

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS,
LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS

Aline Elisabete Pereira

**CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA NA INFÂNCIA
PARA O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA E PARA A CRIAÇÃO DE LEITORES**

Santa Cruz do Sul
2021

Aline Elisabete Pereira

**CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA NA INFÂNCIA
PARA O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA E PARA A CRIAÇÃO DE LEITORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Gabriel
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura M. Justice

Santa Cruz do Sul
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Pereira, Aline Elisabete

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA NA INFÂNCIA
PARA O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA E PARA A CRIAÇÃO DE LEITORES
/ Aline Elisabete Pereira. – 2021.

145 f. ; 5 cm.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do
Sul, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Rosângela Gabriel.

Coorientação: Profa. Dra. Laura Justice.

1. Leitura compartilhada. 2. Educação Infantil . 3. Literacia
emergente . 4. Aprendizagem da leitura . I. Gabriel, Rosângela .
II. Justice, Laura . III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Aline Elisabete Pereira

**CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA NA INFÂNCIA
PARA O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA E PARA A CRIAÇÃO DE LEITORES**

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras.

Profª. Drª. Lilian Cristine Hubner
Professora examinadora - PUC-RS

Profª. Drª. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
Professora examinadora - UFPE

Profª. Drª. Angela Cogo Fronckowiak
Professora examinadora - UNISC

Profª. Drª. Sabine Martins Townsend
Professora examinadora - UNISC

Profª. Drª. Rosângela Gabriel
Orientadora - UNISC

Profª. Drª. Laura M. Justice
Co-orientadora - OSU

Santa Cruz do Sul
2021

Dedico este trabalho aos meus filhos, Bruno e Rafael, aos meus pais, pelo apoio e amorosidade ao longo da minha vida, ao meu marido, pelo companheirismo, incentivo e amor ao longo de toda essa caminhada e a todos aqueles que, de maneira especial, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir a existência nesse plano; por me conceder a saúde necessária, em meio a uma pandemia, a sabedoria, o discernimento e a persistência.

Aos pais, Miguel N. Pereira e Beloni M^a F. Pereira, eu agradeço o amor que sempre recebi desde que vim a este mundo. Vocês são os grandes responsáveis pela pessoa que me tornei, pois sempre me ensinaram (e mostraram) a importância do trabalho, do estudo e do esforço para alcançar qualquer objetivo. O meu amor por vocês é infinito, muito obrigada por tudo!

Ao meu marido, amigo, parceiro, Robson A. Gonçalves, eu agradeço, com os olhos marejados, o seu apoio, cuidado, incentivo, fundamentais para que a concretização desta tese fosse possível! Você, e os nossos meninos, são os meus tesouros, o meu amor por vocês é imensurável!

Aos meus filhos, Bruno H. Gonçalves e Rafael A. Gonçalves pelo carinho, cuidado, pela companhia e pela paciência em me esperar! O que deixamos para os nossos filhos é o exemplo que damos; é por meio dos nossos atos que eles internalizam muitas das coisas importantes da vida...que a concretização deste trabalho na vida da mamãe seja um exemplo de perseverança e dedicação.

Aos meus familiares e amigos que me incentivaram e torceram para a realização deste estudo, o meu muito obrigada! Um agradecimento especial a minha sogra, Vera Pentz, por toda a ajuda prestada durante esses quatro anos, pela coragem de levar sozinha o Rafael e o Bruno a um país totalmente desconhecido para que eles pudessem ficar com a mãe e por ter me incentivado a continuar sempre que eu desanimava!

À minha estimada orientadora, Prof^a. Dr^a. Rosângela Gabriel, que é muito mais que uma mentora. Rosângela entrou na minha vida em 2002, quando iniciei a graduação em Letras, na UNISC, e desde lá muitas já foram as nossas parcerias! Você, Ro, além de uma amiga muito especial, é uma inspiração para mim! Sua trajetória como professora e pesquisadora é admirável! A sua alegria e positividade contagiam! Obrigada por todas as contribuições dadas para a construção desta tese, pelos empurrões, pela sinergia e por me ensinar tanto, sempre!

À minha co-orientadora, Prof^a. Dr^a. Laura M. Justice, que me acolheu no *Crane Center for Early Childhood Research and Policy*, e na sua vida, proporcionando-me uma experiência acadêmica e pessoal inesquecível. Obrigada pela sua amizade e por ter contribuído com o desenvolvimento da pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Lilian Cristine Hubner, Prof^a. Dr^a. Angela Cogo Fronckowiak, Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão e Prof^a. Dr^a. Sabrine Sabrine Martins Townsend por terem aceitado participar da banca de defesa desta tese, por sua leitura atenta e responsável, bem como por suas importantes contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À CAPES que me concedeu bolsa integral para a realização de todo o doutorado e bolsa sanduíche para o estágio no exterior.

Ao grupo de pesquisa Linguagem e Cognição pela parceria, contribuições e...

Às minhas amigas, irmãs, parceiras do TRIOINE, Sabrine e Kadine, pelas inúmeras vezes em que foram os meus portos seguros, minhas guias, meus ombros para chorar e minhas companhias para rir! Muito obrigada por fazerem parte da minha vida!

Às editoras L&PM, Projeto, Elefante Letrado pela parceria na concretização de um trabalho tão pertinente e gratificante.

À Secretaria Municipal de Educação (SMEC) que autorizou a realização da pesquisa nas EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) de Santa Cruz do Sul.

À coordenação pedagógica da Escola Educar-se que autorizou a realização da pesquisa nas turmas de Educação Infantil.

Às professoras das escolas que participaram do estudo, pela gentileza em ceder seus espaços, tempos e práticas!

Às queridas Luciane Weber e Juliane pelo trabalho qualificado na análise estatística dos dados.

“Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados” (Mahatma Gandhi)

RESUMO

Saber ler é um direito humano fundamental para viver numa sociedade letrada, para a aquisição de conhecimento e para usufruir do legado cultural e científico acumulado. Entretanto, uma parcela considerável de crianças, adolescentes e adultos brasileiros não usufruem desse direito. As neurociências cognitivas podem contribuir para melhorar as práticas educacionais, possibilitando que mais crianças desenvolvam a proficiência em leitura. Nesse intuito, a prática da leitura compartilhada (LC) de livros na Educação Infantil (EI) pode ser um meio eficaz para oferecer insumos e impulsionar o desenvolvimento linguístico e cognitivo, preparando as habilidades preditoras da aprendizagem da leitura. Esta tese tem por objetivo contribuir para o aprimoramento das práticas de LC, por meio de três estudos. O Estudo A averiguou a qualidade da LC, conduzida por professores da EI, analisando a frequência de formulação de perguntas (básicas e complexas) e a frequência de conversas extratextuais sobre vocabulário e literacia. As sessões foram gravadas em vídeo, transcritas e codificadas por meio de uma versão adaptada do *Systematic Assessment of Book Reading-Transcript Coding Version 2.1* (ZUCKER et al., 2017). O Estudo B investigou as crenças dos educadores da EI com relação à aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente. Os dados foram coletados por meio do instrumento “Leitura na Educação Infantil” (LEI), traduzido e adaptado do *Preschool Literacy Survey* (SANDVICK, van DAAL, ADER, 2014). O Estudo C envolveu a elaboração de materiais didático-pedagógicos produzidos para professores da EI, estruturados consoante as exigências do Edital PNLD 2022. Esta tese contribui para ampliar o escopo de pesquisas sobre práticas de LC na EI e fornece evidências sobre as atitudes usuais dos professores durante tal prática. Ademais, estimula uma reflexão sobre o papel das crenças dos professores e o modo como elas podem influenciar as práticas. Por fim, o presente trabalho também pode ser considerado uma fonte de consulta para os educadores que buscam qualificar as práticas de LC e ampliar o conhecimento sobre o percurso da aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Leitura Compartilhada. Educação Infantil. Literacia Emergente. Neurociência da leitura.

ABSTRACT

Knowing how to read is a fundamental human right to live in a literate society, to acquire knowledge and to enjoy the accumulated cultural and scientific legacy. However, a considerable portion of Brazilian children, adolescents and adults do not enjoy this right. Cognitive neurosciences can contribute to improve educational practices, enabling more children to develop reading proficiency. In this sense, the practice of shared reading (SR) of books in Early Childhood Education can be an effective way to provide input and boost linguistic and cognitive development, preparing the predictive skills of learning to read. This research goal to contribute to improve SR practices, through three studies. Study A investigated the quality of SR, conducted by kindergarten teachers, analyzing the frequency of questioning (basic and complex) and the frequency of extratextual conversations about vocabulary and literacy. SR sessions were videotaped, transcribed and coded using an adapted version of the Systematic Assessment of Book Reading-Transcript Coding Version 2.1 (ZUCKER et al., 2017). Study B investigated the beliefs of kindergarten teachers regarding early reading learning and emergent literacy practices. Data was collected using the instrument "Reading in Early Childhood Education", a translated and adapted version of the Preschool Literacy Survey (PLS) (SANDVICK; van DAAL; ADER, 2014). Study C involved the preparation of didactic-pedagogical materials produced for kindergarten teachers, structured according to the requirements of PNLD 2022. This thesis contributes to broadening the scope of research on SR practices in kindergarten and provides evidence on teachers' usual attitudes during such practice. Furthermore, it encourages thinking on the role of teachers' beliefs and how they can influence their practices. Finally, this work can also be considered a source of consultation for educators who seek to qualify their SR practices and expand their knowledge about the course of learning how to read.

Keywords: Shared Reading. Kindergarten. Emergent literacy. Learn reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Taxa de analfabetismo por regiões	19
Figura 2 –	Taxa de estudantes brasileiros por nível de proficiência nas diferentes regiões do Brasil	24
Figura 3 –	Desempenho dos estudantes na ANA (2016)	26
Figura 4 –	Resultados de proficiência em leitura por regiões (ANA)	27
Figura 5 –	Desempenho em Leitura por Unidade federativa na Avaliação Nacional de Alfabetização	28
Figura 6 –	Modelo de cordas de Hollis Scarborough (2001)	44
Figura 7 –	O quadro teórico da <i>The Simple View of Reading</i>	45
Figura 8 –	Arquitetura cerebral da leitura	59
Figura 9 –	Preditores da aprendizagem da leitura (correlação forte)	64
Figura 10 –	Preditores da aprendizagem da leitura (correlação moderada)	65
Figura 11 –	Exposição cumulativa esperada de palavras desde o nascimento até o quinto aniversário da criança	84
Figura 12 –	Cronograma de leituras do STAR-OHIO	91
Figura 13 –	Coeficientes de validação para a escala crenças e práticas	99
Figura 14 –	Campo de experiência e desenvolvimento “Escuta, fala, pensamento e imaginação”	106
Figura 15 –	Cronograma de leituras do STAR-BRASIL	175

Figura 16 – “Para dar de presente”	187
Figura 17 – “Frutos da Imaginação”	188
Figura 18 – “A casa e o seu dono”	189
Figura 19 – “A mochila do bebê”	190
Figura 20 – “ABC do Açou! para bebês”	191
Figura 21 – “Meio-dia”	193
Figura 22 – “O galo cantou”	194

LISTA DE QUADROS E DE TABELAS

Quadro 1 –	<i>The Simple View of Reading</i> com padrões associados de desempenho na decodificação e compreensão da linguagem	41
Quadro 2 –	Síntese das recomendações da Conferência de Consenso	109
Quadro 3 –	Diretrizes de análise e exemplos dos códigos do SABR 2.1	118
Quadro 4 –	Diretrizes de análise e exemplos dos códigos de literacia	119
Tabela 1 –	Frequência de conversas extratextuais durante a LC	122
Tabela 2 –	Frequência de questões formuladas pelos professores	123
Tabela 3 –	Frequência das questões básicas formuladas pelos professores	123
Quadro 5 –	Excertos de questões básicas elaboradas pelos professores	124
Tabela 5 –	Frequência das questões complexas formuladas pelos professores	125
Quadro 6 –	Excertos de complexas elaboradas pelos professores	125
Tabela 6 –	Frequência de conversas extratextuais de definição/elaboração de vocabulário	126
Quadro 7 –	Excertos de conversas extratextuais de definição e/ou elaboração de vocabulário	126
Tabela 7 –	Frequência de conversas extratextuais sobre literacia	127
Quadro 8 –	Fragmentos de extratextuais sobre literacia	127
Tabela 8 –	Frequência de questões básicas e complexas	128
Tabela 9 –	Frequência de conversas extratextuais sobre literacia	129

Quadro 9 –	Escalas e itens que avaliam as crenças dos professores da EI em relação à aprendizagem da leitura e práticas de literacia emergentes	151
Quadro 10 –	Escalas e itens que averiguam as práticas descritas no LEI	153
Quadro 11 –	Escalas e itens que averiguam a frequência de práticas de literacia emergentes	155
Tabela 10 –	Coeficientes de confiabilidade para escalas de crenças e práticas	156
Tabela 11 –	Dados sintetizados do desempenho do Brasil e Noruega no PISA (2018)	159
Tabela 12 –	Descrição dos dados estatísticos sobre as crenças	162
Tabela 13 –	Descrição dos dados estatísticos das práticas de literacia emergente	163
Quadro 12 –	Categorias de inscrição de obras literárias	177
Quadro 13 –	Exemplo da relação entre PNA e BNCC	182
Quadro 14 –	Categorias de obras literárias	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BRA – Brasil
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EB – Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EM – Ensino Médio
EUA – Estados Unidos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LC – Leitura compartilhada
MEC – Ministério da Educação
NELP – *National Early Literacy Panel*
NO – Noruega
OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
OSU – Ohio State University
PISA – Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNE – Plano Nacional de Educação
PLND - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SABR – *Systematic Assessment of Book Reading*
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SVR – Simple View of Reading
STAR – Sit Together and Read

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Problema de pesquisa	18
1.2	Justificativa da pesquisa.....	32
1.3	O percurso de construção da tese.....	34
1.4	Organização da tese.....	38
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	39
2.1	Fundamentos cognitivos da leitura.....	39
2.1.1	Habilidade de compreensão da linguagem.....	46
2.1.2	Habilidades de reconhecimento de palavras.....	52
2.2	O percurso da aprendizagem da leitura.....	57
2.3	A leitura compartilhada de livros.....	69
2.3.1	A interação durante a leitura compartilhada.....	74
2.3.2	Conversas extratextuais durante a leitura compartilhada.....	77
2.3.2.1	Formulação de questões.....	78
2.3.2.2	Conversas extratextuais sobre vocabulário.....	83
2.3.2.3	Conversas extratextuais sobre a escrita.....	87
2.4	Crenças e práticas dos professores da Educação Infantil.....	94
2.5	O contexto da Educação Infantil no Brasil.....	103
2.5.1	Breve relato sobre a experiência de outros países.....	108
3	ESTUDO A: QUALIFICANDO DA LEITURA COMPARTILHADA DE LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	113
3.1	Método de pesquisa.....	114
3.2	Objetivos.....	114
3.2.1	Objetivo geral.....	114
3.2.2	Objetivos específicos.....	115
3.3	Hipóteses.....	115
3.4	Seleção de participantes, etapas, instrumentos e perfis.....	116
3.4.1	Participantes.....	116

3.4.2	Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.....	116
3.4.2.1	Professores brasileiros.....	116
3.4.2.2	Professores americanos.....	117
3.4.3	Procedimentos e instrumentos para a computação dos dados.....	117
3.5	Apresentação dos dados.....	121
3.5.1	Dados sociodemográficos dos professores brasileiros.....	121
3.5.2	Dados sociodemográficos dos professores americanos.....	121
3.5.3	Dados sobre as sessões de leitura compartilhada.....	121
3.6	Discussão dos dados.....	129
4	ESTUDO B: AVERIGUANDO CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE.....	147
4.1	Método de pesquisa.....	148
4.2	Objetivos do estudo	148
4.2.1	Objetivos específicos.....	148
4.3	Hipóteses.....	149
4.4	Participantes.....	149
4.5	Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.....	149
4.6	Apresentação dos dados.....	155
4.7	Discussão dos dados.....	163
5	ESTUDO C: MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	174
5.1	Aspectos relevantes do Edital PNLD 2022 - Educação Infantil	178
5.1.1	Diretrizes para as Obras Literárias.....	182
5.1.2	Diretrizes para o Material do Professor.....	185
5.2	Apresentação das Obras e dos Materiais do Professor.....	186
6	DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
	REFERÊNCIAS	202

APÊNDICES

230

APÊNDICE A – Questionário dados sociodemográficos

**APÊNDICE B – *Systematic Assessment of Book Reading*
(SABR 2.2)**

**APÊNDICE C – Produto educacional 1 - O ABC do Bebê (0 a
1a6m)**

**APÊNDICE D – Produto educacional 2 - Frutos da
imaginação (1a7m a 3a11m)**

**APÊNDICE E – Produto educacional 3 - O galo cantou (4a a
5a11m)**

ANEXOS

ANEXO I – Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO II – Termo de assentimento

ANEXO III – Folha de rosto assinada

ANEXO IV - Currículo Lattes da autora

1 INTRODUÇÃO

O objetivo da tese é contribuir para o aprimoramento das práticas de leitura compartilhada (LC), conduzidas pelos professores das escolas de Educação Infantil (EI), visando ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e criação de leitores. Nesta introdução, primeiramente, analisamos os indicadores nacionais e internacionais acerca do analfabetismo, alfabetização e proficiência em leitura, divulgados nos últimos anos, problematizando suas origens e efeitos. Posteriormente, refletimos sobre os avanços realizados nas ciências cognitivas da leitura que podem contribuir para melhorar as práticas educacionais, permitindo que mais crianças desenvolvam as habilidades que são a base para a aprendizagem da leitura, especialmente, na primeira infância. Na sequência, relatamos o percurso de construção da presente tese, ao longo dos últimos quatro anos. Por último, apresentamos ao leitor a organização dos capítulos e seções do texto.

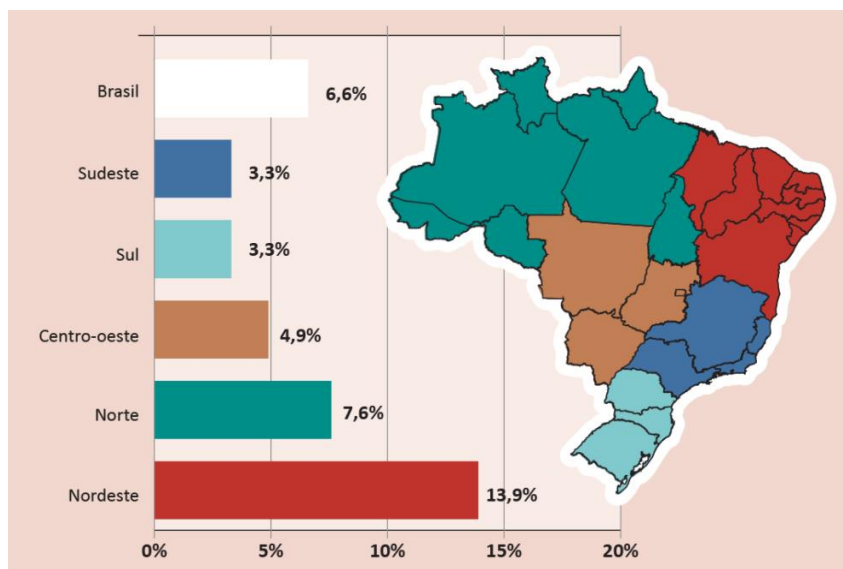
1.1 Problema de pesquisa

A alfabetização é considerada a base da educação ao longo da vida, e também um direito humano, ratificado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Saber ler é fundamental para a aquisição de conhecimento, para o engajamento cultural, para o êxito profissional (CASTLES; RASTLE; NATION, 2018) e nos capacita a crescermos individualmente, a interagirmos melhor, participando da vida social e acadêmica com mais plenitude, a utilizar os recursos tecnológicos existentes etc. Em função do seu "efeito multiplicador", a alfabetização transforma vidas, contribui para a erradicação da pobreza, a redução da mortalidade infantil, a contenção do crescimento populacional, a igualdade social e assegura o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia (UNESCO/PORTUGAL). Em contrapartida, o analfabetismo (ou o baixo nível de alfabetização) é um agravante para a desigualdade social e aumenta a probabilidade de problemas de saúde (físicos e mentais), acidentes de trabalho, uso indevido de medicamentos, participação no crime, os quais geram custos econômicos,

sociais e pessoais (WORLD LITERACY FOUNDATION, 2015). Entretanto, mesmo sendo um direito humano, as potencialidades de acesso a esse direito, assim como aos direitos de literacia, instrução e cultura, são desiguais desde o nascimento (MORAIS, 2014). Conforme veremos a seguir, ainda enfrentamos diversas barreiras para universalizar o acesso à alfabetização e à formação de leitores que leiam com competência e autonomia.

Dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (IBGE), referentes a 2019, apontam que 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos, o equivalente a 6,6% da população nessa faixa etária (IBGE, 2020). Comparando com dados anteriores, é possível observar uma pequena melhora na taxa de analfabetismo (8,6%, em 2012). A Figura 1 ilustra a distribuição de analfabetos nas cinco principais regiões do país.

Figura 1 – Taxa de analfabetismo por regiões



Fonte: IBGE (2019)

Conforme podemos observar, a região Nordeste exibe a maior taxa de pessoas analfabetas (13,9%); taxa quase quatro vezes maior do que as regiões Sudeste e Sul (com 3,3%). Na Região Norte essa taxa é 7,6 % e no Centro-Oeste, 4,9%. Os homens de 15 anos ou mais representam 6,9% dos analfabetos, enquanto as mulheres retratam

6,3%. Com relação à etnia, a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas atinge 8,9%, representando mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%). Diante dessas evidências, entendemos que há significativos desafios para erradicar o analfabetismo absoluto até 2024, meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE)¹, e também para assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, objetivo de desenvolvimento sustentável descrito na Agenda 2030 da ONU².

O Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF, 2018³), desenvolvido com o objetivo de mensurar o nível de (an)alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avalia as habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano. De acordo com o indicador, o analfabeto funcional é aquele sujeito que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não dispõe das competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO). O grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática demonstrado pelos participantes do INAF viabiliza a identificação de dois grupos de alfabetizados: *analfabeto funcional* - dividido entre analfabeto e rudimentar - e *funcionalmente alfabetizado* - divididos entre os níveis elementar, intermediário e proficiente (grifo nosso). De acordo com os últimos dados do INAF, publicados em 2018, 32 milhões de jovens e adultos brasileiros, o equivalente a 29% da população, foram considerados analfabetos funcionais: 22% deles no nível rudimentar e 8% no analfabeto. Na condição de analfabeto, o sujeito não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.); na condição de rudimentar, o sujeito consegue localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações matemáticas simples. Por outro lado, 71% dos participantes foram considerados

¹ LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

² <http://www.agenda2030.org.br/ods/4/>

³ O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

funcionalmente alfabetizados: 34% foram classificados no nível elementar, 25% no nível intermediário e 12% dos participantes no nível proficiente. No nível elementar, o sujeito lê e compreende textos de média extensão, localiza informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências; contudo, mostra limitações quando a tarefa requerida envolve maior número de elementos, etapas ou relações. Já no nível intermediário, o sujeito localiza informações em diferentes tipos de texto, interpreta e elabora sínteses e reconhece figuras de linguagem; no entanto, tem dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto. O sujeito proficiente lê textos de maior complexidade, analisa e relaciona suas partes, compara e avalia informações e distingue fato de opinião. Comparando os dados de 2015 e 2018, divulgados pelo INAF, podemos observar que houve um aumento no percentual de sujeitos proficientes (de 8% para 12%), contudo, uma piora no percentual de analfabetos funcionais (de 4% para 8%). Frente aos indicadores do INAF, podemos inferir que ainda há um longo caminho a ser percorrido tanto para elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, até o final da vigência do PNE, em 2024 (Meta 9 do PNE).

Avaliações nacionais e internacionais fornecem dados importantes sobre o desempenho dos nossos alunos. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avalia até que ponto jovens de 15 anos de idade adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica, fornecendo dados sobre o desempenho dos estudantes em três domínios: leitura, matemática e ciências⁴. A última edição, realizada em 2018, envolveu a participação de 79 países (37 países membros da OCDE + 42 países parceiros) e 600.000 mil estudantes, dos quais, 10.691 eram brasileiros. De acordo com os resultados divulgados pela OCDE (2019), os estudantes brasileiros alcançaram uma média de 413 pontos em leitura, ocupando a 59ª posição no ranking dos 79 países participantes, o que representa 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487

⁴ Em cada edição, um dos três domínios é avaliado com maior rigor. Na última edição, em 2018, a Leitura foi o domínio principal e tanto os itens da prova quanto os questionários concentraram a coleta de informações relacionadas à aprendizagem da leitura.

pontos). Além de estar abaixo da média da OCDE, o Brasil também se encontra em desvantagem quando comparado com países vizinhos, como é o caso do Chile (452 pontos na média), Uruguai (427 pontos) ou culturas similares como Portugal (492 pontos). Os níveis de leitura considerados pelo PISA estão divididos em sete: abaixo de 1c, 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6), sendo 6 o nível mais alto da escala. Com relação aos níveis de proficiência em leitura dos estudantes brasileiros, os dados revelam que cerca de 50% alcançaram o nível 2 ou acima, em contraste a 77,4% dos estudantes dos países da OCDE. O nível 2 é considerado como o “nível mínimo de proficiência” que todos os estudantes deveriam ter até o final do ensino médio (EM) (OCDE, 2019). Nesse nível, os alunos começam a demonstrar a sua capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimentos e resolver problemas práticos. Apenas 0,2% dos estudantes brasileiros alcançaram o nível máximo de proficiência em leitura (nível 6).

Por outro lado, a outra metade dos estudantes (50%) não alcançou sequer o nível mínimo de proficiência, revelando dificuldades com a leitura de materiais que não lhes são familiares ou de extensão e complexidade moderadas. Essa condição representa um grande obstáculo na vida desses estudantes, dificultando ou até mesmo impedindo-os de avançar no meio acadêmico, profissional e social (BRASIL, 2020a).

As disparidades entre os estudantes brasileiros não se manifestam apenas no desempenho em leitura, mas avançam para outras esferas, como o status socioeconômico, por exemplo. O relatório fornecido pela OCDE (2020) considerou que o status socioeconômico dos estudantes brasileiros foi um forte preditor no desempenho em leitura. Na aferição das habilidades em leitura, os alunos mais favorecidos socioeconomicamente superaram os alunos desfavorecidos em 97 pontos, indicando que a habilidade de leitura pode não estar sendo desenvolvida de forma igualitária. Alunos da rede estadual, por exemplo, apresentam desempenho inferior à média geral (413), alcançando 404 pontos em leitura. Já o desempenho de estudantes da rede municipal, apesar de representar apenas 14% do total dos participantes, foi

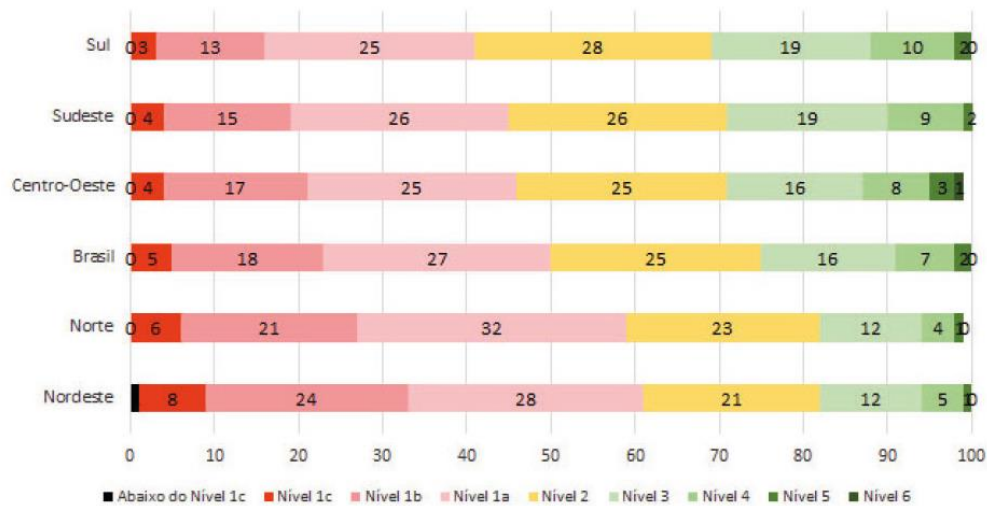
inferior aos da rede estadual: 330 pontos⁵. Por outro lado, a média de desempenho dos alunos matriculados em escolas federais foi de 503 pontos, superando a média nacional de 413 pontos, assim como os estudantes da rede privada, que alcançaram 510 pontos na escala. A média alcançada pelos alunos das escolas federais e privadas em leitura os colocaria entre os 20 primeiros colocados no PISA; entretanto, esses alunos representam apenas 18% do total de estudantes que participam da amostra do PISA. Por outro lado, 82% da amostra está frequentando as escolas públicas brasileiras e são aqueles que apresentaram desempenho inferior de mais de 100 pontos na proficiência em leitura quando comparados com alunos de escolas federais e privadas.

Morais (2019) sugere que existe uma linguagem rica e uma linguagem pobre; a primeira é a dos letrados, e a segunda dos iletrados. Esses termos podem ser aplicados aos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, aos bens materiais dos sujeitos de diferentes classes sociais e à instrução. No âmbito da instrução, a “pobreza da leitura” pode ser observada no desempenho dos alunos das escolas públicas e a “riqueza da leitura” no desempenho dos alunos das escolas federais e privadas (grifo nosso). Esse contraste também se enquadra na comparação das médias alcançadas no PISA pelos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, “nos países ricos e desenvolvidos, a proporção é, em termos de nível de leitura, de 4 ‘ricos’ para um ‘pobre’, no Brasil, ela é de menos de ‘1 rico’ para mais de ‘5 pobres’” (MORAIS, 2019, p. 4-5, grifos do autor).

Outra dessemelhança se refere às regiões onde vivem os estudantes, revelando as disparidades que existem no Brasil. Os estudantes que residem nas regiões Norte e Nordeste do país alcançaram uma média de 392 e 389 pontos em leitura. Já os estudantes da região Sul apresentaram a média mais alta (432) entre as cinco regiões brasileiras, seguida das regiões centro-oeste (425) e Sudeste (424); o desempenho médio dessas três regiões é maior que a média nacional (413). A Figura 2 informa a taxa de estudantes por níveis de proficiência distribuídos nas diferentes regiões do Brasil.

⁵ Como as escolas da rede municipal oferecem matrículas até o 9º ano, relativas ao Ensino Fundamental, fica subentendido que os estudantes da rede municipal que participaram do PISA (2018) estão em defasagem idade-série.

Figura 2 – Taxa de estudantes brasileiros por nível de proficiência nas diferentes regiões do Brasil



Fonte: BRASIL (2020)

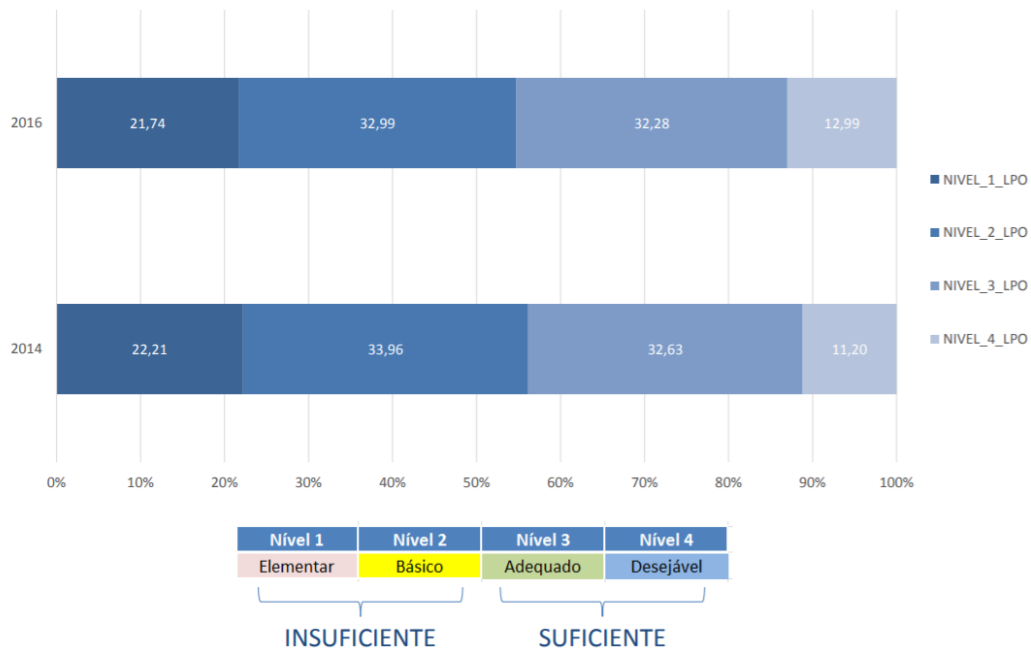
Como podemos observar, aproximadamente 60% dos estudantes, que residem nas regiões Norte e Nordeste, demonstram desempenho inferior a 2 na escala de proficiência em leitura (PISA, 2018). Em contraste, nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste essa taxa é bem menor. As taxas de desempenho dos estudantes que participaram do PISA por regiões são semelhantes às taxas de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, conforme vimos no início desta seção (Figura 1). Essa semelhança demonstra a relação entre os problemas socioeconômicos e educacionais que imperam no país.

Nas avaliações nacionais, o quadro não muda. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e avalia os níveis de alfabetização em língua portuguesa, em matemática de todos os estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], 2013, p. 1). Na sua última edição, em 2016, os testes da ANA foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas.

A escala de proficiência da ANA envolve 4 níveis de competência leitora: os níveis 1, 2 são considerados insuficientes e os níveis 3 e 4 adequados. No nível 1, o estudante é capaz de ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas, com base em uma imagem; no nível 2, o leitor é habilitado para identificar a finalidade de diferentes textos (convite, cartaz, texto instrucional, receita, bilhete), localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas), identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha, inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal; no nível 3, a criança é capaz de inferir o assunto de texto de divulgação científica (adequado para a idade), localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, inferir relação de causa e consequência, inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais, reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em diferentes gêneros; no nível mais elevado da escala, nível 4, o estudante demonstra habilidade para inferir sentido de palavra em texto verbal, reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, inferir sentido em texto verbal (INEP, 2017).

Os dados da última edição da ANA, em 2016, evidenciaram que 55% das crianças, ao final do 3º do ensino fundamental, alcançaram o nível 1 e 2 (respectivamente, 22% e 33%) de competência leitora e 45% delas atingiram os níveis 3 e 4 (respectivamente, 32% e 13%), conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Desempenho dos estudantes na ANA (2016)

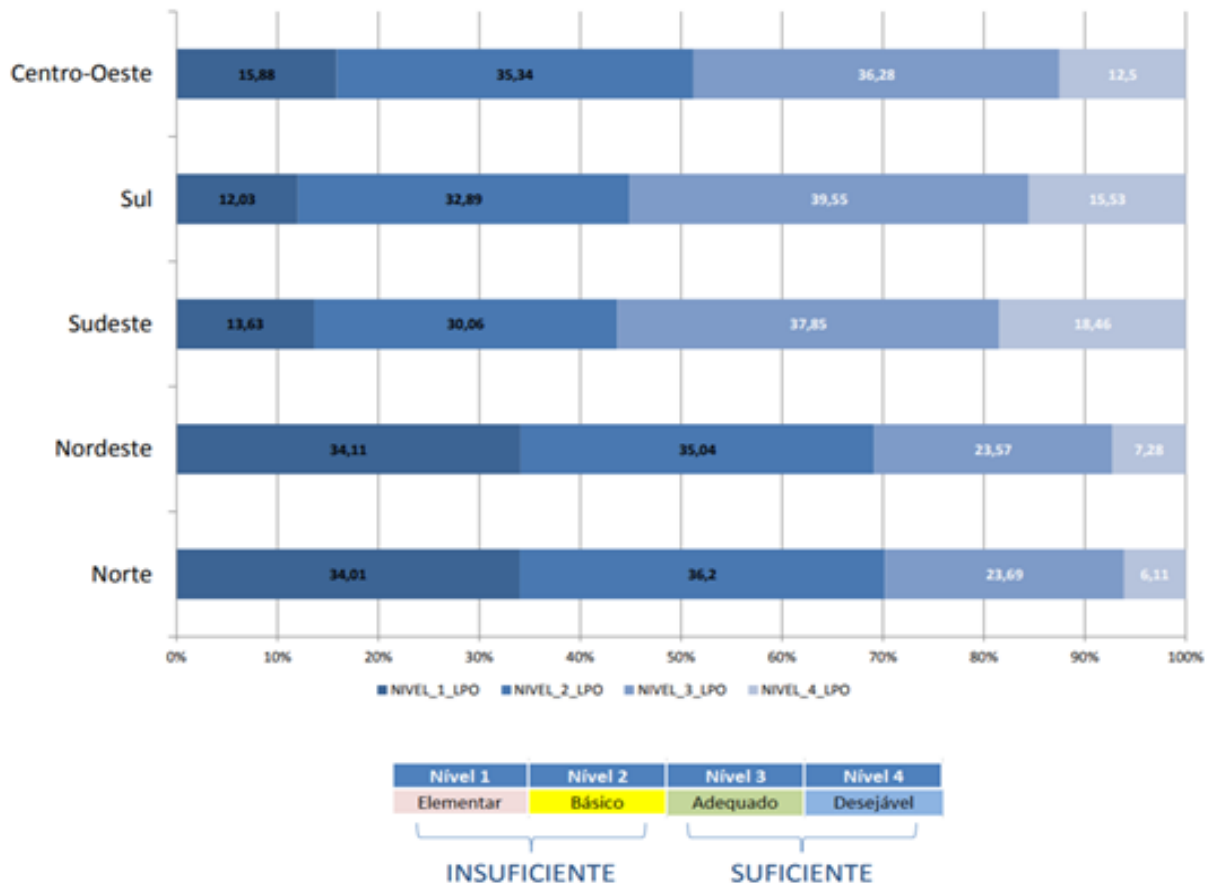


Diante dos dados acima, percebemos que mais da metade das crianças, grande parte delas já com 9 anos de idade, apresentaram desempenho insuficiente em leitura⁶. Isso significa que elas estão partindo para o 4º ano sem conseguir, por exemplo, identificar relações simples de causa e consequência em pequenos textos, comprometendo a vida escolar e, conseqüentemente, a uma vida plena, autônoma e cidadã (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018⁷). As disparidades regionais, já consideradas anteriormente, também podem ser observadas na ANA (Figura 4).

⁶ Um cálculo do Todos Pela Educação a partir dos resultados da ANA 2016, e na variação observada entre as duas edições da prova, mostra que, nesse ritmo, levaria, por exemplo, 76 anos para que 100% das crianças estivessem proficientes em leitura ao fim do 3º ano (<https://observatorio3setor.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Resultados-ANA-2016-Todos-Pela-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>).

⁷ <https://observatorio3setor.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Resultados-ANA-2016-Todos-Pela-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

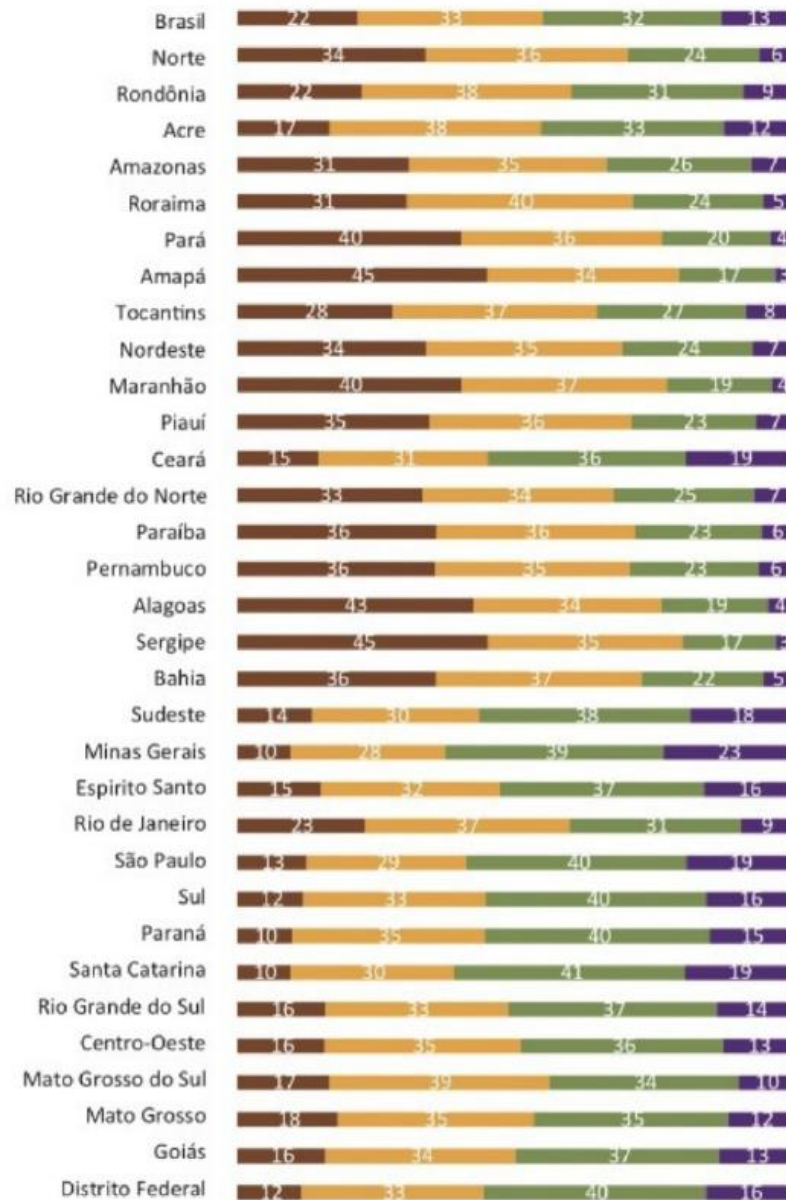
Figura 4 – Resultados de proficiência em leitura por regiões (ANA)



Fonte: INEP (2017)

As crianças brasileiras das regiões Norte/Nordeste tiveram um desempenho inferior às crianças das regiões Sul/Centro-Oeste. Enquanto nas regiões Sul/Centro-Oeste, em média 15% dos estudantes alcançaram o nível mais alto de proficiência em leitura, esse percentual baixa para 6,5% nas regiões Norte/Nordeste. Em relação ao nível mais elementar de proficiência em leitura (nível 1), as regiões Norte/Nordeste somam 34% e as demais regiões 14%. Quando observamos mais a fundo esses números, as disparidades ficam mais evidentes (Figura 5).

Figura 5 – Desempenho em Leitura por Unidade Federativa na Avaliação Nacional de Alfabetização



Fonte: INEP (2016)

Na unidade da federação com melhor desempenho (Minas Gerais), 38% dos alunos apresentaram desempenho insuficiente em leitura no 3º ano do EI. Nos estados de menor desempenho, esse número vai para 80%, isso quer dizer que 4 em 5 crianças não conseguem ler de forma satisfatória. Mesmo havendo críticas e divergências com

relação aos critérios de avaliação da habilidade de leitura delineados pela ANA (SCLiar-CABRAL, 2019), são esses os dados disponíveis atualmente para reflexão, elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas de educação para a leitura. E “os resultados mostram o fracasso das políticas públicas no ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização” (SCLiar-CABRAL, 2019, p. 45).

Crianças que apresentam dificuldades em aprender a ler, nos primeiros anos de escolaridade formal, são mais propensas a terem dificuldades em outros domínios da escola posteriormente. Ademais, essas crianças não conseguem alcançar as crianças com melhor desempenho, pois a distância entre os bons leitores e os maus leitores aumenta com o passar dos anos, fenômeno cunhado como Efeito Mateus (em inglês, *Matthew effect*) e se explica pelo fato de que os bons leitores se sentem motivados a ler e, conseqüentemente, leem mais, enquanto os maus leitores, por terem dificuldades e considerarem a leitura uma atividade penosa, leem menos (STANOVICH, 2009). Frente a isso, o desempenho escolar fica comprometido e isso repercute em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão escolar; além disso, nesse grupo, há um maior risco de marginalização social, com maiores índices de gravidez precoce e uso e tráfico de drogas/álcool (ZUCKERMAN; KHANDEKAR, 2010).

O índice de distorção idade-série foi averiguado pelo Censo da Educação Básica (2016), o qual evidenciou que, no Brasil, em média, 14,9% dos estudantes matriculados no 3º ano, possuem 10 anos ou mais e esse percentual é maior nas regiões Norte (20,2%) e Nordeste (21,4%). Nas outras regiões, essa média varia de 10% a 12%. Indicadores do INEP (2018) revelam que a taxa de reprovação atingiu 5,1% das crianças nos anos iniciais do EF, 9,5% nos anos finais do EF e 10,6% no EM. Aproximadamente 100 mil crianças (0,7%) deixaram de frequentar a escola nas séries iniciais do EF, aumentando para 2,4% nas séries finais do EF e 6,1% no EM, o equivalente a 430 mil adolescentes.

Os problemas revelados na adolescência, ou mesmo na idade adulta, como muitos outros, começam na infância (ZUCKERMAN; KHANDEKAR, 2010) e tendem a se manter ao longo dos anos. Dos mais de 2 milhões de crianças que participaram do ANA, em 2016, pelo menos 87,9% delas deveriam estar frequentando a pré-escola em

2013 (IBGE). Como podemos observar, os problemas que os estudantes brasileiros enfrentam no ciclo de alfabetização, se mantêm nas etapas posteriores da escolaridade. Ao final do 3º ano do ensino fundamental, normalmente, com 9 anos de idade, 55% dos estudantes estavam nos níveis mais baixos da escala de proficiência em leitura (ANA) e, aos 15 anos de idade, 50% deles continuam com baixo desempenho em leitura (PISA). Mesmo com discretos avanços, quando olhamos a série histórica dos resultados, podemos notar que ainda estão distantes do que se espera em termos de equidade e qualidade na educação para a leitura. Além disso, os dados mostram uma distância substancial em relação à Meta 5 do PNE - “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” - e do Objetivo 4, elencado pela Agenda 2030 ONU para o Desenvolvimento Sustentável, “garantir até 2030 que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”. O panorama atual indica que o Brasil não tem conseguido garantir oportunidades de ingresso igualitário a uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens em todo o território nacional e, em consequência disso, emergem as limitações tanto na leitura como em outras áreas do conhecimento, o que traz consequências tanto para o âmbito profissional como pessoal, e interfere na atuação do sujeito como parte da sociedade. Retomando a citação da UNESCO sobre a importância da alfabetização como um direito humano, considerando-a como base para a aprendizagem ao longo da vida, e pelo seu "efeito multiplicador" na redução de índices de pobreza, desigualdade social, mortalidade, etc., faz-se necessário pensar em estratégias para que as próximas gerações alcancem melhores resultados de proficiência em leitura.

A ciência da leitura pode contribuir para melhorar as práticas educacionais, permitindo que mais crianças desenvolvam a proficiência em leitura; contudo, o uso dos resultados de pesquisas para melhorar o desempenho em leitura permanece amplamente não realizado (SEIDENBERG; BORKENHAGEN; KEARNS, 2020). Países como os EUA e a França, por exemplo, melhoraram os índices de alfabetização nos últimos anos porque fundamentaram suas políticas públicas de educação nas

evidências provindas das ciências cognitivas, em especial da ciência da leitura (ARAÚJO, 2011).

Ações pedagógicas amparadas na ciência da leitura e investimento em políticas públicas específicas para a primeira infância (0 - 5 anos) podem contribuir para o desenvolvimento infantil, tanto social como linguístico-cognitivo (MORAIS, 2013; CUNNINGHAM; STANOVICH, 1997; BUS; van IJZENDOORN; PELLEGRINI, 1995; PARKES, 2000). A primeira infância engloba a fase de 0 a 6 anos de idade e é um período primordial para o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais e para o desenvolvimento de habilidades que formarão a base para as etapas que virão pela frente (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA, 2014). Um dos principais argumentos para o investimento na primeira infância se ancora na plasticidade cerebral, justamente porque é na infância que o cérebro é mais lábil e maleável, e as aprendizagens que as crianças vivenciam nesse período formarão a base para as etapas que virão pela frente. É nessa etapa que o cérebro infantil apresenta grande potencialidade de aprendizagem e a capacidade de se adaptar e de se reorganizar em função das demandas do ambiente (GABRIEL; MORAIS, 2017). A falta ou atrasos de estímulos linguísticos, por exemplo, podem implicar na perda do melhor momento para o desenvolvimento das habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura (ARAÚJO, 2011). Tendo em mente que a EI é uma etapa fundamental do desenvolvimento integral das crianças e também uma etapa fundamental que prepara para a aprendizagem da leitura, de acordo com Snow et al. (1998), os documentos orientadores precisam ser proativos na orientação em relação à *o que* e *como fazer* para reduzir o número de crianças que não conseguem desenvolver habilidades fluentes de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal orientação deve ser ancorada em bases científicas, que oferecem abordagens validadas para serem aplicadas nas práticas educacionais em ambientes escolares infantis.

Em 2019, o Ministério da Educação (MEC) brasileiro publicou a Política Nacional de Alfabetização⁸ - PNA (BRASIL, 2019), um documento de adesão voluntária, desenvolvido com base nas ciências cognitivas da leitura, com o objetivo de

⁸ Instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

fundamentar e orientar os professores no ensino da leitura e da escrita. Uma das importantes contribuições da PNA é o reconhecimento da EI como uma etapa importante para o desenvolvimento das habilidades preditoras da aprendizagem da leitura, tendo como base meta-análises publicadas e reconhecidas internacionalmente. O texto do caderno final do PNA conta com a colaboração de um conjunto de pesquisadores, muitos dos quais são referência para a presente Tese (SNOW, 1998, CAPOVILLA, 2009; BUCHWEITZ, 2016; GOMBERT, 2021). Cabe ressaltar que, ao afirmar a importância e necessidade de práticas pedagógicas que envolvam a linguagem oral e escrita, o documento ressalta a importância e a necessidade do brincar e do cuidado: “No contexto da EI o processo educativo perpassa pelo cuidado das crianças, pela vivência de brincadeiras e pela preparação para a alfabetização, sendo considerados processos indissociáveis” (BRASIL, 2020b, p. 14). É nesse espaço que as crianças terão a oportunidade de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens, que apoiam o desenvolvimento infantil e a transição para a alfabetização.

1.2 Justificativa da pesquisa

Pesquisadores e formuladores de políticas públicas educacionais reconhecem que não há uma única solução que resolverá todos os problemas com relação à aprendizagem da leitura, pois o desenvolvimento da alfabetização, a qualidade da instrução e as possíveis falhas são complexas e multidimensionais (JUSTICE et al., 2009). Entretanto, existe consenso de que uma orientação preventiva pode fornecer meios para reduzir o número de crianças que não conseguem ler e escrever de forma hábil e fluente nos primeiros anos do ensino fundamental, principalmente, para as crianças mais desfavorecidas (SNOW et al., 1998).

Justice e Pence (2005) argumentam que a proposição de uma prevenção primária eficaz facilitará a transição das crianças para a educação formal (alfabetização), fornecendo a elas uma série de conhecimentos que vão prepará-las para alcançarem com sucesso a aprendizagem da leitura. A proposta de uma

intervenção primária se concentra na prevenção de dificuldades de leitura, reduzindo, assim, a necessidade de serviços mais intensivos e caros, e prevenções secundárias (intervensões para retardar ou reverter o andamento dos problemas de leitura uma vez que surgem nos primeiros anos do ensino formal) e terciárias (intervensões para apoiar a capacidade de compensar um problema de leitura sério e persistente). Refletir sobre isso é importante, visto que, uma vez que o atraso de leitura tenha se manifestado no ensino fundamental, as chances de essa criança progredir a um nível avançado são improváveis (JUSTICE; PENCE, 2005).

A crise global de Covid-19 representa um agravante para o quadro atual, visto que impediu que mais de 100 milhões de crianças aprendessem a ler no último ano letivo (UNESCO, 2021). Com as medidas de prevenção da pandemia e fechamento de escolas, o número total de alunos nessa condição foi de 584 milhões no mundo, em 2020. Um levantamento realizado pelo Banco Mundial (2021), que analisou o impacto da pandemia nos países da América Latina e Caribe, revelou perdas irreparáveis na área da educação por conta da pandemia da Covid-19. A falta de acesso à internet ou aparelhos eletrônicos afetou a vida de mais de 4 milhões de estudantes, que não conseguiram acompanhar as aulas remotas. Em razão disso, houve aumento na evasão escolar, retrocesso na aprendizagem e escancararam-se as desigualdades vigentes nos países. De acordo com o relatório do Banco Mundial (2021), dois a cada três alunos brasileiros podem não aprender a ler adequadamente aos 10 anos de idade. O documento destaca ainda que a pandemia poderá aumentar de 50% para 70% a taxa de crianças com sérias deficiências de leitura e compreensão de textos simples, considerados os resultados da ANA (BRASIL, 2016).

Evidências empíricas, principalmente, em países desenvolvidos, apontam que a prática da leitura compartilhada (LC) (em inglês, *shared reading*) de livros na primeira infância, quando bem conduzida, é um meio eficaz para oferecer insumos e impulsionar o desenvolvimento linguístico da criança, fundamentais para a aprendizagem inicial da leitura (SÉNÉCHAL; LEFEVRE, 2002; EVANS; SAINT-AUBIN, 2005; JUSTICE; SOFKA, 2010; MORAIS, 2013; DUFF et al., 2015; SÉNÉCHAL, 2015; GABRIEL; MORAIS, 2017). O termo "leitura compartilhada" refere-se a uma experiência de leitura interativa

que ocorre quando uma criança compartilha a leitura de um livro ou outro texto enquanto é guiada e apoiada por um adulto ou professor, que promove o envolvimento ativo da criança durante a leitura (GABRIEL; MORAIS, 2017).

Até o momento, a maior parte da pesquisa com este enfoque tem sido realizada em outros países, assim, pouco se sabe sobre as práticas de leitura compartilhada em ambientes latino-americanos. No Brasil, por exemplo, há poucas pesquisas que buscam avaliar a qualidade da leitura compartilhada na EI e os efeitos dessa prática no desenvolvimento linguístico das crianças. Num levantamento de dados no banco de teses da Capes, entre 2015 e 2019, apenas uma versa sobre a prática da leitura compartilhada e o desenvolvimento do letramento emergente na EI (CONTI, 2018)⁹. Considerando essa lacuna no cenário nacional, esta tese pretende contribuir para a pesquisa em leitura, que carece de estudos transculturais sobre as práticas de leitura realizadas nos ambientes educacionais infantis. Antes de adentrarmos na parte mais organizacional do trabalho, achamos imprescindível compartilhar com o leitor o trajeto percorrido desde o início até a conclusão da pesquisa.

1.3 O percurso de construção da tese

Os primeiros passos para a construção do presente trabalho iniciaram com a minha aprovação como bolsista Capes, modalidade I, na seleção da primeira turma de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL (UNISC), em fevereiro de 2017. O primeiro ano da pós-graduação tem um caráter decisivo na trajetória acadêmica porque é nesse período que refletimos, avaliamos e ampliamos muitos conhecimentos, conceitos e definimos nossos passos na pesquisa. Foi em 2017, na disciplina de Aspectos Cognitivos da Leitura, ministrada pela Profa. Rosângela Gabriel, que me encontrei com a leitura compartilhada, um tema que não era novo para mim, pois a leitura de livros infantis sempre fez (e faz) parte da minha rotina como mãe e como professora; entretanto, no texto que naquela disciplina eu lia, a abordagem da

⁹ CONTI, Lilian Maria Carminato. Leitura compartilhada e letramento emergente na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do indivíduo especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

leitura de livros infantis era outra. O capítulo, intitulado “A leitura compartilhada na família e na escola”, de autoria da Profa. Rosângela e do Prof. José Morais, publicado no livro “O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares” (FLÔRES; GABRIEL, 2017), ratificou a minha convicção sobre a importância da leitura de livros para as crianças pequenas e, ao mesmo tempo, me fez olhar para os outros benefícios da leitura compartilhada, especialmente, para os efeitos dessa prática na aprendizagem inicial da leitura e na formação leitora. Desde lá, minha vida acadêmica tem sido dedicada a pesquisas que envolvem a prática da leitura compartilhada, especialmente, em ambientes educacionais infantis.

