

# DE PEQUENOS A GRANDES LEITORES: A MEDIAÇÃO DA LEITURA COMO MECANISMO IMPULSIONADOR DO PROTAGONISMO INFANTIL NA HORA DA HISTÓRIA

*FROM SMALL TO LARGE READERS:  
THE MEDIATION OF READING AS  
A MECHANISM THAT PROMOTES  
CHILDREN'S PROTAGONISM AT THE  
TIME OF HISTORY*

Jéssica Maís Antunes **1**  
Marinês Andrea Kunz **2**  
Rosemari Lorenz Martins **3**

**Resumo:** Ouvir que a criança tem a dizer sobre suas percepções e memórias relacionadas à história narrada nos momentos de leitura nem sempre ocorre, o que minimiza seu papel nesse ato de formação e prazer, pois considera-se equivocadamente que ouvir a narrativa é muito mais importante do que dar voz à infância. Nessa perspectiva, objetiva-se verificar em que medida atividades com literárias contribuem para a promoção do letramento emergente de crianças. Para tal, foi adotado o seguinte percurso investigativo: (1) Aplicação do roteiro de Leitura; (2) Momentos de leitura, utilizando a estratégia do RECALL e (3) Avaliação dos resultados. Ao final da pesquisa, os alunos demonstraram habilidades de linguagem oral mais consolidadas, ampliaram seu vocabulário, melhoraram a construção narrativa, demonstraram grande interesse em propostas literárias, passaram de ouvintes a contadores de histórias e adquiriram conhecimentos sobre o mundo da escrita.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Letramento Emergente. Literatura. Mediação.

**Abstract:** Hearing what the child has to say about their perceptions and memories related to the story narrated during reading times does not always occur, which minimizes their role in this act of training and pleasure, as it is mistakenly considered that listening to the narrative is much more important than giving voice to childhood. From this perspective, the objective is to verify the extent to which literary activities contribute to the promotion of children's emergent literacy. To this end, the following investigative path was adopted: (1) Application of the Reading script; (2) Reading moments, using the RECALL strategy and (3) Evaluation of results. At the end of the research, students demonstrated more consolidated oral language skills, expanded their vocabulary, improved their narrative construction, showed great interest in literary proposals, changed from listeners to storytellers and acquired knowledge about the world of writing.

**Keywords:** Early Childhood Education. Emerging Literacy. Literature. Mediation.

Mestre em Letras, Universidade Feevale. Atualmente é doutoranda do curso de Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale como bolsista CAPES e professora da rede municipal infantil de Campo Bom/RS. **1**  
Lattes <http://lattes.cnpq.br/1883892156062924>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6948-554X>.  
E-mail: [jehantunes31@gmail.com](mailto:jehantunes31@gmail.com)

Doutora em Teoria da Literatura, Universidade Federal da Paraíba. **2**  
Lattes <http://lattes.cnpq.br/4023392978446829>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-1573>.  
E-mail: [marinesak5gmail.com](mailto:marinesak5gmail.com)

Doutora em Letras Universidade Feevale. **3**  
Lattes <http://lattes.cnpq.br/4951548133959060>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>.  
E-mail: [rosel@feevale.br](mailto:rosel@feevale.br)

“Isso é o prodígio da literatura, poder ser capaz de  
chegar mais fundo na consciência dos leitores,  
mesmo falando sobre uma outra coisa.”

José Saramago

## Introdução

A infância é um período mágico e quando a literatura se faz presente na vida da criança, muitas são os benefícios do ato de ler. A leitura torna-se, pois, vital para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, bem como para a inserção do sujeito na sociedade contemporânea. Além disso, contribui para o desenvolvimento da afetividade e para a compreensão do mundo, pois a literatura nos forma e nos prepara para a vida (SARAIVA, 2001; LAJOLO, 2002; ZILBERMAN, 2012). Para além disso, o contato com textos literários possibilita o letramento da criança e, por conseguinte, amplia suas hipóteses sobre a língua escrita, contribuindo para a alfabetização.

Assim sendo, o objetivo geral deste artigo discutir a contribuição de atividades literárias para a promoção do letramento emergente de crianças entre 3 e 4 anos, de uma turma nível 4 da Educação Infantil, do município de Campo Bom/RS. Para isso, foram adotados procedimentos metodológicos de natureza aplicada, classificados como explicativos, em uma perspectiva qualitativa, com uma breve revisão bibliográfica sobre literatura e letramento emergente.

Nessa perspectiva, percebendo a criança como protagonista de seu aprendizado, fazem-se necessárias práticas pedagógicas que a valorizem e a respeitem, promovendo a escuta de suas impressões, sentimentos, memórias e opiniões, possibilitando assim para que tenhamos uma Educação Infantil que rompa com o estigma de assistência que a persegue.

