

ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA LA INFANCIA: ¿QUÉ DICEN LAS ENCUESTAS?

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A INFÂNCIA: O QUE AS PESQUISAS DIZEM?

READING STRATEGIES FOR CHILDREN: WHAT DO SURVEYS SAY?



Geuciane Felipe Guerim FERNANDES¹
e-mail: geuciane@uenp.edu.br



Katya Luciane de OLIVEIRA²
e-mail: katyael@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

FERNANDES, G. F. G.; OLIVEIRA, K. L. Estrategias de lectura para la infancia: ¿Qué dicen las encuestas? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023031, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17061>



- | **Presentado en:** 02/08/2022
- | **Revisiones requeridas en:** 23/01/2023
- | **Aprobado en:** 02/02/2023
- | **Publicado en:** 04/05/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Ejecutivo Adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Estatal del Norte de Paraná (UENP), Cornélio Procópio – PR – Brasil. Doctorado en Educación.

² Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesora Asociada del Departamento de Psicología y Psicoanálisis, del Programa de Posgrado en Psicología (en el rol de coordinador) y del Programa de Posgrado en Educación.

RESUMEN: Este artículo es un extracto de una tesis doctoral que surge, por tanto, de la necesidad de defender específicamente los derechos del pequeño lector, el derecho a la literatura infantil y al encanto infantil. Con el fin de reconocer la importancia de esta discusión, este artículo tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática en la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), con el fin de obtener un parámetro e identificar qué la investigación presenta sobre las prácticas mediadas con estrategias de lectura para la infancia, que favorezcan la formación del pequeño lector en Educación Infantil. Los resultados demuestran la existencia de un número reducido de tesis y disertaciones que tratan de estrategias de lectura para niños, sugiriendo la necesidad de ampliar los estudios sobre este tema.

PALABRAS CLAVE: Estrategias de lectura. Literatura infantil. Niñez.

RESUMO: Este artigo se constitui de um recorte de uma tese de doutorado que surge, assim, a partir da necessidade de defender especificamente os direitos do pequeno leitor, o direito à literatura infantil e ao encantamento na infância. A fim de reconhecer a importância dessa discussão, este artigo objetivou realizar uma revisão sistemática na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com intuito de obter um parâmetro e identificar o que as pesquisas apresentam sobre práticas mediadas com estratégias de leitura para a infância que impulsionam a formação do pequeno leitor na Educação Infantil. Os resultados demonstram a existência de número reduzido de teses e dissertações que tratam sobre as estratégias de leitura para infância, sugerindo-se a necessidade de ampliar os estudos sobre essa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de leitura. Literatura infantil. Infância.

ABSTRACT: This article is an excerpt from a doctoral thesis that arises from the need to specifically defend the rights of the little reader, the right to children's literature and childhood enchantment. In order to recognize the importance of this discussion, this article aimed to carry out a systematic review of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) database to obtain a parameter and identify what research presents about practices mediated with strategies of reading for childhood, which encourage the formation of the little reader in Early Childhood Education. The results demonstrate the existence of a reduced number of theses and dissertations dealing with children's reading strategies, suggesting the need to expand studies on this topic.

KEYWORDS: Reading strategies. Children's literature. Childhood.

Introducción

Derechos del pequeño lector Patrícia Auerbach y Odilon Moraes

Para grandes lectores al comienzo de sus carreras.

Todo pequeño lector tiene derecho a ser el héroe,
Elige el personaje principal
y decide cuándo y cómo quieres leer.
Todo pequeño lector tiene derecho a jugar con las palabras,
Haz amigos increíbles
y llevar a toda la pandilla a dar un paseo.
Todo pequeño lector tiene derecho a fingir,
Ayuda con las compras
y saborea todo lo que aprendes.
Todo pequeño lector tiene derecho a contar historias,
escuchar historias
e inventarlo todo de nuevo.
Todo pequeño lector tiene derecho a soñar siempre...
Con un final FELIZ.

El libro ilustrado de Auerbach y Moraes (2017) reivindica los derechos esenciales e inalienables del pequeño lector y, al mismo tiempo, invita a reflexionar sobre los derechos del niño, el respeto a la infancia, sus experiencias y especificidades. Este artículo es un extracto de una tesis doctoral que surge, por lo tanto, de la necesidad de defender específicamente los derechos del pequeño lector, el derecho a la literatura infantil y al encanto en la infancia. A partir de esta búsqueda y de las preguntas motivadoras de la investigación, se configuró el problema de investigación: ¿Cómo pueden las estrategias de lectura constituir elementos iniciales para la formación de actitudes lectoras desde la educación infantil?

Con el fin de reconocer la importancia de esta discusión, este artículo tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura en la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), con el fin de obtener un parámetro sobre el escenario nacional, que integra los sistemas de tesis y disertaciones existentes en las instituciones de enseñanza e investigación en Brasil, con el fin de comprender las prácticas mediadas con estrategias de lectura que impulsen la formación del pequeño lector en Educación Infantil. La hipótesis de la investigación es que las mediaciones adecuadas con estrategias de lectura pueden constituir un camino propulsor para la formación de actitudes lectoras, siempre que tales mediaciones estén ancladas en concepciones que respeten la infancia y sus especificidades.

Los estudios de Girotto (2016) destacan el papel de la Educación Infantil en la creación en los niños de la necesidad de leer, a través de tiempos, espacios, materiales y relaciones que median la formación de la identidad lectora. "Y esto sucede cuando el pequeño tiene voz e importancia en el colectivo, cuando se le valora como sujeto de prácticas de lectura con otros niños y con adultos" (GIROTTTO, 2016, p. 139, nuestra traducción). El autor también enfatiza el valor de las prácticas con estrategias de lectura como una posible forma de asegurar este proceso formativo.

Se entiende que la primera actitud del niño en el camino de la formación lectora es la capacidad de atribuir significados, posible de ser generada por la creación de la necesidad de leer en situaciones de lectura auténtica (ARENA, 2010a; MELLO, 2010). De manera contradictoria a esto, hay un empobrecimiento de las prácticas de lectura en la infancia, a menudo cerradas en la búsqueda de un producto, como actividades de pintura, ortografía de letras, palabras, en las que se valora el "producto" en detrimento del "proceso", descuidando la posibilidad de desarrollar una actitud lectora desde una edad temprana (GIROTTTO; SOUZA, 2016; LUGLE; MELLO, 2015).