Em 2018, já com as disciplinas curriculares obrigatórias cursadas, projeto de pesquisa delineado, estágio de docência e banca de qualificação concluídas, fui aprovada na seleção para o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES – Edital N° 47 /2017 (2017/2018). Depois de tantos percalços e desafios, em 10 de novembro de 2018, desembarquei em Columbus (Ohio), nos Estados Unidos, para uma estadia de 6 meses. Lá, fui recebida e orientada pela Profa. Laura M. Justice, Diretora executiva do *Crane Center for Early Childhood Research and Policy*, do *College of Education and Human Ecology*, da Ohio State University (OSU), a terceira maior universidade dos EUA. Durante esse período, tive a oportunidade de trabalhar num centro de pesquisa multidisciplinar com pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (arte, educação, estatística, música, matemática, psicologia etc.). O Centro de Pesquisa e Políticas da Primeira Infância atua na realização de pesquisas de alta qualidade que melhorem o aprendizado e o desenvolvimento das crianças em casa, na escola e na comunidade. Junto ao Centro funciona a escola *Sophie Rogers School for Early Learning*, um ambiente de aprendizagem imersivo para crianças de seis semanas a cinco anos de idade. As atividades propostas na escola seguem um currículo baseado em pesquisa, focado no desenvolvimento da linguagem, de habilidades iniciais de alfabetização e na construção de habilidades psico e socioemocionais.

No decorrer de seis meses, pude me dedicar a inúmeras leituras de livros e artigos de alta qualidade, que contribuíram para ampliação do referencial teórico da

pesquisa; participei de oficinas, palestras e vivenciei na prática inúmeras sessões de leitura compartilhada conduzidas pelos pesquisadores do Crane Center. Todas as semanas, o grupo de pesquisa multidisciplinar se reunia para discutir questões teóricas, métodos e análise de dados de trabalhos desenvolvidos por eles e, numa dessas reuniões, pude apresentar a minha pesquisa e, em conjunto, definimos o instrumento de análise de dados do Estudo A (“A qualidade da leitura compartilhada de livros na educação infantil”), previamente coletados no Brasil no início de 2018, e construímos o design do Estudo B (“Os efeitos da leitura compartilhada para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura”). O Estudo A foi concluído na sua totalidade e resultou na publicação de artigo e na realização de oficinas com professores da Educação Infantil.

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19, o que resultou na interrupção de atividades presenciais em escolas e universidades. Parte da tese foi desenvolvida e escrita no contexto da pandemia e, por essa razão, passou por algumas adaptações, desde a sua concepção até o produto que ora está sendo entregue para leitura. As primeiras etapas do Estudo 2 foram realizadas em 2019, contudo, em razão da pandemia COVID-19, as demais etapas foram postergadas; por isso, o Estudo B, nos moldes que havia sido delineado inicialmente, não integrará a presente tese.

Concomitante a esse cenário, o Ministério da Educação (MEC), representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Secretaria de Alfabetização (SEALF) e pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁰, publicou o Edital de Convocação N° 02/2020¹¹ – CGPLI, para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022. O Programa Nacional do Livro e do Material

¹⁰ Baseado no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei no 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Decreto no 9.099/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, Decreto no 9.765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA, e Resolução CNE/CP no 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

¹¹ <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>

Didático (PNLD) atua num conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de Educação Básica brasileira. O objetivo do PNLD é a compra de obras didáticas e literárias destinadas aos estudantes e professores das escolas públicas. A partir da publicação do Edital 02/2020, as editoras foram em busca de colaboradores para a produção de materiais pedagógicos, como livros didáticos e manuais. Nesse contexto, a Profa. Rosângela Gabriel e eu constituímos mais uma parceria de trabalho e produzimos sete manuais para sete livros de literatura infantil, que buscam auxiliar os professores na condução da leitura e em atividades pedagógicas após a leitura, fundamentadas nas pesquisas científicas que embasam esta tese.

Ainda em razão da pandemia, o período para a defesa da tese, inicialmente previsto para fevereiro de 2021, também sofreu alteração, e foi estendido para agosto de 2021, de acordo com a Portaria Capes n. 121/2020.

Em síntese, o presente estudo está inserido no contexto dos estudos Psicolinguísticos, especificamente, nos aspectos linguísticos e cognitivos que envolvem o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem da leitura. Além disso, está incorporado no contexto da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e também no *Crane Center for Early Childhood Research and Policy* – OSU, em razão da oportunidade de realizar o doutorado-sanduíche.

A partir da colaboração iniciada com meu estágio sanduíche o Programa de Pós-Graduação em Letras da UNISC aprovou o projeto “Integrando a pesquisa em leitura nas práticas educacionais: um foco na infância” no Edital de Internacionalização da Pós-Graduação do RS, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Edital FAPERGS/CAPES 06/2018) e com atividades previstas até 2022. O grupo de trabalho, liderado pela Profa. Rosângela Gabriel, juntamente com a minha participação e da colega Kadine Saraiva de Carvalho, pretende contribuir para a qualificação de pesquisas com foco na leitura e nas habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura, visando ao desenvolvimento científico e a sua integração às práticas educacionais.

1.4 Organização da tese

A tese está organizada em 6 capítulos, incluindo o capítulo introdutório (1). No Capítulo 2, apresentamos o aporte teórico relativo aos aspectos considerados indispensáveis para fundamentar os Estudos A, B e C. O capítulo está subdividido em três seções com suas respectivas subseções. Considerando que os Estudos A, B e C são relativamente independentes entre si, optamos por apresentá-los em três capítulos, cada um com seus objetivos, metodologia e resultados.

No Capítulo 3 descrevemos o Estudo A, iniciando pelo detalhamento do método de pesquisa, seguido da apresentação dos objetivos (geral e específicos) e as hipóteses que direcionaram a pesquisa. Em seguida, relatamos os procedimentos para a seleção dos participantes, especificando as etapas e instrumentos de coleta de dados. Logo em seguida, apresentamos e discutimos os dados.

No Capítulo 4, detalhamos os passos do Estudo B. Primeiramente, descrevemos o método de pesquisa, a apresentação do objetivo e as hipóteses que orientaram a pesquisa. Posteriormente, descrevemos os procedimentos para a seleção dos participantes, bem como as etapas e instrumentos de coleta de dados. Por fim, apresentamos e discutimos os dados.

O Capítulo 5 apresenta o Estudo C. Inicialmente, descrevemos os passos para o desenvolvimento do Estudo, o objetivo que orientou a pesquisa e as diretrizes que nortearam e elaboração dos materiais. Para terminar, apresentamos os produtos concebidos no Estudo C.

No Capítulo 6, traçamos as conclusões e considerações finais da tese, refletimos sobre as limitações e indicamos pesquisas futuras. Por fim, o leitor vai encontrar as Referências, Apêndices e Anexos que fazem parte da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial está organizado em 3 seções principais. Na primeira subseção (2.1), refletimos sobre os fundamentos cognitivos da leitura, tendo como base *The Simple View of Reading* (GOUGH; TUNMER, 1986, HOOVER; GOUGH, 1990; HOOVER; TUNMER, 2020). Os subcomponentes requeridos para a compreensão da leitura são detalhados nas respectivas subseções: a primeira subseção (2.1.1) versa sobre as habilidades de compreensão da linguagem enquanto na segunda subseção discorremos sobre as habilidades envolvidas no reconhecimento de palavras escritas. Na seção 2.2, revisamos pesquisas sobre o percurso da aprendizagem da leitura.

A terceira seção (2.3), subdividida em quatro partes, fornece uma revisão de estudos sobre as práticas da LC na EI, destacando o papel da interação (subseção 2.3.1) e das conversas extratextuais (subseção 2.3.2) suscitadas pelo adulto leitor, durante a LC, com vistas à ampliação do envolvimento das crianças na atividade e ao desenvolvimento das habilidades fundamentais para a aprendizagem inicial da leitura. No âmbito das conversas extratextuais, elencamos a formulação de questões (item 2.3.2.1), as conversas extratextuais sobre vocabulário (item 2.3.2.2) e as conversas extratextuais sobre a escrita (item 2.3.2.3).

Na seção seguinte (2.4), propomos uma reflexão sobre fatores culturais e crenças dos professores em relação à aprendizagem inicial da leitura e as práticas de literacia emergentes desenvolvidas para apoiar o desenvolvimento linguístico das crianças. Por fim, na seção 2.5, refletimos sobre o contexto da EI no Brasil e consideramos as diretrizes indicadas nos documentos orientadores da EI voltadas para o desenvolvimento linguístico; para finalizar, apresentamos brevemente as experiências de alguns países (seção 2.5.1).

2.1 Fundamentos cognitivos da leitura

A leitura é definida como a capacidade de extrair e construir significado com base linguística a partir de uma sequência de palavras escritas, permitindo a construção

de uma representação mental (ou modelo mental) da situação que o texto retrata (HOOVER; TUNMER, 2020). Leitores experientes são capazes de extrair significado do texto escrito com precisão e eficiência, coordenando fluidamente muitas habilidades, que foram aprimoradas por meio da instrução e experiências ao longo de muitos anos (SCARBOROUGH, 2009). Esse processo parece simples para um leitor proficiente, pois a compreensão flui naturalmente (inconscientemente) enquanto lê. No entanto, “essa sensação é astuciosa, pois desmente a complexidade do que fazemos enquanto lemos, mesmo quando o texto é simples e direto” (NATION, 2019, p. 47). A compreensão daquilo que lemos envolve uma gama de operações cognitivas e linguísticas, desde a identificação de palavras individuais até a geração de inferências sobre situações que não estão explícitas no texto (CASTLES; RASTLE; NATION, 2018).

A base para os fundamentos cognitivos necessários para a leitura é descrita pela *Simple View of Reading (SVR)*¹² (GOUGH; TUNMER, 1986). A SVR foi instituída pela primeira vez por Gough e Tunmer (1986) e desenvolvida por Hoover e Gough (1990). Juntas, as duas publicações alcançaram um impacto substancial na pesquisa em leitura, com mais de 7 mil citações em textos acadêmicos¹³, demonstrando a amplitude da abordagem teórica.

De acordo com Hoover e Gough (1990), a compreensão da leitura (R) (em inglês, *reading comprehension*) é determinada por duas capacidades cognitivas: decodificação (D) (em inglês, *decoding*) e a compreensão da linguagem (L) (em inglês, *language comprehension*):

- **compreensão da leitura (R):** é a capacidade de extrair e construir significados literais e inferenciais a partir do discurso linguístico representado no texto (HOOVER; TUNMER, 2020).
- **decodificação (D):** se refere à capacidade de reconhecer palavras escritas com precisão e rapidez para obter acesso eficiente aos significados apropriados de palavras contidas no léxico mental. Identificar de forma rápida e precisa as palavras escritas é a condição mais

¹² As traduções contidas nesta Tese são de responsabilidade da autora.

¹³ Fonte: Google Scholar, outubro de 2020.

elementar da leitura, entretanto, não é suficiente para garantir a compreensão do que foi lido (SUCENA; VIANA, 2019).

- **compreensão da linguagem (L):** é a capacidade de extrair e construir significados literais e inferenciais do discurso linguístico representado no discurso (HOOVER; TUNMER, 2020).

A lógica proposta pela SVR é clara e convincente: tanto D quanto C são necessários para R, portanto de igual importância, e nenhum deles sozinho é suficiente (NATION, 2019). Gough e Tunmer (1986) introduziram a SVR, em parte, para ilustrar três tipos de dificuldades que os leitores podem apresentar para compreender um texto: baixo D e alto C; alto D e baixo C ou baixo C e baixo D. Esta ideia fundamental é representada na equação: **$R = D \times C$** (grifo nosso). De acordo com essa estrutura, R, D e C variam em valor, sendo 0 (nenhuma habilidade) a 1 (habilidade perfeita), evidenciando que a habilidade de D e C são necessárias para o sucesso em R. O Quadro 1, detalha os padrões propostos pela SVR:

Quadro 1 – *The Simple View of Reading* com padrões associados de desempenho na decodificação e compreensão da linguagem

D	C	STATUS DA LEITURA	Equação
alta	alta	Leitor típico (leitura fluente e automatizada aproximadamente aos 9 anos de idade)	$D \times C = R$ $1 \times 1 = 1$
baixa	alta	Incapacidade de leitura específica para decodificação (dislexia)	$D \times C = R$ $0 \times 1 = 0$
alta	baixa	Deficiência de leitura específica para compreensão da linguagem	$D \times C = R$ $1 \times 0 = 0$
baixa	baixa	Leitor com deficiência global	$D \times C = R$ $0 \times 0 = 0$

Fonte: Adaptado de Justice (2020).

O Quadro 1 ilustra que a capacidade de extrair e construir significados literais e inferenciais a partir do discurso linguístico representado no texto será prejudicado para quem tem dificuldade na decodificação de palavras ou na compreensão da linguagem que está sendo lida. Se um dos processos estiverem ausentes ou não estiverem funcionando bem, a compreensão da leitura também falhará, mesmo que o material tenha sido decodificado perfeitamente (NATION, 2019). Isso significa que, se o leitor tem boas habilidades de decodificação, mas não aplica as habilidades de compreensão da linguagem, a compreensão da leitura é prejudicada; por outro lado, se o leitor possui uma boa compreensão da linguagem, mas não desenvolveu as habilidades de decodificação, a compreensão da leitura também pode ser prejudicada, como é o caso dos disléxicos, por exemplo.

Conforme o exposto, os componentes de decodificação e compreensão da linguagem são combinados multiplicativamente na SVR, e não aditivamente. Essa combinação descreve precisamente a noção de que “os componentes D e C são individualmente necessários, mas não suficientes para leitura, negando explicitamente a alegação aditiva de que o desenvolvimento em qualquer um desses componentes por si só pode ser suficiente para a compreensão da leitura” (HOOVER; TUNMER, 2020, p. 27). Além disso, na multiplicação, se um dos fatores for zero, o resultado da multiplicação é zero. Portanto, se não há conhecimento linguístico, não há compreensão; analogamente, se não há decodificação, não há compreensão.

Em consonância com Hoover e Gough (1990) e outros pesquisadores que estudam as bases cognitivas da leitura (PERFETTI, 1992; DEHAENE, 2012; MORAIS, 2013), a perspectiva teórica adotada neste estudo parte da concepção de que a compreensão leitora depende fortemente de habilidades de decodificação rápida e acurada e da compreensão da linguagem. O paradigma é apoiado por resultados de estudos que mostram que as diferenças no desempenho em leitura entre as crianças, tanto na decodificação quanto na compreensão da linguagem, estão fortemente correlacionadas com o desempenho na compreensão da leitura.

Nation e Snowling (2004) acompanharam o desenvolvimento da habilidade de leitura em 72 crianças, avaliando o desempenho delas em tarefas de decodificação e

compreensão da linguagem em dois momentos diferentes (aos 8,5 e aos 13 anos de idade). Os resultados mostram que, em ambas as fases, as habilidades testadas foram preditoras da compreensão de leitura, com um efeito longitudinal de 4,5 anos.

Mais recentemente, Lervag et al. (2018) observaram 198 crianças durante a aprendizagem da leitura. Eles constataram que grande parte da variação (96%) na compreensão da leitura, aos 7,5 anos, foi capturada pelos dois construtos, decodificação e compreensão da linguagem. Os mesmos autores observaram que a compreensão da linguagem foi um preditor do crescimento inicial e posterior das habilidades de compreensão da leitura. Juntos, esses estudos ratificam o papel das habilidades de decodificação e compreensão da linguagem na compreensão da leitura.

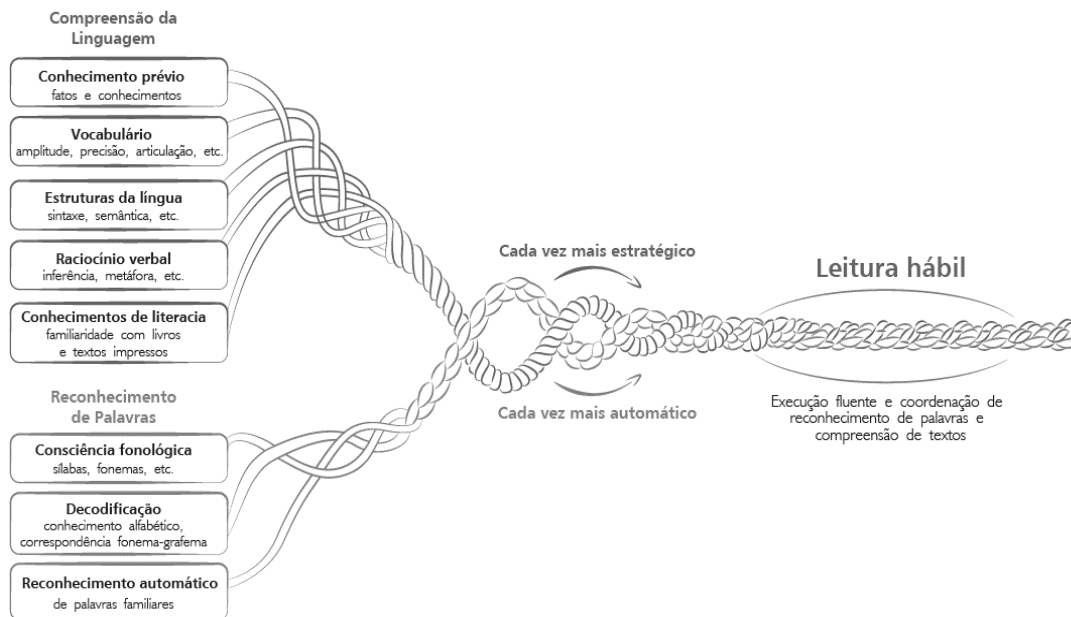
A SVR prevê que as contribuições advindas da decodificação e da compreensão da linguagem para a compreensão da leitura mudam com o tempo. Nos estágios iniciais de alfabetização, a compreensão leitora é altamente dependente das habilidades de decodificação e, à medida que as crianças avançam e as habilidades de decodificação se automatizam, por meio da instrução formal de alfabetização, a correlação entre a compreensão da linguagem e a compreensão da leitura aumenta (NATION, 2019). Nesse sentido, uma vez alcançado um nível de domínio de decodificação (rápido e acurado), a compreensão da leitura torna-se dependente das habilidades de compreensão da linguagem (LANGUAGE AND READING RESEARCH CONSORTIUM - LARRC, 2015; NATION, 2019). De acordo com Catts et al. (2005), isso ocorre por volta da terceira ou quarta série para leitores em inglês com desenvolvimento típico; entretanto, pode ocorrer mais tarde em sistema de escritas com ortografias mais opacas (JOSHI et al., 2015) e talvez ainda mais cedo em ortografias mais transparentes. Nos sistemas de escrita alfabéticos, as letras constituem representações dos sons da fala e cada fonema pode ser representado por um ou mais grafemas. Quanto menos hipóteses de representação houver, mais transparente é o sistema de notação (SUCENA, VIANA, 2019).

Cabe destacar que a SVR não afirma que a leitura é simples porque o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem são capacidades cognitivas altamente complexas (HOOVER; TUNMER, 2020). Mas quais habilidades

são necessárias para o reconhecimento de palavras escritas? Como a compreensão da linguagem oral ocorre na compreensão da linguagem escrita? Quais habilidades cognitivas e linguísticas são requeridas?

Em 2001, a pesquisadora Hollis Scarborough propôs uma metáfora, baseada em um diagrama de “cordas”, destacando as habilidades envolvidas em cada componente e a inter-relação que se dá entre eles desde os níveis iniciais da aprendizagem da leitura até a o nível mais proficiente (Figura 6).

Figura 6 – Modelo de cordas de Hollis Scarborough (2001)

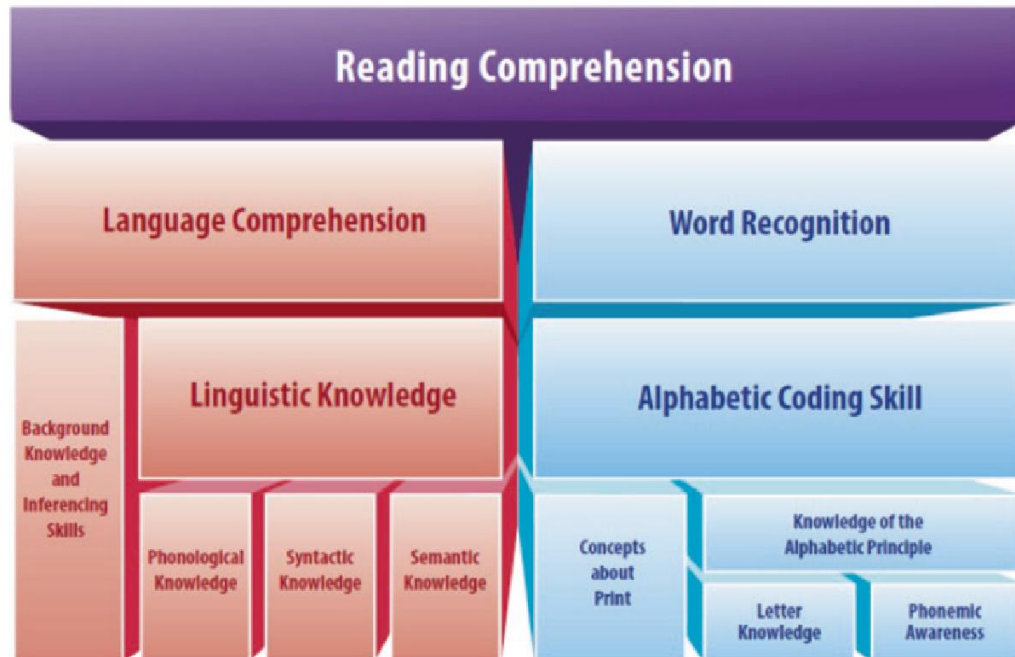


Fonte: Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

O diagrama ilustra a trama de muitos fios que são tecidos visando à leitura hábil, ancorados por dois blocos principais: compreensão da linguagem e reconhecimento de palavras. Scarborough (2001) reitera que, apesar de serem apresentados separadamente, os processos operam interativamente. Esse mesmo diagrama embasa a seção 2.3 da PNA (2019, p. 29): “Como as crianças aprendem a ler e a escrever”. Em 2020, Hoover e Tunmer publicaram uma obra intitulada “Os fundamentos cognitivos da leitura e sua aquisição: um quadro teórico com implicações conectando ensino e

aprendizagem” (em inglês, *The cognitive foundations of reading and its acquisition: a framework with applications connecting teaching and learning*), e detalharam os subcomponentes envolvidos na compreensão da leitura (Figura 7).

Figura 7 – O quadro teórico da *The Simple View of Reading*



Fonte: Hoover e Tunmer (2020, p. 86).

Em ambas as imagens, os componentes fundamentais para a compreensão leitora estão ancorados nas habilidades linguísticas e cognitivas que envolvem o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem, por isso, ao longo do texto, iremos transitar entre um e outro, no intuito de complementar e destacar as habilidades descritas em cada componente. “Os componentes da compreensão da leitura são independentes, mas não totalmente” (MORAIS, 2014, p. 40). O reconhecimento de palavras pode ser facilitado pelo conhecimento lexical que o leitor dispõe porque certas palavras são mais familiares; assim, entre o reconhecimento de palavras e a compreensão há uma “zona fronteira de influências mútuas” (MORAIS, 2014, p. 40).

Vale salientar que a compreensão do texto não é um registro literal do que foi lido, replicando sua forma e estrutura, ao invés disso, conforme as pessoas leem, elas constroem um modelo mental do texto, postulado por Kintsch (1998) como modelo de situação. Para que isso seja possível, é necessário que o leitor reúna informações implícitas e explícitas que o texto carrega, de modo que as intenções do autor sejam percebidas pelo leitor e a coerência do texto seja preservada (MORAIS, 2013). No processo cognitivo de elaboração da representação mental do texto, várias capacidades cognitivas e linguísticas estão envolvidas, incluindo a ativação do conhecimento prévio, a relação entre as informações de diferentes partes do texto, atribuição de sentido, geração de inferências etc. Na seção a seguir, refletiremos sobre as habilidades que alicerçam a compreensão da leitura, iniciando pelo bloco relativo à compreensão da linguagem e, em seguida, abordaremos o reconhecimento de palavras.

2.1.1 Habilidades de compreensão da linguagem

De acordo com a SVR, a compreensão da linguagem é definida como a capacidade de extrair e construir significados linguísticos a partir da oralidade. Nesse sentido, as crianças que desenvolvem as habilidades de linguagem oral são capazes de compreender um texto adequado à sua idade quando ele é lido em voz alta (HOOVER; TUNMER, 2020). Os mesmos autores explicam que, quando se tornam leitores, as habilidades requeridas para a compreensão do texto são basicamente as mesmas acionadas enquanto ouviam a leitura de um texto. Nesse sentido, as habilidades que são acionadas para a compreensão da linguagem são formadas por um conjunto de capacidades cognitivas que não são específicas da leitura, mas são fundamentais para tal (MORAIS, 2013).

As habilidades mais básicas acionadas para a compreensão da linguagem envolvem um sistema pelo qual entendemos e usamos as palavras faladas, as quais fundamentam o conhecimento de um idioma e permitem a criança adquirir e dominar

uma língua: o conhecimento linguístico (HOOVER; TUNMER, 2020) ou estruturas da língua (SCARBOROUGH, 2001).

Justice e Pence (2005) explicam que o conhecimento linguístico compreende cinco domínios que começam a se desenvolver por meio da interação com os outros assim que a criança nasce. Aos poucos, a criança internaliza a fonologia da língua, que se organiza a partir de um conjunto de regras que governa o sistema de fonemas específicos de uma determinada língua, para gerar sílabas e palavras. Da mesma forma, internaliza as regras de morfologia do idioma, as quais regem a estrutura das palavras, como os sufixos adicionados às palavras para inflexão (por exemplo, plural, possessivo, modos e tempos verbais) e como os prefixos e sufixos são adicionados às palavras para alterar o significado. Durante esse período, ocorrem as primeiras aprendizagens sobre a sintaxe da sua língua, que é o conjunto de regras padronizadas que regem a organização de sentenças. Além disso, a criança aprende sobre a semântica, um conjunto de regras que conduzem ao significado de palavras e sentenças e inclui o vocabulário receptivo e expressivo de um indivíduo e a capacidade de acessar eficientemente este vocabulário para se comunicar de forma precisa e eficaz. E, por último, também aprende as regras da pragmática, a qual conduz às convenções contextuais para o uso efetivo da linguagem para fins comunicativos e sociais, como, por exemplo, saber quanta informação é preciso fornecer a um ouvinte. Cumpre destacar que essas aprendizagens acontecem nos primeiros anos de vida de forma implícita, sem que as crianças ou os adultos que com elas convivem tenham consciência. Outro destaque importante é que as regras desses cinco domínios linguísticos se referem à variante sociolinguística da comunidade em que a criança está inserida.

O modelo de cordas, instituído por Scarborough (2001), destaca o conhecimento de vocabulário como um domínio essencial para a compreensão da linguagem. Corroboramos com a pesquisadora visto que o tamanho do vocabulário é uma das variáveis mais preditivas da compreensão leitora, pois quanto maior for o leque de palavras conhecidas pelo leitor, maior será a chance de compreender bem o texto (SOUSA; GABRIEL, 2011). Durante a infância, as crianças vão registrando no seu

léxico mental as palavras que ouviram, as quais representam o significado das necessidades imediatas e da realidade que as cercam. Num primeiro momento do desenvolvimento da criança, é importante salientar que a sua capacidade de compreensão é bem maior que a capacidade de produção, justamente porque a criança capta informações de muitas outras pistas (gestos, expressões faciais, tom de voz). Scliar-Cabral (2017) comenta que, dos 08 aos 12 meses, um bebê já é capaz de compreender de 3 a 50 palavras, mas só dos 12 aos 18 meses esse mesmo bebê será capaz de produzir de 50 a 100 palavras (por exemplo, “mamá”, “bó”, “papá” etc.) e, a partir dos 5 anos, a criança é capaz de produzir em torno de 5.000 palavras. Juntamente com esse vocabulário que a criança vai adquirindo, por meio das experiências que vivencia, ela vai internalizando essas experiências de mundo na forma de esquemas. Os esquemas mentais formam o léxico mental, o qual se caracteriza por ser a estrutura cognitiva central de que dispomos para uso da língua, por meio de diferentes vias: fala, escuta, leitura e escrita. Sousa e Gabriel (2011) explicam que tais esquemas conduzem a uma organização peculiar das palavras, que pode ser semântica, pela frequência de uso, por semelhanças sonoras etc. Por exemplo, um esquema mental sobre “lar” agrupa palavras que compõem os tipos de casas (apartamento, casa), à localização (cidade, interior), os materiais usados para construí-las (tijolos, madeira), as pessoas que ocupam a casa, as relações entre os membros da família, os cômodos, os utensílios etc. Dehaene (2012) comenta que o mais indicado seria falarmos de léxicos no plural, pois as informações registradas ali são de diversas naturezas. O leitor fluente, por exemplo, dispõe de um léxico ortográfico que armazena a imagem visual e a memória motora da escrita das palavras, isto é, uma estrutura ortográfica abstrata; também dispõe de um léxico fonológico, no qual está registrada a pronúncia das palavras, além das informações gramaticais e semânticas que determinam o significado das palavras (DEHAENE, 2012). Quando o leitor se depara com uma palavra nova ou de baixa frequência, ele precisa relacioná-la a uma estrutura (esquema mental) já existente, geralmente contendo milhares de outras palavras, as quais já possuem rótulos e significados e estão organizadas em esquemas mentais. Isso é especialmente relevante porque, quando uma criança começa a ler, ela amplia o

seu vocabulário, enriquece os esquemas mentais já formados, bem como incorpora novos esquemas mentais (SCLiar-CABRAL, 2017). Entretanto, para adquirir um léxico mental vasto e produzir palavras, as crianças precisam de uma forte exposição à linguagem oral e escrita, o que inclui uma ampla gama de vocabulário que as ajude a apreender os significados das palavras (DICKINSON; GRIFFITH, 2011). Perfetti (2007) argumenta que a exposição frequente às palavras escritas faz com que a qualidade lexical dessas palavras aumente e se fortaleça. Para o pesquisador, a qualidade lexical se refere à extensão em que a representação mental de uma palavra específica sua forma e significado de uma maneira precisa e flexível. A precisão da representação – o conhecimento da grafia exata – é importante porque permite que uma criança diferencie uma palavra escrita de palavras semelhantes, permitindo acesso direto ao seu significado; e a flexibilidade da representação é importante porque permite que a criança se adapte dinamicamente a diferentes combinações de escrita-significado. O encontro frequente com algumas palavras prevê um léxico de alta qualidade, enquanto outras palavras menos conhecidas terão baixa qualidade. Na medida em que as crianças desenvolvem sua experiência com a leitura e com a escrita, a qualidade média das palavras em seu léxico aumenta continuamente (PERFETTI, 2007). Possíveis déficits no vocabulário podem prejudicar a compreensão da leitura. Bruck (1990) comparou leitores com bons e fracos níveis de compreensão textual; a diferença entre eles estava associada à déficits de vocabulário e não havia diferenças nas habilidades de reconhecimento de palavras.

O conhecimento lexical somado ao conhecimento linguístico fornece ao leitor a compreensão do significado literal de um texto. Hogan et al. (2011) consideram que tanto o conhecimento lexical quanto o linguístico são habilidades cognitivas de nível inferior por duas razões: (a) surgem com relativa rapidez e facilidade para a maioria das crianças, durante a primeira infância; (b) servem de base para as habilidades linguísticas de nível superior, que são necessárias para construir um modelo mental do significado de um texto (HOGAN et al. 2011). Para ultrapassar o significado literal e elaborar uma representação mental do texto, o conhecimento linguístico de uma pessoa deve interagir com o que ela conhece sobre o mundo (HOOVER; TUNMER, 2020).

O conhecimento de mundo engloba uma gama de informações que o leitor possui sobre fatos e conceitos em relação ao mundo em que vive. As crianças desenvolvem esse tipo de conhecimento, incidentalmente, sem instrução direta, conforme interagem com o ambiente e com as pessoas (JUSTICE; PENCE, 2005). Durante a leitura, é imprescindível que o leitor ative os seus conhecimentos de mundo, linguísticos e textuais de forma que a integração desses conhecimentos permita fazer inferências e construir o sentido do texto.

As inferências auxiliam o leitor a preencher as lacunas e ir além do significado literal das palavras na página para criar um modelo mental do texto (BOWYER-CRANE; SNOWLING, 2005). A capacidade de fazer inferências depende fortemente dos esquemas mentais, já incorporados pelo leitor, para compreender o texto escrito e preencher as lacunas. Cain e Oakhill (1999) indicam que o leitor costuma fazer dois tipos de inferências: (a) que instigam as conexões entre diferentes partes do texto e (b) que atuam no preenchimento de lacunas. As crianças, normalmente, são mais capazes de fazer inferências de conexão do texto do que a de preencher lacunas (CAIN; OAKHILL, 1999). A capacidade de fazer inferências, acompanhada do conhecimento de vocabulário, contribui fortemente para a compreensão da leitura (OAKHILL; CAIN, 2012; TUNMER; CHAPMAN, 2012).

O monitoramento da compreensão estimula o leitor a pensar sobre a própria compreensão e inclui a capacidade de detectar inconsistências em um texto (HOGAN et al. 2011). Leitores hábeis, geralmente, estão cientes da sua compreensão durante a leitura e, quando se deparam com dificuldades, utilizam estratégias, como a releitura, por exemplo, para aumentar sua compreensão (PRESSLEY; AFFLERBACH, 1995). Contudo, de acordo com os mesmos autores, a prática autônoma dessa habilidade pode ser difícil para crianças pequenas e para aquelas com dificuldades de leitura porque requer o uso de recursos cognitivos complexos, como memória e atenção.

O conhecimento da estrutura do texto também coopera para a compreensão da leitura. O conhecimento de como os diferentes tipos de texto são organizados fornece uma estrutura na qual os leitores podem antecipar com mais segurança os elementos que caracterizam o texto, auxiliando na compreensão (HOGAN et al., 2011). Quando

um leitor é capaz de reconhecer as relações entre as frases e unidades maiores de um texto, ele apresenta mais facilidade de formar um modelo mental do que foi lido.

Tanto a elaboração de inferências, como o monitoramento da compreensão e o conhecimento da estrutura do texto são habilidades linguísticas de nível superior (HOGAN et al. 2011). Perfetti (2007) chama a atenção para o fato de que quando as habilidades linguísticas de nível inferior estão bem desenvolvidas e organizadas de forma coerente, as habilidades de nível superior são acionadas com mais facilidade, o que resulta em uma melhor compreensão da leitura. Nesse contexto, o inverso também é plausível: à medida que as crianças desenvolvem as habilidades linguísticas de nível superior, sua capacidade de criar modelos mentais mais efetivos contribui para a ampliação do léxico e o refinamento do conhecimento das estruturas gramaticais da língua materna.

Scarborough (2001) propõe no seu modelo de cordas que a literacia faz parte da gama de habilidades linguísticas que contribuem para a compreensão da leitura. Por outro lado, Hoover e Tunmer (2020) alocam esse componente no bloco de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras, identificando-o como “conceitos sobre a escrita”. No decorrer do referencial, iremos nos referir a esse conjunto de conhecimentos como “conhecimento da escrita”, baseados na expressão em inglês “print knowledge”, referido em muitas das pesquisas que embasaram o nosso referencial teórico (WHITEHURST; LONIGAN, 1998; JUSTICE; PENCE, 2005; JUSTICE et al., 2009; JUSTICE; SOFKA, 2010; BAKER, 2013).

O conhecimento da escrita engloba aquilo que o leitor sabe sobre a leitura e a escrita, isto é, para que é usada e como é organizada; diz respeito a elementos como direção da escrita, espaço entre as letras, presença de título, autor, número de páginas, usos e funções da linguagem escrita, portadores etc. (JUSTICE; PENCE, 2005). Tais conhecimentos geram grandes realizações como o interesse pela linguagem escrita, bem como a compreensão de suas funções, convenções, formatos (JUSTICE; EZELL, 2004).

Tendo em vista a amplitude das habilidades que são acionadas para a compreensão da linguagem, alguns estudos buscaram comparar leitores com

dificuldades de compreensão com um grupo controle para entender quais eram as possíveis origens das dificuldades demonstradas por eles. Tais estudos revelam que os leitores com limitações na compreensão apresentam capacidade reduzida de fazer inferências (CAIN; OAKHILL, 1999), entender palavras ou ativar seu significado no contexto (NATION; SNOWLING, 1998), conectar as ideias do texto (EHRlich; REMOND, 1997), lembrar as informações verbais (HUA; KEENAN, 2014) e monitorar sua compreensão (OAKHILL et al., 2005). Além disso, esses leitores mostram limitações em aprender e lembrar novas palavras e aumentar seu conhecimento lexical (RICKETTS et al., 2008).

Atentar para essas questões é de suma importância, no sentido de atuar na implementação de atividades que estimulem, desde cedo, o desenvolvimento das habilidades envolvidas na compreensão da linguagem, pois falhas no desenvolvimento de tais habilidades reverberam anos depois nas dificuldades de compreensão do texto. Crianças da EI com atrasos nas habilidades linguísticas apresentam um risco maior de dificuldades de compreensão de leitura nas etapas escolares posteriores (CATTS et al., 2002). Em uma análise retrospectiva das habilidades linguísticas de crianças com déficits de compreensão, Catts et al. (1999) constataram que em torno de 70% das crianças que liam mal no segundo ano escolar haviam apresentado déficits nas habilidades de compreensão da linguagem durante a EI. Como vimos, uma gama de habilidades que são acionadas para a compreensão do texto também é acionada para a compreensão auditiva. Dito isso, fica subentendido que o percurso de desenvolvimento de tais habilidades inicia muito antes da alfabetização. Assim, quando as crianças entram no primeiro ano do Ensino Fundamental, no Brasil, com 6 anos, para serem alfabetizadas, já percorreram um caminho significativo de desenvolvimento, consolidação e uso de tais habilidades, que serão ampliadas e reforçadas ao longo da escolarização. Entretanto, para aprender a ler, ou seja, para ser alfabetizada, a criança deve dar conta de um outro desafio: o reconhecimento de palavras escritas.

2.1.2 Habilidades de reconhecimento de palavras

O segundo componente da leitura, proposto tanto nos modelos de cordas de Scarborough (2001) quanto nos blocos descritos por Hoover e Tunmer (2020), refere-se ao reconhecimento de palavras escritas. De acordo com Ehri (2013) o reconhecimento de palavras pode ocorrer de formas distintas: (a) decodificação, que envolve o uso do conhecimento das relações grafema-fonema para identificar o som correspondente a cada letra e o uso do conhecimento de padrões ortográficos maiores que podem representar sílabas ou morfemas; (b) analogia, estratégia que envolve o uso de partes das palavras conhecidas para ler palavras desconhecida, quando ambas possuem o mesmo padrão ortográfico; (c) predição, envolve o uso de informação contextual e de uma ou mais letras para inferir a identidade das palavras; (d) reconhecimento automatizado, em que a visualização da palavra ativa sua pronúncia e seu significado na memória.

O reconhecimento de palavras, por meio da decodificação, é realizado pelo uso da rota fonológica; é por meio dela que é possível “acessar a pronúncia e o significado de uma palavra escrita, que é alcançado via conversão dos elementos gráficos (letras ou conjunto de letras) em elementos falados (fonemas ou unidades maiores como sílabas, rimas ou outros)” (SEABRA, 2021, p. 68). Essa estratégia é acionada, especialmente, quando o leitor se depara com uma palavra desconhecida, cuja forma escrita não está armazenada na memória; nesse caso, ele não aciona a rota lexical, a qual contém as formas ortográficas das palavras armazenadas no léxico mental (SEABRA, 2021).

O primeiro passo para o reconhecimento de palavras é a compreensão do princípio alfabético (SCLIAR-CABRAL (2015), ou seja, é a compreensão sobre o mapeamento alfabético que a escrita faz da fala (FIELDING-BARNSLEY, 1989, apud SEABRA, 2021). Antes disso, “a criança percebe a fala como um contínuo e a sílaba como uma unidade indecomponível” (SCLIAR-CABRAL, 2019, p. 55), ou seja, não há pausas entre as palavras nem contrastes entre os sons que constituem as sílabas. Três elementos são necessários para a aquisição do princípios alfabético: (a) a consciência

de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas; (b) a consciência de que tais unidades reaparecem em diferentes palavras faladas; e (c) o conhecimento das regras de correspondência grafofonêmicas (BYRNE; FIELDING-BARNSLEY, 1989; CLAYTON et al., 2020, SEABRA, 2021).

Um dos primeiros fatores que integram o princípio alfabético é a consciência fonológica, que se refere à consciência de que a fala pode ser segmentada e habilidade de refletir e de manipular tais segmentos (SEABRA, 2021). O termo “consciência fonológica” é um termo abrangente e refere-se à uma habilidade geral. De forma mais específica a consciência fonológica envolve a participação da consciência suprafonêmica, que se refere ao conhecimento consciente das palavras, sílabas, rimas e aliterações; e a consciência fonêmica, que envolve a consciência dos fonemas, a qual é mais complexa dado que a unidade sonora do fonema nem sempre é perceptível e segmentável do ponto de vista auditivo (SEABRA, 2021). O desenvolvimento da consciência fonêmica, pela sua natureza complexa, ocorre por meio da instrução explícita, usualmente quando há instrução de leitura em um sistema de escrita alfabética (DEHAENE, 2012). A leitura, então, é caracterizada pela decodificação, em que as sequências de letras são analisadas de perto e laboriosamente “sondadas” para formar as palavras; isso leva tempo e requer prática (NATION, 2017).

O desempenho em leitura é determinado pelo grau de desenvoltura na identificação das palavras escritas e crianças que apresentam alguma limitação no reconhecimento de palavras podem apresentar problemas na compreensão do texto (SNOW; BURNS, 1998). A maioria das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura esbarram nas habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras (SCARBOROUGH, 2009). Nesse sentido, a fluência e a eficácia na identificação das palavras são consideradas um dos mais relevantes sinais da aprendizagem da leitura e, uma vez automatizadas, permitem ao leitor direcionar seus esforços para os outros componentes da leitura, podendo alcançar níveis mais elevados de processamento cognitivo, que conduzem à compreensão textual.

Em suma, de acordo com o que vimos até aqui, a SVR fornece uma estrutura teórica útil e atual para refletirmos sobre a compreensão da leitura bem como o seu

desenvolvimento. O modelo considera a decodificação como fundamental para aprender a ler e institui que nenhuma habilidade da linguagem oral pode resultar numa leitura bem-sucedida se o leitor não tiver aprendido os princípios de como o sistema de escrita da sua língua funciona. Nation (2019) explica que melhorar a leitura de palavras e desenvolver o que é necessário para chegar à compreensão da leitura exige mais do que decodificar bem, ou seja, é fundamental conhecer o processamento das habilidades envolvidas na compreensão da linguagem. Até aqui descrevemos cada uma das habilidades que sustentam o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem, evidenciando como elas se relacionam e como as contribuições relativas a cada uma podem mudar no decorrer da aprendizagem formal da leitura. Destacamos ainda a importância da experiência da leitura como uma atividade que retroalimenta as habilidades que levam à compreensão do texto; assim, quanto mais lemos, mais aprendemos e mais aperfeiçoamos as habilidades linguísticas e cognitivas, desenvolvendo o círculo virtuoso da leitura.

A SVR tem fornecido um modelo de leitura que facilita o entendimento dos componentes da leitura hábil, bem como de possíveis intervenções quando a compreensão da leitura não acontece. As pesquisas que buscam investigar esse modelo, geralmente, observam o desempenho de crianças em fase de alfabetização e em fases iniciais da escolarização. Todavia, pesquisadores buscaram entender se os dois componentes centrais da SVR, avaliados na pré-escola, poderiam prever a compreensão da leitura nos anos posteriores.

As relações entre as habilidades relacionadas ao código e a linguagem oral, avaliadas na pré-escola, e o reconhecimento de palavras e compreensão da linguagem no terceiro ano do EF, foram documentadas por Kendeou et al. (2009) e Tunmer e Chapman (2012). Além disso, o papel do conhecimento da escrita, consciência fonológica e habilidades posteriores de reconhecimento de palavras também foi estabelecido (CATTS et al. 1999; STORCH; WHITEHURST, 2002). Mais recentemente, LARRC e Chui (2018) conduziram uma pesquisa longitudinal com 420 crianças da pré-

escola à 3ª série¹⁴. Os pesquisadores queriam saber se as habilidades e conhecimentos de linguagem, avaliados antes do início da instrução formal de alfabetização, previam a compreensão posterior da leitura, por meio da compreensão auditiva e do reconhecimento de palavras. Na pré-escola, os pesquisadores usaram algumas medidas para avaliar as habilidades de compreensão linguística das crianças: vocabulário (receptivo e expressivo), gramática (morfologia e pronomes), memória verbal (repetição de frases de comprimento e complexidade crescentes), habilidades de discurso, por meio do monitoramento da compreensão (informações consistentes/inconsistentes e inferências), e conhecimento das estruturas do texto. Os conhecimentos relacionados ao código foram aferidos por meio de testes de conhecimento das letras, sons de letras específicas e identificação de letras associadas a sons específicos, consciência fonológica e nomeação automática e rápida de cores e objetos e cores e objetos associados. Na terceira série, os pesquisadores avaliaram as habilidades de compreensão linguística das crianças, por meio de perguntas com respostas de múltipla escolha, procedimento *cloze* e perguntas abertas. Para aferir o desempenho no reconhecimento de palavras, foram usadas medidas de precisão (pronúncia de palavras de alta e baixa frequência com precisão); a fluência na leitura foi avaliada pela leitura de palavras e não palavras (durante 45 segundos) e por meio da leitura de um texto em voz alta (durante 60 segundos).

Os resultados desse estudo mostraram que os constructos da SVR, compreensão linguística e o reconhecimento de palavras, explicaram 95% da variação na compreensão da leitura entre as crianças e previram a compreensão da leitura 5 anos depois. Os pesquisadores chamaram a atenção para a relação efetiva entre as medidas pré-escolares de vocabulário, gramática e compreensão no nível do discurso com as medidas de compreensão linguística, demonstrando a continuidade significativa dessas habilidades ao longo dos 5 anos. Por outro lado, eles notaram que a relação entre os constructos da SVR era mais forte, entre si, na etapa pré-escolar, se distanciando à medida que a aprendizagem da leitura avançava, corroborando com as

¹⁴ Os participantes faziam parte de um estudo longitudinal maior sobre leitura e compreensão auditiva em crianças da pré-escola a terceira série.

colocações de Hoover e Gough (1990), que as contribuições advindas da decodificação e compreensão linguística para a compreensão da leitura devem mudar com o tempo.

Frente a isso, duas importantes conclusões são delineadas: a primeira, é a de que as habilidades necessárias para a compreensão da leitura, o reconhecimento de palavras e compreensão da linguagem, já se manifestam nas etapas anteriores à alfabetização. A segunda, decorre da primeira, destaca a importância das práticas de literacia emergente na primeira infância, especialmente, nos ambientes escolares infantis, visto que há uma forte correlação e efeitos duradouros entre os conhecimentos e habilidades que as crianças demonstram nessa etapa com as etapas escolares posteriores. Conforme Scarborough (2009), até pouco tempo atrás, a aprendizagem da leitura não era considerada até a entrada da criança no ensino formal e as deficiências de leitura eram consideradas um problema educacional sem antecedentes conhecidos em idades anteriores. Atualmente, nas palavras da pesquisadora, é bastante claro que a aprendizagem da leitura é um processo que começa mais cedo e é sobre esse percurso que iremos tratar na seção seguinte.

2.2 O percurso da aprendizagem da leitura

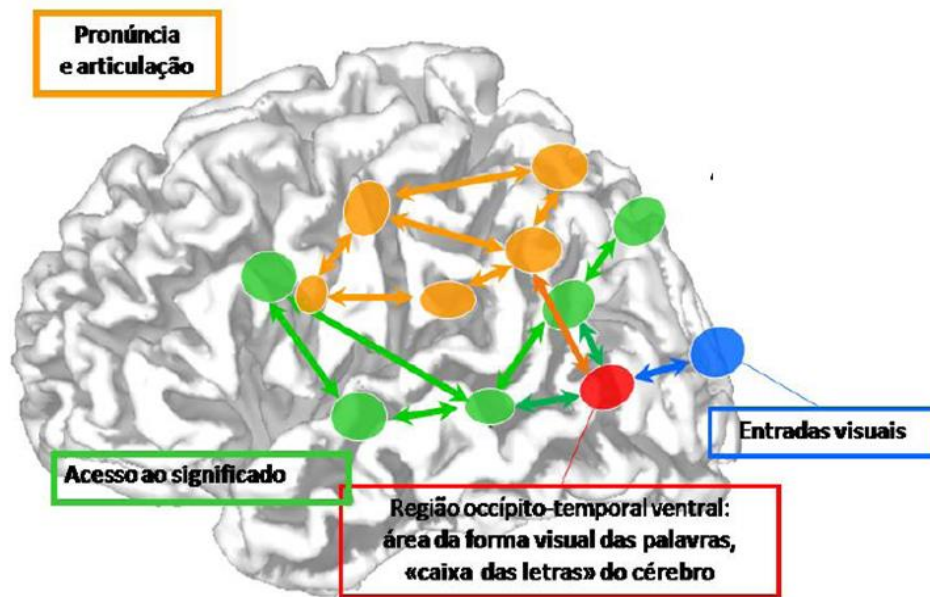
Desde o nascimento, a criança está inserida em um ambiente linguístico. No curso do seu desenvolvimento, ela ouve conversas a sua volta, interage com os seus familiares e, aos poucos, vai criando familiaridade com os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da linguagem oral (GABRIEL; MORAIS, 2017; JUSTICE; PENCE, 2005). A linguagem oral se desenvolve e se especializa sob a influência das interações na língua materna: desde os 6 meses de idade, as vogais passam a ser melhor representadas e, por volta dos 11 ou 12 meses, as consoantes se unem às vogais em direção ao repertório da língua. A partir disso, as crianças começam a produzir as primeiras palavras e, até o final do segundo ano de vida, o vocabulário se expande notavelmente, fenômeno cunhado como "explosão de vocabulário" na literatura especializada. Aos 5 ou 6 anos, estima-se que a criança tenha uma representação fonológica detalhada da língua materna, vocabulário amplo e

domínio das estruturas gramaticais (CUNHA; KENEDY, 2019). O desenvolvimento da linguagem oral é um produto da evolução biológica, ou seja, a criança foi preparada pela evolução para desenvolver a linguagem, para compreendê-la e para produzi-la, mas não para ler e escrever (MORAIS, 2013). Assim, salvo situações específicas, o desenvolvimento da linguagem oral antecede o da linguagem escrita.

A linguagem escrita é um artefato cultural, relativamente recente, aproximadamente 5.000 anos, presente em diversas culturas, mas não em todas; houve e há sociedades ágrafas, como os grupos indígenas que vivem na região Amazônica, por exemplo, que não desenvolveram sistemas de escrita; houve e ainda há adultos analfabetos convivendo em sociedades letradas (GABRIEL, 2017). O registro escrito se desenvolveu inicialmente como um sistema de representação da linguagem oral; contudo, em razão do seu uso ao longo dos séculos, a escrita se tornou uma nova modalidade de comunicação, cujas formas e convenções são compartilhadas culturalmente pelos sujeitos, e que precisam ser aprendidas pelos novos membros da comunidade (GABRIEL, KOLINSKY, MORAIS, 2016). Mesmo que a escrita tenha como a base a linguagem oral, há aspectos que distinguem uma da outra (LIBERMAN, 1995): (a) a fala é universal; a leitura e a escrita são relativamente recentes; (b) a fala é muito mais antiga na história da espécie; (c) a fala aparece cedo na história do indivíduo; a leitura e a escrita aparecem mais tarde; (d) a fala não precisa ser ensinada; a leitura e a escrita dependem de ensino explícito.

Dehaene (2013) apresenta mais uma distinção entre a linguagem oral e escrita: a aprendizagem da leitura modifica as redes corticais numa área do cérebro que foi reciclada para esse fim. “Isso é possível graças à reciclagem neuronal, pela qual os neurônios humanos são capazes de aprender, através da reorientação dos sistemas cerebrais para símbolos novos, pertencentes a cada cultura” (DEHAENE, 2013, p. 148). Nesse processo, os neurônios localizados no lobo occipitotemporal lateral esquerdo, originalmente envolvidos no reconhecimento de estímulos visuais como rostos, objetos e animais, são reciclados para o reconhecimento e processamento visual de letras e palavras. Nos leitores, essa área é chamada de “caixa das letras” ou *visual word form area* (VWFA) (DEHAENE; 2013; MORAIS, 2013). A VWFA está destacada na Figura 8.

Figura 8 – Arquitetura cerebral da leitura



Fonte: Dehaene (2013, p. 149).

Conforme destaca Dehaene (2013), a VWFA é detectável em exames de neuroimagem em todos os leitores e está situada na mesma região cerebral, em todas as culturas, independentemente do sistema de escrita; entretanto essa região não é ativada por textos escritos nas pessoas que não aprenderam a ler. Os neurônios dessa região também se especializam para identificar uma letra como sendo a mesma, independentemente da posição que ela ocupa na palavra, como em “ficar, amar, abrir”; do tamanho, como em “amar, amar, amar” ou do formato, como em “amar, AMAR”; essa propriedade dos neurônios que aprenderam a ler é chamada de invariância perceptual (DEHAENE, 2013). Ao mesmo tempo, os neurônios aprendem as pequenas diferenças que são pertinentes para diferenciar uma letra de outra, como em tio/tia, a considerar a posição que as letras ocupam em sua combinação, quando isto acarreta mudança de significado, como em lama/mala, bem como as regras do sistema de escrita, como, por exemplo, aceitar “roda”, mas não “rdao” (DEHAENE, 2013).

Nas sociedades letradas, a escrita está presente em muitas situações do cotidiano das crianças, mas ela circula de formas muito distintas e com significados

diversos entre os grupos sociais. O desenvolvimento da oralidade é algo constante desde o nascimento, não há necessidade de instrução, somente exposição - e, mesmo assim, a qualidade e quantidade de exposição à linguagem oral pode variar entre os grupos sociais. Por outro lado, a exposição à linguagem escrita depende de uma ação deliberada, intencional do adulto (GABRIEL; MORAIS, 2017). Frente a isso, cabe ressaltar que a criança foi preparada pela evolução para o desenvolvimento da linguagem oral, para compreendê-la e produzi-la, mas não foi preparada para ler e escrever (MORAIS, 2013). No entanto, de acordo com o mesmo autor, a aprendizagem da leitura *pode* e *deve* se ancorar nos laços que unem a linguagem oral à linguagem escrita, pois o sistema de escrita alfabético foi criado aproveitando constituintes estruturais e processos da linguagem oral (grifo nosso).