## Fundamentação teórica

A fala, a escrita e a leitura são atividades humanas sobremaneira importantes para a circulação na sociedade e para exercer a cidadania plena, pois estão presentes em nossa vida desde o nascimento, mas é durante a infância que somos capazes de aprender e de desenvolver mais habilidades em um tempo mais curto, o que decorre das funções cerebrais que estão mais intensas nessa fase da vida. Paralelamente, o universo cultural em que a criança está inserida também influencia na forma como ela percebe o mundo e os acontecimentos, o que pode ser potencializado por meio de atividades de letramento e, posteriormente, da alfabetização.

Pesquisas como as de Sulzby, Teale e Kamberelis (1989), de Sulzby e Teale (1991), de Whitehurst e Lonigan (1998), Bajour (2012) e de Gillen e Hall (2013) mostraram que, antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização, é de suma relevância a prática de atividades com a escrita em diferentes materiais de leitura, em especial os livros de literatura, o que engloba ouvir e contar muitas histórias. Com isso, a criança vai distinguindo letras e palavras de números e desenhos, a direção em que nossa escrita é realizada, além de ocorrer a expansão de vocabulário e a percepção de como essas práticas são úteis para a vida em sociedade. Todas essas práticas integram o letramento emergente.

Para Smith e Dickinson (2002), há aspectos do letramento emergente, que podem ser identificados e considerados, sendo eles: a) é um processo de desenvolvimento contínuo, que inicia nos primeiros anos de vida e na ausência de instrução formal; b) de forma gradual, habilidades de fala, leitura e escrita, se desenvolvem estando intimamente ligadas; c) à medida que a criança usa a fala, a leitura ou a escrita, o letramento emergente se desenvolve em qualquer situação de interação; d) os conhecimentos, as atitudes e as capacidades do letramento emergente desenvolvidos em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento a longo prazo da leitura e da escrita.

A partir de estudos a Educação Básica, como Zilberman (1985, 2005), Lajolo (1988, 2018), Freire (1988), Colomer (2003, 2017), Britto (2015), Carvalho e Baroukh (2018), Saraiva (2001),

Saraiva e Mügge (2006), Carvalho, Verardi e Sá (2019), entre outros, pode-se perceber que a leitura e a literatura não são devidamente valorizadas no espaço escolar, uma vez que são negligenciadas na prática cotidiana. Entretanto, faz-se necessário que o mediador da leitura seja criterioso em relação à escolha das obras literárias e, também, prudente em relação à forma como vai utilizá-las, percebendo sua importância na constituição dos sujeitos e no desenvolvimento da linguagem.

Nesse contexto, a importância da leitura de textos literários reside no fato de o indivíduo poder perceber-se o fluxo da história, descobrir caminhos já trilhados pela humanidade e o porquê da realidade social. A literatura constitui, pois, um mecanismo catalisador, pois auxilia na percepção dos fatos e na ampliação de nossa visão de mundo.

A origem da literatura infantil está ligada à oralidade da cultura popular, povoada por fábulas e contos. As primeiras fábulas originaram-se no Oriente, sendo transmitidas oralmente através das gerações até o início do Cristianismo. Também chegaram até nós as fábulas do grego Esopo, considerado o pai desse gênero literário, “consagrado pelo único critério válido em literatura infantil — o gosto do leitor infantil” (ARROYO, 2011, p. 12). Essas histórias breves, que apresentam ensinamentos ou lições, foram também produzidas por Fénelon e La Fontaine, no séc. XVII, na França, dando início à Literatura Infantil (COELHO, 2002). No contexto nacional, Monteiro Lobato popularizou o gênero. Já os primeiros contos maravilhosos eram de origem celta e, inicialmente, foram considerados poemas, empregados para incutir modos de ser e de viver e abordavam temas como o adultério, o canibalismo e o incesto. No séc. XVII, Charles Perrault, na França, dedica-se aos contos e publica o clássico *Contos da mamãe gansa*. E, no séc. seguinte, os irmãos Grimm, na Alemanha, publicam coletânea de contos maravilhosos, organizados e recontados com base na cultura popular.

A partir da ascensão da burguesia, a instituição da família e da escola, modifica-se a concepção de infância, sendo a criança não mais considerada um miniadulto, mas entendida em sua complexidade sob o ponto de vista de distintas áreas do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia e a medicina. Disso são decorrentes igualmente novos conceitos e concepções acerca da Literatura Infantil, o que redundou no envolvimento do cotidiano da infância pela realidade e pela fantasia. Foi criado, assim, um mercado livreiro para esse público com um sem número de títulos.

Compreende-se, atualmente, que nessa etapa da vida, a fantasia e o imaginário auxiliam a criança em seu desenvolvimento social, intelectual e cognitivo, pois, entre outros aspectos, a literatura infantil “[...], oferece às crianças a oportunidade de se apoderarem da linguagem, [...] e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativa e criticamente sobre ele” (SARAIVA, 2001, p. 83).