Es necesario preocuparse por las propuestas mecanicistas y artificiales que creen que están formando al lector, especialmente en el momento actual, cuando los niños de seis años ya asisten a las aulas de primer año de la escuela primaria. Por lo tanto, el desafío es imaginar situaciones de lectura que respeten el momento de la infancia como un tiempo propulsor del desarrollo humano, haciendo posible educar los sentidos para ver lo que no vieron, escuchar lo que no escucharon y sentir lo que no sintieron. Es necesario superar la inmediatez, develar lo que está más allá de la apariencia, en un diálogo constante con el otro, con palabras, con imágenes, con uno mismo, ejercitando la capacidad de leer y constituyendo así la actitud lectora (MELLO, 2007).

La formación del lector y las estrategias de lectura

Antes de abrir un libro, ir a un restaurante o elegir una determinada película, el cerebro humano ya comienza a activar lo que se sabe, se piensa o se cree sobre un determinado evento. Esta capacidad se desarrolla a partir de las experiencias vividas a lo largo de la vida, lo que aquí se denomina conocimiento previo. Este conocimiento permite explicar las respuestas individuales que los sujetos dan a la literatura, el arte, la música o cualquier otra área de aprendizaje (MOREILLON, 2007).

La necesidad de leer desde la infancia se provoca cuando uno experimenta significado, capaz de crear en el niño pequeño el deseo de conocer y poner en práctica lo que ve que el adulto experimenta. La esencia de la lectura, en esta perspectiva, es permitir al niño establecer significados con el libro, con el texto escrito, con el autor, con el acto de leer, porque solo en las situaciones concretas, reales y vivas de la lectura y la escritura es que el lector se forma y constituye (BENNETT *et al.*, 2018; FOUCAMBERT, 2008; MELLO, 2010; 2012; 2016; LUGLE; MELLO, 2015).

Los estudios norteamericanos de Harvey y Goudvis (2017); Pressley (2002); Pearson y otros (1992); Pearson y Cervetti (2017) han propuesto algunas posibles referencias para enseñar estrategias de lectura desde una edad temprana. Los autores resumen las estrategias que los lectores activos y competentes utilizan al construir el significado del texto de la siguiente manera: monitoreo de la comprensión, activación de conocimientos y conexiones previas, cuestionamiento, inferencia, visualización, resumen y síntesis. Los autores enfatizan la necesidad de integrar estrategias de lectura para que los niños perciban desde una edad temprana cómo lo hacen los lectores independientes.

Los lectores activos, atentos y conocedores activan diferentes estrategias de lectura. En todas las edades y en cualquier nivel de sofisticación, los lectores utilizan el conocimiento previo para entender el texto. Los estudios de Pearson *et al.* (1992) y Resnick (1984) demuestran que la información puede ser mejor aprehendida y recordada cuando se integra con conocimientos previos y esquemas relevantes. Pero además de tener conocimientos previos es necesario activarlos en una fuerte dimensión de actividad metacognitiva. En la lectura es posible activar conocimientos previos sobre: conocimiento específico del texto, acontecimientos generales del mundo que nos rodea y conocimiento sobre la organización del texto. Los lectores reflexivos utilizan el conocimiento previo, mientras que aquellos que no se han apropiado del acto de leer como un proceso estratégico generalmente no lo hacen. En este sentido, es necesario que a estos lectores se les enseñe a utilizar sus conocimientos previos, aprendiendo que tienen ideas en sus mentes, las cuales pueden ser activadas para generar elaboraciones y entender mejor lo que se lee.

Antes de leer, el lector experimentado tiene claros sus objetivos de lectura (aprender, encontrar información) y es capaz de examinar el texto, buscar información inicial y puede seleccionar los principales momentos de lectura. En este punto todavía, los buenos lectores activan el conocimiento previo que afectará la comprensión a lo largo del texto. Una lectura preliminar resulta en la formación de hipótesis sobre lo que se abordará en el texto.

Mientras leen, los lectores experimentados son selectivos, ignorando cierta información y releendo otras que se consideran más importantes para sus objetivos de lectura. A veces, pueden tomar notas o hacer una pausa para reflexionar sobre una idea presentada en el texto. También pueden hacer predicciones, que se mantienen o cambian a medida que el lector profundiza en el texto, evaluando las hipótesis que se formularon a partir de conocimientos previos. Los lectores estratégicos intentan averiguar cómo la información se relaciona con el conocimiento previo o intentan hacer conjeturas de las intenciones, el estado de ánimo de los personajes, o pueden integrar las ideas del texto y construir una idea principal, tal vez a partir de información de la prelectura, como el análisis de la estructura del texto.

Los lectores experimentados son capaces de interpretar y crear imágenes mentales a medida que leen, llegando a conclusiones a partir de la información en el texto, sus percepciones del autor y el contexto de la producción. También pueden evaluar el estilo del texto y su contenido, expresando diferentes reacciones afectivas (satisfacción, aburrimiento, frustración). El buen lector es metacognitivamente consciente durante la lectura, monitorea a partir de las características del texto las relaciones de la parte con el todo y los problemas que presentan durante la lectura. El monitoreo juega un papel importante en el procesamiento y el pensamiento del lector, por lo que si un texto es irrelevante puede dejar de leer y buscar uno más relevante.

En resumen, los lectores experimentados forman significados de textos completos, participando en estos tres momentos. Antes de leer, puede establecer metas de lectura y hacer predicciones basadas en su conocimiento previo. Mientras lees, puedes hacer preguntas, construir imágenes mentales que representen e interpreten el texto. Después de la primera lectura, los buenos lectores continúan reflexionando sobre el texto, revisando, releendo y entendiendo.

