

A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Adriana Naomi Fukushima da Silva (aluna de Pedagogia e bolsista do projeto – FFC–Unesp/Marília); Lucia Pereira Leite (Professora do Departamento de Psicologia - FC –Unesp/Bauru); Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Claudia Regina Mosca Giroto (Professoras do Departamento de Educação Especial- FFC–Unesp/Marília). Apoio: Núcleo de Ensino–Prograd/Unesp. Eixo 3. Projetos e Práticas de Formação de Professores.

Introdução

Atualmente, o debate sobre o letramento parece provocar um repensar sobre as práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita na escola. A investigação dos processos e práticas diferenciadas nas diversas “agências de letramentos”, como a família, a igreja e a escola, tem permitido aos professores conceber o letramento como decorrente de práticas múltiplas, num processo contínuo de desenvolvimento de linguagem, no qual a oralidade, leitura e a escrita se sobrepõem e se imbricam nas interações discursivas orais e letradas (ROJO, 2001, PACÍFICO e ROMÃO, 2007).

A partir das considerações das autoras, interesse neste trabalho discutir as possibilidades de letramento da escola, mediada pelas práticas de leitura. Ao entrar na escola, sabe-se que a maioria das crianças traz consigo idéias sobre a representatividade da leitura em sua vida, uma vez que partilham de situações de letramento em diferentes estâncias sociais de linguagens públicas e privadas. No que tange às situações públicas, deparam-se, no cotidiano, com inúmeros produtos textuais como outdoors, logomarcas, panfletos, livros etc. No processo de exposição ao material impresso, iniciam o seu processo de atribuição de sentidos aos textos lidos, para satisfazer suas necessidades, sistematizando assim, seus primeiros contatos com a leitura e a escrita (JOLIBERT, 1994).

Ao problematizar práticas de literatura na educação infantil, Abramovich (1997 apud PAIVA, 2009) aponta ser o gênero literário, um recurso linguístico importante para o desenvolvimento infantil. As mediações provocadas pela exposição desse gênero em especial, permitirá às crianças, desde a tenra idade, experimentar novas formas de pensar, ouvir opiniões, perguntar, questionar e reformular idéias. No entanto, a utilização, pela escola, do gênero literário, em especial a literatura infantil, apenas com fins didáticos-pedagógicos poderá distorcer a função social desse gênero linguístico, conforme aponta Paiva (2009).

De acordo Arena (2003, p.6), o uso didatizado do gênero literário deve dar lugar ao ensino da leitura caracterizado por situações em que a criança busca experimentar, com o auxílio do outro mais experiente, momentos de satisfação de ter uma necessidade atendida:

Há necessidades provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre os conhecimentos, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o homem e o escrito.

Cabe ao professor, no cotidiano escolar, criar situações de leitura, buscando questionar um texto. Assim, [...] “ensinar não é mais inculcar ou pré-digerir, mas sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado” (JOLIBERT, 1994, p. 14).

Embora haja concordância sobre as contribuições das práticas de leitura para o desenvolvimento da criança na educação infantil, a leitura parece ocupar sempre um segundo plano nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Em geral, os professores acusam a falta de recursos adequados para a faixa etária para a qual lecionam. Tal concepção parece “[...] deteriorar toda uma relação que é, no seu nascedouro, marcada pela curiosidade e pelo interesse, pelo encantamento e pela efetividade - a relação da criança com o livro” (VILLARDI, 1999 apud BIODERE, 2009, p. 32).

Por conseguinte, como esperar práticas mais assertivas na promoção da leitura quando o professor se sente inseguro e vulnerável em relação às escolhas teórico-metodológicas para o seu planejamento em sala de aula? De que maneira a leitura pode ser compartilhada de forma a contribuir para a formação de leitores na primeira infância? Certamente, as respostas para tais questionamentos perpassam pela necessidade de investigação de práticas de leitura mais assertivas para crianças matriculadas na educação infantil, na faixa etária de três a cinco anos.

MÉTODO

Esta pesquisa se desenvolveu no Centro de Convivência Infantil – CCI, da UNESP de Marília e contou com o apoio do Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação – Unesp. Participaram desse estudo 15 crianças na idade de 3 a 6 que frequentavam regularmente a escola. A direção da escola e familiares – responsáveis pelas crianças foram informados sobre a finalidade do trabalho e atestaram concordância com as etapas desenvolvidas, por meio da assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, a partir das normativas do Conselho Nacional de Saúde 196/96.

