



Práticas de leitura e contação de histórias: potencializando o desenvolvimento de atitudes leitoras na infância¹

Reading practices and storytelling: enhancing the development of reading attitudes in childhood

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Doutorado em Educação
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.
Cornélio Procópio, Paraná– Brasil
geuciane@uenp.edu.br

Katya Luciane de Oliveira

Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Londrina – UEL.
Londrina, Paraná - Brasil
katyael@gmail.com

Resumo: A proposta de vivências com contação de histórias e leitura associadas às estratégias de compreensão, demonstram que desde cedo, as crianças podem ativar estratégias que contribuem para o desenvolvimento de atitudes leitoras. Este artigo está vinculado aos resultados finais de uma pesquisa de Pós Graduação em Educação, Stricto Sensu (Doutorado), e, para esse texto, pretende-se apresentar e discutir os resultados de um questionário de autorrelato realizado com 71 professores que atuam na Educação Infantil, por meio do qual os participantes foram solicitados a responder perguntas fechadas relacionadas a ações que realizam ou não para mobilizar estratégias de compreensão nos momentos de leitura e/ou contação de histórias, a fim de contribuir na busca de evidências de que as propostas pedagógicas que utilizam estratégias de compreensão na infância podem ser um diferencial positivo na formação de atitudes leitoras desde a Educação Infantil.

Palavras chave: educação infantil; leitura; contação de histórias; mediação.

Abstract: The objective of this text was to analyze how the working conditions of Early Childhood Education teachers appear in the Municipal Education Plan (PME) of the municipality of Capim Grosso, state of Bahia. The study was carried out through a document analysis of the Municipal Education Plan. The results indicated that the municipality of Capim Grosso has not yet managed to meet many of its goals, many of which are just copies of the National Education Plan, which is impossible to be carried out, so it is likely that many strategies could have been carried out without any commitment. with the future of education in the municipality and with the demands of contemporary education.

Keywords: early childhood education; teaching work; Municipal Education Plan.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; OLIVEIRA, Katya Luciane. Práticas de leitura e contação de histórias: potencializando o desenvolvimento de atitudes leitoras na infância. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-22, e23904, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23904>.

American Psychological Association (APA)

Fernandes, G. F. G., & Oliveira, K. L. (2023, jan./abr.). Práticas de leitura e contação de histórias: potencializando o desenvolvimento de atitudes leitoras na infância. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-22, e23904. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23904>.

¹ A coleta de dados foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer nº 3.543.432. O instrumento utilizado na pesquisa foi enviado via e-mail para juízes com reconhecimento acadêmico na área pesquisada, que avaliaram a validade do conteúdo das questões propostas, bem como a necessidade de adequações. Após o parecer favorável dos juízes, iniciou-se a coleta de dados.

1 Introdução

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica deve mobilizar as diferentes dimensões da infância e viabilizar o direito da criança de experimentar, observar, questionar, fazer de conta, aprender, conversar, construir sentidos sobre o mundo e sobre si mesmo, tornando-se produtora de cultura. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil destacam que as práticas pedagógicas na infância devem garantir às crianças entre outros encontros, a interação com a linguagem oral, escrita, bem como diferentes suportes, experiências narrativas para apreciação e interação (BRASIL, 2009).

Refletir sobre o desenvolvimento de atitudes leitoras na escola da infância, pressupõe olhar para a interação dos professores e das crianças com as produções humanas, em particular com a cultura oral, letrada e com o objeto livro. Muitas crianças, ainda bem pequenas, terão seus primeiros contatos com essas práticas no espaço escolar da Educação Infantil, ampliando seus repertórios com vivências motivadoras e desenvolventes ou simplesmente reprodutoras.

Este artigo está vinculado aos resultados finais de uma pesquisa de Pós Graduação em Educação, *Stricto Sensu* (Doutorado), e, para esse texto, pretende-se apresentar e discutir os resultados de um questionário de autorrelato realizado com 71 professores que atuam na Educação Infantil, por meio do qual os participantes foram solicitados a responder perguntas fechadas relacionadas a ações que realizam ou não para mobilizar estratégias de compreensão nos momentos de leitura e/ou contação de histórias, a fim de contribuir na busca de evidências de que as propostas pedagógicas que utilizam estratégias de compreensão na infância podem ser um diferencial positivo na formação de atitudes leitoras desde a Educação Infantil.

Os estudos norte-americanos de Harvey e Goudvis (2017); Pressley (2002); Pearson, Roehler, Dole; Duffy (1992) têm proposto alguns encaminhamentos possíveis para o trabalho com as estratégias de compreensão desde a mais tenra idade. As crianças são ativas em curiosidade, perguntas, opiniões e a escola necessita ser um espaço que impulsiona o pensamento das crianças. Nesse caminho, Harvey e Goudvis (2017), Pearson; Roehler; Dole; Duffy, (1992) resumem as estratégias que os leitores ativos e proficientes usam ao construir o significado do texto da seguinte forma: monitoramento da compreensão, ativação dos conhecimentos prévios e conexões, questionamento, inferência, visualização, sumarização e síntese. Ao optar pelo termo estratégias de compreensão, os autores compreendem que ultrapassam a concepção de uma sequência de habilidades acopladas, mas uma possibilidade em que todos os leitores, de todas as idades, possam se envolver e participar desta prática em algum nível de sofisticação.

Quanto mais esquemas estruturados e maior domínio de estratégias de compreensão, melhor se aprende (SOLÉ, 2012; SMITH, 2003). Assim, ativar conhecimentos presentes na

memória torna-se essencial para a compreensão (CAMPOS, 2018; SMITH, 2003). Por exemplo, uma criança tende a não compreender uma história sobre fazenda se não possui em sua memória um “cenário” ou uma referência do que seja uma fazenda. Existem esquemas especiais necessários, relacionados ao modo pelo qual a narrativa se organiza, por exemplo, que as histórias apresentam tramas particulares, personagens e episódios.