Quando as crianças aprendem a ler, elas já desenvolveram uma gama de habilidades de linguagem oral, incluindo o conhecimento do significado de inúmeras palavras. O desafio da criança, durante a aprendizagem da leitura, é aprender a associar um código, formado por símbolos visuais arbitrários – padrões de linhas, curvas e pontos – à pronúncia e ao significado dessas palavras (CASTLES; RASTLE; NATION, 2018). Brandão e Leal (2017) explicam que, no Brasil, até meados dos anos 60, a concepção de “maturidade para a alfabetização” era o discurso predominante. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita seria o resultado de um “amadurecimento” de determinadas habilidades e o ensino dessas habilidades estaria condicionado a um “desabrochar natural” que, geralmente, ocorria por volta dos 6 ou 7 anos de idade. Além disso, acreditava-se que as crianças não teriam interesse algum na leitura e na escrita, portanto, qualquer atividade que envolvesse ler e escrever não era uma preocupação para a EI (JUSTICE, KADERAVEK, 2002). No entanto, muito antes de se tornarem leitores, as crianças podem desenvolver habilidades que formam a base da aprendizagem da leitura e da escrita (TEALE; SULZBY, 1986; ADAMS, 1990; SÉNÉCHAL et al., 1996; BOWMAN et al., 2001). No âmbito da pesquisa, tais habilidades são chamadas majoritariamente de “literacia emergente” (em inglês, *emergent literacy skills*) (HEILMAN, et al., 2002; TEALE; SULZBY, 1986, 1991; WHITEHURST; LONIGAN, 1998, 2001; SÉNÉCHAL; LEFEVRE, 2001; JUSTICE;

PULLEN, 2003; JUSTICE; KADERAVEK, 2004; PHILLIPS; LONIGAN, 2005; CONNOR; MORRISON, 2006) e também de “habilidades iniciais de literacia” (em inglês, *early literacy skills*) (MORROW, 2001; GEE, NEUMAN, DICKINSON, 2002; NEUMAN; DICKINSON; 2003; DICKINSON; NEUMAN, 2007; DAVIDSE et al., 2011; ROHDE, 2015; TEALE; WITTHINGHAM; HOFFMAN, 2018; MAJORANO et al., 2021).

O termo “literacia emergente” (em inglês, *emergent literacy*) foi título de uma obra publicada por Teale e Sulzby, primeiramente em 1986, revisada e publicada novamente em 1991 (2a edição). Na época, eles argumentaram que a proposição de um termo especial foi necessária para definir uma nova perspectiva sobre como as crianças aprendem a ler, a partir de uma concepção que era tão nova a ponto de representar uma mudança de paradigma. Teale e Sulzby (1986) explicam que esse novo termo foi necessário para reconhecer que as crianças aprendem muitas coisas que as preparam para a aprendizagem da leitura, antes do início da escolaridade formal.

De lá para cá, inúmeras pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem da leitura vem mostrando que os anos que precedem a entrada da criança nas séries iniciais – ou seja, do nascimento aos 6 anos de idade - são um importante período para o desenvolvimento da literacia emergente, um grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes que as crianças demonstram em relação às formas e funções da linguagem escrita (HEILMAN, et al., 2002; CONNOR; TIEDEMANN, 2005). Assim, a literacia emergente reflete um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita bem como sua prática produtiva (MORAIS, 2014; PNA, 2019).

Uma das obras mais relevantes no âmbito da literacia emergente foi organizada por Snow e Burns (1998) e recebeu como título: “Prevenindo dificuldades de leitura em crianças pequenas” (em inglês, *Preventing reading difficulties in young children*). O Departamento de Educação e o Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA solicitaram à Academia Nacional de Ciências a organização de um comitê para eleger meios de prevenir as dificuldades de leitura. O comitê ficou encarregado de realizar um estudo sobre a eficácia das intervenções para crianças que corriam risco de ter

problemas para aprender a ler. Os objetivos do projeto foram: (1) compreender a base de pesquisa; (2) traduzir os resultados da pesquisa em orientações para pais, educadores, editores e outras pessoas envolvidas no cuidado e instrução das crianças; e (3) transmitir os achados por meio de publicações, conferências e outras atividades de divulgação. O comitê recomendou que todas as crianças do EI, especialmente aquelas em risco de dificuldades de leitura, tenham acesso a ambientes educacionais infantis que promovam o crescimento linguístico, especialmente, nas habilidades preditoras de desempenho posterior da leitura. De acordo com o comitê, a instrução de qualidade deve ser projetada para estimular a interação verbal, enriquecer o vocabulário das crianças, encorajar conversas sobre livros, fornecer atividades lúdicas com as estruturas sonoras das palavras, desenvolver conhecimentos sobre a escrita, incluindo o reconhecimento e a escrita das letras, e gerar familiaridade com os propósitos básicos e mecanismos de leitura (SNOW; BURNS, 1998). Desde a sua publicação, essa obra tem sido uma espécie de “guia” para muitos estudos sobre o desenvolvimento da literacia emergente e os seus efeitos na aprendizagem inicial da leitura, somando mais de 11 mil citações¹⁵.

Desde cedo, as crianças podem reconhecer a escrita como um dispositivo de comunicação. Justice e Sofka (2010) comentam que os bebês que vivenciam sessões de leitura compartilhada refinam suas habilidades visuais para observar as características das ilustrações de livros de histórias e suas habilidades auditivas, que podem facilmente acompanhar a voz do adulto durante a leitura da história. Por volta de 1 ano de idade, as crianças podem começar a reconhecer a diferença entre escrita e as ilustrações e podem produzir uma proto-escrita (pré-escrita) (em inglês, “proto-writing”), rabiscando no papel ou mesmo nas paredes. Logo depois, aos 2 e 3 anos, elas podem reconhecer algumas letras em placas, propagandas e sinais no ambiente em que vivem, bem como reconhecer o seu nome impresso nas plaquinhas que identificam o material escolar na EI ou reconhecer o título de um livro infantil favorito. E, mesmo durante esses primeiros anos, as crianças podem começar a produzir algumas escritas emergentes, fornecendo evidências de que elas estão aprendendo que a linguagem

¹⁵ Fonte: Scholar, junho de 2021.

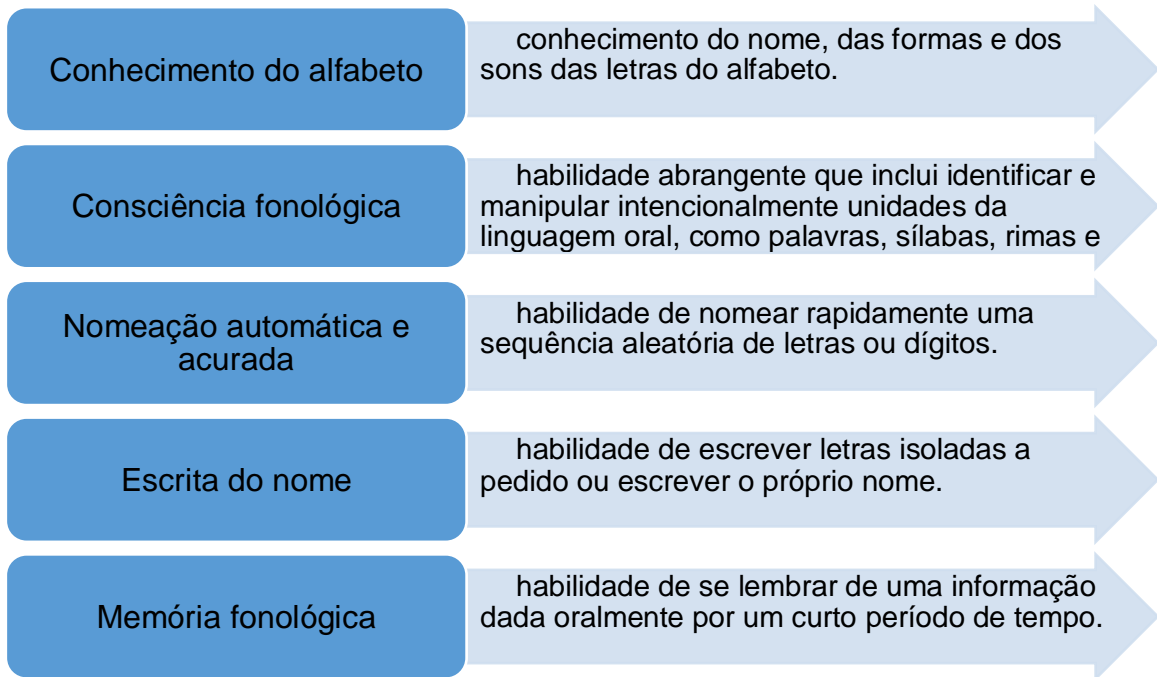
escrita representa uma forma de comunicação, que serve a inúmeros propósitos (informar, ensinar, avisar, divulgar, educar, argumentar etc.). Alguns conhecimentos, habilidades e comportamentos podem refletir o conhecimento das crianças sobre as formas e funções de escrita, como: demonstrar interesse em materiais escritos que aparecem no ambiente, escrever o próprio nome, recitar ou cantar músicas de alfabeto, identificar o título dos livros favoritos ou familiares etc. (JUSTICE; SOFKA, 2010).

A perspectiva da literacia emergente vê o desenvolvimento das crianças, antes da alfabetização, como um processo dinâmico, no qual elas estão ativamente envolvidas. Assim como no desenvolvimento da linguagem oral, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita acontecem pela imersão em uma série de experiências lúdicas e interativas que estimulam a aprendizagem e o engajamento com o código (CRAWFORD, 1995). Tais experiências não são apenas necessárias, mas estão intimamente relacionadas a resultados posteriores de alfabetização (JUSTICE; KADERAVEK, 2004), que são sistematicamente associados com o reconhecimento de palavras e com a compreensão da leitura anos mais tarde (DICKINSON et al. 2003; KENDEOU et al. 2009).

O *National Early Literacy*, relatório do *National Early Literacy Panel* (NELP) (2009) organizou uma síntese da pesquisa científica sobre o desenvolvimento das habilidades/aptidões consideradas preditoras para a aprendizagem da leitura em idades entre zero e cinco anos. O principal objetivo dessa meta-análise, que envolveu aproximadamente 300 estudos, foi contribuir com as decisões na política e na prática educacional e orientar como professores e famílias podem estimular o desenvolvimento de tais habilidades.

O NELP destacou seis habilidades que se relacionam fortemente com o sucesso na aprendizagem formal da leitura (Figura 9). Tais variáveis não apenas se relacionaram com o desempenho em leitura, mas também se mantiveram como fortes preditores quando outras variáveis foram controladas, como o quociente de inteligência (QI) e status socioeconômico (SES).

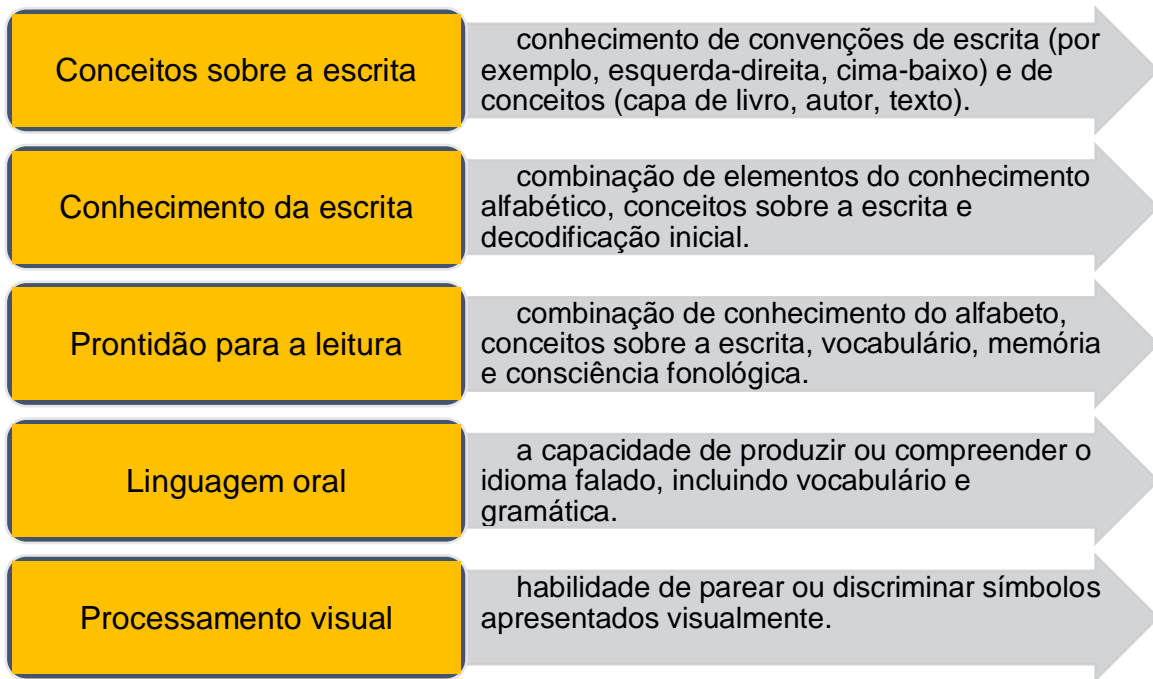
Figura 9 – Preditores da aprendizagem da leitura (correlação forte)



Fonte: Adaptado e traduzido de NELP (2009, p. vii).

Além disso, outros conhecimentos foram moderadamente correlacionados com a aprendizagem da leitura; entretanto, eles não mantiveram o seu poder preditivo quando outras variáveis foram incluídas (Figura 10).

Figura 10 – Preditores da aprendizagem da leitura (correlação moderada)



Fonte: Adaptado e traduzido de NELP (2009, p. viii).

Essas 11 variáveis indicam com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita. Nesse sentido, é recomendável que as atividades propostas na educação infantil promovam o desenvolvimento das habilidades citadas, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental. É importante ressaltar que não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas, ou seja, de “preparar o terreno”, para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano (NELP, 2009).

Tais habilidades, presentes também na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019, p. 30-31), não apenas se relacionam com o desempenho em leitura e escrita, mas são fortes preditores da facilidade ou dificuldade que as crianças apresentarão nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que, quando falamos em preditores, referimo-nos a conhecimentos que a criança pode ter em uma determinada etapa e que vão antecipar o seu desempenho futuro.

A perspectiva teórica da literacia emergente sugere que o desenvolvimento da linguagem oral e a aprendizagem da leitura se desenvolvem de forma interdependente

nos anos anteriores à instrução formal e que as habilidades de literacia emergente servem como precursores para a leitura hábil e fluente (WHITEHURST; LONIGAN, 1998).

Sénéchal (2015), por exemplo, concluiu que o conhecimento do alfabeto e a consciência fonológica, aos 5 anos, foram excelentes preditores da leitura de palavras no primeiro ano de alfabetização, enquanto o vocabulário, nessa mesma faixa etária, era um forte preditor de compreensão em leitura. Outros estudos publicaram resultados semelhantes, apontando a consciência fonológica, conhecimento do nome das letras e vocabulário como os preditores mais confiáveis para a preparação das crianças para a aprendizagem da leitura (SÉNÉCHAL et al., 1998; SÉNÉCHAL, 1997; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2009). Adams et al. (2006) explica que consciência em relação aos sons distintivos da língua auxilia a criança a avançar de forma mais fácil e produtiva na aprendizagem da leitura, por outro lado, as que não têm essa consciência desenvolvida terão mais dificuldades para aprender a ler (ADAMS et al., 2006). Juntos, o conhecimento das crianças sobre os nomes e sons que as letras representam foram considerados os melhores preditores de suas habilidades posteriores de leitura (PIASTA; WAGNER, 2010).

O conhecimento sobre as formas e funções da escrita está ancorado em 4 dimensões: (1) organização do livro e convenções da escrita; (2) significado do texto escrito; (3) letras; (4) palavras (JUSTICE; PENCE, 2010). Esse tipo de conhecimento foi associado com as habilidades subsequentes de reconhecimento de palavras (JUSTICE et al., 2009). Nas palavras das autoras, o conhecimento das crianças sobre as formas e funções da escrita pode ser considerado um “divisor de águas” no seu desenvolvimento como leitor. As crianças que dominam tais conhecimentos terão muito mais sucesso quando a instrução formal da leitura começar (BAKER, 2013). Contudo, pesquisas indicam que muitos professores da EI não têm uma ampla consciência da importância da literacia emergente (HAWKEN ET AL., 2005; HINDMAN; WASIK, 2008; JUSTICE et al., 2008; WASIK; HINDMAN, 2014).

O modelo proposto por Whitehurst e colegas (WHITEHURST E LONIGAN, 1998; WHITEHURST E LONIGAN, 2001; STORCH E WHITEHURST, 2002) sugere que as

habilidades de literacia emergentes das crianças são separadas em dois domínios distintos, embora interrelacionados, e se relacionam com os domínios de leitura posterior: linguagem oral e habilidades relacionadas ao código.

As habilidades de linguagem oral compreendem as modalidades de expressão e compreensão das estruturas da língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) e conteúdo (vocabulário). Durante a aprendizagem da leitura, tais habilidades são preditivas de decodificação (NELP, 2008) e a partir do momento em que a decodificação se automatiza, as habilidades de linguagem oral tem mais participação na compreensão de leitura (SNOW et al., 1998; NRP, 2000; STORCH E WHITEHURST, 2002; SÉNÉCHAL; LEFEVRE, 2002, COYNE et al., 2013).

As habilidades relacionadas ao código permitem que a criança “quebre o código” e desenvolva sua compreensão inicial sobre o princípio alfabético. Isso inclui habilidades como conhecimento alfabético (nome, formato e sons das letras do alfabeto), consciência fonológica e conhecimento das formas e funções da escrita. As habilidades relacionadas ao código são teoricamente e estatisticamente distintas das habilidades de linguagem oral e, com relação ao desempenho em leitura, são mais preditivas de habilidades no início da aquisição da leitura (WHITEHURST; LONIGAN, 1998; STORCH; WHITEHURST, 2002; NELP, 2008; KENDEOU et al., 2009).

Em suma, a literacia emergente engloba habilidades, conhecimentos e atitudes de crianças, que ainda não foram alfabetizadas convencionalmente, sobre a linguagem escrita e o significado (WESTERVELD et al. 2015). Tais aspectos são considerados precursores do desenvolvimento das formas convencionais de leitura, preparando as crianças para a aprendizagem da leitura; contudo as habilidades relacionadas ao código são consideradas como melhores preditores de leitura, enquanto as habilidades de linguagem oral predizem melhor a compreensão da leitura (SHATIL; SHARE, 2003, ARAM, 2005).

A partir disso, podemos concluir que a aprendizagem da leitura depende, em grande parte, da bagagem linguística armazenada pelas crianças antes de ingressar no ensino fundamental. Contudo, quando as crianças ingressam no ensino formal elas exibem diferenças individuais significativas nessas habilidades precursoras (CABELL et

al., 2011); muitas possuem vários conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, enquanto outras tiveram poucas oportunidades para desenvolver conhecimentos que serão relevantes para futuras aprendizagens. Assim, as crianças que possuem esses conhecimentos terão mais facilidade para aprender a ler, enquanto as outras precisarão de mais tempo e esforço.

As crianças de famílias de estratos socioeconômicos mais baixos, em geral, têm menos habilidades linguísticas e conhecem menos palavras do que seus pares mais privilegiados. Neuman, Kaefer e Pinkham (2018) delinearam que essa condição reflete uma dose dupla de desvantagem (termo em inglês: a *double dose of disadvantage*): baixa renda e habilidades linguísticas limitadas, em razão das poucas experiências de interação com a variante linguística usada na escrita. Waldfogel e Washbrook (2010) relataram que, ao entrar na escola, as crianças de baixa renda estão, aproximadamente, 16 meses atrás das crianças de alta renda, em termos de tamanho de vocabulário. E essa lacuna começa bem cedo: aos 18 meses de idade, crianças de renda média mostram compreensão mais rápida da linguagem oral do que crianças de baixa renda, o que é indicativo de maior familiaridade com o vocabulário (FERNALD; MARCHMAN; WEISLEDER, 2013). Essas diferenças contribuem para aumentar a “lacuna de palavras” (em inglês, *word gap*¹⁶). A lacuna de palavras se manifesta desde cedo na vida das crianças e influencia fortemente na lacuna em relação ao desempenho em leitura, diferenciando os leitores fluentes e os leitores com dificuldades. Isso acontece porque o vocabulário reduzido estabelece limites para a alfabetização, aprendizagem, compreensão, resultando num progresso mais lento do que o esperado, o que pode criar uma espiral descendente de linguagem limitada, que influencia no desempenho em outras áreas do conhecimento acadêmico (CLEMENTS; SARAMA, 2007).

As causas da *word gap* são variadas e complexas (HINDMAN et al. 2016), entretanto, um fator-chave é a desigualdade na frequência de exposição das crianças à linguagem usada na escrita por meio de interações conversacionais com aqueles ao

¹⁶ O “*Word Gap*” simboliza o abismo que pode separar crianças pequenas que têm ricas oportunidades de experiências positivas de aprendizagem precoce daquelas que não têm (ZERO TO THREE).

seu redor. Em 1995, Hart e Risley estimaram que as crianças de renda média e alta ouviam até 30 milhões de palavras a mais, durante os 3 primeiros anos de vida, em comparação com as crianças de baixa renda. A fim de mudar esse cenário, a leitura compartilhada de livros pode ser uma oportunidade para que as crianças desenvolvam conhecimentos que farão diferença no futuro.

2.3 A leitura compartilhada de livros

O termo “leitura compartilhada” se refere ao momento em que um adulto e a criança, independentemente de essa saber ou não ler, olham juntos para o livro, num episódio de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003) em que a atenção é direcionada para os elementos que compõem o livro por meio da interação ativa suscitada pela leitura e pelo livro (ZUCKER et al., 2013; PENTIMONTI et al., 2012; GABRIEL; MORAIS, 2017). Episódios de atenção conjunta entre adultos e criança, em que o livro de história é o referente da atenção de ambos, representam uma rica oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento linguístico, pois possibilitam o mapeamento entre palavras (sequências sonoras) e seus referentes representados no livro, para o qual o adulto pode facilmente apontar e a criança pode identificar, associando palavras e objetos em um ambiente mais estruturado e recíproco (KARRASS; BRAUNGART-RIEKER, 2005; FARRANT; ZUBRICK, 2013).

A pesquisa de Ogura (2019) mostrou que a frequência de episódios de atenção conjunta aos 18 meses estava correlacionada com as palavras produzidas pelas crianças aos 24 meses de idade. O pesquisador ressaltou, entretanto, que frequentemente as crianças desviavam o olhar do livro, demonstrando curiosidade por outros objetos; com isso, ele sugere que combinar elementos que aparecem no livro com os elementos/objetos concretos existentes no ambiente, pode ser mais eficaz para o desenvolvimento do vocabulário do que usar apenas o livro durante a LC.

Quando comparada com outros contextos de conversas entre adultos e crianças, a LC de livros oferece às crianças uma dosagem particularmente maior de exposição ao vocabulário, visto que os livros de histórias contêm mais palavras raras do que outros

tipos de interação (SÉNÉCHAL et al., 1995). Os livros são uma fonte particularmente importante de *input* de linguagem porque colocam em evidência uma linguagem mais complexa e mais palavras por minuto em comparação com outros contextos, como durante as refeições e brincadeiras (DEMIR-LIRA et al., 2019).

As diferenças lexicais entre as conversas cotidianas que as crianças vivenciavam e a linguagem presente nos livros comparadas em um estudo realizado por Dawson et al. (2021). Os pesquisadores desenvolveram um *corpus* composto por 160 livros infantis e compararam com um *corpus* de falas dirigidas às crianças. As medidas de comparação envolviam: riqueza lexical (diversidade, densidade, sofisticação), distribuições de classes gramaticais e propriedades estruturais. Os resultados deste estudo reafirmam os achados de estudos anteriores (MASSARO, 2015; MONTAG et al., 2015), e indicam que a linguagem dos livros era lexicalmente mais densa – especialmente nos textos em formato de rima -, mais diversa e apresentava uma proporção maior de palavras raras em comparação com a fala dirigida às crianças. Além disso, os livros continham mais substantivos, adjetivos, preposições e conjunções enquanto os pronomes eram mais comuns nas falas dirigidas às crianças e as palavras do livro apresentavam uma estrutura mais complexa em relação ao número de fonemas e estrutura morfológica. Diante desses resultados, os pesquisadores ressaltam que a experiência da LC fornece às crianças um tipo importante de *input* linguístico, pois os livros apresentam uma rica diversidade lexical. A diversidade lexical na interação linguística é considerada a chave para o desenvolvimento da linguagem (JOHNS et al., 2016). Uma maior diversidade lexical significa que uma determinada palavra tem mais probabilidade de se relacionar com uma gama mais ampla de outras palavras, de modo que as crianças têm mais oportunidades de desenvolver associações entre elas, ampliando a rede semântica de palavras (DAWSON et al., 2021).

De acordo com Anderson et al. (1985), a LC de livros é considerada uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento do conhecimento necessário para leitura proficiente, tendo em vista que a linguagem escrita possui características que lhe são peculiares em termos de densidade e diversidade lexical, construções sintáticas, dentre outras. Diferentemente das interações orais cotidianas, “a LC de livros de

imagens, em que aparecem também palavras ou frases, aumenta a exposição ao vocabulário e a conceitos que só muito raramente são utilizados nas conversas mediadas pela linguagem oral” (MORAIS, 2013, p. 02).

Uma pesquisa elaborada por Fontes e Cardoso-Martins (2004), realizada em creches públicas de Minas Gerais, investigou o impacto de um programa de leitura de histórias no desenvolvimento de habilidades da linguagem oral e escrita das crianças. Trinta e oito crianças, entre 4 e 6 anos, de baixo nível socioeconômico participaram da pesquisa. As habilidades de linguagem e escrita das crianças (conhecimento alfabético, conhecimento dos sons das letras, conhecimento da escrita, leitura de palavras, vocabulário e compreensão da história) foram medidas antes e depois da intervenção. As crianças foram divididas em dois grupos: no grupo experimental, elas participaram de um programa interativo de leitura de histórias; as crianças do grupo controle não foram submetidas a nenhum tratamento especial. O programa envolveu a leitura de 16 livros infantis durante 4 meses. Os resultados indicaram que o programa impactou positivamente no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Os pesquisadores ressaltaram que embora os dois grupos tivessem apresentado níveis semelhantes de habilidades linguísticas antes do programa de leitura, as crianças do grupo experimental excederam as crianças do grupo controle em todas as medidas de compreensão de história e vocabulário administradas após o término do programa de treinamento.

Importantes meta-análises forneceram uma visão mais clara sobre os efeitos da LC no desenvolvimento linguístico das crianças.

A meta-análise organizada por Bus, van IJzendoorn e Pellegrini (1995), analisou os resultados de 41 estudos (16 estudos sobre a LC e ganhos em linguagem; 16 estudos sobre a LC e literacia emergente; e, 9 estudos sobre a LC e habilidades em leitura). Os resultados mostraram que o tamanho do efeito geral foi de 0,59, indicando que a LC explica cerca de 8% da variância nas medidas. Ao mesmo tempo os

pesquisadores explicaram que os efeitos da LC são mais fortes para as habilidades de linguagem e médios para as habilidades de literacia e leitura¹⁷.

Mais tarde Mol et al. (2008) organizaram uma meta-análise com o objetivo de medir os efeitos da LC no desenvolvimento do vocabulário (expressivo e receptivo) das crianças (de 2 a 6 anos de idade), com base em dois estilos de leitura: grupo intervenção (leitura interativa) e grupo controle (não interativa). No total, 16 estudos foram elegíveis. Os resultados mostraram que a correlação entre a intervenção e as habilidades de vocabulário foi moderado, explicando cerca de 4% da variância. Quando observados individualmente, os resultados mostram que a LC teve um efeito moderado de $d = 0,59$ nas medidas de vocabulário expressivo das crianças, no entanto, o tamanho do efeito reduziu substancialmente à medida que as crianças cresciam (4 a 5 anos). As crianças mais velhas, entre 4 e 5 anos, se beneficiaram minimamente da LC ($d = 0,14$), que explica cerca de 1% da variância nas medidas; no grupo das crianças mais novas, a variação foi maior: entre 4% a 5%. Uma das possíveis explicações para esse resultado é que as crianças mais velhas precisam de menos ajuda e apoio para permanecerem atentas e descobrir partes interessantes das histórias, mesmo quando as histórias são novas (MOL et al. 2008).

Em 2011, Mol e Bus evidenciaram os efeitos longitudinais da leitura para o desenvolvimento linguístico, ressaltando que ela é importante não apenas durante a infância, mas até o ensino superior. Os pesquisadores examinaram a associação entre a exposição de indivíduos aos livros e a habilidade de leitura ao longo do desenvolvimento, por meta-análise de 99 estudos ($n = 7.669$ indivíduos) cujo foco era a leitura nas horas livres e de lazer de: (a) pré-escolares e crianças de jardim de infância; (b) crianças do ensino fundamental e médio; e (c) estudantes universitários. Foram encontradas correlações entre a exposição aos livros e as medidas de compreensão de leitura, estratégias de leitura e desenvolvimento da ortografia e essa correlação é mais forte quanto maior a idade dos indivíduos. A leitura de livros nas fases de pré-escola e jardim de infância explicou 12% da variância nas habilidades de linguagem oral,

¹⁷ Os tamanhos de efeito variam de $d = 0,67$ para habilidades de linguagem a $d = 0,55$ para habilidades de leitura e $d = 0,58$ para alfabetização emergente.

percentagem que aumenta para 13% na primeira etapa do ensino fundamental, 19% na segunda etapa do ensino fundamental, 30% no ensino médio e 34% no ensino universitário.

Noble et al. (2019) argumentam que, mesmo com inúmeras pesquisas ressaltando os benefícios da LC, ainda há incertezas sobre os reais efeitos da LC no desenvolvimento linguístico das crianças e os impactos da meta-análise desenvolvida por eles parecem ser modestos. Os pesquisadores argumentam que uma das justificativas para esse resultado pode estar relacionado ao pouco tempo de intervenção relatados nos estudos (entre 6 e 8 semanas). Estudos longitudinais, por exemplo, indicaram uma relação positiva entre a LC e os resultados linguísticos das crianças quando as intervenções foram realizadas em períodos de tempo mais longos, aproximadamente 4 anos (FARRANT & ZUBRICK, 2013). Uma série de recomendações para a realização de pesquisas futuras foram descritas por Noble et al. (2019). A primeira delas é de que as intervenções perdurem por mais tempo (entre 6 e 12 meses em oposição a 6 a 8 semanas). A segunda recomendação é de que estudos futuros incluam testes de acompanhamento para investigar se os efeitos das intervenções de LC se estendem além do período da intervenção e, portanto, têm efeitos mensuráveis de longo prazo. Por último, os pesquisadores recomendam que as próximas intervenções incluam crianças de vários diferentes estratos sociais para investigar se as intervenções de LC são mais ou menos eficazes em diferentes grupos. Descrever exatamente os efeitos da LC pode ser complexo devido às disparidades metodológicas entre os estudos, incluindo as diferenças entre os participantes examinadas, o comportamento adulto (pai *ou* professor), os contextos (casa ou escola), os resultados avaliados e os instrumentos usados para medir esses resultados (HINDMAN et al., 2008).

Pesquisas também buscaram saber se o valor da LC reside na frequência de exposição aos livros ou em comportamentos deliberados pelo leitor adulto para além da leitura do texto, que visam o desenvolvimento da linguagem e literacia emergente.

Zucker et al. (2012) avaliou relações longitudinais entre frequência e qualidade da LC. A frequência foi mensurada pela quantidade de vezes que o livro foi lido e a

qualidade da LC foi examinada pela quantidade e tipo de conversas extratextuais geradas no momento da leitura. A pesquisa envolveu a participação de 28 professores e 178 crianças pré-escolares. Os resultados mostraram que tanto a frequência como a qualidade da LC foram positiva e significativamente relacionadas com a ampliação do vocabulário receptivo das crianças; entretanto, a frequência da LC não demonstrou efeitos longitudinais. Por outro lado, apenas as conversas extratextuais contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de literacia emergente e permaneceram associadas longitudinalmente às habilidades de vocabulário receptivo das crianças. Em contrapartida, os dados publicados pelo NELP (2009) não indicaram uma relação positiva entre a frequência da LC com as habilidades de linguagem e literacia das crianças. De qualquer modo, há evidências de que a frequência de sessões de LC pode ser menos influente do que a qualidade da leitura feita pelo adulto (SCARBOROUGH; DOBRICH, 1994).

A qualidade da LC reflete duas questões importantes: a primeira, se refere à interação durante a atividade, em que tanto adulto quanto a criança contribuem para o engajamento ativo durante a leitura; e a segunda, se refere à qualidade e a frequência das estratégias utilizadas pelo adulto (BOJCZYK et al., 2016). Na seção a seguir, discutiremos os elementos que qualificam a LC.

2.3.1 A interação durante a leitura compartilhada

No contexto da LC, tanto a criança como o adulto são sujeitos ativos na elaboração de um diálogo, que pode se referir ao enredo, às personagens, à memória de experiências que emergem a partir da leitura, a palavras específicas, à disposição do texto e imagem na página, a aspectos da linguagem escrita ou conhecimentos que são novos para a criança (PIANTA; LA PARO, 2003). Assim, essa atividade pode, naturalmente e incidentalmente, e também de forma lúdica, aumentar o interesse das crianças em ler livros, fornecer informações factuais sobre o mundo e ampliar a familiaridade das crianças com a escrita (BUS; van IJZENDOORN; PELLEGRINI,

1995). Por meio dessa prática as crianças têm a oportunidade de aprender, além de usufruir de outros benefícios, de uma forma natural, antes do ensino formal.

Uma das premissas para o investimento em atividades de leitura interativa de livros fundamenta-se na teoria sociocultural defendida por Vygotsky (1978). Conforme essa visão, as crianças aprendem mais e melhor quando vivenciam atividades colaborativas, que envolvem um adulto, o qual pode apoiá-la na compreensão de um dado tópico e estimulá-la no avanço de sua aprendizagem. Segundo essa perspectiva teórica, as crianças se beneficiam nas interações em que o adulto ajusta a atividade de aprendizagem para além do nível de conhecimento atual da criança, mas ao mesmo tempo não tão além que torne a aprendizagem inacessível, conceito conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) (DANIS et al., 2000; VYGOTSKY, 1978).

A qualidade da interação durante a LC é também um fator impactante nos ganhos das crianças, entretanto, alguns fatores não são passíveis de quantificação, são aspectos mais holísticos do contexto da LC. Justice e Pence (2005) sugerem que a sensibilidade e capacidade de resposta do adulto é um fator que caracteriza as interações de alta qualidade durante a LC (e em outras atividades interativas). As pesquisadoras ressaltam que, embora esse aspecto qualifique a LC, ele não é passível de codificação, pois é uma manifestação não-verbal e é altamente dependente do contexto.

Um adulto sensível e responsivo valoriza as contribuições (comentários/perguntas) referidos pelas crianças. Observar, esperar, escutar e manter a interação olho-no-olho são estratégias para envolver a criança na atividade (WEITZMAN; GREENBERG, 2002). Ao observar a criança, o leitor adulto pode captar respostas verbais e não-verbais suscitadas, as quais podem indicar o quanto estão engajadas com a atividade e o quão bem entendem/compreendem os novos conhecimentos. Ao esperar a criança pensar, opinar, questionar, dando tempo suficiente da criança colaborar, o professor demonstra expectativa e interesse em sua contribuição, valorizando e incentivando a participação da criança na interação. Quando o leitor adulto escuta o que a criança tem a dizer ele também reserva tempo para respondê-la de forma adequada, mantendo a interação. Ao manter-se no mesmo nível

facial da criança, o leitor adulto desenvolve uma conexão física e emocional durante a interação (WEITZMAN; GREENBERG, 2002). Girolametto e Weitzman (2002) explicam que a responsividade dos professores foi correlacionada positivamente com os resultados de linguagem infantil, ela é altamente dependente do contexto da interação e, em menor grau, das habilidades de linguagem que as crianças possuem (GIROLAMETTO; WEITZMAN, 2002).

Crianças que participam ativamente da LC conduzida por um adulto, o qual interage com elas por meio de perguntas, identificação de palavras e seus referentes, apresentam ganhos maiores em vocabulário do que as crianças que ouvem passivamente a leitura do livro (SÉNÉCHAL et al., 1995; BRITTO, BROOKS-GUNN; GRIFFIN, 2006; HINDMAN et al., 2008; MOL et al., 2008; NELP, 2009; PHILLIPS; LONIGAN, 2009). Outros estudos mostram que o envolvimento ativo das crianças na LC está positivamente associado ao desenvolvimento de diferentes habilidades: vocabulário receptivo, especialmente, para aqueles crianças que possuem vocabulário limitado (GERDE; POWELL, 2009; JUSTICE et al., 2005); vocabulário receptivo e expressivo (HARGRAVE; SÉNÉCHAL, 2000; WASIK; BOND, 2001); vocabulário expressivo (CRAIN-THORESON; DALE, 1999), habilidades narrativas orais (envolvem a compreensão da estrutura da história, complexidade da linguagem, coesão e linguagem descontextualizada e habilidade de recontar) (LEVER; SÉNÉCHAL, 2011) e compreensão de histórias (DICKINSON; SMITH, 1994).

Um estudo experimental, proposto por Ewers e Brownson (1999), investigou o efeito de duas condições de leitura (ativa vs passiva) para o desenvolvimento de vocabulário e memória fonológica. Na condição ativa, por exemplo, o professor deveria investir na formulação de questões. Participaram deste estudo 66 crianças pré-escolares, que tiveram seus níveis de vocabulário e memória fonológica testados antes das sessões de LC, e posteriormente, foram divididas de forma aleatória nas duas condições de leitura. No grupo de LC ativa, as crianças deveriam responder a perguntas do tipo “o que” e “onde”, logo após a frase contendo uma palavra-alvo; as crianças que participaram na condição passiva ouviam a reformulação contendo um sinônimo familiar para cada palavra-alvo. Os resultados indicaram que, em uma única

sessão de LC, os participantes ativos na LC adquiriram significativamente mais palavras do que os participantes passivos; e as crianças com maior conhecimento de vocabulário adquiriram significativamente mais palavras que as crianças com níveis inferiores de vocabulário.

Corroborando o estudo acima, outros estudos mostram que a LC em que o leitor adulto investe em estratégias intencionais de questionamento demonstra elevado impacto no desenvolvimento do vocabulário das crianças (OPEL et al., 2009; WASIK; BOND, 2001) e nas habilidades de linguagem expressiva (HARGRAVE; SÉNÉCHAL, 2000; LONIGAN; WHITEHURST, 1998). Entretanto, estudos observacionais mostraram que grande parte dos leitores adultos não envolvem espontaneamente as crianças na LC (SILVÉN; AHTOLA; NIEMI, 2003; BRITTO et al., 2006). Em geral, se entende a leitura de livros para crianças como uma atividade em que o adulto lê e a criança escuta, porém, a LC de que falamos vai além da contação e da escuta; envolve ler COM a criança ao invés de ler PARA a criança (FIELDING-BARNSLEY; PURDIE, 2003).

No contexto LC, as interações que vão além da leitura do texto, feita pelo adulto leitor, são consideradas importantes para o desenvolvimento da linguagem e habilidades de literacia emergente das crianças. Na próxima seção iremos fornecer evidências sobre os efeitos da frequência e dos diferentes tipos de conversas extratextuais durante a LC.

2.3.2 Conversas extratextuais durante a leitura compartilhada

No contexto da LC, as interações que vão além da leitura do texto em si, são consideradas importantes para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças (DAVIDSE et al., 2011; VAN KLEECK; SCHUELE, 2010), pois as conversas extratextuais produzidas pelo adulto leitor conduzem a aprendizagem das crianças estendendo o texto e co-construindo significado com elas (DAVIDSE et al., 2011; VAN KLEECK; SCHUELE, 2010).

O tipo e a frequência de conversas que os professores projetam durante a LC influenciam na qualidade da linguagem e das experiências de literacia emergente das crianças, assim, a maneira como os professores pensam e comentam sobre as histórias está relacionada à maneira como as crianças pensam e respondem sobre as histórias (SHEINER; GORSETMAN, 2009).

As conversas extratextuais englobam tanto as conversas relacionadas ao significado, focadas na compreensão, ilustrações ou linguagem dentro de livros, quanto as conversas relacionadas a escrita, que direcionam a atenção da criança para os elementos próprios da linguagem escrita como, por exemplo, sons representados pelas letras ou palavras (ZUCKER, et al., 2013). De acordo com DeTemple e Snow (2003), a conversa extratextual pode ser a “chave” para desbloquear todos os benefícios da LC porque quanto mais frequentes forem as trocas, mais oportunidades de aprendizagem serão ofertadas. Contudo, Scheiner e Gorsetman (2009) descobriram que apenas 50% dos professores pré-escolares, entre os 31 participantes, consideraram a necessidade de conversar e de fazer inferências durante a leitura LC. Price et al. (2009) indicaram que leitores adultos tendem a produzir poucas conversas extratextuais (ou seja, falam pouco), fornecendo um *input* limitado (HAMMETT, VAN KLEECK, HUBERTY, 2003). Esse mesmo padrão foi detectado por McKeown e Beck (2006), os quais relataram que professores da pré-escola e do primeiro ano liam para seus alunos, mas eles não envolviam as crianças em conversas extratextuais, ou seja, o padrão de comportamento mais frequente observado pelos pesquisadores foi professores lendo a história do início ao fim sem nenhuma contribuição das crianças (criança numa situação passiva).

A frequência das conversas extratextuais é mais relevante do que o número de vezes em que o livro é lido. Um estudo, desenvolvido por Roberts, Jurgens e Burchinal (2005), apontou que as conversas extratextuais, durante a LC para crianças de 2 a 4 anos, foi mais fortemente associada ao vocabulário receptivo aos 5 anos de idade do que a frequência da LC dos mesmos livros.

As conversas extratextuais podem ser elaboradas por meio de perguntas ou comentários. Nas próximas duas subseções, ampliaremos a compreensão sobre a

formulação de questões e sobre as conversas extratextuais relacionadas ao vocabulário, às formas e funções da escrita e às letras e palavras.

2.3.2.1 A formulação de questões

A formulação de perguntas pelo adulto leitor nas práticas de LC tem sido considerada parte de um grupo de comportamentos-chave indicados para manter a criança ativa no desenrolar da história e auxiliar no desenvolvimento das habilidades de literacia emergentes das crianças na EI (ZUCKER et al., 2017). Tal argumento se baseia no fato de que as perguntas formuladas durante a leitura, distintamente dos comentários, ampliam a experiência das crianças com a linguagem tanto oral (variante mais coloquial) como escrita (variante padrão) (MASSEY; PENCE; JUSTICE, 2008), pois instiga a participação da criança na interação, por meio do uso da linguagem expressiva e das relações cognitivas que ela estabelece para responder aos questionamentos (WHITEHURST et al., 1994). Proporcionar às crianças oportunidades de falar é fundamental para apoiar o desenvolvimento da linguagem, especialmente durante a infância, quando o vocabulário, a gramática e o conhecimento pragmático estão em pleno desenvolvimento (HINDMAN; WASIK; BRADLEY, 2019).

A formulação de perguntas tem recebido atenção nos últimos anos justamente porque representa aproximadamente um terço das conversas extratextuais dos educadores em sala de aula (de RIVERA et al., 2005; MASSEY et al., 2008), constituindo-se como um dos recursos mais comumente utilizados na pré-escola. De acordo com Girolametto et al. (2000), quando se observa os tipos de interação entre professores e alunos, que ocorrem comumente no ambiente educacional, é possível indicar que a LC é uma das atividades em que os professores mais frequentemente formulam questões para as crianças quando comparadas a outros tipos de brincadeiras. Massey et al. (2008) descobriram que 32,5% do total de conversas extratextuais caracterizava a formulação de questões pelos professores. Outros estudos contabilizaram um pouco menos, 28,1%, (ZUCKER et al., 2010), 25% (GEST et al., 2006), 24% (DESHMUKH et al., 2019).

Ao mesmo tempo em que a frequência de perguntas se mostra uma importante estratégia do adulto leitor, durante a prática da LC, nem todas as questões são semelhantes nos níveis de demanda cognitiva (MASSEY et al., 2008) e os tipos de perguntas formuladas pelos professores direcionam o comportamento linguístico das crianças (DESHMUKH et al., 2019). Deshmukh et al. (2019) comenta que, apesar da base de pesquisa comprovar os efeitos positivos da formulação de perguntas, há pouca pesquisa descritiva focada no contexto da sala de aula da primeira infância que descrevem os tipos de questões que os professores formulam durante sessões de LC típicas, sem intervenção.

As questões podem ser classificadas de diferentes formas: literais e inferenciais (ZUCKER et al., 2010; ARD; BEVERLY, 2004), questões de construção de conhecimento (HASSINGER-DASS et al., 2016), questões de vocabulário (WALSH; BLEWITT, 2006), questões que encorajam fazer conexões dentro do texto (JIMENEZ et al., 2006) questões abertas e fechadas (WASIK et al., 2006; WHITEHURST et al., 1988). O presente estudo categoriza a formulação de questões, com base nos pressupostos do SABR 2.1, a partir de dois aspectos: questões básicas, evocadas por meio dos termos “quem”, “quando”, “o que”, “qual” e “onde”, e questões complexas, formuladas com o uso de “por que” e “como”.

Estudos mostram que a formulação de questões básicas representa grande parte das questões elaboradas, sendo consideradas como o tipo de questão mais frequente durante a LC na EI (BECK; MCKEOWN, 2001). Estudos apontam que a formulação de questões envolvendo expressões “quem”, “o que” (questões básicas) e “por que” (questões complexas), desde que não fossem respondidas com *sim* ou *não* ou com uma palavra apenas, estavam associadas com ganhos no vocabulário das crianças (PENTIMONTI et al., 2018). Por outro lado, esse tipo de questão, de acordo com os mesmos autores, pode não ter um grande impacto no desenvolvimento de capacidades linguísticas mais rudimentares (previsão e inferências), importantes para a compreensão textual.

As questões básicas, como podemos observar acima, contribuem para o desenvolvimento e para a ampliação do léxico e, por outro lado, as questões complexas

auxiliam as crianças a desenvolverem habilidades mais refinadas, ligadas à compreensão e interpretação textual (DASCAL, 2006). As crianças são beneficiadas quando o professor formula questões complexas, solicitando processos cognitivos de inferência, previsão, raciocínio, os quais representam os tipos de perguntas que os leitores proficientes geram para melhorar sua compreensão (van KLEECK, 2003). Além disso, as respostas para questões com o uso de termos “por que” e “como” podem incitar respostas mais longas, com o uso de mais palavras, em torno de 12 vezes a mais, do que as respostas de uma só palavra (DESHMUKH et al., 2019). Nesse sentido, a formulação de questões, no contexto da LC, pode ser considerada como um dos mecanismos mais fortes para obter uma linguagem verbal mais extensa das crianças, dando-lhes a oportunidade de praticarem a linguagem verbal.

Dickinson e Smith (1994) examinaram uma sessão de LC em 25 turmas em escolas de baixa renda e relataram que as sessões de LC caracterizadas por um discurso cognitivamente desafiador (isto é, análise, previsão e vocabulário) previu um vocabulário mais forte e habilidades de compreensão entre crianças, 1 ano depois.

Hindman et al. (2008) também descobriram que as conversas sobre tópicos inferenciais (recordar, prever, estabelecer inferências) ao invés de tópicos literais (rotular, descrever, localizar) previam habilidades de vocabulário em curto prazo. A habilidade de pensamento inferencial é essencial para a compreensão da leitura e como podemos observar, tal habilidade pode ser propositalmente desenvolvida desde a mais tenra idade, através da compreensão auditiva (van KLEECK, 2008). A LC de livros, mediada por altas demandas cognitivas de interação, requer da criança um nível de descontextualização ou distanciamento de sua própria história, estimulando a criação de inferências sobre o porquê daquele evento, sobre os sentimentos dos personagens, o significado de palavras, sobre previsões e relações entre personagens da trama e experiências pessoais (de TEMPLE; SNOW, 2003).

Scheiner e Gorsetman (2009) comentaram que, se os professores pré-escolares não fornecem explicações ou formulam perguntas inferenciais, é provável que as crianças não prestem atenção às informações inferenciais e acabam respondendo às questões com base nas ilustrações e conhecimento prévio (BECK; MCKEOWN, 2001).

Em outras palavras, isso significa que as crianças terão limitações para compreender as histórias se os professores não abordarem as informações relevantes que não estejam declaradas literalmente e há indícios de que as falhas na compreensão de leitura decorrem de dificuldades de compreensão, pois as crianças interpretam o texto literalmente (YUILL; OAKHILL, 1991).

Com o objetivo de analisar a relação entre a formulação de perguntas pelos professores com os ganhos de vocabulário das crianças (189 crianças, entre 3 e 6 anos de idade), Pentimonti et al. (2018) codificaram as falas extratextuais de 66 professores norte-americanos, por meio da ferramenta *Systematic Assessment of Book Reading* SABR 2.1, doravante (ZUCKER et al., 2017). Os códigos relacionados à formulação de questões foram divididos em:

- Wh-questions - quem, o que/qual, quando, onde + formulário de sentença interrogativa
- Why-questions - por que + formulário de sentença interrogativa;
- How-questions - como + formulário de sentença interrogativa;
- Auxiliary-fronted questions - verbos auxiliares específicos da língua inglesa;
- Open questions - questões abertas que requerem múltiplas palavras (2 + word);
- Closed questions - questões fechadas que podem ser respondidas com apenas uma palavra;
- Yes/no questions - questões que podem ser respondidas com sim ou não.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que a utilização de perguntas relacionadas ao significado e a alguns tipos de questões mais sofisticadas (quem, o que/qual, por que) estavam associadas com ganhos no vocabulário das crianças. A formulação de questões em que a resposta poderia ser *sim* ou *não*, consideradas pelos pesquisadores como menos sofisticadas, não foi associada a ganhos no vocabulário.

O tipo de pergunta durante a LC pode não ser importante para promover o desenvolvimento do vocabulário. Walsh e Blewitt (2006) observaram os efeitos de diferentes tipos de questões no desenvolvimento do vocabulário de crianças com 3 anos de idade. Os participantes foram divididos em uma dessas condições: perguntas

elucidativas de vocabulário, perguntas não elucidativas e nenhuma pergunta (controle). Os resultados mostraram que o aprendizado de novas palavras pelas crianças aumentou mais nas duas primeiras condições do que na condição de controle, sugerindo que fazer perguntas às crianças, mesmo que não sejam direcionadas ao vocabulário, durante a LC, parece promover a aquisição de vocabulário.

Ard e Beverly (2004) distribuíram 40 crianças pré-escolares igualmente a quatro grupos, cada um com condições diferentes: LC repetidas, LC repetida com perguntas, LC repetida com comentários e LC repetida com comentários e perguntas. Os dados indicaram, que as crianças de todos os quatro grupos aprenderam novas palavras por meio da LC, sendo que a condição de perguntas e comentários foi mais eficaz.

Dados de uma pesquisa com uma grande amostra de professores evidenciaram que os professores geralmente tendem a fazer perguntas básicas com mais frequência do que perguntas complexas (BECK; MCKEOWN, 2001; ZUCKER, et al., 2010). De Rivera (2005) destacaram que as perguntas mais constantes dos professores da EI, durante a LC, foram as do tipo *sim/não*, justamente, aquelas que geraram respostas extremamente precisas e de uma única palavra das crianças.

O estudo desenvolvido por Pereira et al. (2019), mensurou a frequência e o tipo de questões básicas e complexas, formuladas por professores brasileiros durante a prática da LC na EI. Os resultados mostraram que a formulação de questões representou 32% do total das conversas extratextuais. Com relação ao tipo de questões, os professores formularam mais questões básicas (87%) - sendo os termos “o que” e “quem” os mais frequentes - do que questões complexas (13%). Os pesquisadores chamaram a atenção para a variabilidade no número de questões formuladas por cada professor (variação de 1 a 53), resultando em uma média de 2,94 perguntas por sessão; a mesma variação pode ser observada com relação ao tempo de duração da sessão de LC, variando de 3 a 32 minutos. Gerde e Powell (2009) já haviam relatado que, entre 60 professores pré-escolares, alguns não fizeram perguntas durante a LC de um único livro, enquanto outros fizeram até 62 perguntas, resultando em uma média geral de 14 perguntas por sessão, mas com uma variação de 0–62.

No início desta seção, mencionamos que as interações que vão além da leitura do livro, em si, são consideradas importantes para o desenvolvimento da linguagem e habilidades de literacia emergente das crianças. As conversas extratextuais, como vimos, podem ser elaboradas por meio de perguntas ou comentários que direcionam a atenção das crianças a determinados aspectos do livro. A importância e os efeitos das conversas extratextuais sobre o vocabulário no desenvolvimento linguístico são abordados na seção seguinte.

2.3.2.2 Conversas extratextuais sobre vocabulário

Conforme elencado na seção sobre os fundamentos cognitivos da aprendizagem da leitura, o conhecimento de vocabulário é um domínio essencial para a compreensão da linguagem e, conseqüentemente, para a compreensão da leitura. O tamanho do vocabulário é uma das variáveis mais preditivas da compreensão leitora, pois quanto maior for o leque de palavras conhecidas pelo leitor, maior será a chance de compreender bem o texto (SOUSA; GABRIEL, 2011).

A LC de livros é uma fonte importante para o desenvolvimento do vocabulário (BUS; van IJZENDOORN; PELLEGRINI, 1995) porque o contexto em que LC ocorre concede pistas semânticas e sintáticas sobre os significados das palavras, e as ilustrações ajudam as crianças a associarem as novas palavras aos seus referentes (SÉNÉCHAL et al., 1995). Morais (2013) comenta que grande parte das crianças, entre 15 e 18 meses, aprende uma palavra nova e a relaciona ao que representa em uma única sessão de LC.

Alguns estudos evidenciaram uma relação estável entre a LC e o crescimento do vocabulário infantil. No estudo de Sénéchal et al. (2008), por exemplo, a LC foi responsável por 10% da variação no vocabulário expressivo das crianças. Em Raikes (2006) essa variação foi de 8%, semelhante a outros estudos (BUS; van IJZENDOORN; PELLEGRINI, 1995; FRIJTERS et al., 2000; SÉNÉCHAL, 2006; SÉNÉCHAL; LEFEVRE, 2002).

Os livros são considerados “reservatórios lexicais” (em inglês, *lexical reservoirs*) (LOGAN et al., 2019) porque neles contêm um volume grande de palavras de baixa frequência em comparação com as conversas entre adultos e crianças (LOGAN et al. 2019). A quantidade de palavras às quais as crianças são expostas quando vivenciam a LC semanalmente foi calculada em medidas numéricas por Logan et al. (2019) (Figura 11).

Figura 11 – Exposição cumulativa esperada de palavras desde o nascimento até o quinto aniversário da criança¹⁸

Book Reading Frequency	0–1 Year	1–2 Year	2–3 Year	3–4 Year	4–5 Year
Multiple books per day	234,780	469,560	704,340	1,093,820	1,483,300
Daily	46,956	93,912	140,868	218,764	296,660
3–5 times per week	26,832	53,664	80,496	125,008	169,520
1–2 times per week	10,062	20,124	30,186	46,878	63,570
Never	738	1476	2214	3438	4662

Fonte: Logan et al. (2019).

De acordo com os dados apresentados acima, as crianças que vivenciam práticas de LC todos os dias são expostas a aproximadamente 78.000 palavras a cada ano. Ao longo dos primeiros 5 anos de vida, estima-se que essas crianças ouvem 1,4 milhão de palavras a mais, durante a LC de livro de histórias, do que crianças não vivenciam essa prática. Mesmo as crianças que têm a oportunidade de participar de sessões de LC, uma vez por dia, ao completarem 5 anos, terão sido expostas a quase 300.000 palavras a mais do que as que nunca tiveram essa oportunidade. Tendo em vista as correlações consistentes e significativas entre o número de palavras às quais as crianças são expostas e o tamanho do seu vocabulário adquirido durante a primeira infância, a “word gap” de mais de 1.000.000 de palavras é preocupante. Muitas vezes, essa lacuna significativa no desenvolvimento do vocabulário, estabelecidas na primeira infância (HART; RISLEY, 1995, 2003) só fica perceptível quando as crianças ingressam o ensino formal, quando as chances de remediação já são mais limitadas, fazendo com

¹⁸ Nunca é matematicamente representado como 0,11 vezes por semana; 1 a 2 é representado por 1,5 livros por semana; 3 a 5 é representado como 4 livros por semana; diariamente é representado como 7 livros por semana e vários livros por dia são representados como 35 livros por semana.

que tais diferenças persistam apesar da escolaridade formal (BIEMILLER; SLONIM, 2001), com graves desvantagens acadêmicas para crianças com vocabulário reduzido (WALKER et al. 1994) e os professores, por sua vez, relataram ter menos tempo e menos recursos para resolver o problema (LANGUAGE REPORT, 2018). Além disso, a “word gap” também pode influenciar no aumento do “Efeito Mateus”, em que os bons leitores se sentem motivados a ler e, conseqüentemente, leem mais, enquanto os maus leitores, por terem dificuldades e considerarem a leitura uma atividade penosa, leem menos (STANOVICH, 2009).