Desenvolvimento das práticas de leitura ofertadas na educação infantil

A partir da revisão da literatura sobre o planejamento da leitura na educação infantil, foram elaboradas 8 (oito) práticas de leitura contemplando a descrição: do título; da justificativa; dos objetivos; dos procedimentos; dos recursos; e técnicas de narrativas

utilizadas. Cabe destacar que os diferentes recursos utilizados foram empregados com a finalidade de ampliar o tempo de concentração da criança para a leitura compartilhada, dentre os quais destacaram-se: o uso de fantoches; flanelógrafo; livros com dobraduras; gênero textual literário; caixa de histórias; música; sucata; materiais pedagógicos; brinquedos; e massinha de modelar caseira.

Antes do início dessas práticas de leitura, as estagiárias-bolsistas procuravam dialogar com as crianças para ativar os conhecimentos prévios a respeito do gênero linguístico apresentado (literário), ao estimular o imaginário nas situações compartilhadas. As práticas de leitura e os recursos utilizados apresentam-se resumidas no quadro 1.

Práticas	História	Recursos
1º	“O soluço do Lúcio” (FAULKNER, 2004)	Livro 3D de dobradura
2º	Livro: “Tanto tanto” (COOKE, 1997)	Fantoches e casa de papelão em miniatura
3º	Livro: “Festa no Céu”, (CASCUDO, 2001)	Caixa de história com personagens em miniaturas
4º	Livro: A verdadeira história dos três porquinhos (SCIESZKA, 1993)	Avental e bonecos de tecido com adesivo/velcro.
5º	Livro “Chapeuzinho Amarelo”(BUARQUE, 2001)	Caixa surpresa e bonecos de papel cartão
6º	Livro: A Galinha Ruiva (BREITMAN, 2004)	Flanelógrafo e personagens produzidos em papel cartão
7º	Livro “A joaninha que perdeu as pintinhas” (PAES, 2003)	Livro em EVA – tamanho ampliado
8º	Livro: A girafa sem sono (IACOCCA; IACOCCA, 1992)	Dramatização com personagens em tamanho real – encenado pelas bolsistas estagiárias

Quadro 1: Práticas de Leituras Compartilhadas

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Todas as práticas foram registradas em vídeo, com a duração de 40 minutos cada, uma vez por dia, durante oito semanas do período letivo, na escola participante deste projeto, no ano de 2009. As bolsistas estagiárias, supervisionadas pela coordenação do projeto, foram responsáveis pelo planejamento e condução das práticas de leitura ofertadas aos alunos da educação infantil, conforme descrição anterior.

As transcrições foram realizadas ao final de execução de cada prática, com vista a retratar as situações interacionais e discursivas dos participantes, nas práticas de leitura mediadas, sendo os enunciados descritos em turnos, em ordem crescente, representados em números ordinais, para facilitar a apresentação e discussão dos dados no texto.

Para proceder a apresentação e a discussão dos resultados encontrados, optou-se por agrupar os dados a partir de três grandes categorias, divididas em sub-categorias de análise (BARDIN, 1991), considerando a ocorrência em que apareceram nas práticas de leitura realizadas, conforme o quadro 2:

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
A – Situações discursivas mediadas pelo adulto nas práticas de leitura	- Situações discursivas que antecederam a leitura do texto - Situações discursivas realizadas concomitantes a leitura do texto
B - Manifestações das crianças nas situações discursivas	- Motivação para a leitura - A busca pelo sentido na leitura partilhada

Quadro 2: Categorias e sub-categorias elencadas nas práticas discursivas de mediação da leitura

Para melhor compreensão do assunto investigado, fragmentos das transcrições dos registros em vídeo permearão as discussões e análise das práticas selecionadas. Entretanto, em virtude da quantidade dos dados obtidos, optou-se, neste trabalho, pela apresentação e análise das categorias apresentadas no Quadro 2, referentes a duas das práticas realizadas: “Apresentação da Biblioteca Interativa”, por meio da leitura do livro “O soluço do Lúcio” (FAULKNER, 2004); e “Tanto, Tanto” (COOKE, 1997).

Resultados e Discussão

Nos dois primeiros encontros caracterizados pela visita a “biblioteca interativa do CEES” e pela narrativa do livro “Tanto, Tanto” (COOKE, 1997), as crianças descontraídas manusearam diferentes recursos, folhearam os livros, manipularam os fantoches e vestiram fantasias, demonstrando curiosidade pelos materiais disponíveis no espaço visitado. Em relação à segunda prática participaram com interesse das situações de mediação da leitura partilhadas, conforme descrições e análise dos episódios selecionados.