A compreensão e a posterior lembrança de determinada história estão relacionadas ao quanto se pode ativar esquemas em sua memória. Ser um leitor proficiente exige, assim, esquemas das histórias, especificações sobre como estão organizadas e como se desdobram (SMITH, 2003). Assim, diante de uma nova aprendizagem, esquemas específicos são acionados a partir do título, ilustrações, cenários e da própria intervenção do professor, que por meio de perguntas (o que? por que? quem?) pode tornar explícita a relação entre os novos conteúdos e aqueles que a criança já sabe, contribuindo para a ativação de esquemas apropriados (BZUNECK, 2004).

Nesse sentido, destaca-se o papel da escola na formação de atitudes leitoras desde a infância, por meio de situações autênticas que promovam a necessidade compreender e estabelecer relações com o mundo. A partir das experiências, a compreensão pode ampliar e as estratégias poderão ser utilizadas em diferentes situações. Contrário às visões mais passivas de instrução, nas quais as crianças eram expostas a práticas repetitivas de exercícios constantes para desenvolver determinadas habilidades, nesta visão o professor é mediador de interações recíprocas que contribuem para o desenvolvimento da compreensão. Para isso, o planejamento não pode se apresentar como algo estático, embora seja elemento crucial, necessita ser um processo dinâmico, que respeita a infância e suas especificidades.

Destaca-se, assim, a responsabilidade da pré-escola na ampliação de saberes e conhecimentos das crianças pequenas, por meio do acesso a bens culturais e possibilidades de vivência da infância. Neste caminho, defende-se nessa pesquisa que o trabalho com as estratégias de compreensão, constitui-se uma possibilidade de mobilizar as diferentes dimensões da infância e viabilizar o direito da criança de: experimentar, observar, questionar, fazer de conta, aprender, conversar, construir sentidos sobre o mundo e sobre si mesmo, tornando-se produtora de cultura.

2 O desenvolvimento da criança e o processo educativo

Compreender possibilidades para o desenvolvimento da formação leitora desde cedo, pressupõe necessariamente uma análise do desenvolvimento psíquico na infância e sua relação com o processo educativo. O problema do desenvolvimento psíquico é um problema fundamental da psicologia infantil que fornece subsídios teóricos e práticos para o processo educativo. Uma das

condições para o desenvolvimento psíquico refere-se aos processos pedagógicos, planejamento e intencionalidade do ensino desde a infância. Assim, compreender as leis que regem o desenvolvimento infantil, constitui-se condição fundamental para a organização do trabalho educativo, tendo em vista que o bom ensino conduz o desenvolvimento psíquico da criança (ELKONIN, 1987; GRACILIANO; MORAES, 2017; PASQUALINI, 2013).

Depreende-se dos estudos da teoria histórico-cultural a defesa de uma concepção de desenvolvimento humano, que se efetiva historicamente na relação com o outro, em contato com o conhecimento produzido ao longo da humanidade. Nessa perspectiva, a criança desde os primeiros momentos de sua vida é capaz de estabelecer relações e necessidades sociais de estar com o outro e, dessa forma, é capaz de aprender (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

A tese fundamental da teoria histórico-cultural é a de que o homem é um ser social e longe das relações sociais não seria capaz de desenvolver qualidades e características humanas. O meio é a fonte de desenvolvimento dessas qualidades especificamente humanas. Desta forma, o desenvolvimento psíquico é mediado desde cedo pelos processos de educação e ensino presentes em um meio social. Porém não se trata de qualquer ensino, mas daquele capaz de impulsionar novos níveis de desenvolvimento humano (DAVIDOV, 1988; VTGOTSKY, 2018).

A partir deste referencial, a criança é compreendida como parte do meio social, um sujeito ativo na sua constituição humana. A criança como sujeito da aprendizagem e desenvolvimento está envolvida nas relações sociais desde muito cedo. Desde os primeiros momentos de sua vida, a criança se encontra em constante interação com os adultos, que vão apresentando a cultura e as formas de se viver, construídas historicamente pelo homem. O papel do meio social no desenvolvimento da criança só pode ser evidenciado quando consideramos a relação entre a criança e o meio (PEDERIVA; COSTA; MELO 2017; LURIA, 2010; VYGOTSKY, 2018).

Quando bebê, as respostas que as crianças dão ao mundo são geradas inicialmente a partir de uma necessidade biológica, como por exemplo, a necessidade de se alimentar. Porém ao mesmo tempo cria-se no bebê uma nova necessidade, de se relacionar com outras pessoas (MELLO, 2017; VYGOTSKY, 1996; 2018). No sentido literal da palavra, o meio se modifica para a criança em cada período da sua vida e o desenvolvimento da criança se relaciona com a ampliação gradativa de seu meio.

Assim, a cada momento da vida, o ser humano se relaciona de forma diferente com a realidade a partir das necessidades apresentadas. Em cada estágio do desenvolvimento psíquico, se apresenta uma relação explícita entre a criança e a realidade vivenciada. Graças a esse movimento, a criança apresenta um tipo preciso e dominante de atividade, conceito fundamental para compreendermos a relação entre a criança e o mundo (LEONTIEV, 2010a).

A atividade humana busca responder a uma necessidade, movida por uma intencionalidade (MARTINS, 2017). Para compreender o desenvolvimento infantil é necessário analisar o desenvolvimento da atividade da criança, como ela se constrói nas condições concretas de vida. Nesse caminho, compreende-se o papel das relações externas, da educação e do ensino, capazes de operar sobre a atividade da criança e suas atitudes diante da realidade. A passagem de uma atividade para outra possibilita a formação de novas estruturas psicológicas, constituindo-se a base do desenvolvimento psíquico. Nesse movimento qualitativo, o novo tipo de atividade é chamado de “atividade principal” (DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 2010a; 2010b) A atividade principal não é simplesmente aquela encontrada com mais frequência em determinada faixa etária, mas onde processos psíquicos tomam forma e são reorganizados, ocorrendo as principais mudanças nos traços psicológicos da personalidade da criança (LEONTIEV, 2010b).