No contexto da LC, o uso de técnicas e comportamentos instrutivos por parte do leitor adulto podem aumentar ainda mais as habilidades de linguagem das crianças. Elley (1989) demonstrou que crianças que receberam explicações sobre o significado das palavras durante a LC obtiveram maiores ganhos de vocabulário do que crianças que simplesmente ouviram a história.

Durante a LC os professores podem utilizar uma técnica descrita como “exposição elaborada” (em inglês, *elaborated exposure*), que envolve a conversa explícita sobre as palavras e a discussão sobre o seu significado (JUSTICE, MEIER, 2005). Diante das palavras que são novas ou pouco familiares para as crianças, o adulto leitor pode fazer uma pausa e identificar a palavra, mostrar como ela é escrita, defini-la, fazer conexões semânticas dessa palavra com outras, usá-la em outra frase ou contexto e pedir às crianças que digam a palavra (JUSTICE, 2020, palestra unisc).

Hargrave e Sénéchal (2000) mensuraram os efeitos da LC, realizada durante seis semanas consecutivas, na aquisição de vocabulário por crianças pré-escolares (n = 36) com baixo conhecimento de palavras, observando se os efeitos dessa prática seriam maiores quando as crianças fossem participantes ativas durante a LC em comparação com crianças que ficavam em uma situação passiva de leitura de livros. Os resultados do estudo demonstraram que crianças na condição de LC interativa obtiveram ganhos significativamente maiores do que as crianças na condição de leitura passiva; além disso, as crianças com vocabulário limitado ampliaram o vocabulário expressivo a partir de episódios de LC. Resultados semelhantes foram encontrados em

outros estudos, que evidenciaram que a LC pode gerar ganhos positivos no vocabulário expressivo das crianças (LONIGAN; WHITEHURST, 1998).

Os resultados obtidos na pesquisa de Hargrave e Sénéchal (2000) impulsionaram os pesquisadores a recomendar o desenvolvimento de intervenções de LC com professores e pais de crianças pequenas, especialmente, para aquelas que apresentassem defasagens no vocabulário, visto que as crianças que participaram do estudo apresentavam uma defasagem de 13 meses na medida padronizada de vocabulário expressivo, em relação à idade cronológica. Quando observadas as diferenças entre os scores anteriores e posteriores de vocabulário, os pesquisadores encontraram um acréscimo de quatro meses, assim, ao longo de poucas semanas, as crianças que interagiram mais durante a LC tiveram um aumento de vocabulário expressivo que normalmente ocorreria em quatro meses.

Além do vocabulário, o conhecimento sobre a escrita é um domínio importante durante os anos que antecedem a alfabetização, descreve o conhecimento sobre as formas e funções da escrita (WHITEHURST; LONIGAN, 1998) e foi associado com as habilidades subseqüentes de reconhecimento de palavras (JUSTICE et al., 2009). Entretanto, se o leitor adulto não direcionar a atenção das crianças para os elementos da escrita, o desenvolvimento desse tipo de conhecimento pode ser mínimo ou inexistente (PHILLIPS; NORRIS; ANDERSON, 2008). A subseção, a seguir, trata da importância das conversas extratextuais direcionadas especificamente para as formas e funções da escrita.

2.3.2.3 Conversas extratextuais sobre a escrita

A LC de livros com as crianças é um contexto rico para oportunizar às crianças meios de desenvolver (e ampliar) os seus conhecimentos sobre as formas e funções da escrita. As conversas extratextuais sobre a escrita, realizadas pelo adulto leitor nas práticas de LC, são consideradas parte de um grupo de comportamentos-chave indicados para manter a criança ativa no desenrolar da história e, principalmente,

auxiliar no desenvolvimento das habilidades de literacia emergente (ZUCKER et al., 2017).

Durante a LC, o adulto pode direcionar a atenção das crianças para a escrita por meio do uso de referências verbais e não-verbais. As referências verbais incluem perguntas sobre a escrita (“Onde eu começo a ler nesta página?”), comentários sobre a escrita (“Olhem, essa aqui é a letra M!”) e solicitações relacionadas à escrita (“Aponte para o título do livro”). As referências não-verbais abrangem expressões faciais, vocais (entonações) e corporais (apontar para a escrita e acompanhar com o dedo a leitura do texto).

Sessões de LC que são complementadas com falas extratextuais sobre os elementos que constituem a escrita, apresentam uma base eficaz para o desenvolvimento de literacia emergente, expondo às crianças às formas e funções da escrita (JUSTICE et al., 2009; LOVELACE; STEWART, 2007; PHILLIPS; NORRIS; ANDERSON, 2008). As crianças em idade pré-escolar que entendem os conceitos básicos do funcionamento da escrita terão muito mais sucesso quando a instrução de leitura formal mais tradicional começar (BAKER, 2013). Conforme mencionado na subseção sobre o percurso da aprendizagem da leitura (seção 2.2) o conhecimento sobre as formas e funções da escrita está ancorado em 4 dimensões: (1) organização do livro e convenções da escrita; (2) significado do texto escrito; (3) letras; (4) palavras (JUSTICE; PENCE, 2010). O conhecimento da criança sobre as formas e funções da escrita pode ser associado com suas habilidades de reconhecimento de palavras e ortografia, ambos correlacionados com a leitura proficiente (JUSTICE et al., 2009).

Contudo, estudos apontam que as conversas extratextuais sobre a escrita, durante a LC, são uma ocorrência rara entre adultos e crianças (YADEN et al., 1993; EZELL & JUSTICE, 2000; JUSTICE et al., 2002). Em um estudo desenvolvido por Connor et al. (2006), por exemplo, a maioria das observações (85%) feitas pelos pais, durante a LC de livros com seus filhos, de quatro anos de idade, estavam relacionados ao significado, e apenas 15% estavam relacionados ao código escrito (ensino dos nomes ou sons de letras, tentativas de decodificação de palavras).

Piasta et al. (2012) ressaltou que o aumento das interações das crianças com a escrita ampliou suas habilidades relacionadas à leitura e habilidades que impulsionam a compreensão, leitura e ortografia. A frequência das conversas extratextuais sobre como o livro é organizado e sobre como a escrita segue as convenções é importante, pois a compreensão disso é aspecto básico da literacia emergente, que se desenvolve gradualmente ao longo da primeira infância (JUSTICE; PENCE, 2005).

Estudos constataram que as conversas extratextuais com referência à escrita são uma medida válida e eficaz para fortalecer o desenvolvimento da literacia emergente (JUSTICE; EZELL, 2000, 2002) e esses mesmos estudos mostraram que, muitas vezes, pequenos ajustes podem resultar em aumentos substanciais. Em um desses estudos, os pais de crianças com 4 anos de idade receberam orientações para incluírem referências verbais e não-verbais sobre a escrita, durante 16 sessões de LC, realizadas ao longo de 4 semanas. O grupo experimental foi comparado com o grupo controle (sem referência à escrita). Os resultados concluíram que as crianças que participaram das sessões de LC em que os pais direcionaram a atenção delas para a escrita demonstraram ganhos significativos no conhecimento sobre a escrita, conceitos de palavras e conhecimento do alfabeto (JUSTICE; EZELL, 2000).

Uma investigação elaborada por Gettingera e Stoiberba (2014) buscou determinar se uma breve atividade de formação, seguida da observação de duas sessões de LC, permitiriam que os professores incorporassem/aumentassem o uso de referências a escrita durante a LC realizada com a sua turma de crianças da EI. Os pesquisadores comprovaram que uma quantidade mínima de tempo de formação aumentou o uso desse tipo de conversa extratextual e que isso, por consequência, aumentou o envolvimento das crianças na LC e acelerou o desenvolvimento de habilidades de literacia.

Dois estilos de LC foram comparados por Justice et al. (2009): a LC com referências à escrita e à leitura tradicional. As crianças dos dois grupos participaram de sessões de leitura com o professor quatro vezes por semana, durante o ano letivo. Os dois grupos foram então comparados em seu progresso no conhecimento alfabético, conhecimentos sobre formas e funções da escrita e escrita do nome. Enquanto as

crianças do grupo experimental tiveram uma pontuação um pouco mais alta no conhecimento alfabético e na escrita do nome, suas pontuações foram significativamente mais altas em seus conhecimentos sobre as formas e funções da escrita. Esta pesquisa mostra que a referência à escrita pode ter efeitos positivos na construção de habilidades emergentes de literacia.

Porém, estudos sugerem que, sem a ajuda de um adulto, as crianças direcionam pouca atenção para a escrita presente no livro. Um estudo conduzido por Justice et al. (2005) procurou verificar a atenção visual das crianças, por meio da tecnologia *eyetracking*, durante o contato com o livro de história e determinar a quantidade de tempo que elas mantinham a atenção na escrita. Os dados são relativos à investigação de 14 crianças, de 4 a 5 anos de idade. Durante a leitura do livro com ilustrações salientes, as crianças direcionaram apenas 2,7% de suas fixações para o texto e 2,5% nas regiões próximas ao texto. Porém, as porcentagens de fixação no texto aumentaram ligeiramente com o livro que apresentava um texto saliente. As crianças direcionaram 7% da atenção visual para o texto e 6% nas regiões próximas ao texto.

Evans e Saint-Aubin (2008) também observaram a atenção visual para escrita e suas descobertas mostraram que as crianças entre 4 e 5 anos de idade raramente olhavam o texto presente no e que, mesmo oferecendo a elas livros com recursos textuais atraentes (por exemplo, uma única palavra, em letras maiúsculas, escrita na página), a atenção visual das crianças estava focada quase exclusivamente nas ilustrações. Estudos apontam que mesmo as crianças pré-alfabetizadas, com habilidades de literacia bem desenvolvidas, raramente falam sobre a escrita (EZELL; JUSTICE, 2000) ou olham para a escrita (JUSTICE; LANKFORD, 2002) durante a LC conduzidas por adultos.

Para desenvolver as habilidades de literacia emergente de que as crianças precisam, é importante que os adultos direcionam a atenção das crianças para as formas e funções do texto de maneira apropriada (JUSTICE, et al., 2005; LOVELACE; STEWART, 2007; EVANS et al., 2008; JUSTICE et al., 2009). Esse tipo de leitura de livros com crianças em idade pré-escolar difere das práticas tradicionais, quando um professor lê o livro amplamente concentrado nas imagens ou no enredo, dedicando

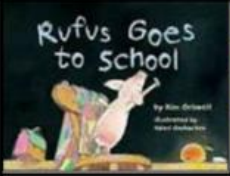

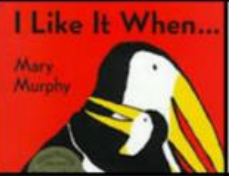



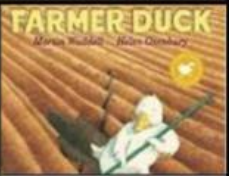

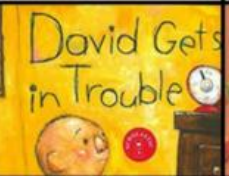

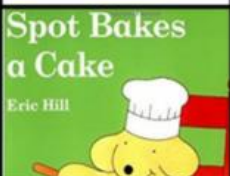

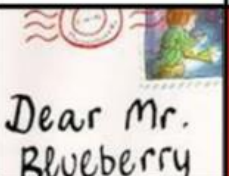

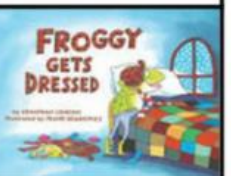

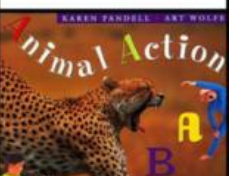


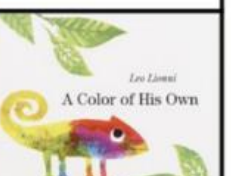
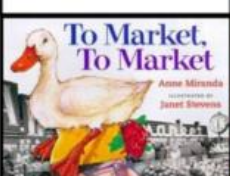


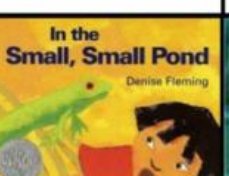






conversas curtas e explícitas às formas e funções do texto escrito no livro (ZUCKER et al., 2012).

O propósito deste tipo de conversa extratextual não é domínio, mas introdução aos conceitos básicos de escrita. As crianças podem conhecer os símbolos, pelo seu nome e significado, bem como a função que eles têm no texto. Cada uma dessas estratégias é uma maneira intencional de envolver as crianças na LC e desenvolver as habilidades de LE.

O projeto STAR - *Sit Together and Read* (em português, Sente-se junto e leia) orienta a implementação de um conjunto de estratégias intencionais nas práticas de LC que contribuem para o desenvolvimento (e a ampliação) de habilidades de linguagem e literacia emergente. As práticas de LC do projeto STAR são baseadas em referências à escrita e foram desenvolvidas ao longo de duas décadas de pesquisa. Durante a LC, os professores utilizam técnicas/estratégias de leitura, baseadas em evidências, que foram consideradas especialmente úteis em salas de aula de educação infantil: organização do livro e da escrita, significado da escrita, palavras e letras.

O STAR é organizado com base num programa de leitura de livros de 30 semanas e cada livro era lido 2 a 4 vezes por semana (Figura 12).

Figura 12 – Cronograma de leituras do STAR-OHIO

				
Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5
				
Week 6	Week 7	Week 8	Week 9	Week 10
				
Week 11	Week 12	Week 13	Week 14	Week 15
				
Week 16	Week 17	Week 18	Week 19	Week 20
				
Week 21	Week 22	Week 23	Week 24	Week 25
				
Week 26	Week 27	Week 28	Week 29	Week 30

Fonte: Materiais do *Sit Together and Read*¹⁹

¹⁹ Disponível em: <https://star.ehe.osu.edu/>, mediante cadastro.

Posteriormente, a eficácia das práticas de leitura em voz alta do STAR foi examinada em três estudos de grande escala. Justice et al. (2009) examinaram o impacto do STAR no desenvolvimento da literacia emergente das crianças em idade pré-escolar, com foco especificamente no domínio do conhecimento da escrita a partir de sessões de LC realizadas ao longo do ano letivo. Participaram do estudo 106 crianças pré-escolares matriculadas em 23 salas de aula que atendiam pré-escolares desfavorecidos. Os professores foram distribuídos aleatoriamente em dois grupos: no grupo 1, o professor deveria implementar as estratégias de referência à escrita durante 30 semanas; no grupo 2, o professor deveria ler com a mesma frequência, mas foi orientado a usar seu estilo habitual de leitura. Os resultados desse estudo mostraram que as crianças cujos professores implementaram referências verbais sobre a escrita tiveram ganhos maiores em 3 medidas de conhecimento da escrita: conhecimento do conceito da escrita, conhecimento alfabético e escrita de nomes.

Em 2010, Justice et al. mensurou a eficácia do STAR para acelerar o desenvolvimento do conhecimento da escrita de crianças de 4 e 5 anos de idade. Os pesquisadores também avaliaram 8 moderadores específicos para determinar se eles influenciaram a relação entre o uso de referência à escrita pelos professores e o desenvolvimento do conhecimento da escrita pelas crianças. No estudo, 59 professores foram designados aleatoriamente para 2 condições. Os professores do grupo experimental (n = 31) efetuaram referências explícitas escrita especificados em cada uma das 120 sessões de LC conduzidas em suas salas de aula da EI, durante um período de 30 semanas; os professores de comparação (n = 28) leram o mesmo conjunto de títulos de livros ao longo da mesma programação, mas usam seu estilo de leitura usual. Os ganhos das crianças ao longo do período de 30 semanas em uma medida composta de conhecimento da escrita foram comparados para um subconjunto de crianças que foram selecionadas aleatoriamente nas salas de aula experimental (n = 201) e de comparação (n = 178). As crianças que vivenciaram sessões de LC, na qual o professor implementou referências explícitas à escrita, alcançaram pontuações significativamente mais altas de conhecimento da escrita do que as crianças no grupo de comparação. Nenhuma das características do nível da criança (idade, habilidades

iniciais de alfabetização, habilidade de linguagem) ou do nível do ambiente (tipo de programa, qualidade do ensino, nível médio de situação socioeconômica em sala de aula, nível de educação dos professores, experiência dos professores) moderou significativamente os efeitos da intervenção.

Em 2015, Justice et al. examinaram as práticas de LC do STAR em salas de aula de educação especial na primeira infância. Os resultados indicaram que as crianças no grupo de tratamento obtiveram ganhos significativamente maiores no conhecimento da escrita do que as crianças no grupo controle, indicando que a participação na LC, vivenciada na EI, que invista nesse tipo de referência, resultou em um aumento no conhecimento das crianças em relação à escrita.

Tomados em conjunto, esses estudos ilustram que a criação de projetos de intervenção como o STAR-OHIO, por exemplo, pode contribuir para aproximar os professores das descobertas científicas sobre o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem inicial da leitura, bem como orientar a implementação de práticas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento da escrita, por exemplo, e também outras habilidades que são essenciais para a formação do leitor.

Embora a leitura de uma história para crianças não seja tarefa difícil para um adulto que sabe ler, a experiência da LC pode ser complexa e exigente (BECK; MCKEOWN, 2001). *O que fazer, por que ou como talvez não seja claro para muitos professores.* Por isso, o investimento em formação e orientação de professores é algo importante e sensato, visto que resultados de estudos que buscaram direcioná-los a qualificarem a atividade da LC têm demonstrado benefícios. Milburn et al. (2014) investigaram a eficiência do desenvolvimento profissional ao usar estratégias de leitura aprimoradas na LC com 20 professores de pré-escola. Os resultados enfatizaram que esses professores formularam um maior número de questões abertas (questões inferenciais), declarações responsivas e vocabulário expandido, em comparação com o grupo de controle. Além disso, os professores do grupo experimental também mantinham conversas mais longas sobre os livros.

A forma como o adulto leitor conduz a LC, como interage e propõe estratégias que estimulem o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças, pode ser

influenciada/afetada pelas suas crenças em relação ao que as crianças precisam aprender ou desenvolver na EI, bem como em relação ao seu papel como professor da EI. Na seção, a seguir, iremos refletir sobre a influência das crenças dos professores nas suas práticas pedagógicas e a relação disso com a aprendizagem das crianças.

2.4 Crenças e práticas dos professores da Educação Infantil

De acordo com Sandvick et al. (2014) uma das contribuições mais significativas, nos últimos tempos, foi a convergência da pesquisa sobre as bases cognitivas da leitura com a pesquisa sobre o desenvolvimento linguístico na primeira infância. De acordo com os mesmos autores, até 25 anos atrás, não se aceitava a ideia de que as bases para a aprendizagem da leitura se desenvolviam antes da instrução formal na escola. Atualmente, podemos encontrar muitos estudos que evidenciaram as correlações significativas entre as habilidades de literacia emergente e a aprendizagem formal da leitura (NELP, 2008; NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK, 2005; STORCH; WHITEHURST, 2002), destacados ao longo do referencial.

De acordo com o que vimos na seção 2.2 “O percurso da aprendizagem da leitura”, a capacidade de ler e escrever não se adquire em bloco de uma só vez, mas depende de habilidades adquiridas antes da alfabetização, que serão consolidadas depois dela, permitindo o alcance de níveis mais avançados de leitura e compreensão (JUSTICE, KADERAVEK, 2002). Contudo, mesmo havendo consenso nas pesquisas que reforçam a importância das experiências de literacia emergente na primeira infância, permanece uma divergência de pontos de vista entre os educadores sobre o lugar apropriado dessas práticas na EI (OECD, 2006). Uma das hipóteses para tais divergências pode estar relacionada com as crenças dos professores, pois o grau em que a literacia emergente é apoiada pelos educadores depende, em parte, das crenças dos professores. No âmbito educacional, as crenças são ideias e convicções sobre tópicos relacionados à educação, que se revelam nas ações dos professores, muitas vezes, de forma inconsciente (RAYMOND; SANTOS, 1995). Sandvik, Daal e Ader (2014) acreditam que uma segunda explicação para essa divergência é a falta de

compreensão do conceito de literacia emergente e possíveis equívocos/sobreposições entre os termos “literacia emergente” e “alfabetização”. O termo “alfabetização”, no sentido convencional, se refere diretamente à capacidade de ler e escrever; por outro lado, o termo “literacia emergente” diz respeito aos processos informais pelos quais as habilidades de alfabetização emergem, desde o nascimento até o início da escolaridade formal (SANDVIK; DAAL; ADER, 2014). Nesse sentido, a literacia emergente reflete “as habilidades, conhecimentos e atitudes que são precursores do desenvolvimento às formas convencionais de leitura e escrita” (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2001, p. 186). Observar as crenças dos professores é importante porque elas determinam suas práticas e suas práticas influenciam na aprendizagem e desenvolvimento das crianças (FOOTE et al., 2004; SANDVICK et al., 2014).

Como as crenças afetam as práticas e, especificamente, as crenças dos professores da EI sobre seu papel na promoção da literacia, vem sendo fonte de estudos (BERTHELSEN; BROWNLEE, 2007; CHARLESWORTH et al., 1993; FANG, 1996; FOOTE et al., 2004; MORROW et al., 2003; SCHICKEDANZ, 2003).

Um estudo norueguês, publicado por Sandvik, Daal e Ader, em 2014 - intitulado “Literacia emergente: crenças e práticas de professores de pré-escola” (em inglês, *Emergent literacy: Preschool teachers beliefs and practices*), apresenta informações sobre a construção e validação de um instrumento desenvolvido para investigar as crenças e práticas dos professores da pré-escola e os achados provenientes do instrumento sobre as crenças e práticas de professores noruegueses em referência à literacia emergente na pré-escola. Nesta seção, iremos explorar o percurso da investigação proposta pelos pesquisadores noruegueses, da qual originou o Estudo B da presente tese.

Sandvik, Daal e Ader (2014) iniciam o texto apresentando as motivações para o desenvolvimento do estudo. A primeira explicação envolve o aumento substancial nas pesquisas em leitura que destacam a importância da EI para o desenvolvimento de habilidades que formarão a base para a aprendizagem da leitura (ADAMS, 1990; CLAY, 1993; MORROW; TRACEY, 2007; NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 1998, 2001; TEALE; SULZBY, 1986; WHITEHURST; LONIGAN, 2001). Tais descobertas indicam

que o conhecimento dos nomes das letras, conhecimento dos livros e linguagem escrita e a consciência fonológica são habilidades preditivas da capacidade de leitura futura (ADAMS, 1990; LONIGAN et al., 2000; SAMUELSSON et al., 2005; WHITEHURST; LONIGAN, 2001).

A segunda motivação se refere ao fato de que as práticas de literacia, experienciadas na EI, afetam/interferem no desenvolvimento linguístico das crianças (BARNETT, 2001; DICKINSON; CASWELL, 2007; DICKINSON E TABORS, 2001; MORROW, 1990). Essa relação foi evidenciada em uma série de estudos longitudinais que mostraram os efeitos da literacia emergente na alfabetização futura das crianças (CUNNINGHAM; STANOVICH, 1997; GRAUE et al., 2004; LONIGAN et al., 2000; MAGNUSON et al., 2007; WELLS, 1985).

Paralelo a essas descobertas, Sandvik, Daal e Ader (2014) sugerem que as crenças dos professores da EI sobre a literacia emergente são amplamente influenciadas pela cultura. Eles relatam que os educadores escandinavos diferem de educadores de outros países, como EUA, por exemplo, em relação à visão cultural da construção da infância. Os noruegueses seguem uma tradição de longa data de pedagogia social, em que os currículos eram totalmente centrados na criança, numa perspectiva que defende o direito inerente de brincar e de ser livre da “instrução formal”. Por isso, de acordo com os pesquisadores, nos países escandinavos a implementação da literacia emergente nos currículos da EI é altamente controversa. Enquanto outros países têm se mostrado mais abertos a promover práticas que estimulem o desenvolvimento das habilidades de literacia emergente, desde a mais tenra idade, a atitude dos noruegueses tem sido diferente.

Para corroborar com a premissa acima, Sandvik, Daal e Ader (2014), os pesquisadores citam uma importante pesquisa. Samuelsson et al. (2005) descobriram que, enquanto as experiências vivenciadas na EI (como atividades envolvendo letras e a leitura compartilhada de livros) correlacionou-se positivamente com o conhecimento da escrita, habilidades verbais e consciência fonológica, as restrições culturais sobre a importância das primeiras experiências de literacia na primeira infância resultaram em menores taxas de conhecimento da escrita das crianças noruegueses do que as

crianças de outros países. Sandvik, Daal e Ader (2014) relataram que, em função disso, em 2006, o Departamento de Serviços Sociais e o Departamento de Educação da Noruega sentiram a necessidade de propor uma revisão dos currículos da EI na tentativa de mudar o paradigma até então enraizado nas práticas pedagógicas. A revisão resultou em um novo Currículo Nacional, que manteve a filosofia da pedagogia social e incluiu a literacia emergente como uma meta necessária. Em razão disso, as escolas norueguesas (e os professores) tiveram que passar por uma fase de transição e, nesse contexto, os pesquisadores sugerem que uma análise das crenças dos professores sobre literacia emergente e como essas crenças podem influenciar a prática é relevante.

O estudo desenvolvido por Sandvik, Daal e Ader (2014) contou com a participação de 90 professores que atuavam em escolas de EI. Uma parte dos professores (n = 36) era originária de escolas que haviam participado de um Programa de Formação; a outra parte (n = 54) foi selecionada aleatoriamente em outras escolas que faziam parte de uma lista pública em Stavanger, na Noruega; esses não poderiam ter participado de nenhum programa de formação nos últimos anos. Os professores foram divididos em dois grupos: GRUPO A (participantes do Programa de Formação) e GRUPO B (não participantes do Programa de Formação).

O instrumento, intitulado *Preschool Literacy Survey* (PLS), contém 130 itens de pesquisa, divididos em 4 seções: Seção 1: dados demográficos; Seção 2: crenças; Seção 3: práticas; Seção 4: quantidade de tempo. A seção 1 incluiu perguntas sobre informações demográficas, incluindo idade, sexo, posição escolar e formação educacional. A seção 2, dividida em escalas, apresentou 48 declarações destinadas a indicar as crenças de professores da pré-escola sobre: (a) *papel do professor da pré-escola* (ex: “É meu papel familiarizar as crianças com as letras”); (b) *papel da pré-escola* (ex: “É importante que alguém leia para as crianças todos os dias na Educação Infantil”); e (c) *Consistência com a pesquisa atual* (ex: “Crianças que entram no ensino fundamental reconhecendo as letras do alfabeto aprendem a ler mais facilmente”). Os participantes foram solicitados a marcar as afirmações de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). A Seção 3, organizada em 7 escalas, agrupou 46 declarações

para determinar as práticas dos professores que promovem a literacia emergente, incluindo: (a) *Qualidade da leitura compartilhada de livros* (ex: “Eu faço perguntas às crianças durante a leitura (por exemplo, quem fez o quê, onde, por quê, como”); (b) *Conceitos de livros e escrita* (ex: “Eu apresento os livros falando sobre título, autor e ilustrador”); (c) *Jogos de literacia* (ex: “Eu proponho jogos como restaurante, loja, correios, biblioteca, escola, etc”); (d) *Consciência fonológica* (ex: “Eu demonstro como algumas palavras terminam com o mesmo som - pato e gato”); (e) *Conhecimento das letras* (ex: Eu ajudo as crianças a se familiarizar com as letras do alfabeto”); (f) *Leitura e escrita emergentes* (ex: Eu ajudo as crianças a escreverem seus próprios nomes”). Na seção 3, foi usada uma escala tipo Likert de cinco pontos para designar frequência de (1) nunca a (5) sempre. A Seção 4 continha 9 declarações destinadas a fornecer uma variável geral da *Quantidade de tempo* que os professores dedicam em atividades de literacia a cada dia, incluindo uma categoria de amostra de cada uma das práticas. As respostas para essa seção estavam organizadas em escalas de frequência, divididas por minutos por dia: (1) zero a (5) 20 ou mais minutos.

O primeiro objetivo do estudo foi validar um instrumento de pesquisa desenvolvido para investigar as crenças e práticas dos professores da pré-escola. Os resultados indicaram que as variáveis do instrumento de pesquisa apresentaram índices aceitáveis de confiabilidade, medidas por meio do Coeficiente de Cronbach²⁰; os dados sintetizados apresentados no estudo original estão na Figura 13.

²⁰ Na pesquisa em ciências sociais, a confiabilidade da homogeneidade é definida como a média correlação de todos os pares de itens dentro de uma determinada escala e é comumente medida por Cronbach é um. Um valor de Cronbach de 0,70 ou acima é um nível aceitável de confiabilidade; no entanto, em uma primeira versão de um instrumento de pesquisa, níveis alfa de 0,60 são suficientes.

Figura 13 – Coeficientes de confiabilidade para as escalas de crenças e práticas

Concept	Scale (number of items)	Cronbach's α
Belief	Role of Preschool Teacher (14)	0.80
Belief	Role of Preschool (10)	0.69
Belief	Role of School (4)	0.63
Belief	Consistent with Current Research (7)	0.72
Practice	Quality of Shared Book Reading (15)	0.84
Practice	Concepts of Books and Print (4)	0.69
Practice	Literacy in Play (2)	0.67
Practice	Phonological Awareness (7)	0.87
Practice	Letter Knowledge (5)	0.74
Practice	Emerging Reading and Writing (5)	0.75
Time	Quantity of Time Spent on Literacy-related Activities	0.83

Fonte: Sandvik, Daal e Ader (2014).

Conforme demonstra a Figura 13, algumas escalas apresentaram um coeficiente abaixo de 0,70, contudo, os pesquisadores decidiram mantê-las porque, na visão deles, esse índice poderia ser resultado da heterogeneidade da amostra.

O segundo objetivo do estudo conduzido por Sandvik, Daal e Ader (2014) foi mensurar as crenças e práticas de professores noruegueses em referência à aprendizagem da leitura e práticas de literacia emergente na EI. Os dados da Seção 2, indicam as crenças de professores sobre *O papel do professor da pré-escola*, *Papel da pré-escola* e sobre a *Consistência com a pesquisa atual*. De acordo com os pesquisadores, os dados foram *moderadamente positivos*. Entre as variações de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), a maioria dos professores respondeu que eles “concordam” ou “concordam parcialmente” com os itens da descritas nas 3 escalas. Com relação às práticas, itens relativos à Seção 3, os dados apontaram que, em uma escala de 1 (nunca) a 5 (sempre), a maioria dos professores respondeu “Raramente” para os itens que indicaram a frequência de seu envolvimento nas práticas de literacia emergente, com exceção das escalas *Qualidade da leitura compartilhada* e *Conceitos de livros e escrita*, para as quais eles relataram se envolver

“Frequentemente”. Para todas as outras escalas a maioria das respostas dos professores variaram entre “nunca” a “raramente”.

Tomados em conjunto, os dados revelaram que os educadores noruegueses tinham, de modo geral, crenças *moderadamente positivas* sobre seu papel como professor e o papel da pré-escola na promoção de atividades que impulsionassem o desenvolvimento da literacia emergente. As pontuações médias nas três escalas de crenças estavam divididas entre “concordo parcialmente” e “concordo”. Conforme os pesquisadores, é possível que os professores tenham relatado crenças bastante positivas sobre a literacia emergente devido à recente ênfase na linguagem e na leitura e escrita, presente no novo Currículo Nacional norueguês. Como o tópico da pesquisa era óbvio, Sandvik, Daal e Ader (2014) indicam que é possível que professores tenham se sentido inclinados a fornecer respostas mais “socialmente desejáveis” do que de outra se o tópico do estudo fosse ocultado. Por outro lado, os resultados apontam que as crenças dos professores não eram consistentes com as práticas. Os professores da pré-escola responderam que “frequentemente” se engajaram em apenas uma escala de prática - *Qualidade da Leitura Compartilhada de livros*. A escala *Leitura e escrita emergentes* foi a segunda prática mais frequente. Contudo, os professores afirmaram que “raramente” se envolviam em práticas de literacia que envolvessem: *Conhecimento das letras, Consciência Fonológica, Conceitos de livros e escrita e Jogos de literacia*.

No que se refere a quantidade de tempo (Seção 4), a maioria dos professores (83,1%) afirmaram que passavam, pelo menos, cinco minutos ou menos em um dia, envolvidos em qualquer atividade relacionada à leitura e escrita com crianças. Apenas 4,5% deles relataram se envolver um tempo maior (de 15 a 20 minutos por dia). A escala *Quantidade de tempo* demonstrou que os professores destinam pouco tempo (minutos por dia) envolvidos em atividades de literacia emergente. Com a exceção de *Leitura compartilhada de livros*, os professores afirmaram se envolver, em média, apenas de 0 a 5 minutos por dia. Em suma, embora os professores tivessem declarado crenças *moderadamente positivas* sobre a literacia na pré-escola, o tempo de engajamento que eles supostamente desfrutavam nesse tipo de atividade era muito limitado. De acordo com o esperado, a atividade de literacia que atraiu mais tempo por

dia foi a *Leitura compartilhada de livros*. Portanto, conforme destacam os pesquisadores, essa descoberta não foi surpreendente, porque ler em voz alta é uma prática estabelecida há muito tempo. Do total de participantes, 38% declararam que liam para as crianças, em média, 10 a 15 minutos por dia; aproximadamente 24% deles referiram ler entre 10 e 20 minutos por dia; 8% do total informou ler para as crianças durante 20 minutos ou mais por dia e quase 30% informaram ler durante 10 minutos ou menos por dia.

Sobre a comparação dos grupos A e B, os resultados apontaram que o Programa de Formação afetou/influenciou mais fortemente as crenças do que as práticas dos professores da EI.

Sandvik, Daal e Ader (2014) concluíram que, enquanto o currículo nacional noruegueses traçava metas para o desenvolvimento da linguagem e literacia, os professores, no entanto, despendiam pouco tempo envolvendo as crianças em atividades que promovessem o desenvolvimento dessas habilidades. E, enquanto os professores da EI tinham crenças moderadamente positivas sobre seu papel, o papel da escola e indicaram concordância moderada com a pesquisa atual sobre o impacto do desenvolvimento da literacia emergente, na prática, eles fizeram pouco para promover a literacia emergente.

Sandvik, Daal e Ader (2014) finalizam o trabalho retomando o princípio de que, tanto o jogo livre quanto as atividades sistemáticas dirigidas pelo professor desempenham um papel importante na proposição de atividades de literacia emergente. Eles reafirmam que, na alfabetização, as crianças aprendem a ler (*learn to read*), mas primeiro, durante a EI as crianças aprendem sobre a leitura (*learn about reading*) (grifo nosso). Os pesquisadores destacam também que, na tradição da pedagogia social, conforme ilustrado, a “preparação” para a escola não era enfatizada, no entanto, pode-se argumentar que preparar as crianças para atender às expectativas que encontrarão na escola formal é, na verdade, algo “centrado na criança”, na medida em que antecipa e aborda as necessidades dela. Nesse sentido, indicam que o desenvolvimento de um currículo cuidadosamente planejado pode garantir a

participação ativa das crianças e, mais importante, tornar prazerosas as atividades relacionadas à literacia emergente.

Ademais, eles ressaltam que, um ambiente rico em leitura e escrita contribui para a emergência da literacia por meio da brincadeira, pelo engajamento durante a leitura compartilhada de livros e fornece apoio para o desenvolvimento da consciência fonológica, através de jogos que envolvam rimas, justamente porque enfatizam os sons da linguagem; todas essas medidas contribuem para “preparar” as crianças para a aprendizagem da leitura.

Os pesquisadores indicam que a implicação educacional mais significativa sobre a consciência da literacia emergente é a identificação precoce de crianças em risco de fracasso na aprendizagem da leitura posterior. Para corroborar com esse argumento, os autores citam Stanovich (1986), o que afirmou que *uma atitude preventiva em relação à aos problemas/dificuldades na alfabetização seria mais eficaz e menos cara do que a remediação no futuro*, especialmente, porque as possíveis dificuldades de leitura podem ser detectadas na educação infantil (ADAMS, 1990; SCARBOROUGH, 2001) (grifo nosso). Essas medidas são válidas especialmente para as crianças que vêm de minorias linguísticas e culturais, crianças de baixo status socioeconômico e crianças que vêm de famílias com histórico de dificuldades de leitura, como dislexia. De acordo com eles, as crianças com essas origens tendem a ter muito menos experiências relacionadas à literacia, e, portanto, se saem pior na aprendizagem da leitura do que as outras que vivem em situações mais privilegiadas (ADAMS, 1990; SCARBOROUGH; 1998). Sandvik, Daal e Ader (2014) salientam que as implicações educacionais vão além da educação das crianças. Eles reforçam que os professores da EI também devem ser beneficiados com relação às pesquisas atuais sobre como as crianças aprendem a ler e sobre a importância das práticas de literacia emergente nas etapas anteriores à alfabetização. Para que isso seja possível, é necessário que os currículos de formação de professores reflitam a magnitude da pesquisa que enfatiza o papel crítico da primeira infância e dos professores que atuam no apoio ao desenvolvimento da literacia emergente. Os pesquisadores ressaltam que, além de fornecer currículos que traçam metas para o ensino, os professores também precisam de ferramentas de

apoio para implementar estratégias para atingir esses objetivos. O desenvolvimento de diretrizes, baseadas nas pesquisas que definem o que as crianças *devem saber* sobre a leitura e escrita no momento em que entram na alfabetização, é necessário. Com base nisso, buscamos analisar o contexto brasileiro da EI, no intuito de entender se/como os documentos orientadores refletem a relação entre o desenvolvimento linguístico e aprendizagem da leitura e se/como orientam a proposição de práticas pedagógicas no contexto escolar infantil.

2.5 O contexto da Educação Infantil no Brasil

O acesso à EI é um direito das crianças e tem grande importância na formação e no desenvolvimento infantil, pois é o início e o fundamento do processo educacional (BRASIL, 2018). O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças foi instaurado na Constituição de 1988, com o reconhecimento da EI como dever do Estado com a Educação (DCNEI, 2010). A partir da modificação introduzida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 2006, que antecipou o acesso ao EF para os 6 anos de idade, a EI passou a atender a faixa etária de 0 a 5 anos (BRASIL, 2018). Assim, a alfabetização deixou de ser vista como um momento estanque e passou a ser compreendida como um processo contínuo, no qual a EI tem função ativa e colaborativa (BRASIL, 2018).

A Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 07).

Atualmente, o documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes têm direito durante a Educação Básica (EB), de escolas públicas e privadas brasileiras, é a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada pelo Ministério da Educação (MEC), na sua última versão, em 2018. As orientações específicas para a EI, descritas na BNCC, estão alinhadas com marcos regulatórios anteriores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (2009). Como a primeira etapa da EB, a EI é considerada o início e o fundamento do processo educacional.

A EI está organizada em dois ciclos: creche (crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses). A concepção de EI, adotada pela BNCC, enfatiza o educar e o cuidar como processos indissociáveis no percurso educativo e destaca o papel da escola, da família e da própria comunidade como agentes coadjuvantes na ampliação do universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças.

Dados recentes mostram que, no Brasil, 3,7 milhões crianças de 0 a 3 anos estão matriculadas em creches, contudo, a taxa de frequência escolar bruta das crianças dessa faixa etária atingiu 35,6%, em 2019 e 56% deste total de crianças estão em tempo integral nas creches (IBGE, 2019). Quando comparado aos anos anteriores, podemos notar um acréscimo no percentual de crianças nessa etapa de ensino: em 2000, menos de 10% das crianças frequentavam creches; em 2013, aproximadamente 30% das crianças brasileiras estavam matriculadas; em 2016, a taxa de escolarização era de 30,4%, o equivalente a 3,1 milhões crianças matriculadas (OBSERVA, 2020). Nas creches, aproximadamente, 59% dos professores têm formação adequada para atuar, em 2016, esse percentual era de 50%.

Os números referentes à pré-escola, que atende as crianças entre 4 a 5 anos revelam que 5,2 milhões de crianças estão efetivamente matriculadas, enquanto a taxa de frequência escolar bruta das crianças dessa faixa etária alcançou 92,9% (IBGE, 2019), desse total, 11% estão em matrículas de tempo integral. Similar à creche, na pré-escola também houve um aumento no percentual de matrículas: em 2000, cerca de 40% de crianças de 4 e 5 anos de idade estavam na pré-escola; em 2013, quando a matrícula já era obrigatória, aproximadamente 84% das crianças frequentavam a pré-escola; em 2016, a taxa de matrículas alcançou 90,2%, totalizando 4,8 milhões de estudantes (OBSERVA, 2020). Na pré-escola, 51% dos professores têm formação

adequada para atuar na EI; em 2016, cerca de 44% tinham formação no ensino superior. Contudo, o índice de frequência de ambas as etapas (creche e pré-escola) está abaixo das metas elencadas no Plano Nacional de Educação (PNE), 50% para 0 a 3 anos e universalização para 4 e 5 anos até 2024.

A concepção de criança adotada na BNCC, retomada das Diretrizes Curriculares Nacionais da EI (DCNEI, 2009), considera a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 35).

Como podemos observar, o desenvolvimento da criança é ancorado pela interação entre ela e as crianças e adultos com os quais tem contato, na realização de diversas atividades que propiciem construir e apropriar-se de diversos conhecimentos. A interação e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas elencados para essa etapa (BRASIL, 2018). O documento orientador também ressalta que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (*conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*), os quais buscam assegurar as condições de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Aliado a isso, a BNCC propõe cinco campos de experiências²¹ para que as crianças possam aprender e se desenvolver: “o eu, o outro e nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”. Em cada campo de experiência, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados por faixa etária²² (MEC, 2018). Os campos de experiência apresentam os saberes fundamentais que devem ser ofertados-propiciados às crianças e inter-relacionados às suas experiências. Dentre os campos de experiências propostos pela BNCC,

²¹ A definição e a denominação dos campos de experiências se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (MEC, 2018).

²² Faixas etárias da EI: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

destacamos o campo que engloba a “escuta, fala, pensamento e imaginação”, pois é o campo que agrupa orientações sobre desenvolvimento de habilidades linguísticas (Figura 14).

Figura 14 – Campo de experiência e desenvolvimento “Escuta, fala, pensamento e imaginação”

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

O primeiro parágrafo reflete a importância da interação e das vivências em situações comunicativas, desde o nascimento, destacando o desenvolvimento progressivo da linguagem, especialmente, com relação à ampliação do vocabulário (receptivo e expressivo) e compreensão oral. Logo após, são destacadas as experiências que promovem esse desenvolvimento, enfatizando a importância de espaços em que as crianças possam ouvir e falar, como, por exemplo, na escuta de histórias, na descrição, narração e conversas, realizadas no ambiente escolar. Entretanto, ao nosso ver, a adoção do termo “escuta de histórias” pode levar a uma compreensão inadequada da atividade de leitura de livros, dando a ideia de que enquanto o professor lê a criança escuta.

O segundo parágrafo, enfatiza a importância da construção de uma concepção de língua escrita, modulada pelo interesse na escrita, reconhecimento dos usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores. Um dos pontos relevantes desse parágrafo é o valor do professor como mediador entre o texto e as crianças, e o seu papel como incentivador ao gosto pela leitura, desenvolvimento da imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo.

Tanto as experiências que buscam promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças quanto aquelas que procuram desenvolver a concepção de língua escrita, estão ancoradas na intencionalidade educativa do professor da EI, ou seja, no modo como ele planeja, organiza e propõe as atividades às crianças (MEC, 2018). No âmbito da LC, a intencionalidade do professor é o elemento-chave para a garantir a qualidade da atividade, o qual cautelosamente conduz a leitura para, propositadamente, desafiar e ampliar as habilidades das crianças a fim de impulsioná-las no caminho de aprendizagem, especialmente, no desenvolvimento da linguagem e habilidades de literacia (PIANTA; LA PARO, 2003).

Um estudo elaborado por Pereira e Gabriel (2018) teve como objetivo verificar se a BNCC abarcou a LC na EI e como orientou os professores para a prática da leitura de livros. Os resultados mostraram que o documento englobou alguns benefícios das práticas de LC (por exemplo, a diferenciação entre ilustração e escrita, a aquisição de orientação escrita adequada e a forma adequada de manusear os livros). No entanto, o

BNCC não orientou de que forma e com que frequência os professores devem conduzir esta prática, o que poderia qualificar a atividade e, por consequência, promover o desenvolvimento linguístico das crianças, considerados preditores da aprendizagem da leitura, evidenciados pelas pesquisas nas ciências cognitivas.

A ciência da leitura pode contribuir para melhorar as práticas educacionais, permitindo que mais crianças desenvolvam a proficiência em leitura, contudo, o uso dos resultados de pesquisas para melhorar os resultados de proficiência em leitura permanece amplamente não realizado (SEIDENBERG et al., 2020). De acordo com Snowling e Hulme (2013) a ciência da leitura é a área de conhecimento que apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever, a relevância das habilidades de literacia no período anterior à alfabetização e como é possível promovê-las de modo mais eficaz. Esses conhecimentos são importantes porque permitem, sobretudo, desqualificar crenças em prol de fatos científicos estabelecidos (GOMBERT, 2021).

2.5.1 Breve relato sobre a experiência de outros países

O reconhecimento de que o ensino e a aprendizagem da leitura iniciam antes da entrada formal na escola levou a uma revisão dos currículos e das práticas educacionais na EI de diversos países. Nos EUA, por exemplo, duas publicações, já citadas ao longo do referencial, forneceram importantes descobertas sobre os elementos essenciais para ensinar a ler e a escrever de maneira proficiente e também o que os professores devem saber para fazê-lo com êxito (SNOW; BURNS, 1998, NELP, 2009). Na França, a Conferência de Consenso, publicada em 2016, estabeleceu 47 recomendações para o ensino da leitura e escrita, baseadas em dados científicos e estudos de campo. O objetivo deste trabalho foi construir uma “ponte” entre o mundo da pesquisa e a prática educacional, por isso, as recomendações elencadas foram amplamente difundidas na comunidade educativa. Entre todas as recomendações sintetizamos algumas, as quais julgamos relevantes para o presente estudo (Quadro 2):

Quadro 2 – Síntese das recomendações da Conferência de Consenso

Recomendação	Descrição
R: 3	Desde a EI, a aprendizagem da leitura deve ser preparada ou iniciada em diferentes dimensões: identificação de palavras, compreensão, utilidade da escrita, prazer em ler.
R: 4	a formação de uma leitura hábil e autônoma supõe uma aprendizagem contínua da EI até o fim da escolaridade, sem rupturas ou inter ciclos. (<i>continuidade dos ciclos anteriores</i>)
R: 6	Os materiais e os tipos de tarefas em torno da escrita devem ser escolhidos em função do objetivo visado.
R: 8	Um tempo de formação consequente sobre a forma como os alunos aprendem a ler deverá ser ministrado em formação inicial e continuada [...]
R: 9	Desde a pré-escola (por volta dos 5 anos de idade), deve ser ensinado aos alunos o princípio alfabético e fazê-los adquirir a capacidade de analisar as palavras orais para identificar os seus componentes fonológicos: as sílabas e depois os fonemas.
R: 17	O vocabulário e a compreensão oral devem ser desenvolvidos desde a EI.
R: 20	Além do trabalho sobre a dimensão linguística, o professor deve levar os alunos a considerar a ligação com o universo cultural do texto (muitas vezes distante do cotidiano dos alunos).
R: 21	É preciso ensinar os alunos a compreender os textos lidos em voz alta pelo adulto (desde a EI, na 1ª série e depois durante todo o ensino fundamental, ou até mais além).

R: 22	Um ensino estruturado, sistemático e específico da compreensão é necessário para todos os alunos e deve ser prolongado por tanto tempo quanto for necessário para os alunos médios ou fracos, a fim de formar leitores autônomos.
R: 27	A aula de leitura e de literatura deve ser um espaço de partilha e de construção comum.
R: 28	Na sala de aula, a leitura deve ser articulada com a escrita, com a escuta e com a fala.
R: 46	O acesso às competências de leitura e de compreensão, necessárias para o acesso à autonomia, é um objetivo prioritário, inclusive para os alunos potencialmente mais frágeis.

Fonte: Gombert (2021, no prelo)

As recomendações, acima, reafirmam alguns aspectos destacados ao longo do referencial, em específico a necessidade de preparar as crianças para a aprendizagem da leitura, por meio de atividades interativas que a coloquem em contato com a linguagem oral e escrita. Uma das atividades mais completas e enriquecedoras, do ponto de vista linguístico e também social, afetivo, cultural, é a prática da LC, que deve ser planejada, sistematizada e desenvolvida de acordo com objetivos pré-estabelecidos. Para que isso seja possível, é necessário que o professor que atua na EI se aproprie do conhecimento teórico sobre *como* as crianças aprendem a ler, *quais* são as habilidades preditoras da aprendizagem da leitura, quais as atividades mais eficazes para o desenvolvimento de tais habilidades, entre outros aspectos. A criação de políticas públicas, de programas de formação inicial e continuada de professores pode ser uma medida eficaz para ampliar as habilidades de linguagem e literacia.

Um estudo conduzido por Tafa (2008), por exemplo, verificou se os programas de LE, adotados nos currículos do jardim de infância da União Europeia, tiveram efeitos na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças da EI. As análises envolveram o currículo de 10 países europeus: Grã-Bretanha, Bélgica, França, Finlândia, Grécia,

Irlanda, Luxemburgo, Portugal, Espanha e Suécia. Os currículos estabeleceram metas para o desenvolvimento da literacia emergente, forneceram diretrizes metodológicas para estimular o envolvimento ativo das crianças em atividades de leitura e escrita, orientaram a criação de um ambiente de sala de aula rico em letras, enfatizaram a natureza comunicativa da leitura e da escrita e reiteraram a importância da brincadeira no processo de aprendizagem. A análise comparativa dos currículos evidenciou que as propostas curriculares pareciam apoiar e melhorar o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças da EI. Na China, também foram realizadas mudanças nos currículos das escolas de EI e para compreender em que medida as práticas estão de acordo com os objetivos da reforma dos currículos, Li et al. (2011) analisaram as práticas de professores da EI de Shenzhen. Entretanto, diferentemente dos países da União Europeia, na China os resultados indicaram uma lacuna notável entre práticas e as políticas educacionais.

A partir da publicação da PNA (2019), algumas evidências advindas da ciência da leitura ficaram mais acessíveis aos formuladores de políticas públicas e aos educadores. Entretanto, ainda existe a necessidade de indicar como aplicar as evidências científicas na prática pedagógica. Tendo em mente que a EI é uma etapa fundamental do desenvolvimento integral das crianças e também uma etapa fundamental para a aprendizagem inicial da leitura, os documentos orientadores precisam ser proativos na orientação das práticas de literacia emergente, por exemplo, a fim de reduzir o número de crianças que não conseguem desenvolver a leitura fluente nas séries iniciais do ensino fundamental (SNOW et al., 2005). Tal orientação deve ser ancorada nas bases científicas, que oferecem abordagens validadas para serem aplicadas nas práticas educacionais em ambientes escolares infantis.

No percurso traçado até aqui, vimos que as pesquisas desenvolvidas no âmbito da neurociência da leitura vêm fornecendo evidências sobre a gama de operações cognitivas e linguísticas envolvidas na leitura fluente, determinada pela mobilização de duas capacidades cognitivas e de seus subcomponentes: o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem. As evidências fornecidas no referencial mostram que muitas das habilidades necessárias para a compreensão da leitura já se

manifestam nas etapas anteriores à alfabetização, paralelas ao desenvolvimento da linguagem oral, e indicam que as práticas de literacia emergente podem auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades. Vimos que, entre as práticas de literacia emergentes, a LC, quando bem conduzida, tem sido considerada um meio eficaz para oferecer insumos e impulsionar o desenvolvimento linguístico da criança, fundamentais para a aprendizagem inicial da leitura. No decorrer do referencial, refletimos sobre fatores culturais e as crenças dos professores em relação à aprendizagem da leitura e as práticas de literacia emergentes e como elas podem repercutir nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por fim, destacamos a relevância de documentos orientadores e materiais didático-pedagógicos que forneçam subsídios ao trabalho dos professores da EI.

Entre os motivos que nos levam a refletir sobre esses aspectos estão os indicadores de analfabetismo, alfabetização e proficiência em leitura, divulgados nos últimos anos, os quais mostram que ainda estamos distantes do que se espera em termos de equidade e qualidade na educação para a leitura. Diversos fatores podem estar associados a esses resultados, como as desigualdades socioeconômicas e o acesso desigual à escola e ao ensino de qualidade. Refletir sobre esses aspectos e pensar em estratégias para que as próximas gerações alcancem melhores desempenhos na proficiência em leitura é de suma importância. Diante desse cenário, evidencia-se a relevância de estudos que possam contribuir para o aprimoramento das práticas de LC, conduzidas pelos professores das escolas de EI, visando ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e criação de leitores. A partir desse propósito, desenvolvemos três estudos: Estudo A, “Qualificando a leitura compartilhada de livros na Educação Infantil”, Estudo B, “Averiguando crenças de professores brasileiros sobre a aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente na Educação Infantil”, e Estudo C, “Produzindo materiais didático-pedagógicos para professores da Educação Infantil”. Nas próximas seções, cada um dos estudos será apresentado de forma independente, com seus respectivos objetivos, metodologia e resultados. Ao final, apresentamos a discussão geral e as considerações finais do presente trabalho.

3 ESTUDO A – QUALIFICANDO A LEITURA COMPARTILHADA DE LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os aspectos que representam a qualidade da leitura compartilhada (LC) de livros foram sendo constatados ao longo de inúmeras pesquisas realizadas nas últimas décadas. Os estudos de Monique Sénéchal e colegas (SÉNÉCHAL; CORNELL, 1993; SÉNÉCHAL et al., 1995; SÉNÉCHAL, 1997; SÉNÉCHAL; LEFEVRE, 2002), as pesquisas de Laura Justice e colegas (JUSTICE; KADERAVEK, 2002; JUSTICE et al., 2003; JUSTICE et al., 2005; JUSTICE; PENCE, 2005; JUSTICE et al., 2008), as contribuições de José Morais (MORAIS, 2013; MORAIS, 2014) são basilares no contexto internacional. Já o capítulo publicado por Gabriel e Morais (2017) foi o gatilho para o desenvolvimento da presente pesquisa. A qualidade da LC reflete duas questões importantes: a primeira, refere-se à interação entre o leitor adulto e as crianças, em que tanto adulto quanto a criança contribuem para o engajamento ativo durante a leitura; a segunda refere-se à qualidade e à frequência das estratégias utilizadas pelo leitor adulto para engajar as crianças no momento da LC (BOJCZUK et al., 2016). Durante o doutorado-sanduíche, realizado na *Ohio State University* (OSU), foi possível observar a aplicabilidade dos aspectos que representam a qualidade da LC nas diversas sessões de LC conduzidas pelos pesquisadores e professores da *Sophie Rogers School for Early Learning*.

De acordo com o referencial teórico que sustenta esta tese, no contexto da LC, as interações que vão além da leitura do texto são consideradas importantes para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças (DAVIDSE et al., 2011; VAN KLEECK; SCHUELE, 2010), pois as conversas extratextuais produzidas pelo adulto leitor conduzem a aprendizagem das crianças, estendendo o texto e coconstruindo significado (DAVIDSE et al., 2011; VAN KLEECK; SCHUELE, 2010). “A LC, quando bem conduzida, tem grande impacto no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, preparando-a para a aprendizagem da leitura e da escrita, com competência e autonomia” (GABRIEL; MORAIS, 2017, p. 27) e a compreensão de como otimizar as práticas de leitura na Educação Infantil (EI) é importante e urgente (SÉNÉCHAL, 2015).

Nesse contexto, foi concebida a presente pesquisa, que obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Parecer N 2.957.086, e que passamos a descrever nas seções que seguem.