A) Situações discursivas mediadas pelo adulto nas práticas de leitura

- Situações discursivas que antecederam a leitura do texto

A bolsista inicia apresentação do livro de modo a incentivar as crianças a inferirem o conteúdo da história que seriam narradas a partir da visualização das ilustrações e título contidos na capa, como pode-se observar nas descrições das práticas a seguir:

(3) “[...] uma das alunas bolsistas se apresenta para as crianças e explica que irá fazer, juntamente com as crianças, a exploração da capa do livro, desta forma ela deixa o título dele coberto com as mãos e pergunta as crianças sobre o que visualizam, incentivando-os a falarem sobre o que pensam a respeito da história”

Ao chamar a atenção das crianças para os aspectos composicionais do livro, como capa ilustração, título e etc, o adulto (bolsista) busca ativar os conhecimentos prévios, ou

seja as experiências das crianças sobre o gênero linguístico que seria compartilhada, como uma estratégia valiosa para favorecer a compreensão do texto. Ao partilhar a leitura da capa do livro, os alunos buscaram juntos construir um significado do que viam. Com ênfase nos aspectos grafo-semânticos da leitura, as enunciações foram se constituindo a partir das experiências cotidianas dos alunos, conforme demonstrado no episódio abaixo:

(6)*“No momento da história maioria das crianças participou atenta aos fatos que ocorriam e que achavam que deveria ocorrer na história dos livros, falavam de suas expectativas com o mediador da leitura sobre o comportamento dos personagens, respondiam aos questionamentos como, por exemplo: “Que animal vocês estão vendo?”, “Vocês conhecem um? Já viram?” Respondem: “É um hipopótamo, eu já vi um na televisão!”*

(3)*[...] idéias do que achavam que iria acontecer na história, algumas até corrigiam as outras, por exemplo, uma garotinha dizia que o nome da história deveria ser Saci Pererê, a outra diz “Esta não é a história do Saci” (risos).*

(6)*“Ah lê de novo, dá pra mim o boneco?”, “É tão fofo!”, “Gostei do papai, e de quando ele falou surpresa”, “Eu gostei de todas as páginas”. Uma criança pede para a mediadora o livro os bonecos para ver.”*

Para Jolibert (1994) as competências lingüísticas dos alunos no início da apropriação da leitura, são deflagrados quando retratam em que marcas constitutivas do gênero do discurso se apóiam para ler. Dito de outra forma, o adulto deve ficar atento as pistas/ou indícios que podem auxiliar a criança na compreensão do texto, sendo materializado pela identificação de: tipos e tamanho das letras, disposição do título na capa, marca da editora, ilustração etc.

É comum que os primeiros conhecimentos da criança sobre a leitura se apresentem de forma assistemática e insuficiente para o domínio dessa modalidade de linguagem como um todo. Não obstante, a necessidade de participação constante do outro e de sua mediação, torna-se um elemento fundamental, para a constituição e apropriação desse sistema pela criança, conforme será descrito no tópico a seguir.

- Situações discursivas realizadas concomitantes a leitura do texto

Durante a leitura do livro, o adulto ao questionar os conhecimentos prévios da criança sobre o enredo da história, procurou questioná-las frente às imagens e o conteúdo do texto nos episódios transcritos a seguir:

(4). *“Após o momento inicial de descoberta, a bolsista lê o título e segue então com a leitura do livro todo, mostrando as dobraduras, os animais presentes e questionando quem são? O que irão fazer? O que o Lúcio deveria fazer pra parar de soluçar? Assim, vários questionamentos vão sendo realizados pela bolsista às crianças até o final da história.”*

(2)*“[...] ao mostrar a capa do livro, as crianças observam as figuras e diziam o que viam, por exemplo: “ O papai está dançando com o filho”, também diziam sobre o que*

esperavam dos personagens que iriam aparecer na história e o que achavam das atitudes destes.”

(4) “Depois da leitura do título pela bolsista, ela perguntou: “Por que será que é Tanto tanto?”, algumas crianças falaram “ Porque tem tanta coisa”

(5) “Depois das primeiras partes lidas a bolsista perguntou: Quem está na história? As crianças responderam “o titio, a mamãe, a tia biba e o bebê”

De acordo com os pressupostos da teoria da enunciação (BAKHTIN, 1992), pode-se dizer que, no jogo discursivo, há espaço para interpretação dos sentidos, mal entendidos e equívocos. O discurso supõe a noção de movimento e de contexto, pressupondo a relação da língua com a sua condição de existência.