Por meio da atividade principal se estabelece uma relação viva entre a criança e o mundo que a rodeia. E, assim, a partir das necessidades geradas por esta relação, surgem novas atividades dominantes, e, neste caminho, algumas vão sendo superadas, incorporadas e requalificadas a partir das novas capacidades conquistadas, tornando mais rica a relação da criança com a realidade (ELKONIN, 1987; MARTINS, 2017; PASQUALINI, 2017; LEONTIEV, 2010b).

A periodização do desenvolvimento infantil é composta por três épocas: primeira infância, infância e adolescência. A estruturação desta periodização é formada por períodos: A primeira infância constitui-se dos períodos "primeiro ano de vida" e "primeira infância"; a infância constitui-se dos períodos “idade pré-escolar e “idade escolar” e a adolescência da “adolescência inicial” e “adolescência” (ELKONIN, 1987; PASQUALINI, 2013).

Cada período é marcado por uma determinada atividade principal, que guiará o desenvolvimento no período da primeira infância, o primeiro ano de vida é marcado pela comunicação emocional direta com o adulto, sendo a atividade principal da criança nesta época. Ainda na primeira infância, (aproximadamente 1 a 3 anos) destaca-se a atividade objetal manipulatória. Na infância, a idade pré-escolar (aproximadamente 3 a 6/7 anos) é marcada pela atividade de jogo de papéis e a idade escolar (aproximadamente 6/7 a 10 anos) pela atividade de estudo. Por fim, na adolescência, a comunicação íntima pessoal (aproximadamente 10 a 15 anos) e a atividade profissional de estudo (15 a 18 anos) são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico (DAVIDOV, 1988; ELKONIN, 1987; MARTINS; FACCI, 2017).

Possibilitar à criança ser sujeito ativo nas situações vividas pressupõe a organização de uma nova cultura escolar, em que se compreenda o desenvolvimento das crianças e suas possibilidades de avanços, pautando-se em práticas e vivências que produzam sentido para os pequenos. Para

isso, na escola da infância, torna-se necessário organizar o ambiente educativo, o tempo, as vivências, a fim de promover nas crianças necessidades de conhecer e vivenciar o mundo, impulsionando um novo tipo de atividade. Dessa forma, percebe-se que o que se vivencia e a forma como se vivencia influencia o desenvolvimento da criança em seu meio social (MELLO, 2017; 2019; ZAPOROZHETS, MARKOVA, 1983; VYGOTSKY, 2018).

Para organizar um ambiente promotor de desenvolvimento qualitativo, torna-se necessário compreender a atividade que guia o desenvolvimento da criança em cada período da sua vida, pois é por meio desta atividade que se desenvolve as aprendizagens e as capacidades humanas na criança. Esse conhecimento possibilita a organização de um trabalho educativo que contribua para a aprendizagem e humanização (GRACILIANO, 2017; GRACILIANO, MELLO, 2018; LAZARETTI, MELLO; 2018; LAZARETTI, 2013; PEDERIVA, COSTA; MELLO, 2017; MUKHINA, 1996).

3 Contação de histórias e leitura para o desenvolvimento de atitudes leitoras na infância

Para compreender o processo de desenvolvimento da criança e sua estreita relação com as condições de vida e educação, é necessário observar que a aprendizagem ocorre por meio da interação com os objetos da cultura e dos sentidos produzidos na relação com os objetos e com os sujeitos ao seu redor. Esta inter-relação com o outro, ativa e possibilita que a criança internalize processos de desenvolvimento (LURIA, 2010; VALIENGO; SOUZA, 2016; VYGOTSKY, 2005).

Ao provocar na criança pequena o desejo de compreender e estabelecer um diálogo com a narrativa pela contação de histórias, leitura em voz alta ou silenciosa, possibilita-se experiências psíquicas, sentimentos e emoções, necessidades que contribuem para o desenvolvimento cultural, emocional e cognitivo da criança, qualidades especificamente humanas (MELLO, 2016). Nos estudos de Vygotsky (2005) é possível compreender que as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança, inicialmente nas atividades coletivas como funções intrapsíquicas e depois como atividade individual, como propriedades internas do pensamento da criança, como funções intrapsíquicas.

O bom ensino estimula e ativa processos internos de desenvolvimento a partir da inter-relação com o outro, ou seja, uma correta organização da aprendizagem possibilita o desenvolvimento psíquico da criança (VYGOTSKY, 2005, MUKHINA, 1996). O domínio de um vocabulário novo, por exemplo, melhora a expressão verbal e faz surgir novas necessidades de percepção, imaginação, pensamento, organização e regulação do comportamento. Esta constitui a relação recíproca entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento intelectual (KOSTIUK, 2005). Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se

desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

O processo fundamental do desenvolvimento psíquico é formar ações internas, porém para que a criança assimile determinadas ações é importante lembrar que estas são continuidade de ações externas e, para isso, a criança necessita estar inclusa, ativa. Esta ação precisa se constituir necessária para a criança. É necessário pensar em condições para que o ensino contribua ao máximo para o desenvolvimento psíquico da criança, constituindo-se um ensino formativo (MUKHINA, 1996).

No que tange à formação das atitudes leitoras, inicialmente são vividas coletivamente em contato com o outro e, com isso, a criança pode apropriar-se e internalizar as capacidades necessárias para seu uso pleno, individual. Os livros tornam-se fonte do prazer e os adultos que leem, recontam, dominam este sistema, são mediadores da atitude historicamente criada ao longo das gerações em relação ao livro e à leitura. Ao reproduzir as atitudes do leitor experiente, a criança pequena está reproduzindo para si as capacidades humanas criadas ao longo da história, o prazer expresso pelo outro, e vai se tornando uma necessidade da criança aprendida socialmente (MELLO, 2016).

