

literatura na educação infantil
acervos, espaços e mediações

B823 Brasil. Coordenação Geral de Educação Infantil

Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista ... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2014.

187 p. ; 27 cm.

Esta publicação reúne os textos apresentados no “Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações”, realizado nos dias 08 e 09 de maio de 2014, em Belo Horizonte.

Organizadoras: Monica Correia Baptista, Rita de Cássia Freitas Coelho, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Fernanda Rezende Nunes, Patricia Corsino, Angela Rabelo Barreto.

ISBN 978-85-8007-083-5

1. Educação Infantil. 2. Literatura Infantil. 3. Infância. I. Título. II. Baptista, Monica Correia, org. III. Coelho, Rita de Cássia Freitas, org. IV. Neves, Vanessa Ferraz Almeida, org. V. Nunes, Maria Fernanda Rezende, org. VI. Corsino, Patricia, org. VII. Barreto, Angela Rabelo, org.

CDU: 370.71:



literatura na educação infantil

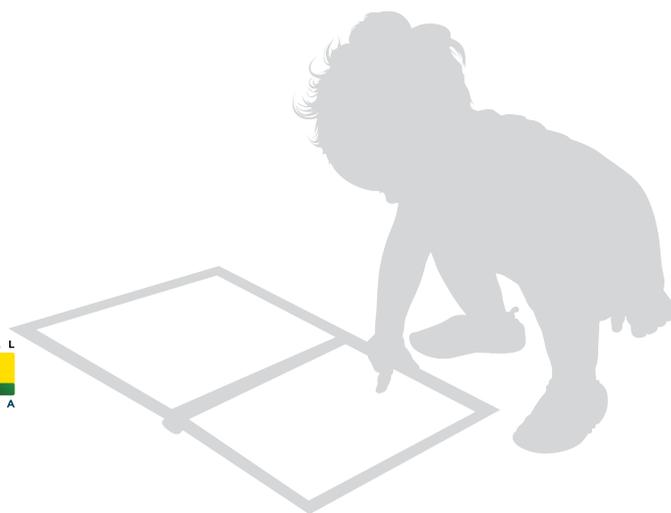
❖ Acervos, espaços e mediações ❖



UFMG

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA





entrar na cultura escrita
pela porta da literatura infantil:
reflexões a partir da pesquisa
sobre a compreensão e os usos
dos materiais educativos trilhas

Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda

Para contribuir com as questões formuladas pelo “Projeto de Pesquisa, Leitura e Escrita na Educação Infantil” (MEC/UFMG/UFRJ/UniRio), apresentamos, neste texto, parte dos conhecimentos e compreensões obtidos tanto no processo de elaboração de materiais para promover a incorporação de práticas em torno de livros de literatura infantil no ensino inicial da leitura, da escrita e da oralidade, quanto nos derivados da pesquisa sobre o uso de tais materiais em sala de aula¹.

A implementação de práticas em sala de aula que, de fato, fomentem o desenvolvimento e a aprendizagem entre crianças pequenas não é tarefa simples. Há uma complexidade implícita e diversas dimensões a serem consideradas nessa tarefa. Existe, inegavelmente, a necessidade de oferecer livros e materiais de qualidade que deem conta da diversidade necessária para

coibir os diferentes aspectos próprios da linguagem que devem estar ao alcance das crianças, bem como a garantia de práticas de manutenção do acervo. No entanto, um bom acervo não é suficiente, e não é, em si, garantia de que os processos e as capacidades próprias do mundo letrado tenham lugar. O maior desafio está em entender o universo do professor para, junto com ele, gerar práticas produtivas. Considerando estas questões, recuperaremos neste texto algumas das evidências científicas que apoiam a promoção das atividades de leitura, comentário e produção de textos em torno de livros de literatura infantil, tanto em âmbitos escolares como não escolares. A seguir, apresentamos brevemente as características de um dos materiais educativos distribuídos atualmente nas escolas públicas que estimula esse tipo de práticas – a coleção *Trilhas* (Brasil, 2011) – e, finalmente, os achados obtidos com dois estudos realizados a respeito do uso desses materiais em sala de aula. Acreditamos que essas informações podem contribuir para problematizar as questões levantadas pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e para procurar formas de influir na qualidade das oportunidades educativas das crianças brasileiras.

Aprendizagens iniciais sobre a linguagem oral e escrita em torno da leitura de livros de literatura infantil

Dispomos atualmente de inúmeras evidências empíricas sobre os efeitos positivos da leitura literária, desde a mais tenra idade, no desenvolvimento infantil, bem como nas aprendizagens iniciais relacionadas à leitura e à escrita. Tanto no âmbito do lar como da escola tem-se observado que as crianças que têm a oportunidade de ouvir leituras e de participar em conversas sobre os textos lidos desenvolvem repertórios linguísticos mais extensos e variados, apropriam-se das características próprias da linguagem escrita e desenvolvem conceitos sobre o escrito, entre outros (Morrow e Gambrell, 2000). De fato, existe um consenso acadêmico e social sobre a necessidade de promover contextos, formais e não formais, nos quais as crianças pequenas possam interagir com livros e leitores².

Estudos clássicos sobre o desenvolvimento da linguagem, como os realizados por Heath (1983), Wells (1981, 1985) e Bruner (1983), já tinham documentado os efeitos da manutenção

-
1. Neste texto, apresentamos apenas parte dos dados e resultado obtidos nas pesquisas realizadas. Para ter acesso às informações completas, remetemos os leitores às memórias técnicas (relatórios de pesquisa) disponíveis no nosso site www.labedu.org.br.
 2. Para diversas associações científicas e de profissionais da linguagem e da aprendizagem, essa prática tem-se constituído em um indicador de possível sucesso escolar (International Reading Association – IRA – e National Association for the Education of Young Children – NAEY –, 1998). Por isso, ela tem sido divulgada como uma das melhores práticas durante a alfabetização inicial (IRA/NAEY, 1998; National Council of Teachers of English – NCTE –, 2004) e considerada uma atividade de promoção do desenvolvimento linguístico e da prevenção do surgimento de dificuldades na aprendizagem inicial da leitura e da escrita (American Speech-Language-Hearing Association – ASHA –, 2001).

de uma rotina por parte das famílias que mantêm a leitura compartilhada de contos. Segundo esses trabalhos, a situação da leitura literária promove certos tipos de intercâmbios orais que oferecem às crianças oportunidades de aprendizado de vocabulário, assim como de estruturas sintáticas complexas, estimulando, em geral, o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento.

Numerosos trabalhos posteriores confirmaram esses achados (Watson, 1989; Bus, Van Ljzendoorn e Pellegrini, 1995; Scarborough e Dobrich, 1994; Sigel e McGillicuddy-Delisi, 1984; Sorsby e Martlew, 1991; Van Kleeck, Gillam, Hamilton, e McGrath, 1997; Van Kleeck e Becley-McCall, 2002), sugerindo que o efeito sobre o desenvolvimento do pensamento infantil se deve às referências metalinguísticas próprias da fala sobre os textos. Algumas dessas pesquisas têm considerado o efeito das interações linguísticas em torno dos livros no desenvolvimento do pensamento abstrato (Watson, 1989, 1996; Sorsby e Martlew, 1991; Van Kleeck, et al., 1997); outros têm colocado a ênfase no efeito da leitura de livros no desenvolvimento infantil de formas de linguagem conectadas ou estendidas (Ely, 2005; Snow, Burns e Griffin, 1998); e, finalmente, outros têm colocado em evidência a relação de tais práticas com o desenvolvimento de conceitos sobre o escrito (Clay, 1987; Teberosky, 1993).

As pesquisas psicoeducativas e os estudos sobre as respostas à leitura literária de crianças pré-escolares nos primeiros anos de escolaridade também confirmam os efeitos positivos. Em relação à oralidade, tem-se documentado que as crianças pré-escolares que assistem atos de leitura de contos são capazes de reproduzi-los ou recontá-los, isto é, são capazes de produzir textos com as características próprias da linguagem escrita (Blanche-Benveniste, 1982; Pappas e Browne, 1987a, 1987b; Teberosky, 1988, 1989, 1993). A análise dessas produções tem mostrado que a situação repetida de leituras e recontos orais oferece às crianças oportunidades para se apropriarem das formas de expressão próprias dos textos escritos. Nos seus recontos, aparecem características como a formulação de frases nominais elaboradas, com adjetivos atributivos e séries de nomes, o uso de frases adverbiais, expressões ou palavras literárias, citações diretas, expressões formulárias para o início e o final da narração, entre outras.

Em relação à escrita, estudos recentes de intervenção com crianças pré-escolares provam que as situações de ensino baseadas na leitura de textos poéticos e de jogos de linguagem em livros de literatura infantil promovem a conceituação do escrito, avaliado em tarefas de consciência fonológica, conhecimento de letras e escrita (Domínguez, Nasini e Teberosky, 2013; Domínguez, 2014). Nos primeiros anos de escolaridade, estudos de diversas áreas mostram que as crianças que participam de práticas de alfabetização centradas na leitura de textos literários conseguem escrever textos mais longos e complexos (Fisher e Hiebert, 1990;

Dahl e Freppon, 1995; Pressley et al., 2001; Sepúlveda, 2012); textos com dedicatórias, títulos, ilustrações, pontos suspensivos para indicar a continuidade dos eventos, expressões formulárias, marcas de edição etc., que indicam o desenvolvimento de conhecimento intertextual (Dahl e Freppon, 1995); textos nos quais é evidente que as crianças se apropriam da linguagem dos textos lidos (Phillips, 1987; Dahl e Freppon, 1995; Lancia, 1997; Paquette, 2007; Pappas e Varela, 2009; Sepúlveda e Teberosky, 2011).

A maioria desses trabalhos atribui os efeitos positivos da leitura de histórias à leitura em voz alta feita pelo adulto, às atividades de compreensão realizadas pelas crianças e, em geral, à imersão letrada, isto é, a possibilidade de interagir com um abundante material escrito. Outros trabalhos propõem que as propriedades materiais, gráficas e discursivas da literatura infantil de qualidade revelam-se especialmente adequadas para facilitar os processos de atenção à linguagem requeridos para entrar na cultura escrita (Sepúlveda e Teberosky, 2011; Sepúlveda, 2012). As características materiais e literárias dos livros de literatura infantil favorecem a atenção sobre esses elementos e criam a possibilidade de que professores e alunos as refram, analisem, comentem, interpretem, enfim, conceituem conjuntamente as características da escrita, oferecendo às crianças oportunidades para reconhecer e se apropriar de indícios textuais (expressões formulárias, marcadores discursivos, estruturas gramaticais etc.). Hoje podemos afirmar que a natureza material e discursiva desses textos também explica sua potencialidade nos processos de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita (remetemos aos leitores as análises realizadas a esse respeito em Teberosky e Sepúlveda, 2009; Teberosky, 2010b, 2010c; Sepúlveda e Teberosky, 2011; Teberosky, 2011; Sepúlveda, 2012; Teberosky e Fernández de Viana, 2012).

Os materiais educativos Trilhas para o ensino inicial da leitura, a escrita e a oralidade

Desde 2011, um número significativo de escolas públicas³ começaram a receber, entre os materiais complementares distribuídos pelo MEC, a coleção *Trilhas* (Brasil, 2011), um conjunto de materiais e orientações desenhado para promover práticas letradas de ensino inicial de

3. *Trilhas* foi distribuído pelo Ministério de Educação a mais de 2.800 redes públicas de ensino.

leitura, escrita e oralidade, a partir de livros de literatura infantil. Esse material foi distribuído para salas de crianças de 6 anos de idade, oferecendo aos professores uma justificativa sobre a orientação proposta e roteiros de atividades para trabalhar em sala de aula com base em um pequeno acervo de obras literárias.

Embora não haja dúvida sobre os benefícios da opção pelos livros de literatura infantil nos processos de ensino e aprendizagem inicial da escrita, ainda há muito a explorar sobre o papel que o professor ocupa como mediador nesse processo. Instigadas pelo questionamento sobre como estariam sendo compreendidas e usadas tais orientações, e como seriam as práticas que efetivamente estariam tendo lugar nas salas de aula a partir do material, realizamos dois estudos que investigam a compreensão que professores do primeiro ano do Ensino Fundamental têm do material *Trilhas* e o uso que fazem de alguns de seus exemplares.

Trilhas é formado por três grandes conjuntos de materiais: um centrado em jogos da linguagem (*Trilhas de jogos*), outro em textos poéticos (*Trilhas para abrir o apetite poético*) e outro em livros narrativos (*Trilhas para ler e escrever textos*). Deste último conjunto, selecionamos, para a primeira pesquisa, o *Caderno de orientações: histórias com repetição* e, para a segunda, o *Caderno de orientações: histórias com engano*. Cada um desses cadernos explica aos professores a categoria de histórias apresentada e analisa três livros que são exemplos desta. Em seguida, apresentam oito atividades que podem ser realizadas com cada tipo de história. Para cada atividade, é proposto um roteiro de trabalho com orientações específicas para o seu desenvolvimento e são destacadas as aprendizagens que as crianças podem obter. Nas pesquisas realizadas, analisamos especialmente o desenvolvimento das primeiras atividades, aquelas centradas na apresentação e leitura dos livros. A seguir, apresentamos, de maneira resumida, essas pesquisas e discutimos a relevância dos seus resultados para o tema aqui em debate.

Estudo 1. Compreensão e uso dos materiais educativos Trilhas: incorporar práticas letradas em salas de aula

Neste estudo, nos propusemos a descrever as mudanças introduzidas pelos materiais *Trilhas* nas práticas de leitura compartilhada de livros em aulas de alfabetização “tradicionais” no primeiro ano do Ensino fundamental.

Participantes

Participaram do estudo quatro professoras pertencentes às equipes docentes de duas escolas públicas, localizadas num município do estado do Mato Grosso⁴. Após a observação de suas

práticas alfabetizadoras habituais, as professoras foram identificadas como professoras com estilos transmissivos e práticas centradas no ensino do sistema de escrita como código. No entanto, as quatro professoras manifestaram que costumavam incluir nas suas práticas pedagógicas a leitura de livros de literatura infantil⁵.

Procedimento

A pesquisa compara as características das práticas habituais de leitura de livros de literatura infantil em sala de aula com a leitura que resultou do acompanhamento das orientações contidas no exemplar dos materiais de Trilhas selecionado (o *Caderno de orientações: histórias com repetição*). Desse modo, em primeiro lugar, registramos em vídeo uma sessão de leitura de um livro de literatura infantil selecionado pelas professoras sob a seguinte orientação: “gostaríamos de observar o que você faz habitualmente com seus alunos quando lê um livro de literatura na aula de alfabetização”. Em segundo lugar, entregamos os materiais Trilhas selecionados para a experiência: *Caderno de Orientações: histórias com repetição*, o livro de literatura infantil *Bruxa, Bruxa venha à minha festa*, de Arden Druce e Pat Ludlow, e o *Caderno de Estudos* correspondente ao conjunto de materiais centrados em textos narrativos. As professoras tiveram entre 15 e 20 dias para consultar os materiais e planejar suas aulas. Durante esse processo e até a finalização da pesquisa, não contaram com nenhum tipo de assessoria. Finalmente, registramos em vídeo a prática de leitura que resultou da tentativa de usar as orientações dos materiais *Trilhas*.

Análises

Para comparar as práticas registradas, antes de *Trilhas* (leitura A) e com o *Trilhas* (leitura B), transcrevemos as sessões e identificamos e analisamos os seguintes aspectos:

1. Os segmentos de atividade. A partir da proposta de Coll, Colomina, Onrubia e Rochera (1995), de análise das formas de organização da atividade entre professores e alunos, foram identificados os diferentes conjuntos de ações que caracterizaram a atividade realizada por professora e alunos na sessão de leitura de livros de literatura infantil.

4. O município tem uma população aproximada de 8000 habitantes, dos quais um pouco menos da metade vive no núcleo urbano. Na cidade existem duas escolas, uma de responsabilidade da administração estadual e outra a cargo do governo municipal. No total havia cinco turmas de primeiro ano entre as duas escolas; a pesquisa realizou-se em quatro delas, já que uma das professoras teve de entrar em licença.

5. Os resultados da caracterização inicial das práticas desenvolvidas normalmente pelas professoras participantes revelaram que todas utilizavam métodos fônicos e silábicos na sua prática pedagógica; as atividades recorrentes consistiam em tarefas de cópia, ditado da professora às crianças e leitura individual e coletiva de sílabas e palavras. Quanto à atividade de leitura de livros de literatura infantil, as professoras faziam uma leitura em voz alta, a maior parte do tempo de forma contínua, com escassas interrupções para controlar a atenção dos alunos ou para fazer comentários referenciais.

2. O tempo dedicado à realização dos diferentes segmentos da atividade. Contabilizou-se a duração de cada segmento identificado para visualizar e comparar o desenvolvimento das atividades.
3. Inventário de ações esperadas. Verificou-se o acompanhamento das professoras do tipo de ações propostas no roteiro de trabalho dos materiais *Trilhas* selecionado. O inventário reproduz as instruções dadas à professora para a realização das atividades e os exemplos de orientações a serem utilizados com os alunos (o que ela pode *dizer, comentar*).
4. A fala sobre os textos. Foram identificados e categorizados os enunciados da professora com referência aos textos lidos. As categorias resultantes se definem no Quadro 1.

Quadro 1. Definição de categorias da análise para o estudo da fala sobre textos

Comentários referenciais. Integram essa categoria os enunciados da professora produzidos para indicar aspectos observáveis no livro em geral, para denominar aspectos presentes nas ilustrações.

Paráfrase do texto. Os enunciados da professora (perguntas ou afirmações) formulados com a intenção de repetir ou recontar, parafraseando o texto lido.

Comentários metadiscursivos. Os enunciados (afirmações ou perguntas) que definem ou classificam os atos de fala (de leitura) no texto.

Comentários conjecturais. Os enunciados (perguntas ou afirmações) formulados para provocar conjecturas ou o ato de conjecturar, supor.

Comentários interpretativos. Os enunciados que explicitam compreensões ou deduções feitas sobre o texto lido.

Comentários intertextuais. Os enunciados que relacionam, de maneira evidente, o texto lido com outros textos.

Resultados

Segmentos de atividade e o uso do tempo

Com o uso das orientações *Trilhas*, as quatro professoras modificaram sensivelmente o tipo de ações realizadas na atividade de leitura de um livro de literatura infantil e o tempo dedicado a cada uma delas. Na leitura A, as professoras dedicaram quase toda a sessão (P1: 82%, P2: 93% e P4: 95%) ao desenvolvimento, por parte das crianças, de tarefas de produção individual de escrita de frases ou desenhos. Ações como introduzir a atividade de leitura ou a leitura em si não superaram, em nenhum caso, 10% do tempo da sessão.

Na leitura B, acompanhando as orientações de *Trilhas*, registramos mudanças. As professoras passaram a dedicar um tempo maior às ações realizadas antes e durante a leitura. Antes de ler, além de oferecer informações sobre a identificação do livro, estimularam a formulação de antecipações a partir do título e da capa do livro. Duas das professoras também realizaram atividades relacionadas à visualização e ao comentário das ilustrações do livro. Durante a leitura, as professoras permitiram a participação dos alunos, realizando leituras compartilhadas. Após a leitura, as mudanças foram menores. As professoras realizaram comentários centrados na transmissão/explicação de sua interpretação do texto, e, com isso, duas das professoras deram por terminada a atividade. As outras duas continuaram a atividade, uma estimulando o reconto do texto lido e propondo aos alunos uma atividade individual de colorir desenhos; a outra, orientando os alunos para que realizassem uma tarefa individual, neste caso, que escrevessem o nome das personagens no caderno. Nos dois casos, as atividades individuais ocuparam a maior parte da sessão.

Inventário de ações esperadas a partir do acompanhamento do roteiro de trabalho das orientações *Trilhas*

A verificação do acompanhamento das orientações *Trilhas* mostrou que as professoras usaram, em parte, o roteiro dado. Todas as professoras garantiram a proximidade das crianças com o livro, realizaram comentários que procuravam apresentar o livro “por fora”, apontaram o local onde estava escrito o nome dos autores, estimularam comentários a partir das ilustrações do livro e propuseram e realizaram uma leitura compartilhada do livro. Contudo, só duas das professoras conseguiram vincular a atividade de apresentação do livro com o objetivo formulado nas orientações de “*Relacionar informações da capa e da contracapa do livro e fazer antecipações sobre a história*” e aderir às expressões propostas pelas orientações como possíveis orientações verbais. E só uma delas incorporou as ações destinadas a promover a exploração das ilustrações com o objetivo de antecipar o texto.

Fala sobre textos

Finalmente, em relação especificamente à comparação da atividade discursiva, e à fala a respeito do texto lido, encontramos mudanças importantes de uma leitura para outra. As professoras passaram de uma enunciação quase que exclusivamente referencial e reprodutiva, de denominação de aspectos da ilustração, a uma linguagem utilizada para comentar diferentes aspectos do texto: o tipo de enunciados contidos (convites e respostas); sua estrutura (circular, encadeada); ou seu caráter intertextual. Além desses comentários, registraram-se outros, que retomavam o conteúdo do texto ou para formular conjecturas (comentários conjecturais) ou para explicitar seu significado (comentários interpretativos). No entanto, com

este último tipo de comentários, as professoras tentaram transmitir sua interpretação do texto e não trabalharam a partir das compreensões infantis. Este dado deixa claro que, apesar das mudanças positivas no tipo de ações realizadas durante a leitura, os estilos pedagógicos diretivo-transmissivos se mantêm.

Conclusões

A partir das análises realizadas neste estudo, concluímos que a introdução dos materiais *Trilhas* em aulas com práticas de alfabetização “tradicionais” – transmissivas, centradas no código, sem promoção da cultura escrita – pode promover mudanças positivas nos processos de ensino e aprendizagem alfabéticos, especialmente no que diz respeito ao uso do tempo e à participação dos alunos em atividades mais reflexivas acerca dos textos e da escrita durante a leitura. No entanto, observamos diferenças importantes nos *modos de fazer* as atividades. As professoras que, além de procurarem realizar as atividades, deram atenção às orientações *Trilhas* sobre o tipo de discurso educativo a ser usado para *apresentar e conduzir verbalmente* as atividades ofereceram oportunidades qualitativamente melhores aos seus alunos. No entanto, ficou evidente em todos os casos que as restrições na compreensão da dimensão conceitual da leitura e da escrita, e dos processos de ensino e aprendizagem restringem de maneira importante o impacto das orientações propostas pelos materiais *Trilhas*.

Estudo 2. Compreensão e uso dos materiais educativos *Trilhas*: o estudo do discurso letrado

À luz dos resultados obtidos no primeiro estudo, planejamos um segundo estudo com o objetivo de influir no discurso educativo/letrado como possível meio para potencializar o impacto dos materiais *Trilhas* nas práticas que efetivamente se desenvolvem nas aulas. Partimos da ideia de que a introdução de práticas letradas nas salas de aula exige um trabalho que não se limita a modificar as atividades e os materiais de ensino, mas pressupõe a introdução de uma nova forma de falar com as crianças a partir e em torno dos textos. A introdução dessa possibilidade está estreitamente vinculada aos estilos pedagógicos (interativos) dos professores – é sabido que, aos seus modos de atuar (de ensinar), subjazem concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem em geral (Bruner, 1997), e da leitura e da escrita, em particular.

Por essa razão, neste estudo decidimos comparar as respostas de professores com diferentes perfis profissionais (práticas educativas e concepções distintas dos processos de ensino e aprendizagem) com os convites feitos pelo material. A diferença com relação ao estudo anterior, em que somente entregamos o material e registramos seu uso, está no fato de que,

nesta pesquisa, optamos por realizar uma pequena intervenção, que consistiu em salientar a importância dos exemplos oferecidos nos roteiros de trabalho sobre os *modos de fazer/falar* com as crianças na realização das atividades.

Indagamo-nos se essa tentativa de chamar a atenção explicitamente aos modos de fazer as atividades – formas de falar durante sua apresentação e realização – conseguiria influir na prática de professores alfabetizadores com diferentes perfis profissionais; se impactaria a qualidade mais ou menos letrada do seu discurso educativo; e se tal impacto variaria em função do perfil profissional.

Participantes

Participaram quatro professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental pertencentes às equipes docentes de duas escolas públicas: uma localizada no estado de São Paulo e a outra no de Mato Grosso, nas cidades de São Paulo e Juína, respectivamente⁶. Tratava-se de escolas que tinham recebido a coleção *Trilhas*, mas que ainda não a tinham usado.

Em cada escola, identificamos professoras com perfis profissionais distintos. Para estabelecer esses perfis, elaboramos um instrumento *ad hoc* que caracterizasse as práticas alfabetizadoras a partir da observação direta das atividades típicas de ensino e aprendizagem realizadas na sala de aula; em especial, uma sessão de leitura de um livro de literatura infantil escolhido livremente por cada professora. Assim, em cada escola encontramos uma professora que respondia ao perfil diretivo/transmissivo com práticas centradas no ensino da escrita como código, e outra ao perfil interativo/construtivo com práticas equilibradas, isto é, que incluía nas suas práticas atividades relacionadas com o conhecimento do sistema de escrita e também da linguagem dos textos.

Procedimento

Realizaram-se dois encontros prévios ao levantamento de dados em sala de aula com uma duração de aproximadamente 1h30m cada um. Nesses encontros, a equipe de pesquisa

⁶. Os motivos da escolha foram a presença de pesquisadores nos dois locais.

apresentou a cada participante, separadamente, os materiais da coleção Trilhas selecionados para a experiência e ofereceu conselhos voltados para sua compreensão e uso. Os conselhos consistiram em solicitar-lhes que atendessem e tentassem usar as orientações dos materiais relativas ao modo como apresentar e guiar verbalmente a realização das atividades propostas – discurso letrado. Ou seja, as convidamos a não só fazerem as atividades segundo sua própria compreensão, mas também tentarem realizá-las da forma como são propostas nos cadernos de orientações *Trilhas*, concretizando esse *modo de fazer de acordo com as* orientações que modelam o discurso educativo/letrado.

Os materiais entregues foram: a) o Caderno de orientações: Histórias com engano; b) o livro de literatura infantil *Os sete cabritinhos*; e c) o Caderno de estudos *Trilhas* para ler e escrever textos. As professoras tiveram um prazo variável (entre quinze e trinta dias) para ler e planejar suas aulas de acordo com as possibilidades das escolas. Após esse prazo, gravamos em vídeo as sessões resultantes em sala de aula.

Análises

Foram transcritas as sessões correspondentes à leitura do livro de literatura acompanhando as orientações do *Trilhas*. Para a análise, usamos duas das medidas do primeiro estudo (a verificação do inventário de ações esperadas e a identificação dos segmentos de atividade e o uso do tempo). Ampliamos o sistema de categorias utilizado para analisar o discurso educativo letrado das professoras⁷ e incluímos uma análise nova, a contagem dos verbos metalinguísticos e metacognitivos presentes no discurso das professoras. A seguir, ampliamos a informação referente a essas duas análises.

Categorização do discurso educativo letrado. A codificação do discurso educativo da professora esteve orientada pelo conteúdo dos enunciados *sobre o que* e sua função *para quê*. A análise resultou em três grandes categorias: 1) fala sobre as atividades de ensino e aprendizagem a serem realizadas com o texto; 2) fala sobre os processos psicológicos das crianças realizados sobre, com e a partir do texto; e 3) fala sobre o texto em si mesmo. Nesses enunciados, a referência sempre é o *texto*, ainda que varie o foco (tema) dos enunciados: foco na atividade

7. Uma explicação detalhada do processo de elaboração do sistema de categorias pode ser lido em Sepúlveda (2014).

conjunta, na atividade cognitiva dos alunos ou nas características do próprio texto. Alguns desses conjuntos de dados foram recategorizados, atendendo a outras de suas características. Nos quadros 2 e 3 se definem cada uma das categorias que foram utilizadas para a análise.

Quadro 2. Categorias para a codificação do discurso educativo letrado

Fala sobre as atividades de ensino e aprendizagem. Enunciados que se referem às ações realizadas pelo professor e pelos alunos em torno de, a partir de ou sobre o texto. Foram codificados nesta categoria enunciados como: *hoje vamos ler...; vamos recordar a história...; vou perguntar para vocês...*

Fala sobre os processos psicológicos dos alunos. Enunciados nos quais o professor se refere às ações psicológicas dos alunos em torno de, sobre e a partir dos textos lidos. Foram codificados nesta categoria enunciados como: *o que vocês imaginam?...; o que acharam que vai acontecer?...*

Fala sobre o texto. Enunciados que se referem aos aspectos do próprio texto. Foram codificados nesta categoria enunciados como: *o nome da história é Os sete cabritinhos...; Este livro conta a história de uma família de cabritos...; O que aconteceu quando a Cabra saiu de casa e deixou os cabritinhos?*

Quadro 3. Categorias para a codificação da fala sobre textos

Paráfrase do texto. Os enunciados do professor (perguntas ou afirmações) são formulados com a intencionalidade de repetir ou recontar, parafrazeando o texto lido.

Comentários referenciais. Os enunciados do professor são produzidos para indicar aspectos observáveis no livro em geral, para denominar aspectos presentes nas ilustrações.

Comentários interpretativos. Enunciados que explicitam compreensões ou deduções feitas sobre o texto lido.

Comentários metatextuais. Enunciados que comentam aspectos do conteúdo ou a forma do texto.

Verbos metacognitivos e metalinguísticos. Esta análise mede a quantidade e o tipo de verbos sobre ações mentais e linguísticas presentes no discurso das professoras. Trata-se de uma medida usada em estudos relacionados à fala sobre textos (Torrance e Olson, 1985; Astington e Olson, 1990; Watson, 1996) e sobre o discurso letrado na sala de aula (Teberosky, Sepúlveda, Martret e Fernández de Viana, 2006).

Em conjunto, as análises serviram tanto para caracterizar a prática de cada uma das professoras, usando as orientações de *Trilhas*, quanto para realizar comparações entre elas.

Resultados

Inventário de ações esperadas a partir do acompanhamento do roteiro de trabalho das orientações *Trilhas*

A verificação do inventário de ações esperadas a partir do uso do roteiro de trabalho de *Trilhas* para a atividade de leitura (ver fragmento na Tabela 1) mostrou que, no caso de MT, a professora do perfil interativo/constutivo (MT-I) conseguiu acompanhar um maior número das ações propostas e, assim mesmo, usar algumas (ainda que poucas) das instruções verbais exemplificadas, enquanto a professora do perfil diretivo/transmissivo não usou nenhuma. As professoras de SP acompanharam mais fielmente o roteiro de trabalho proposto, muito mais literalmente a professora do perfil diretivo/transmissivo que a do perfil interativo/constutivo.

Tabela 1. Ações do roteiro de trabalho realizadas pelas professoras na atividade de leitura do texto

ATIVIDADE 1. LER A HISTÓRIA E CONVERSAR SOBRE ELA	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
• Organização do espaço e das crianças. Organizar as crianças de forma que fiquem confortáveis para ouvir uma nova história.		X		X
• Mostrar o livro e dizer que conhecerão uma nova história e depois conversarão sobre ela.		X	X	X
<i>Hoje vamos conhecer uma nova história...</i>			X	X
<i>Vou ler para vocês e depois conversamos um pouco sobre ela...</i>			X	X
<i>O que será que ela nos mostra?</i>				X
• Apresentar a capa do livro, ler os nomes do autor e do ilustrador e fazer perguntas sobre o nome do bicho escrito no título.	X		X	X
<i>Olhando a capa do livro, qual vocês imaginam que é o título dessa história?</i>			X	X
<i>Que bichos serão esses que estão na capa?</i>		X	X	X
<i>O que será que fazem na história?</i>				
○ Relacionar informações sobre o título e as ilustrações do livro e antecipar os acontecimentos da narrativa.		X	X	X

Segmentos de atividade e uso do tempo

Os dados relativos à identificação dos segmentos de atividade e ao uso do tempo mostraram importantes diferenças e semelhanças entre os perfis e as professoras. Tanto no caso das professoras de MT como no caso das professoras de SP, a de perfil interativo/constutivo dedicou o dobro do tempo para realizar as mesmas atividades. Na Tabela 2 observamos que as professoras de perfil diretivo/transmissivo coincidiram no tipo de leitura em voz alta realizada, uma leitura contínua sem estimulação da participação das crianças; enquanto as professoras de perfil interativo/constutivo realizaram leituras compartilhadas e reconstruíram a história depois de lida por meio de inúmeras questões.

As ações mais distantes foram as das professoras de MT no segmento anterior à leitura. A professora de perfil diretivo/transmissivo (MT-D) apresentou o livro, mostrando a capa e focando o trabalho de estimular antecipações em torno da seguinte questão: A história se chama “Os sete cabritinhos”, mas nós vamos descobrir por que aqui na capa tem oito cabritinhos -, questão pouco afortunada que não conseguiu cumprir a função de pergunta-guia procurada pela professora. Ao mostrar as ilustrações do livro para as crianças, ela não fez comentários ou levantou questões, passando diretamente à leitura em voz alta. Diferentemente, a professora de perfil interativo/construtivo (MT-I) realizou, antes da leitura, uma extensa atividade de conjecturação e formulação de antecipações a partir da visualização das ilustrações de cada uma das páginas duplas do livro.

Tabela 2. Identificação dos segmentos de atividade e uso do tempo

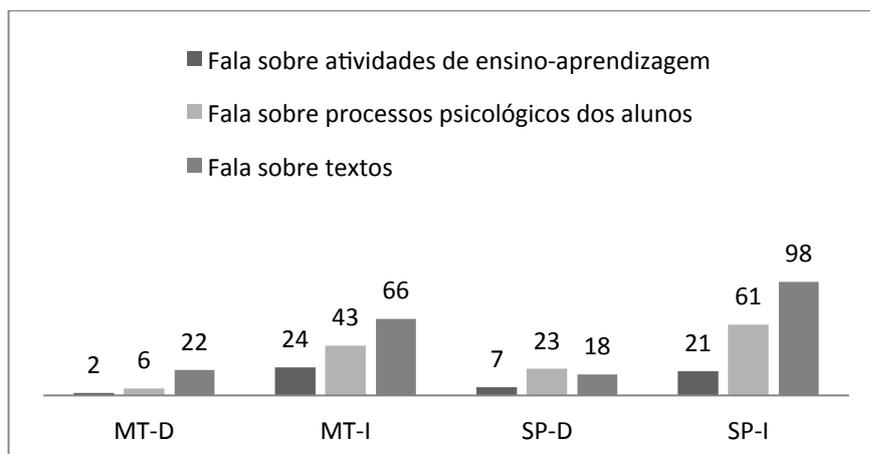
Segmentos da atividade	Tempo dedicado			
	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Antes da leitura				
Apresentação do livro	4'	5'	2'	3'
Visualização das ilustrações do livro	6'			
Visualização das ilustrações do livro e estimulação da formulação de conjecturas sobre a história		35'	4'	3'
Durante a leitura				
Leitura em voz alta (contínua)	10'		8'	
Leitura em voz alta (compartilhada)		20'		19'
Depois da leitura				
Conversa sobre a história	6'	20'	6'	15'
Total de tempo em minutos	26'	70'	20'	40'

Discurso educativo letrado

A categorização do discurso educativo das professoras em torno do texto lido revelou importantes diferenças entre os perfis (ver Figura 1). No caso das professoras de MT, a distância entre os perfis foi mais acentuada. A professora de perfil interativo/construtivo (MT-I) fez dez vezes mais referências à atividade conjunta (de ensino-aprendizagem) com o texto, sete vezes mais referências aos processos psicológicos das crianças em relação ao texto e triplicou o dado das referências ao texto em si mesmo em comparação com a professora de perfil diretivo/transmissivo (MT-D). De forma semelhante, mas com uma distância menor, a professora de perfil interativo/construtivo de SP triplicou as referências em relação à atividade conjunta e aos processos psicológicos das crianças e quadruplicou o dado relativo às referências ao próprio texto em comparação com a professora de perfil diretivo/transmissivo (SP-D). Esses resultados oferecem evidências precisas do modo como as concepções sobre o ensino e a aprendizagem em geral, e a leitura e a escrita, em particular, se manifestam nas formas de

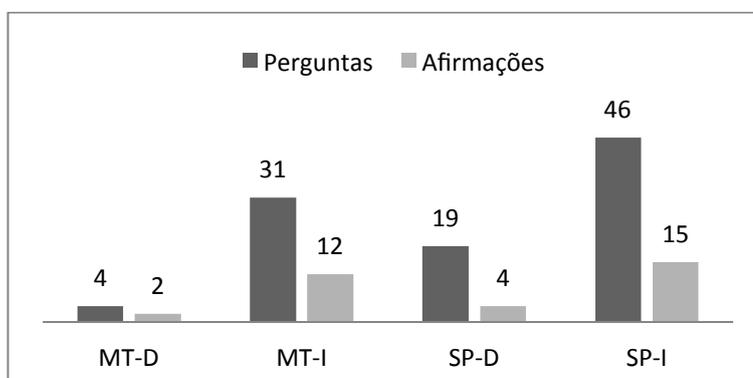
realizar “práticas letradas” nas salas de aula.

Figura 1. Categorização do discurso educativo letrado: número de enunciados por categoria

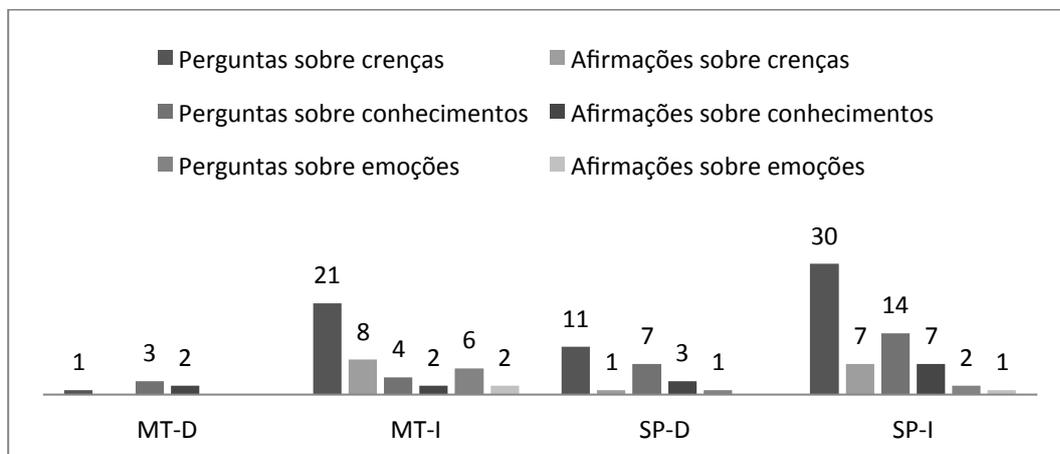


Observamos, também, que falar sobre os processos psicológicos das crianças em torno dos textos e sobre eles, e falar sobre os textos em si foram as categorias que concentraram o maior número de referências por parte das professoras. Com relação à fala sobre os processos psicológicos, predominou a formulação de perguntas às crianças sobre seus processos cognitivos – o que acreditam, pensam, sabem, lembram etc. – com relação ao texto. Em menor medida, as professoras fizeram afirmações ou declarações sobre esses mesmos processos (ver Figura 2). Quanto à análise do conteúdo de tais perguntas e afirmações (ver Figura 3), predominaram a indagação (o que vocês acham/imaginam que vai acontecer?) e as referências (vocês pensam/acreditam que o lobo vai comer os cabritinhos!) às crenças dos alunos. Em menor medida, indagações e referências aos conhecimentos (*saber/lembrar*) e, finalmente, às reações emotivas (*gostar*).

Figura 2. Fala sobre os processos psicológicos dos alunos: modo



**Figura 3. Categorização da fala sobre os processos psicológicos dos alunos:
conteúdo das perguntas e afirmações**



Verbos metacognitivos e metalinguísticos

A medida da quantidade e do tipo de verbos que dizem respeito explicitamente às ações cognitivas e linguísticas mostra, novamente, que há uma maior densidade de verbos no discurso das professoras de perfil interativo/construtivo. Nesse sentido, trata-se de um indicador que diferencia os perfis. Na Figura 4, sobressai o emprego desses verbos por parte da professora de perfil interativo de SP. Quanto ao tipo, também observamos maior diversidade no caso da professora SP-I (ver Figura 5 e Tabela 5).

Figura 4. Densidade de verbos metacognitivos e metalinguísticos

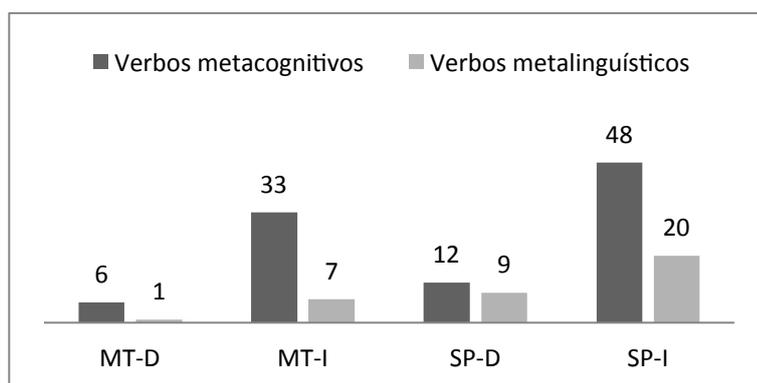
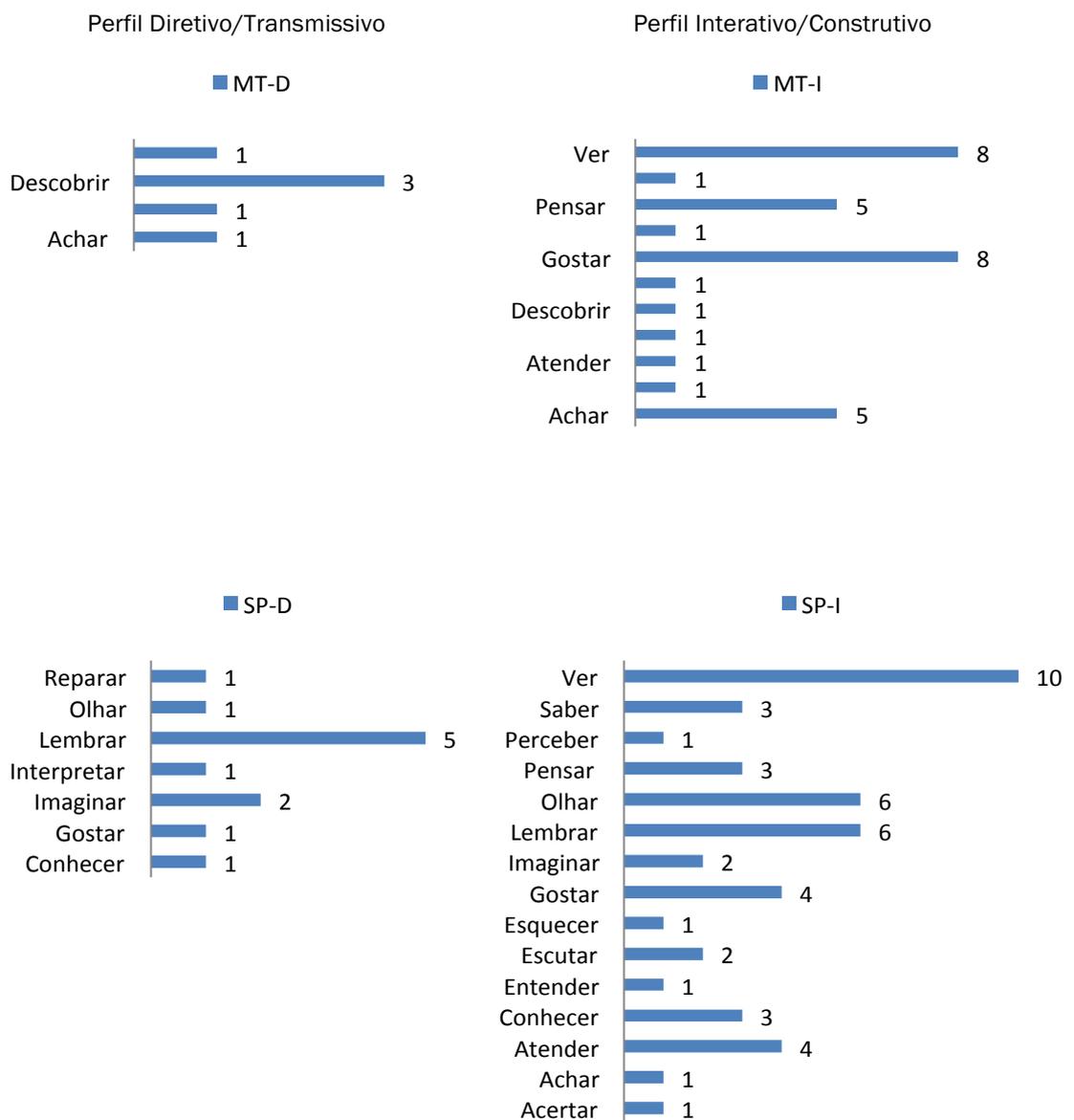


Tabela 5. Diversidade de verbos metalinguísticos

Verbos metalinguísticos	MT-D	MT-I	SP-D	SP-I
Ler	1	5	4	4
Dizer		1		1
Reconstruir		1		
Conversar			3	1
Falar			2	9
Contar				3
Apresentar				1
Perguntar				1
Total	1	7	9	20

Figura 5. Diversidade de verbos metacognitivos



Conclusões

Os resultados deste segundo estudo evidenciam que o caráter mais ou menos letrado da prática que efetivamente se desenvolve na sala de aula está altamente determinado pelo perfil profissional do professor alfabetizador. As análises realizadas sobre o discurso educativo das participantes mostraram que as práticas mais letradas foram desenvolvidas pelas professoras de perfil interativo/construtivo e se caracterizaram por:

- Um maior número de referências no discurso às atividades de ensino e aprendizagem em torno do texto – o que se faz na sala de aula para os alunos conhecerem o texto e se apropriarem dele; aos processos psicológicos dos alunos em torno do texto – o que fazer, fizeram ou deveriam fazer para os alunos conhecerem e se apropriarem do texto; e ao texto mesmo – características do texto que são objeto de comentário, análise e apropriação.
- Um maior recurso ao modo enunciativo interrogativo. As professoras interativas/construtivas realizaram mais perguntas dirigidas aos alunos em relação ao que pensavam e conheciam do texto. Esse dado é coerente com um perfil que, por princípio, opta pelo trabalho ativo, e não receptivo, do aluno no processo de ensino e aprendizagem.
- Uma maior densidade e variedade de verbos metacognitivos e metalinguísticos. As professoras de perfil interativo/construtivo usaram com mais frequência diversos verbos para nomear as atividades psicológicas dos alunos em torno dos textos.
- Mais tempo dedicado ao desenvolvimento das atividades.

Conclusões gerais

Embora a opção pelos livros de literatura infantil nos processos de ensino e aprendizagem inicial da oralidade, da leitura e da escrita seja mais ou menos consensual, ainda é preciso discutir os modos pelos quais se deve promover esse tipo de prática nas salas de aula e a forma de influir na qualidade dessa ação. As pesquisas apresentadas neste texto revelam que, embora seja possível fazer mudanças, existem fatores que podem limitar ou restringir sua potencialidade.

Nas duas pesquisas realizadas, as professoras participantes demonstraram que a leitura de livros de literatura infantil já fazia parte de suas práticas alfabetizadoras. Contudo, nossas análises revelaram restrições significativas na qualidade destas. Assim, podemos pensar que, ainda que exista uma consciência entre os professores sobre a importância da leitura literária

para as crianças, falta-lhes conhecimento sobre as melhores formas de atuar de maneira intencional para fazer dessa atividade uma situação privilegiada de aprendizagem.

O estudo do discurso letrado nos mostrou que é possível influir na qualidade dos *modos de fazer* essas atividades em sala de aula. Especificamente, oferecer exemplos e modelos sobre as formas de conduzir verbalmente as atividades pode ser um dos caminhos para ajudar nos processos de (re)conceptualização dos processos de ensino e aprendizagem em torno de textos escritos. Outros estudos recentes coincidem em chamar a atenção sobre esse aspecto, ressaltando a necessidade de formar os professores no desenvolvimento de práticas dialógicas em torno da discussão de textos escritos (Busse, 2013). Precisamos continuar pesquisando e trabalhando nesse sentido para validar as compreensões obtidas e consolidar formas efetivas de apoio ao trabalho docente.

Literatura, leitura e escrita na educação infantil

Os livros de literatura infantil contêm os textos próprios da infância e são reconhecidas as recompensas cognitivas e afetivas que sua leitura traz (Meek, 1988; Hearne, 1992; Colomer, 2002; Solé, 1992). Contamos com bastante informação sobre o tipo de práticas de ensino e situações de aprendizagem que podem ser criadas em torno da leitura desses textos. De especial importância é a construção de diálogos em torno não só do conteúdo do texto, mas também de seus recursos estruturais (formas gráficas e discursivas).

Sabemos que, no contexto da leitura de obras poéticas, de jogos de linguagem e da ficção narrativa dirigida à infância, é possível estimular as crianças pequenas a prestar atenção à linguagem e, assim, promover os processos de compreensão e apropriação da linguagem escrita e do funcionamento dos textos. São especialmente apropriadas as situações que oferecem às crianças a oportunidade de (re)produzir linguagem, como os recontos orais, de simular o ato de ler ou *de falar como*; também as atividades de ditado ao professor (Teberosky, 2010a) e de elaboração de listas (Sepúlveda e Teberosky, 2008; Teberosky e Portilla, 2011; Domínguez, 2014), entre outras.

Para terminar nossa contribuição ao projeto que nos reúne, citamos a professora Ana Teberosky, que, num fórum recente, respondeu da seguinte maneira à questão do uso de livros literários como material didático nas salas de aula:

Se nos podría preguntar “¿proponéis usar libros de literatura como material didáctico?” Respondemos que el panorama de la literatura infantil ha cambiado en los últimos años y que los libros se prestan y se han prestado para muchos usos (aunque es posible que el cambio se note más fuera que

dentro de la realidad de las aulas). Uno de ellos es acorde con la necesidad educativa de usar material auténtico: “no se puede estudiar botánica con flores artificiales” decía John Sinclair (1991, p.6). Tampoco aprender lenguaje con ejercicios artificiales. Si todo lo que facilita el aprendizaje del lenguaje puede ser considerado material educativo (como sostiene Tomlinson 2003), en ese sentido, consideramos que los libros de literatura infantil son un material que responde más a una perspectiva reflexiva, conceptual, experiencial y de resolución problemas que otro tipo de textos. En lenguaje, [...], estas características del libro de literatura lo convierten en un material educativo de gran ayuda en el aprendizaje y enseñanza de la oralidad y la escritura. (Teberosky, 2011, p.12).

referências bibliográficas

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents. Rockville, USA, 2001. Disponível em: <www.asha.org/policy/>.

ASTINGTON, Janet. Theory of mind goes to school. *Educational leadership* v. 56, n. 4, p. 46-48, nov. 1998.

ASTINGTON, Janet; OLSON, David. Metacognitive and metalinguistic language: learning to talk about thought. *Applied Psychology: An International Review*, v. 39 , n. 1, p. 77-87, 1990.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. La escritura del lenguaje dominguero. In: FERREIRO, Emilia; GÓMEZ, Margarita. (Eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Cidade do México: Siglo XXI, 1982. p. 247-270.

BRASIL. Ministério da Educação. *Trilhas*. São Paulo: Ministério da Educação, 2011.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1987.

BRUNER, Jerome. *Child's talk: Learning to use language*. Nova York: Norton, 1983.

BUS, Adriana; VAN LIZENDOORN, Marinus; PELLEGRINI, Anthony. 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.

BUSSE, Tracy. *Preservice teachers' development of Effective approaches to text-based discussion*. Tese (doutorado). University of Pittsburgh, Pittsburgh. 2013.

CLAY, Marie. *Writing begins at home: Preparing children for writing before they go to school*. Auckland, New Zealand: Heinemann, 1987.

COLL, César, COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier; ROCHERA, María José. *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. In: FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo; MELERO, María (Eds.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 1995. p. 194-326.

COLOMER, Teresa (Ed.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 2002.

DAHL, Karin; FREPPON, Penny. *A comparison of innercity children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms*. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 1, p. 50-74. 1995.

DOMÍNGUEZ, Paola. *Juegos del lenguaje en la alfabetización inicial*. Tese (doutorado) Universidad de Barcelona, Barcelona. 2014.

DOMÍNGUEZ, Paola. NASINI, Stefano; TEBEROSKY, Ana. *Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito*. *Infancia y Aprendizaje*, v. 36, n. 4, p. 501-516. 2013.

ELY, Richard. *Language and literacy in the school years*. In: GLEASON, Jean Berko (Ed.). *The development of language*. Boston: Pearson, 2005. P. 395-443.

FISHER, Charles.; HIEBERT, Elfrieda. *Characteristics of tasks in two approaches to literacy instruction*. *The Elementary School Journal*, v. 91, n. 1, p. 3-18. 1990.

HEARNE, Betsy. *Patterns of sound, sight, and story: From literature to literacy*. *The Lion and the Unicorn*. v.16, n. 1, p. 17-42. 1992.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words*. Nova York: Cambridge University, 1983.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children: A joint position statement of the International Reading Association and the National Association for the Education of Young Children*. Newark, DE: International Reading Association, 1998.

LANCIA, Peter. *Literary borrowing: The effects of literature on children's writing*. *The Reading Teacher*, v. 50, n. 6, p. 470-475. 1997.

MEEK, Margaret. *How texts teach what readers learn*. Stroud: Thimble Press, 1988.

MORROW, Lesley M.; GAMBRELL, Linda. *Literature-based reading instruction*. In: KAMIL, Michael et al. (Eds.). *Handbook of reading research*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 563-586.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH. *On Reading, Learning to Read, and Effective Reading Instruction: An Overview of What We Know and How We Know It*. Urbana, Illinois. 2004. Disponível em: <<http://www.ncte.org/positions/statements>>.

PAPPAS, Christine; BROWN, Elga. *Learning to read by reading: Learning how to extend the functional potential of language*. *Research in the Teaching of English*, v. 21, n. 2, p. 160-177. 1987a.

PAPPAS, Christine; BROWN, Elga. *Young children learning story discourse: Three case studies*. *The Elementary School Journal*, v. 87, n. 4, p. 455-466. 1987b.

PAPPAS, Christine; VARELAS, Maria. *Multimodal books in science-literacy units: Language and visual images for meaning making*. *Language Arts*, v. 86, n.3, p. 201- 211. 2009.

PAQUETTE, Kelli R. *Encouraging primary students' writing through children's literature*. *Early Childhood Education Journal*, v. 35, n. 2, p. 155-165. 2007.

PHILLIPS, Linda M. *Using children's literature to foster written language development*. St. John's, Newfoundland: Institute for Educational Research and Development, 1986.

PRESSLEY, Michael et. al. *A study of effective first-grade literacy instruction*. *Scientific Studies of Reading*, v.5, n. 1, p. 35-58. 2001.

SCARBOROUGH, Hollis; DOBRICH, Wanda. *On the efficacy of reading to preschoolers*. *Developmental Review*, v. 14, p. 245-302. 1994.

SEPÚLVEDA, Angélica. *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. 2012. 217f. Tese (doutorado). Universidade de Barcelona, Barcelona. 2012.

SEPÚLVEDA, Angélica. *Incorporação de práticas letradas na alfabetização*. *Cadernos Cenpec*, v. 2, n. 2, p. 189-223. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/184/212>>.

SEPÚLVEDA, Angélica. *Compreensão e uso dos materiais educativos Trilhas: Estudo do discurso educativo letrado*. São Paulo: Laboratório de Educação, 2014. Relatório de pesquisa não publicado.

SEPÚLVEDA, Angélica.; TEBEROSKY, Ana. *Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas: una actividad para aprender lenguaje escrito. Lectura y Vida*, v. 29, n.4, p. 6-19. 2008.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. *El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. Cultura y Educación*, v. 26, n. 1, p. 23-42. 2011.

SIGEL, Irvin; MCGILLICUDDY-DELISI, Ann. *Parents as teachers of their children: A distancing behavior model. In: PELLEGRINI, Anthony; YAWKEY, Thomas (Eds.), The development of oral and written language in social contexts. Norwood, NJ: Ablex, 1984. p. 71- 94.*

SNOW, Catherine; BURNS, M. Susan; GRIFFIN, Peg. *Preventing reading difficulties in young children. Washington D.C.: National Academy Press. 1998.*

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura. Barcelona: ICE/GRAO, 1992.*

SORSBY, Angela; MARTLEW, Margaret. *Representational demands in mother's talk to preschool children in two contexts: Picture book reading and a modeling task. Journal of Child Language*, v. 18, p. 373-395. 1991.

TEBEROSKY, Ana. *La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même age. European Journal of Psychology of Education*, v. 3, n. 4, p. 399-414. 1988.

TEBEROSKY, Ana. *La escritura de textos narrativos. Infancia y Aprendizaje*, v. 46, p. 17-35. 1989.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendiendo a escribir. Barcelona: Horsori, 1993.*

TEBEROSKY, Ana. *El dictat a l'adult. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010a. Documento no prelo. Disponible em: <www.aprendretextos.com>.*

TEBEROSKY, Ana. *Jocs de llenguatge. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010b. Documento no prelo. Disponible em: <www.aprendretextos.com>.*

TEBEROSKY, Ana. *Poesia i poemes amb jocs. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010c. Documento no prelo. Disponible em: <www.aprendretextos.com>.*

TEBEROSKY, Ana. *Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL LA LITERATURA QUE ACOGE: INFANCIA, INMIGRACIÓN Y LECTURA. 2011, Barcelona. Anais... Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2011.*

TEBEROSKY, Ana; FERNÁNDEZ DE VIANA, Arantza. *Poemes i jocs de llenguatge i l'aprenentatge inicial del llenguatge escrit. Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, v. 58, p. 90-103, 2012.

TEBEROSKY, Ana; PORTILLA, Claudia. *Los "contrarios" en el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. Cultura y Educación*, v. 23, n.4, p. 515-531, 2011.

TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angélica. *El texto en la alfabetización inicial. Infancia y Aprendizaje*, v. 32, n. 2, p. 199- 218, 2009.

TEBEROSKY, Ana et. al. *El discurs sobre els textos i el coneixement textual. Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, v. 40, p. 50-65, 2006.

TORRANCE, Nnacy ; OLSON, David. *Development of the metalanguage and the acquisition of literacy: A progress report. Interchange*, v. 18, n. 1-2, p. 136-146, 1987.

VAN KLEECK, Anne; BECLEY-MCCALL, Amy. *A comparison of mothers' individual and simultaneous book sharing preschool siblings: An exploratory study of five families. American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 11, n. 2, p. 75-89, 2002.

VAN KLEECK, Anne et. al. *The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 40, n. 6, p. 1261-1271, 1997.

WATSON, Rita. *Literate discourse and cognitive organization: Some relations between parents' talk and 3-year-olds' thought. Applied Psycholinguistics*, v. 10, p. 221-236, 1989.

WATSON, Rita. *Talk about text: Literate discourse and metaliterate knowledge. In: REEDER, K. et al (Eds.). Literate apprenticeships: The emergence of language and literacy in the preschool years. New Jersey: Ablex Publishing, 1996. p. 81-100.*

WATSON, Rita. *Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. In: NEUMAN, Susan B.; DICKINSON, David K. (Eds.). Handbook of Early Literacy Research. New York: The Guilford Press, 2002. p. 43-65.*

WELLS, Gordon. *Learning through interaction: The study of language development. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.*

WELLS, Gordon. *Language development in the pre-school years. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.*