3.1 Método de pesquisa

O *Systematic Assessment of Book Reading* (SABR – 2.1) é uma ferramenta gratuita, validada e confiável, projetada para codificar eficientemente as sessões de LC realizadas com crianças e professores da pré-escola até o primeiro ano. A ferramenta tem como objetivo capturar a frequência de comportamentos-chave que são considerados fundamentais para promover as habilidades de linguagem e literacia emergente de crianças. O instrumento permite que as declarações do professor e da criança sejam codificadas, com declarações faladas (por exemplo, unidades de comunicação; MILLER; ANDRIACCHI; NOCKERTS, 2015) como a unidade de análise.

Nesse estudo, utilizamos uma versão adaptada da ferramenta, traduzida pela primeira autora, e, até esse momento, pelo que sabemos, esse é o primeiro estudo brasileiro a utilizar o SABR 2.1 como ferramenta para codificar e analisar as sessões de LC em ambientes educacionais da primeira infância.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo geral

Qualificar a LC de livros, conduzidas por professores da EI, averiguando a frequência e os tipos de conversas extratextuais elaboradas por eles, durante as sessões de LC.

3.2.2 Objetivos específicos

(1) verificar a frequência da formulação de perguntas, classificadas em questões básicas e complexas, formuladas pelos professores durante as sessões de LC;

(2) averiguar a frequência de conversas extratextuais sobre definição/elaboração de vocabulário, desenvolvidas pelos professores durante as sessões de LC;

(3) mensurar a frequência de conversas extratextuais sobre literacia, com referência às convenções do livro e da escrita e sobre as letras e palavras, suscitadas pelos professores durante as sessões de LC;

(4) comparar os dados de professores brasileiros e americanos com relação a frequência de formulação de questões básicas e complexas e a frequência de conversas extratextuais sobre literacia, mensurados pelo instrumento SABR 2.1.

3.3 Hipóteses

Hipótese 1: os professores irão formular questões básicas mais frequentemente do que as complexas (BECK; MCKEOWN, 2001; ZUCKER et al., 2010).

Hipótese 2: os professores promoverão poucas conversas extratextuais envolvendo a definição ou elaboração de vocabulário, pois estudos apontam que essa é uma ocorrência rara nos ambientes escolares infantis (BIEMILLER; SLONIM, 2001; BECK; MCKEOWN, 2007; CUNNINGHAM et al., 2009; NEUMAN; DWYER, 2009; SKIBBE et al., 2011).

Hipótese 3: as conversas extratextuais sobre a escrita serão ocorrências raras durante as sessões de LC, já que as pesquisas mostram que apenas 15% do total de conversas extratextuais durante a LC está relacionado à escrita (CONNOR, et al., 2006; YADEN et al., 1993; EZELL; JUSTICE, 2000; JUSTICE et al., 2002).

Hipótese 4: os professores americanos irão pontuar escores mais altos na formulação de questões e conversas extratextuais sobre literacia porque as pesquisas que envolvem esse tipo de orientação fazem parte da formação inicial e continuada dos professores americanos há alguns anos.

3.4 Seleção de participantes, etapas, instrumentos e perfis

3.4.1 Participantes

Participaram do estudo 9 professores de escolas de EI do interior do Rio Grande do Sul, Brasil. As comparações entre brasileiros e americanos foram realizadas a partir dos dados de 9 professores brasileiros e 9 professores americanos.

3.4.2 Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados

3.4.2.1 Professores brasileiros

Inicialmente, foram contatados os coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação (SMEC) e de uma escola privada do município de Santa Cruz do Sul (RS), explicitando os objetivos da pesquisa e buscando a autorização para realizá-la no espaço escolar. Esses coordenadores indicaram quais seriam os professores, bem como as turmas que poderiam participar da coleta de dados. As coletas foram realizadas em duas escolas públicas e uma escola particular.

Num primeiro encontro, reunimo-nos com os professores indicados pelas coordenações pedagógicas, explicamos os procedimentos, esclarecemos possíveis dúvidas e coletamos as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, exigido pelo Comitê de Ética (Parecer N 2.957.086), e por fim, agendamos dia e horário das filmagens das duas sessões de LC. Para esse momento, os professores foram orientados a fazerem a LC de forma habitual e foram orientados a escolherem um livro de sua preferência para cada uma das sessões. Os pesquisadores instalaram a câmera para a filmagem e se retiraram da sala durante a sessão, solicitando ao professor que os chamasse quando terminasse a leitura do livro. Os dias e horários das gravações foram sugeridos pelos professores, sendo dias diferentes para cada uma das sessões. A coleta de dados foi realizada entre os meses de junho e setembro de 2018, nas três escolas de EI participantes, com crianças entre 3 e 5 anos de idade.

3.4.2.2 Professores americanos

Os dados dos professores americanos foram retirados de um estudo maior, que examinou as práticas de LC de livros em escolas de EI americanas. Os dados dos professores americanos foram intencionalmente selecionados pelo pesquisador do *Crane Center for Early Childhood Research and Policy* com base na correspondência entre históricos educacionais e características demográficas do subconjunto de professores brasileiros.

3.4.3 Procedimentos e instrumentos para a computação dos dados

No Brasil, cada professor conduziu duas sessões de LC. As dezoito sessões de LC foram gravadas em vídeo, transcritas e codificadas numa versão adaptada do *Systematic Assessment of Book Reading* (SABR 2.1) (ZUCKER et al., 2017)²³. O formulário original da ferramenta propõe cinco códigos para codificação da fala dos professores, e um para as falas das crianças. No presente estudo, codificamos três códigos relacionados às falas dos professores: códigos de expressão, códigos de literacia e códigos de significado.

Os códigos de expressão se referem às perguntas (básicas e complexas) formuladas pelos professores durante a LC; os códigos de literacia dizem respeito às falas extratextuais sobre as convenções do livro e da escrita e sobre as letras e palavras e, os códigos de significado remete as falas dos professores em que ele

²³ O SABR 2.1 passou por um período de revisão, em que foi constatado a necessidade de ofertar um método padronizado e psicometricamente sólido para quantificar a qualidade das experiências de leitura de crianças pequenas. Os ajustes melhoraram a eficiência em comparação a ferramenta anterior, pois o SABR-2.2 atual inclui um protocolo de observação padronizado e um livro narrativo não comercial projetado especialmente para uso do pesquisador. Além disso, a nova medida melhorou os materiais de treinamento, disponíveis gratuitamente, e protocolos de pontuação para facilitar o uso, precisão de codificação e escalabilidade. A última versão do SABR 2.2 não requer transcrição ou codificação de intervalos, o que permite maior precisão de codificação, que é mais eficiente em termos de tempo. Os materiais de treinamento também foram aprimorados e permitem que o treinamento aconteça de forma rápida (4 horas de treinamento formal e mais 2 a 3 horas de acompanhamento para a confiabilidade da codificação). O sistema de codificação atual, SABR-2.2 (ZUCKER, PENTIMONTI, TAMBYRAJA, JUSTICE, 2018), foi adaptado de versões anteriores do SABR 2.0 (JUSTICE, ZUCKER, SOFKA, 2010) e SABR 2.1 (ZUCKER, PENTIMONTI, TAMBYRAJA, JUSTICE, 2017).

solicita ou fornece uma definição de palavra ou desenvolve o significado das palavras. O Quadro 3 apresenta as diretrizes de análise para os códigos de expressão propostos pelo SABR 2.1 e exemplos respectivos ao código.

Quadro 3 – Diretrizes de análise e exemplos dos códigos do SABR 2.1

Questões básicas	
Questões básicas + forma interrogativa da sentença	
Palavras-chave: quem, o que, quando, onde, qual	
<ul style="list-style-type: none"> * As perguntas começam com ou contêm uma palavra de pergunta e são colocadas como uma pergunta para obter uma resposta. * Frases interrogativas que são usadas para fazer perguntas e são projetadas para provocar uma resposta. * Podem ser codificadas perguntas que contenham uma palavra-chave em uma posição diferente da posição inicial - “A mamãe urso estava com <i>quem</i> no colo?” 	<p><i>O que aconteceu?</i> <i>Quem é esse personagem?</i> <i>Quando ela se sentiu feliz?</i> <i>Qual foi a escolha dele?</i> <i>Onde o Pedro foi buscar o cachorro?</i></p>
Questões complexas	
Por que + forma interrogativa da sentença	
Como + forma interrogativa da sentença	
<ul style="list-style-type: none"> * Frases interrogativas que são usadas para fazer uma pergunta e devem incluir a palavra "por que". 	<p><i>Por que eles estão brigando?</i> <i>Por que você acha isso?</i> <i>Ela fez isso por quê?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> * Frases interrogativas que são usadas para fazer uma pergunta e devem incluir a palavra "como". 	<p>- <i>Como isso se compara a?</i> - <i>Como você sabe disso?</i> - <i>Como o menino se sentiu?</i> <i>Como ela fez para limpar a boca?</i></p>

Fonte: Adaptado e traduzido de Zucker et al. (2017).

Os códigos de literacia dizem respeito a duas categorias diferentes de conversas extratextuais: convenções do livro e da escrita e letras e palavras. O Quadro 4 apresenta as diretrizes de análise para os códigos de literacia propostos pelo SABR 2.1 e exemplos respectivos ao código.

Quadro 4 – Diretrizes de análise e exemplos dos códigos de literacia

Convenções do livro e da escrita	
<p>* Enunciados que são projetados para apoiar as habilidades de leitura posteriores, ajudando as crianças a entender como são organizados os livros e as convenções da linguagem escrita presente neles.</p>	<p>- Frases sobre o título, autor, ilustrador, capa, contracapa, ordem de leitura das páginas, direcionalidade da escrita (esquerda para a direita; de cima para baixo).</p>
Exemplos	
<p>- <i>Como essa parte do livro é chamada?</i></p> <p>- <i>Todos os livros têm um título e um autor e, muitas das vezes, um ilustrador!</i></p> <p>- <i>Vou ler esta página primeiro e, depois, esta página aqui.</i></p> <p>- <i>É aqui que eu começo a ler e leio assim (apontando para o texto e mostrando a direção da leitura – esquerda para a direita)</i></p>	
Letras e palavras	
<p>* Enunciados que são projetados para apoiar as habilidades de leitura posteriores, ajudando as crianças a entender como se dá a relação entre as letras e as palavras.</p>	<p>- Inclui conversas que expliquem às crianças que as letras formam palavras, possuem características distintivas (nomes das letras, sons das letras, formato das letras), letras maiúsculas e minúsculas.</p> <p>- Frases explicando que as palavras escritas representam palavras faladas, a diferença entre letras e palavras, palavras curtas vs longas, identificação de palavras familiares.</p>
Exemplos	
<p>- <i>Você vê uma letra que também tem em seu nome?</i></p> <p>- <i>A letra M no bloco vermelho é uma letra maiúscula. Veja como a letra maiúscula é maior do que as letras minúsculas!</i></p> <p>- <i>Qual o nome desta letra?</i></p> <p>- <i>A letra S, às vezes, tem o som da letra Z, como na palavra CASA.</i></p> <p>- <i>Vamos contar quantas palavras tem no título?</i></p> <p>- <i>Esta palavra é casamento. É uma palavra longa. Tem muitas letras nela! Vamos contar todas as letras?</i></p> <p>- <i>Vamos apontar para cada palavra enquanto eu a leio. Prontos?</i></p>	

Fonte: Adaptado e traduzido de Zucker et al. (2017).

Em relação ao código de significado, elencamos o item: *definição e/ou elaboração de um vocabulário* (por exemplo: “A palavra _____ significa ...”).

No formulário original, todas as falas são codificadas: antes, durante e depois da LC; no presente estudo, incluímos apenas os dados das falas extratextuais que ocorreram durante a LC, nesse sentido, a coleta dos dados começou a partir do momento em que o professor chamou a atenção das crianças para o livro e terminou quando o professor fez a transição para uma nova atividade.

O esquema de codificação exclui conversa de preenchimento (“umm,” “uau” e conversa de maneiras gerais, como “obrigado” e “com licença”); respostas simples *sim/não*; enunciados inaudíveis; conversa infantil sobreposta; e elogios inespecíficos do professor (“bom trabalho”). Os vídeos foram codificados pela autora, que recebeu treinamento no esquema de codificação SABR, conduzido por Sherine Tambyraja, pesquisadora Sênior do *College of Education and Human Ecology e Crane Center for Early Childhood Research and Policy*, da *Ohio State University (OSU)*.

No estudo americano, depois que consentiram em participar do estudo, a equipe de pesquisa buscou verificar com eles um dia adequado para gravar um vídeo de uma sessão de LC. A gravação capturou as conversas dos professores e crianças durante a sessão de LC; entretanto, o foco da gravação foi o professor. No estudo americano, todos os professores fizeram a LC do mesmo texto narrativo. O texto narrativo, intitulado *Kingdom of Friends* (PENTIMONTI; ZUCKER, 2015), foi desenvolvido como parte de um projeto de pesquisa maior. Os professores não viram o livro antes de ler, mas receberam uma breve sinopse do enredo; os professores foram solicitados a ler para a classe como normalmente fariam. O corpus completo das sessões de LC conduzidas pelos professores americanos faz parte de um estudo maior, a partir do qual os dados para o presente estudo foram extraídos. Os dados, que fazem parte do estudo americano, foram codificados por 13 pesquisadores, treinados também pela equipe especializada do *Crane Center for Early Childhood Research and Policy*.

3.5 Apresentação dos dados

3.5.1 Dados sociodemográficos dos professores brasileiros

Participaram do presente estudo 9 professoras, com idades entre 33 e 48 anos, com uma média de 38,4 anos de idade, sete delas atuando em escolas de EI da rede pública e duas professoras em uma escola da rede privada. A experiência de ensino variou de 1 a 30 anos, sendo que apenas uma das professoras tinha entre 20 e 30 anos de experiência, seis entre 10 e 20 anos de experiência, uma entre 4 e 10 anos e uma com menos de 1 ano de experiência. Todas as professoras possuíam ensino superior completo (n = 9), enquanto 77,7% possuíam especialização (n = 7) e uma professora havia concluído mestrado e estava com doutorado em andamento.

3.5.2 Dados sociodemográficos dos professores americanos

Todas as professoras da amostra americana eram do sexo feminino, 66% delas atuavam em escolas públicas de EI e 33% (n = 12) privadas (n = 6). A maioria dos professores (n = 12) tinha mestrado e 6 deles tinham diploma de bacharel. Os professores variaram em relação aos anos de experiência docente, mas a maioria havia trabalhado como professor da EI durante dez ou mais anos (n = 12).

3.5.3 Dados sobre as sessões de leitura compartilhada

De modo geral, durante as dezoito sessões de LC, os professores proferiram 473 enunciados, categorizados em três diferentes categorias (expressão, literacia e significado), descritos na Tabela 1.

Tabela 1 – Frequência de conversas extratextuais durante a LC

<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Variância</i>	<i>%</i>
<i>Código de expressão</i>	Formulação de questões	20,4	12,8	4-51	78
<i>Código de literacia</i>	Conversa sobre literacia	5,6	14,7	0-64	21
<i>Código de significado</i>	Definição/elaboração de vocabulário	0,2	0,7	0-3	1
Total		26,2	21,9	-	100

Fonte: Autora (2021). Dados do estudo (18 sessões de LC).
 Legenda: M (média); DP (desvio padrão); MIN (mínimo); MAX (máximo); % percentual.

A formulação de questões foi o tipo de conversa extratextual mais frequente, durante as sessões de LC, representando 78% do total dos enunciados dos professores. Esse quantitativo equivale a uma média de 20,4 perguntas formuladas, por sessão. As conversas extratextuais sobre literacia foram menos frequentes, refletindo 21% do total de conversas extratextuais, perfazendo uma média de 5,6 enunciados produzidos pelos professores sobre algum aspecto da escrita, durante a LC. Por fim, as conversas extratextuais em que o professor definiu ou elaborou o significado de alguma palavra foi menos frequente, refletindo 1% do total de conversas extratextuais elaboradas pelos professores da EI, o que representa uma média de 0,2 enunciado por sessão de LC.

O primeiro objetivo específico do presente trabalho, foi verificar a frequência de perguntas, classificadas em questões básicas e complexas, formuladas pelos professores durante as sessões de LC, na EI.

Os dados providos do SABR 2.1 demonstraram que as conversas extratextuais no formato de perguntas totalizaram 368 enunciados. As questões básicas representam 88% do total de perguntas formuladas (n = 324), perfazendo uma média de 18,0 questões, por sessão de LC. As questões complexas representam 12% do total de perguntas formuladas (n = 44), indicando uma média de 2,4 perguntas por sessão. A

Tabela 2 agrupa a frequência de perguntas básicas e complexas, formuladas pelos professores, durante as sessões de LC.

Tabela 2 – Frequência de questões formuladas pelos professores

Código de expressão	M	DP	Variância	%
Questões básicas	18,0	11,6	3-49	88
Questões complexas	2,4	2,1	0-7	12
Total	20,4	12,8	-	100

Fonte: Autora (2021). Dados do estudo (18 sessões de LC).
 Legenda: M (média); DP (desvio padrão); MIN (mínimo); MAX (máximo)

Entre as questões básicas, dois termos foram usados mais frequentemente: “o que” 49% (n = 160) e “quem” 41% (n = 134). Perguntas com a expressão “onde” foram proferidas 21 vezes, representando 7% das perguntas. Por outro lado, questões com o uso das expressões “quando” (n = 6) e “qual/que” (n = 3) foram menos frequentes, representando, juntas, apenas 3% do total de perguntas básicas. Os dados compilados com relação à frequência de formulação de questões básicas, a partir dos termos, estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3 – Frequência das questões básicas formuladas pelos professores

Códigos de expressão	M	DP	Variância	%
Questões básicas				
O que	8,8	7,1	0-29	49
Quem	7,4	8,2	2-39	41
Onde	1,1	1,0	0-3	7
Quando	0,3	0,6	0-2	2
Qual/Que	0,1	0,5	0-2	1
Total	18,0	11,6	-	100

Fonte: Autora (2021). Dados do estudo (18 sessões de LC).
 Legenda: M (média); DP (desvio padrão); MIN (mínimo); MAX (máximo); percentual

No Quadro 5, apresentamos alguns excertos das questões básicas elaboradas pelos professores da EI, durante as sessões de LC.

Quadro 5 – Excertos de questões básicas elaboradas pelos professores

Tipo de questão	Descrição
O que	O que a mamãe tinha feito (S3) [...] bananas e o que mais? (S1) O que o Lino tem ali? (S1) O que a cobra respondeu quando chamaram ela? (S6) A palavra “sortudo” lembra o que ? (S9)
Quem	Quem está lá comendo sorvete com eles? (S1) A mamãe urso estava com quem no colo? (S1) Olha ali, ele fugiu e quem está atrás dele? (S4) Aqui na escola quem é que limpa a boca? (S5) Quem ele mandou convidar? (S6) Quem lembra o nome da poltrona? (S9)
Quando	Quando ela tentava mudar de forma para ficar igual ao outro animal que ela queria ser amiga, ela continuava sendo a dona qualquer coisa ou ela conseguia ficar aquele outro? (S8) Quando que a gente muda de forma para fazer amigos? (S8)
Onde	Onde eles viviam? (S3) Onde ela gosta de pousar? (S6) A Ketlin Brown ilustrou este livro e ela mora onde ? (S9) Ele tinha fugido de onde ? (S9) Sabem onde ela mora? (S9)
Qual/Que	Que lugar é esse, João? (S9) Que cor era o chapéu? (S7) Que bicho é esse? (S9) [...] Quais (qual) são as comidas que tem ali? (S1)

Fonte: Autora (2021).
 Legenda: S = sessão de LC.

A elaboração das questões complexas correspondeu a 12% do total de perguntas elaboradas nas dezoito sessões de LC. Das 44 questões complexas formuladas, 25 delas foram proferidas com a expressão “como”, representando uma frequência de 57% do total de questões e uma média de 1,3 questão por sessão. As perguntas com uso da expressão “por que” foram formuladas 19 vezes, o que representa um percentual de 43% do total de perguntas com o uso desse termo, perfazendo uma média de 1,0 questão por sessão. Os dados estão descritos na Tabela 5.

Tabela 5 – Frequência das questões complexas formuladas pelos professores

Códigos de expressão	M	DP	Variância	%
Questões complexas				
Por que	1,0	1,4	0-3	43
Como	1,3	1,4	0-4	57
Total	2,4	2,1	0-7	100

Fonte: Autora (2021). Dados do estudo (18 sessões de LC).
 Legenda: M (média); DP (desvio padrão); MIN (mínimo); MAX (máximo); % percentual

Abaixo, apresentamos alguns excertos das questões complexas elaboradas pelos professores da EI (Quadro 6), durante as sessões de LC.

Quadro 6 – Excertos de complexas elaboradas pelos professores

Tipo de questão	Descrição
Por que	<p>“Por que eles estão tristes aqui?” (S1) “Por que eles brigaram?” (S1) “Por que ele ficou para sempre quietinho?” (S4)</p>
Como	<p>“Como é o cabelo dela?” (S3) “Ela estava com duas raquetes, como é que ela vai jogar sozinha?” (S5) “Como é que faz o gato?” (S6) “Como ela chamava a cadeira dela?” (S9)</p>

Fonte: Autora (2021). Dados do estudo.
 Legenda: (S = sessão de LC).

O segundo objetivo específico do estudo foi averiguar a frequência de conversas extratextuais em que os professores definiram e/ou elaboraram algum vocabulário, durante as sessões de LC. Esse tipo de enunciado foi elaborado pelos professores 4 vezes, durante as dezoito sessões de LC, o que representou 1% do total de conversas extratextuais formuladas (Tabela 6).

Tabela 6 – Frequência de conversas extratextuais de definição/elaboração de vocabulário

Código de significado	M	DP	Variância	%
Definição e/ou elaboração de vocabulário	0,2	0,7	0-3	1

Fonte: Autora (2021). Dados do estudo. (18 sessões de LC).
 Legenda: M (média); DP (desvio padrão); MIN (mínimo); MAX (máximo); % percentual

No Quadro 7, apresentamos alguns excertos das conversas extratextuais em que os professores definiram ou elaboraram algum vocabulário durante as sessões de LC.

Quadro 7 – Excertos de conversas extratextuais de definição e/ou elaboração de vocabulário

Vocabulário	Descrição
Expressão popular	“Trocar os pés pelas mãos” significa que as pessoas que vivem confusas, às vezes, se confundem e trocam as coisas. (S17)
Canil	[...] na casa da gente, quem tem cachorro, tem um lugar chamado canil, onde a gente prende o cachorro, às vezes tem visita que não gosta, tem medo. (S17)
Traseira	[...] a parte de trás, traseiro quer dizer que fica na parte de trás. (S17)
Cômoda	Cômoda é onde tem gavetas... um armário com gavetas. (S17)

Fonte: Autora (2021). Dados do estudo.
 Legenda: (S = sessão de LC).

O terceiro objetivo específico deste estudo foi mensurar a frequência de conversas extratextuais sobre literacia, especificamente aquelas em que os professores fizeram referência às *convenções do livro e da escrita* e às *letras e palavras*, durante as sessões de LC.

De modo geral, as conversas extratextuais sobre literacia representaram 21% do total de conversas extratextuais (n = 101), suscitadas pelos professores, durante as sessões de LC. As referências às *convenções do livro e da escrita* representaram 30% das conversas extratextuais (n = 30), perfazendo uma média de 1,6 enunciados, por sessão. As referências dos professores às *letras e palavras* representaram 70% do total de conversas extratextuais sobre literacia (n = 71), perfazendo uma média de 3,9 unidades de fala sobre esse tópico, por sessão. A Tabela 7 ilustra a frequência de conversas extratextuais nos dois códigos de expressão elencados.

Tabela 7 – Frequência de conversas extratextuais sobre literacia

Códigos de literacia	M	DP	Variância	%
<i>Convenções do livro e da escrita</i>	1,6	1,2	0-5	30
<i>Letras e palavras</i>	3,9	13,8	0-59	70
Total	5,6	14,7	0-64	100

Fonte: Autora (2021). Dados do estudo (18 sessões de LC).

Legenda: M (média); DP (desvio padrão); MIN (mínimo); MAX (máximo); % percentual

No Quadro 8, apresentamos alguns excertos das conversas extratextuais sobre literacia suscitadas pelos professores da EI, durante as sessões de LC.

Quadro 8 – Fragmentos de extratextuais sobre literacia

Tópico	Comentário do professor
Título, autor e ilustrador	[...] a profe vai contar a historinha para vocês da “Bruxa, bruxa, venha venha a minha festa”, quem escreveu esse livro foi a Harged Luci e quem fez o desenho bem legal foi a Paty [...]. (S6)
Autor, ilustrador, editora e título	[...] a profe vai ler esse livro de uma moça chamada Eva Furnari, está escrito aqui (aponta) o nome da autora e ilustradora. A editora do livro, gente, é a editora moderna, oh, a fábrica que fez o livro e o título dele, aqui atrás, alguém consegue ler? [...] (S9)
Contracapa	[...] aqui atrás sempre tem um pedacinho da história, que faz a gente pensar se vai ser legal ou se isso eu não gostei, e aqui (mostra a contracapa) conta um pouquinho desse livro. (S9)
Dedicatória	[...] ela (autora) dedica o livro a uma, as seguintes pessoas [...] quando um autor faz um livro, às vezes, ele dedica para a filha, para o primo, e a autora dedicou esse livro a pessoas que vivem trocando os pés pelas mãos [...] (S9)
Tradução	[...] quem escreveu em português, senão eu não consigo ler, foi a Gilda de Aquino [...] (S9)
Letras	[...] o “v” e o “e” fica “ve” [...] (S17)
	[...] que letra será que começa (o nome da autora)? [...] (S18)
	[...] o A do Arthur [...] (S17)
	[...] gato começa com uma letra e pato começa com outra, gato começa com...? [...] (S18)
Palavras	[...] Na palavra Isabela, o que é que tem no nome dela? A palavra “bela” [...] (S17)
	[...] Tem de escutar o som das palavras urubu e canguru... escutem: urubu e canguru, rimou? (S18)
	[...] olhem só em “caco” e “cacto”, o som é parecido! [...] (S17) [...] falem “pijama” e “cama” para ver se vocês escutam o mesmo som [...] (S18) [...] Coelho e Joelho, vocês escutam o mesmo som? [...] (S18)

Fonte: Autora (2021). Dados do estudo.

O quarto objetivo específico do presente estudo foi comparar os dados de professores brasileiros e americanos com relação a frequência de formulação de questões básicas e complexas e a frequência de conversas extratextuais sobre literacia, mensurados pelo instrumento SABR 2.1. Os resultados²⁴ indicaram que os professores americanos formularam mais perguntas básicas ($M = 18,11$, $DP = 17,21$, variância = 0 - 48) que os brasileiros ($M = 14,33$, $DP = 13,96$, variância = 0 - 45), entretanto essas diferenças não foram estatisticamente significativas ($p = 0,666$). Os dados também mostraram que os professores americanos formularam mais questões complexas ($M = 20,33$, $DP = 20,39$, variância = 2 - 60) em comparação com os professores brasileiros ($M = 1,67$, $DP = 1,50$, variância = 0 - 4), e que tais diferenças foram estatisticamente significativas ($p = 0,001$)²⁵. Os dados sobre a formulação de questões básicas e complexas estão sintetizados na Tabela 8.

Tabela 8 – Frequência de questões básicas e complexas

Códigos de expressão	BRA	EUA	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>M</i>	
Questões básicas	14,33 (<i>DP</i> 13,96)	18,11 (<i>DP</i> 17,21)	.666
Questões complexas	1,67 (<i>DP</i> 1,5)	20,33 (<i>DP</i> 20,9)	.001*
Total	16,00 (<i>DP</i> 14,15)	38,44 (<i>DP</i> 37,43)	.222

Fonte: Autora (2021).

Nota: Dados do presente estudo e amostra do estudo americano (18 sessões de LC).

Legenda: *M* (média); *DP* (desvio padrão); BRA (brasileiros); EUA (americanos) * $p < 0.05$

O segundo aspecto comparado entre os professores brasileiros e americanos foi a quantidade de conversas extratextuais sobre literacia projetadas durante as sessões de LC na EI. Os professores americanos dedicaram mais tempo para a conversa extratextual sobre as convenções do livro e da escrita foram mais constantes entre os

²⁴ Os dados estatísticos desta seção foram sistematizados pela pesquisadora do Crane Center, Sherine Tambyraja.

²⁵ Foi usado um *t-test* de amostras independentes para determinar se a quantidade de perguntas básicas e complexas formuladas pelos professores dos EUA e BR eram significativamente diferentes.

professores americanos ($M = 3,33$, $DP = 3,97$, variância = 0 - 12) em comparação os professores brasileiros ($M = 0,33$, $DP = 1,00$, variância = 0 - 3), o que representou uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,040$). As conversas extratextuais dos professores referindo-se a letras e palavras também foi maior entre os professores americanos ($M = 1,78$, $DP = 1,71$, variância = 0 - 5) em comparação com os brasileiros ($M = 0,78$, $DP = 1,98$, variância = 0 - 6), contudo, essas diferenças não alcançaram significância estatística ($p = 0,136$). Os dados estão sintetizados na Tabela 9.

Tabela 9 – Frequência de conversas extratextuais sobre literacia

Códigos de literacia	<i>BRA</i>	<i>EUA</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>M</i>	
<i>Convenções do livro e da escrita</i>	,33 (<i>DP</i> 1,0)	3,33 (<i>DP</i> 3,97)	.040*
<i>Letras e palavras</i>	,78 (<i>DP</i> 1,98)	1,78 (<i>DP</i> 1,71)	.136
Total	2.11 (<i>DP</i> 2,97)	6.00 (<i>DP</i> 5,31)	.014*

Fonte: Autora (2021).

Nota: Dados do presente estudo e amostra do estudo americano. (18 sessões de LC).

Legenda: M (média); DP (desvio padrão); * $p < 0.05$.

Na seção seguinte, iremos tecer considerações acerca dos dados provindos das sessões de LC, codificadas pelo SABR. 2.1. Os resultados serão discutidos de acordo com os objetivos estabelecidos no início da seção.

3.6 Discussão dos dados

O objetivo geral do Estudo A foi mensurar a qualidade da LC de livros, conduzidas por professores da EI, averiguando a frequência e os tipos de conversas extratextuais elaboradas por eles. DeTemple e Snow (2003) ressaltam que a qualidade da LC pode ser caracterizada pela frequência de conversas extratextuais proferidas pelos professores, pois quanto mais frequentes forem as trocas verbais, mais oportunidades de aprendizagem serão ofertadas às crianças. Portanto, examinar a frequência e os recursos linguísticos utilizados pelos professores da EI, durante essa

atividade, é de importância teórica, visto que tanto a frequência quanto a qualidade de determinadas conversas desenvolvidas pelo leitor adulto estão associadas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas das crianças (HINDMAN et al., 2008). Além disso, as conversas elaboradas pelos professores e a maneira como eles pensam e comentam sobre as histórias está relacionada com a maneira como as crianças pensam e respondem sobre as histórias (SHEINER; GORSETMAN, 2009).

De forma geral, os dados do nosso estudo mostram que a formulação de questões foi o tipo de conversa extratextual mais frequente, representando mais de 75% do total de falas codificadas, o que equivale a uma média de 20,4 questões por sessão. A conversa extratextual sobre literacia foi a segunda mais frequente, representando uma média de 5,6 falas codificadas por sessão de LC, e a conversa extratextual envolvendo a definição e/ou elaboração de vocabulário foi menos frequente, representando apenas 1% do total de falas codificadas.

A frequência e a natureza das conversas extratextuais evidenciadas pelo nosso estudo são semelhantes aos resultados de outros estudos, em que a formulação de perguntas foi o tipo mais frequente e tanto a conversa sobre literacia como vocabulário foram menos frequentes durante as sessões de LC. Deshmukh et al. (2019) referiram uma frequência média de 30,5 questões por sessão e, mais recentemente, Pentominti et al. (2021) relataram que os professores formularam em média 28,8 questões por sessão; e as conversas sobre literacia e sobre letras e palavras tiveram uma frequência menor, 7,1 e 4,2 por sessão, respectivamente. Ambos os estudos, Deshmukh et al. (2019) quanto Pentimonti et al. (2021), utilizaram o SABR para capturar a frequência de conversas extratextuais durante as práticas de leitura compartilhada.

A formulação de perguntas tem recebido atenção nos últimos anos justamente porque representa aproximadamente um terço das conversas extratextuais dos educadores em sala de aula (de RIVERA et al., 2005; MASSEY et al., 2008), constituindo-se como um dos recursos mais comumente utilizados na pré-escola. Quando se observa os tipos de interação, que ocorrem comumente no ambiente educacional entre professores e crianças, é possível indicar que a LC é uma das atividades em que os professores mais frequentemente formulam questões para as

crianças quando comparadas a outros tipos de brincadeiras (GIROLAMETTO et al., 2000).

As perguntas suscitadas pelo adulto leitor, diferentemente de outros tipos de conversas, estimulam as crianças a ampliar a sua experiência com a linguagem, tanto oral (variante mais coloquial) como escrita (variante padrão), por meio do uso da linguagem expressiva e das relações cognitivas que elas estabelecem para responder aos questionamentos (WHITEHURST et al., 1994). Além disso, embora os educadores possam usar uma variedade de estratégias para estimular a participação das crianças na LC (por exemplo, comentários, solicitações), fazer perguntas é uma técnica proeminente porque pode ser usada tanto para dar suporte à atividade da LC como para avaliar a aprendizagem das crianças (KINTSCH, 2005), com base nas respostas que elas fornecem às perguntas formuladas.

Por essas razões, a formulação de perguntas pelo adulto leitor, durante as práticas de LC, tem sido considerada parte de um grupo de comportamentos-chave indicados para manter a criança ativa no desenrolar da história e auxiliar no desenvolvimento das habilidades de literacia emergentes das crianças na EI (ZUCKER et al., 2017). Ao mesmo tempo em que a frequência de perguntas se mostra uma importante estratégia do adulto leitor, durante a prática da LC, nem todas as questões são semelhantes nos níveis de demanda cognitiva (MASSEY et al., 2008) e os tipos de perguntas formuladas pelos professores direcionam o comportamento linguístico das crianças (DESHMUKH et al., 2019).

O primeiro objetivo específico do presente estudo pretendia verificar a frequência da formulação de perguntas, classificadas em questões básicas e complexas, formuladas pelos professores durante as sessões de LC. Nossa hipótese assumia que os professores iriam formular questões básicas mais frequentemente do que as complexas (BECK; MCKEOWN, 2001; ZUCKER et al., 2010; DESHMUKH et al. 2019). Os dados mostram que as questões básicas foram formuladas com mais frequência, representado 88% do total, o equivalente a 18,0 questões por sessão. As questões complexas foram formuladas com menos frequência (12%), resultando em 2,4 questões por sessão. Portanto, a nossa hipótese foi corroborada.

Os dados do nosso estudo estão alinhados com outras pesquisas, que relatam que a formulação de questões básicas representou grande parte das questões elaboradas pelo adulto leitor, sendo consideradas como o tipo de questão mais frequente durante a LC (BECK; MCKEOWN, 2001; ZUCKER et al., 2010; DESHMUKH et al. 2019). Deshmukh et al. (2019) observaram a frequência de perguntas formuladas por 96 professores da EI e informaram que, do total de perguntas, 41% eram básicas (n = 2.149) e 6,8% eram complexas (n = 359). Pentimonti et al. (2021) também relatou que os professores da EI formularam mais perguntas básicas (média 23,7) em relação às complexas (média 5,1).

Algumas justificativas podem explicar esse resultado. Os professores podem fazer perguntas básicas com mais frequência do que as complexas por acreditarem que esse tipo de questão é mais fácil de ser feita (THOMPSON, 1997). Uma segunda justificativa considera que os professores da EI podem pensar que as crianças da EI não sejam “capazes” de responder a perguntas complexas, apesar de pesquisas demonstrarem que as crianças são hábeis para fornecer respostas de níveis cognitivos elevados (SILVA; CAIN, 2015).

Por outro lado, a diferença entre a frequência de perguntas básicas e complexas pode estar vinculada com o tipo de livro escolhido pelos professores participantes da presente pesquisa, pois ao ler textos narrativos, a maioria dos professores tende a desenvolver conversas extratextuais sobre tópicos literais (63%) em vez de inferenciais (23%), segundo dados trazidos por van KLEECK et al. 1997; DANIS et al., 2000; DICKINSON et al., 1992. Entre os dezoito professores participantes, apenas um deles optou pelo gênero poético (rima), sendo que o restante escolheu livros narrativos para realizar a LC com as crianças da EI.

As questões básicas contribuem para o desenvolvimento e para a ampliação do léxico; por outro lado, as questões complexas auxiliam as crianças a desenvolverem habilidades mais refinadas, ligadas à compreensão e interpretação textual (DASCAL, 2006). Deshmukh et al. (2019), por exemplo, relataram que as respostas das crianças às perguntas "como" e "por que" eram mais longas do que as respostas a perguntas básicas “o que” e “onde”, proporcionando oportunidades importantes para as crianças

praticarem a linguagem verbal. As respostas às questões complexas são, geralmente, mais lexicalmente diversas e sintaticamente mais complexas do que aquelas fornecidas pelas questões básicas (LEE et al., 2012).

As questões complexas demandam das crianças processos cognitivos mais elevados, nos quais habilidades de inferência, previsão, raciocínio ou explicação são necessários para fornecer respostas (BECK; MCKEOWN, 2001; de RIVERA et al., 2005; GIROLAMETTO et al., 2000). Para responder às questões complexas, as crianças precisam considerar associações causais e temporais entre partes da trama. A LC, mediada por conversas extratextuais de altas demandas cognitivas, requer da criança um nível de descontextualização ou distanciamento da história, estimulando a criação de inferências sobre: o porquê daquele evento, os sentimentos dos personagens, o significado de palavras, previsões e relações entre personagens da trama e experiências pessoais (de TEMPLE; SNOW, 2003). Entretanto, no estudo de Deshmukh et al. (2019), as crianças responderam de forma imprecisa às perguntas formuladas com o termo “por que”, sugerindo que isso pode ser um desafio para elas.

Esse resultado demonstra duas questões importantes: a primeira se refere ao importante papel da intencionalidade do adulto leitor no planejamento da LC, especialmente, na elaboração das perguntas que serão feitas durante a atividade; o segundo, ao desenvolvimento de práticas baseadas nos princípios socioculturais defendidos por Vygotsky (1978), em que as crianças aprendem mais e melhor em atividades colaborativas, nas quais o adulto pode apoiá-las na compreensão de um tópico e estimulá-las no avanço da sua aprendizagem. Frente a isso, podemos inferir que o leitor adulto pode oferecer às crianças algumas tarefas mais fáceis (questões básicas), que podem concluir com precisão e sem ajuda, e tarefas mais exigentes (questões complexas), indo além dos conhecimentos que dominam e que, por vezes, requerem alguma assistência do leitor adulto.

Walsh e Hodge (2016) ressaltam que a maneira como os professores empregam o uso de questões durante a LC precisa se enquadrar na ZDP da criança (BLEWITT et al., 2009; REESE; COX, 1999). Se a questão for muito difícil, a criança pode se sentir ansiosa e frustrada, ao passo que se as perguntas forem muito fáceis, a criança pode

se sentir entediada e desinteressada, com menos oportunidades de aprendizagem. De acordo com Reese e Cox (1999), crianças com baixo nível de habilidade linguística podem obter mais benefícios quando o professor, inicialmente, faz uso de perguntas básicas, enquanto crianças com alto nível de habilidade linguística podem precisar de estratégias que as desafiem cognitivamente. A falta de engajamento durante a LC, conforme relatado por Strasser et al. (2013), pode ser um comportamento tanto de crianças com baixos níveis quanto aquelas que têm altos níveis de habilidade linguística.

Esses dados são de suma importância porque os tipos e a frequência de questões elaboradas pelo professor direcionam o comportamento linguístico das crianças (DESHMUKH et al., 2019). Por outro lado, a complexidade das respostas das crianças está intimamente ligada à natureza da questão formulada pelo professor (JUSTICE et al., 2002; CABELL et al., 2011). Entendemos que os programas de formação de professores podem incluir orientações específicas sobre os efeitos potencialmente diferenciais de variados tipos de perguntas durante a LC, com o objetivo de ajudá-los a identificar *quando* e *quais* tipos de perguntas são mais adequadas para determinado enfoque instrucional. Como complemento ao fundamento científico para incorporar questões mais complexas, os programas de preparação de professores também podem procurar fornecer treinamento e orientação sobre como organizar as respostas das crianças a questões mais complexas. Por exemplo, as perguntas "como" e "por que" geralmente exigem mais processamento cognitivo, para o qual as crianças podem precisar de mais tempo para pensar e formular respostas.

O segundo objetivo específico do Estudo A foi averiguar a frequência de conversas extratextuais sobre definição e/ou elaboração de vocabulário, durante as sessões de LC. Hipotetizamos que os professores se envolveriam em poucas conversas extratextuais envolvendo a definição ou elaboração de vocabulário, pois estudos apontam que essa ainda é uma ocorrência rara nos ambientes escolares infantis (BIEMILLER; SLONIM, 2001; BECK; MCKEOWN, 2007; CUNNINGHAM et al., 2009; NEUMAN; DWYER, 2009; SKIBBE et al., 2011). Com base nos dados, podemos considerar que a nossa hipótese foi confirmada, visto que apenas 1% do total de

conversas extratextuais codificadas, durante as 18 sessões de LC, foi relacionada a esse tópico, representado apenas 4 turnos de fala, em 3 sessões de LC.

Nossos dados contrastam com outros estudos que observaram a frequência de conversas sobre vocabulário fomentadas pelos professores durante a LC. No estudo de Barnes, Dickinson, Grifenhagen (2017), que envolveu a participação de 52 professores da EI, a conversa extratextual sobre o vocabulário teve uma frequência média de 11,7 turnos por sessão de LC, ao passo que Pentimonti (2019) observou uma frequência menor (4,22). Os resultados do nosso estudo evidenciam que a conversa extratextual envolvendo a elaboração/definição de vocabulário foi uma ocorrência rara durante a LC. Esse achado pode ser crítico, pois a quantidade de conversas/declarações do professor relacionadas ao vocabulário introduzido no texto está relacionada ao crescimento do vocabulário infantil (DICKINSON; SMITH, 1994; CONNOR, MORRISON, SLOMINSKI, 2006; WASIK et al., 2006).

O conhecimento de vocabulário é um domínio essencial para a compreensão da linguagem e o tamanho do vocabulário é uma das variáveis mais preditivas da compreensão leitora, pois quanto maior for o leque de palavras conhecidas pelo leitor, maior será a chance de compreender bem o texto (SOUSA; GABRIEL, 2011). O tamanho do vocabulário desenvolvido no jardim de infância é um preditor eficaz de compreensão de leitura não só nos primeiros estágios escolares (SCARBOROUGH, 2001), mas também para a compreensão de leitura no ensino médio (CUNNINGHAM; STANOVICH, 1997). Leitores com déficits de vocabulário podem apresentar fracos níveis de compreensão leitora, mesmo que as habilidades relacionadas ao reconhecimento de palavras estejam bem desenvolvidas (BRUCK, 1990).

A construção do vocabulário começa cedo na vida das crianças. Durante a infância, as crianças vão gradualmente registrando no seu léxico mental as palavras que ouvem, as quais representam o significado das necessidades imediatas e da realidade que as cercam; aos 5 anos, uma criança é capaz de produzir em torno de 5.000 palavras (SCLIAR-CABRAL, 2017). O conhecimento de palavras contribui para a construção e ampliação dos esquemas mentais das crianças, alimentados por meio das experiências que vivenciam. Para conseguir adquirir um léxico mental vasto, as

crianças precisam de uma forte exposição à linguagem (oral e escrita), que inclua uma ampla gama de vocabulário que as ajude a apreender os significados das palavras (DICKINSON; GRIFFITH, 2011).

Crianças de famílias de estratos socioeconômicos mais baixos, em geral, têm menos exposição à linguagem oral e poucas experiências de interação com a variante linguística usada na escrita. Há estimativas de que as crianças de renda média e alta ouvem até 30 milhões de palavras a mais, durante os 3 primeiros anos de vida, em comparação com as crianças de baixa renda (HART; RISLEY, 1995). Essa condição reflete “a double dose of disadvantage”: baixa renda e habilidades linguísticas limitadas (NEUMAN, KAEFER E PINKHAM, 2018). Waldfogel e Washbrook (2010) relatam que, quando ingressam na escola, as crianças de baixa renda estão, aproximadamente, 16 meses atrás das crianças de alta renda em termos de tamanho de vocabulário.

A lacuna de palavras se manifesta desde cedo na vida das crianças, detectável aos 18 meses de idade e, aos 24 meses, já é possível notar uma lacuna de 6 meses entre os grupos de SES alto e baixo em habilidades linguísticas críticas para desenvolvimento da linguagem (FERNALD; MARCHMAN; WEISLEDER, 2013), o que influencia fortemente em relação ao desempenho na leitura, diferenciando os leitores fluentes e os leitores com dificuldades. O vocabulário reduzido estabelece limites para a alfabetização, aprendizagem, compreensão, resultando num progresso mais lento do que o esperado; isso pode criar uma espiral descendente de linguagem limitada, que influencia no desempenho em outras áreas do conhecimento acadêmico (CLEMENTS; SARAMA, 2007).

O contexto da LC é frutífero para o desenvolvimento e ampliação do léxico mental porque as crianças têm mais oportunidades para fazer relações entre as palavras (sequências sonoras) e seus referentes representados no livro, para os quais o adulto pode facilmente apontar e a criança pode identificar (KARRASS; BRAUNGART-RIEKER, 2005; FARRANT; ZUBRICK, 2013). Além disso, o contexto em que LC ocorre concede pistas semânticas e sintáticas sobre os significados das palavras, e as ilustrações ajudam as crianças a associarem as novas palavras aos seus referentes (SÉNÉCHAL et al., 1995).

Os livros são considerados “reservatórios lexicais” porque neles há um grande volume de palavras de baixa frequência, uma linguagem mais complexa e mais palavras por minuto em comparação com as conversas entre adultos e crianças (SÉNÉCHAL et al., 1995; MORAIS, 2013; DEMIR-LIRA et al., 2019; LOGAN et al. 2019, DAWSON et al., 2021). A diversidade lexical na interação linguística é considerada a chave para o desenvolvimento da linguagem (JOHNS et al., 2016). Uma maior diversidade lexical significa que uma determinada palavra tem mais probabilidade de se relacionar com uma gama mais ampla de outras palavras, de modo que as crianças têm mais oportunidades de desenvolver associações entre elas, ampliando a rede semântica de palavras (DAWSON et al., 2021).

Mesmo que a simples exposição à leitura de livros possa colaborar incidentalmente no desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo das crianças (BUS et al., 1995; FRIJTERS et al., 2000; SÉNÉCHAL; LEFEVRE, 2002; SÉNÉCHAL, 2006; LOGAN et al., 2019), a implementação de algumas estratégias que incluam conversas explícitas sobre o significado e uso de tais palavras pode acelerar ainda mais o desenvolvimento linguístico das crianças. Elley (1989) demonstrou que crianças que receberam explicações sobre o significado das palavras durante a LC obtiveram maiores ganhos de vocabulário do que crianças que simplesmente ouviram a história.

O trabalho de Brett, Rothlein e Hurley (1996) mostrou que a explicação do professor, por meio da definição seguida pelo uso da palavra desconhecida em uma frase, durante cinco leituras repetidas de dois livros de histórias, exerceu uma influência significativa na aprendizagem de vocabulário das crianças em comparação com a exposição a palavras sem explicação.

Leituras repetidas também são um importante recurso para o desenvolvimento do vocabulário, pois quando o mesmo significado de uma palavra é reencontrado em outro contexto, um referente mais rico é estabelecido (BIEMILLER, 2006). As crianças que participaram da pesquisa de Sénéchal (1997) obtiveram maiores ganhos de vocabulário após três leituras de um livro em comparação com uma única leitura. Justice e Pence (2005) explicam que, como as palavras se referem a conceitos abstratos, são necessários vários encontros com determinada palavra até que ela seja

incorporada ao léxico mental. Além disso, através das leituras repetidas dos livros, as crianças ganham experiência e familiaridade com o texto que, por sua vez, permite-lhes fazer novas descobertas (JUSTICE; PENCE, 2005).

O terceiro objetivo específico do Estudo A foi mensurar a frequência de conversas extratextuais sobre a escrita, com referência às convenções do livro e da escrita e sobre as letras e palavras, suscitadas pelos professores durante as sessões de LC. Nossa hipótese assumia que as conversas extratextuais sobre a escrita teriam uma baixa ocorrência durante as sessões de LC (CONNOR, et al., 2006; YADEN et al., 1993; EZELL; JUSTICE, 2000; JUSTICE et al., 2002). Tal assertiva foi parcialmente confirmada. A frequência de conversas extratextuais sobre a escrita representou 21% do total, correspondendo a uma média de 5,6 falas por sessão.

De modo geral, a frequência de conversas extratextuais sobre a escrita, identificada em nosso estudo, é um pouco acima da relatada por Connor et al. (2006), os quais referiram que 15% do total de conversas extratextuais, elaboradas durante a LC, estava relacionado ao código. Price, van Kleeck e Huberty (2009) indicaram uma frequência menor: 6% das conversas dos adultos eram sobre a escrita.

Esses resultados são pontos importantes de reflexão porque estudos longitudinais demonstram que o conhecimento da escrita é um dos melhores preditores das habilidades de leitura e ortografia posteriores das crianças (ADAMS, 1990; SCARBOROUGH et al., 1998; HAMMILL, 2004; NELP, 2008). A meta-análise publicada pelo NELP (2008), por exemplo, mostrou que domínios específicos de conhecimento da escrita, como o conhecimento alfabético e o conhecimento das formas e funções da escrita, foram correlacionados com futuras habilidades de decodificação e compreensão da leitura.

As análises desenvolvidas no presente estudo foram classificadas com base em dois códigos: (a) *convenções do livro e da escrita*, que envolviam conversas extratextuais sobre o título do livro, autor e ilustrador do livro, ordem das páginas, organização das páginas e direcionalidade da escrita; e (b) *letras e palavras*, que englobavam as conversas sobre o nome, formato e sons das letras, sobre palavras curtas vs longas, letras vs palavras e identificação de palavras.

Os dados revelaram que 30% do total de conversas extratextuais se referiu às *convenções do livro e da escrita*, representando uma média de 1,6 falas por sessão. Esses achados divergem de outras pesquisas que revelaram uma frequência maior de conversas sobre esse tópico. No estudo de Hammet et al. (2003) por exemplo, foi observada uma frequência média de 4,1 conversas extratextuais sobre a organização do livro e da escrita. A pesquisa desenvolvida por Price et al. (2009) identificou uma frequência ainda maior, em média 6,5 por sessão e, mais recentemente, Pentimonti et al. (2021) relataram uma média de 4,7 interações envolvendo as convenções do livro e da escrita. Por outro lado, nossos dados indicaram que as conversas extratextuais relacionadas às letras e as palavras representaram 70% do total de conversas codificadas.

Esse resultado pode ser considerado positivo porque estudos (EZELL; JUSTICE, 2000; HAMMETT et al. 2003) mostram que adultos leitores raramente direcionam a atenção visual ou verbal das crianças para a escrita durante a LC, raramente fazem comentários ou perguntas sobre a escrita e raramente apontam ou acompanham a escrita enquanto leem. Hindman et al. (2008) investigaram trocas verbais feitas por adultos e crianças em idade pré-escolar, durante a LC, e descobriram que os adultos minimamente direcionam a atenção das crianças para as letras e fonemas que as letras representam; eles focam mais na conversa descritiva e na recordação de partes da história, mesmo após uma oficina de formação. Contudo, quando observamos os dados do nosso estudo, constatamos que 83% desse tipo de conversa foi desenvolvido em apenas uma das 18 sessões de LC observadas, totalizando 59 turnos de fala; por outro lado, esse tipo de conversa não ocorreu em doze, entre as 18 sessões de LC observadas. Acreditamos que uma das justificativas para a alta frequência de conversas sobre esse tópico, em uma única sessão de LC, possa estar relacionada ao tipo de livro (rima poética), escolhido pela professora, visto que os demais participantes optaram pelo uso de livros narrativos para as sessões de LC, ou pode estar relacionada com o fato de que essa professora atuava numa escola da rede privada de ensino.

A capacidade de identificar letras e seus correspondentes acústicos representa uma habilidade importante para as crianças e funciona como uma “pedra angular” do

desenvolvimento contínuo da alfabetização (SNOW et al., 1998). Crianças que entendem o “princípio alfabético” ou percebem que as palavras são compostas por (grafemas), que podem ser mapeadas em fonemas, dão o primeiro passo para aprender a ler e a escrever (PIASTA, 2014). Contudo, as crianças não direcionam a sua atenção a esses elementos por conta própria, mesmo que o livro contenha letras e palavras em formatos maiores. Um estudo desenvolvido por Justice et al. (2005), por exemplo, mostrou que durante a leitura de livros no qual as são mais ilustrações salientes, as crianças tendem a direcionar em torno de 2,7% da sua atenção visual à escrita e 2,5% nas regiões próximas ao texto. Porém, as porcentagens de fixação no texto tendem a aumentar quando o livro apresenta um texto saliente. As crianças tendem a direcionar 7% da sua atenção visual para a escrita e 6% nas regiões próximas ao texto.

A orientação fornecida aos professores sobre o investimento nas conversas extratextuais sobre a escrita, durante a LC, tem mostrado efeitos positivos tanto no aumento da atenção das crianças para esses aspectos quanto no desenvolvimento das habilidades de literacia emergente das crianças. Justice et al. (2009) ressaltam que uma intervenção com professores da EI, que orienta a implementação de referências verbais pelos professores nas práticas de LC, durante 30 semanas, apoiam o progresso das crianças no conhecimento alfabético, na escrita do nome e no conhecimento da escrita. Um ano depois, Justice et al. (2010) relatam achados semelhantes, enfatizando que nenhum dos moderadores relacionados às características das crianças (idade, habilidades iniciais de alfabetização, habilidade de linguagem) ou do nível do ambiente (tipo de programa, qualidade do ensino, nível médio de situação socioeconômica em sala de aula, nível de educação dos professores, experiência dos professores) influenciou significativamente nos efeitos da intervenção. Portanto, a intervenção pode ser uma medida viável e eficiente para o projetar o desenvolvimento das habilidades de linguagem e literacia das crianças durante a primeira infância.

O quarto objetivo específico foi comparar os dados de professores brasileiros e americanos com relação a frequência de formulação de questões básicas e complexas e a frequência de conversas extratextuais sobre literacia, mensurados pelo instrumento

SABR 2.1. Os dados desse tipo de análise podem contribuir para a superação de uma lacuna sobre dados de observação de LC, em circunstâncias culturais e linguísticas diversas (PENTIMONTI et al., 2012). Pelo que sabemos, esta é a primeira pesquisa que compara o comportamento de professores brasileiros e americanos durante sessões de LC de livros na EI, usando o sistema de codificação *Systematic Assessment of Book Reading* (SABR 2.1). Os dados gerais evidenciaram que, durante as sessões de LC, a formulação de perguntas foi mais frequente em comparação às conversas sobre literacia, em ambos os grupos. Esses resultados corroboram dados de pesquisas anteriores, que apontaram a formulação de perguntas como um dos recursos mais utilizados pelos professores na EI (MASSEY et al., 2008).

Há algumas hipóteses que podem justificar o motivo que leva os professores da EI a formularem questões básicas com mais frequência do que as complexas. Thompson (1997), por exemplo, acredita que os professores podem fazer perguntas básicas com mais frequência em razão de que esse tipo de questão é mais fácil de ser feita. van Kleeck (2008), por outro lado, considera que os professores da EI podem pensar que as crianças pequenas não sejam “capazes” de responder a perguntas complexas, apesar de pesquisas anteriores demonstrarem que crianças em idade pré-escolar são capazes de fornecer respostas de níveis cognitivos elevados (SILVA; CAIN, 2015). Pentimonti et al. (2018) acreditam que pode haver uma lacuna entre a pesquisa, que mostra a importância da formulação de questões durante a LC, especialmente, as questões cognitivamente desafiadoras, e a prática da LC no espaço educacional.

