

# **A Promoção do Letramento Literário nas Instituições de Educação Infantil<sup>1</sup>**

Tatiana Andreaza Lucas<sup>2</sup>  
Veronice Camargo da Silva<sup>3</sup>

## **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar como se constituem os momentos de leitura literária em turmas da Educação Infantil. Traz um estudo documental exploratório, tendo como objeto de pesquisa cadernos de registros com relatos de atividades de leitura realizadas em turmas participantes do Projeto “ Baú de histórias – Era uma vez...” criado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, desde 2009, e direcionado para as Instituições de Educação Infantil Conveniadas ao município em questão. Assim sendo, foi feita uma seleção de quatro relatos organizados em um quadro demonstrativo constando sobre a motivação das professoras ao procederem na escolha dos livros, o direcionamento da realização das atividades de leitura e as percepções das professoras sobre o que consideraram que as crianças adquiriram com a atividade de leitura literária. Após proceder a análise dessas práticas tendo como referência a sequência básica de Cosson (2006), constatou-se que apesar dos esforços das professoras em tentar propiciar momentos significativos de leitura com os alunos, prevalecem as práticas utilitário- pedagógicas e falta conhecimento de etapas básicas para estruturação das atividades com leitura literária. Considera-se que este estudo é importante para auxiliar professores de Educação Infantil a terem elementos que possam contribuir nos seus planejamentos de atividades com leitura em sala de aula para efetivação do trabalho numa perspectiva do letramento literário e da formação do leitor, devido à importância deste aprendizado para o sucesso escolar das crianças e da vida como um todo.

**Palavras-chave:** letramento literário; educação infantil; projetos de leitura.

## **1 INTRODUÇÃO**

Um dos grandes desafios da educação é trabalhar com a literatura de forma a contribuir para que a criança realize a sua experiência literária. A leitura literária é uma prática social que ocupa uma relação única com a linguagem. É função da escola praticá-la e ensiná-la, pois tem um papel fundamental para a aquisição da leitura e escrita e para o desenvolvimento de potencialidades para o aprendizado de novos conhecimentos.

Trabalhar o letramento literário desde a Educação Infantil deve ser um objetivo cada vez mais priorizado nos projetos educacionais, pois este é o início do percurso da formação leitora de uma criança, sendo a fase onde estão latentes os processos simbólicos e de desenvolvimento da linguagem.

---

<sup>1</sup> Este artigo foi requisito para a obtenção do título de Especialista em Teoria e Prática da Leitura, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), unidade universitária em POA/RS, que foi submetido à banca examinadora e aprovado em 11 de junho de 2021.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia Séries- Iniciais pela PUCRS e Professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, e-mail: tatianalucasandrea@gmail.com.

<sup>3</sup> Orientadora. Professora da UERGS do curso de pós-graduação em Teoria e Prática na Formação do Leitor, doutora em Linguística Aplicada UCPEL.

Assim sendo, o presente estudo teve como objetivo geral analisar como se constituem os momentos de leitura literária em turmas da Educação Infantil. Os objetivos específicos são: reconhecer a motivação das professoras na escolha do livro a ser trabalhado, verificar como ocorre o desenvolvimento da atividade com leitura e identificar quais percepções das professoras quanto ao que consideram que as crianças adquiriram com a atividade de leitura.

O referencial teórico pautou-se em três tópicos: 1) O letramento literário na Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento das crianças. 2) O papel da escola e dos professores na promoção do letramento literário. 3) Sequência básica proposta por Cosson (2006), como forma de sugestão para a sistematização do trabalho com leitura na perspectiva do letramento literário.

Esta pesquisa documental exploratória teve como seu objeto de pesquisa cadernos de registros pertencentes ao projeto “ Baú de Histórias – Era uma vez...” nos quais foram registradas práticas em torno da leitura literária em turmas de escolas de Educação Infantil conveniadas ao Município de Porto Alegre.

Traz um recorte de estudo em quatro turmas de Jardim, onde buscou-se verificar os objetivos específicos desta pesquisa através dos relatos docentes organizados em um quadro demonstrativo, tendo como referência para a análise das práticas de leitura à sequência básica de Cosson (2006) que fornece elementos necessários para que os docentes consigam a sistematização dos trabalhos com leitura em uma perspectiva de letramento literário e formação do leitor.

Por fim, com este estudo, foi possível inferir que os projetos de incentivo à leitura podem melhor atingir seus objetivos se aos professores forem oportunizadas formações, para que adquiram ferramentas para compreensão de etapas básicas e dos processos para desenvolver o letramento literário, de forma que os momentos de leitura literária sejam aproveitados em toda a sua potencialidade, contribuindo efetivamente para despertar o gosto pela leitura.

## **2 O Letramento literário na Educação Infantil: contribuição para o desenvolvimento das crianças.**

O letramento literário é um processo contínuo que se constrói no decorrer de toda trajetória da vida de uma pessoa. Como o próprio nome diz, é um tipo de letramento que só pode ser alcançado por meio da leitura de obras literárias, nos seus mais variados tipos e destinados para todas as idades.

Na infância o letramento literário já começa quando o bebê escuta em casa as cantigas de ninar, e prossegue por toda a vida, a cada romance lido, a cada filme assistido,... Se realiza por um processo de apropriação a cada contato com os textos literários, possibilitando ao indivíduo ir construindo sentido para si mesmo, internalizando significados e conhecimentos através da linguagem literária.

No Glossário Ceale, Cosson (2014) destaca que não se trata de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária, que vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona.