No intuito de explorar a riqueza e o diálogo proposto pelas narrativas, na relação entre professor e crianças, o texto literário apresenta-se como polissêmico capaz de provocar diferentes reações, desde o prazer emocional ao intelectual. Para além de fornecer informações, possibilita o contato com novas formas de vida e ideias, diferindo-se assim dos textos funcionais que apresentam um só sentido. A literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época e modos de criação artística (ARENA, 2010b; FARIA, 2004; SOUZA; GIROTTTO, 2011; GIROTTTO, SOUZA, 2016). Assim, por meio desta rica apropriação, o pequeno leitor pode vir a se tornar um leitor adulto de textos literários, uma prática cultural que se insere em projetos de vida (ARENA, 2010b; FOUCAMBERT, 2008).

Assim, a formação de atitudes leitoras requer outra qualidade de tempo, um tempo capaz de mobilizar sentidos, ampliar e provocar a visão, audição, tato, olfato e até paladar. São ritmos, rimas, risos, sons, gestos, gostos, percepções e emoções, que constituem uma maneira própria de ler o mundo, de brincar com o literário, de ampliar repertórios para formar-se leitor (GIROTTTO; SOUZA, 2016; LUGLE, MELLO, 2015). Constituir esta identidade desde cedo, requer práticas intencionais, e provocadoras de motivos. Tornam-se necessárias diferentes práticas, a fim de nutrir a memória física, emocional, psíquica e linguística do ouvinte leitor. É necessário que a criança vivencie a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, apropriando-se do mundo ao seu redor de forma criativa e participativa (ARENA, 2010b; GIROTTTO; SOUZA, 2016; LURIA, 2010; VALIENGO; SOUZA, 2016).

Busca-se assim, de alguma forma, a partir dos estudos de Girotto e Souza (2016), Reyes (2010), Silva e Chevbotar (2016), Ribeiro, Lima e Silva (2016) e Valiengo e Souza (2016), entre outros, apresentar uma proposta de ações formativas em consonância com a atividade principal da criança, como possibilidade a ser vivenciada desde o primeiro ano de vida. Considera-se que estas práticas podem se constituir bases necessárias para o desenvolvimento de atitudes leitoras e que, ao mesmo tempo, respeitam o tempo da infância sem abreviá-lo, sem transformar precocemente a criança pequena em escolar. O Quadro 1 apresenta possibilidades de ações docentes de acordo com a atividade principal em evidência em cada período da infância.

Quadro 1 - Possibilidades de ações docentes de acordo com a atividade principal

Época	Idade aproximada	Atividade principal	Ações do professor	Ações inerentes às atitudes leitoras
PRIMEIRA INFÂNCIA	Primeiro ano de vida	Comunicação emocional direta	Contar ou proferir histórias com enriquecimento do tom de voz, gestos, toques e situações que favoreçam o contato direto com o livro infantil, que pode apresentar-se das mais diferentes formas: livro brinquedo, de pano, emborrachados, cartonados, com sons, cheiros, texturas, entre outros, dispostos em um tapete aconchegante ou tatame, que possibilite o acesso direto da criança ao livro.	Percepção tátil, visual e linguística que possibilitam o conhecimento dos sons da língua materna e atribuição de significados às palavras, bem como o manusear do livro, pela imitação do adulto. Imerso na atividade de comunicação emocional direta com o adulto, o bebê experimenta suas primeiras relações com o mundo à sua volta.
	Primeira infância (Aprox. 1 a 3 anos)	Atividade objetiva manipulatória	Ampliar as possibilidades de manipulação do livro com cestos e caixas caracterizados com o universo dos livros, bem como contar histórias com objetos. Possibilitar outros espaços para a leitura e contação, como um jardim, praça, um cenário.	A criança descobre a função social do livro e já manifesta sua preferência por cores, desenhos, formas, descobrindo as páginas, texturas e ilustrações presentes. O desenvolvimento motor e de linguagem permitem maior exploração, comunicação e sentido ao que se percebe.

Época	Idade aproximada	Atividade principal	Ações do professor	Ações inerentes às atitudes leitoras
INFÂNCIA	Idade Pré-escolar (Aprox. 3 a 6/7 anos)	Jogo de papéis	Estabelecer relações entre o jogo de faz de conta e a literatura infantil, como por exemplo propor uma brincadeira antes da proferição ou contação da história, utilizar um figurino, questões problematizadoras, como o que vai acontecer ou o que poderia ser diferente na história. Utilizar de materiais diversificados como fantoches, dedoches, tecidos, recicláveis, desenhos, pelúcias, bem como propor o reconto da história pelas crianças, jogo de papéis com os personagens, uma roda de conversa ou música para marcar o encerramento.	Imaginação e função simbólica, ampliação das relações humanas e das experiências com o livro. A criança é capaz de entrar no universo do livro, dos personagens, elaborar questionamentos, inferências, entre outras estratégias. A criança passa a ter interesse pelo sentido social das ações e pelas relações sociais em que os objetos da cultura são utilizados pelo adulto.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As crianças como sujeitos sociais e históricos interagem com a realidade, constituindo repertórios de imagens, acontecimentos e emoções, que são ativados a cada encontro com o outro e com o mundo ao seu redor, possibilitando a produção de novos sentidos. Na Educação Infantil, ampliar os repertórios vivenciais das crianças, constitui-se um objetivo a ser conquistado.

Um dos primeiros contatos da criança com o texto escrito é a contação de histórias, um mundo de fantasias, imaginação, que transforma o encontro com o livro em sensações e formas de expressar o mundo: ouvir, ver, falar, gesticular, desenhar, construir novas histórias (BAJARD, 2007; 2012; BRASIL, 2015). As sessões de mediações para contar histórias, podem contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como linguagem, pensamento, atenção, memória, controle de conduta, entre outras. As histórias contadas podem ser desenvolvidas a partir de recursos diversos: simples narrativa, com o uso do livro, com imagens, com dramatização, com teatro de bonecos, com teatro de sombras, fantoches de vara, papel, tecido, caixa surpresa, dedoches, entre outros, experiências, vivências e formas de expressar o mundo que penetram as narrativas e contribui para o desenvolvimento infantil (VALIENGO; SOUZA, 2016).