¿Qué pasa con los niños? ¿Serían capaces de activar estrategias de lectura en la infancia? Los niños son activos en la curiosidad, las preguntas, las opiniones, y la escuela debe ser un espacio que impulse el pensamiento de los niños. Harvey y Goudvis (2017) afirman que necesitamos enseñar a los niños a pensar más allá de las palabras: lo hacemos movilizándolo todas las fuentes disponibles. Mientras presentamos el libro, los niños necesitan tiempo para expresarse, explorar, cuestionar, inferir, un tiempo sin prisas, que les permita observar y descubrir lentamente elementos desconocidos hasta entonces (MELLO, 2019). Para crear un entorno de lectura estratégico, debemos garantizar interacciones respetuosas en las que los niños no tengan miedo de hablar, pero puedan expresar sus opiniones y pensamientos (HARVEY; GOUDVIES, 2017).

Para ello, debemos asegurarnos de que los niños tengan oportunidades diarias de leer, escuchar cuentos, manipular materiales escritos (ARENA, 2010a; 2010b; GIROTTI; SOUZA, 2016; VALIENGO; SOUZA, 2016). Pensar en trabajar con estrategias de comprensión lectora en la infancia no significa prescribir un paso a paso para ser reproducido en la escuela. Lejos de ello, entendemos al niño como un sujeto histórico de derechos, deseos y necesidades (BRASIL, 2009). Pensar en el desarrollo de actitudes lectoras en niños pequeños, en esta perspectiva, es visualizar la lectura como un acto de comprensión de la intención comunicativa del otro. Para ello, la organización de tiempos, espacios y relaciones para el compartir literario en la infancia se basa en crear necesidades de conocer, pensar, dialogar desde el objeto del libro y estrategias de lectura.

¿Qué dice la investigación sobre las estrategias de lectura? ¿Qué pasa con la infancia?

Con las razones teóricas presentadas y las preocupaciones que surgen de ellas, se realizó una encuesta con el banco de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Se buscaron artículos con los descriptores "estrategias de lectura" y "estrategias de comprensión lectora" en el título de la publicación. Después de esta grabación, leemos los resúmenes y metodologías para analizar cuántos de los trabajos se referían al foco de la investigación, es decir, con estrategias de lectura como una posibilidad de formar actitudes lectoras en la infancia.

Mediante el uso del descriptor "estrategias de lectura", obtuvimos inicialmente 127 disertaciones y 21 tesis, delimitando el primer trabajo en 1997 y el último en 2020. Luego, utilizando el mismo criterio, se aplicó el descriptor "estrategias de comprensión lectora", en vista de su uso por varios autores. Inicialmente se obtuvieron 12 disertaciones y 2 tesis, siendo el primer trabajo de 2002 y el último de 2020. Para ambos descriptores, no hubo cambio numérico al usar los términos plurales.

A partir de los parámetros de investigación utilizados, se inició el análisis de las tesis encontradas. Con el descriptor "estrategias de lectura", se verificó, de los 21 trabajos, 16 no referidos al foco de la investigación: 4 centrados en la alfabetización digital, 1 centrado en las artes visuales, 3 centrado en el contenido específico de la lengua portuguesa (producción textual, competencia léxica, género publicitario), 1 en química, 1 en ciencias biológicas, 2 con un enfoque en lengua extranjera (inglés o español), 1 con un enfoque en estrategias para la lectura socioespacial, 1 con un enfoque en estrategias para piano, 1 con un enfoque en estrategias de lectura en el trabajo, 1 con un enfoque en la evaluación a gran escala y 5 tesis no específicamente relacionadas con la formación lectora. Con el descriptor "estrategias de

comprensión lectora" encontramos 2 trabajos de tesis y ambos pertinentes al objetivo del estudio. En las Tablas 1 y 2 se pueden verificar los trabajos correspondientes al foco de la investigación.

Cuadro 1 – Tesis con el descriptor "estrategia de lectura" centrada en la formación / actitud lectora - BDTD

TÍTULO	ETAPA	AUTOR	IES	AÑO
Lectura del género textual policial y estrategias del proceso de referenciación	Enseñanza I, II, Medio y Superior	Cleuza Pelá	PUC/SP - Brasil	2006
Estrategias de lectura y enseñanza del acto de leer	Enseñanza I	Paulina Silvana	UNESP	2014
Andersen y la enseñanza de estrategias de lectura: relaciones entre lectores y textos	Enseñanza I	Vania Kelen Belão Vagula	UNESP	2016
Mejora de la lectura en estudiantes con dislexia del desarrollo con el método fónico asociado a la estimulación de funciones ejecutivas y estrategias metacognitivas.	Enseñanza I y II.	Giovanna Beatriz Kalva Medina	UFPR	2018
El nacimiento del pequeño lector: mediación, estrategias y lectura en la primera infancia	Maternal y guardería	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	UNESP	2019

Fuente: Elaborado por las autoras a partir de datos recopilados en BDTD, 2021

Cuadro 2 – Tesis con el descriptor "estrategias de comprensión lectora" con enfoque en entrenamiento/actitud lectora – BDTD

TÍTULO	ETAPA	AUTOR	Ies	AÑO
La enseñanza de estrategias de comprensión lectora: una propuesta con libros de literatura infantil	Enseñanza I	Joice Ribeiro Machado da Silva	UNESP	2014
Estrategias para la comprensión lectora: un estudio en el 6º grado de primaria	Enseñanza II	Chris Schardosim	UFSC	2015

Fuente: Elaborado por las autoras a partir de datos recopilados en BDTD, 2021

Al analizar los cuadros, es posible observar: la Universidad Estadual Paulista (UNESP) presentó un mayor número de tesis sobre el tema, con un total de cuatro registros, ya observados en el trabajo realizado por Pilegi Rodrigues (2018). Considerado un factor importante para la encuesta, se procedió a investigar con los mismos parámetros y descriptores en el catálogo Athena, de la Red de Bibliotecas de la UNESP, con el fin de verificar otras tesis posiblemente no registradas en la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), con el fin de contribuir a la encuesta realizada. En esta búsqueda, con el descriptor

"estrategias de lectura" se encontraron 5 artículos, 4 de los cuales ya habían sido planteados en la BDTD y solo una tesis no había sido identificada previamente, pero el resumen no estaba disponible para su análisis. Con el descriptor "estrategias de comprensión lectora" se identificó una sola tesis, ya presentada en la encuesta BDTD.

Es importante destacar que de las 7 tesis encontradas con un enfoque similar al de la presente investigación, es decir, "estrategias de lectura" y "estrategias de comprensión lectora", solo una de ellas tiene como especificidad la Educación Infantil con niños de guardería y materna y ninguna de ellas tiene un enfoque en niños matriculados en la etapa obligatoria de Educación Infantil. También se observa cuán recientes son las investigaciones sobre este tema y, aún más recientes, aquellas con niños pequeños. Entre las tesis analizadas, hay un predominio de algunos trabajos, como se muestra en la tabla 3.

Cuadro 3 – Principales trabajos que apoyan las discusiones en las tesis analizadas

AUTOR(A) Y OBRA
FLORIDA. Flare - Projeto do Leia, Flórida! Desenvolvimento profissional - compreensão.
HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. Estrategias que trabajan la comprensión docente para la comprensión y el compromiso.
KLEIMAN, Angela. Taller de lectura: teoría y práctica.
KLEIMAN, Angela. Lectura: docencia e investigación.
SOUZA, Renata Junqueira (org.). Lectura y comprensión: estrategias de lectura.
SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura.

Fuente: Elaborado por las autoras a partir de datos recopilados en BDTD, 2021

En cuanto a las disertaciones encontradas, con el descriptor "estrategias de lectura", se obtuvieron inicialmente 127 disertaciones. De ellas, 2 se repiten, totalizando 125 obras. De estos, 9 trabajos se centran en la lectura para fines específicos de lengua extranjera (inglés o español), 7 para la lectura específica de hipertextos, 1 para la lectura de partituras, 1 para la lectura de juegos y estrategias de fútbol, 8 relacionados con estrategias de lectura en libros de texto, 4 con el propósito de aprender géneros específicos (resúmenes, textos científicos, tiras periodísticas, reportaje), 18 centrados en contenidos específicos de la lengua portuguesa (competencia léxica, gramática, declaraciones, escritura, sílabas), 5 centrados en estrategias de aprendizaje, 1 en estrategias de gestión social, 2 en estrategias de lectura en la representación social de los profesores, 1 en lectura en la UTI neonatal, 1 para alfabetización en el espacio doméstico, 1 con enfoque en la lectura de labios, 4 con un enfoque en la lectura como una afirmación social y / o profesional, 1 con un enfoque en la lectura de libros digitales, 3 con un

enfoque en la enseñanza de matemáticas, 4 con un enfoque en la enseñanza de la ciencia, 1 en la lectura de los procesos de los diseñadores, 2 con un enfoque en la lectura interdisciplinaria, 1 con un enfoque en la enseñanza del vocabulario explícito en la educación de la primera infancia y 49 están relacionados con las estrategias de lectura para la formación de lectores, como se muestra en el Cuadro 4.

Cuadro 4 – Disertaciones con el descriptor "estrategia de lectura" centradas en la formación/actitud lectora – BDTD

TÍTULO	ETAPA	AUTOR(A)	IES	AÑO
El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la enseñanza/aprendizaje de la lectura en 1er grado: una propuesta de intervención	Medio	Maria Celia Cence Lopes	UNICAMP	1997
La promoción de estrategias metacognitivas en la enseñanza de la lectura: una investigación con niños de 4° de primaria	Enseñanza I	Raquel Gastaldi Dias	UFSC	2003
Estrategias de enseñanza de lectura utilizadas en el aula de jóvenes y adultos de secundaria	EJA/ Médio	Rosana Horta Tavares Pereira	UFMG	2004
Estrategias didácticas de lectura utilizadas por los profesores y la competencia lectora de los alumnos de 4° grado de primaria	Enseñanza I	Ana Carolina Kastein Barcellos	UNESP/ Rio Claro	2007
Estrategias de lectura y la (re)significación de una práctica lectora	Enseñanza II	Érica Vaz Domingues Alves	PUC/SP	2008
Estrategias de enseñanza de la lectura: caminos hacia la comprensión global de textos	Enseñanza II	Marilisa Cardoso Bernardi	PUC/SP	2008
Estrategias de enseñanza de lectura: una forma de mejorar las lecciones de lectura para los estudiantes de EJA	EJA Enseñanza y Medio	Silvana de Castro Monteiro Baliviera	PUC/SP	2008
El uso de estrategias de lectura para la comprensión textual por parte de estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)	EJA Enseñanza I e Medio	Adriana Alves Büchler	UNICAMP	2009
Estrategias de lectura para la formación del niño lector	Enseñanza I	Silvana Ferreira de Souza	UNESP/ Presidente Prudente	2009
Análisis de las estrategias de lectura de los profesores de 4° grado de primaria, desde la perspectiva interactiva	Enseñanza I	Carla Luciana Pereira de Almeida	PUC/SP	2009
Estrategias de lectura para una sociedad de la información: un estudio con profesores de primaria	Enseñanza I	Elza Kissilevitch	PUC/SP	2009
Tutoría para estudiantes con bajo rendimiento académico y el desarrollo de cogniciones y estrategias de lectura y escritura	Enseñanza I	Miryan Cristina Buzetti	UFSC	2010
Análisis de las estrategias de lectura de los estudiantes de Educación Superior y su reflexión sobre la comprensión del texto	Superior	Maria de Fátima de Oliveira Lima	UNICAP	2010

Las prácticas docentes de las estrategias de lectura en Educación Infantil.	Ed. Infantil/ Profesores	Gilvania Francisca Alves	UFPE	2010
Lectura, literatura infantil y estrategias de lectura en el contexto escolar: concepciones y prácticas	Enseñanza I	Vanessa Bataus	UNESP/ Marília	2013
La enseñanza de estrategias de lectura en el Programa Estudiante Conectado: el caso de un profesor de portugués	Medio	Janaina Fernanda dias da Silva	UFPE	2014
El uso de estrategias de lectura en la práctica docente: un aliado para la formación de lectores competentes	Enseñanza I	Maricélia do Carmo Roberto	UEPB	2014
Las actividades de lectura de los alumnos de 9° de Primaria: reflexiones sobre las estrategias metacognitivas de comprensión lectora	Enseñanza II	Maria de Jesus Cunha Farias Leite	UEPB	2014
Estrategias de lectura con la activación del conocimiento inferencial para promover la comprensión e interpretación lectora	Enseñanza II	Renata Sorah de Sousa e Silva Rodrigues	UEC	2015
Estrategias metacognitivas de lectura del texto poético – formación de memorias	Enseñanza II	Mario Ribeiro Morais	UFT	2015
Ironía en los textos publicitarios: estrategias de lectura para las clases de secundaria.	Medio	Paula Cristina Gomes da Silva	UFP	2015
Revisitar las estrategias de lectura en la escuela secundaria: una propuesta de intervención	Medio	Kátia Cristina Pires de Lima	UFP	2015
La enseñanza de estrategias de lectura en el aula: de la intervención pedagógica a la progresión de las habilidades lectoras	Enseñanza II	Ana Paula Bastos Borges	UFP	2015
Estrategias para la lectura del texto literario en clases del 7° grado de la Escuela Primaria	Enseñanza II	Iracy de Sousa Pereira Araújo	UFPA	2015
Lectura compartida: estrategias de mediación en alfabetización literaria	Enseñanza II	Simone Machado de Aguiar Torres	UFJF	2015
Monteconto: una estrategia para la lectura literaria	Enseñanza II	Heráclito Padilha Prado Júnior	UFS	2016
Estrategias de lectura en los primeros años de la Escuela Primaria I	Enseñanza I	Fernanda Siqueira Silva	UFG	2016
Estrategias de lectura metacognitiva en la interacción con cuentos: la percepción del discurso universal en el texto literario	Enseñanza II	Gerdna Vieira Martins	UFPE	2016
Estrategias de lectura metacognitiva: un camino hacia el dominio de la lectura	Enseñanza II	Valquíria da Silva Souza	UEPB	2016
Literatura y estrategias de lectura en bachillerato: análisis de propuestas para la formación de lectores autónomos	Medio	Karina Feltes Alves	UCS	2016
Las estrategias de lectura como instrumento en la formación del lector competente	Enseñanza II	Hamilton de Jesus Miranda	UFPA	2016
La interacción de los niños con los libros literarios infantiles: una estrategia para mejorar la lectura en los grados 3° y 4° en las escuelas mozambiqueñas del distrito de Kamubukwane	Enseñanza I	Cristina da Ressureição Martinho	UFRGS,	2016
La cultura de los casos populares: estrategias discursivas de lectura en la Escuela Primaria II	Enseñanza II	Jacira Santana de Sousa	UFCEG	2017
Estrategias de lectura del género fábula en un entorno digital	Enseñanza II	Claudia Queluz Batista Feliciano	UFTM	2017

Estrategias de lectura y desarrollo de la competencia lectora: propuesta de secuencia didáctica basada en el género de la fábula	Enseñanza II	Márcia Rosana da Silva	PUC/SP	2017
Lectura literaria: estrategia para formar lectores de folletos de cordel	Enseñanza II	Josivânia da Silva Santos Costa	UFS	2018
La andaimagem como estrategia para el desarrollo de la lectura crítica de los alumnos de 1° de Bachillerato	Medio	João Paulo Peixoto Diógenes	UECE	2018
Estrategias de lectura para la enseñanza de fábulas en una clase de 6° grado de la escuela primaria	Enseñanza I	Cristiane Macieira de Souza	UFMG	2018
Los recursos semióticos en las reseñas en vídeo de booktubers como estrategia para fomentar la lectura	Medio	Janete Correia Vargas	UFN	2018
Luís Camargo, autor-ilustrador y estrategias de lectura: en foco la formación de los niños lectores	Enseñanza I	Yngrid Karolline Mendonça Costa	UNESP	2018
Estratégias de leitura do gênero histórias em quadrinhos no Ensino Fundamental	Enseñanza II	Silvana Mércia da Silva	UEPB	2019
Estrategias de lectura y comprensión textual en narrativas de enigma policial en la promoción de la alfabetización literaria en una clase de octavo grado de la escuela primaria	Enseñanza II	Paulo Rodrigo Pereira da Silva	UFRPE	2019
Estrategias de lectura aplicadas a estudiantes de 6° grado de la Escuela Primaria II de una escuela de la ciudad de Patrocínio-MG	Enseñanza II	Kamilla Rodrigues da Costa	UFTM	2019
Desarrollo de estrategias de lectura: el cuento en el aula	Enseñanza II	Élida Passone Perretti Pereira	UNESP/ Assis	2019
Enseñanza de la lectura: estrategias como contribución para formar lectores competentes	Enseñanza II	Ana Maria Silva Nascimento	PUC/SP	2019
Estrategias de lectura en portugués utilizadas por estudiantes sordos, jóvenes y adultos	EJA	Rafael de Arruda Bueno José Miguel	UNICAMP	2019
Estrategias de lectura en la adolescencia: perspectivas, desafíos y alternativas	Enseñanza II	Elisangela Jesus da Silva	UFG	2020
Estrategias de lectura y recepción de la obra de Cecília Meireles: aportes metodológicos a la enseñanza de la poesía	Enseñanza I	Raquel Sousa da Silva	UNESP/ Presidente Prudente	2020

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados coletados na BDTD, 2021

Con el descriptor "estrategias de comprensión lectora", se encontraron 12 trabajos de tesis, 8 de los cuales fueron pertinentes para el objetivo de este estudio y los otros 4 con enfoques específicos: 1 en evaluación de escuela grande, 1 en rendimiento escolar de portugués y matemáticas, 1 estrategias de aprendizaje y emociones, 1 con enfoque en inglés. En el Cuadro 5, es posible verificar los trabajos que corresponden específicamente al uso de estrategias para la educación lectora en diferentes etapas de la Educación Básica o Educación Superior.

Cuadro 5 – Disertaciones con el descriptor "estrategias de comprensión lectora" con un enfoque en la formación/actitud lectora – BDTD

TÍTULO	ETAPA	AUTOR	IES	AÑO
Estrategias de comprensión lectora de estudiantes de 5° a 8° grado de primaria en escuelas públicas de Fortaleza	Enseñanza II	Antenor Teixeira de Almeida Jr.	UFC	2002
Un estudio en estrategias de comprensión lectora en un curso de literatura	Superior	Martha Angélica Sossai	PUC/SP - Brasil	2009
Motivación e intervención en estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora	Enseñanza I	Aline Guilherme Maciel	UEL	2012
Las actividades de lectura de los alumnos de 9° de Primaria: reflexiones sobre las estrategias metacognitivas de comprensión lectora	Enseñanza II	María de Jesús Cunha Fariás Leite	UEPB	2014
Estrategias de comprensión lectora ancladas en el constructo del aprendizaje autorregulado: una intervención pedagógica	Enseñanza II	Daiana Correa Vieira	UFP	2014
Estrategias de lectura con la activación del conocimiento inferencial para promover la comprensión e interpretación lectora	Enseñanza II	Renata Sorah de Sousa e Silva Rodrigues	UEC	2015
Fábula en el aula: estrategias para la comprensión lectora	Enseñanza II	Jasilene Lucena Cavalcanti	UEPB	2016
Estrategias de comprensión lectora: una propuesta de actividades desarrolladas desde la perspectiva de las metodologías activas de enseñanza	Enseñanza II	Aline Diesel	UNIVATES	2016

Fuente: Elaborado por las autoras a partir de datos recopilados en BDTD, 2021

A efectos de análisis, a partir de esta encuesta inicial, se destacan en el Cuadro 6 los trabajos de disertación y tesis encontrados con el BDTD centrándose en la ETAPA de Educación Infantil.

Cuadro 6 – Disertaciones y tesis con el descriptor "estrategia de lectura" con enfoque en Educación Infantil – BDTD

TIPO DE TRABAJO	TÍTULO	ETAPA	AUTOR	IES	AÑO
Disertación	Las prácticas docentes de las estrategias de lectura en Educación Infantil	Ed. Infant/Maestros.	Gilvania Francisca Alves	UFPE	2010
Tesis	El nacimiento del pequeño lector: mediación, estrategias y lectura en la primera infancia	Guardería y Maternal	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	UNESP	2019

Fuente: Elaborado por las autoras a partir de datos recopilados en BDTD, 2021

La disertación " Las prácticas docentes de las estrategias de lectura en Educación Infantil", de Alves (2010), tuvo como objetivo comprender cómo se han trabajado las estrategias de lectura en los centros de Educación Infantil en la práctica de la formación de lectores. Se investigaron las prácticas de dos maestros de un centro de Educación Infantil. Los datos revelaron el uso, por parte de ambos profesores, de estrategias de lectura antes, durante y después de la lectura, con mayor predominio referido al antes y durante la lectura. Los profesores utilizaron estrategias como activar conocimientos previos y construir significados a través de la interacción entre el lector y el texto. Los resultados también indican que las diferentes estrategias de comprensión lectora, adecuadas a las necesidades e intereses de los niños, constituyen formas de favorecer el aprendizaje de la lectura.

En la tesis "El nacimiento del pequeño lector: mediación, estrategias y lectura en la primera infancia", Modesto Silva (2019) presenta una investigación realizada en una bebeteca (biblioteca para bebés) de una guardería municipal, en una ciudad del oeste de São Paulo, donde el investigador desarrolló mediaciones de estrategias de lectura con bebés y niños pequeños. Los resultados indican las contribuciones de las interacciones lectoras con niños de 0 a 3 años, posibilitando la formación de actitudes lectoras desde edades tempranas. La tesis confirma la hipótesis de que para mediar el aprendizaje y desarrollo de las actitudes lectoras es necesario considerar las dimensiones de los gestos embrionarios de lectura (espaciotemporal, modal, objetual y relacional) y las estrategias de lectura según las especificidades de cada niño.

Con el cambio del escenario nacional de Educación Infantil en 2013, promovido por la Ley No. 12.796, del 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que establece la inscripción obligatoria para niños de cuatro y cinco años, intensificó la expansión de esta etapa de educación y, por lo tanto, se hacen necesarias discusiones que contribuyan aún más al desarrollo de los niños en edad preescolar. En esta encuesta inicial, se evidencia la ausencia de producción en la forma específica de entender las posibilidades de las estrategias de lectura para la formación de actitudes lectoras en la infancia, con niños matriculados en la Etapa Obligatoria de Educación Infantil.

Caminos para pensar sobre las estrategias de lectura en la educación de la primera infancia

Las propuestas de lectura deben mostrar que el pensamiento es esencial para la comprensión. Una lectura estratégica se refiere a pensar en la lectura, es decir, la conciencia de la conversación interna que tenemos con el texto mientras leemos. Algunos lectores, especialmente los menos experimentados, pueden no ser capaces de averiguar por sí mismos lo que deben estar pensando mientras leen. De ahí la relevancia de crear medios para que los niños se den cuenta de que su pensamiento es importante (HARVEY; GOUDVIS, 2017; PRESSLEY, 2002).

Desde temprana edad, en preescolar, se hace necesario organizar situaciones que creen en el niño la necesidad de "ser lector", de producir significados y actitudes sobre la función y el uso social de la lectura, contribuyendo así a la formación de un lector capaz de activar diferentes estrategias de lectura para la comprensión de lo que se lee (GIROTTO, 2016). La investigación de Harvey y Goudvis (2017) demuestra que a menudo cuando los niños leen, simplemente hojean las páginas, sin siquiera pensar en el texto. Una posibilidad para contribuir a que los niños se vuelvan estratégicos desde una edad temprana es compartir con ellos la conversación interna que sea efectiva con el texto, compartir pensamientos, conexiones, reacciones y preguntas.

Las contribuciones de Vygotsky (1978) señalan que la internalización requiere una práctica a largo plazo, incluyendo momentos de compartir y reflexionar con los demás. Un proceso que inicialmente representa una actividad externa, que se reconstruye y ocurre internamente. En contacto con el otro, el niño comienza a apropiarse de la motivación y actitudes necesarias para vivir en sociedad, interiorizando las relaciones y su aprendizaje.

Los estudios de Pearson *et al.* (1992), Pressley (2002); Harvey y Goudvis (2017) concluyen que los lectores estratégicos buscan constantemente conexiones entre lo que saben y lo que encuentran como nueva información en los textos que leen, además, monitorean constantemente los textos que leen y toman medidas para reparar la comprensión cuando se dan cuenta de que no han entendido algo. Aprenden desde una edad muy temprana a distinguir las ideas importantes de las menos importantes, sintetizar información a través de textos, imágenes y sus experiencias, hacer inferencias durante y después de la lectura para lograr una comprensión completa. A veces conscientemente, pero casi siempre inconscientemente, se hacen preguntas a sí mismos, a los autores y a los textos que leen.

Entendemos que los niños pequeños, por ejemplo, en las preguntas personales extremadamente sofisticadas, pero pueden preguntar algo, y eso es exactamente lo importante en ese momento (HARVEY; Goudvis, 2017; PRESSLEY, 2002). Animarlos a cuestionar es vital, ya que esto pondrá de relieve la primera naturaleza del procesamiento de la lectura, recordando según Foucambert (1998) que aprender a leer es, en esencia, aprender a hacer preguntas. "Para un niño pequeño, aprender a leer está lejos de ser una cuestión técnica, sino más bien la entrada en una nueva forma de ser, la conquista de una forma de pensar más abstracta, más distanciada, más teórica" (FOUCAMBERT, 1998, p. 110, nuestra traducción).

Desde temprana edad, los niños entienden el mundo que les rodea, lloran cuando tienen hambre y sonríen cuando ven a su madre, están realizando análisis y síntesis en la relación con el mundo. El pensamiento entra en actividad inicialmente de manera empírica: el niño comienza a comprender los objetos y fenómenos de la realidad, pero aún no puede entrar en su esencia, ver sus interconexiones o elaborar un concepto abstracto de pensamiento. El niño de un año no tiene un significado conceptual de la palabra "flor", por ejemplo. Mientras que, para el niño de cuatro años, la flor ya tiene un significado real, permitiendo un pensamiento preconceptual, capaz de capturar la esencia del objeto. En este proceso, las experiencias desafiantes pueden impulsar el desarrollo del pensamiento del niño (DAVIDOV, 1981).

Las prácticas pedagógicas con estrategias de comprensión son útiles sólo en la medida en que llevan a los niños a comprender mejor el texto, el mundo y a sí mismos. Así, no se presentan como algo final, un fin en sí mismo, sino como herramientas para pensar, en las que pueden resolver problemas y alcanzar sus objetivos de lectura. Harvey y Goudvis (2017) y Pearson *et al.* (1992) resumen las estrategias que los lectores activos y competentes utilizan al construir el significado del texto de la siguiente manera: monitoreo de la comprensión, activación del conocimiento previo, conexiones, cuestionamiento, inferencia, visualización, resumen y síntesis.

A los niños se les puede enseñar a tomar conciencia de su pensamiento mientras leen, escuchan la voz interior, dejan rastros de sus pensamientos, piensan estratégicamente y reconocen la importancia de su propio pensamiento. El monitoreo de la comprensión permite notar cuándo un texto tiene sentido o no. Si la comprensión falla, podemos detenernos, pensar y tomar medidas para reparar el significado. Para autores como Harvey y Goudvis (2017), el monitoreo es más una disposición de pensamiento que una estrategia específica, porque al monitorear la comprensión, el lector hace preguntas, conexiones, inferencias, síntesis, es decir, activa un repertorio de estrategias para mantener y profundizar la comprensión.

El conocimiento previo es la base del pensamiento. No es posible entender lo que uno oye o visualiza sin pensar en lo que ya sabe. Hay varias formas de activar el conocimiento antes, durante y después de la lectura, incluyendo compartir y discutir imágenes, situaciones, subtítulos, encabezados, paratextos, entre otros. A través de la activación de conocimientos previos el niño puede hacer diferentes conexiones con el texto, con otros libros, otras situaciones, utilizando lo que sabe para comprender nueva información y activando esquemas para leer estratégicamente (GANSKE, 2010; HARVEY; GOUDVIS, 2017). Ejercer el conocimiento previo significa usar el conocimiento existente para comprender un texto.

El cuestionamiento es la estrategia que impulsa la comprensión, ya que las preguntas abren la puerta a la lectura. A los niños se les enseña a cuestionar al autor, las ideas, leer con preguntas en mente y descubrir las respuestas a lo largo del texto. También se le enseña a hacer otras preguntas, que pueden no estar en el texto, pero que se pueden buscar en otros materiales (HARVEY; GOUDVIS, 2017; Pearson y otros, 1992; PRESSLEY, 2002). Como afirman Athans y Devine (2008), los lectores estratégicos hacen preguntas antes, durante y después de leer. Las preguntas pueden referirse al contenido, al autor, a los acontecimientos o a las ideas presentadas en el texto. No siempre se responden de inmediato, esto dependerá del tipo de pregunta que se haga.

Hacer inferencias permite una lectura entre líneas, percibiendo la información que no está explícita en el texto y elaborando significados a partir del contexto, palabras, imágenes, conocimientos previos, creando una interlocución con el texto. Las inferencias están estrechamente relacionadas con el conocimiento previo, ya que los niños pueden usar señales del contexto para descubrir el significado de las palabras, sacar conclusiones, obtener información del texto, predecir resultados, eventos, acciones y crear interpretaciones a partir de la visualización, el oído, el tacto y el gusto. Los niños usan conocimientos previos, ilustraciones de portada y / o texto para predecir lo que podría suceder en una historia (BARONE, 2011; HARVEY; GOUDVIS, 2017).

La visualización es una forma de inferir, permitiendo la formulación de imágenes mentales (escenarios, figuras) que hacen que la lectura sea significativa. La estrategia de visualización abre puertas para entrar en el universo visual del libro, permite ver más allá de la apariencia, revela lo que una mirada superficial no puede revelar. "Necesitamos enseñar a todos los niños a pensar más allá de las palabras y usar todas las fuentes disponibles para construir significado y conocimiento". (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 33, nuestra traducción).

El resumen está relacionado con el objetivo de leer, aprender, comprender, recordar y experimentar. Es importante que los niños aprendan a filtrar y elegir las ideas principales del texto, determinando qué deben leer, el orden, los detalles a los que deben prestar más atención, lo que se puede ignorar e incluso dejar de leer el texto si no es relevante para el objetivo de lectura. La síntesis permite una visión más amplia del texto en su totalidad. Al sintetizar, los lectores activan una variedad de estrategias para comprender, resumir, fusionar sus pensamientos para que el texto tenga sentido para el lector, hacer conexiones con nuevos conocimientos, hacer preguntas, seleccionar la información más importante, es decir, las estrategias se cruzan para permitir la síntesis de lo que se lee. El género textual también marca la diferencia en el tipo de estrategia a activar. Resumir, obtener los hechos, ordenar los eventos, parafrasear y elegir lo que es importante son aspectos de la síntesis de la información (GIROTTO; SOUZA, 2010; HARVEY; GOUDVIS, 2017).

Cuando los niños pueden entender la información en la página y pueden organizar su pensamiento en torno a ella, están mejor preparados para sintetizar la información en relación con sus conocimientos previos. Entonces, dado que a los niños se les ofrece un repertorio de estrategias de lectura y pensamiento, no hay razón para esperar hasta el final del año para resumir y sintetizar, porque los niños hacen esto todo el tiempo (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

Para ello, es necesario activar diferentes estrategias antes, durante y después de la lectura, movilizar conocimientos previos, conexiones, preguntas, inferencias, predicciones, visualizaciones, determinar lo que es importante y sintetizar para una comprensión lectora. No existe una estrategia más o menos relevante, considerando que en el acto de leer se movilizan diferentes medios, según los objetivos de la lectura.

Consideraciones finales

Uno de los principales retos de la escuela es la formación de un lector autónomo, capaz de comprender y posicionarse frente a diferentes tipos de textos y situaciones. Comprender en este sentido significa apropiarse de significados y producir significados. Para ello, es fundamental que la lectura sea necesaria para el lector y que establezca relaciones con lo que lee, activando conocimientos previos, experiencias, expectativas y preguntas.

Entendemos que el enfoque de las estrategias de enseñanza de la lectura indica contribuciones efectivas a la formación de un lector autónomo desde una edad temprana, posibilitando la formación de actitudes lectoras que generan en el niño la necesidad de leer.

Así, consideramos que, desde mediaciones adecuadas, desde edades tempranas, los niños son capaces de activar estrategias de lectura. Las interacciones, las conexiones con la vida, con otros libros, las preguntas y las hipótesis llevan al niño en su trayectoria de formación lectora.

Los resultados de la encuesta realizada con la base de datos de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) demuestran la existencia de un número reducido de tesis y disertaciones que tratan sobre estrategias de lectura para la infancia, lo que sugiere la necesidad de ampliar los estudios sobre este tema. Para que las estrategias de lectura sean verdaderamente incorporadas por los niños y en la vida humana, es necesario trabajar que abarque toda la escolarización, respetando las especificidades del desarrollo humano en cada etapa.

REFERENCIAS

- ALVES, G. F. **As práticas docentes de estratégias de leitura na Educação Infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponible en: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4022>. Acceso: 27 abr. 2021.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. *et al* (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010b. p. 13-44.
- ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010a. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>. Acceso el: 12 jun. 2017.
- ATHANS, S. K.; DEVINE, D. A. **Quality Comprehension: a strategic of reading instruction using read-along guides grades**. Newark: IRA, 2008.
- AUERBACH, P.; MORAES O. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.
- BARONE, D. M. **Children's literature in the classroom: Engaging lifelong readers**. Guilford Press, 2011.
- BENNETT, S. V. *et al*. Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. **Early Childhood Education Journal**, v. 46, n. 2, p. 241-248, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20/2009**. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados. Acceso el: 20 feb. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, PR, 2013. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acceso en: 1 marzo 2022.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Tradução: Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GANSKE, K. Active Thinking and Engagement: Comprehension in the Intermediate Grades. *In: GANSKE, K; FISHER, D. (Eds.). Comprehension Across the Curriculum Perspectives and Practices K-12*. Guilford Press, 2010.

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

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

GIROTTTO, C. G. G. S. SOUZA, R. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. *In: SOUZA, R. de. et al. (org.). Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

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

LUGLE, A. K.; MELLO, S. A. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Revista Educação**, Campinas, SP, v. 20 n. 3, p. 187-199, set./dez. 2015.

MELLO, S. A. As Especificidades do aprender das crianças pequenas e o Papel da/o professor(a). *In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M (org.). Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil*. Curitiba: CRV, 2019, p. 92-107.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 29-343. jul./dez. 2010. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011&lng=pt&nrm=iso. Acceso en: 01 marzo 2022.

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

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. *In*: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 75-87. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>. Acesso em: 02 março 2022.

MELLO, S. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83- 104, jan./jun. 2007.

MODESTO SILVA, K. A. de A. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181338>. Acesso: 27 abr. 2021

MOREILLON, J. **Collaborative strategies for teaching reading comprehension: Maximizing your impact**. Chicago: American Library Association, 2007.

PEARSON, P. D. *et al.* Developing expertise in reading comprehension. *In*: SAMUELS, S. J.; FARSTRUP, A. E. (Eds.). **What research has to say about reading instruction**. 2. ed. Newark, DE: International Reading Association, 1992. p. 145-199.

PEARSON, P. D.; CERVETTI, G. N. The roots of reading comprehension instruction. *In*: ISRAEL, S. E. **Handbook of research on reading comprehension**. 2. ed. New York, NY: The Guilford Press, 2017, p. 12-56.

PILEGI RODRIGUES, S. de F. Estratégias de leitura – estado da arte. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, n. 72, p. 111-130, dec. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62761>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PRESSLEY, M. Metacognition and self-regulated comprehension. What research has to say about reading instruction. *In*: FARSTRUP, A. E.; SAMUEL, S. J. **What research has to say about reading instruction**. 3. ed. Newark: International Reading Association, 2002. p. 291-309.

RESNICK, L. B. Comprehending and learning: Implications for a cognitive theory of instruction. *In*: MANDL, H.; STEIN, N. L.; TRABASSO, T. (Eds.). **Learning and comprehension of text**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1984. p. 431-443.

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

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. *In*: COLE, M. *et al.* (Eds). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. (Original work published 1934)

CRediT Author Statement

Reconocimientos: Programa de Posgrado en Educación - Universidad Estatal de Londrina (UEL).

Financiación: No hay.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de interés.

Aprobación ética: Esta etapa de la investigación no involucra a seres humanos.

Disponibilidad de datos y material: Datos recopilados disponibles en el artículo.

Contribuciones de los autores: Los autores contribuyeron en todos los procesos de manera uniforme.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