As experiências de cada indivíduo com literatura ocorrem em diferentes contextos, há crianças que vivenciam um ambiente rico e estimulante de leitura literária em casa, outras nem tanto ou nada. Porém, independente do que ocorra nas casas dos indivíduos é na escola que as crianças, desde cedo entram em contato com um ambiente

formal de ensino, que tem um papel central no desenvolvimento da leitura e da formação do leitor.

Na educação infantil, as atividades com leitura literária se fazem presentes nas salas de aula quase que de forma intrínseca, pois o gênero da literatura infantil é atrativo para as crianças, comunicando perfeitamente aos anseios da psique infantil e às necessidades do público à que se destina. Segundo Frantz (2001, p.32), “A literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas”.

A literatura infantil também é arte, criatividade. Representa a vida através das palavras e da fantasia, possibilitando o despertar de diferentes emoções. Consegue dialogar com a criança nos seus sentimentos mais secretos, confrontando medos e desejos escondidos, possibilitando a superação de conflitos para alcançar o equilíbrio desejável para seu desenvolvimento. Humaniza e ajuda a criança a se constituir como ser social. Segundo Saraiva (2001, p.19):

Os textos literários canalizam, portanto, a descoberta do que é essencialmente humano, enquanto os leitores, movidos por sua sedução, interagem com a vida e lhe dão forma. Essa função da literatura tem uma relevância ainda maior quando orientada para o receptor infantil, uma vez que o auxilia a estabelecer atitudes e comportamentos, a lidar com desafios pessoais e a tomar consciência de restrições impostas pelos padrões de comportamento social.

Também, o trabalho com a literatura infantil é importante pois pode influenciar de maneira positiva nas crianças o interesse por conhecer e se desenvolver nas competências da leitura e da escrita. Segundo Paulino (2012, p.145):

A criança que encontra prazer no contato com a literatura infantil, tem melhores condições de se desenvolver como leitor literário. Se lhe faltar esse contato nos primeiros anos, o processo seria dificultado, ou ao menos, obstaculizado.

Embora na etapa da Educação Infantil, os alunos não leiam de forma convencional, por não possuírem os mecanismos de leitura desenvolvidos, também procedem leituras, pois segundo Charmeux (2000) ao construir e reconstruir sentido a partir da sua própria vivência e aprendizado, a criança se torna um leitor ativo. Isto ocorre até com as crianças que ainda não dominam nem a linguagem verbal, pois independente da idade, aprender a ler é construir sentido.

Martins (1986) denomina que a primeira leitura da criança, é a sensorial, sendo aquela que percebemos através dos nossos sentidos (visão, audição, olfato, paladar) e que nos acompanha em toda a vida. Na fase da Educação Infantil, inclusive o manuseio dos livros como objeto é importante, pois desperta nas crianças a descoberta de formatos, cheiros, cores e a relação imagem/sentimento.

López (2013) destaca que é na primeira infância que as crianças desenvolvem a base da experiência do pensamento, aprendendo a simbolizar. E para conseguirem exercer a sua capacidade de pensar, precisam brincar, escutar histórias e “lerem” os livros literários.

Também, o letramento literário na Educação Infantil, atua na base do desenvolvimento da linguagem. Segundo Meireles (1984), na escola o sujeito deve passar pela experiência de ser sujeito de sua própria língua, se apropriando dela através de experiências que permitam que tome consciência das múltiplas possibilidades que essa lhe oferece, indo além de uma relação passiva entre língua e falante, mas vivenciando uma experiência lúdica com o fenômeno linguístico. Segundo Hunt (2010, p.135):

A criança, por sua vez, ainda não tem pleno domínio das regras do “jogo literário”, e por isso produzirá significados muito próprios a partir da leitura – o que não quer dizer que ela tenha uma capacidade menor, apenas trata-se de outra abordagem. Por ainda não ter preconceitos ou esquemas cristalizados na mente, o leitor iniciante tende a ser mais aberto e flexível diante de um texto inventivo, além de ter a habilidade natural de explorar ludicamente a linguagem. Por não recorrer ao instrumental conceitual clássico do leitor experiente, a visão e a percepção que a criança tem de um texto literário podem ser muito mais livres e abrangentes. Ela pode muito bem ser capaz de usufruir de recursos estilísticos e estéticos sem precisar identificá-los.

Assim sendo, quando na escola, a criança tem espaço para dizer e se dizer, expressando suas percepções instigadas pelo contato com os livros, podendo exercitar sua linguagem de forma livre e criativa, consegue ir se apropriando de si mesma e da sua realidade. Assim sendo, o trabalho com a narrativa literária na Educação Infantil pode ser caminho para oportunizar prazer em aprender e o aprimoramento de diferentes linguagens: oral, escrita, artística, visual, musical, entre outras.

Em Bakhtin (1992) podemos compreender que a literatura infantil pode ser um instrumento motivador e desafiador, que pode transformar a criança em um sujeito ativo na própria aprendizagem, desenvolvendo uma compreensão do contexto em que vive ao mesmo tempo que vai adquirindo habilidades para encontrar maneiras de modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

Segundo Lerner (1996), o processo de formação de leitores não se dará nunca de uma maneira imperativa, pois se constrói na medida em que todos podem se situar enquanto leitores e escritores, ativos e pensantes. Da mesma maneira, os saberes sobre os textos, nunca se dão sem eles, pois é lendo, pensando, dialogando com eles, que vamos construindo sentido no ato de ler.

Enfim, desde os primeiros anos de vida, uma criança é um leitor em construção, e o trabalho com o letramento literário deve atuar no sentido de despertar o gosto e o prazer pela leitura, propiciando que a criança fortaleça-se, conhecendo a si e aos outros. Pois, “No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2006, p.17).

## **2.1 O papel da escola e dos professores na promoção do letramento literário**

O primeiro aspecto a ser destacado é perceber que há diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de forma independente, em família ou outros lugares, entendendo que, para o aluno descobrir prazer na leitura, ele precisa passar pelo letramento literário, e este é uma responsabilidade da escola.

Segundo Machado (2002), conhecer as diferentes formas de apresentação da literatura é de responsabilidade da escola, uma vez que para se concretizar demanda um processo educativo específico, que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. Assim sendo, também é um desafio, pois deve ser promovida na escola mantendo o aspecto prazeroso da leitura unida ao compromisso necessário para o desenvolvimento do conhecimento.

Assim como em casa, onde as crianças podem ter mais ou menos contato com a literatura infantil, nas salas de aula isso também ocorre. Porém, para desenvolver letramento literário, as atividades com leitura precisam ter uma certa regularidade e primar pela qualidade das interações e dos livros. Para isso também é preciso que

professores e alunos tenham garantidos o direito de acesso aos textos diversificados e acervos atualizados. Segundo Lajolo (2002, p.45):

Leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura, a qual inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua [...].

Dessa maneira, o professor deve ter a intenção clara ao planejar, que seus alunos conheçam, ao longo de um período da escolaridade, textos de gêneros variados, para que a criança consiga se familiarizar com os diferentes tipos e tenha oportunidade para perceber os que lhe agradam mais. Porém, não se trata de entrar numa lógica consumista de textos literários. Lajolo (2002, p.105) destaca:

No entanto, o sistema capitalista e consumista, no qual a escola está inscrita, transformou a leitura de fruição em um “consumo r”consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa, gerando constantemente a necessidade de novos textos.

Lerner (1996) refere que, o professor pode ler o que as crianças gostam, introduzi-las no que não conhecem, e avançar, progressivamente, de modo que conheçam cada vez mais e melhores textos e tenham bons modelos de comportamento leitor. A maneira que o professor se mostrará leitor e a habilidade de expressar a linguagem contida nos livros é de vital importância para a apreciação da obra no ouvinte, tendo em vista que : “Quanto mais depurada a expressão, quanto mais simples e bela a entonação da linguagem, mais a criança apreciará a leitura, para a qual se sentirá mais atraída” (SOSA, 1978, p.39).

Em contrapartida, a escolha do texto a ser lido deve levar em conta a experiência leitora das crianças, de modo que o texto não seja tão além de suas possibilidades que soe incompreensível, nem tão aquém que não traga mais nenhum aprendizado ou prazer na escuta. Indo ao encontro dos conceitos de Vigotski (1996), é importante escolher leituras adequadas à faixa etária dos alunos, para que haja a interação e possibilite o avanço da Zona de desenvolvimento Proximal para a Zona de desenvolvimento Real.

Por outro lado, proceder às escolhas somente de textos supostamente mais fáceis e curtos afasta as crianças do acesso à boa leitura. Não se deve subestimar o pequeno leitor, numa crença de que eles não conseguem acompanhar narrativas. Apesar da abordagem da contação da história ser muito importante para o letramento literário infantil, não deve ser a única prática. Há livros e textos que podem e devem ser lidos integralmente, pois mesmo que a criança não entenda completamente tudo que está sendo lido, é crucial apresentar a leitura com sua linguagem elaborada, respeitando os recursos estilísticos e estéticos da obra. É isso que vai formar o repertório do pequeno leitor. Segundo Bamberguerd (2000) a criança que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

Também, o caráter da leitura literária não deve ser o de checagem de informações ou de compreensão, até porque o professor não tem - e nunca terá - o controle do que foi assimilado por seus alunos; ao contrário, a preocupação deve ocorrer indo ao encontro do que fez sentido para a criança, possibilitando que ela possa se expressar por diferentes vias, numa expressão criativa do encontro com livro. Vale fazer perguntas para que ela se posicione livremente, promovendo interações onde a criança se sinta respeitada em suas opiniões. Segundo Bona (2012, p. 72-73):

A obra literária não é um mero reflexo das palavras do autor produzidas na mente do leitor, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora e profundamente dependente da mediação da escola para auxiliar o leitor a preencher as lacunas deixadas pelo autor, para auxiliá-lo a entrar no

jogo do texto, a mergulhar no mundo da imaginação e da ficção, a dominar a linguagem literária para reconstruir o universo simbólico nas palavras.

Isto porque ao oportunizar o encontro com o livro, é preciso abrir espaço para que a criança fortaleça-se no processo de relacionar-se com eles. É preciso entender que além do caráter cognitivo, há também o afetivo em jogo, na medida em que questões pessoais também podem ser contempladas em uma leitura. Hunt(2010) destaca que, por natureza o texto literário tem um forte caráter subjetivo, assim sendo, como carrega múltiplas significações, o natural – e desejável – é que os leitores possam chegar a diferentes interpretações.

Também é de suma importância desvincular a leitura literária de uma função utilitário- pedagógica, usando os textos como meio para inculcar valores ou comportamentos dito satisfatórios. Pautar-se por estas intenções é o mesmo que usar o texto literário como pretexto para o ensino da gramática. Essas escolhas se baseiam no mito de que ler é extrair informação da escrita. Segundo Soares (1999, p. 5-6, grifo nosso):

**O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o, desenvolvendo no aluno “resistência ou aversão ao ato de ler”.**

Assim sendo, os professores precisam estar preparados para atuar como referência positiva no percurso da prática leitora de seus alunos, de maneira a despertar o gosto pela leitura. O escritor Walcyr Carrasco (2015, p.50) em seu depoimento sobre sua trajetória leitora, no livro Retratos da Leitura 4, nos ensina:

O livro não se tratava apenas de um enfeite na estante. Nem de uma obrigação árdua. Mas de uma possibilidade de conhecer novas vidas, deixar a cidadezinha do interior para atravessar os desertos árabes. Para mim, como já disse, a criação de um sentimento prazeroso propicia o hábito da leitura. Muitas vezes na sala de aula, o livro surge como uma imposição, como um inimigo a ser enfrentado, eliminado o mais rápido possível da vida do estudante.

Lajolo (2001) nos lembra que cada vivência de leitura permanece como marcos na história de leitura de cada um. E Carrasco (2015) destaca que o hábito da leitura implica um processo de sedução. Dessa maneira, os primeiros livros têm, por assim dizer, que “fisgar” o leitor, para que mais tarde ele se disponha a usufruir dos mais complexos.

## **2.2 A sequência básica de Cosson como sugestão para o letramento literário**

A sequência básica de Cosson, considera como desenvolver atividade de leitura com os alunos, garantindo-lhes o envolvimento e a participação em todo o processo, contribuindo para a qualificação da aprendizagem do letramento literário.

Segundo Cosson (2006) a primeira etapa da prática de leitura, é a da motivação. Refere que a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, que muitas vezes passa despercebida pelos professores. Esta etapa consiste em preparar o leitor para receber o texto e pode ser construída de diversas formas, desde a possibilidade de se criar uma situação imaginária até a promoção de um debate sobre um tema específico do texto a ser lido. Refere sobre a importância de constar o elemento lúdico e de apresentar o autor e a obra, pois: “As mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2006, p. 55).

A segunda etapa é a da introdução, Cosson (2006) explica que é o momento ideal para se justificar a escolha da história e apresentar a obra fisicamente. Porém, nada extenso de forma a se transformar em uma aula expositiva sobre o autor, mas para fornecer informações básicas sobre o autor e sobre o texto que será trabalhado. Por exemplo, o suporte livro se faz presente e pode ser explorado a partir da leitura da capa, da orelha, das apresentações, dos prefácios, dentre outros elementos. Cosson (2006, p 60, grifo nosso) destaca:

Muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só. De fato ela fala e pode até prescindir da intervenção do professor, mas **quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você**. Por isso cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta.

Outra sugestão do autor é que se apresentem várias capas diferentes para a mesma história e, desta forma, possa fomentar uma rica conversa sobre as diversas edições e sobre as múltiplas versões.

A terceira etapa é a da leitura, Cosson (2006) destaca que o tempo de leitura é importante para que não se perca o foco e que esse tempo pode ser diferente para cada aluno. Refere que esse é o momento para o professor acompanhar o processo de leitura dos alunos, ajudando-os em suas dificuldades. Assim sendo, no processo de letramento literário este acompanhamento compreende convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura. Isto pode se realizar em momento de conversa ou de outras atividades específicas, o que denomina de intervalo, e o tempo deste no decorrer da leitura, vai depender do tamanho do texto. O autor enfatiza que esse momento de se falar sobre a história não provoca desmotivação dos alunos com ritmo mais lento, e é uma boa forma de diagnosticar problemas de vocabulário, de decifração, de interação com o texto, dentre outras dificuldades, e de proporcionar ao professor pistas para fazer intervenções eficientes.

Na etapa de interpretação Cosson (2006) indica que a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Assim sendo, no cenário do letramento literário o autor propõe dois momentos: interior e exterior. No momento interior é quando o leitor se encontra com a obra ocasionando uma descoberta íntima e pessoal, pois é feita com o que somos no momento da leitura, e mesmo que pareça individual é também ato social. No momento de externalização se compartilha a primeira interpretação de maneira a ampliar os sentidos construídos individualmente, exercendo participação no coletivo. Assim sendo, a escola é o lugar ideal para esse compartilhamento, que pode ser feito de várias maneiras criativas, seja pela escrita, pelo desenho, pela música, pelo teatro,... O importante é propiciar que os alunos se expressem através de algum registro, externalizando a leitura.

Cosson (2006) destaca que esse momento requer uma condução organizada, porém sem imposições. Onde não cabe supor, por exemplo, que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. O professor não deve ceder a pretextos dúbios guardando para si a sua interpretação para não interferir na conclusão dos alunos. Segundo Cosson (2006, p.66):

Se for para haver limites, que eles sejam buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário nas escolas. Só assim teremos de fato uma comunidade, e seus leitores poderão, tanto no presente quanto no futuro, usar a força que ela proporciona para melhor ler o mundo e a si mesmos.

Enfim, particularidades devem sempre ser levadas em consideração no planejamento da sequência básica, bem como as características de cada etapa. Seguindo as etapas, o professor sistematiza o seu trabalho e oferece um processo coerente com o letramento literário.

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Esta é uma pesquisa documental exploratória, que tem como objeto de estudo seis cadernos de registro pertencentes ao projeto “Baú de histórias- Era uma vez...” que faz parte das políticas de leitura da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) por meio da articulação entre três setores da Secretaria Municipal de Educação (SMED): Gabinete, Biblioteca e Nível de Educação Infantil. Este projeto de incentivo à leitura se desenvolveu desde 2013, ficando suspenso devido à pandemia de Covid-19.

O projeto “Baú de histórias- Era uma vez...” tem como objetivo central proporcionar o acesso aos livros e atividades de mediação de leitura para as crianças que frequentam Instituições de Educação Infantil Conveniadas ao Município de Porto Alegre. Alguns de seus objetivos específicos referem-se a: estimular a leitura e o contato com livros infantis de qualidade nas Instituições de Educação Infantil Conveniadas à PMPA; oportunizar através do contato e leitura do acervo do “baú de histórias”, gosto e encanto pela leitura; apropriar o público infantil de códigos de leitura de forma lúdica e prazerosa; garantir experiências e interação da criança com a linguagem oral e escrita e oportunizar à criança, através da apresentação da variedade de títulos e formato de obras, o desenvolvimento do seu imaginário e a interação com o grupo.

Este projeto se constituía através da circulação de baús de madeira entre escolas de Educação Infantil conveniadas ao município de Porto Alegre, que eram divididas por quatro regiões ( norte, sul, leste e oeste ). Cada baú era identificado por uma cor diferente e circulava entre as escolas da mesma região. No início do projeto, cada baú circulava em seis escolas por cada região, permanecendo 15 dias em cada escola, para que os professores e comunidade escolar pudessem explorar e trabalhar com o material de leitura dos baús, onde cada um continha 140 títulos, entre livros de literatura infantil diversificados e DVDs, mais um caderno de registros.

Nos cadernos de registro constam os relatos indicando os livros escolhidos para a prática da leitura e das atividades feitas em torno destes livros. Os registros são compostos por escritas feitas por equipes diretivas, professoras e pais, que vão desde a leitura em família, rodas de leitura em sala de aula, contação de histórias, eventos literários para todo grupo escolar, momentos de reunião pedagógicas abordando o tema da leitura e momentos de atividades de leitura com os funcionários da escola. Também constam nestes cadernos, fotos das atividades desenvolvidas em sala de aula, modelos de trabalhos feitos por alunos e avaliações do projeto preenchidas pelas equipes diretivas.

Para esta pesquisa, foi feita uma exploração de seis cadernos de registro pertencentes à região leste de Porto Alegre, no período de dez dias (26/04/2020 à 07/04/2020).O objetivo era observar como as professoras procederam em seus trabalhos com leitura nas turmas de educação infantil, desde o Berçário até o Jardim B. Então, optou-se por selecionar quatro relatos de turmas de Jardim, para contextualizar como geralmente ocorrem as práticas de leitura nas salas de aula de Educação Infantil, optou-se pelas turmas de Jardim A ou B, onde nas escala de especificidades desta etapa



de ensino, são as crianças que possuem uma maturação que lhes permite participar de leituras de livros de literatura infantil que tenham textos mais elaborados.

Estes relatos das quatro turmas de Jardim, foram desmembrados em um quadro demonstrativo constando os itens: livro escolhido, motivação da escolha, tipo de abordagem de leitura e atividades, e percepções do que as professoras consideram que as crianças adquiriram com a leitura. A partir deste quadro, foi feita uma análise das práticas na perspectiva do letramento literário, verificando elementos a partir da sequência básica de Cosson (2006), de forma a fornecer ideias para que as professoras de Educação Infantil possam trabalhar com a leitura em sala de aula promovendo letramento literário, e ampliando as potencialidades do trabalho com os livros na primeira infância.

Por fim, são feitas considerações de como os projetos de incentivo à leitura promovidos por políticas públicas podem auxiliar os professores a adquirir elementos que os ajudem a aproveitar os materiais de leitura, de maneira que promovam o prazer pela leitura através do letramento literário.

#### 4 AS PRÁTICAS DE LEITURA NAS TURMAS DE JARDIM

O quadro abaixo retrata em tópicos, o que as professoras de quatro turmas de Jardim relatam sobre como atuaram com as experiências de leitura. No texto a seguir constam as análises interpretativas do conteúdo dos relatos sobre as práticas de leitura tendo como base as etapas da sequência básica de Cosson (2006).

<b>Turmas de Jardim A ou B</b>	<b>Livro escolhido</b>	<b>Motivação</b>	<b>Tipo de abordagem/ atividades</b>	<b>Percepções das professoras sobre o que as crianças adquiriram com a atividade de leitura.</b>
<b>Turma 1</b>	A boca da noite Autor: Cristino Wapichana (Literatura Indígena)	Me interessei pelo livro a boca da noite por se tratar de uma história em que o pai abandona a mãe e seus filhos.	- Decidi fazer um mural com os personagens e contar como a noite deixando a sala escura apenas com a iluminação de uma lanterna iluminando os personagens.	As crianças puderam analisar que tem famílias que têm somente o pai ou a mãe que cuidam dos seus filhos.
<b>Turma 2</b>	Uma joaninha diferente Autora: Regina Célia Melo	Escolhemos esta história pois achamos muito interessante a história de uma joaninha que havia nascido sem bolinhas. Com essa história podemos mostrar a eles que todos nós somos diferentes.	- Realizamos a leitura em uma rodinha e depois conversamos sobre a história contada. Logo depois confeccionamos com a turma uma joaninha com CD, EVA e cola colorida.	Com essa história podemos mostrar a eles que todos nós somos diferentes mas que nem por isso devemos tratar com diferença o próximo.

<b>Turma</b> <b>3</b>	A cesta da Dona Maricota Autora Tatiana Belinky ( Poesia)	Trabalhar a alimentação das crianças, a maioria delas não come legumes e frutas.	-Confeccionamos uma cesta e nela desenhamos algumas frutas, legumes e verduras (eles pintaram).	Foi bem legal, tivemos progressos, colocamos o trabalho exposto e cada criança mostrou para o pai e a mãe o trabalhinho. Também teve comentários: “ mãe hoje eu comi cebola, foi muito legal”
<b>Turma</b> <b>4</b>	A cesta da Dona Maricota Autora Tatiana Belinky ( Poesia)	Escolhi trabalhar este livro pois achei interessante explorar junto com eles o mundo das frutas e das verduras. Apesar de já terem uma idade onde a maioria conhece os nomes e os sabores de alguns legumes, alguns ainda sentem medo de experimentar, fazem cara feia só de verem um prato com legumes ou até mesmo uma fruta desconhecida.	-Pedi que fizessem uma rodinha em uns tapetes que coloquei no pátio e expliquei para eles o quanto era importante que comessem frutas. Comecei a ler e todos prestaram bastante atenção, ficaram atentos de olhinhos arregalados, no final quando terminei de ler, conversei com eles, falei das frutas, o quanto era bom e saudável comer legumes. Eles adoraram. - Realizei um trabalho com desenho de frutas (xerocadas) e usamos giz de cera e palitos. Eles colaram a fruta em seus palitos.	

Cosson(2006)diz, que a primeira etapa sugerida na sua sequência básica, a da motivação, passa despercebida para a maioria dos professores. Provavelmente isto se deve porque muitos professores não estão conscientes do trabalho com a leitura literária e o que está permeando as escolhas neste processo.

Isto porque o trabalho com a leitura precede a etapa de motivação do aluno, iniciando quando o professor procede a escolha de um livro. Segundo Solé (1998) o ato de ler compreende o diálogo entre leitor, texto, autor e contexto de produção do texto e da leitura. Considera o que o leitor conhece do assunto, do autor e as expectativas desencadeadas por uma primeira inspeção do material a ser lido.

Soares (1999), refere que ocorre uma vinculação utilitário-pedagógica ao trabalho de leitura literária na sala de aula. Dessa maneira, provavelmente quando o professor procede suas escolhas movido pela crença de que ler é informar algo útil, no sentido de moldar comportamentos ou ideias, procederá nesta perspectiva em todas as etapas de sistematização do seu trabalho com leitura, independente do tipo de texto que tenha em mãos.

É o que se pode verificar nas quatro turmas deste estudo, a motivação das professoras na escolha dos livros, deu-se em um sentido utilitário- pedagógico, sendo que a literatura foi utilizada para trabalharem especificamente os seguintes assuntos: respeito às diferenças, a alimentação saudável e a composição familiar.

Referente a etapa da introdução, quando os professores não compreendem a função da obra literária, direcionando a um enfoque utilitário pedagógico, muito

provavelmente não encontram significado em proceder a apresentação às crianças, do autor do livro, do ilustrador, nem basicamente, falando o nome e mostrando fotos deles, que muitas vezes estão acessíveis, nas capas e contracapas dos livros. Também nesta etapa de introdução o professor pode perguntar se algum aluno já teve contato com a obra apresentada, não se deve subestimar os alunos pensando que eles não têm nenhum conhecimento literário ou passando a ideia de que livros são coisas distantes deles. Esta parte importante na introdução de uma leitura, não foi descrita em nenhum dos relatos.

Também, na etapa de introdução da leitura, o professor através de seu discurso e de suas experiências socioculturais, pode atribuir sentidos ao texto que nem sempre são os mesmos pensados pelo autor. Por exemplo, na turma 4, a professora justificou a escolha do livro “A cesta da Dona Maricota” da autora Tatiana Belinky, através de um discurso na introdução dizendo para os alunos que é importante que comam frutas. Ela fez uma antecipação de um enfoque pessoal que deu ao texto, mas que certamente não é o da autora. Num trabalho na perspectiva do letramento literário a professora não faria antecipações discursivas pessoais antes da leitura, numa tentativa de controlar as ideias das crianças sobre o texto que será lido. Preservaria a liberdade das crianças em conhecerem a trama do texto, fazendo as associações e descobertas na direção das suas imaginações e percepções, que seriam compartilhadas após a leitura e que poderiam se relacionar ou não ao assunto da boa alimentação.

Da mesma maneira, na turma 1, onde foi utilizado o livro Boca da noite do autor Cristino Wapichana, que é uma literatura indígena que retrata aspectos dessa cultura. A professora justificou a sua escolha através de uma distorção de interpretação, sem considerar os aspectos da cultura indígena, usou o livro para exemplificar às crianças que existem muitas famílias com formação familiar só de pai e filhos ou mãe e filhos, abordando também sobre a questão do abandono familiar paterno. Ou seja, negou o autor e a história, pois não conseguiu dialogar satisfatoriamente com o conteúdo do livro.

Solé (1998), explica que, quanto maior a proficiência do leitor e a intimidade que tiver com o assunto abordado, maiores serão as chances da compreensão ocorrer sem grandes dificuldades. Mas se o conhecimento do leitor a respeito do tema não for amplo, ele precisará se apoiar nos elementos presentes no próprio texto para hierarquizar as informações.

Referente a etapa da leitura, verifica-se que a professora da turma 1 optou pela contação da história, porém, como sua percepção sobre a história teve uma distorção de interpretação, possivelmente deve ter contado uma história própria, modificada por sua percepção, com um conteúdo diferente da história que estava escrita no livro.

Também, usando os personagens que fez e deixando a sala escura com o apoio de uma lanterna, procurou através de uma experiência sensorial, recriar o ambiente da noite na sala de aula, numa tentativa de potencializar as sensações sobre a história. A professora foi criativa, e principalmente nas turmas de Educação Infantil, atividades diferenciadas são muito importantes.

Porém, é preciso destacar que os textos literários indígenas, trazem em si uma atmosfera própria da cultura indígena nos transportando aos cenários das tribos, e ao efetuar a leitura do texto do autor também somos invadidos por sensações, não precisando de outros aparatos externos ao livro, para dialogar com ele e deixar a imaginação fluir. Também, especificamente este livro “A boca da noite”, ilustrado por Graça Lima, traz um diferencial nas ilustrações que dialogam perfeitamente com o texto, as páginas vão mudando a tonalidade de cor de acordo com o período do dia, com

cores quentes e vibrantes para o dia e tons sombrios para a noite, como se as páginas retratassem o próprio nascer e pôr do Sol. Também os desenhos remetem ricamente à vasta arte dos povos indígenas, como a das cerâmicas, pinturas corporais e grafismos.

Sem desvalorizar os esforços dos professores, em criarem momentos diferenciados com seus alunos, o que é muito válido, é preciso destacar que no trabalho para o letramento literário é preciso reconhecer o valor artístico do livro, usando ele próprio como o recurso mais importante. Isto porque o planejamento gráfico do livro infantil é um recurso muito importante para que a compreensão e o enriquecimento da obra literária. Assim sendo, os livros literários têm esse poder de nos transportar na imaginação através da linguagem expressa dentro do próprio livro, nas palavras e nas imagens, o autor e o ilustrador se comunicam juntos no conteúdo do próprio livro. Lins (2003) afirma que o texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. As imagens complementam e enriquecem as histórias, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias.

Referente a parte da interpretação, podemos supor, que estando os professores imbuídos da intenção utilitário-pedagógica no uso do livro, provavelmente nos momentos de conversa pós leitura, não se estabelecerá um diálogo com os alunos, procurando ouvir suas opiniões e respeitando as impressões sinceras dos alunos, mas se tentará conduzir uma disseminação das ideias que se julgam serem boas para seus alunos. Segundo Pinheiro e Alves(2012), a leitura apresenta uma natureza política e ideológica, sendo capaz, em alguns casos, de moldar o indivíduo a agir de acordo com determinado modo de ver o mundo.

Verificou-se isso na turma 3, após a leitura da história, a professora conversou com as crianças, falando das frutas, do quanto era bom e saudável comer legumes. Apesar da veracidade da ideia, numa perspectiva do letramento literário, é importante dar voz aos alunos para que eles expressem suas leituras do texto, compartilhando sobre o que lhes chamou atenção ou o que gostariam de contar ao grupo. As crianças fazem relações pessoais com o texto que ampliam as percepções da leitura, podendo surpreender e acrescentar ao grupo com suas observações e contribuições. Ademais, este texto “A cesta da dona Maricota” pode ser uma experiência de leitura muito rica ao se explorar os versos e as rimas, brincar com a musicalidade das palavras, potencializando a vivência e o conhecimento das crianças sobre o gênero literário da poesia. Segundo Vanoye (2003, p. 274):

Pela linguagem o indivíduo exprime sua existência e sua maneira de estar no mundo, sendo que a expressão e comunicação verbal não são dissociáveis: falo e escrevo para comunicar alguma coisa a alguém, mesmo que seja apenas a minha existência como ser falante.

Assim sendo, o compartilhamento de ideias e o brincar com as rimas de um poema vai contribuir para a criança desenvolver a linguagem, a criar segurança em pensar por si, e expressar-se sem medo, a ampliar seu olhar observando o que os outros colegas estão pensando. Propiciar que as crianças expressem e brinquem com as leituras não coexiste com “adestramento de idéias”, monólogos do professor ou verificação de interpretação correta sobre o texto lido.

A criança precisa se sentir bem com as suas impressões e interações com o texto. Segundo Bakhtin (1992), a leitura é uma linguagem em construção, é fruto da ação do sujeito no texto, ao passo que possibilita uma relação dialógica com o pensamento em construção e com a vida, sendo o sujeito participante do diálogo: interrogando, escutando, respondendo, concordando, discordando, etc.

Assim sendo, caso a criança compartilhe que é bom ter uma alimentação saudável foi por que o texto despertou isso nela, e não porque a professora usou o texto

para ensinar isso para as crianças. Por exemplo, na turma 3 a professora relata que houve progressos e que uma criança relatou à mãe que comeu cebola. Porém, não comer cebola, não deve ser motivo de preocupação para uma criança, muito menos significa que não esteja se alimentando de forma saudável. O texto literário não serve para causar constrangimento ou culpa pelo fato de uma criança não gostar de comer certos alimentos. Certamente ao escrever esta poesia a autora Tatiana Belinky não gostaria que seu livro causasse sentimento de inadequação nas crianças, mas alegria, divertimento e imaginação.

Garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que segundo Vigotski (1992, p.128) caminham juntos: “ a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”. A imaginação é essencial para uma penetração mais profunda da realidade pois o “[...]afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e enriquece” (VIGOTSKI, 1992, p.129).

Pode se pensar que principalmente os livros das turmas 2, 3 e 4 conduzem aos assuntos específicos de alimentação e respeito às diferenças, porém, apesar destes livros terem estes assuntos, não são para ser usados e limitados a ensinar isso, mas para serem apreciados, possibilitando que as crianças e também aos professores que exercitem sua imaginação, façam relações, observem, pensem e expressem as percepções que foram pensando e sentindo ao conhecerem a história. Por exemplo, no livro “Uma joaninha diferente” da autora Regina Célia Melo, ela convida o leitor ao diálogo, pois ao final lança uma pergunta, que pode ser respondida de várias maneiras pelas crianças. Nesta pergunta, estão envolvidos dois personagens que são: o cascudo e a joaninha. Ambos são parentes pois pertencem à família dos besouros, isto não está escrito no livro, mas se a professora ler a história com antecedência e pesquisar curiosidades que surgem no livro, pode fazer estas relações e contribuir, provocando as crianças a pensarem muitas coisas que vão além do óbvio numa leitura superficial do texto.

Ademais, o controle do resultado que as professoras querem da leitura, também se configuraram nas propostas de registro do trabalho, que não se estabeleceram em uma externalização, mas numa padronização, pois invés das crianças serem convidadas a se expressarem criativamente sobre o texto, exteriorizando suas interpretações de forma criativa, foram direcionadas à tarefas padronizadas, usando dos mesmos materiais para reproduzir um modelo proposto pela professora, é o que se vê atividades de “escrita” nas turmas 2, 3 e 4.

Enfim, estes relatos das práticas de leitura nas turmas de Jardim, nos mostram que no conjunto as professoras não seguem uma sistematização básica do trabalho com leitura, como exemplificado na proposta de Cosson(2006). Certamente o conhecimento das etapas básicas e seus pressupostos mudaria consideravelmente a forma e o conteúdo dos relatos pois refletiria uma outra condução do trabalho que ampliaria as possibilidades de construção de sentidos para a criança, a partir do texto literário.

Além disso, tem razão Paulino (2010) quando, após analisar os cânones estéticos e os cânones escolares na perspectiva do letramento literário, concluiu que os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos. Ademais, sem pretender “salvar” ou “denunciar” professores e pedagogos, ao tratarmos dos cânones escolares, com características utilitário-pedagógicas, que iniciam nas práticas de escolhas de livros, configura-se no que Paulino (2010) ressalta que tais cânones derivam de uma formação que não desenvolveu

a cidadania letrada, considerando esse processo de escolha como o trabalho de educadores não-leitores literários que lidam profissionalmente com literatura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos seis cadernos de registro do Projeto “Baú de histórias - Era uma vez...” exemplificadas na amostra no quadro demonstrativo, como se constituem práticas de leitura em turmas de Jardim na Educação Infantil, foi possível concluir que apesar das professoras estarem imbuídas de boa vontade em trabalhar a leitura de uma forma significativa com seus alunos, predominam a falta de conhecimento de etapas básicas para organizar as atividades com leitura literária, bem como de ações de mediação eficazes que realmente levem ao encontro na leitura.

Dessa maneira, estando as professoras vinculadas a uma motivação utilitário-pedagógica nas práticas de leitura literária na sala de aula, não ocorre contribuição efetiva para aproximar as crianças dos livros, mas para mostrar que livros são coisas sérias, que abordam assuntos difíceis, que não temos condições de falar nada sobre eles, e que eles só servem para ensinar algo, que as professoras acabam tentando mensurar em comportamentos ou ideias consideradas exemplares.

Também, devido ao papel fundamental da escola e dos professores para a descoberta do prazer pela leitura, que só se efetiva mediante o trabalho de letramento literário, é preciso resgatar nos docentes a capacidade de se encantar e dialogar com os textos literários, de maneira que sejam cativados pela literatura, tendo condições de cuidar atenciosamente da fundação do leitor, que está na Educação Infantil.

Assim sendo, é necessário que os gestores educacionais nas instituições de ensino onde trabalham os educadores, nas instituições que formam professores, nas políticas públicas que organizam projetos de leitura, incluam nos cronogramas, formações sobre letramento literário, de maneira que os professores possam vivenciar oficinas de práticas de leitura, conhecer as teorias existentes e refletir sobre as suas ações com leitura literária na sala de aula, pois assim será propiciado suporte para os professores adquirirem instrumentos e qualificarem suas práticas de leitura em sala de aula, bem como serem inspirados a se tornarem leitores literários, desenvolvendo as condições básicas para efetivar um trabalho voltado para o desenvolvimento do letramento literário e do gosto pela leitura em seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail V. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BELINKY, Tatiana. **A cesta da dona Maricota**. São Paulo: Paulinas, 1998.
- BONA, Elisa Maria Dalla. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries-iniciais do ensino fundamental**. UFPA. 2012.
- CHAMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FRADE, Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRENGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. -3ª Ed. Ijuí - RS: Ed. UNIJUI, 2001.

GUTO, Lins. **Livro Infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. 2 ed. São Paulo: Rosari, 2003.

PETER, Hunt. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto** – 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola - O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. M. **Como e porque ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina**. Criança. Brasília. s/ v, n. 40, p. 18-26, set. 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELO, Regina Célia. **Uma joaninha diferente**. São Paulo: Paulinas, 1998.

NEMIROVSKY, Myriam - **O Ensino da Linguagem Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHEIRO, Welington da Costa; ALVES, Laura Maria da Silva Araújo. A história da leitura contada a partir da ótica dos pensadores da educação brasileira. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551- 5. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.31.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.31.pdf).  
Acesso em: 04 de junho de 2021.

SARAIVA, Juracy Assmann; BECKER, Célia Dóris; VALE, Luiza Vilma P. Do plano do choro ao plano da ação. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.) **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1978.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem. In: Problemas e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo: Ed. Martins Fontes LTDA, p. 274-280, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Rio de Janeiro: Zit Editora, 2016.