Antes de iniciar a contação de histórias, torna-se fundamental um momento de planejamento, a escolha da história e as estratégias que poderão ser mobilizadas ao longo da história contada, compreendendo a importância do protagonismo da criança em relação direta e

significativa com o literário. Sugere-se um momento de motivação para envolver a criança na nesta ação, uma música, um objeto, uma roda, uma brincadeira e, ao final, deve-se marcar o término da sessão da mesma forma. Destaca-se ainda o papel dos materiais diversificados, a organização do espaço, a criação de figurino, entre outras possibilidades (AKURI, 2017; VALIENGO; SOUZA, 2016).

No momento da contação de histórias ou da leitura, sugere-se criar um clima de acolhimento, de encanto, trabalhar com as possibilidades da voz, sussurrar no suspense, aumentar a entonação durante uma algazarra, dar pausas, tempo para o ouvinte formular hipóteses, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido, entre outras coisas (ABRAMOVICH, 1997). Após ouvir as histórias, as crianças podem recontá-las, como prática que contribui para o desenvolvimento da memória, atenção, linguagem oral, corporal, percepção da sequência da história, um momento de produção e reprodução de conhecimentos e caminhos para atitudes leitoras.

Estas formas significativas de contar e recontar encaminham o pequeno leitor à produção de sentidos próprios para a formação da identidade leitora, vivendo de forma intensa tudo aquilo que a narrativa lhe oferece em toda sua amplitude. Ao final, pode ser realizada, entre outras possibilidades, uma roda de conversa sobre a história, em que pela mediação, o professor amplia as possibilidades de discussões das crianças, questionando e produzindo de forma compartilhada sentido à história narrada (ABRAMOVICH, 1997; GIROTTO; SOUZA, 2016; VALIENGO; SOUZA, 2016).

Destaca-se ainda, uma outra possibilidade de apresentação do texto escrito, pela mediação de leitura, uma narrativa veiculada pela língua do livro, iniciando o ouvinte à linguagem escrita. Nesse momento, embalados pela voz do outro, as crianças podem vislumbrar simultaneamente as imagens e o texto gráfico, possibilitando duas formas de acessar o texto, pela visão e audição. Como sinônimos, destaca o dizer, proferir, ler em voz alta, transmitir vocalmente. Como frutos da mediação da leitura, a criança pode conhecer muitas histórias, a riqueza e a qualidade da língua escrita, a possibilidade de ler imagens, sons e grafias e assim pode descobrir que também é possível ler em silêncio (BAJARD, 2012). As situações organizadas de leitura literária podem viabilizar o acesso direto para manusear o livro, fazer de conta que está lendo, observar e imitar a atitude do leitor adulto, experimentar a materialidade que extrapola o visual e o verbal, enriquecendo assim a vivência estética (GIROTTO, 2015; GIROTTO; SOUZA, 2016; MELLO, 2016).

Ao viabilizar experiências que geram necessidades, a literatura infantil pode viabilizar novos elementos para a brincadeira de papéis sociais, atividade guia da criança no período pré-escolar. Nesse momento, por meio do faz de conta, as crianças assumem papéis e investigam temas do seu

interesse, desenvolvendo assim funções psíquicas como a função simbólica e a imaginação, bases para a constituição do pensamento. Aos poucos, as necessidades vão sendo ampliadas para além da brincadeira, as crianças querem se expressar por meio das diferentes linguagens apresentadas a elas, como o desenho, a construção, a música, a pintura, a escrita. E assim, surge o desejo de saber mais, a necessidade de aprender, que será base para a constituição da atividade de estudo, que no ensino fundamental, passa a ser a atividade principal pela qual a criança se relaciona com o mundo (GIROTTTO, 2015; MELLO, 2019).

Durante a contação de histórias ou mediação literária é possível utilizar diferentes estratégias de compreensão como, por exemplo, ativação do conhecimento prévio a partir do título da história ou de algum objeto que remete à narrativa, ou ainda criar hipóteses, realizar perguntas a partir da capa, do autor, de imagens, a fim de motivar as crianças e criar necessidades para se envolver na narrativa. Para isso, torna-se necessário promover situações que viabilizem o acesso a narrativas de qualidade, que possibilitem adequadas mediações do professor, ajudando as crianças a perceberem como organizam seus pensamentos. Para isso, as crianças necessitam estar em atividade, dialogando, deixando pistas, questionando, inferindo, fazendo conexões, entre outras estratégias (GIROTTTO; SOUZA, SILVA, 2012).

Questionar sobre o título, sobre as pistas presentes na narrativa, sobre os possíveis personagens, além de instigar a curiosidade das crianças, possibilita a ativação de estratégias importantes para a compreensão. A partir da ativação dos conhecimentos prévios, a criança pode fazer perguntas, conexões, inferências e visualizações. Durante e após a leitura e/ou contação, as estratégias podem ser retomadas e ativadas a fim de contribuir para a compreensão e para a formação de atitudes leitoras.

4 Resultados e discussões

Para coleta de dados, foi elaborado um questionário com 46 questões a partir de uma plataforma virtual (*Google Forms*), criando um link divulgado por meio de ferramentas de comunicação virtual. Trata-se de um questionário de autorrelato, por meio do qual os participantes foram solicitados a responder perguntas fechadas relacionadas a ações que realizam ou não para mobilizar estratégias de compreensão. Contudo, o fato de uma pessoa responder positivamente a alguma questão, não garante que de fato ela realize aquela ação em sala de aula, pois isso está relacionado a suas percepções sobre determinada situação.