Por isso, a apresentação da literatura infantil para a criança, na mais tenra idade, não deve ser realizado de forma leviana, pois o prazer advindo dessa relação é ingrediente preponderante. É necessário, assim, ir de encontro ao diálogo, engendrar novas possibilidades e, para isso, não há uma receita infalível e única, mas o adulto que lê precisa ter a consciência de que a literatura favorece o desenvolvimento de múltiplas linguagens, permite refinar a emoção, estimula a cognição e aproxima o aluno de diferentes saberes, sendo sempre necessária dentro de uma escola, uma vez que o simbolismo estimula a imaginação e a criatividade.

Já a leitura dialogada, em que o mediador permite e estimula as crianças a falarem sobre texto literário e, por conseguinte, expressar seus sentimentos, suas memórias e seus entendimentos, pode contribuir para o envolvimento e maior aproximação das crianças com a literatura. Utilizada tanto pelos professores, quanto pelas famílias, constitui uma metodologia diferente das leituras tradicionais, porque transfere o protagonismo da leitura para as crianças a partir de sua participação na contação de histórias.

Além disso, possibilita às crianças uma atitude ativa nos diálogos, favorecendo com isso o desenvolvimento de habilidades de linguagem oral, a expansão de vocabulário, a percepção da cronologia dos eventos da história e a compreensão dos elementos narrativos, auxiliando no desenvolvimento socioemocional (DOYLE; BRAMWELL, 2006). Assim, a compreensão profunda do enredo é facilitada, o que redundou no desenvolvimento de habilidades de letramento emergente, as quais influenciam no desempenho em níveis escolares posteriores (ERGÜL; AKOĞLU; KARAMAN; SARICA, 2017).

Na mesma linha de pensamento, Cecília Bajour destaca o movimento cognitivo e heurístico

empreendido pelas crianças quando são estimuladas a se expressarem acerca do que foi lido:

Quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas – atitude que pode ser muito interessante e produtiva se a considerarmos a partir da capacidade e da convicção, e não do déficit ou da carência. A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios. Na fala dos jovens e dos adultos há também uma convivência entre o dito e o não dito ou o sugerido. (BAJOUR, 2012, p. 19-20).

A leitura dialogada ou compartilhada é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento emergente, criado por Whitehurst (1998). Nessa estratégia, o adulto lê para uma criança e introduz perguntas abertas sobre o enredo; faz associações entre o livro e o cotidiano de quem está ouvindo a história; incentiva a participação da criança na leitura solicitando que ela complete frases; introduz vocabulário novo e faz brincadeiras com rimas e outras sonoridades do texto.

As estratégias desenvolvidas por Whitehurst e outros pesquisadores (WHITEHURST et al., 1988, 1994; WHITEHURST; LONIGAN, 1998; ZEVENBERGEN; WHITEHURST; ZEVENBERGEN, 2003) dividem-se em: *PEER* (*prompt, evaluate, expand and repeat*) e *CROWD* (*completion, recall, open-ended, wh-questions and distancing*).

Na utilização da estratégia *PEER* e *CROWD*, o mediador da leitura pode fazer uso dos seguintes passos: (a) leitura em voz alta com encorajamento da fala da criança, chamando sua atenção para aspectos que compõem o livro — pode-se solicitar que complete frases do texto (*completion*), responder a perguntas sobre o que os fatos narrativos de determinada página (*recall*), observar aspectos da ilustração, como cores, traços e ângulos e o espaço onde a história ocorre (*open-ended*); (b) o mediador de leitura avalia a resposta da criança (*wh-questions and distancing*); (c) o mediador amplia ou expande a resposta (*wh-questions and distancing*); (d) a criança repete a ampliação — a criança reformula ou acrescenta informações ou o mediador pode voltar algumas páginas para que recontem as partes em conjunto; (e) pode-se perguntar se as crianças já vivenciaram algo semelhante (*wh-questions and distancing*).

Essas estratégias têm como base os pressupostos teóricos de Vygotsky (1991) de que o sujeito se constitui e aprende a partir da interação com o meio. O pressuposto da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ancora os princípios de leitura compartilhada, pois as habilidades de letramento emergente e o desenvolvimento verbal decorrem desse tipo de mediação de leitura.

Vygotsky (1991) demonstrou que há dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. No desenvolvimento real, a criança consegue encontrar sozinha soluções para seus problemas e conflitos, sem a necessidade da intervenção de outro sujeito. Já no desenvolvimento potencial, mediante atividade mais complexas, a criança tem dificuldades em encontrar sozinha soluções para seus problemas, mas, com o auxílio de uma pessoa mais experiente, adquire a experiência e a habilidade desejadas.