Para os autores Tfouni, Ferriolli e Moraes, a língua não é um produto fechado, categorizado *a priori*, ou seja, externo aos sujeitos, mas sim uma produção entre eles. Não existe sentido sem interpretação; o exercício dialógico “ [...] implica surpresas e transformações. O que está em jogo, é a deriva do sentido” (2002, p. 278). A linguagem se fundamenta nos processos parafrásticos e polissêmicos, que incluem um movimento de contenção e expansão do sentido. As autoras irão explicitar que a paráfrase se constitui pelas várias formas de se dizer as mesmas coisas, enquanto a polissemia trata do surgimento de algo novo, através de derivas de sentidos de velhos dizeres.

No jogo dialógico, isto é, no processo constitutivo da linguagem, a leitura vai sendo mediada pelo adulto (bolsista), no contexto real de produção da linguagem. O livro de literatura infantil, como um gênero discursivo, passa a ser apresentado considerando sua estrutura composicional - sua forma de dizer, sua organização geral, que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social - e com seu estilo – seleção de recursos disponibilizados pela língua – orientada pela posição enunciativa do produtor do texto: o professor explora sua finalidade, que é a de transmitir uma informação a alguém. Nesse sentido, a apropriação de um determinado gênero, aqui demonstrado nessa prática, passa necessariamente para a sua circulação, com seu contexto sócio-histórico cultural.

A mediação do adulto parece fundamental nesse processo, pois a apropriação do conhecimento percorre o caminho do social para o individual. Segundo Vygostky (2000), o movimento do social para o individual ocorre de acordo com dois princípios: 1) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; 2) o processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. A partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o fato de a criança ler com a ajuda da professora poderá, num futuro próximo, levá-la a ser capaz de ler sozinha. Mesmo que os detalhes do conteúdo do bilhete não fossem totalmente apreendidos por ela, revela indícios de ter compreendido o sentido da enunciação em que o discurso foi produzido:

B) Manifestações das crianças nas situações discursivas

- Motivação para a leitura compartilhada

As crianças mostraram-se motivadas para explorar os recursos presentes na biblioteca interativa, assim, puderam manuseá-los contando, muitas vezes, com a ajuda da bolsista e dos outros colegas:

(9) “As crianças [...] “brincaram bastante com as fantasias presentes, mexeram nos livros da Biblioteca, mostravam os livros que pegaram para os amiguinhos, mostravam as fantasias que estavam vestidas, alguns de super men, outras de bailarina, até encenavam com as fantasias principalmente os meninos fingindo ser o crocodilo ou o lobo, já no momento da história, umas comunicavam-se com as outras lembrando o que conheciam sobre os personagens e até corrigindo os colegas quanto ao nome dos animais.”

De modo geral, as crianças demonstraram interesse pelas práticas de leitura realizadas, uma vez que as mesmas foram participando da história lida, conforme ocorrências descritas nas transcrições da primeira e segunda prática realizada:

(7) “Quando o livro foi apresentado, as crianças ficaram encantadas com as figuras e os desenhos presentes, elas tentavam adivinhar quais figuras em forma de dobradura que apareceria, bem como faziam gestos e falas como soluçar igual o hipopótamo da história e cochichar como fizeram os animais amigos do personagem Lúcio no final da história.”

Motivadas para a leitura as crianças mostraram-se atentas à história lida, repetindo palavras verbalizadas, compartilhando idéias com outras crianças, corrigindo-as e até mesmo pedindo para reler a história, dizendo suas opiniões sobre o que foi lido e pedindo para manusear o livro, conforme pode-se notar nos parágrafos 3 e 6, do segundo encontro:

(3) Durante a leitura do livro as crianças ficam bastante atentas e prestavam atenção na história lida, sorriam ao verem as figuras, apontavam o que viam, e repetiam o som da campainha que é tocada na história, faziam “trim trim” como é descrito na história e elas trocavam entre si (criança com criança)

6. “[...] após o término da história elas disseram “Ah lê de novo?”, “É tão fofo!”, “Gostei do papai, e de quando ele falou surpresa”, “Eu gostei de todas as páginas”, para finalizar, as crianças pediram para ver o livro.”

Por ser uma situação já conhecida e vivenciada pelo grupo, as crianças demonstram interesse pelos textos compartilhados ao repetir trechos da história. Preocupado em esclarecer o contexto semântico da enunciação, revela uma leitura coerente com o gênero discursivo em questão, narrando aos colegas o que de fato havia ocorrido na experiência partilhada pelo grupo.

A busca pelo sentido na leitura partilhada

Durante a prática ofertada os alunos buscaram constantemente negociar o sentido do texto narrado. Na procura de pistas e/ou indícios para compreender o texto partilhado,

os olhos percorriam o texto, quando indicavam para a bolsista repetir trechos lidos, comentavam sobre fatos especiais da leitura partilhada, quando comenta a parte em que o papai dizia ser surpreendido constantemente na história.

(8) *“Olha, esse bicho é um hipopótamo”, “Eu sei o que é soluçar, é fazer hip hip!”, “No desenho do livro tem peixes, hipopótamo, água” Durante a Leitura do título do livro, uma das crianças fala: “Lúcio é o nome do meu pai, porque a letra dele é Li”, “ O próximo bicho é uma cobra”, “ A cobra chama Carol igual o nome da minha melhor amiga, porque na letra dela é igual”, “ Minha mãe fala pra beber água quando tenho soluço”, “Minha mãe já me deu um susto assim Ô (faz o gesto) “buuu” para o soluço passar.”*

Ao descrever sobre o comportamento dos leitores, Smith (1989, p. 26) acrescenta que são comuns os olhos se movimentarem suavemente pelas linhas e pela página, em círculos, em saltos e/ou pulos, na procura pela constituição do sentido. Denominado, tecnicamente, como *saccades* (uma palavra francesa que significa “solavancos”), o autor definirá esse comportamento como sendo os momentos de fixações e de descanso dos olhos, na página, processo muito semelhante às pausas que os olhos fazem, quando percebem o mundo em geral e buscam compreendê-lo.

Assim sendo, ambos autores (SMITH, 1989; MANGUEL, 1997) defenderão que os leitores vêm através do cérebro, ou seja os olhos simplesmente olham, geralmente sob a sua orientação. O cérebro certamente não vê tudo que está diante dos olhos, mas persegue o sentido. Nessa perspectiva, a leitura passa a ser definida como a busca pela construção do sentido do que se vê, num processo dialógico entre o leitor, o autor e o texto.

Dito de outro modo, ao atribuir sentido ao texto, faz uso do seu conhecimento de mundo, isto é, de suas experiências cotidianas para compor o tema do discurso, quando mencionam conhecerem letras de algumas palavras descritas no texto, como por exemplo: [...] *“Lúcio é o nome do meu pai, porque a letra dele é Li”*, antecipar dados da trabalha [...] *“ O próximo bicho é uma cobra”*, e/ou identificam a escrita do nome de um colega: [...] *“ A cobra chama Carol igual o nome da minha melhor amiga, porque na letra dela é igual”*.

Durante a prática de leitura os alunos recorrem aos conhecimentos e experiência de mundo, para construir o significado na leitura do texto. Segundo Mendes & Novais (2003), esse conhecimento pode ser ativado na memória de curto prazo (por elementos contidos no próprio texto), ou por fatos que a fazem lembrar de experiências vividas em relação ao assunto lido (longo prazo). A criança, para construir o sentido ao texto, mistura fatos vividos ao comentarem o absurdo [...] *elas não iam comer o bebe*, embora o texto refira-se ao fato na afirmativa, para testar o imaginário das crianças sobre o que os adultos fazem ao brincar quando encontram alguns bebês - beijá-los e/ou morder

levemente, além de acrescentar alguns episódios da sua experiência cotidiana, é o que pode-se observar na descrição a seguir:

(6) *“Continuando a leitura a bolsista questiona as crianças sobre quem elas achavam que iria chegar após o toque da campainha, e elas disseram: “acho que é o papai”, “ a outra tia”, “elas estavam brincando, não iam comer o bebê”, “ o bebê está dançando até cansar” (risos), “ acho que o vovô vai chegar”, “ trim trim”, “o papai”, “ele lutou com o bebê”, “meu primo me põe de ponta cabeça”, “ quem vai chegar é o vovô e o papai”, “trim trim”, “eu acho que tinha uma festa”, “que era chá de bebê”, “festa do dia dos pais”, a bolsista por fim pergunta, quem será que chegou ? As crianças responderam todas juntas “O papai” (elas ficaram muito felizes ao verem na outra folha da história o papai) [...]”*