Participaram 71 professoras, todas do sexo feminino, com idade entre 20 e 55 anos ($M=32,90$; $DP=10,685$), que atuam na etapa da Educação Infantil. As participantes são

provenientes de três estados brasileiros: Paraná, São Paulo e Roraima. No que se refere à formação das participantes, 19 (dezenove) professoras (26,8%) assinalaram possuir somente magistério; 51 (cinquenta e um), equivalente a 71,8%, possuem licenciatura plena em pedagogia e uma participante, referente a 1,4%, possui outro curso. Das 71 professoras participantes da pesquisa, 63 (88,7%) atuam em instituição pública de ensino e 8 (11,3%) em instituição privada. Questionou-se ainda a etapa de atuação das professoras em “Creche para crianças de até três/quatro anos de idade” ou “Pré-escola ou escola, para as crianças de quatro a cinco/seis anos de idade”, conforme apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 – Etapa de atuação

	<i>F</i>	<i>%</i>
Creche para crianças de até três/quatro anos de idade.	32	45,1
Pré-escola ou escola para as crianças de quatro a cinco/seis anos de idade.	39	54,9
TOTAL	71	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para compreender o universo de atuação, questionou-se ainda em qual faixa etária o professor estaria atuando no momento da pesquisa, sendo que a maior parte das participantes declararam atuar com crianças de 3 a 6 anos, em idade pré-escolar, conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2- Faixa etária de atuação

	<i>F</i>	<i>%</i>
0 a 1 ano (Primeiro ano)	6	8,5
1 a 3 anos (Primeira infância)	20	28,2
3 a 6 anos (Idade Pré-escolar)	45	63,4
TOTAL	71	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para geração de dados e um olhar mais amplo sobre a Educação infantil, manteve-se as respostas de todos os professores participantes, independente da faixa etária de atuação. As questões foram organizadas em duas grandes categorias para fins de apresentação dos resultados: “ações de organização e planejamento da atividade de/para leitura” e “ações que levam a criança a ativar estratégias de compreensão”. Inicialmente destaca-se na Tabela 3 as questões e respostas que se enquadraram como ações de organização e planejamento da atividade de/para leitura”:

Tabela 3 - Questões referentes à categoria “Ações de organização e planejamento da atividade de/para leitura”

	1 a 10		11 a 20		21 a 30		31 a 40		Acima de 50		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Quantidade média de livros de literatura infantil presentes na sala que atuo:	14	19,7	27	38,0	22	31,0	8	11,3	71	100,0		
	Nunca		Quase nunca		Quase sempre		Sempre		Total			
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Com que frequência conto histórias para as crianças sem usar o livro de literatura:	2	2,8	21	29,6	26	36,6	22	31,0	71	100,0		
Com que frequência leio livros de literatura infantil para as crianças:	0	0	0	0	24	33,8	47	66,2	71	100,0		
Escolho livros que considero que apresentam fundo moral e educativo:	5	7,0	13	18,3	28	39,4	25	35,2	71	100,0		
Escolho livros reconhecidos por sua qualidade estética que despertam a capacidade de imaginação e criação da criança:	0	0	3	4,2	25	35,2	43	60,6	71	100,0		
Prefiro histórias que ensinam as crianças sobre os números, quantidades, animais, letras do alfabeto, cores:	15	21,1	21	29,6	28	39,4	7	9,9	71	100,0		
Me preocupo com a entonação de voz, ritmo, emoção, gestualidade e figurino.	0	0	1	1,4	17	23,9	53	74,6	71	100,0		

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os resultados apresentam a frequência (F) e porcentagem (%) das ações dos professores em cada uma das questões e demonstram frequências significativas e positivas nas respostas “Quase sempre” e “Sempre” respectivamente, em aspectos como contação de histórias (36,6% e 31,0%), o uso do livro de literatura (33,8% e 66,2%), preocupação com escolha do livro literário pela qualidade estética (35,2% e 60,6 %), preocupação com a entonação, ritmo e emoção (23,9% e 74,6%).

As ações de organização e planejamento da atividade de contação de histórias, ou de/para leitura, o contato da criança com a linguagem verbal e visual presentes nos livros ampliam as experiências da criança com o mundo e desencadeiam conexões mentais para o seu processo de desenvolvimento. A atividade de “atribuir sentidos”, de inferir significados, exigem das crianças operações cada vez mais elaboradas. Quanto mais a criança experimentar o universo da literatura, mais significativa será sua atividade de imaginação, atenção, memória, linguagem e pensamento. Para isso, para além de viabilizar o contato com os livros, a criança necessita estar imersa em situações e espaços de interações, com a cultura humana para a formação de atitudes leitoras (GRACILIANO; MELO, 2018).

Com relação aos espaços para leitura e práticas de contação, o pouco uso da biblioteca, a utilização do livro de literatura para exercícios com o alfabeto e preferências por livros com fundo moral e educativo, são aspectos que precisam ser constantemente repensados na prática de leitura literária, já que a organização de espaços e as escolhas dos livros podem instigar as perguntas, as hipóteses, entre outras vivências fundamentais na constituição do leitor. Para isso, a ação intencional do professor, faz-se pela mediação de tempos, espaços, materiais e interações que se constituem bases para a formação de um leitor autônomo, capaz de utilizar diferentes estratégias de compreensão.

Para isso, é importante ressaltar que os livros paradidáticos para ensino de temas específicos ou valores morais não traduzem a riqueza, nem substituem o livro literário. Quando o texto é tomado como pretexto para ensino e transmissão de bons hábitos ele deixa de oferecer uma experiência literária, retirando sua força de liberdade, enquanto exercício do imaginário. Assim como as práticas de reconhecer letras, sons, sílabas a partir do texto literário causam empobrecimento das narrativas, já na Educação Infantil, inviabilizando a construção efetiva de uma identidade leitora (COSSON, 2018; GIROTTI, 2016).

Assim, a segunda categoria “ações que levam a criança a ativar estratégias de compreensão” buscou abranger encaminhamentos que possibilitam e contribuam para a ativação de estratégias de compreensão na formação das atitudes leitoras, como pode-se observar na Tabela 4.