No conjunto de questões, as básicas foram relativamente mais frequentes do que as complexas, entretanto não apresentaram diferença significativa. Esse resultado é semelhante aos encontrados por outros estudos (BECK; MCKEOWN, 2001; ZUCKER et al., 2010) já citados ao longo da discussão. No entanto, a formulação de perguntas complexas (usando “por que” e “como”) foi significativamente mais frequente entre os professores americanos em comparação com os brasileiros. Esse resultado contrasta com algumas investigações, cujos dados sugeriram formulação de questões básicas como mais comuns durante a LC (PENTIMONTI et al., 2018; BECK; MCKEOWN, 2001; GIROLAMETTO et al., 2000). Nossa hipótese é que essa diferença entre os

professores pode estar associada à própria formação e orientação fornecidas aos professores que atuam nas escolas de EI.

No Brasil, por exemplo, a orientação da leitura de livros para crianças na EI está ancorada nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um estudo elaborado por Pereira e Gabriel (2018) teve como objetivo verificar se a BNCC abarcou a LC na EI e como orientou os professores para a prática da leitura de livros. Os resultados mostram que o documento englobou alguns benefícios das práticas de LC (por exemplo, a diferenciação entre ilustração e escrita, a aquisição de orientação escrita adequada e a forma adequada de manusear os livros). No entanto, o BNCC não orienta de que forma e com que frequência os professores devem conduzir esta prática, o que poderia qualificar a atividade e, por consequência, promover o desenvolvimento linguístico das crianças, considerados preditores da aprendizagem da leitura, evidenciados pelas pesquisas nas ciências cognitivas.

A inclusão de evidências científicas desse tipo em documentos governamentais pode ampliar as oportunidades de qualificação de professores, a fim de aprimorar as práticas de LC. É útil pensar sobre os tipos de perguntas que dedicamos às crianças, uma vez que os dados da pesquisa revelam os tipos específicos de perguntas que exigem processos cognitivos superiores da criança. Por exemplo, as perguntas "Por que o menino estava chorando?" e "Como a mãe se sentiu quando seus filhos se reconciliaram?" podem contribuir para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças porque as respostas não são previsíveis. Esses processos são necessários para estabelecer associações causais e temporais entre as partes da trama.

A LC, mediada por altas demandas cognitivas de interação, requer da criança um nível de descontextualização ou distanciamento da história, estimulando a criação de inferências sobre o porquê daquele acontecimento, sobre os sentimentos dos personagens, o significado de palavras, sobre previsões e relações entre personagens da trama e experiências pessoais (DeTEMPLE; SNOW, 2003).

O segundo aspecto analisado foi a frequência de conversas extratextuais sobre literacia, envolvendo as convenções do livro e da escrita e letras e palavras. Os dados indicaram que os professores americanos dedicaram significativamente mais tempo

direcionando a atenção das crianças para os elementos da escrita em comparação com os professores brasileiros. Esse resultado pode ser preocupante quando nos deparamos com evidências de pesquisas que reforçam o quanto seguir a compreensão da leitura da organização do livro e as convenções do código impresso são conhecimentos básicos de alfabetização precoce - construídos ao longo da primeira infância (JUSTICE; PENCE, 2005). No momento em que um professor direciona a atenção das crianças para as convenções da escrita, por exemplo, ele contribui para o desenvolvimento de habilidades preditoras da aprendizagem da leitura, como conhecimento alfabético, consciência fonológica e organização de livros e da escrita (JUSTICE et al., 2009; NELP, 2009). Além disso, as pesquisas mostram que o conhecimento das crianças sobre a escrita pode estar associado à ortografia e ao reconhecimento de palavras e, portanto, melhorar o desempenho na leitura (JUSTICE et al., 2009). Tendo em vista que o número de referências a escrita durante a LC amplia ou inibe o desenvolvimento das habilidades de literacia de crianças que frequentam a EI, é útil orientar os leitores adultos, neste caso, o professor, a falar e apontar para a escrita, falar e formular perguntas sobre a escrita, durante a LC.

Outro aspecto analisado foi a frequência de conversas extratextuais sobre letras e palavras. A pontuação média do SABR sobre tipo de conversa entre os dois grupos de professores foi de 2,56, variando de 0 a 6. Não foram encontradas diferenças significativas. Observamos apenas que os professores brasileiros e americanos investiram pouco tempo nesse tópico verbal. Esse resultado pode ser crítico porque a capacidade de identificar letras representa uma habilidade importante para as crianças e funciona como uma pedra angular do desenvolvimento contínuo da alfabetização (SNOW et al., 1998), sendo considerado como uma habilidade preditora da aprendizagem da leitura (NELP, 2009).

O objetivo geral do presente estudo foi qualificar a LC de livros, conduzida por professores da EI, averiguando a frequência e os tipos de conversas extratextuais, durante as sessões de LC. Os dados fornecem uma visão abrangente das práticas de LC típicas que ocorrem em ambientes escolares infantis.

Considerados em conjunto, os resultados do Estudo A sugerem que os professores são relativamente hábeis em envolver as crianças em conversas extratextuais durante a LC. Certamente, isso sugere que os professores entendem a importância de facilitar a interação verbal e o diálogo para envolver as crianças no contexto de leitura, o que é muito positivo. Os dados de nosso estudo contrastam com os achados de outros em que os professores da EI costumam *ler para* as crianças ao invés de *ler com* elas, o que significa que as crianças ouvem mais do que participam (SILVÉN et al., 2003; BRITTO et al., 2006; DAMBER, 2015).

Quanto mais a criança se sentir envolvida no desenrolar da história, mais chances têm de aprender, participar, questionar, opinar, fazer relações com o seu mundo e a sua vida. Crianças que participam ativamente da LC conduzida por um adulto, o qual interage com elas por meio de perguntas, identificação de palavras e seus referentes, apresentam ganhos maiores em vocabulário do que as crianças que ouvem passivamente a leitura do livro (SÉNÉCHAL et al., 1995; BRITTO et al., 2006; HINDMAN et al., 2008; MOL et al., 2008; NELP, 2008; PHILLIPS; LONIGAN, 2009). Mesmo que a frequência de conversas tenha sido um aspecto positivo no nosso estudo, observamos uma variabilidade considerável na frequência de conversas extratextuais por sessão (variância de 4 a 94), sendo mais frequentes em 3 sessões (S18, S11 e S1), que, juntas, representaram quase a metade do total de conversas extratextuais codificadas. Essa constatação pode indicar que enquanto algumas sessões de LC foram repletas de interação, noutras a interação foi mínima.

As pesquisas vêm apontando que as práticas de LC de livros variam amplamente entre os professores (TEALE, 2003; HAMMETT et al., 2003; ZUCKER et al., 2012; SEMBIANTE et al., 2018) e tais diferenças são relevantes porque simplesmente ler o texto pode não ser tão eficaz para o desenvolvimento da linguagem das crianças quanto um estilo de leitura interativo (NELP, 2009). Conforme destacado por Dickinson e Kleeber (2009) as diferenças estilísticas na LC existem e merecem ser o foco de pesquisas adicionais porque as diferenças entre a natureza e a frequência do discurso relacionado ao livro, pode influenciar *o que e quanto* as crianças aprendem. Sessões de LC, com baixa frequência de conversas extratextuais, ou seja, pouca interação entre o

adulto leitor e as crianças, podem minimizar as oportunidades de desenvolvimento de habilidades de linguagem e literacia emergentes, porque, na maior parte do tempo, as crianças estão numa situação passiva. Por essas razões, é relevante caracterizar com precisão a qualidade das interações das práticas LC, tanto em estudos observacionais quanto de intervenção.

Um outro ponto de reflexão frente aos dados foi a baixa frequência de conversas extratextuais sobre a escrita. Esse resultado pode indicar que ainda existe o desafio de estabelecer o que é adequado ou não na EI, relacionado ao desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à língua escrita (BAPTISTA, 2010). Há uma ideia mal interpretada sobre o que os professores deveriam comentar sobre a alfabetização no momento pré-escolar, afinal, a alfabetização vai ocorrer mais tarde, nas escolas. No entanto, o autor explica que se trata de um debate reducionista e que dificulta a superação de desafios. Razões para apoiar mudanças no comportamento do professor são: a) o código escrito está fortemente conectado à cultura de alfabetização; b) ser alfabetizado é condição para o exercício da cidadania; c) as crianças demonstram interesse em compreender e questionar o código escrito desde muito cedo; e, por fim, d) o processo de alfabetização começa na EI, mas não se conclui neste momento da educação básica (BAPTISTA, 2010). Vários esforços estão sendo feitos para que a linguagem escrita na EI se torne uma prática social comum. Os textos que agrupam a obra "Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas", organizadas por Brandão e Rosa (2010), discutem o papel da leitura e da escrita na EI e apresentam inúmeras alternativas lúdicas e significativas para que as crianças tenham oportunidades de conviver com as práticas de leitura e escrita e refletir sobre os diversos aspectos conceituais e convencionais próprios da escrita. As autoras entendem que o desenvolvimento de práticas que envolvam a leitura e a escrita, nessa etapa de ensino, é também uma alternativa de acesso e inserção das crianças na cultura letrada, o que, para muitas delas, pode ser ofertada somente no espaço escolar.

Os comportamentos do leitor adulto podem ser um fator maleável na experiência da LC, os quais podem ser manipulados para garantir o máximo de benefícios para o desenvolvimento linguístico das crianças. Pequenos ajustes na maneira como a leitura

é conduzida podem impactar positivamente na qualidade da LC (JUSTICE et al., 2005). Milburn et al. (2014) investigaram a eficiência do desenvolvimento profissional ao usar estratégias de leitura aprimoradas na LC com 20 professores de pré-escola. Os resultados desse estudo indicaram que os professores formularam um maior número de questões abertas (questões inferenciais), declarações responsivas e vocabulário expandido, em comparação com o grupo de controle. Além disso, eles também mantiveram conversas mais longas sobre os livros. Isso pode reforçar que o desenvolvimento profissional - com instrução em grupo e treinamento individual - pode melhorar a capacidade dos educadores de implementar ou ampliar a quantidade de formulação de perguntas e comentários sobre a escrita, durante a LC.

4 ESTUDO B: AVERIGUANDO CRENÇAS DE PROFESSORES BRASILEIROS SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Borsatti (2015, p. 14), “as crenças fazem parte da visão de mundo internalizada pelo sujeito”. No âmbito educacional, as crenças são ideias e convicções sobre tópicos relacionados à educação, que se revelam nas ações dos professores, muitas vezes, de forma inconsciente (RAYMOND; SANTOS, 1995). As pesquisas mostram que as crenças dos professores interferem na instrução (PAJARES, 1992), ou seja, aquilo que os educadores acreditam impacta o que eles fazem na sala de aula (GUSKEY, 2002). Portanto, observar as crenças dos professores que atuam na Educação Infantil (EI) é importante porque elas determinam suas práticas e as suas práticas influenciam na aprendizagem e desenvolvimento das crianças (FOOTE et al., 2004; SANDVICK; van DAAL; ADER, 2014). Além disso, as crenças se relacionam com a compreensão de questões mais subjetivas, elementos que ultrapassam a análise metodológica e, talvez, por esta razão, este é um campo de investigação não muito explorado (BORSATTI, 2015).

O modo como as crenças impactam as práticas e, especificamente as crenças dos professores de pré-escola sobre seu papel na promoção da literacia, vem sendo tema de estudos internacionais (CHARLESWORTH et al., 1993; URE; RABAN, 2001; MORROW et al., 2003; FOOTE et al., 2004; LEE, 2006; BERTHELSEN; BROWNLEE, 2007; HAMRE et al., 2012; SANDVICK; van DAAL; ADER, 2014; CASH et al., 2015). E mesmo com um conjunto abrangente de pesquisas indicando a importância dos primeiros anos para o desenvolvimento da literacia, equívocos ou dúvidas ainda pairam entre professores da EI sobre o papel dessa prática nessa etapa de ensino e sobre o papel deles em como promovê-la (SANDVICK; van DAAL; ADER, 2014).

Estudos mostram que, mesmo que as crenças relatadas pelos professores da EI estejam alinhadas com a pesquisa atual sobre leitura, as práticas relatadas por eles não eram consistentes com essas crenças (SANDVICK; van DAAL; ADER, 2014). Os professores deste estudo afirmaram dedicar pouco tempo em atividades que

promovessem o desenvolvimento da literacia emergente, o que diferiu das suas crenças sobre como as crianças desenvolvem tais habilidades e os seus papéis como educadores nesse processo. A pesquisa de Sandvick, van Daal e Ader (2014) nos motivou a investigar as crenças dos professores brasileiros sobre a aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente na EI e entender como elas podem interferir nas suas práticas pedagógicas nos ambientes educacionais infantis.

4.1 Método de pesquisa

O instrumento de pesquisa desenvolvido por Sandvick, van Daal e Ader (2014), intitulado *Emergent literacy: Preschool teachers beliefs and practices*, foi o nosso alicerce para a construção do design do presente estudo. Primeiramente, traduzimos o material, adequando os termos e exemplos para o português brasileiro; a versão adaptada e traduzida do instrumento foi intitulada como “Leitura na Educação Infantil” (LEI). Num segundo momento, pedimos para duas professoras da EI lerem o instrumento e avaliarem a clareza das afirmativas. Nessa etapa, apenas alguns ajustes de concordância frasal foram realizados. O estudo obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Parecer N 2.957.086.

4.2 Objetivos do estudo

4.2.1 Objetivo geral

Averiguar as crenças dos professores brasileiros com relação à aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente na EI.

4.2.2 Objetivos específicos

- (a) Validar o instrumento de avaliação das crenças dos professores da EI com relação à aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente, traduzido e adaptado a partir de Sandvick, van Daal e Ader (2014);

- (b) Comparar os dados da amostra sobre as crenças dos professores brasileiros e os dados de Sandvick, van Daal e Ader (2014) com relação à aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente na EI.

4.3 Hipóteses

- (a) Os dados provindos da pesquisa traduzida e adaptada seriam suficientes para validar o instrumento “Leitura na Educação Infantil”;
- (b) As respostas dos participantes do estudo original teriam escores maiores nas escalas de crenças e práticas, em razão das diferenças culturais, sociais e das políticas educacionais vigentes na Noruega.

4.4 Participantes

Para a validação do instrumento LEI, utilizamos os dados provenientes da participação de 27 professores que atuam em escolas de EI no interior do Rio Grande do Sul, Brasil. Para a comparação dos dados entre educadores, utilizamos a amostra do nosso estudo, formada pelos 27 brasileiros, e a mostra do estudo de Sandvick, van Daal e Ader (2014), formada por 90 professores das escolas de EI norueguesas.

4.5 Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados

Os dados foram coletados por meio do instrumento intitulado “Leitura na Educação Infantil” (LEI), uma versão traduzida e adaptada do *Preschool Literacy Survey* (PLS) (SANDVICK, van DAAL, ADER, 2014).

No estudo de Sandvick, van Daal e Ader (2014), parte dos dados foi coletada em escolas que participaram de um “Programa de Formação” e outra parte foi coletada em escolas que faziam parte de uma lista pública em Stavanger, na Noruega. Um dos objetivos do estudo foi comparar dois grupos de professores para verificar se o “Programa de Formação” iria interferir no resultado das crenças e práticas dos educadores.

Em nossa pesquisa, parte dos dados foi coletada em encontros presenciais com os professores da EI, em escolas do município de Santa Cruz do Sul (RS), por adesão voluntária (n = 09). Uma segunda parte foi coletada nas EMEIs de Candelária (RS), também por adesão voluntária (n = 07), e outra parte, devido à pandemia da Covid-19, foi coletada via e-mail (n = 11). Para realizar essa última coleta, o pesquisador enviou um e-mail para a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMEC), do município de Santa Cruz do Sul (RS). A equipe da coordenação enviou os questionários aos professores das EMEIs para que eles pudessem responder e os professores retornaram os questionários para o e-mail da pesquisadora.

Assim como no estudo original, o instrumento de coleta de dados LEI, traduzido e adaptado a partir do utilizado por Sandvick, van Daal e Ader (2014), foi organizado em quatro seções: *Seção 1: dados demográficos*; *Seção 2: crenças*; *Seção 3: práticas*; *Seção 4: frequência*.

A seção 1 (Apêndice A) engloba os dados sociodemográficos dos participantes, como: idade, formação acadêmica, tempo de atuação, tipo de escola, a quantidade de turmas em que atua e faixa etária dos alunos.

A seção 2, composta por três escalas – (1) *Papel do professor da EI*, (2) *Papel da escola de EI* e (3) *A pesquisa sobre leitura* – apresenta, no total, 31 afirmações sobre as crenças dos professores da EI. Foi utilizada a escala tipo Likert de cinco pontos para classificar as afirmações de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

A seção 3, constituída por seis escalas – (1) *Qualidade da leitura compartilhada de livros*, (2) *Os livros e a linguagem escrita*, (3) *Brincadeiras e jogos de alfabetização*, (4) *Consciência fonológica*, (5) *Conhecimento das letras*, (6) *Leitura e escrita emergentes* - apresenta, no total, 39 afirmativas para determinar as práticas dos professores que promovem o desenvolvimento das habilidades de literacia emergente. Foi utilizada a escala tipo Likert de cinco pontos para designar a frequência de (1) nunca a (5) sempre.

A seção 4 é composta apenas pela escala de *Quantidade de tempo* e apresenta 8 declarações que visam determinar a frequência que os professores dedicam a

atividades de literacia por dia. As respostas para essa seção foram organizadas em minutos: 5 min., 10 min., 15 min. 20 min. e 30 min.

No estudo brasileiro, a escala “Quantidade de tempo” foi removida da análise porque muitos dos professores não conseguiram indicar a quantidade de tempo (em minutos por dia) que se envolvia em práticas de literacia emergente com as crianças. O Quadro 8 demonstra a versão traduzida e adaptada do instrumento.

Quadro 8 – Escalas e itens que avaliam as crenças dos professores da EI em relação à aprendizagem da leitura e práticas de literacia emergentes

CRENÇAS					
1) Papel do professor da EI					
Afirmativas	1	2	3	4	5
1. É meu papel ajudar as crianças a aprenderem os sons das letras.					
2. É meu papel envolver as crianças em atividades relacionadas à aprendizagem da leitura.					
3. É meu papel familiarizar as crianças com as letras.					
4. É meu papel sugerir atividades/brincadeiras ligadas à aprendizagem da leitura (por exemplo, ajudar a escrever listas de compras para crianças brincando de loja).					
5. É meu papel avaliar se uma criança corre risco de apresentar dificuldades na aprendizagem da leitura.					
6. É meu papel encorajar os pais a lerem com seus filhos.					
7. É meu papel ajudar as crianças a aprenderem a escrever seus nomes.					
8. É meu papel preparar as crianças para a escola (Ensino Fundamental).					
9. É meu papel sugerir atividades que ajudem as crianças a aprenderem sobre leitura e escrita.					
10. É meu papel ajudar as crianças a aprenderem o alfabeto.					
11. É meu papel ajudar as crianças a se prepararem para ler e escrever.					
12. É meu papel propor atividades relacionadas à leitura e escrita.					
13. É meu papel ler para crianças na Educação Infantil todos os dias.					
14. É meu papel inspirar as crianças a quererem aprender a ler.					
2) Papel da escola de EI					
Afirmativas	1	2	3	4	5
15. As escolas de Educação Infantil devem ser ambientes pedagogicamente					

estimulantes e desafiadores.					
16. É importante que alguém leia para as crianças todos os dias na Educação Infantil.					
17. Escolas de Educação Infantil são instituições pedagógicas.					
18. É importante ter um programa de ensino estruturado na Educação Infantil.					
19. É importante que as crianças aprendam a usar livros na Educação Infantil (ou seja, segurar um livro, virar as páginas).					
20. É importante proporcionar às crianças um ambiente rico de leituras e referências culturais na Educação Infantil.					
21. É importante ter um programa estruturado de aprendizagem inicial da leitura na escola de Educação Infantil.					
22. É importante que as crianças aprendam como a linguagem escrita funciona na Educação Infantil (ou seja, que lemos as palavras da esquerda para a direita, de cima para baixo).					
23. É importante que as crianças aprendam os sons das letras na Educação Infantil.					
24. É importante que as crianças aprendam o alfabeto na Educação Infantil.					
3) A pesquisa sobre leitura					
Afirmativas	1	2	3	4	5
25. O conhecimento das crianças sobre livros e como funciona a linguagem escrita são indicadores de sucesso na aprendizagem da leitura.					
26. Crianças que entram no Ensino Fundamental reconhecendo as letras do alfabeto aprendem a ler mais facilmente.					
27. O tamanho do vocabulário da criança é um indicador de sucesso na compreensão da leitura.					
28. O que as crianças aprendem na Educação Infantil afeta o modo como aprendem quando iniciam o Ensino Fundamental.					
29. Crianças que entram na escola com maior consciência fonológica aprendem a ler mais facilmente.					
30. As habilidades de linguagem das crianças são indicadores do sucesso posterior na leitura.					
31. As brincadeiras e jogos de linguagem (oral e escrita) contribuem para a aprendizagem da leitura.					

Legenda: (1) Discordo totalmente, (2) Discordo parcialmente, (3) Indiferente, (4) Concordo parcialmente e (5) Concordo totalmente.

Fonte: Traduzido e adaptado de Sandvick, van Daal e Ader (2014).

Quadro 9 – Escalas e itens que averiguam as práticas descritas no LEI

PRÁTICAS					
1) Qualidade da leitura compartilhada de livros					
Afirmativas	1	2	3	4	5
1. Eu nomeio as coisas nas imagens enquanto leio em voz alta.					
2. Eu reservo tempo para explorar as imagens dos livros.					
3. Eu falo sobre como as imagens se relacionam com o texto.					
4. Eu peço às crianças que relacionem suas próprias experiências às histórias que leio.					
5. Eu faço perguntas às crianças durante a leitura (por exemplo, quem fez o quê, onde, por que, como...).					
6. Eu proponho questões abertas às crianças quando leio com elas.					
7. Eu permito que as crianças interrompam com comentários e perguntas enquanto eu leio em voz alta.					
8. Eu passo tanto tempo conversando sobre o livro que estou lendo quanto o tempo em que estou de fato lendo.					
9. Eu peço às crianças que imaginem o que vai acontecer em seguida nas histórias.					
10. Eu explico palavras desconhecidas enquanto leio.					
11. Eu imito vozes de personagens quando leio em voz alta.					
12. Eu falo sobre os sentimentos que as histórias suscitam.					
13. Eu leio diferentes tipos de livros (ou seja, ficção, não-ficção, poesia, alfabeto, rimas).					
14. Eu escolho livros relacionados ao que estamos fazendo na Educação Infantil.					
15. Eu peço às crianças que recontem histórias familiares.					
2) Os livros e a linguagem escrita					
Afirmativas	1	2	3	4	5
16. Eu demonstro como funciona a linguagem escrita (ou seja, que as palavras são lidas da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc.).					
17. Eu apresento os livros falando sobre título, autor e ilustrador.					
18. Eu uso meu dedo para acompanhar as palavras enquanto leio em voz alta.					
19. Eu demonstro como os livros funcionam (ou seja, frente e verso, a parte do livro que fica para cima, como virar as páginas da direita para a esquerda, etc.).					

3) Brincadeiras e jogos de alfabetização					
Afirmativas	1	2	3	4	5
20. Eu faço coisas para ajudar a escrever menus quando as crianças brincam de restaurante, listas de compras quando brincam de mercado ou loja, recados ou explicações quando brincam de professor, etc.					
21. Eu proponho jogos como restaurante, loja, mercado, ser professor, etc.					
4) Consciência fonológica					
Afirmativas	1	2	3	4	5
22. Eu leio livros com textos que tenham rimas.					
23. Eu demonstro os sons que as letras representam.					
24. Eu ajudo as crianças a pronunciarem palavras.					
25. Eu demonstro como algumas palavras terminam com o mesmo som (por exemplo, pato e gato).					
26. Eu demonstro padrões em palavras (por exemplo, porta, portinha, portão).					
27. Eu demonstro como algumas palavras começam com o mesmo som (por exemplo, chove chuva, chuvisco, chuvisqueiro).					
28. Eu chamo a atenção para padrões de rimas quando leio histórias.					
5) Conhecimento das letras					
Afirmativas	1	2	3	4	5
29. Eu ajudo as crianças a se familiarizarem com as letras do alfabeto.					
30. Eu uso livros de alfabeto com as crianças.					
31. Eu ensino as crianças as letras de seus nomes.					
32. Eu ajudo as crianças a escreverem as letras do alfabeto.					
33. Eu ensino as crianças a diferença entre letras maiúsculas e minúsculas.					
6) Leitura e escrita emergentes					
Afirmativas	1	2	3	4	5
34. Eu escrevo as histórias que as crianças contam e as leio novamente.					
35. Eu escuto enquanto as crianças leem ou fingem ler em voz alta.					
36. Eu elogio as crianças por suas tentativas de ler e escrever.					
37. Eu ajudo as crianças a lerem palavras simples.					
38. Eu ajudo as crianças a escreverem seus próprios nomes.					

Legenda: (1) Não, nunca, (2) Sim, mas raramente, (3) Sim, às vezes, (4) Sim, na maioria das vezes e (5) Sim, sempre.

Fonte: Traduzido e adaptado de Sandvick, van Daal e Ader (2014).

**Quadro 10 – Escalas e itens que averiguam a frequência de práticas de
literacia emergentes**

FREQUÊNCIA					
Quantidade de tempo					
Afirmativas	5	10	15	20	30
1. Eu leio em voz alta para as crianças na Educação Infantil.					
2. Eu escrevo as histórias que as crianças contam e as leio em voz alta.					
3. Estou me envolvo com jogos e brincadeiras de leitura e escrita (ou seja, ajudando a escrever lista de compras, menus, receitas, recibos, etc.).					
4. Eu ajudo as crianças a aprenderem letras.					
5. Eu falo sobre a relação entre letras e sons.					
6. Eu chamo a atenção para padrões de sons em palavras (por exemplo, porta, portinha, portão).					
7. Eu ajudo as crianças a escrever.					
8. Eu proponho atividades envolvendo o alfabeto com crianças (ou seja, jogo com blocos de letras, ímãs, quebra-cabeças, etc.).					
9. Eu ouço as crianças lerem ou fingirem ler em voz alta.					

Legenda: os dados da frequência foram medidos em minutos.
Fonte: Traduzido e adaptado de Sandvick, van Daal e Ader (2014).

A seguir apresentaremos os dados do estudo provindos das análises estatísticas realizadas. Os dados irão fornecer uma visão geral da validade do instrumento, das características dos professores e das crenças e práticas relatadas sobre aprendizagem inicial da leitura e literacia emergente.

4.6 Apresentação dos dados

Os dados serão apresentados por seções, ancorados nos objetivos traçados no início do presente estudo. O primeiro objetivo específico foi validar o instrumento de avaliação das crenças dos professores da EI com relação à aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente, traduzido e adaptado a partir de Sandvick, van Daal e Ader (2014).

De modo geral, a consistência interna dos itens que compõem as duas escalas foi alta, com um *Alfa de Cronbach* (α) de 0.96²⁶. Esse padrão se mantém mesmo quando a consistência é calculada separando as escalas: a consistência interna dos itens que compõem a escala de Crenças foi de 0.96 e para a escala de Práticas foi de 0.93. Na Tabela 10 são descritos os coeficientes de confiabilidade para todas as escalas.

Tabela 10 – Coeficientes de confiabilidade para escalas de crenças e práticas

Seções	Escala (número de itens)	<i>Alfa de Cronbach</i> (α)
Crenças	Papel do professor da EI (14)	0.95
	Papel da escola de EI (9)	0.80
	A pesquisa sobre leitura (8)	0.89
Práticas	Qualidade da leitura compartilhada de livros (15)	0.83
	Os livros e a linguagem escrita (4)	0.69
	Brincadeiras e jogos de alfabetização (2)	0.80
	Consciência fonológica (7)	0.88
	Conhecimento das letras (5)	0.88
	Leitura e escrita emergentes (5)	0.80

Fonte: Autora (2021).

Diante dos dados, podemos observar que, das nove as escalas que compõem o LEI, oito apresentaram um coeficiente de confiabilidade acima de 0.70, o que é um nível satisfatório de confiança. A escala relacionada ao item *Os livros e a linguagem escrita* apresentou um coeficiente de confiabilidade menor (0.69), mas foi mantida porque, numa primeira versão de validação de um instrumento de pesquisa, valores de alfa de 0.60 são considerados suficientes (HORA, MONTEIRO, ARICA, 2010).

²⁶ Na pesquisa em ciências sociais, a confiabilidade da homogeneidade é definida como a média correlação de todos os pares de itens dentro de uma determinada escala e é comumente medida por Cronbach. Um valor de Cronbach de 0,70 ou acima é um nível aceitável de confiabilidade; no entanto, em uma primeira versão de um instrumento de pesquisa, níveis alfa de 0,60 são suficientes.

O segundo objetivo específico foi comparar os dados da amostra sobre as crenças dos professores brasileiros com os dados de Sandvick, van Daal e Ader (2014) com relação à aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente na EI. Antes de entrarmos na apresentação dos dados provindos das Seções 1, 2, 3 (respectivamente, dados demográficos, crenças e práticas) que integram o instrumento de pesquisa, acreditamos ser importante tecermos algumas considerações sobre o contexto socioeducacional de ambos os países.

A Noruega é um país pequeno comparado com o Brasil. Atualmente, possui cerca de 5,3 milhões de habitantes e ocupa uma área de 385.207 km². O Brasil ocupa uma área de 8.516.000 km² e possui 211 milhões de habitantes (THE WORLD BANK, 2021²⁷). No relatório sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁸, divulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2020²⁹), a Noruega foi considerada a nação mais desenvolvida, ocupando a 1ª colocação e o Brasil estava na 84ª posição, entre os 189 países pesquisados (ONU, 2020). De acordo com o Índice de Gini³⁰, que mede a desigualdade e distribuição de renda, a Noruega é dos países mais justos socialmente (0,27) e o Brasil é mais desigual 53,3. As regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil apresentaram índices mais baixos: 0,45 e 0,48, respectivamente; as regiões Norte e o Sudeste apresentaram o mesmo índice 0,50 e maior índice foi registrado no Nordeste (0,53). O mesmo relatório apontou que o Brasil foi considerado como o 7º país mais desigual do mundo. Segundo o IBGE, em 2018, 1% da população com rendimento maior recebia, em média, R\$ 28.659,00 mensais, enquanto a metade da população com o menor rendimento ganhava R\$ 850,00 o que representa uma diferença de 33,7 vezes.

As diferenças entre os países também podem ser observadas nas taxas de alfabetização, que atingem 100% da população escandinava e 93,2% da população brasileira. A erradicação do analfabetismo na Noruega é uma realidade. O número de

²⁷ <https://data.worldbank.org/>

²⁸ O IDH tem como objetivo avaliar e comparar as condições de vida da população de cada país, levando em consideração as dimensões de educação, saúde e renda.

²⁹ <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2020.pdf>

³⁰ Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), para esse indicador, zero representa igualdade absoluta e 1 representa desigualdade absoluta.

pessoas que não sabem ler e escrever no Brasil (11 milhões) soma quase o dobro da população total da Noruega.

No ranking mundial do PISA (2018) em leitura, a Noruega ocupou a 19ª posição, alcançando uma média de 499 pontos, acima da média da OCDE (487 pontos), e o Brasil alcançou o 57º lugar, perfazendo uma média de 413 pontos. Na Noruega, 81% dos alunos pontuaram acima do Nível 2 de proficiência em leitura e no Brasil esse percentual foi de 50% (média dos países da OCDE: 77%). Cabe ressaltar que o nível 2 é considerado como o “nível mínimo de proficiência” que todos os estudantes deveriam ter até o final do ensino médio (EM) (OCDE, 2019). Nesse nível, os alunos começam a demonstrar a sua capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimentos e resolver problemas práticos.

Por outro lado, cerca de 11% dos alunos na Noruega foram os melhores em leitura, o que significa que alcançaram o Nível 5 ou 6 no teste de leitura do PISA; no Brasil 2% dos estudantes atingiram os melhores níveis de leitura (média dos países da OCDE: 9%). No grupo de alunos noruegueses que alcançaram níveis proficientes de leitura (5 e 6), 20% vinham de realidades favorecidas enquanto 4% provinham de contextos desfavorecidos. No grupo de estudantes brasileiros que alcançaram níveis proficientes de leitura (5 e 6) todos eram originários de contextos favorecidos. Entre os países da OCDE, o percentual de estudantes favorecidos que apresentam níveis altos de proficiência em leitura é de 17% e 3% correspondem aos estudantes de realidades desfavorecidas.

Os alunos noruegueses com vantagens socioeconômicas superaram os alunos com desvantagens em 73 pontos; no Brasil essa diferença atingiu 97 pontos (média dos países da OCDE - 89 pontos). No Brasil, aproximadamente 10% dos alunos desfavorecidos conseguiram pontuar nos quatro melhores níveis de desempenho em leitura (níveis 3, 4, 5 e 6) e na Noruega esse percentual foi de 12%, o que pode indicar a desvantagem socioeconômica não é o destino (média dos países da OCDE, 11%). Os dados sintetizados estão na Tabela 11.

Tabela 11 – Dados sintetizados do desempenho do Brasil e Noruega no PISA (2018)

Descrição das medidas	BRA	NOR	Países da OCDE
Posição no ranking no PISA	57 ^a	19 ^a	-
Pontuação média em Leitura (em pontos)	413	499	487
Percentual de estudantes que pontuaram acima do nível 2	50%	81%	77%
Percentual de estudantes que pontuaram abaixo do nível 2	50%	19%	22,7%
Percentual de estudantes que pontuaram nos níveis 5 ou 6	2%	11%	9%
Percentual de estudantes favorecidos que pontuaram nos níveis 5 e 6	6%	20%	17%
Percentual de estudantes desfavorecidos que pontuaram nos níveis 5 e 6	0%	4%	3%
Lacuna de pontos entre alunos favorecidos e desfavorecidos	97	73	87

Fonte: PISA *database*³¹

Na Noruega, as habilidades de leitura de crianças de 10 anos são avaliadas pelo *Progress in International Reading Study (PIRLS)*³². Os últimos dados, publicados em 2016, mostram que as crianças norueguesas alcançaram uma média de 559 pontos em leitura, acima da média postulada pelo PIRLS (500 pontos), alcançando o 8º lugar no ranking, entre os 50 países participantes. Os dados mostram, entre as mais de 8 mil crianças de 10 anos que participaram do PIRLS, 34% delas, matriculadas na quarta série (o equivalente ao 3º ano no Brasil) e 58%, cursando a quinta série (o equivalente ao 4º ano no Brasil) alcançaram um nível alto ou avançado em leitura. Entre os alunos da 4ª série, 20% demonstraram habilidades medianas de leitura; na 5ª série esse percentual foi menor (9%). Apenas 6% dos alunos da 4ª série e 1% dos alunos da 5ª série ficaram nos níveis mais baixos de leitura do PIRLS (2016).

No Brasil, o desempenho em leitura das crianças, até 2016, foi mensurado pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Na sua última edição, em 2016, os testes

³¹ <https://www.oecd.org/pisa/data/>

³² O grupo alvo do PIRLS são os alunos que estão no quarto ano de instrução formal de leitura. Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>.

da ANA foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes brasileiros. No instrumento brasileiro a proficiência em leitura é organizada em níveis: os níveis 1 e 2 são considerados insuficientes e os níveis 3 e 4 são considerados suficientes. Os dados da última evidenciaram que 55% das crianças, ao final do 3º ano do ensino fundamental (EF), alcançaram níveis insuficientes de competência leitora e 45% delas atingiram os níveis suficientes. O Brasil participará do PIRLS, pela primeira vez, em 2021, com a aplicação dos instrumentos prevista para outubro do presente ano (MEC, INEP, 2021)³³.

Com base nisso, podemos observar diferenças e semelhanças entre os países. As desigualdades sociais e disparidades na distribuição de renda, revelados pelo IDH e pelo índice de Gini, de certa forma, se refletem nos dados de desempenho em leitura descritos pelo PISA (2018). A grande desigualdade social enraizada no Brasil é reflexo da lacuna de 97 pontos que afastam estudantes favorecidos dos desfavorecidos no desempenho em leitura; contudo, mesmo que o índice de desigualdade social da Noruega não seja alto, entre os estudantes também é uma realidade (lacuna de 73 pontos). Mesmo assim, as diferenças no desempenho dos estudantes brasileiros e noruegueses em leitura foi muito diferente: enquanto os estudantes escandinavos ocupam a 19ª posição no ranking, o Brasil ocupa a 57ª, 38 posições abaixo da Noruega. Entretanto, se compararmos apenas o desempenho dos alunos de escolas privadas e federais brasileiras (510 e 503, respectivamente) o desempenho em leitura seria superior ao alcançados pelos estudantes noruegueses (499) e acima da média da OCDE (487), o que reforça as disparidades em termos de equidade e acesso à educação de qualidade no Brasil.

Com relação à proficiência em leitura das crianças aferidas pelo PIRLS e ANA, podemos observar pequenas diferenças. Enquanto 60% das crianças norueguesas apresentaram um alto ou avançado nível em leitura, as crianças brasileiras com bom desempenho representam 45% do total. As disparidades mais significantes envolvem o contingente de crianças com fracas habilidades de leitura; no Brasil mais da metade

³³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls>

das crianças (55%) demonstraram níveis fracos de proficiência em leitura e na Noruega apenas 6% delas estão nessa condição.

Conforme destaca Moraes (2013) a fonte das desigualdades entre as pessoas está vinculada aos genes e as experiências. “A contribuição dos genes varia com o Estatuto Social (SES), o qual é uma variável multidimensional que compreende índices de recursos econômicos (rendimentos) e de estatuto social (instrução)” (MORAIS, 2013, p. 09). Entretanto, a influência dos genes ou do ambiente pode variar conforme o SES. Uma pesquisa desenvolvida por Turkheimer et al. (2003), envolveu a participação de 623 crianças de nascimentos gêmeos, com 7 anos de idade. Os resultados desse estudo indicaram que as proporções de variância do QI, atribuíveis aos genes e ao ambiente, variaram de forma não linear com o SES, sugerindo que, em famílias de SES baixo, 60% da variância no QI é explicada pelo ambiente e a contribuição dos genes é quase nula; nas famílias de SES alto, o resultado é quase exatamente o contrário. Tais resultados podem indicar que viver um SES baixo limita o aproveitamento das capacidades genéticas, enquanto viver numa realidade de SES elevado potencializa as capacidades genéticas (MORAIS, 2013).

Por outro lado, o impacto do SES baixo pode ser reduzido pelo acesso à educação e pela escolarização. Tucker-Drob (2012) comparou crianças que haviam frequentado a pré-escola, aos 4 anos de idade, com as que não tinham. A influência do SES no desempenho das crianças em matemática e leitura, avaliados aos 5 anos de idade, foi maior para as que não frequentaram a escola. Diante disso, podemos considerar que quanto mais cedo forem as oportunidades de acesso à escola de qualidade, maiores serão as chances de minimizar o impacto do SES baixo e maiores serão as possibilidades de redução das desigualdades.

Os dados provindos da Seção 1 do instrumento indicam que 27 professoras participaram do estudo brasileiro, todas do sexo feminino, com idades entre 23 e 55 anos, com uma média de 39 anos de idade, vinte e cinco delas atuando em escolas de Educação Infantil da rede pública e duas em uma escola da rede privada. O estudo de Sandvick, van Daal e Ader (2014) contou com a participação de 90 professores de

escolas de EI. A idade dos participantes variou de 19 a 59 anos, com média de 37,4 anos, 94,3% deles eram do sexo feminino e 5,7% do sexo masculino.

Com relação a experiência na EI, nossos dados mostram uma variação entre menos de 1 ano a mais de 30 anos. Os dados do estudo de Sandvick, van Daal e Ader (2014) foram semelhantes e a experiência dos professores variou de 0,2 a 31 anos.

Todas as professoras brasileiras participantes possuíam ensino superior completo e 77,7% delas haviam cursado especialização *lato sensu* (n = 21) e duas delas *stricto sensu*. Nos dados do estudo de Sandvick, van Daal e Ader (2014), 44,3% dos professores tinham ensino superior completo.

Os dados provindos da Seção 2 do instrumento aferiram as crenças relatadas pelos professores sobre o *Papel do professor da EI*, *Papel da escola de EI sobre a Pesquisa sobre leitura*. As respostas poderiam variar entre 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Os dados estatísticos relativos às crenças dos professores brasileiros e noruegueses estão descritos na Tabela 12.

Tabela 12 – Descrição dos dados estatísticos sobre as crenças

Escalas	BRA	NO
	M (DP)	M (DP)
Papel do professor da Educação Infantil	3.6 (1.1)	4.6 (0.58)
Papel da escola de Educação Infantil	4.2 (0.7)	4.6 (0.58)
A pesquisa sobre leitura	4.1 (0.8)	4.8 (0.63)

Fonte: Autora (2021).

Nota: Dados do presente estudo e dados do estudo de Sandvick, van Daal, Ader (2014).

Legenda: BRA (Brasil), NO (Noruega).

Os dados provindos da Seção 3 do instrumento investigaram a frequência com que os professores da EI se envolviam em práticas que envolviam a *Qualidade da leitura compartilhada*, *Os livros e a linguagem escrita*, *Brincadeiras e jogos de alfabetização*, *Consciência fonológica*, *Conhecimento das letras e Leitura e escrita emergentes*. As respostas poderiam variar entre 1 (nunca) a 5 (sempre). Os dados estatísticos relativos às crenças dos professores brasileiros e noruegueses estão descritos na Tabela 13.

Tabela 13 – Descrição dos dados estatísticos das práticas de literacia emergente

Escala	BRA	NO
	M (DP)	M (DP)
Qualidade da leitura compartilhada	4.1 (0.5)	4.1 (0.49)
Os livros e a linguagem escrita	3.2 (0.8)	4.6 (0.58)
Brincadeiras e jogos de alfabetização	3.1 (1.1)	3.0 (0.92)
Consciência fonológica	3.1 (0.9)	3.3 (0.80)
Conhecimento das letras	2.4 (1.0)	3.4 (0.75)
Leitura e escrita emergentes	3.2 (1.0)	3.8 (0.77)

Fonte: Autora (2021).

Nota: Dados do presente estudo e dados do estudo de Sandvick, van Daal, Ader (2014).

Legenda: BRA (Brasil), NO (Noruega).

4.7 Discussão dos dados

O objetivo geral do presente estudo foi averiguar as crenças dos professores brasileiros com relação à aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente na Educação Infantil (EI). Observar as crenças dos professores que atuam na EI é relevante porque o que os professores pensam determina suas práticas e suas práticas influenciam na aprendizagem e desenvolvimento das crianças (FOOTE et al., 2004; SANDVICK et al., 2014). Com base numa pesquisa realizada no Google Acadêmico (em julho de 2021), acreditamos que esse é o primeiro estudo brasileiro que investigou as crenças dos professores de EI em relação à aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente. Nesse sentido, acreditamos que os dados provindos desse estudo contribuem para perceber as crenças dos professores e verificar como elas influenciam as suas práticas pedagógicas.

Para alcançar esse propósito, primeiramente, buscamos validar o instrumento de aferição das crenças dos professores da EI com relação à aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente, traduzido e adaptado a partir de Sandvick, van Daal e Ader (2014). Supúnhamos que os dados provindos da pesquisa traduzida e adaptada seriam suficientes para validar o instrumento “Leitura na Educação Infantil”; portanto, a hipótese foi corroborada.

Os dados gerais indicaram um nível alto de confiabilidade, demonstrando uma boa consistência interna dos itens que compõem as escalas. Mesmo que uma das escalas (*Os livros e a linguagem escrita*) tenha apresentado um nível de confiabilidade abaixo do recomendável para um instrumento de pesquisa, esse nível é aceitável em uma primeira versão de validação (HORA, MONTEIRO, ARICA, 2010).

Com relação às crenças relatadas pelos professores brasileiros e noruegueses, nossos dados indicam que foram, relativamente, semelhantes. Hipotetizamos que as respostas dos participantes do estudo original teriam escores maiores na escala de crenças, em razão das diferenças culturais, sociais e das políticas educacionais vigentes na Noruega; deste modo, a hipótese delineada não foi corroborada.

Em ambos os contextos, os professores revelaram uma concordância “parcial” e “total” em relação ao *Papel da escola de EI* e *A pesquisa sobre leitura* na aprendizagem inicial da leitura. Contudo, os professores noruegueses se mostraram mais unânimes em relação às suas convicções acerca do *Papel do professor da EI*, enquanto os educadores brasileiros, em geral, se mostraram mais heterogêneos. Entretanto, se considerarmos o desvio padrão descrito nessa escala, as diferenças entre uma nacionalidade e outra não são significativas. Por fim, a média geral de concordância foi maior e mais homogênea no grupo de professores noruegueses.

A consistência demonstrada pelos professores noruegueses em relação às escalas de crenças pode estar relacionada com a crescente ênfase dada ao desenvolvimento de práticas de literacia emergente no país, ocorrida após a revisão dos currículos da EI, em 2006, incluindo a literacia emergente, paralelo à pedagogia social, como uma meta necessária. Por isso, os professores podem ter sido influenciados a fornecer respostas que se aproximasse do que é esperado deles ou respostas mais “socialmente desejáveis”, como apontam Sandvik, van Daal e Ader (2014). As crenças relatadas pelos professores brasileiros, de certa forma, diferem do que havíamos suspeitado, pois no Brasil, a orientação para a inclusão de práticas de literacia emergente na EI ainda é recente. O conceito de “literacia emergente” foi, de fato, popularizado no Brasil, a partir da publicação da Política Nacional de Alfabetização (MEC, 2019), um documento de adesão voluntária, desenvolvido com base nas

ciências cognitivas da leitura, com o objetivo de fundamentar e orientar os professores sobre ensino da leitura e da escrita. Uma das importantes contribuições da PNA foi o reconhecimento da EI como uma etapa importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura emergente, tendo como base meta-análises publicadas e reconhecidas internacionalmente (NELP, 2009).

Por outro lado, as concepções dos professores brasileiros sobre o *Papel do professor da EI*, apresentaram disparidades. Uma das possíveis justificativas pode estar vinculada a pouca familiaridade dos educadores com as orientações explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que é um documento relativamente recente³⁴, e aquilo que culturalmente os professores entendem em relação ao *Papel do professor da EI*.

Conforme consta na BNCC (MEC, 2018, p. 34), “a EI é o início e o fundamento do processo educacional”. Nesse sentido, cabe às creches e pré-escolas acolher as vivências e os conhecimentos das crianças e articulá-los com as propostas pedagógicas, que devem ser projetadas a fim de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens (MEC, 2018). Os eixos estruturantes das propostas pedagógicas, conforme destacado na BNCC, são as interações e as brincadeiras. Baseadas nesses eixos, as práticas pedagógicas, ancoradas na intencionalidade educativa do professor, devem envolver os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento - *Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se* - e assegurar as

condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes em que convidem, a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (MEC, 2018, p. 35).

Portanto, o *papel do professor da EI* é fundamental, pois a ele cabe refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as práticas e interações que vão

³⁴ A última revisão curricular foi aprovada no final de 2017 e promulgada pelo Ministério da Educação (MEC), na sua última versão, em 2018. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes têm direito durante a Educação Básica (EB), de escolas públicas e privadas brasileiras.

promover o aprendizado e desenvolvimento das crianças (MEC, 2018). É por meio da organização e da proposição de diversas atividades, situadas nos cinco campos de experiências, descritos na BNCC (*O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*), que as crianças terão a oportunidade de aprender e se desenvolver.

Além de ser o início e o fundamento do processo educacional, os anos pré-escolares são, atualmente, reconhecidos como um período importante durante o qual as crianças aprendem muitas coisas que as preparam para a aprendizagem da leitura, antes do início da escolaridade formal (TEALE; SULZBY, 1986). Na Noruega, a EI foi incluída como parte da Educação Básica (EB) em 2012. No Brasil, o reconhecimento da EI com parte integrante da EB ocorreu um pouco mais cedo, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. O acesso às escolas de EI escandinavas é destinado a crianças com idades entre 0 e 5 anos, contudo, frequentar a EI não é obrigatório; a obrigatoriedade escolar é a partir dos 06 anos. No Brasil, a EI também é destinada a crianças de 0 a 5 anos e a obrigatoriedade de matrícula foi estabelecida, em 2009, para crianças de 4 a 5 anos.

A concepção de EI norueguesa orienta que as crianças tenham oportunidade de brincar e explorar sua criatividade, desenvolver o senso de admiração e curiosidade, o que possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem bem como a ampliação da competência comunicativa, linguística e social das crianças. O currículo escandinavo indica sete áreas de aprendizagem que as crianças devem desenvolver na EI: *Comunicação, linguagem e texto; Corpo, movimento, alimentação e saúde; Arte, cultura e criatividade; Natureza, meio ambiente e tecnologia; Quantidades, espaços e formas; Ética, religião e filosofia; Comunidade e sociedade local* (SANDVIK, DAAL; ADER, 2014) (grifo nosso). Com base nisso, as crianças devem desenvolver conhecimentos e habilidades em todas as áreas de aprendizagem por meio da exploração e da atividade criativa. As áreas de aprendizagem indicadas no Plano-Quadro da EI norueguesa buscam estabelecer uma unidade entre EI e os currículos do EF.

A concepção da EI brasileira vincula o educar e o cuidar como aspectos indissociáveis do processo educativo. Na EI brasileira, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, que buscam assegurar-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*; a organização curricular da Educação Infantil na BNCC (2018) está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (grifo nosso). A transição entre a EI e o EF também é um item destacado na BNCC. A orientação é de que haja um equilíbrio nas mudanças introduzidas entre uma etapa e outra, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (MEC, 2018, p. 51). As diretrizes para a EI, descritas nos documentos orientadores brasileiros e noruegueses, são similares, visto que consideram a brincadeira como elemento fundamental nessa etapa e organizam os objetivos de aprendizagem a serem alcançados em áreas de aprendizagem ou (campos de experiências).

Com relação às práticas, os dados gerais indicam que os professores noruegueses tendem a dedicar mais tempo em práticas de literacia emergente do que os brasileiros. Acreditávamos que as respostas dos participantes do estudo original teriam escores maiores na escala de práticas, em razão das diferenças culturais, sociais e das políticas educacionais vigentes na Noruega; com base nos dados, a hipótese não foi corroborada. Um olhar mais detalhado aos dados nos permite atribuir três panoramas distintos.

O primeiro panorama evidencia as semelhanças entre as respostas fornecidas pelos professores de ambas as nacionalidades. A leitura compartilhada foi considerada a prática mais frequente entre os professores brasileiros e a segunda mais frequente entre os noruegueses, os quais indicaram as práticas que envolviam *Os livros e a linguagem escrita* como a mais frequente. Assim como destacado por Sandvick, van Daal e Ader (2014), suspeitamos que a alta frequência de práticas de leitura

compartilhada, referidas pelos professores, pode estar vinculada a uma “tradição cultural” e aos documentos orientadores da EI, que indicam a importância e os efeitos da leitura de livros para o “desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo a imaginação, ampliação do conhecimento de mundo e desenvolvimento linguístico das crianças” (MEC, 2018, p. 40). Portanto, era esperado que os professores concordassem com a declaração e indicassem uma frequência alta de envolvimento nesse tipo de atividade. Tais resultados são semelhantes aos relatados por Burgess et al. (2001), os quais indicaram que, entre os 240 professores entrevistados, 100% afirmaram ler em voz alta para as crianças seguidamente. A valorização da leitura de livros como um meio para desenvolver habilidades de linguagem e vocabulário oral também foi apontada por Hindman e Wasik (2008). Nessa pesquisa, os professores concordaram com as práticas, baseadas em pesquisas, relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral e leitura de livros.

Tal resultado é relevante porque quando comparada com outros contextos de conversas entre adultos e crianças, a LC de livros oferece às crianças uma dosagem particularmente maior de exposição ao vocabulário, uma linguagem mais complexa e mais palavras por minuto em comparação com outros tipos de interação (SÉNÉCHAL et al., 1995; DEMIR-LIRA et al., 2019). Além disso, a frequência da LC foi associada com o desenvolvimento de habilidades de linguagem (vocabulário receptivo e expressivo) e literacia emergente (SÉNÉCHAL et al., 1995; BUS et al., 1995; SÉNÉCHAL; LEFEVRE, 2002; MOL et al., 2008). A quantidade de vezes que as crianças vivenciam a LC indica a quantidade de palavras às quais elas são expostas (LOGAN et al. (2019).

O estudo conduzido por Logan et al. (2019) mostrou que um adulto que lê livros diariamente para uma criança, proporciona a ela uma exposição estimada em 78.000 palavras por ano. Ao longo dos 5 anos, esse número ultrapassa 1,4 milhão de palavras acumuladas. Por outro lado, aquelas que usufruíram da LC apenas 1 a 2 vezes por semana foram expostas, ao longo de 5 anos, a aproximadamente 65 mil palavras. Nesse sentido, quanto mais frequentes forem as práticas de LC, maior é a quantidade de palavras que as crianças têm contato e maiores são as possibilidades de

desenvolvimento e ampliação do vocabulário, um dos conhecimentos fundamentais para a compreensão da linguagem verbal (oral e escrita).

O segundo panorama mostra outras similaridades entre brasileiros e noruegueses, contudo, a frequência dessas práticas foi menor. Em uma escala de 1 (nunca) a 5 (sempre), os educadores responderam “ocasionalmente” para os itens que indicavam a frequência do seu envolvimento com práticas de literacia emergente envolvendo *Brincadeiras e jogos de alfabetização, Consciência fonológica e Leitura e escrita emergentes*.

O terceiro panorama reflete uma diferença entre os educadores com relação ao tempo que dedicavam a atividades que englobam o *Conhecimento das letras*. Noruegueses relataram uma frequência regular para essa prática, enquanto os brasileiros afirmaram que “raramente” propõem esse tipo de atividade. Entretanto, é questionável o fato de os professores brasileiros, em especial, concordarem com a *Pesquisa atual sobre leitura*, relatarem que frequentemente propunham atividades de *Consciência fonológica* e indicarem “raramente” se envolver com práticas que envolvessem o *Conhecimento das letras*.

O relato dos professores brasileiros, em específico, pode ser preocupante porque está em desacordo com pesquisas que indicam que o conhecimento do nome, formas e sons das letras é um forte preditor da aprendizagem da leitura (NELP, 2009). Crianças que recebem oportunidades de aprendizagem do alfabeto mostram maiores ganhos, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica (LONIGAN et al., 2013; PIASTA; PURPURA; WAGNER, 2010).

Como já mencionado nesse texto, a ênfase dada ao desenvolvimento de práticas de literacia emergentes na Noruega pode ter contribuído para uma maior homogeneidade nos relatos sobre as práticas no país escandinavo. No Brasil, pode haver um distanciamento ou mesmo desconhecimento em relação a essas práticas porque o conceito de literacia emergente e das habilidades predictoras da aprendizagem da leitura são tópicos recentes e com várias controvérsias (CITAR). Além disso, pode haver uma certa imprecisão entre os conceitos atribuídos à alfabetização e literacia.

Compreender o significado e a diferença entre “alfabetização” e “literacia emergente” é um aspecto importante imbricado na formação do professor. Sandvik, Daal e Ader (2014) explicam que o termo “alfabetização”, no sentido convencional, se refere diretamente à capacidade de ler e escrever; por outro lado, o termo “literacia emergente” diz respeito aos processos informais pelos quais as habilidades de alfabetização emergem, desde o nascimento até o início da escolaridade formal, e engloba um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita desenvolvidos antes da alfabetização (PNA, 2019).

Apesar das inúmeras pesquisas que destacam a importância dos primeiros anos para o desenvolvimento de habilidades que formarão a base para a aprendizagem da leitura (ADAMS, 1990; CLAY, 1993; MORROW; TRACEY, 2007; NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 1998, 2001; TEALE; SULZBY, 1986; WHITEHURST; LONIGAN, 2001) permanecem as divergências/ambivalência entre os professores, inclusive de diferentes origens culturais, sobre o local apropriado da literacia emergente nos ambientes educacionais infantis, visto que nem os educadores brasileiros nem os noruegueses afirmaram “sempre” estarem envolvidos com as práticas de literacia emergente descritas no LEI, com exceção da leitura compartilhada.