A partir disso, constata-se o preponderante papel da escola no desenvolvimento da criança e da formação de leitores. Os professores podem construir uma atmosfera de interlocução, pois é preciso dar voz aos sujeitos, possibilitando a assunção destes ao papel de protagonistas, o que é fundamental para a formação de leitores mais assíduos e competentes. Para tal, é importante que atividades tradicionais de leitura, que visam sempre a um resultado palpável e passível de avaliação, deem lugar a atividades de diálogo, discussão, de escrita, entre outras, colocando fim às pedagogias do silêncio e, assim, auxiliando os sujeitos na tomada de consciência em busca de sua emancipação.

## Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, pois objetiva

gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos (PRODANOV, 2013), sendo também classificada como explicativa, pois tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2002). Em relação aos procedimentos, a pesquisa é qualitativa e contempla a pesquisa bibliográfica das teorias sobre leitura, literatura e letramento, configurando de modo breve m o estado da arte acerca do tema. Além disso, constitui-se em pesquisa-ação, porque prevê a intervenção da pesquisadora junto aos participantes (PRODANOV, 2013).

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados oito participantes com idades entre três e quatro anos. A seleção foi aleatória, ou seja, foram escolhidos os oito primeiros alunos que responderam ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido, sendo este grupo formado por cinco meninas e três meninos. Além disso, foram adotadas as seguintes estratégias: (1) Aplicação do roteiro de leitura; (2) Momentos de leitura e narração, utilizando a estratégia do *RECALL* e (3) Avaliação dos resultados. Os momentos de contação das histórias foram filmados e transcritos.

O roteiro de leitura foi escolhido para dar início aos trabalhos literários com o objetivo de orientar os participantes em suas trajetórias textuais e interações durante a leitura, mostrando que poderiam participar ativamente deste momento.

Em relação às obras, foram escolhidas onze obras de literatura infantil previamente selecionadas pelos participantes de forma indireta, pois foram espalhados muitos livros em um espaço, observando-se quais eram objeto de interesse dos participantes. Os livros escolhidos foram: *A casa sonolenta*, de Audrey E Don Wood; *Uma história atrapalhada*, de Gianni Rodari; *Chapéu*, de Paul Hoppe; *Anton sabe fazer mágica*, de Ole Könnecke; *Anton e as meninas*, de Ole Könnecke; *O sonho brotou*, de Renato Moriconi; *Um som animal! Animais do nosso entorno*, de Lô Carvalho; *Sou a maior coisa do mar*, de Kevin Sherry; *Não é uma caixa*, de Antoinette Portis; *A corujinha silenciosa*, de Clemency Pearcy, e *Como pegar uma estrela*, de Oliver Jeffers.

A escolha dos livros é uma etapa de suma importância, que exigem do professora conhecimento teórico sobre literatura e linguagem, pois a qualidade da obra literária incide sobre o sucesso da leitura; obras com enredos autoritários e com fraca exploração da linguagem, por exemplo, não contribuem para a emancipação do leitor e para o desenvolvimento da imaginação. É igualmente essencial, porque “é na seleção que se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caem na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 51-52).

## Resultados e discussões

Foram iniciados os momentos de contação de histórias pela pesquisadora, de troca de experiências e escuta das intervenções das crianças, o que desencadeou um processo de aprender a ouvir o que o outro tem a dizer e de descobrir-se por meio da literatura, de vivenciar o prazer e a alegria que ela pode proporcionar. Ao final, as crianças tiveram a possibilidade de eles próprios se tornarem os contadores de histórias.

A cada leitura realizada com as crianças, sempre foi chamada sua atenção para diferentes aspectos da obra, como a capa; nome do autor e do ilustrador; editora; personagens; cores traços e ângulos e detalhes das ilustrações, como pessoas, figuras ou objetos personagens; ruídos e sonoridades.

**Quadro 1.** Exaltação dos componentes do livro.

O que tem na capa? - A pesquisadora perguntou [...]. Em seguida, perguntei ao ALUNO 7 que descrevesse a menina da capa do livro (Uma história atrapalhada).

[...] A pesquisadora falou que o nome da história era *A casa sonolenta*, do autor Audrey Wood, quando o reconhecimento da capa e de seus elementos foi iniciada. A pesquisadora perguntou aos alunos o que estavam vendo na capa do livro. A ALUNA 1 começou a falar que tinha a vovó e o menino, então aponte para uma das figuras e perguntei o que era. ALUNA 1 falou que era uma ovelha, mas a pesquisadora interveio e lhes contou que era um cachorrinho, um *poodle*, o cachorrinho da vovó. Por fim, lhes perguntei: Onde eles estão amigos? Prontamente, o ALUNO 7 respondeu que estavam dormindo, e ALUNA 1 falou que estavam em casa (*A casa sonolenta*).

**Fonte:** Antunes (2020).

Em muitos momentos, era solicitado às crianças falarem sobre suas impressões acerca da obra, para que, assim, aos poucos, refinassem seu olhar em relação ao uso do livro, percebendo que poderiam ler imagens e compreender a história a partir delas, pois elas têm o poder de “tornar o texto compreensível” (BAMBERGER, 2005, p. 50) para seus leitores.

**Quadro 2.** Leitura das imagens.

- Olha só o que a gente tem aqui amigos? - Polvo, disse V. - Muito bem, um polvo, disse para ele. E que cor é o polvo? - Azul, responderam ALUNA 1. e ALUNO 6 (*Sou a maior coisa do mar*).

Iniciei a história lendo o primeiro parágrafo e chamei a atenção dos alunos para o que havia na imagem. Primeiramente, perguntei-lhes se haviam percebido que estava chovendo, e a ALUNA 1 falou que estava chovendo fora da casa (*A casa sonolenta*).

- Vamos ver o que ele pegou para chamar a atenção das meninas, e as meninas não olham?! Primeiro ele pegou a... - Pá, disseram rapidamente ALUNO 6 e ALUNO 8. - Elas não olharam, eu enfatizo. Depois ele pegou... um carrinho, em uníssono as crianças responderam (*Anton sabe fazer mágica*).

**Fonte:** Autor.

Mesmo que nesses momentos as falas das crianças tenham se detido em elementos como cor, quantidade, ações das personagens, clima, aos poucos, iniciaram um processo de análise e compreensão das ilustrações mais aprofundado e, ao longo das outras situações de leitura, foram percebendo novos elementos e características das obras.

Dessa forma, percebeu-se que o olhar das crianças, aos poucos, se tornava cada vez mais atento à história em si. Além disso, a atividade incentiva a fala dos infantes, pois a maioria tinha vergonha de falar para o grupo, mas, aos poucos, foi desenvolvendo a habilidade comunicativa de maneira significativa. Também foi possível constatar a mudança em sua relação com os próprios momentos de leitura, pois sempre que a pesquisadora chegava com um livro na mão, os alunos vinham ao seu encontro ansiosos por ouvir a história, e quando um dos alunos não tinha percebido sua chegada, outro participante corria a chamá-lo.

Os momentos de leitura e contação das histórias despertaram sorrisos, olhares e pensamentos, e, por vezes, as crianças ficavam imersos no mundo da imaginação, unindo o surreal ao real. Nesses encontros, os participantes demonstravam grande interesse em escutar a história, e logo seus olhos e ouvidos ficavam atentos a cada página, a cada nova imagem e a cada som.

Em diferentes instantes, era necessário que mudar o tom de voz, para ficar mais adequado à personagem ou para emitir efeitos sonoros inerentes à história. Os alunos, então, vibravam, imitavam os sons, os gestos, e sua atenção centrava-se no desenrolar da narrativa, pois “a interdependência que a sonoridade do texto convoca, de alguém que lê para alguém que ouve, reencena e relembra

a própria origem da vida, em que seu surgimento é resultado de um encontro” (AMARILHA, 2019, p. 19).

Após a escolha dos livros, o segundo passo foi a aplicação de um roteiro de leitura sobre a história *A casa sonolenta*, de Audrey Wood, metodologia muito envolvente. Na contação do livro *Uma casa sonolenta*, foram empregados slides das imagens, quando eram emitidos sons de acordo com as personagens. Por exemplo, quando o foco estava na avó, era necessário roncar; no gato, ronronar, e assim por diante. A partir daí, na maioria das vezes, os alunos completavam a frase sem a necessidade de a mediadora informar a personagem ou o que ela estava fazendo, pois já tinham entendido a sequência da história, imitando o som criado para cada uma.

Quando foi realizada a contação da história *Anton sabe fazer mágicas*, as crianças demonstraram maior atenção do que nas outras e estavam muito curiosas em descobrir qual seria a mágica que o protagonista realizaria. Em diferentes momentos, o ALUNO 7 e o ALUNO 8 lembravam o dia em que o mágico, tinham gostado muito, foi até a escola, pois, como Anton, o ilusionista também tinha feito aparecer um pássaro num passe de mágica. Foi possível perceber como os participantes da pesquisa se inseriram no universo narrativo, pois relacionaram suas experiências com a narrativa, construindo sentidos a partir da imaginação e da memória de uma experiência significativa (ZANATA; VERARDI, 2019).

Ao final de cada leitura, crianças passaram a entrar em conflito para pegar o livro primeiro e contar novamente a história aos colegas. Conforme Bajard (2007), quando essas situações ocorrem, são formados os polos de mediação, em que as crianças leem para seus pares, envolvendo-se em um movimento de descoberta.

Para tanto, esse momento de leitura de imagens configura-se como muito importante para a formação leitora, uma vez que estimula novas habilidades, desperta o interesse e aproxima o leitor do texto. Para uma formação de leitores, é necessário que se propiciem momentos de leitura de textos verbais e não-verbais, tendo em vista que a junção de distintas linguagens, que, unidas, compõem os significados do texto, possibilita maior interação com a narrativa e estimula a leitura da imagem, o que paralelamente, incide sobre a elaboração de hipóteses sobre a escrita por parte das crianças.

Após a leitura do livro *Uma história atrapalhada*, a ALUNA 1 e a ALUNA 5 assim que notaram que a história chegava ao fim, levantaram-se para agarrar o livro. No primeiro momento, expliquei que deveriam ter cuidado com ele e que conversassem e resolvessem quem iria pegá-lo primeiro, caso não conseguissem manipulá-lo juntas. Paralelamente ao encanto com a possibilidade de contar a história aos colegas, a situação indica também o entendimento da sequência narrativa por parte das alunas, que perceberam seu desfecho.

A ALUNA 1 convenceu a ALUNA 5 a ser a primeira, e as duas se sentaram no chão e, página por página, a ALUNA 1 foi contando a história. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 125), “a construção da linguagem oral implica, portanto, a verbalização e a negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se”.

Quando chegou na parte da história em que a Chapeuzinho fala diretamente com o autor, corrigindo-o sobre como deveriam ser os fatos, a ALUNA 1 mudou o tom de voz e bateu no chão, fazendo barulho, mostrando com ênfase como acreditava que a personagem falaria. Esse movimento que as crianças começaram a adotar por conta própria é denominado “interação participativa” (OLIVEIRA, 2009), em que os ouvintes interagem, o incentiva a fala da criança e a aprendizagem da escuta do que o outro também tem a dizer.

Na hora em que a criança faz a representação da leitura, sua criatividade aflora e sua imaginação pode percorrer caminhos que talvez o adulto em sua contação nunca percorra, pois “[...] a narrativa representa um ponto delicado de encontro entre a imaginação e o conhecimento. [...] enquanto situações mais rígidas e mais definidas podem inibir o desenvolvimento dessa criatividade e dessa imaginação da criança” (RIZZOLI, 2005, p.9).

A história segue com várias trocas de cores da personagem, e o narrador afirma que se trata da Chapeuzinho Amarelo, Verde, Preto. Toda a vez que isso acontecia, espontaneamente, tanto a ALUNA 1 em sua contação quanto a ALUNA 5 aumentaram o tom de voz e responderam que o autor estava errado, pois se tratava da Chapeuzinho Vermelho.

As crianças, ao serem envolvidas em uma narrativa, se expressam ao ponto de se tornarem

protagonistas de seus aprendizados, e ouvir suas produções, suas falas e construções acerca das suas histórias contadas valoriza-as. Os “bons leitores surgem a partir de bons falantes, capazes de recitar” (HAVELOCK, 1995, p. 28), de modo que “a narrativa se configura como uma das mais antigas formas de preservação e reconstrução da memória em suporte verbal, seja ele oral ou escrito” (BARBOSA, 2003, p. 133).

Após a contação da história *O sonho brotou*, foram realizadas duas atividades. A primeira consistia em desenhar a passagem do texto que mais tinha lhe chamado atenção. Essa atividade contribuiu para que os alunos conversassem com seus colegas sobre a parte preferida, como também revelou que foram capazes de recordar diferentes momentos da história, pois cada um desenhou conforme suas perspectivas, conectando a linguagem não-verbal com a verbal em sua representação. Já a segunda atividade consistia em enterrar seu desenho, para que também brotasse, como na história da menina.

As crianças também foram convidadas a contar, para a pesquisadora, de forma individual, as histórias do projeto que já tinham ouvido. Muitas vezes, deixaram a vergonha de lado para dar vez a sua voz, aos poucos tornavam-se mais confiantes e menos desconfortáveis em falar para outras pessoas, pois, muitas vezes, tinham receio em expressar-se diante dos outros.

Na contação da história *A casa sonoienta*, ficou evidente, pela narração feita pelas crianças, que conseguiram assimilar e compreender a história como um todo. Foram capazes de narrar a história com começo, meio e fim, dando continuidade aos acontecimentos. Além disso, sua fala e dicção melhoraram deixando de lado o medo de falar para os outros, como se percebe nos quadros a seguir.

**Quadro 3.** A primeira e a última contação da história da ALUNA 4.

- Ele foi pegar a estrela. A auna foi olhando as páginas, virou mais três páginas e disse: - Ele foi lá.

Folheou mais páginas e ficou por bastante tempo olhando para as imagens e trocando de página, até que chegou ao final do livro e me disse que acabou

- “Eia uma veiz uma casa sonoienta”. Todo “mundu” vivia “duimindu”.
- O menino levanto e foi em cima da vovó. E tava “tonhandu”, a vovó roncando.
- O gato foi foi... foi em cima da vovó. O gato cochilando. O gato ehhehehhhhh... “dumindo”.
- É.. o rato tava “dumindo”. A “puga” tava “acodada”. Picou o rato, o rato “acoido” o gato. O gato “acoido” o “catorrinho”. E o menino “acoido” a vovó. “Quebo” a cama a vó.
- Daí era uma casa sonoienta que viviam nela, não “dumiam” mais.
- Daí o arco-íris e o sol.

**Fonte:** Autor.



**Quadro 4.** A primeira e a última contação de história do ALUNO 7.

- Chapeuzinho Vermelho. A Chapeuzinho Amarelo “tava torrendo” no escuro. (Batendo na mesa suavemente na mesa para fazer barulho). Não é Chapeuzinho Amarelo, é Chapeuzinho Vermelho. Depois a Chapeuzinho foi caminhando. Daí, ela olhou pra cima e viu a girafa. Daí o lobo disse: não é Chapeuzinho Verde, nem.. é Vermelho. Batendo na mesa disse: - É Chapeuzinho Vermelho.

- Muitas pessoas. Ela e o lobo. Muitos cachorros foram atrás do caçador. Daí o lobo shiii (fez sinal com o dedo na boca que era pra fazer silêncio). Pegou o trem, depois o cachorro, daí chapeuzinho... pegou o trem “pa” casa da vovó. Daí ele pegava o jornal. O “degau” que ela subiu.

- Ela pegou a moeda no chão e foi “compa um ciquete” Ninguém pode “come chiquete só o meu pai pode”. E daí ela a vovó tava domindo[...] A chapeuzinho foi “pa” casa dela e daí o gato pegou.

- Era uma casa sonolenta que todos viviam “durmindó”. A vovó “tava durmindó”, o menino “tava durmindó” na “cadeia”, e e ele foi “durmir” em cima da vovó, de repente o “tachorro” atrav.. foi “durmi” na frente da vovó, em cima da vovó. O “dato” foi em cima do “tachorro”.O rato foi em cima do “dato”. A pulgaaa. Pulga “pito” o rato, mordeu o “dato”, arranhou o “tachorro”, que mordeu o menino, assustou a vovó. E daí todos “atordaram”.

**Fonte:** Autor.

Os momentos de leitura e escuta dos participantes geraram mudanças na forma como falavam, o pode ser percebido pela comparação da primeira narração de cada aluno com a última. O cotejo entre elas, mostra que, ao final, conseguiram construir uma sequência narrativa, composta de um vocabulário mais rico e mais extenso que na primeira oportunidade. Esse desenvolvimento e essa sofisticação do comportamento verbal dos participantes são decorrentes das interações contínuas com a literatura infantil, do estímulo às suas falas e de outros estímulos externos que possam ter contribuído para tal.

Apesar da faixa etária, demonstraram também que adquiriram alguns conhecimentos sobre o mundo da escrita, como, por exemplo, a percepção da direção que da escrita, evidenciada pela passavam de seus dedinhos pelas frases da esquerda para a direita. Mesmo sem saberem ler, no sentido estrito, passaram a encontrar o título, aprenderam que a história se constrói página a página, com começo, meio e fim, que alguém foi responsável pela escrita e pela ilustração.

Houve, ainda, avanços na forma como realizavam a leitura de faz de conta, pois durante suas construções narrativas conseguiram seguir a sequência das figuras, usaram entonação, perceberam a ordem temporal dos eventos e familiarizaram-se com sentidos e significados de novas palavras. Disso resulta a certeza da necessidade de proporcionar distintas atividade de contato da criança com a linguagem, seja pelo canto, pelo jogo, pela brincadeira, mas, principalmente, pela literatura infantil.

### Considerações Finais

A forma de abordar o livro infantil na escola merece atenção por parte do mediador de leitura, que precisa ter conhecimento teórico sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, critérios de seleção de obras literárias, além do conceito de leitura, no sentido amplo e no restrito, porque não raro muitas das obras destinadas à Educação Infantil não têm qualidade estético-literária, sendo, sim, eivadas de ensinamentos, seja de comportamentos, seja de valores, em uma perspectiva pedagogizante. Assim, é comum nos depararmos com livros que têm como objetivo o ensino de modos de ser, em que o diferente é tratado como errado e feio e que deve ser deixado de lado, sendo aceito somente o modelo de pessoas considerado padrão (branca, hétero, bonita e sem deficiências), em uma visão hegemônica da sociedade, que apaga as diferenças. Com isso, tenta-se inculcar valores desde a mais tenra idade.

Para tanto, se a pedagogização da literatura for deixada de lado, dando lugar a práticas de leitura de textos literários que busquem o prazer e o encantamento por parte das crianças,

inúmeras podem ser as contribuições para o desenvolvimento infantil, pois a literatura pode provocar diferentes sensações, estimular a imaginação, proporcionar momentos de reflexão para maior compreensão da realidade, contribuir para melhores relações de alteridade, constituindo, também, uma ponte para o saber, a ampliação do vocabulário e de estruturas linguageiras. Por isso, atividades de leitura da literatura devem ser cuidadosamente planejadas.

A forma como foi utilizada a literatura nesta pesquisa contribuiu efetivamente tanto para o desenvolvimento da linguagem corporal quanto para o desenvolvimento da linguagem oral, pois, após a cada atividade, quando os alunos pegavam o livro em suas mãos e, a seu modo, interpretavam a história, criando novas sonoridades, novos tons de voz para as personagens e novos gestos, pôde-se perceber que realmente se deixaram encantar pelas narrativas.

Quando falavam ou contavam as histórias, ficou claro que, paulatinamente, os participantes compreenderam a sequência narrativa e se familiarizaram com o funcionamento do sistema literário. Nesse sentido, aprenderam a forma correta de segurar e folhear um livro, passaram a reconhecer elementos que o compõem como a capa, como o título, o nome do autor, expandiram o vocabulário e conferiram mais atenção ao enredo e às personagens.

Por fim, a pesquisa contribuiu para a reflexão sobre o desenvolvimento da oralidade e a importância de atividades com a linguagem, para que o fascínio pela literatura não faça parte apenas da infância, mas que o desenvolvimento das habilidades de leitura ocorra cada dia, formando, assim, mais e mais leitores competentes. Isso é vital, porque a palavra perpassa o sujeito em sua formação, tanto cognitiva quanto em sua subjetividade, porque a palavra está em suas crenças, suas emoções, sua memória, seu psiquismo e na relação com o outro.

Como escreveu Cecília Meireles, “Ai, palavras, ai, palavras, que estranha potência vossa”. Que essa potência seja sentida, percebida e empregada por todas as crianças, para que sejam adultos mais sensíveis, mais humanizados e preparados para compreender o outro e mais competentes no trânsito social por meio do emprego adequado e criativo da linguagem.

## Referências

ANTUNES, Jéssica Maís. **Literatura Infantil: Construindo práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2020.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**. O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. SP: Cultrix, 1977.

BARBOSA, Márcio Ferreira. **Experiência e narrativa**. Salvador: EDUFBA, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**. Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Aline. **Ler antes de saber ler**. Oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

COELHO, B. **Contar histórias** – uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2002.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

DOYLE, B. G. & BRAMWELL, W. Promoting emergent literacy and social–emotional learning through dialogic reading. **The Reading Teacher**, 59(6), 2006, p. 554-564.

ERGÜL, C., AKOĞLU, G., KARAMAN, G. & SARICA, A.D. Effects of Dialogic Reading Program on Later Reading Skills: Follow-Up Study. **Journal of Theoretical Educational Science**, 10(2), 2017, p. 191-219.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLEN, J; HALL, N. The emergence of early childhood literacy. In J. Marsh, J. Larson & N. Hall (Eds), **The handbook of early childhood literacy**. 2ª ed. London: Sage, 2013. p. 03-17.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-escritura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

OLIVEIRA, M<sup>a</sup>. Alexandre de. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 2009.

PRODANOV, C. C. **Manual de metodologia científica**. 3. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARAIVA; MUGGE. **Literatura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMITH, M.W.; DICKINSON, D.K. **Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO)**. Toolkit, Research Edition. Baltimore: Brookes Publishing, 2002.

SULZBY, E.; TEALE, W. H. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMI, P. M.; MESENTHOL, P.; PEASON, P. D. (Eds.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1991. p. 727 - 757.

SULZBY, E.; TEALE, W. H.; KAMBERELIS, G. Emergent writing in the classroom: home and school connections. In: STRICKLAND, D.; MORROW, L. (Eds.). **Emerging literacy: young children learn to read and write**. Newark, D. E: International Reading Association, 1989. p. 63 - 79.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

WHITEHURST, G. J.; FALCO, F. L.; LONIGAN, C. J.; FISCHER, J. E.; DEBARYSHE, B. D.; VALDEZ MENCHADA, M. C.; CAULFIELD, M. Accelerating language development through picture book reading. **Developmental Psychology**, 24(4) 1988.

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. Child development and emergent literacy. **Child development**. 69(3), 1998.

ZANATA, Deisi Luiza.; VERARDI, Fabiene. O orfanato da SRTA. Peregrine para crianças peculiares. Um olhar para a formação de jovens leitores. In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; VERARDI, Fabiane; SÁ, Paula Fabrisia Fontinele de (Orgs.). **Quando se lê a literatura infanto e juvenil, o que se lê?** Como se lê? Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.

ZEVENBERGEN, A. A.; Whitehurst, G. J.; Zevenbergen, J. A. **Effects of sharedreading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families.** Journal of Applied Developmental Psychology, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Recebido em 22 de junho de 2021.

Aceito em 15 de outubro de 2021.