Tabela 4 - Questões referentes à categoria “ações que levam a criança a ativar estratégias de compreensão”

	Nunca		Quase nunca		Quase sempre		Sempre		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Com que frequência apresento o motivo da escolha da história	4	5,6	12	16,9	24	33,8	31	43,7	71	100,0
Com que frequência apresento autor e ilustrador do livro para as crianças:	10	14,1	11	15,5	8	11,3	42	59,2	71	100,0
Procuo relacionar a história com os conhecimentos prévios das crianças:	0	0	2	2,8	24	33,8	45	63,4	71	100,0
Com que frequência analiso os paratextos do livro (capa, dedicatória, biografia, guarda, quarta capa) junto com as crianças.	8	11,3	22	31,0	24	33,8	17	23,9	71	100,0
Com que frequência interrompo para conversar com as crianças sobre acontecimentos, personagens, ilustrações do livro:	2	2,8	5	7,0	34	47,9	30	42,3	71	100,0
Com que frequência as crianças fazem conexões da história com suas vidas, outras histórias ou outros personagens.	0	0	4	5,6	37	52,1	30	42,3	71	100,0
Com que frequência as crianças tentam inferir (adivinhar, descobrir o significado, tirar conclusões a partir do contexto, palavras, imagens), criando uma interlocução com a história lida.	0	0	3	4,2	33	46,5	35	49,3	71	100,0
Com que frequência proponho que as crianças criem imagens mentais (visualizem imagens, situações, personagens) sobre a história:	1	1,4	6	8,5	36	50,7	28	39,4	71	100,0
Durante ou após a leitura, enfatizo palavras, detalhes e imagens importantes para mostrar às crianças as ideias principais do livro:	1	1,4	1	1,4	29	40,8	40	56,3	71	100,0
Com que frequência proponho que as crianças ilustrem situações/momentos da história:	3	4,2	9	12,7	33	46,5	26	36,6	71	100,0
Ao final da história, FAÇO PERGUNTAS sobre as inferências (conexões,	2	2,8	5	7,0	34	47,9	30	42,3	71	100,0

	Nunca		Quase nunca		Quase sempre		Sempre		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
adivinhações, previsões, conclusões) realizadas anteriormente pelas crianças:										
Com que frequência as crianças fazem o reconto da história:	2	2,8	18	25,4	35	49,3	16	22,5	71	100,0
Após a leitura, questiono as crianças sobre sua visão individual e posicionamentos sobre a história lida:	2	2,8	17	23,9	27	38,0	25	35,2	71	100,0

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As respostas demonstraram que a maior parte dos professores participantes responderam que utilizam ações em suas práticas pedagógicas e contribuem na ativação de estratégias de compreensão. Destacamos aqui as que obtiveram maiores porcentagens nos itens “Quase sempre” e “Sempre”, desde a escolha do livro para ler ou contar (33,8 % e 43,7%) até a ativação de conhecimentos prévios (33,8% e 63,4%), diálogos durante a mediação (47,9 % e 42,3%), conexões (52,1% e 42,3%), inferências (46,5% e 49,3%), visualização (50,7% e 39,4%), destaque das ideias principais (40,8% e 56,3%), perguntas sobre as hipóteses das crianças (47,9% e 42,3%) e reconto da história pelas crianças (49,3% e 22,5%).

Alguns aspectos tiveram frequência menor, como o uso dos paratextos (33,8% e 23,9%) e questionamento sobre a visão individual da criança sobre a história (38,0% e 35,2%). Os paratextos como o formato do livro, as capas e contracapas, página de rosto, dedicatória, entre outros, comunicam e interferem na relação entre o pequeno leitor e a obra (FARIA, 2004), por isso merecem ser estudados e aprofundados nos cursos de formação de professores (inicial e continuada), para que se constituam elementos de maior frequência na mediação da formação leitora, bem como a participação ativa da criança no diálogo com a narrativa, com o professor, com as outras crianças, a fim de enriquecer sua experiência com a leitura literária na Educação Infantil, que vai muito além do contato com o livro. As estratégias são antes de tudo, ferramentas que colaboram para a construção de conhecimentos sobre si, sobre o texto e sobre o mundo (HARVEY; GOUDVIS, 2017).



5 Considerações finais

Reafirmamos aqui as três maneiras possíveis de apresentação das narrativas: pela transmissão oral também conhecida como contação de histórias, pela leitura em voz alta realizada pelo professor ou outra criança e pelo contato direto com os livros, mesmo para aquelas que não leem convencionalmente. As crianças pequenas se apropriam do livro de forma individual e/ou coletiva, “[...] incluem este objeto singular nas suas brincadeiras, produzem linguagem a partir de suas imagens e descobrem que é portador de histórias” (BAJARD, 2007, p. 12).

Essa descoberta cria na criança motivos para ler coerentes com seu significado social, ler para compreender (ARENA, 2010a). Entendemos, assim, a necessidade de viabilizar experiências significativas que favoreçam a construção de sentidos, que viabilize às crianças pequenas interagirem e questionarem, conectarem a narrativa com suas vivências, com outros livros, com outros contextos, realizarem previsões, em um processo de interlocução. Assim, formam-se atitudes leitoras.

Nós, professores, temos um papel fundamental nesse processo, “[...] por meio da organização de espaços que favoreçam a relação da criança com os livros, seja pela seleção do material disponibilizado, pela forma como os adultos leem para as crianças, o objetivo é criar nas crianças um sentido positivo do que seja a leitura” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 23). Para isso, algumas formas de interação com os livros literários podem ser efetivadas dentro e fora das instituições escolares como contribuição para a formação do leitor. A proposta de vivências com contação de histórias e leitura associadas às estratégias de compreensão, demonstram que desde cedo, as crianças podem ativar estratégias que contribuem para o desenvolvimento de atitudes leitoras.

No questionário realizado junto aos professores, observamos que ler e ouvir histórias são práticas recorrentes na Educação Infantil, porém ressaltamos a possibilidade de enriquecer estas práticas com a mobilização de estratégias de compreensão, já que muitos professores (49,3%) relatam ainda a preferência por histórias que ensinam as crianças sobre os números, quantidades, animais, letras do alfabeto, cores e uma parcela de 32,4% ainda acredita que o objetivo maior da leitura é ensinar a relação grafema-fonema presente nos livros.