Em geral, os resultados indicaram que os professores brasileiros e noruegueses demonstraram crenças e relataram práticas equivalentes. Contudo, a maioria deles parece não estar convicto em relação às formas de envolver as práticas de literacia nos ambientes infantis, visto que nenhum afirmou “sempre” propor atividades dessa natureza. Assim como demonstrado por Burgess et al. (2001), é possível que os professores que participaram da pesquisa acreditem que o desenvolvimento das habilidades de linguagem oral, por meio da leitura de histórias, por exemplo, pode ser mais importante para as crianças da EI do que o conhecimento do alfabeto e a capacidade de escrever letras ou palavras.

Da mesma forma, no estudo de Ure e Raban (2001) os educadores demonstraram uma grande incerteza sobre o papel da literacia na educação infantil e acreditavam que o seu conhecimento sobre o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura era limitado. Em razão disso, eles se sentiram menos competentes em seus

papéis de educadores da primeira infância. Para muitos deles, o conhecimento e as crenças sobre como deveriam desenvolver a literacia emergente vieram exclusivamente de suas próprias experiências como alunos em sala de aula.

Por outro lado, na pesquisa de Scull, Nolan e Raban (2013) os professores relataram a necessidade de promover, antes de tudo, a compreensão das crianças sobre o significado do texto e sua capacidade de usá-lo em determinado contexto e também estavam de acordo com a importância do conhecimento alfabético, consciência fonológica e conceitos iniciais de escrita para a aprendizagem da leitura, integrando esses dois aspectos da literacia emergente nas suas práticas pedagógicas.

Lynch (2009) analisou as falas de educadores sobre suas crenças e práticas em relação ao desenvolvimento da literacia emergente e as categorizou as respostas em cinco aspectos distintos: (a) incerteza e variação nas crenças dos professores sobre como e quando as crianças aprendem a ler e escrever; (b) acesso limitado a conhecimentos profissionais; (c) a importância do envolvimento dos pais no desenvolvimento da literacia emergente das crianças; (d) variação nas práticas para promover o desenvolvimento da literacia. Nesse mesmo estudo, os professores demonstraram grande interesse em aprender novos conhecimentos sobre o desenvolvimento da literacia na primeira infância, especialmente sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além disso, os professores destacaram a necessidade de diretrizes que os orientassem sobre como fazer para ajudar as crianças no seu desenvolvimento e sobre como avaliá-las, ou seja, saber o que a maioria das crianças deve ser capaz de realizar em cada etapa da EI.

Conforme destacado por Sandvik, Daal e Ader (2014), o conhecimento e as crenças dos educadores estão teoricamente ligados às práticas. As concepções dos professores podem estar relacionadas ao seu contexto sociocultural bem como ao seu conhecimento teórico sobre a aprendizagem da leitura. No estudo conduzido por Cash et al. (2015), por exemplo, as crenças dos professores estavam conectadas ao conhecimento do educador sobre a aprendizagem inicial da leitura. Observar tais aspectos é importante, pois conhecimento, crenças, formação e experiência de ensino são aspectos maleáveis da preparação e da capacitação do educador nos quais

podemos "intervir" nos esforços para refinar a instrução e melhorar os resultados das crianças (SCHACHTER et al., 2016).

Similar a esses resultados, uma pesquisa realizada com 20 professores pré-escolares, desenvolvida por Cunningham et al. (2009), indicou que os professores não tinham o conhecimento teórico necessário para promover a literacia emergente e tendiam a superestimar o que sabiam, criando um obstáculo potencial para a busca e aplicação prática de conhecimentos adicionais. Outras pesquisas já haviam indicado que o conhecimento dos professores sobre a consciência fonológica, em particular, era baixo (BOS et al., 2001; MOATS; FOORMAN, 2003). De acordo com isso, fica clara a necessidade de promover meios de aumentar conhecimento e a compreensão dos professores sobre a literacia emergente (HAWKEN et al., 2005; HINDMAN E WASIK, 2008; JUSTICE et al., 2008) porque esses conhecimentos são essenciais para a aprendizagem inicial da leitura (CUNNINGHAM et al., 2015; CUNNINGHAM et al., 2004).

A pesquisa elaborada por Piasta et al. (2018), examinou as associações entre o conhecimento e a prática em sala de aula de 485 educadores pré-escolares com as habilidades de literacia emergente das crianças. Foram encontradas correlações significativas entre medidas de conhecimento do conteúdo dos educadores e a prática em sala de aula; os educadores com maiores níveis de conhecimento (por exemplo, conhecimento relativos à consciência fonológica), exibiam uma linguagem mais desejável e práticas de literacia mais qualitativas; foram encontrados correlações significativas do conhecimento dos educadores com os conhecimentos das crianças sobre as formas e funções da escrita, nomeação de letras e consciência fonológica, entretanto, não foram encontradas relações positivas entre a aprendizagem da linguagem oral das crianças.

Em contrapartida, Neuman e Cunningham (2009) argumentam que o desenvolvimento profissional, por si só, não gera efeitos nem melhorias nas práticas dos professores da primeira infância. O estudo elaborado pelas autoras avaliou o impacto do desenvolvimento profissional no conhecimento de professores e nas práticas de alfabetização e linguagem emergentes. Os 291 participantes foram

selecionados aleatoriamente e distribuídos em três grupos: (1) curso sobre o desenvolvimento da linguagem e literacia emergente; (2) curso + orientação contínua; (3) grupo controle. Os resultados não evidenciaram diferenças entre os grupos com relação ao conhecimento do professor, entretanto, foram observadas melhorias estatisticamente significativas nas práticas de linguagem e alfabetização para professores que receberam cursos mais orientação contínua. Tanto a formação inicial, como a continuada e o constante acompanhamento dos professores é algo necessário; este é um achado crucial porque demonstra que a qualidade da EI é influenciada pelas experiências.

Considerados em conjunto, os resultados deste estudo sugerem que os professores portugueses e noruegueses entendem e concordam com o *Papel do professor da EI*, o *papel da EI* e a *pesquisa sobre leitura, contudo*, na prática, eles fizeram pouco para promover a literacia emergente (SANDVIK, DAAL; ADER (2014). De acordo com Alatalo e Westlund (2019), há poucas pesquisas que revelam as percepções dos professores que atuam na EI, sobre a aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergentes. Pesquisas que avaliem as crenças e como elas interferem nas práticas pedagógicas são importantes porque o grau em que a literacia emergente é apoiada na EI depende das crenças dos professores sobre o lugar dela no ambiente escolar.

As crenças, por sua vez, determinam as práticas dos professores e as práticas influenciam os resultados da criança. Esses resultados têm implicações para a criação de políticas públicas e para a preparação e formação dos professores, com foco nas práticas de literacia emergentes adequadas ao desenvolvimento das crianças na EI. A concepção de literacia emergente pode ser incorporada às concepções já enraizadas na EI, tornando a brincadeira, o cuidado e a exploração da criatividade práticas potentes, que possibilitam, por meio da interação, o desenvolvimento, a aprendizagem e a ampliação da competência comunicativa, linguística e social das crianças, preparando-as igualmente, para a aprendizagem posterior da leitura.

5 ESTUDO C – MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No projeto de tese inicial, o Estudo 3 havia sido projetado para investigar os efeitos da leitura compartilhada (LC) para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura. O estudo envolveria a participação de 50 crianças, entre 3 e 5 anos de idade, de escolas de Educação Infantil (EI) públicas e privadas. O design do Estudo 3 foi construído durante o doutorado sanduíche em conjunto com os pesquisadores do *Crane Center for Early Childhood Research and Policy*, com a mentoria da professora Laura M. Justice, e foi pensado como uma adaptação do STAR-OHIO e do STAR-ESPAÑOL. Conforme apresentado na seção 2.3.2.3 Conversas extratextuais sobre a escrita, STAR, estrela em inglês, é o nome do programa de leitura desenvolvido pela equipe da professora Laura Justice, sendo que a palavra é também uma sigla para *Sit Together And Read* (Sente-se junto e leia).

O STAR-BRASIL estava organizado em quatro etapas: na primeira, iríamos avaliar o conhecimento linguístico das crianças em três aspectos: (a) escrita do nome; (b) conhecimento alfabético; (c) conhecimento da escrita. Num segundo momento, os pesquisadores iriam desenvolver um programa de intervenção de leitura compartilhada, que duraria seis semanas e envolveria a leitura de seis livros infantis (Figura 15), os quais seriam lidos duas vezes, em diferentes semanas.

Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
					
					

Figura 15 – Cronograma de leituras do STAR-BRASIL

Fonte: Autora (2021).

Na quarta etapa, após a intervenção, os conhecimentos das crianças, coletados na primeira etapa do estudo, seriam medidos. Por fim, os resultados seriam comparados. Todas essas diretrizes no estudo foram delineadas durante o estágio no Crane Center, levando em consideração os resultados de inúmeras pesquisas já desenvolvidas pelo grupo. Um aspecto relevante, por exemplo, é a escolha do livro. De acordo com Dynia et al. (2013), os recursos do livro de histórias, como riqueza linguística e destaque para a escrita, influenciam potencialmente as referências que um professor faz para os elementos da escrita, durante a LC. Ademais, o design do livro pode direcionar a atenção visual da criança mais para alguns aspectos do que outros. Um livro que apresenta um design em que as ilustrações são mais salientes tende a captar mais tempo de atenção visual da criança; por outro lado, quando a escrita também é saliente, as crianças tendem a dedicar mais tempo da sua atenção visual para esses aspectos (JUSTICE et al., 2005). Entre as referências mais relevantes para esse estudo, salientamos as pesquisas de Piasta et al. (2012), Justice et al. (2010), Justice et al. (2015), Justice et al. (2009), Dynia et al. (2013).

Em razão da pandemia de COVID-19, que resultou na interrupção de atividades presenciais em creches e escolas de EI, ficou inviável dar continuidade à coleta de

dados e à intervenção prevista para 2020. Cumpre destacar, no entanto, que o projeto STAR-Brasil não foi abandonado, apenas postergado, uma vez que o projeto de colaboração acadêmica *Integrating Reading Research into Educational Practices*, parceria PPGL Unisc e OSU, continua em andamento, e sua vigência foi ampliada até 2023.

Paralelamente às indefinições causadas pela pandemia, em maio de 2020, a União, por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Secretaria de Alfabetização (SEALF) e pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp), em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.099/2017, publicou no Diário Oficial da União o Edital de Convocação Nº 2/2020 CGPLI - PNLD 2022 - EDUCAÇÃO INFANTIL (Edital PNLD 2022), informando a abertura de inscrições para o processo de aquisição de obras didáticas, literárias e pedagógicas no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - (PNLD).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático — PNLD, instituído pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias entre outros materiais de apoio à prática educativa de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (NOTA TÉCNICA Nº 43/2020/COGEAM/DARE/SEB/SEB, p. 05).

Assim como o Caderno do PNA (BRASIL, 2019), o Edital PNLD 2022 está amparado em referências teóricas vinculadas aos conceitos de literacia emergente e de leitura compartilhada. Assim, algumas editoras chegaram até nós, com o intuito de solicitar apoio para a produção de materiais pedagógicos voltados à Educação Infantil. Diante do contexto e incertezas que estávamos vivendo, consideramos essa uma rica oportunidade para aproximar aquilo que vínhamos pesquisando daqueles que conduzem as práticas pedagógicas nos ambientes escolares: os professores. Dessa forma, o Estudo 3 passou a ter como objetivo a elaboração de materiais didático-

pedagógicos produzidos para os professores da EI, elaborados consoante as exigências do Edital PNLD 2022.

Entre os meses de junho, julho e agosto de 2020, fizemos uma parceria com 4³⁵ editoras e produzimos materiais relativos ao Objeto 2 do Edital: *obras literárias destinadas aos estudantes e professores da EI*³⁶. O Objeto 2 do edital previa o cadastramento de três itens (Quadro 11): *livro do estudante, livro do professor impresso e material digital do professor* (grifo nosso). O conjunto de itens deveria ser indicado para uma das três categorias: Creche I, Creche II e Pré-escola.

Quadro 11 – Categorias de inscrição de obras literárias

Categoria de inscrição	Faixa Etária	Livro do Estudante Impresso	Livro do Professor Impresso	Material do Professor Digital
Creche I	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Volume único	Volume único	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Material digital em formato PDF • Videotutorial
Creche II	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Volume único	Volume único	
Pré-escola	Crianças pequenas de 4 e 5 anos	Volume único	Volume único	

Fonte: Edital de Convocação Nº 02/2020 - CGPLI (2020, p. 03).

O Edital também exige uma especificação de uso contemplando *livros para manuseio dos bebês e livros para os professores lerem para os bebês* (grifo nosso). Cada editora poderia cadastrar duas obras no total, e uma obra por categoria. As obras literárias selecionadas serão destinadas à formação de acervos das escolas públicas. A apresentação do conjunto completo da obra é condição necessária para a aprovação no Edital.

Num primeiro momento, debruçamo-nos sobre o conteúdo do Edital, no intuito de entender as exigências, refletir sobre os critérios para a escolha das obras e o

³⁵ As editoras foram identificadas ao longo do Estudo como Editora A, B, C e D.

³⁶ O Edital prevê a inscrição em outros dois objetos: Objeto 1: *Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil*; e Objeto 3: *Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências*.

delineamento das diretrizes para a escrita do manual do professor. Juntamente com a orientadora, professora Rosângela Gabriel, em 07 de agosto de 2020 ministramos uma oficina sobre as neurociências da leitura e sua expressão na Política Nacional de Alfabetização (PNA), bem como suas possíveis relações com o Edital. Esse momento envolveu a participação de um grupo de profissionais que atuam em diferentes editoras voltadas ao público infantil. A proposta foi familiarizá-los com a pesquisa científica sobre a aprendizagem da leitura e conduzir uma reflexão que aliasse tais evidências com a proposta do Edital. Na sequência, estabelecemos as parcerias com as Editoras A, B, C e D e iniciamos a escolha das obras literárias e, em seguida, a produção dos manuais direcionados aos professores.

Na próxima seção, apresentaremos alguns critérios importantes do Edital, que balizaram a escolha das obras e a construção dos *Materiais do Professor*.

5.1 Aspectos relevantes do Edital PNLD 2022 - Educação Infantil

O Edital ampara-se em dois pilares: a centralidade da primeira infância e os indicadores de avaliações nacionais e internacionais. Com relação à primeira infância, o documento ressalta a importância dos investimentos visto que esse é um período primordial para o desenvolvimento de inúmeras habilidades que formarão a base para as etapas que virão pela frente.

O investimento na educação infantil está entre aqueles com maior potencial de amplo retorno social, tanto para os indivíduos, como para a sociedade. Isso significa que, dentro de uma política de estado para a educação como o PNLD, a Educação Infantil deve se destacar, sem prejuízo de que sejam igualmente priorizados outros investimentos específicos para essa etapa, tais como, infraestrutura de creches e pré-escolas e formação continuada de professores e gestores. (NOTA TÉCNICA Nº 43/2020/COGEAM/DARE/SEB/SEB, p. 06)

Com relação aos indicadores, o documento faz considerações em torno da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), refletindo sobre os resultados que mostram o baixo

desempenho em leitura e escrita alcançado por crianças e jovens brasileiros. Consta que

[...] os indicadores brasileiros obtidos a partir das principais avaliações educacionais apontam para a necessidade de priorização da alfabetização como o caminho a ser percorrido para possibilitar maior chance de sucesso escolar e profissional dos alunos brasileiros, visto que a leitura e a escrita são conhecimentos que permitem ao aluno desenvolver outras habilidades, impactando positivamente toda a sua vida escolar, pessoal e profissional. (NOTA TÉCNICA Nº 43/2020/COGEAM/DARE/SEB/SEB p. 04).

Conforme o documento, é necessário direcionar o olhar para a EI porque os resultados insatisfatórios no âmbito da alfabetização podem estar, de alguma forma, ligados a deficiências identificadas no processo de integração e continuidade entre a EI e os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Em razão disso, os conteúdos relacionados à literacia e à numeracia emergentes estão inseridos no contexto dos demais campos de experiências.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é o documento basilar do Edital.

A Política Nacional de Alfabetização — PNA teve o mérito de trazer para o centro do debate público das políticas educacionais o papel das evidências científicas. Instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, a PNA pretende, de forma harmônica com o conjunto de documentos que dispõem sobre a prática pedagógica na educação básica, destacar o importante papel da literacia e da numeracia emergentes no âmbito da educação infantil. (NOTA TÉCNICA Nº 43/2020/COGEAM/DARE/SEB/SEB, p. 08).

Além da PNA, meta-análises e relatórios, publicados internacionalmente, embasam as propostas do Edital, entre eles, o *Developing Early Literacy*, relatório produzido pelo National Early Literacy Panel (NELP); *International Standard Classification of Education — ISCED*, produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, documento produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que trata das transições entre educação e cuidado no âmbito da primeira infância para a educação primária.

Com base na PNA e nesses outros estudos, o Edital se alicerça em evidências de que as crianças que adquirem desde cedo habilidades fundamentais de preparação para a alfabetização têm mais sucesso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita do que aquelas que não as adquirem, citando inclusive, o Efeito Mateus, já apresentado no decorrer do referencial teórico desta tese. Por fim, há considerações de que “uma Educação Infantil baseada em evidências tem o papel preponderante de dar concretude ao que traz o art. 7º, IV das DCNEI, que preconiza a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais” (NOTA TÉCNICA Nº 43/2020/COGEAM/DARE/SEB/SEB p. 09). Aliado a isso, o Edital indica que uma EI de excelência tem muitas dimensões e todas têm um papel relevante:

- ❖ A importância da regência do professor na EI;
- ❖ A continuidade e a integração entre a EI e os anos iniciais do EFI;
- ❖ A disponibilização de livros didáticos como política pública de priorização da qualidade da educação;
- ❖ Os conteúdos pedagógicos veiculados no Edital; e
- ❖ A relação entre as obras literárias e o desenvolvimento da imaginação, do intelecto e da linguagem.

No Edital, o papel do professor, como regente da EI, é considerado o mais nobre e mais complexo da Educação Básica, pois ele é o “guardião” dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças expressos na BNCC” (p. 09) (grifo nosso). Para a consecução destes direitos, o professor *pode* e *deve* dispor de diversas ferramentas, em especial, os livros (para ler, ensinar, imaginar, brincar e divertir). De acordo com o Edital, a valorização dos profissionais da EI ocorre também pela melhoria da qualidade de seus instrumentos de trabalho, por isso, a relevância do material produzido. “Manuais, livros e materiais são tecnologias pedagógicas importantes, que devem ser utilizadas de acordo com a autonomia, bom senso e a habilidade do regente da sala de aula” (NOTA TÉCNICA, 2020, p. 11).

O *Material do professor* (impresso e digital), previsto no Edital, tem como finalidade trazer sugestões de práticas pedagógicas baseadas em evidências, estruturadas aos demais conteúdos e aprendizagens já evidenciados na BNCC,

oferecendo material qualificado do ponto de vista científico, incluindo sugestões de atividades, brincadeiras e organização de aprendizagens, de acordo com a faixa etária das crianças (NOTA TÉCNICA, 2020) (grifo nosso).

A continuidade e a integração entre a EI e os anos iniciais do EF também embasaram as diretrizes descritas no Edital. “A preparação para a alfabetização, se considerada uma visão sistêmica da Educação Básica (EB), é um aspecto intrínseco da EI — ou seja, ligado à própria identidade da etapa” (NOTA TÉCNICA, 2020, p. 11). Nesse sentido, o *brincar* e o *cuidar*, preconizados na BNCC, se associam com a perspectiva preparatória da EI para a futura alfabetização, por meio da proposição de atividades lúdicas que possibilitem descobertas do mundo e de si e o desenvolvimento da literacia e numeracia emergentes, favorecendo uma formação multidimensional da criança. O edital propõe que a *leitura* e a *escrita* façam parte do cotidiano das crianças de maneira integrada às experiências vividas por elas, valorizando as interações e a brincadeira, eixos estruturantes da EI na BNCC. Dessa forma, é possível buscar a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no EF (NOTA TÉCNICA, 2020, p. 14). Nesse contexto, a *intencionalidade educativa* é ponto chave: “essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e produção escrita” (BNCC, p. 55) (grifo nosso). A intencionalidade educativa, portanto, é a peça angular da ação docente na busca de garantir o direito de a criança aprender e estar preparada para os primeiros anos do EF.

Mas o que as crianças devem aprender sobre leitura e escrita antes da alfabetização? Conforme consta no Edital, e também no referencial teórico desenvolvido no presente trabalho, a aprendizagem da leitura e da escrita depende, em grande parte, da bagagem linguística acumulada pela criança antes de ingressar no EF (NELP, 2009). No Edital, as variáveis preditoras da aprendizagem da leitura, descritas no NELP (2009) e na PNA (2019), foram detalhadas e relacionadas com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento determinados na BNCC, dentro dos diferentes

campos de experiência. O Quadro 12 é um exemplo de relações que podem ser estabelecidas entre as habilidades preditoras da aprendizagem da leitura e os objetivos de aprendizagem descritos no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Quadro 12 – Exemplo da relação entre PNA e BNCC

Política Nacional de Alfabetização	Base Nacional Comum Curricular
Consciência Fonêmica	“consciência fonológica dos fonemas do português do Brasil” (p. 90)
Instrução Fônica Sistemática	“Dominar as relações entre grafemas e fonemas” (p. 93) “Saber decodificar palavras e textos escritos” (p. 93)
Fluência em Leitura Oral	“fluência e rapidez de leitura” (p. 93)
Desenvolvimento de Vocabulário	“as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário” (p. 42)
Compreensão de Textos	“Ler e compreender [...] de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos [...] e crônicas” (p. 97)
Produção de Escrita	“Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética” (p. 99)

Fonte: NOTA TÉCNICA Nº 43/2020/COGEAM/DARE/SEB/SEB (2020, p. 16)

O Edital ressalta que as propostas pedagógicas pensadas para o desenvolvimento das habilidades de literacia sejam promovidas por meio de atividades pedagógicas que envolvam a interação e a brincadeira, abrangendo toda a gama de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC, etapa da EI. Nas próximas seções serão descritas as etapas para a construção dos materiais disponíveis nos Apêndices C, D e E.

5.1.1 Diretrizes para obras literárias

O Edital PNLD 2022 restringe a submissão de uma obra por categoria, considerando três faixas etárias (0 a 1a6m; 1a7m a 3a11m; 4a a 5a11m), para cada editora participante. Entre os critérios de avaliação pedagógica para a escolha das obras literárias constantes no Edital PNLD 2022, destacamos os seguintes:

- ❖ ser adequadas à faixa etária e níveis de literacia da categoria correspondente;
- ❖ contribuir para o desenvolvimento da literacia emergente, sobretudo da linguagem oral, a fim de enriquecer e ampliar progressivamente o repertório linguístico de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas;
- ❖ conter, na parte interna das capas, orientações para o professor e sugestões de perguntas, abertas ou não, para o uso em conjunto com as histórias e imagens.

No Quadro (13), reproduzimos o Quadro Categorias de obras literárias do Edital, com as especificações das obras literárias, exigidas pelo Edital.

Quadro 13: Categorias de obras literárias

Quadro 1-B: Categorias de obras literárias

Categoria de inscrição	Especificação de uso	Qualidade das imagens e ilustrações	Especificações sobre texto e ilustrações por página	Processos e habilidades gerais enfatizados	Processos e habilidades específicos enfatizados	
Creche I	Para manuseio dos bebês	Ilustrações vivas, atrativas e adequadas, ficcionais ou não, claras, precisas, não dando margem a ambiguidade na identificação de personagens, objetos e cenários retratados, com cores fortes e contrastantes, altamente correlacionadas ao texto.	Livro sem ênfase em palavras, podendo: 1) ser livro de imagens; ou 2) trazer letras, números e palavras simples para familiarização; ou 3) trazer de uma só palavra a uma frase curta, com a ilustração representativa da palavra ou frase.	Familiarização da criança com livros e textos escritos; estimulação da imaginação; contato com a forma escrita; enriquecimento do vocabulário receptivo e expressivo das crianças; aprimoramento da linguagem oral e da consciência fonológica; descrição, pela criança, de atributos de ilustrações e personagens ou de seqüências lógicas de acontecimentos; associação, pela criança, da leitura a uma atividade prazerosa.	Estimulação visual e motora; nomeação de objetos, personagens e lugares.	
	Para que o professor leia para os bebês		Livro contendo: 1) predominância de ilustrações; e 2) textos de poucas palavras por página com histórias simples.		Estimulação visual e auditiva; familiarização da criança com textos orais; nomeação de objetos, personagens e lugares.	
Creche II	Para manuseio de crianças bem pequenas		Livro contendo: 1) até uma linha de texto por página, com repetição do padrão de linguagem e contendo aproximadamente de três a seis palavras; 2) frases simples e previsíveis, escritas em ritmo e métrica atraentes e interessantes; e 3) vocabulário familiar às crianças		Familiarização da criança com livros e textos escritos; estimulação da imaginação; contato com a forma escrita; enriquecimento do vocabulário receptivo e expressivo das crianças; aprimoramento da linguagem oral e da consciência fonológica; descrição, pela criança, de atributos de ilustrações e personagens ou de seqüências lógicas de acontecimentos; associação, pela criança, da leitura a uma atividade prazerosa.	Estimulação visual e motora; prática da direcionalidade horizontal da linguagem escrita; e familiarização da criança com textos escritos.
	Para que o professor leia para crianças bem pequenas		Livro contendo: 1) predominância de ilustrações; e 2) textos curtos, com poucas frases por página, com histórias simples e envolventes, como fábulas, parlendas, rimas, quadrinhas, trava-línguas, adaptados de textos consagrados e outros.			Estimulação visual e auditiva; familiarização da criança com textos orais.
Pré-escola	Para manuseio de crianças pequenas		Livro contendo: 1) de duas a cinco linhas de texto por página, contendo uma ou duas frases; 2) frases com muitos substantivos e adjetivos, escritas em ritmo e métrica atraentes e interessantes; e 3) vocabulário, em grande parte, familiar às crianças, com inclusão gradativa de novas palavras.		Familiarização da criança com livros e textos escritos; estimulação da imaginação; contato com a forma escrita; enriquecimento do vocabulário receptivo e expressivo das crianças; aprimoramento da linguagem oral e da consciência fonológica; descrição, pela criança, de atributos de ilustrações e personagens ou de seqüências lógicas de acontecimentos; associação, pela criança, da leitura a uma atividade prazerosa.	Estimulação visual e motora; prática da direcionalidade horizontal e vertical da linguagem escrita; familiarização da criança com textos escritos.
	Para que o professor leia para crianças pequenas		Livro contendo: 1) predominância de ilustrações; e 2) textos curtos, com duas ou mais frases, com histórias simples e envolventes, como fábulas, parlendas, rimas, quadrinhas, trava-línguas adaptados de textos consagrados e outros.			Estimulação visual e auditiva; familiarização da criança com textos orais.

Fonte: Edital de Convocação Nº 02/2020 - CGPLI, (2020, p. 45).

5.1.2 Diretrizes para o Material do Professor

Com relação aos critérios de avaliação do *Material do Professor*, o Edital PNLD 2022 - Educação Infantil indica a observância às legislações, às diretrizes e às normas gerais da educação, aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, bem como aos critérios de coerência e adequação da abordagem teórico- metodológica que:

- ❖ de forma estruturada, garanta a progressão das aprendizagens e forneça um percurso claro, sequencial e determinado para o professor conduzir suas aulas;
- ❖ faça referência à Base Nacional Comum Curricular — BNCC e que ressalte a importância da intencionalidade pedagógica nas práticas educativas;
- ❖ aborde os cinco campos de experiência, bem como seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, conforme a faixa etária da criança;
- ❖ apresente conteúdos que garantam uma transição eficiente para o EF, almejando a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, desenvolvendo as habilidades precursoras para alfabetização e competências matemáticas mais complexas;
- ❖ garanta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se;
- ❖ faça referência à Política Nacional de Alfabetização — PNA, orientando o trabalho pedagógico com os conhecimentos elementares de literacia, preparatórios para a futura alfabetização formal, destacando, em especial, os seguintes componentes essenciais de preparação para a alfabetização (consciência fonológica e fonêmica; conhecimento alfabético, desenvolvimento de vocabulário, compreensão oral de textos e produção de escrita emergente) respeitando a faixa etária das crianças;
- ❖ elenque práticas pedagógicas que desenvolvam os conhecimentos elementares de numeracia, de acordo com a faixa etária das crianças;

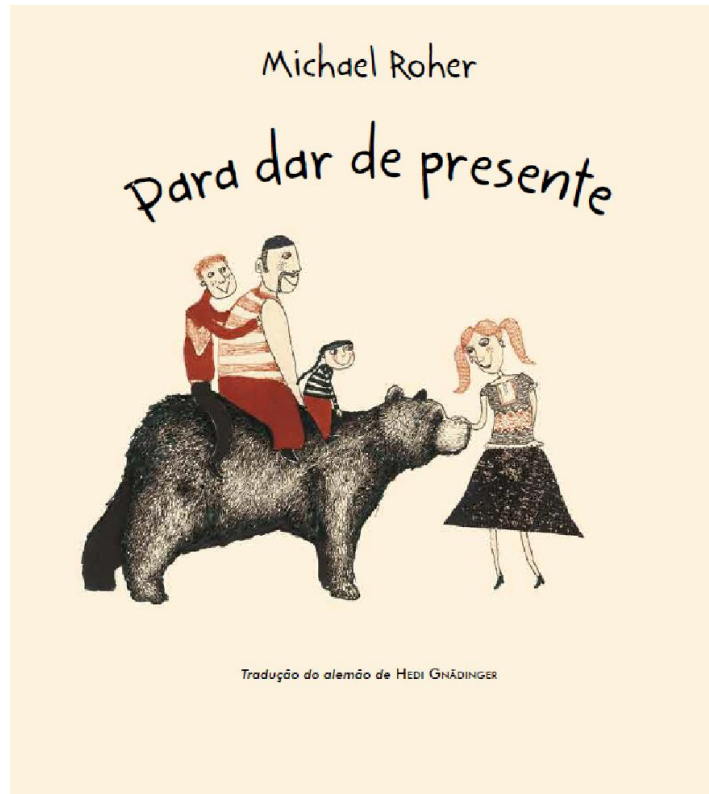
- ❖ oriente acerca de práticas de literacia familiar, valorizando a participação de pais e cuidadores no processo pedagógico.

O *Material do professor* deve apresentar sugestões de práticas pedagógicas baseadas em evidências, incluindo sugestões de atividades, brincadeiras e organização de aprendizagens, que estimulem a observação, a curiosidade, a criatividade, a experimentação e a literacia emergente. Além disso, é necessário que o Manual forneça orientações estruturadas, considerando a totalidade da progressão das aprendizagens pretendidas para o ano escolar. As referências científicas que embasam as orientações devem estar explícitas para possíveis consultas.

5.2 Apresentação das obras literárias e dos materiais do professor

Entre inúmeras conversas e reuniões, juntamente com a Editora A, optamos pela indicação de uma obra literária escrita, originalmente em alemão, traduzida para o português brasileiro, que havia sido publicada, no Brasil, em 2018. A narrativa, intitulada “Para dar de presente” (Figura 16), descreve a história da Família Silva, que viajava de cidade em cidade na sua casa sobre rodas, levando uma ideia na bagagem: aquele que tem algo que não precisa mais, pode doar para alguém que possa usar! Essa obra foi cadastrada na categoria Pré-escola (crianças pequenas de 4 a 5 anos11m), para que o professor leia para as crianças.

Figura 16 - “Para dar de presente”



Fonte: Acervo da Editora A.

Os trâmites da Editora B, C e D foram um pouco diferentes. Primeiro, os responsáveis nos apresentaram obras que já faziam parte do rol de obras publicadas pelas editoras. Em outro momento, aventou-se a possibilidade de produzir obras literárias com base nas exigências do edital. Muitos textos foram sugeridos e analisados. Entre idas e vindas, ajustes e definições, foram selecionados os textos para a produção das obras literárias.

Os representantes das Editoras entraram em contato com ilustradores que foram convidados a se juntarem à equipe para juntos pensarmos no design das ilustrações. Já nos primeiros esboços, analisamos questões relacionadas à construção e coesão do texto e também ao design do livro, levando em conta a trajetória de pesquisa sobre leitura compartilhada, especialmente, no modo como a linguagem (estrutura gramatical das sentenças e versos), e o design dos livros (tamanho e clareza

das ilustrações, tamanho de fonte, estilo da letra, paginação) podem contribuir para a compreensão das crianças. Após inúmeros encontros, reflexões e ajustes, foram selecionadas quatro obras (duas da Editora B e outras duas da Editora C e D).

O poema “Frutos da Imaginação” foi publicado, pela primeira vez, em uma coletânea de poemas do autor na obra intitulada “O vampiro Argemiro” (Editora Projeto, 1993), ilustrada pelo artista Eloar Guazzelli Filho. O poema de Dilan Camargo, na nova edição solo, 28 anos depois, é ilustrado pela pernambucana Rosinha e ganha autonomia, voltando-se especialmente ao público de pré-leitores. A obra envolve o leitor numa brincadeira em forma de poesia, construindo uma pergunta que é respondida somente ao final do livro (Figura 17).

Figura 17 – “Frutos da Imaginação”



Fonte: Acervo da Editora B.

A provocação do poeta está justamente em fazer a criança pensar e se divertir com os jogos sonoros e de sentido propostos a cada verso, mais do que exigir-lhe uma resposta. São versos que descrevem situações inusitadas para os dez animais que

surgem nos traços e cores da ilustradora. A obra concorre na categoria Creche II (crianças bem pequenas - 1a7m a 3a11m), para manuseio de crianças.

“A casa e o seu dono” (Figura 18), texto de autoria de Elias José, foi publicado pela primeira vez em uma coletânea de poemas do autor na obra intitulada “Lua no brejo” (Mercado Aberto, 1987)³⁷. Em edição solo, 24 anos depois, com as ilustrações de Carla Irusta, o texto do poeta ganha autonomia e volta-se especialmente para o público dos pré-leitores.

Figura 18 – “A casa e o seu dono”

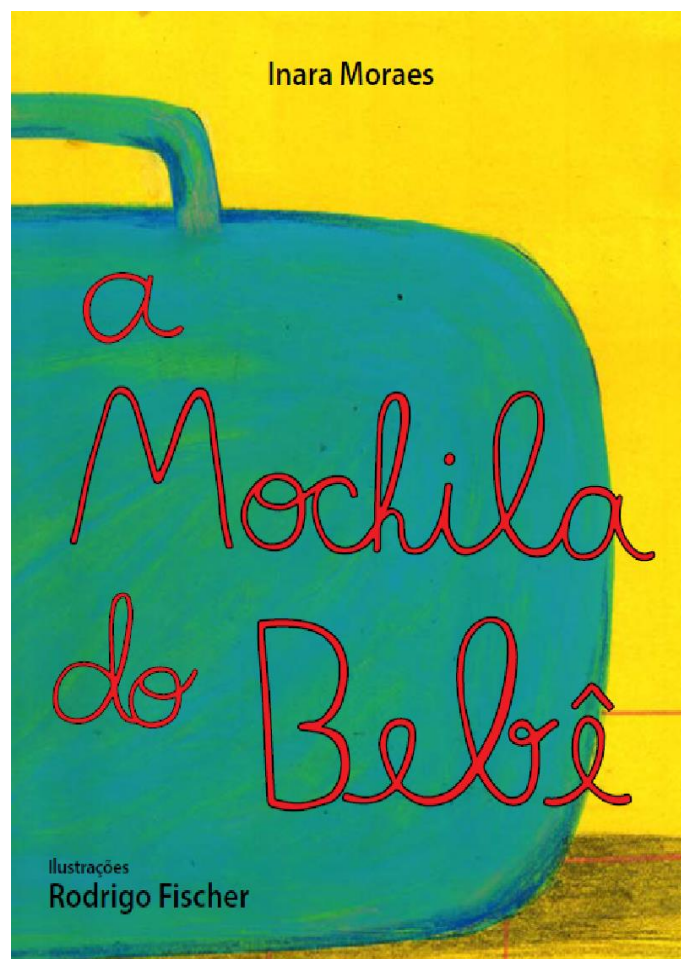


Na brincadeira com as palavras e seus sons, o autor enfatiza aspectos sonoros ao construir o poema: seja pelo uso de rimas no final dos versos, seja pela repetição dos versos, a leitura do poema produz um ritmo que busca encantar os pequenos. A obra concorre na categoria Pré-Escola (crianças pequenas - 4 e 5a), para manuseio de crianças.

³⁷ Alguns anos mais tarde, a obra mudou de casa editorial e foi reformulada, agregando outros poemas e diferentes ilustrações. Nos traços e cores da carioca Graça Lima, o livro de Elias foi então rebatizado como Lua no brejo com novas trovas (Projeto, 1997).

Em conjunto com a Editora C, foi produzida a obra “A mochila do bebê” (Figura, 19), escrita em forma de narrativa em versos, de autoria de Inara Moraes e ilustrações de Rodrigo Fischer. A obra busca envolver o leitor na nova rotina de Téo: um bebê que vivencia a descoberta de um novo mundo quando vai para a escola (creche), dando início a uma etapa que pode ser um tanto dolorosa para Téo, pois é a primeira separação física do seu ambiente familiar.

Figura 19 – “A mochila do bebê”



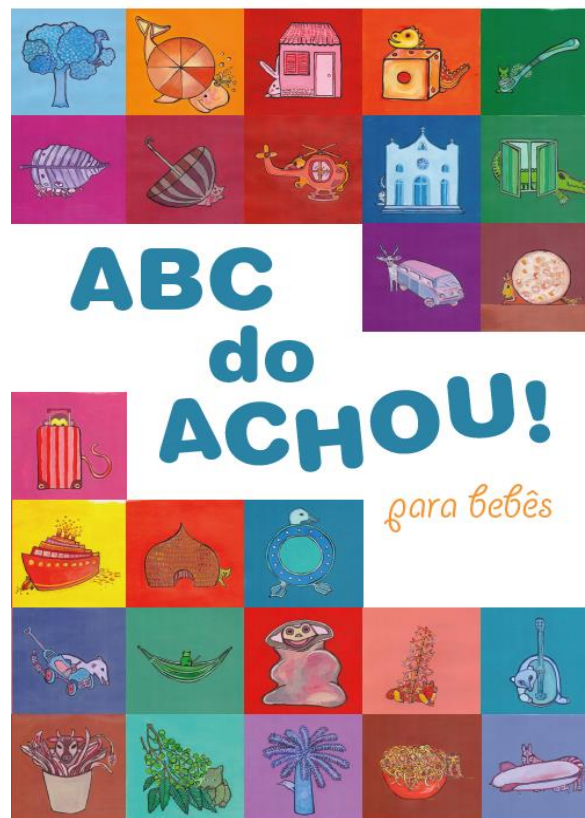
Fonte: Acervo da Editora C.

A temática apresentada no livro é familiar para crianças de 1a7m a 3a11m, pois retrata poeticamente a rotina de ida para a escola e do retorno para casa, enfatizando

as emoções e os sentimentos de saudades “carregados” pelo protagonista em um objeto conhecido pelos pequenos: a mochila. A obra concorre na categoria Creche II (crianças bem pequenas - 1a7m a 3a11m), para que o professor leia para crianças.

A segunda obra produzida com a Editora C foi o livro “ABC do ACHOU! – para bebês” (Figura 20), escrito e ilustrado por Laura Castilhos, que reúne animais e coisas de A a Z, pensando na brincadeira de esconder e achar que os bebês adoram. Assim, um animal vai estar parcialmente ocultado atrás de um objeto na página da esquerda para se revelar na página da direita. Ao longo das 26 letras do alfabeto, a mesma história se repete a cada nova letra, com novos protagonistas.

Figura 20 – “ABC do Achou! para bebês”



Fonte: Acervo da Editora C.

Para essa faixa etária, o abecedário é um importante recurso a ser oferecido em forma de livro, a fim de familiarizar os bebês com as letras. Além disso, as ilustrações

permitem que a criança identifique e relacione um animal (ou objeto) com a sua representação visual. A escritora e ilustradora uniu duas palavras que começam com a mesma letra e que semanticamente se relacionam. Ao retratar as imagens, Laura procurou qualificá-las esteticamente sem deixar de apresentar à criança as características formais do animal ou do objeto. As ilustrações não são realistas, principalmente considerando a paleta cromática: o leitor vai encontrar um urso azul, ou uma zebra lilás, afinal, a imaginação anda de mãos dadas com a arte e com a infância. A obra concorre na categoria de 0 a 1a6m, para manuseio dos bebês. Com a Editora D, duas parlendas, anteriormente publicadas, foram transformadas em livros: “Meio-dia” e “O galo cantou”.

Para produzir este livro, Scheila Vontobel, juntamente com o ilustrador Marcius Andrade, se apropriam da parlenda “Meio-dia” (Figura 21), que já é parte do folclore brasileiro, e a transformam numa obra recheada de brincadeiras, rimas e referências culturais. Ao mesmo tempo que diverte e amplia o conhecimento linguístico e cultural, as ilustrações captam a atenção das crianças e as convidam a observarem detalhes para encontrar semelhanças e diferenças entre imagens parecidas, que não são iguais!

Figura 21 – “Meio-dia”



Fonte: Acervo Editora D.

A obra concorre na categoria Creche II (crianças bem pequenas de 1a7m a 3a11m), para que o professor leia para crianças.

O livro intitulado “O galo cantou” (Figura 22), escrito por Raquel Grabauska e ilustrado por Guto Lins, foi inspirado no universo da cultura popular. A parlenda inicia quando um galo canta e acorda uma criança. Em cada página, as crianças podem ir acompanhando os passos da personagem a lugares inusitados e refletindo, por vezes, a temática do medo, um sentimento usual nessa faixa etária.

Figura 22 – “Meio-dia”



Fonte: Acervo da Editora D.

O livro concorre na categoria Pré-escola (crianças pequenas - 4 e 5 anos), para que o professor leia para crianças.

Os sete *Materiais dos Professores* foram produzidos com base nas exigências do Edital PNLD 2022, procurando seguir um mesmo padrão. Seleccionamos três obras, uma para cada categoria, para serem apresentadas na íntegra nos Apêndices D, E e F desta Tese:

- “ABC do Achou! para bebês”, indicado para Creche I (bebês de 0 a 1a6m);

- “Frutos da imaginação”, indicado para Creche II (crianças bem pequenas - 1a7m a 3a11m);
- “O galo cantou”, indicado para Pré-escola (crianças pequenas - 4 e 5 anos).

É oportuno ressaltar que a escrita dos manuais exigiu comprometimento e pesquisas porque cada texto tem a sua peculiaridade. Cada uma das obras direciona o leitor a diferentes conhecimentos de mundo, desperta diferentes sentimentos e sensações, contribui de diferentes formas para a ampliação de horizontes e habilidades. Outro ponto importante se relaciona ao cuidado com a linguagem utilizada nos manuais. Procuramos estabelecer uma “conversa” com os professores, valorizando o que eles trazem e impulsionando-os a saber mais. A “tradução” e aplicação prática das pesquisas científicas na área da Linguística, por exemplo, pode ser um desafio. As propostas de atividades didático-pedagógicas indicadas para serem realizadas envolveu aprofundamento teórico e prático no universo infantil e exigiu um olhar sensível para enxergar aquilo que era possível de ser realizado em diversas culturas, cenários e estruturas escolares espalhadas pelo Brasil.

Organizamos os manuais de forma estruturada e sistematizada. Primeiro, apresentamos a obra e fornecemos informações sobre autores e ilustradores. Na sequência, refletimos sobre o papel da leitura de livros no desenvolvimento social e linguístico das crianças, ressaltando o quanto a leitura pode ser vinculada a diferentes propósitos (entretenimento, deleite, ampliação do conhecimento de mundo e dos horizontes culturais, compreensão do propósito da leitura, desenvolvimento de novos conceitos e habilidades de literacia e numeracia emergentes). Fizemos considerações sobre o desenvolvimento linguístico das crianças, enfatizando as diferenças entre a aprendizagem da linguagem oral e escrita, tecemos considerações com base nas pesquisas, as quais vêm apontando que os anos que precedem a entrada da criança nas séries iniciais – ou seja, do nascimento aos 6 anos de idade - são um importante período para o desenvolvimento da literacia emergente. Num terceiro momento, tecemos considerações acerca das práticas de leitura compartilhada de livros, destacando o papel vital da *interação* entre o adulto leitor e as crianças (grifo nosso). Ressaltamos a importância da preparação do professor para a condução da leitura

compartilhada, salientando a importância do planejamento e da intencionalidade educativa. Enfatizamos alguns aspectos fundamentais para serem pensados antes da leitura, como por exemplo: a familiaridade com o texto, a importância da formulação de perguntas e das conversas e comentários enriqueçam o conhecimento alfabético, a consciência fonológica e o vocabulário das crianças, o cuidado com os aspectos externos e o manuseio do livro pelas crianças. Cada um desses aspectos foi objeto de reflexão no decorrer do texto.

Em seguida, consideramos os três momentos da leitura compartilhada (antes, durante e depois). O momento antes da leitura foi reservado para explorar a capa e seus elementos constituintes (título, autor, ilustrador), promover a mobilização dos conhecimentos prévios das crianças e praticar as suas habilidades de previsão, a partir de perguntas e comentários feitos pelo professor. Durante a leitura, exploramos com o professor cada página do livro e suas respectivas possibilidades. Procuramos equilibrar a formulação de perguntas (básicas e complexas) com os comentários e explicações. Buscamos variar os tópicos das conversas extratextuais entre aspectos formais (relacionados ao código) e informais (relacionados ao significado) bem como os aspectos socioemocionais das crianças (incentivando a imaginação, a brincadeira, o faz de conta). Paralelo a isso, fomos compartilhando links que pudessem ampliar também o repertório do professor, por meio do acesso a músicas folclóricas infantis, vídeos informativos sobre assuntos ou temas relacionados ao enredo. Também indicamos explicitamente a relação entre as propostas delineadas no manual e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com campos de experiências descritos na BNCC.

O momento posterior à leitura compartilhada foi pensado como uma extensão do livro e, com base nisso, elencamos propostas didático-pedagógicas que tivessem relação próxima com a experiência da leitura que as crianças acabaram de vivenciar. Mesmo que as atividades sugeridas pudessem ser realizadas em outros momentos, entendemos que o vínculo com a história permanece. As propostas também circulam por diferentes aspectos do universo infantil, sempre com o olhar para a faixa etária das crianças.

Na última sessão do manual, refletimos sobre a importância da literacia familiar, enfatizando o papel das famílias no desenvolvimento da linguagem e das habilidades iniciais de leitura e escrita; e destacamos também a importância das práticas de numeracia, visto que muitas habilidades de numeracia emergem simultaneamente às habilidades de literacia. Para concorrer ao Edital PNLD 2022, cada obra inscrita deve ser acompanhada do Manual do Professor e de um vídeo educacional. As três obras, juntamente com os referidos materiais complementares, estão disponíveis nos Apêndices D, E e F.

6 DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese tem por objetivo contribuir para o aprimoramento das práticas de leitura compartilhada (LC), visando ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e criação de leitores. Para tanto, desenvolvemos três estudos: Estudo A, “Qualificando a leitura compartilhada de livros na Educação Infantil”; Estudo B, “Averiguando crenças de professores brasileiros sobre a aprendizagem inicial da leitura e práticas de literacia emergente na Educação Infantil”, e Estudo C, “Produzindo materiais didático-pedagógicos para professores da Educação Infantil”.

O Estudo A averiguou a qualidade da LC conduzida por professores da Educação Infantil (EI), mensurando a frequência de questões (básicas e complexas), a frequência de conversas extratextuais de definição/elaboração de vocabulário e a quantidade de comentários com referência às convenções do livro e da escrita e sobre as letras e palavras. O Estudo A também comparou os dados de professores brasileiros e americanos com relação à frequência de formulação de questões básicas e complexas e a frequência de conversas extratextuais sobre literacia, por meio da ferramenta *Systematic Assessment of Book Reading* (SABR 2.2). Entre os principais resultados advindos desse Estudo, destacamos a constatação de frequência considerável de conversas extratextuais elaboradas pelos professores. Contudo, a alta variabilidade na quantidade e no conteúdo das conversas suscitadas pelos professores é um indicador importante a ser considerado nas atividades de formação e merece ser o foco de pesquisas adicionais (DICKINSON; KLEEBER, 2009). Salientamos a necessidade de oferta de programas de formação de professores que possam incluir orientações específicas sobre os efeitos potencialmente diferenciais de variados tipos de perguntas durante a LC, com o objetivo de ajudá-los a identificar *quando* e *quais* tipos de perguntas são mais adequadas para determinado enfoque instrucional. Por fim, a comparação entre os comportamentos de professores, com origens culturais e contextuais diferentes, reforça a necessidade da inclusão de evidências científicas em documentos governamentais no intuito de ampliar as oportunidades de qualificação de professores, a fim de aprimorar as práticas de LC. Consideramos que o baixo número

de participantes, as poucas sessões de LC analisadas e a diversidade de livros escolhidos pelos professores para a condução da LC foram aspectos que podem ter limitado os resultados do Estudo.

O Estudo B comparou dados coletados por meio de um instrumento traduzido e adaptado de de Sandvick, van Daal e Ader (2014). O instrumento investigou as crenças dos educadores brasileiros e noruegueses da EI com relação à aprendizagem inicial da leitura e quantificou a frequência de práticas de literacia emergente relatadas por eles. Entre os principais resultados advindos do Estudo B, destacamos, apesar das diferenças sociais, culturais e educacionais entre diferentes nacionalidades, as concepções sobre aprendizagem da leitura e a frequência de práticas que promovam o desenvolvimento das habilidades de literacia emergente são semelhantes, indicando que o desenvolvimento da literacia é um desafio tanto para países desenvolvidos quanto em desenvolvimento.

O Estudo C envolveu a elaboração de materiais didático-pedagógicos produzidos para os professores da EI, estruturados consoante as exigências do Edital PNLD 2022. Os produtos gerados no Estudo C indicam que é possível elaborar materiais que apresentem sugestões estruturadas de práticas pedagógicas, que privilegiem a interação e contribuam para o desenvolvimento linguístico das crianças, associando-as a brincadeiras que estimulem o lúdico, a curiosidade, a criatividade e a experimentação, próprias da infância. Como afirmado no capítulo 5, o Estudo C apresentou uma configuração diferente da que havia sido projetada inicialmente. Nossa intenção era desenvolver um projeto de intervenção, nos moldes do STAR-OHIO, para investigar os efeitos da LC para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura; contudo, em razão da pandemia de COVID-19, que resultou na interrupção de atividades presenciais em creches e escolas de EI, ficou inviável dar continuidade à coleta de dados e à intervenção prevista para 2020. De qualquer forma, é importante destacar que o projeto STAR-Brasil não foi abandonado, apenas postergado.

Como trabalhos futuros, alguns já em andamento, destacamos o projeto de colaboração acadêmica *Integrating Reading Research into Educational Practices*, uma parceria entre PPGL Unisc e a OSU, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa

do Rio Grande do Sul (Edital FAPERGS/CAPES 06/2018), com vigência até 2023. Nosso intuito é contribuir para a qualificação de pesquisas com foco na leitura e nas habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura, visando ao desenvolvimento científico e sua integração às práticas educacionais, bem como qualificar a pesquisa em leitura no Brasil. As ações propostas neste projeto envolvem o desenvolvimento de redes de cooperação, que contribuam para compartilhar conhecimentos teóricos e metodológicos; ampliação do intercâmbio entre pesquisadores e estudantes do PPGL Unisc e pesquisadores da equipe da professora Laura M. Justice, da Universidade de Ohio (OSU); realização de seminários e workshops, tendo como palestrante a professora Laura M. Justice, bem como membros de sua equipe de pesquisa; realização de reuniões de pesquisa no PPGL Unisc e na Universidade de Ohio, visando ao desenvolvimento de projetos conjuntos, entre eles a continuidade do STAR-Brasil, a busca de fomento externo internacional e a submissão de publicações em periódicos internacionais.

Algumas dessas ações já foram desenvolvidas, como a vinda da Profa. Laura Justice para a VIII Conferência Linguística e Cognição, VIII Colóquio Nacional Leitura e Cognição, II Simpósio Internacional de Leitura, Literatura e Mídia, XVIII Semana Acadêmica de Letras, em agosto de 2019. Também nessa ocasião foi planejada uma das missões, prevista para julho de 2020: a professora Rosângela Gabriel, a então mestranda Kadine Saraiva de Carvalho e eu viajaríamos para a Califórnia (USA), na primeira semana de julho de 2020, a fim de participar da XXVII *Conference of the Society for the Scientific Study of Reading* (SSSR 2020). Na sequência, iríamos para Ohio para uma semana de imersão no *Crane Center for Early Childhood Research and Policy*. Em razão da pandemia de Covid, esse planejamento teve de ser postergado. O evento do SSSR 2020 foi cancelado e realizado de forma virtual de 13 a 16 de julho de 2021. Na Conferência virtual da SSSR 2021, um dos trabalhos com equipes internacionais (UNISC - OSU) foi apresentado: “*A cross-cultural study of shared reading with Brazilian and American preschool teachers*”, de Aline E. Pereira, Rosângela Gabriel, Sherine Tambyraja e Laura M. Justice. A previsão é de que possamos concretizar a missão de pesquisa no primeiro semestre de 2022, quando toda a equipe

estiver vacinada. A Profa. Laura Justice também marcou participação na VI Jornada Internacional de Alfabetização, realizada em setembro de 2020 no formato online.

Ainda tratando de propostas futuras, o projeto “Integrando a pesquisa em leitura às práticas educacionais em contexto de ensino remoto e/ou híbrido”, submetido recentemente ao Edital FAPERGS SEBRAE/RS 03/2021, tem como objetivo Integrar a pesquisa na área das neurociências da leitura às práticas educacionais em contexto de ensino remoto e/ou híbrido. Para alcançar esse propósito, iremos ofertar cursos de formação continuada, planejar propostas metodológicas e produzir materiais didáticos (impresso, ebooks, podcast e videoaulas), direcionados a professores da EI, séries iniciais e ensino fundamental, objetivando a educação para a leitura, adaptadas ao contexto de ensino remoto e /ou híbrido.

Por fim, cabe destacar que o trajeto percorrido durante os quatro anos do doutorado me proporcionou um considerável crescimento pessoal e intelectual. Tive a oportunidade de realizar o curso de doutorado com bolsa Prosc Capes - modalidade I e receber bolsa de doutorado-sanduiche, com financiamento da Capes. A vivência internacional permitiu conhecer pesquisadores respeitados e com um longo percurso nas pesquisas que envolvem práticas de LC e aprendizagem inicial da leitura; essa vivência foi um divisor de águas na minha vida! Nesse período também foi possível propor inúmeras atividades de pesquisa, todas elas com em parceria com a minha orientadora Profa. Dra. Rosângela Gabriel, as quais resultaram na publicação de dois artigos científicos, em revistas brasileiras com qualis A e B; um artigo internacional (submetido), escrito por nós em parceria com a Profa. Dra. Laura Justice e a Profa. Dra. Sherine Tambyraja; e também três capítulos de livros, todos envolvendo a temática da leitura compartilhada. Entre as atividades de extensão, desenvolvemos seis oficinas sobre leitura compartilhada com professores de escolas públicas e privadas da EI e cinco comunicações em eventos brasileiros de linguística. Fui agraciada com o prêmio Travel Award, concedido pela *Society for the Scientific Study of Reading* (SSSR 2020), no valor de \$1.000, e realizei a apresentação de um pôster em formato de vídeo no SSSR 2021. Junto disso, a organização de três eventos acadêmicos envolvendo a leitura também foram fundamentais para a minha formação integral como professora e

pesquisadora. Todas essas atividades acadêmicas estão detalhadas no Apêndice G - Currículo Lattes.

Os Estudos A, B e C buscam contribuir para ampliar o escopo de pesquisas sobre práticas de LC nas escolas de EI brasileiras e chamar a atenção do leitor para os aspectos que caracterizam a qualidade desse tipo de atividade. Consideramos que o trabalho desenvolvido pode ser uma fonte de consulta para os educadores que buscam qualificar as práticas de LC e ampliar o conhecimento sobre o percurso da aprendizagem da leitura, justamente porque a LC pode ser um meio eficaz de minimizar as disparidades socioeconômicas e a “lacuna de palavras” vigentes no nosso país. Isso pode ser ainda mais relevante diante do contexto de pandemia, o qual tem afetado inúmeras crianças, especialmente, aquelas que vivem em situação de vulnerabilidade. Os dados provindos da pesquisa “Cenário da infância e adolescência no Brasil 2021” (MEC, 2021) evidenciam que, entre os meses de julho e novembro de 2020, em média, 1,66 milhão de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade informaram não estar estudando. Entre as crianças menores de 6 anos de idade, em média, 298 mil estavam fora de creches e pré-escolas. Cerca de 22,4% delas não receberam nenhuma atividade pedagógica para fazer durante esse período³⁸. Finalmente, a criação de projetos e políticas que incentivem e orientem práticas de LC na escola e na família pode ser um meio eficaz para oferecer insumos e impulsionar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, preparando as habilidades preditoras da aprendizagem da leitura.

³⁸ A pesquisa revela ainda que o contexto de acesso às tecnologias de informação e comunicação neste período determinou as possibilidades de manutenção dos estudos. Consideradas as crianças e os adolescentes desta faixa etária, o percentual de negros que não receberam atividades é superior em pouco menos de dez pontos percentuais em relação aos brancos. Historicamente, a educação manifesta as desigualdades entre brancos e negros, tanto no acesso e na permanência como na conclusão das etapas de ensino. Com a chegada de uma educação mediada pela tecnologia, esta desigualdade tende a se agravar ainda mais, visto que a população negra em geral tem menor acesso às tecnologias de informação essenciais para a educação a distância (MEC, 2021, p. 19).

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager. **Beginning to read: thinking and learning about print.** Cambridge: MIT Press, 1990.
- ADAMS, Marilyn Jager.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANDERSON, R. et al. **Becoming a nation of readers: the report of the commission on reading.** The National Institute of Education, 1985.
- ARAM, Dorit. Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. **Reading and Writing**, v. 19, n. 5, p. 489–515, 2006.
- ARAM, Dorit. Continuity in children's literacy achievements: a longitudinal perspective from kindergarten to second grade. **First Language**, v. 25, n.3, p 259-289, 2005.
- ARAM, D.; LEVIN, I. The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy achievements in school: A longitudinal perspective. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 17, n. 4, p. 387–409, 2004.
- ARAÚJO, Aloísio. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.
- ARD, L. M.; BEVERLY, B. L. Preschool word learning during joint book reading: effect of adult questions and comments. **Communication Disorders Quarterly**, v. 26, n. 1, p. 17-28, 2004.
- ALATALO, T.; WESTLUND, B. Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. **Journal of Early Childhood Literacy**, p. 1-23, 2019.
- BAKER, Christin. Print-Referencing: a key to interactive shared reading. **Dimensions of Early Childhood**, v. 41, n. 1, p. 25-34, 2013.
- BARNES, E. M; DICKINSON, D. K.; GRIFENHAGEN, J. F. The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth, **The Journal of Educational Research**, v. 110, n. 5, p. 515-527, 2017.
- BECK, I. L.; MCKEOWN, M. G. Text Talk: capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. **The Reading Teacher**, v. 55, n. 1, p. 10-20, 2001.

BECK, I. L.; MCKEOWN, M. G. Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. **The Elementary School Journal**, v. 107, n. 3, p. 251–271, 2007.

BERTHELSEN, D.; BROWNLEE, J. Working with toddlers in childcare: practitioners' beliefs about their role. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 22, p. 347–362, 2007.

BIEMILLER, A.; SLONIM, N. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n.3, p. 498–520, 2001.

BLANK, M.; ROSE, S. A.; BERLIN, L. J. **The language of learning: The preschool years**. New York: Grune & Stratton, 1978.

BLEWITT, P. et al. Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n.2, p.294–304, 2009.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.) **Ler e Escrever na Educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-31.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1. Brasília, 21 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 2. ed. Brasília: [s.n.], 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, seção 1. Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [s.n.], 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 15, 11 abr. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referencial Técnico-Científico**. Programa Nacional do Livro e do Material Didático — Edital PNLD 2022 — Educação Infantil. Brasília, 21 maio 2020b.

BREIT-SMITH, A. et al. How often and how much? Intensity of print-referencing intervention. **Topics in Language Disorders**, v. 29, n.4, p. 360–369, 2009.

BRETT, A.; ROTHLEIN, L.; HURLEY, M. Vocabulary Acquisition from Listening to Stories and Explanations of Target Words. **The Elementary School Journal**, v. 96, n. 4, p. 415-422, 1996.

BRITTO, P. R.; BROOKS-GUNN, J.; GRIFFIN, T. M. Maternal reading and teaching patterns: associations with school readiness in low-income African American families. **Reading Research Quarterly**, v. 41, n. 1, p. 68–89, 2006.

BORSATTI, Débora A. **Leitura, identidade e crenças no aprendizado de língua inglesa**: um estudo comparativo entre estudantes brasileiros e portugueses. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

BOWLES, R. P. et al. **Teachers' use of extra-textual talk before, during, and after shared-reading sessions**. Poster presented at the Twenty Fifth Conference of the Society for the Scientific Study of Reading, 2018. Disponível em: <https://cliengage.org/public/wp-content/uploads/sites/10/2018/09/SSSR-2018.png>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BOYD, Karen. **Teacher read aloud**: exploring an educational tradition through a social practice framework. 2013. 223 f. Tese (Faculty of Education) - University of Manitoba, Winnipeg, 2013.

BOWYER-CRANE, C.; SNOWLING, M. J. Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? **British Journal of Educational Psychology**, v. 75, n. 2, p. 189-201, 2011.

BUCHWEITZ, Augusto. Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction. **Jornal de Pediatria** (Versão em português) v. 92, n. 3, p. 8-13, 2016.

BUCHWEITZ, Augusto. Entrevista: Augusto Buchweitz. **Instituto Alfa e Beto**, 23 ago. 2017. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/blog/entrevista-augusto-buchweitz/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BULOTSKY-SHEARER, R. J.; BELL, E.; DOMINGUEZ, X. Latent profiles of problem behaviour within learning, peer, and teacher contexts: Identifying subgroups of children at academic risk across the preschool year. **Journal of School Psychology**, v. 50, p. 775–789, 2012.

BURGESS, K. A. et al. Preschool teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction. **Center for the improvement of early reading achievement**, 17 abr. 2001.

BUS, A. G.; van IJZENDOORN, M. H.; PELLEGRINI, A. D. Joint book-reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. **Review of Educational Research**, v. 65, n. 1, p. 1–21, 1995.

BUS, A. G.; van IJZENDOORN, M. H. Mothers reading to their three-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. **Reading Research Quarterly**, v. 30, p. 998–1015, 1995.

BYRNES, James P. **Cognitive development and learning in instructional contexts**. 3ª ed. New York, NY: Pearson, 2007.

BYSTERVELDT, A. K.; GILLON, G. T.; MORAN, C. Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with Down Syndrome. **International Journal of Disability, Development, and Education**, v. 53, n. 3, p. 301-329, 2006.

CABELL, S. Q. et al. Emergent name-writing abilities of preschool-age children with language impairment. **Language, speech, and hearing services in schools**, v. 40, p. 53–66, jan. 2009.

CABELL, S. Q. et al. Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 26, p. 1-14, 2011.

CABELL, Sonia Q. et al. The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 20, n. 4, p. 315–330, 2011.

CAIN, K.; OAKHILL, J. V. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. **Reading and Writing**, v. 11, n. 5–6, p. 489–503, 1999.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. A. Consciência fonológica e a importância para a aquisição da linguagem escrita. In: MOTA, Márcia (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: Questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CARDOSO-MARTINS, C. BATISTA, A. C. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidências de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, p. 330-336, 2005.

CASH, A. H. et al. Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. **Teaching and Teacher Education**, v. 48, p. 97–105, 2015.

CASTLES, A; RASTLE, K.; NATION, K. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 19, p. 5–51, 2018.

CATTS, H. W. et al. A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. **Journal of Speech, language, and Hearing Research**, v. 45, p. 1142-1157, 2002.

CATTS, H. W. et al. Language basis of reading and reading disabilities: evidence from a longitudinal investigation. **Scientific Studies of Reading**, v. 3, n. 4, p. 331-361, 1999.

CHARLESWORTH, R. et al. Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. **Early Childhood Research Quarterly** 8: 255–276, 1993.

CLEMENTS, D. H.; SARAMA, J. Effects of a preschool mathematics curriculum: summative research on the building blocks project. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 38, n. 2, 2007.

CONNOR, C. M. et al. Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary

and early reading outcomes. **Journal of School Psychology**, v. 43, n. 4, p. 343-375, out. 2005.

CONNOR, C. M.; MORRISON, F.; SLOMINSKI, L. Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, n. 4, p. 665-689, 2006.

COUNCIL ON EARLY CHILDHOOD. Literacy Promotion: an essential component of primary care pediatric practice. **Pediatrics**, v. 134, n. 2, p. 404-409, 2014.

COYNE, M. et al. Replicating the impact of a supplemental beginning reading intervention: The role of instructional context. **Journal of Research on Educational Effectiveness**, v. 6, p. 1-13, 2013.

CRAIN-THORESON, C. F.; DALE, P. S. Enhancing linguistic performance: parents and teachers as book reading partners for children with language delays. **Topics in early childhood special education**, v. 19, p. 28-39, jan. 1999.

CRAWFORD, Patricia A. Early literacy: Emerging perspectives. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 10, p. 71–86, 1995.

CUNNINGHAM, A. E.; STANOVICH, K. E. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. **Developmental Psychology**, v. 33, n. 6, p. 934-945, nov. 1997.

CUNNINGHAM., A. E. et al. Disciplinary knowledge of k-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. **Annals of Dyslexia**, v. 54, n. 1, 2004.

CUNNINGHAM, A. E. et al. Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. **Reading and Writing: an interdisciplinary journal**, v. 22, p. 287–510, 2009.

DALE, P. S. et al. Parent–child book reading as an intervention technique for young children with language delays. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 16, n. 2, 1996.

DAMBER, Ulla. Read-alouds in preschool – A matter of discipline? **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 15, n. 2, p. 256 - 280, 2015.

DANIS, A. et al. Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 18, p. 369-388, 2000.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

DAVIDSE, N. J. et al. Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. **Reading and Writing**, v. 24, p. 395–412, 2011.

DAWSON, N. et al. Features of lexical richness in children's books: Comparisons with child-directed speech. **Language Development Research**, 2021.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

de RIVERA, C. et al. Children's responses to educators' questions in day care group play. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 14, p. 14–26, 2005.

DEMIR-LIRA, O. E. et al. Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. **Developmental Science**, v. 22, n. 3, 2019.

DESIMONE, Laura M. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. **Educational Researcher** v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009.

DESHMUKH, R. S. et al. Teachers' use of questions during shared book reading: relations to child responses. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 49, p. 59–68, 2019.

De TEMPLE, J.; SNOW, C. E. Learning words from books. In: VAN KLEECK, A.; STAHL, S. A.; BAUER, E. B. **On reading books to children**: parents and teachers. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.

De TEMPLE, J. M. Parents and children reading books together. In: DICKINSON, D. K.; TABORS, P. O. (Eds.) **Beginning literacy with language**: young children learning at home and school. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2001. p. 31-51.

DICKINSON, D. K. et al. Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 7, p. 323-346, 1992.

DICKINSON, D. K.; SMITH, M. W. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. **Reading Research Quarterly**, v. 29, n. 2, p. 104-122, 1994.

DICKINSON, D. K. Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? In: DICKINSON, D. K.; TABORS, P. O. (Eds.) **Beginning literacy with language: young children learning at home and in school**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2001. p. 175–203.

DICKINSON, D. K.; TABORS, P. O. (Eds.) **Beginning literacy with language**: young children learning at home and school. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2001.

DICKINSON, D. K. et al. The comprehensive language approach to early literacy: the interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 3, p. 465–481, 2003.

DICKINSON, D. K.; GRIFFITH, J. A. Por que a leitura de livros com crianças desde o berço promove sucesso na leitura a longo prazo. In: OLIVEIRA, J. B. A. (Org.) **Leitura desde o berço: políticas sociais integradas para a primeira infância**. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2011. p. 23-66.

DUFF, F. J. et al. Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 56, n. 8, p. 848–856, 2015.

DYNIA, J. M. et al. Text features and preschool teachers' use of print referencing. **Journal of Research in Reading**, v. 36, n. 3, p. 261-279, 2013.

EVANS, M. A.; SAINT-AUBIN, J. What children are looking at during shared storybook reading. **American Psychological Society**, v. 16, n. 11, p. 913-920, 2005.

EVANS, M. A. et al. Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. **Reading and Writing**, v. 19, p. 959–989, 2006.

EVANS, M. A.; SAINT-AUBIN, J.; LANDRY, N. Letter Names and alphabet book reading by senior kindergarteners: an eye movement study. **Child Development**, v. 80, n. 6, p. 1824–1841, 2009.

EVANS, M. A.; WILLIAMSON, K.; PURSOO, T. Preschoolers' attention to print during shared book reading. **Scientific Studies of Reading**, v. 12, n. 1, p. 106-129, 2008.

EHRI, Linnea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.) **Alfabetização no Século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

EWERS, C. A.; BROWNSON, S. M. Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. **Reading Psychology**, v. 20, p. 11-20, 1999.

EZELL, H.K.; JUSTICE, L. M. Increasing the print focus of shared reading through observational learning. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 9, p. 36–47, 2000.

FARRANT, B. M.; ZUBRICK, S. R. Parent–child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: findings from the longitudinal study of australian children. **First Language**, v. 33, n. 3, p. 280-293, 2013.

FERNALD, A.; MARCHMAN, V. A.; WEISLEDER, A. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. **Developmental Science**, v. 16, n. 2, p. 234-248, 2013.

FIELDING-BARNSLEY, R.; PURDIE, N. Early intervention in the home for children at risk of reading failure. **Support for Learning**, v. 18, n. 2, p. 77-82, 2003.

FONTES, M. J. O.; CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 83-94, 2004.

FRIJTERS, J. et al. Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, p. 466-477, 2000.

FOORMAN, B. et al. **Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade** (NCEE 2016-4008). Washington, DC: NCES, 2016.

FOOTE, L.; SMITH, J.; ELLIS, F. The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. **Early Years**, v. 24, p. 135–147, 2004.

GABRIEL, R.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. et al. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **Delta**, v. 32, n. 4, p. 919-951, 2016.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Prâxis**, v. 2, p. 76-88, jul./dez. 2017.

GABRIEL, R.; MORAIS, J. A leitura compartilhada na família e na escola. FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. p. 23-48.

GERDE, H. K.; POWELL, D. R. Teacher education, book-reading practices, and children's language growth across one year of head start. **Early Education and Development**, v. 20, n. 2, p. 211-237, 2009.

GEST, S. D. et al. Language development subcontexts in head start classrooms: distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime, and book reading. **Early Education and Development**, v. 17, n. 2, p. 293-315, 2006.

GETTINGERA M., STOIBERBA, K. C. Increasing opportunities to respond to print during storybook reading: effects of evocative print-referencing techniques. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 283–297, 2014.

GIROLAMETTO, L. et al. Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in daycare. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 43, p. 1101–1114, 2000.

GIROLAMETTO, L.; WEITZMAN, E. Responsiveness of childcare providers in interactions with toddlers and preschoolers. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 33, n. 4, p. 268-281, out. 2002.

GOMBERT, Jean-Émile. Conferência de consenso: ler, compreender, aprender. Como garantir o desenvolvimento das competências leitoras? Tradução de Ana Gabriel Portanova e Rosângela Gabriel. In: GABRIEL, R.; GUIMARÃES, R. E.; TOWNSEND, S. A. M. **Alfabetização**: Interculturalidade, cognição e diversidade linguística. Campinas: Pontes, 2021.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**, v. 7, p. 6–10, jan./fev. 1986.

GUÉRY, A.; DUSSUTOUR, O. **Alfabarte**. Traduzido por Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 8, 381–391, 2002.

HADEN, C. A. et al. Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. **Discourse Processes**, v. 21, p. 135-169, 1996.

HAMMETT, L. A.; VAN KLEECK, A.; HUBERTY, C. J. Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. **Reading Research Quarterly**, v. 38, n. 4, p. 442-468, 2003.

HAMMILL, Donald D. What we know about the correlates of reading. **Exceptional Children**, v. 70, n. 4, p. 453–469, 2004.

HAMRE, B. K. et al. Course on effective teacher-child interactions: effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. **American Educational Research Journal**, v. 49, n. 1, p. 88–123, fev. 2012.

HARGRAVE, A. C.; SÉNÉCHAL, M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 15, p. 75-90, 2000.

HART, B.; RISLEY, T. R. **Meaningful differences in the everyday experience of young American children**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1995.

HART, B.; RISLEY, T. R. The early catastrophe: The 30 million word gap. **American Educator**, v. 27, p. 4–9, 2003.

HASSINGER-DASS, B. et al. Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. **Mind, Brain and Education**, v. 10, n. 2, p. 71-80, 2016.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, p. 49- 76, 1982.

HEILMAN, A.W. et al. **Principles and practices of teaching reading**. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2002.

HINDMAN, A. H.; WASIK, B. A. Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 479-492, 2008.

HINDMAN, A. H.; WASIK, B. A. Measuring teachers' knowledge about early language and literacy: practical implications and considerations. **A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field**, v. 14, n. 4, p. 351-356, 2011.

HINDMAN, A. H. WASIK, B, A.; BRADLEY, D. E. How classroom conversations unfold: exploring teacher–child exchanges during shared book reading. **Early Education and Development**, v. 30, n. 4, p. 478-495, 2019.

HINDMAN, A. H. et al. Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 23, n. 3, p. 330–350, 2008.

HO, C. S. H. et al. The genetic and environmental foundation of the simple view of reading in chinese. **PloS one**, v. 7, n. 10, p. 1-10, 2012.

HOGAN, et al. Increasing Higher Level Language Skills to Improve Reading Comprehension. **Focus on Exceptional Children**, v. 44, n. 3, p. 1-20, 2011.

HORA, H. R. M.; HORA, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, v. 11, n. 2, p. 85 - 103, jun. 2010.

HOOVER, W. A.; GOUGH, P. B. The simple view of reading. **Reading and Writing: an interdisciplinary Journal**, v. 2, p. 127-160, 1990.

HOOVER, W. A.; TUNMER, W. E. **The Cognitive Foundations of Reading and Its Acquisition: A Framework with Applications Connecting Teaching and Learning**. Switzerland: Springer, 2020.

HUA, A. N.; KEENAN, J. M. The role of text memory in inferencing and in comprehension deficits. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 6, p. 415-431, 2014.

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD: Educação 2015**. Brasília: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101434.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2019**. Brasília: IBGE, 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional Brasil 2018**: resultados preliminares. [S.l.]: IPM, 2018.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Inep, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório Brasil no PISA 2018**: versão preliminar. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica Brasília: Inep/MEC, 2018.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

JALONGO, M. R.; SOLOBAK, M. J. Supporting young children's vocabulary growth: the challenges, the benefits, the evidence-based strategies. **Early Childhood Education Journal**, v. 38, p. 421-429, 2011.

JIMENEZ, T. C. et al. Shared reading within latino families: an analysis of reading interactions and language use. **The Journal of the National Association for Bilingual Education**, v. 30, n. 2, 2006.

JOSHI, R. M.; AARON, P. G. The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. **Reading Psychology**, v. 21, p. 85-97, 2000.

JUSTICE, L. M.; EZELL, H. K. Enhancing Children's Print and Word Awareness Through Home-Based Parent Intervention. **American Journal of Speech-Language Pathology Research**, v. 9, n.3, p. 257-269, 2000.

JUSTICE, L. M.; EZELL, H. K. Word and print awareness in 4-year-old children. **Child Language Teaching and Therapy**, v. 17, n. 3, p. 207-225, 2001.

JUSTICE, L. M.; EZELL, H. K. Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 11, n. 1, p. 17-29, 2002.

JUSTICE, L. M.; KADERAVEK, J. Using shared storybook reading to promote emergent literacy. **Teaching Exceptional Children**, v. 34, p. 8-13, 2002.

JUSTICE, L. M.; LANKFORD, C. Preschool children's visual attention to print during storybook reading: pilot study. **Communication Disorders Quarterly**, v. 24, n. 1, p. 11-21, 2002.

JUSTICE, L. M. et al. A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 11, n. 1, p. 30-40, 2002.

JUSTICE, L. M. et al. Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers Relative Effects of Two Approaches. **American Journal of Speech-Language Pathology Research**, v. 12, p. 320-332, 2003.

JUSTICE, L. M. et al. Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. **Language, Speech and Hearing Services in Schools**, v. 36, p. 17-32, 2005.

JUSTICE, L. M. et al. Preschoolers, print, and storybooks: An observational study using eye-gaze analysis. **Journal of Research in Reading**, v. 28, p. 229-243, 2005.

JUSTICE, L. M.; PENCE, K. **Scaffolding with storybooks**: a guide for enhancing young children's language and literacy achievement. Newark, DE: International Reading Association, 2005.

JUSTICE, L. M. et al. Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3-to 5-year-old children using item response theory. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 37, n. 3, p. 224-235, 2006.

JUSTICE, L. M. et al. Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 23, n. 1, p. 51-68, 2008.

JUSTICE, L. M. et al. Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 40, p. 67-85, 2009.

JUSTICE, L. M.; SOFKA, A. E. **Engaging children with print: building early literacy skills through quality read-alouds**. New York: The Guilford Press, 2010.

JUSTICE, Laura. Conferência de abertura: The nature of associations between educators' knowledge and their emergent literacy classroom practices. In: VI JORNADA INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO. 1 vídeo (2h 03min 50s). *[Live]*. Publicado no Youtube pelo canal Jornada da Alfabetização, [s.l., s.n.], 21 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=adgnczR8siw>. Acesso em: 21 set. 2020.

KAMHI, Alan G. Knowledge deficits: the true crisis in education. **ASHA Leader**, v. 12, n. 7, p. 28-29, 2007.

KARRASS, J.; BRAUNGART-RIEKER, J. M. Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. **Applied Developmental Psychology**, v. 26, p.133-148, 2005.

KAUFMAN, R.; FRANCO, R. **Abecedário: abrir, brincar, comer e outras palavras importantes**. Traduzido por Diego Bianki. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

KENDEOU, P. et al. Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 4, p. 765-778, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

LANGUAGE AND READING RESEARCH CONSORTIUM. Learning to read: should we keep things simple? **Reading Research Quarterly**, v. 50, n. 2, p. 151-169, 2015.

LANGUAGE AND READING RESEARCH CONSORTIUM; CHUI, Y. D. The simple view of reading across development: The prediction of grade 3 reading comprehension by pre-kindergarten skills. **Remedial and Special Education**, v. 39, n. 5, p. 289-303, 2018.

LEE, J. S.; GINSBURG, H. P. Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low- and middle-socioeconomic status children. **Early Education and Development**, v. 18, n.1, p. 111-143, 2007.

LERVAG, A.; HULME, C.; MELBY-LERVAG, M. Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. **Child Development**, v. 89, n. 5, p. 1821–1838, 2018.

LEVER, R.; SÉNECHAL, M. Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 108, n. 1, p. 1-24, 2011.

LEVY, B. A. et al. Understanding print: early reading development and the contributions of home literacy experiences. **J. Experimental Child Psychology**, v. 93, p. 63–93, 2006.

LI, H.; WANG, C. J. Wong Early childhood curriculum reform in China: Perspectives from examining teachers' beliefs and practices in Chinese literacy teaching. **Chinese Education and Society**, v. 44, n. 6, p. 5-23, 2011.

LOGAN, J. A. R. et al. When children are not read to at home: the million-word gap. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 40, n. 5, p. 383-386, 2019

LONIGAN, C. J.; WHITEHURST, G. J. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 13, p. 263-290, 1998.

LONIGAN, C. J. et al. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 114, n. 1, p. 111-130, 2013.

LOVELACE, S.; STEWART, S. R. Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 38, n. 1, p. 16-30, 2007.

LYNCH, Jacqueline. Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. **Early Years an International Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 191-203, 2009.

KENDEOU, P. et al. Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, p. 765-778, 2009.

KINTSCH, Eileen. Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. **Topics in Language Disorders**, v. 25, n. 1, p. 51–64, 2005.

KOSANOVICH, M.; PHILLIPS, B.; WILLIS, K. **Professional Learning Community: Emergent Literacy: Participant Guide—Module 1: Print Knowledge (Sessions 1–3)** (REL 2021-045). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education

Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast, 2020.

MARKUSSEN-BROWN, J.; JUSTICE, L. M. The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: a best-evidence meta-analysis. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 38, p. 97-115, 2017.

MARULIS, L. M.; NEUMAN, S. B. The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 80, n. 3, p. 300–335, 2010.

MARULIS, L. M.; NEUMAN, S. B. How vocabulary interventions affect young children at risk: a meta-analytic review. **Journal of Research on Educational Effectiveness**, v. 6, n. 3, p. 223–262, 2013.

MASSARO, Dominic W. Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. **Journal of Literacy Research**, v. 47, n. 4, p. 505–527, 2015.

MASSEY, S. L. et al. Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. **Early Education & Development**, v. 19, p. 340–360, 2008.

McKEOWN, M. G.; BECK, I.L. Encouraging young children's language interaction with stories. In: DICKINSON, D. K.; NEUMAN, S. B. **Handbook of early literacy research**. Vol 2. The Guilford Press, 2006. p. 281-294.

MERRY, Joseph J. Tracing the U.S. Deficit in PISA reading skills to early childhood: evidence from the United States and Canada. **Sociology of Education**, v. 86, n. 3, p. 234–252, 2013.

MILBURN, T. F. et al. Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 4, n. 1, p. 105–140, 2014.

MILLER, J. F.; ANDRIACCHI, K.; NOCKERTS, A. Using language sample analysis to assess spoken language production in adolescents. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 47, n. 2, p. 99-112, 2016.

MOATS L. C.; FOORMAN, B. R. Measuring teachers' content knowledge of language and reading. **Annals of Dyslexia**, v. 53, p. 23–45, 2003.

MOL, S. E. et al. Added value of dialogic parent–child book readings: a meta-analysis. **Early Education and Development**, v. 19, p. 7–26, 2008.

MOL, S. E.; BUS, A. G.; de JONG, M. T. Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. **Review of Educational Research**, v. 79, p. 2, 979–1007, 2009.

MOL, S. E.; BUS, A. G. To Read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. **Psychological Bulletin**, vol. 137, n. 2, 267–296, 2011.

MONTAG, J. L. et al. The words children hear: picture books and the statistics for language learning. **Psychological Science**, v. 26, n. 9, p. 1489–1496, 2015.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

MORAIS, José et al. **Criar leitores**: o ensino da leitura para professores e encarregados de educação. Porto: Leipsic, 2012.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MORAIS, José. O que faz a diferença entre a linguagem rica e a linguagem pobre? **Signo**, v.44, n. 81, p. 02-21, set. /dez. 2019.

MORAIS, José. The paths of literacy. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 1, p. 01-14, 9 jul. 2020.

MORRIS, D. et al. Kindergarten predictors of first- and second grade reading achievement. **The Elementary School Journal**, v. 104, n. 2, p. 93-109, 2003.

MORROW, Lesley M. Preparing the classroom environment to promote literacy during play. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 5, n. 4, p. 537–554, 1990.

MORROW L. M., CASEY, H.; HAWORTH, C. Staff development for early literacy teachers. In: BARONE, D. B.; MORROW, L. M. (Eds). **Literacy and Young Children**. New York, NY: The Guilford Press, 2003. p. 3–22.

NATION, K.; SNOWLING, M. Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. **British Journal of Educational Psychology**, v. 67, p. 359- 370, 1997.

NATION, K.; SNOWLING, M. Semantic processing and the development of word-recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. **Journal of Memory and Language**, v. 39, n. 1, p. 85-101, 1998.

NATION, K.; SNOWLING, M. J. Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. **Journal of Research in Reading**, v. 27, p. 342-356, 2004.

NATION, Kate. Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. **Topics in Language Disorders**, v. 25, p. 21-32, 2005.

NATION, Kate. Nurturing a lexical legacy: reading experience is critical for the development of word reading skill. **npj Science of Learning**, v. 2, n. 3, p. 1-4, 2017.

NATION, Kate. Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. **Australian Journal of Learning Difficulties**, v. 24, n. 1, p. 47-73, 2019.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. **Connecting the Brain to the Rest of the Body: Early Childhood Development and Lifelong Health Are Deeply Intertwined** Working Paper No. Cambridge: Harvard University, 2020.

NELP. National Early Literacy Panel. **Developing Early Literacy: report of the National Early Literacy Panel**. Jessup: National Institute for Literacy, 2008

NEUMAN, S. B.; CUNNINGHAM, L. The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. **American Educational Research Journal**, v. 46, n. 2, p. 532-566, 2009.

NEUMAN, S. B.; DWYER, J. Missing in action: Vocabulary instruction in pre-K. **Reading Teacher**, v. 62, n. 5, p. 384–392, 2009.

NEUMAN, S. B.; KAEFER, T.; PINKHAM, A. M. A double dose of disadvantage: Language experiences for low-income children in home and school. **Journal of Educational Psychology**, v. 110, n. 1, p. 102–118, 2018.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. **Developing early literacy: report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention**. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups**. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, 2000. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

OAKHILL, J. V.; CAIN, K. The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. **Scientific Studies of Reading**, v. 16, n. 2, p. 91-121, 2012.

OAKHILL, J.; HARTT, J.; SAMOLS, D. Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. **Reading and Writing**, v. 18, p. 657–686, 2005.

OCDE. **Programme for international student assessment (PISA): results from PISA 2015**. Paris: OECD Publishing, 2015.

OECD. **Panorama da Educação: Indicadores da OCDE - Edição 2006**. Paris: OCDE, 2006.

OECD. **Reading performance (PISA) (indicator)**. Disponível em: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>. Acesso em: dez. 2018.

OLIVEIRA, Marco Antônio. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo. Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

ONU. Agenda 2030. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: xxxxx

OPEL A. et al. The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. **International Journal of Educational Research**, v. 48, p. 12–20, 2009.

PAIVA, A. et al. (Coord.) **Literatura: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino, v. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
 PARKES, Brenda. **Read it again: revisiting shared reading**. Portland: Stenhouse Publishers, 2000.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, p. 307–332, 1992.

PENTIMONTI, J. M. et al. A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic Assessment of Book Reading (SABR). **Early Childhood Research Quarterly**, v. 27, p. 512– 528, 2012.

PENTIMONTI, J. M., et al. **The impact of teachers' extra-textual talk during shared reading on children's language/literacy skills**. Poster presented at Society for the Scientific Study of Reading, 2018. Disponível em: <https://cliengage.org/public/wp-content/uploads/sites/10/2018/09/SSSR-2018.2.png>. Acesso em: jan. 2019.

PEREIRA, A. E.; GABRIEL, R. JUSTICE, L. M. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na EI. **Ilha do Desterro**, v. 72, n 3, p. 201-221, 2019.

PEREIRA A. E.; GABRIEL R. Como a leitura compartilhada é contemplada na base nacional comum curricular - BNCC -, na etapa da EI?. In: GABRIEL, R; CARDOSO, R. M.; FRONCKOWIAK, A. C.; LEBLER, C. D. (Org.). **(PER)cursos (INTER)disciplinares em Letras**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2018. p. 155-173.

PERFETTI, C. Reading ability: lexical quality to comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007.

PETSCHER, Y.; JUSTICE, L. M.; HOGAN, T. Modeling the early language trajectory of language development when the measures change and its relation to poor reading comprehension. **Child Development**, v. 9, n. 6, p. 2136-2156, 2018.

PIANTA, R. C.; LA PARO, K. Improving early school success. **Educational Leadership**, v. 60, n. 7, p. 24–29, 2003.

PIANTA, R.; DOWNER, J.; HAMRE, B. Quality in early education classrooms: definitions, gaps, and systems. **The Future of Children**, v. 26, n. 2, p. 119-137, 2016.

PIASTA, S. B.; PURPURA, D. J.; WAGNER, R. K. Fostering alphabet knowledge development: a comparison of two instructional approaches. **Reading and Writing**, v. 23, n. 6, p. 607- 626, 2010.

PIASTA, S. B.; WAGNER, R. Learning letter names and sounds: Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 105, n. 4, p. 324-344, 2010.

PIASTA, S. B. et al. Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. **Child Development**, v. 83, p. 810–820, 2012.

PIASTA, S. B. Moving to assessment-guided differentiated instruction to support young children's alphabet knowledge. **The Reading Teacher**, v. 68, n. 3, p. 202-211, 2014.

PIASTA, S. B. et al. Young children's narrative skill: concurrent and predictive associations with emergent literacy and early word reading skills. **Reading and Writing**, v. 31, p. 1479–1498, 2018.

PHILLIPS, B. M.; LONIGAN, C. Variations in the home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach. **Scientific Studies of Reading**, v. 13, n. 2, 2009.

PHILLIPS, L. M.; NORRIS, S. P.; ANDERSON, J. Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? **Canadian Psychology**, v. 49, n. 2, 2008.

PHILLIPS, L. M. et al. Relative reading achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 1, p. 3–13, 2002.

POWELL D. R. et al. Head start teachers' perspectives on early literacy. **Journal of Literacy Research**, v. 40, p. 422-460, 2008.

PRICE, L. H. et al. Talk during book sharing between parents and preschool children: a comparison between storybook and expository book conditions. **Reading Research Quarterly**, v. 44, n. 2, p. 171-194, 2011.

PROTOPAPAS, A. et al. The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. **Reading Psychology**, v. 33, p. 217–240, 2012.

RAYMOND, A. M.; SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. **Journal of Teacher Education**, v. 46, p. 1, p. 58-70, 1995.

RAYNER, K. et al. How psychological science informs the teaching of reading. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 2, n. 2, p. 31-74, 2001.

REESE, E; COX, A. Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. **Developmental Psychology**, v. 35, p. 20–28, 1999.

RICKETTS, J.; BISHOP, D. V. M.; NATION, K. Investigating orthographic and semantic aspects of word learning in poor comprehenders. **Journal of Research in Reading**, v. 31, n. 1, p. 117-135, 2008.

ROBERTS, J.; JURGENS, J.; BURCHINAL, M. The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 48, p. 345-359, 2005.

ROBBINS, C.; EHRI, L. C. Reading storybooks to kindergartners help them learn new vocabulary words. **Journal of Educational Psychology**, v. 86, p. 54-64, 1994.

SANDVIK, J. M.; van DAAL, V HP; ADER, H. J. Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 14, n. 1, p. 28–52, 2014.

SANTOS, D.; POLO, F. Foco na Primeira Infância e a necessidade de uma EI de qualidade. **Instituto Alfa e Beto**, 29 set. 2016. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/o-foco-na-primeira-infancia-e-a-necessidade-de-uma-educacao-infantil-de-qualidade-por-daniel-santos-e-felipe-polo/> . Acesso em: 10 nov. 2017.

SAVAGE, R. Reading comprehension is not always the product of nonsense-word decoding and linguistic comprehension: Evidence from teenagers who are extremely poor readers. **Scientific Studies of Reading**, v. 10, n. 2, p. 143-164, 2006.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting early language and literacy to later reading (Dis)ability: evidence, theory, and practice. In: FLETCHER-CAMPBELL, F.; SOLER, J.;

REID, G. (Eds.) **Approaching difficulties in literacy development**: assessment, pedagogy and programmes. New York, NY: Guilford Press, 2001.

SCARBOROUGH, H. S. et al. The fate of phonemic awareness beyond the elementary school years. **Scientific Studies of Reading**, v. 2, n. 2, p. 115-142, 1998.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, J. C.; PEREIRA, V. W. (Orgs.) **Linguagem e Cognição**: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Lili, 2012.

SCLIAR-CABRAL, L. Novas metodologias para a alfabetização. In: SCHERER, A. P. R.; PEREIRA, V. W. (Orgs.) **Alfabetização: estudos e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019.

SCLIAR-CABRAL, L. **Inovações do Sistema Scliar de Alfabetização**. In: SEMINÁRIOS ONLINE EM PSICOLINGUÍSTICA. 1 vídeo (2h 13min 44s). [Live]. Publicado no Youtube pelo canal PPGI UFSC, [s.l., s.n.], 5 nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j1TmehCLXFU>. Acesso em: 5 nov. 2020.

SCHATTSCHNEIDER, C. et al. Kindergarten prediction of reading skills: a longitudinal comparative analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 2, p. 265-282, 2004.

SCHEINER, E. Y; GORSETMAN, C. Do preschool teachers consider inferences for book discussions? **Early Child Development and Care**, v. 179, n. 5, p. 595-608, 2009.

SCULL, J. et al. Young learners: Interpreting literacy practice in the preschool years. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 36, n. 1, p. 38-47, 2013.

SEABRA, A. G. Princípio Alfabético: consciência fonológica e instrução fônica. In: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. (Coord.) **Alfabetização**: da Ciência Cognitiva à prática escolar. Londrina: Neurosaber, 2021.

SEIDENBERG, M. S.; BORKENHAGEN, M. C.; KEARNS, D. M. Lost in translation? challenges in connecting reading science and educational practice. **Reading Research Quarterly**, v. 55, p. 119-130, 2020.

SEMBIANTE, S. F. et al. Teachers' literal and inferential talk in early childhood and special education classrooms. **Early Education and Development**, v. 29, n. 1, p. 14-30, 2018.

SÉNÉCHAL, M.; CORNELL, E. H. Vocabulary Acquisition through Shared Reading Experiences. **Reading Research Quarterly**, v. 28, n. 4, p. 360-374, 1993.

SÉNÉCHAL, M., et al. Individual differences in 4-year- old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. **Journal of Educational Psychology**, v. 87, p. 218-229, 1995.

SÉNÉCHAL, M., et al. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. **Journal of Educational Psychology**, v. 88, p. 520-536, 1996.

SÉNÉCHAL, M. The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. **Journal of Child Language**, v. 24, p. 123-138, 1997.

SÉNÉCHAL, M., et al. Differential effects of home-literacy experiences on the development of oral and written language. **Reading Research Quarterly**, v. 33, p. 96-116, 1998.

SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. **Child Development**, v. 73, n. 445-460, 2002.

SÉNÉCHAL, Monique. Young children's home literacy experiences. In: POLLATSEK, A.; TREIMAN, R. **The Oxford Handbook of Reading**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

SILVA, M.; CAIN, K. The relations between lower and higher-level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 107, n. 2, p. 321-331, 2015.

SÍLVEN, M.; AHTOLA, A.; NIEMI, P. Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. **Journal of Child Language**, v. 30, n. 2, p. 253-279, 2003.

SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. **Harvard Educational Review**, v. 78, n. 1, p. 40-59, 2008.

SHATIL, E.; SHARE, D. L. Cognitive antecedents of early Hebrew reading ability: a test of the cognitive modularity hypothesis. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 86, p. 1-31, 2003.

SHEINER, E. Y.; GORSETMAN, C. Do preschool teachers consider inferences for book discussions? **Early Child Development and Care**, v. 179, n. 5, p. 595-608, 2009.

SKIBBE, L. E. et al. Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 26, n. 1, p. 42-49, 2011.

SNOW, C. E. et al. **Preventing reading difficulties in young children**. Washington, DC: National Academy Press, 1998.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. Children's reading impairments: From theory to practice. **Japanese Psychological Research**, v. 55, n. 2, p. 186-202, 2012.

SNOWLING, M. J.; GALLAGHER, A.; FRITH, U. Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill. **Child Development**, v. 74, n. 2, p. 358-373, 2003.

SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. **Aprendendo palavras através da leitura**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

STADLER, M. A.; McEVOY, M. A. The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 502-512, 2003.

STAHL, S. Words are learned incrementally over multiple exposures. **American Educator**, v. 27, p. 18–22, 2003.

STANOVICH, K. Developmental changes in the cognitive correlates of reading ability and the developmental lag hypothesis. **Reading Research Quarterly**, v. 21, n. 3, p. 267-283, 1986.

STANOVICH, Keith E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Journal of Education**, v. 189, n. 1-2, p. 23-55, 2009.

STORCH, S. A.; WHITEHURST, G. J. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. **Developmental Psychology**, v. 38, n. 6, p. 934 - 947, 2002.

STRASSER, K.; LARRAÍN, A.; LISSI, M. R. Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. **Early Education and Development**, v. 24, p. 616–639, 2013.

TAFA, E. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. **Literacy**, v. 42, n. 3, p. 162-170, 2008.

TEALE, W. H.; MARTINEZ, M. G. Reading aloud to young children: teachers reading styles and kindergartens text comprehension. In: PONTECORVO, C. et al. (Ed.) **Children's early text construction**. Rome: Lawrence Erlbaum. 1996. p. 321-344.

TEALE, W. H. Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: insights from research and practice. In: Van KLEECK, A.; STAHL, S. A.; BAUER, E. B. (Eds.) **On reading books to children: parents and teachers**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 123-147.

THOMPSON, G. Training teachers to ask questions. **ELT Journal**, v. 51, n. 2, p. 99–105, 1997.

TOBIA, V.; BONIFACCI, P. The simple view of reading in a transparent orthography: The stronger role of oral comprehension. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 28, p. 939–957, 2015.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TUNMER, W. E.; CHAPMAN, J. W. The Simple View of Reading redux: vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. **Journal of Learning Disabilities**, v. 45, n. 5, p. 453-466, 2012.

UNESCO, Portugal. Alfabetização para todos. **Educação para o século XXI**. Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em:

<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos>. Acesso em: setembro 2020.

UNICEF. **Pobreza na Infância e na Adolescência**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia>. Acesso em: setembro 2020.

URE, C.; RABAN, B. Teachers' Beliefs and Understandings of Literacy in the Pre-School: Preschool Literacy Project Stage 1. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 2, n. 2, p. 157-168, 2001.

VARELLA, D. A pobreza e o cérebro das crianças. **Drauzio - Uol**, 20 mar. 2017. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/a-pobreza-e-o-cerebro-das-criancas/>. Acesso em: 30 nov. 2017.

van KLEECK, Anne. Research on book sharing: another critical look. In: van KLEECK, A.; STAHL, A.; BAUER, E. B (Eds.). **On reading books to children: parents and teachers**. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. p. 271-320.

van KLEECK, A.; SCHUELE, C. M. Historical Perspectives on Literacy in Early Childhood. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 19, p. 341-355, nov. 2010.

van KLEECK, Anne. Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 7, p. 627-643, 2008.

van KLEECK, Anne. Pre-literacy domains and stages: laying the foundations for beginning reading. **Journal of Children's Communication Development**, v. 20, p. 33-51, 1998.

- van KLEECK, A. et al. The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschooler's abstract language development. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 40, n. 6, p. 1261-1271, 1997.
- VIANA, F. L.; SUCENA, A. O ensino da leitura. O outro lado do espelho. In: SCHERER, A. P. R.; PEREIRA. V. W. (Orgs.). **Alfabetização: estudos e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2019.
- VELLUTINO, F. R. et al. Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model. **Scientific Studies of Reading**, v. 11, p. 3-32, 2007.
- VYGOTSKY L. S. **Mind in Society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- ZIEGLER, J. C.; GOSWAMI, U. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. **Developmental Science**, v. 9, n. 5, p. 429-453, 2006.
- ZIV, MARGALIT; SMADJA, MARIE-LYNE; ARAM, DORIT. Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 28, p. 177-186, 2013.
- ZUCKER, T.A. et al. Prekindergarten teachers' verbal references to print during classroom-based, large-group shared reading. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 40, p. 376-392, 2009.
- ZUCKER, T. A, et al. Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 25, p. 65-83, 2010.
- ZUCKER, T. A., et al. The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. **Developmental Psychology**, v. 49, n. 8, p. 1425-1439, 2013.
- ZUCKER, T. A. et al. **Systematic Assessment of Book Reading-Transcript Coding Version 2.1**. Unpublished instrument, University of Texas Health Science Center at Houston, Houston, TX, 2017.
- ZUCKERMAN, B.; KHANDEKAR, A. Reach Out and Read: evidence based approach to promoting early child development. **Current Opinion in Pediatrics**, v. 22, n. 4, p. 539-544, 2010.
- WALDFOGEL, J.; WASHBROOK, E. V. **Low income and early cognitive development in the UK: A report for the Sutton Trust**. London: Sutton Trust, 2010.
- WALKER, D. et al. Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. **Child Development**, v. 65, n. 2, p. 606-621, 1994.

- WALSH, A. B.; BLEWITT, P. The effect of questioning style during storybook reading novel vocabulary acquisition of preschoolers. **Early Childhood Education Journal**, v. 33, n. 4, p. 273-278, 2006.
- WASIK, B. A.; BOND, M. A. Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 2, p. 243, 2001.
- WASIK, B. A.; HINDMAN, A. H. Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. **Journal of Educational Psychology**, v. 103, n. 2, p. 455–469, 2011.
- WASIK, B. A. et al. The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, n. 1, 63–74, 2006.
- WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. **Interactive shared book reading**. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2007.
- WEISLEDER, A. et al. Reading aloud and child development: a cluster-randomized trial in Brazil. **Pediatrics**. v. 141, n. 1, 2018.
- WEITZMAN, E.; GREENBERG, J. **Learning language and loving it: A guide to promoting children's social and language development in early childhood settings**. Toronto, ON, Canada: Hanen Centre, 2002.
- WESTERVELD, M. F. et al. The emergent literacy skills of four-year-old children receiving free kindergarten early childhood education in New Zealand. **International Journal of Early Years Education**, v. 23, n. 4, p. 339-351, 2015.
- WHITEHURST, G. J. et al. A picture book reading intervention in day care and home for children from low – income families. **Developmental Psychology**, v. 30, p. 679–689, 1994.
- WHITEHURST, Grover J. Accelerating language development through picture book reading. **Developmental Psychology**, v. 24, n. 4, p. 552– 559, 1988.
- WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. Child development and emergent literacy. **Child Development**, v. 69, n. 3, 1998.
- WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. Emergent literacy: development from prereaders to readers. In: NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (Eds.) **Handbook of early literacy research**. New York, NY: Guilford, 2001. p. 11-29.

WORLD LITERACY FOUNDATION. **Annual Report 2015/16**. Disponível em: <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2016/11/annual-report-WLF-UK1.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

YADEN, D. B. et al. A psychogenetic perspective on children's understanding about letter associations during alphabet book readings. **Journal of Reading Behavior**, v. 25, n. 1, p. 43-68, 1993.

YUILL, N.; OAKHILL, J. **Children's problems in text comprehension: an experimental investigation**. Cambridge University Press, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome completo:			
Data de nascimento:	/ /	E-mail:	
Formação acadêmica:	<input type="checkbox"/> curso de ensino médio magistério ou equivalente		
	Local:		ano:
	<input type="checkbox"/> curso de graduação		
	Local:		ano:
	<input type="checkbox"/> especialização/pós-graduação		
	Local:		ano:
	<input type="checkbox"/> mestrado		
	Local:		ano:
Tempo de atuação na Educação Infantil	<input type="checkbox"/> menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> de 1 a 3 anos	<input type="checkbox"/> de 4 a 10 anos
	<input type="checkbox"/> de 10 a 20 anos	<input type="checkbox"/> de 20 a 30 anos	<input type="checkbox"/> mais de 30 anos
Atualmente, trabalha na Educação Infantil em	<input type="checkbox"/> escola pública municipal <input type="checkbox"/> escola pública estadual <input type="checkbox"/> escola particular	Em quantas escolas de Educação Infantil você trabalha?	<input type="checkbox"/> 1 escola <input type="checkbox"/> 2 escolas <input type="checkbox"/> 3 escolas
Em quantas turmas de Educação Infantil você leciona, na mesma escola	<input type="checkbox"/> 1 turma <input type="checkbox"/> 2 a 3 turmas <input type="checkbox"/> 3 a 4 turmas <input type="checkbox"/> 5 ou mais turmas	Quantos alunos você tem na turma	<input type="checkbox"/> 1 a 5 alunos <input type="checkbox"/> 6 a 10 alunos <input type="checkbox"/> 11 a 20 alunos
Qual a faixa etária dos seus alunos	<input type="checkbox"/> 2 a 3 anos <input type="checkbox"/> 3 a 4 anos <input type="checkbox"/> 4 a 5 anos	Quantas vezes por semana você lê histórias para os seus alunos	<input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> 2 a 3 vezes por semana <input type="checkbox"/> 4 a 5 vezes por semana
As crianças têm contato com livros infantis? Que tipo de contato? Descreva.			
O que você entende por "leitura compartilhada"?			

APÊNDICE B – Systematic Assessment of Book Reading (SABR 2.2)³⁹

Formulário para a codificação do vídeo

Identificação do vídeo:

Título do livro: _____

Quantidade de páginas: _____

Tempo total da sessão: ____:____ Início sessão: ____:____ Fim da sessão: ____:____

QUESTÕES DOS PROFESSORES

Códigos de expressão – fala do professor	Palavras-chave Questões básicas + a forma interrogativa da sentença	Definição	Contagem da frequência
<p>Questões básicas</p> <p><i>quem, o que, quando, onde, qual</i></p>	<p>O que aconteceu? Quem é esse personagem? Quando ela se sentiu feliz? Qual foi a escolha dele? Onde o Pedro foi buscar o cachorro?</p>	<p>* As perguntas começam com ou contêm uma palavra de pergunta e são colocadas como uma pergunta para obter uma resposta. * Frases interrogativas que são usadas para fazer perguntas e são projetadas para provocar uma resposta. * Podem ser codificadas perguntas que contenham uma palavra-chave em uma posição diferente da posição inicial - “A mamãe urso estava com quem no colo?”</p>	
<p>Questões complexas</p> <p><i>como, por que</i></p>	<p>Por que eles estão brigando? Por que você acha isso? Ela fez isso por que? Como isso se compara a? Como você sabe disso? Como o menino se sentiu? Como ela fez para limpar a boca?)</p>	<p>Frases interrogativas que são usadas para fazer uma pergunta e devem incluir a palavra "por que". Frases interrogativas que são usadas para fazer uma pergunta e devem incluir a palavra "como".</p>	

³⁹ Adaptado e traduzido pela autora.

CONVERSAS EXTRATEXTUAIS

Códigos de alfabetização – fala do professor	Exemplos	Definição	Contagem da frequência
<p>Convenções do livro e da escrita</p> <p>título, autor, contracapa, dados catalográficos, quarta capa, ordem de leitura das páginas, direcionalidade da escrita (esquerda para a direita; de cima para baixo)</p>	<p>Como essa parte do livro é chamada?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os livros têm um título e um autor e, muitas das vezes, um ilustrador! - Vou ler esta página primeiro e depois esta página aqui em seguida. - É aqui que eu começo a ler e leio assim (apontando para o texto e mostrando a direção da leitura – esquerda para a direita) 	<p>Enunciados que são projetados para apoiar as habilidades de leitura posteriores, ajudando as crianças a entender como são organizados os livros e a linguagem escrita presente neles.</p>	
<p>Letras e palavras</p> <p>letras formam palavras, características distintivas de letras individuais (nomes das letras, sons das letras, formato das letras), palavras escritas representam palavras faladas, a diferença entre letras e palavras, palavras curtas vs longas, quantidade de palavras em uma frase, identificação de palavras familiares</p>	<p>Você vê uma letra que também tem em seu nome?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A letra M no bloco vermelho é uma letra maiúscula. Veja como a letra maiúscula é maior do que as letras minúsculas! - Qual o nome desta letra? - A letra S, às vezes, tem o som da letra Z, como na palavra CASA. - Vamos contar quantas palavras tem no título? - Esta palavra é pirulito. É uma palavra longa. Tem muitas letras nela! Vamos contar todas as letras? - Vamos apontar para cada palavra enquanto eu a leio. Prontos 	<p>Enunciados que são projetados para apoiar as habilidades de leitura posteriores, ajudando as crianças a entender como se dá a relação entre as letras e as palavras.</p>	

VOCABULÁRIO

Códigos de significado – fala do professor	Exemplos	Definição	Contagem da frequência
Elaboração/definição de vocabulário	<p>“O que __ significa?”; “A palavra __ significa [...]”</p>	<p>Enunciados que são projetados fornecer uma definição de palavra ou desenvolve o significado das palavras.</p>	

APÊNDICE C – Produto educacional 1 - “ABC do Açou! para bebês” (0 a 1a6m)

APÊNDICE D – Produto educacional 2 - “Frutos da Imaginação” (1a7m a 3a11m)

APÊNDICE E – Produto educacional 3 - “O galo cantou” (4a a 5a11m)

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA NA FAMÍLIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA

Prezado senhor/Prezada senhora

O senhor(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA NA FAMÍLIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA. Esse projeto é desenvolvido pela doutoranda ALINE ELISABETE PEREIRA, sob orientação da PROF. DRA. ROSÂNGELA GABRIEL, da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, e pretende CONTRIBUIR PARA APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Para que isso se concretize, o senhor(a) será contatado(a) pelos pesquisadores para realizar algumas sessões de leitura compartilhada de livros infantis com seu filho/aluno. Para participar dessa pesquisa o senhor(a) não terá nenhuma despesa de qualquer natureza.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado(a):

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é ALINE ELISABETE PEREIRA, telefone: 51 99633-4142.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717- 7680.

Local: SANTA CRUZ DO SUL - RS

Data 03 / 05 / 2018

Nome e assinatura
do voluntário

Nome e assinatura do
responsável legal, quando
for o caso

Nome e assinatura do
responsável pela obtenção do
presente consentimento

ANEXO 2 – Termo de assentimento
TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR OU INCAPACITADO
CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA NA FAMÍLIA E NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA NA FAMÍLIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA**. Seus pais (tutores) permitiram sua participação. Nessa pesquisa, queremos saber:

- analisar diferentes estilos de interação (formal e informal) durante a prática da leitura compartilhada de livros na família e na escola de Educação Infantil;
- comparar as contribuições, para o desenvolvimento da literacia, da leitura compartilhada de livros de histórias e de livros de alfabeto;
- observar o movimento ocular durante a leitura compartilhada de diferentes livros de histórias e de livros de alfabeto, buscando verificar onde a criança foca o olhar, e como a intervenção do adulto, durante a leitura compartilhada, incide sobre o foco de atenção.

As crianças/pessoas que irão participar dessa pesquisa têm de 3 a 5 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não haverá nenhum problema se não participar ou se quiser desistir depois de iniciada a pesquisa. A pesquisa será feita no/a ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E NO DOMICÍLIO, onde os professores e pais serão convidados a realizarem sessões de leitura compartilhada de livros infantis com as crianças. Para isso, serão usados livros de histórias fornecidos pelo pesquisador. Caso necessário, você pode me procurar pelo telefone 51-99633-4142 ou e-mail: linep.scs@gmail.com da pesquisadora ALINE ELISABETE PEREIRA. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças/pessoas que participaram dela. Quando terminarmos a pesquisa (**EXPLICAÇÃO DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS**). Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi meu contato acima.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA NA FAMÍLIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA**, que tem os objetivos acima apresentados. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.


Local, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a menor/incapacitado

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Assinatura do/a responsável pelo/a menor

ANEXO 3 – Folha de rosto assinada

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA NA FAMÍLIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 140			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8: Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ALINE ELISABETE PEREIRA			
6. CPF: 002.546.510-48	7. Endereço (Rua, n.º): IMPERATRIZ MARIA LEOPOLDINA INDEPENDENCIA, 122 AP 202, BLOCO F SANTA CRUZ DO SUL RIO GRANDE DO SUL 96816204		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 51998334142	10. Outro Telefone:	11. Email: linep.scs@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>19</u> / <u>06</u> / <u>2018</u>			
Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC	13. CNPJ: 95.438.412/0002-03	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (51) 3717-7683	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (da responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável:	Prof.ª <u>Andréia R. de Moura Valim</u> CPF: <u>645.676.740-04</u>		
Cargo/Função:	<u>Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação</u>		
Data: <u>07</u> / <u>05</u> / <u>18</u>			
Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Prof.ª, Dr.ª, Andréia Rosane de Moura Valim Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação			

ANEXO IV– Currículo Lattes da autora