Como se pode observar, as crianças de pouca idade, ou seja aquelas inscritas na educação infantil, não ficam estáticas diante do texto: de qualquer forma, apesar de ter pouco formal ou informa com textos impressos, elas buscam construir o sentido do que lêem para e/ou com ela. Tomando a visão de sujeito, na teoria da enunciação, de acordo com Tfouni, Ferriolli e Moraes, (2002, p. 278, 280), é possível dizer que “[...] a linguagem é o lugar da significação e da constituição do sujeito; e o sujeito só pode se constituir a partir do outro”. É portanto, na dialogia que o sujeito “torna-se”. Ele “[...] não é empírico, mas um lugar constituído *no* e *pelo* discurso”. A orientação de um leitor mais experiente, com uma visão de linguagem mais aberta, pode ser um forte aliado nesse processo. Essa atitude será ponto de partida para a reflexão na próxima atividade.

Considerações finais

A partir das questões pontuadas ao longo deste trabalho, pode-se concluir que as práticas de leitura ofertadas na educação infantil, foram capazes de ampliar as experiências e os conhecimentos dos alunos sobre o gênero enfatizado, no caso o literário. Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas desta natureza, necessariamente implicará o planejamento da leitura em sala de aula. Paraphraseando Arena (2003, p. 6) há que se considerar neste processo que estas situações deverem “ser provocadas pelas circunstâncias criadas pelas relações entre os homens, ancoradas no conhecimento que tem o leitor sobre os conhecimentos, sobre a língua e sobre as operações que estabelecem a relação grafo-semântica entre o homem e o escrito”, contrariando assim, a ideia de que se instaurariam nas práticas cujos propósitos fossem fomentar o gosto, hábito ou prazer da leitura.

Diferente desta perspectiva, o este estudo teve como foco destacar o papel do professor nas situações discursivas como capaz de permitir novas experiências de interação entre o que é estabelecido e o que é contado pelo autor, sempre provocados pelo conteúdo, finalidade e objetivos que visem satisfazer as necessidades do leitor, também em processo de formação. Dito de outra forma, o trabalho procurou concebê-la como um aprendizado social em que o aluno da educação infantil, será sempre um leitor

em potencial para utilizá-la como um instrumento de linguagem que permite a elaboração de pontos de vistas sobre o mundo e sobre a compreensão dos conflitos sociais existentes e apagados pela ideologia dominante, em nossa sociedade (SILVA, 1998).

REFERÊNCIAS

ARENA, D.B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In MORTATTI, M.R.L. (org) *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, p. 53-61, 2003.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1991.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BIODERE, N. *Práticas de leitura: concepção de uma docente da 1.a série do ensino fundamental da cidade de Uuarama-PR*. 208f. Dissertação (Mestrado em educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

BREITMAN, A. K. *A Galinha Ruiva*. :Cia Editora Nacional, 2004

BUARQUE, C. *Chapeuzinho Amarelo*. 13 ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 2003

CASCUDO, L. C. *Festa no céu*. In CASCUDO, L. C. *Contos Tradicionais do Brasil*, 9 ed : Global, 2001.

CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita- história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COOKE, T. *Tanto, Tanto*. São Paulo: Ática,1997

FAULKNER, K. *O Soluço de Lúcio*. : Cia das Letrinhas, 2004

IACOCCA, L; IACOCCA, M. *A girafa sem sono*. 2 ed. São Paulo : Atica, 1992.

JOLIBERT, J. e col. *Formando crianças leitoras*. Trad: Bruno C. Magne, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, S.E.S. *A formação de leitores surdos e a educação inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/ Marília, 2005, 278p

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão/exclusão do sujeito na escrita. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Universidade do Sul de Santa Catarina, v.7, nº2, p. 313-325, mai./ago. 2007

PAIVA, S. C. F. *A literatura infantil e o pensar crítico*. In. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, 2009. Disponível em: <www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_2749.pdf>. Acesso em 6 abr. 2010.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação do professor – uma apresentação. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 15-26.

SCIESZKA, J. *A verdadeira história dos três porquinhos*. :Cia das Letrinhas, 1993.

SILVA, L. P. B. (org) CARRANO, E. *Bruxas e fadas, sapos e príncipes: contos de fadas em experiências arte terapêuticas*. Rio de Janeiro: Wak ed., 2006, 148p.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TFOUNI, L. V.; FERRIOLLI, B. H. V. M; MORAES, J. A concepção de sujeito na clínica fonoaudiológica: a proposta de um novo paradigma. *Revista de Atualização Científica*. v. 14, n.2, Carapicuíba, SP: Pró-fono, p. 275-282, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.