Assim, o desafio se coloca na organização de práticas pedagógicas que possibilitem níveis cada vez mais sofisticados de pensamento, linguagem, imaginação e memória. O que pressupõe a superação de propostas empobrecidas em seus temas, com objetivo estrito de divulgar normas para o comportamento ou reproduzir/decifrar sons de letras, mas histórias que cativem as crianças para

o universo da compreensão, promovam atitudes leitoras e mudanças qualitativas no desenvolvimento humano (COSSON, 2018; GIROTTTO 2016).

Nessa pesquisa, as estratégias de compreensão se constituíram como uma possibilidade de produção de sentidos para a formação de atitudes leitoras. Os estudos de Pressley (2002) e Solé (2012) demonstram que leitores autônomos utilizam estratégias de compreensão antes, durante e depois da leitura. Acreditamos que mesmo as crianças que ainda não realizam a leitura de maneira convencional, podem por meio da contação de histórias, leitura em voz alta realizada pelo outro e da atitude individual da visualização e experimentação do livro, ativar estratégias e produzir sentidos frente às diferentes narrativas.

Relacionamos estes aspectos às vivências oportunizadas para as crianças, bem como o contato com a linguagem por meio das riquezas culturais como a leitura, contação de histórias, a música, literatura infantil, brincadeiras, cantigas de roda, o teatro, a dança e tantas outras que podem tornar a escola da infância um espaço de múltiplas e ricas vivências.

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AKURI, J. G. M. Literatura infantil e estratégias de leitura: a proposição de atividades práticas para a compreensão de textos em busca do amplo desenvolvimento humano das crianças. In: SOUZA, R. J de; GIROTTTO, C. G. G. S. (orgs.). *Práticas pedagógicas com textos literários: estratégias de leitura na infância*. Tubarão: Ed. Copiart, v. 1, 2017. p. 1-17.

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010a. Disponível em: <http://www.secr.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>. Acesso em: 12 jun. 2017.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. *et al* (orgs.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010b. p. 13-44.

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

BAJARD, E. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 20/2009*. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília, DF, 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. *Diretrizes em Ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil*. São Paulo: Ed. Instituto Avisa lá/ MEC/ UNICEF, 2015.

BZUNECK, J.A. Aprendizagem por processamento de informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A (orgs.). *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 17-54

CAMPOS, P. A. S. *Já leu um livro hoje?* estudo da relação entre comportamentos de leitura e a memória operatória. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2018.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

DAVIDOV, V. V. *Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Tradução de José Carlos Libânio e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

FERNANDES, G. F. G. *O pequeno leitor e as estratégias de leitura: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância*. 2021. 233 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, 2021.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTTO, C. G. G. S. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 26, n. 3, p. 34-52, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3745>. Acesso em: 27 mar. 2023.

GIROTTTO, C. G. G. S. *A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância*. 2016. Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.; SILVA, J. R. M.; Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. *Ensino em Revista*, v. 19, p. 194-214, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114926>. Acesso em: 27 mar. 2023.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Apresentação. In: GIROTTTO, C. G. G. S. G.; SOUZA, R. J. de. *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 7-10.

GRACILIANO, E. C.; MORAES, S. P. G. de. Ensino infantil: reflexões sobre a periodização como núcleo da organização do trabalho pedagógico. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 263-277, ago./dez. 2017. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.202>

GRACILIANO, E. C.; MELLO, A. A organização do ensino de histórias para crianças na educação infantil. In: SEGABINAZI, D. M.; SOUZA, R. J. de; GIROTTTO, C. G. G. S. *Educação literária: infância, mediação e práticas escolares*. Tubarão, SC: Copiart, 2018.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding, engagement and building knowledge*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2017.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A.R. et al. (orgs) *Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 2005.

LAZARETTI, L. M. *A organização didática do ensino na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013.

LAZARETTI, L.; MELLO, M. A. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (orgs). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 117-134. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2312>. Acesso em: 27 mar. 2023.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villa Lobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010a. p. 119-142.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villa Lobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010b. p. 59-84.

LUGLE, A. K.; MELLO, S. A. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. *Revista Educação*, Campinas, SP, v.20 n. 3, p. 187-199, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2901>. Acesso em: 27 mar. 2023.

LURIA, A. R. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villa Lobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. p. 21-38.

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da Educação Infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.;

FACCI, M. G. D. (orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 149-170.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, C. G. G. S. G.; SOUZA, R. J. de. *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 39-56.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. In: MELLO, S. A. (Org.). *Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 41-50.

- MELLO, S. A. As Especificidades do aprender das crianças pequenas e o Papel da/o professor(a). In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M (Orgs). *Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil*. Curitiba: CRV, 2019, p. 92-107.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-97.
- PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 63-90.
- PEARSON, P. D.; ROEHLER, L.; DOLE, J.; DUFFY, G. Developing expertise in reading comprehension. In: SAMUELS, S.J.; FARSTRUP, A.E. (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, 2 ed., p. 145–199). Newark, DE: International Reading Association, 1992.
- PEDERIVA, P.; COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Apresentação: Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na Educação Infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (orgs.). *Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.
- PRESSLEY, M. Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuel (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, 3 ed., p. 291-309). Newark: International Reading Association, 2002.
- REYES, Y. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.
- RIBEIRO, A. E. M.; LIMA, E. A. de; SILVA, G. F. De 1 a 3: A comunicação objetal e os livros. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de S. (orgs.). *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.
- SILVA, A. L. R. da; CHEVBOTAR, A. E. A. Os Bebês e os Livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de S. (orgs.). *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016, p. 57-84.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução Daise Batista. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.
- SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. *Alabe*, n.4, dez. 2011. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87>. Acesso em: 27 abr. 2021.

VALIENGO, A.; SOUZA, S. P. de. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos. In: GIROTTI, C. G. G S; SOUZA, R. J. de. (orgs). *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 103-130.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*, Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1996.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A.R. *et al. Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Sete aulas de L.S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia*. Tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

ZAPOROZHETS, A.; MARKOVA, T. A. Principles of preschool pedagogy: The psychological foundations of preschool education. *Soviet Education*, v.25, n.3, p. 71-90, 1983.

O pequeno leitor e as estratégias de leitura: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância