

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CAMPUS A.C SIMÕES
FACULDADE DE LETRAS
CURSO LETRAS-PORTUGUÊS

MÁRCIA DA SILVA SANTOS PORTELA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió

2024

MÁRCIA DA SILVA SANTOS PORTELA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Português (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial à obtenção de licenciatura em Letras - Português.

Orientadora: Profa. Dra. Vanusia Amorim Pereira dos Santos

Maceió

2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Lívia Silva dos Santos - CRB 1670

P843c Portela, Márcia da Silva Santos.

As contribuições da literatura infantil nas práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental / Márcia da Silva Santos Portela. – 2024.
66 f. : il. color.

Orientadora: Vanusia Amorim Pereira dos Santos.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras-Português) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2024.

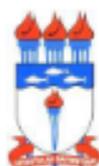
Bibliografia: f. 55-56.

Apêndice: f. 57-65.

Anexo: f. 66.

1. Literatura infantil. 2. Leitura e escrita. 3. Textos literários - Prática. I. Título.

CDU: 372.41



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

DO/A ALUNO/A: MARCIA DA SILVA SANTOS PORTELA

MATRÍCULA: 20113860

TÍTULO DO TCC: AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao(s) 28 dia(s) do mês de junho do ano de 2024 reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof./a Orientador/a: VANUSIA AMORIM PEREIRA DOS SANTOS

1º Prof./a Examinador/a: MARIA EDILEUZA DA COSTA – UERN-Ufal

2º Prof./a Examinador/a: ANA QUITERIA MENEZES DE OLIVEIRA SILVA - IFAL

que julgou o trabalho (x) APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a: 9,5 (nove)

1º Prof./a Examinador/a: 9,0 (nove)

2º Prof./a Examinador/a: 10,00 (dez)

totalizando, assim a média 9,5 (nove inteiros e cinco décimos), e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 28 de junho de 2024



Documento assinado digitalmente

VANUSIA AMORIM PEREIRA DOS SANTOS
Data: 02/07/2024 16:49:21-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

VANUSIA AMORIM PEREIRA DOS SANTOS
Prof./a. Orientador/a



Documento assinado digitalmente

MARIA EDILEUZA DA COSTA
Data: 02/07/2024 15:38:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

MARIA EDILEUZA DA COSTA – UERN-Ufal

1º Prof./a. Examinador/a



Documento assinado digitalmente

ANA QUITERIA MENEZES DE OLIVEIRA SILVA
Data: 02/07/2024 13:48:04-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ANA QUITERIA MENEZES DE OLIVEIRA SILVA - IFAL

2º Prof./a. Examinador/a

VISTA DA COORDENAÇÃO

Universidade Federal de Alagoas - Ufal

Campus A. C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro do Martins -
Maceió - AL - CEP: 57072-970

Coordenação da Faculdade de Letras - Fale Site: www.fale.ufal.br

E-mail: coordlet@ufal.br Tel.: 82 3214-1333



inclusão
expansão
inovação

Dedico ao meu esposo Péricles Portela de Araújo e aos meus filhos Matheus Cristian, Pedro Henrique e Alycia Maria.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo Dom da vida.

À minha família, por seu amor incondicional, apoio inabalável e compreensão durante os momentos de ausência e dedicação exclusiva a este projeto. Seu incentivo foi o alicerce que me sustentou nos momentos mais desafiadores. Aos meus pais Maria e Lourival, por toda dedicação na minha formação enquanto pessoa e profissional. Ao meu esposo Péricles Portela e aos meus filhos: Matheus Cristian, Pedro Henrique e Alycia Maria.

A minha orientadora, Profa. Dra. Vanusia Amorim Pereira dos Santos por ter aceitado ser minha orientadora, pela paciência e compreensão no decorrer desse processo. Sua expertise e dedicação foram essenciais para guiar-me pelos desafios e dificuldades encontrados ao longo do caminho.

Aos professores do curso: : Ivanderson Pereira da Silva, Sonia Cristina Simões Felipeto, Yanna Liss Soares Gomes, Cristiane Pepe, Rosângela Oliveira Cruz Pimenta, Cezar Alexandre Neri Santos, Surama Angelica da Silva, Karla Renata Mendes, Elisângela Leal de Oliveira Mercado, Silvio Nunes da Silvia Júnior, Débora Raquel Hettwer Massmann, Jair Gomes de Farias, Vanusia Amorim Pereira dos Santos, Maria Edileuza da Silva, Eduardo Calil de Oliveira, Jorge Eduardo de Oliveira, Anderson Francisco Vitorino, Alan Jardel de Oliveira, Aldair Santos de Paula, Helson Flavio da Silva Sobrinho, Aguiário Pimentel Silva, Lilian Kelly de Almeida Figueiredo Voss.

Aos meus colegas de curso, que sempre me ajudaram de alguma forma, seja através de incentivos, e até mesmo amizade. Em particular Irene da Silva Santos, parceira nas atividades em dupla.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, mesmo que não tenham sido mencionadas nominalmente. Cada gesto de apoio, palavra de incentivo e momento de colaboração foi fundamental para alcançar este objetivo.

Que este trabalho possa contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento na área, e que os aprendizados adquiridos ao longo deste processo acompanhem-me em minha trajetória profissional e pessoal.

Muito obrigada!

Todo homem prudente age com base no conhecimento, mas o tolo expõe a sua insensatez. Provérbios 13:16

RESUMO

Neste estudo investigou-se as contribuições da literatura infantil nas práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com objetivo geral identificar as potencialidades do texto literário nas práticas de leitura e escrita nos anos iniciais da Educação Básica. Para tanto, realizou-se uma pesquisa-ação numa turma escola municipal de Maceió, numa abordagem qualitativa, cujos dados foram interpretados sob a perspectiva do método *Análise de Conteúdo*, de Bardin (2009) e base teórica fundamentada em Freire (1998), Soares (1998), Kleiman (1993), TFouni (2002), Ferreiro (2001), Cosson (2006), Rojo (2009). O ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica pode ser exitoso quando o texto literário infantil está presente no cotidiano escolar. Observou-se ainda a necessidade de um ambiente educacional estruturado para a realização de práticas de ensino de leitura e escrita e capacitação docente para realizar projetos consistentes que visem a formação de leitores proficientes, uma vez que se o aluno é um leitor competente, dominará a escrita.

Palavras-chave: literatura infantil; leitura; escrita; anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

In this study, the contributions of children's literature to reading and writing practices in the early years of Elementary Education were investigated, with the general objective of identifying the potential of literary texts in reading and writing practices in the early years of Basic Education. To this end, action research was carried out in a municipal school class in Maceió, using a qualitative approach, whose data were interpreted from the perspective of the Content Analysis method, by Bardin (2009) and theoretical basis based on Freire (1998), Soares (1998), Kleiman (1993), TFouni (2002), Ferreiro (2001), Cosson (2006), Rojo (2009). The teaching-learning of the Portuguese language in the initial years of Basic Education can be successful when children's literary texts are present in school daily life. It was also observed the need for a structured educational environment to carry out reading and writing teaching practices and teacher training to carry out consistent projects aimed at training proficient readers, since if the student is a competent reader, they will master the writing.

Keywords: children's literature; reading; writing; early years of elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Mapa conceitual sobre as concepções da literatura infantil no ensino de leitura e escrita.....	22
Figura 2	- Apresentação das atividades.....	37
Figura 3	- Diagnóstico de leitura.....	39
Figura 4	- Diagnóstico de leitura.....	40
Figura 5	- Estudantes realizando o diagnóstico de escrita.....	41
Figura 6	- Diagnóstico de nível de escrita – nível alfabético.....	42
Figura 7	- Diagnóstico de nível de escrita – nível silábico com valor sonoro.....	43
Figura 8	-Momento de leitura na sala de vídeo.....	45
Figura 9	- Leitura em dupla.....	46
Figura 10	- Leitura individual.....	47
Figura 11	- Leitura em voz alta.....	48
Figura 12	- Produção de um texto autoral de três estudantes.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantitativo de nível de leitura.....	38
------------	---------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAED/	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PARC	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Cronograma de atividades.....	35
Quadro 2	- Instrumentos de coleta de dados adotado para a pesquisa.....	36
Quadro 3	- Análise para o tipo de gênero textual da produção autoral.....	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	19
2 LITERATURA INFANTIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO	22
3 AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	26
4 SOBRE A OBSERVAÇÃO REALIZADA: MÉTODOS E CONTEXTO	31
4.1 A escola.....	33
4.2 O corpo discente.....	34
5 A PESQUISA: APRESENTAÇÃO, DISCUSSÕES E RESULTADOS.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE A – REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES.....	57
APÊNDICE B – DIAGNÓSTICO DE LEITURA 1ª SONDAGEM.....	58
APÊNDICE C – DIAGNÓSTICO DE LEITURA 2ª SONDAGEM.....	59
APÊNDICE D – MAPEAMENTO DE LEITURA INICIAL E FINAL DA TURMA.....	60
APÊNDICE E – DIAGNÓSTICO DE NÍVEL ESCRITA 1ª E 2ª SONDAGEM.....	61
APÊNDICE F – ORIENTAÇÕES PARA O DIAGNÓSTICO DE NÍVEL DE ESCRITA.....	62
APÊNDICE G – MAPEAMENTO DE ESCRITA INICIAL E FINAL DA TURMA.....	63
APÊNDICE H – PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	64
ANEXO A – FOTOS DA ESCOLA	66

INTRODUÇÃO

Licenciada em Filosofia e formanda do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, atuo nas redes públicas de ensino desde 2008, ministrando aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso na graduação de Letras escolhi como tema de estudo a presença da literatura infantil nas práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa escolha se deu pelo fato de serem os anos em que atuo e nos quais os estudantes se encontram nas primeiras fases de ensino-aprendizagem de letramento, sendo importante que desde o começo da Educação Básica os sujeitos aprendam não somente ler e escrever, mas façam uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais e se desenvolvam em vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico.

O interesse pelas práticas de leitura e escrita em sala surgiu a partir do convívio como mediadora de leitura para crianças em escolas públicas nos municípios de Maceió e Rio Largo, realizando rodas de leituras, motivando a presença de cantinhos de leitura no ambiente escolar, fazendo contação de histórias e incentivando a prática de escrita criativa autoral dos estudantes. Em consequência disso, temos a realização deste trabalho que apresenta uma pesquisa sobre o desenvolvimento dos estudantes mediante contato com literatura infantil.

Nossa compreensão é que o fomento à leitura na escola é fundamental, pois contribui para o desenvolvimento da linguagem, ampliação do vocabulário, aprimoramento da capacidade de interpretação, formação crítica, acesso ao conhecimento e desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para o aprendizado. Assim, se faz necessário oportunizar para os estudantes práticas de leitura no início da vida escolar, de modo estratégico e assertivo, ou seja, utilizando estratégias de ensino e explorando os recursos didáticos disponíveis de forma planejada e consistente. Ao apontarmos recursos didáticos, aqui nos referimos, em particular, aos livros paradidáticos que contemplam diversos gêneros literários e que atualmente estão sendo democratizados nas escolas públicas através do Programa Nacional do Livro Didático, mais especificamente o PNLD - Literário. Outro instrumento que merece ser elencado são as plataformas digitais, que facilitam a produção de textos em ambientes virtuais e possuem a característica do compartilhamento extremamente rápido e de grande alcance.

No que diz respeito à Educação Básica, no nível fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tratando da formação básica dos estudantes, na Seção III, Art. 32, diz que o Ensino Fundamental tem por objetivo:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996, p. 23)

Posto isso, claro está que a legislação nacional dissemina um ensino-aprendizagem de leitura e escrita no qual o texto é instrumento de interação entre os indivíduos e o mundo pelo viés da compreensão e, dessa maneira, as Diretrizes orientam para que sejam desenvolvidas práticas docentes nas quais os estudantes, desde as fases iniciais, sejam inseridos em contextos de obtenção de conhecimentos que promovam proficiência leitora e, conseqüentemente, autonomia escrita.

Essa determinação contida no Art. 32 da LDB é reiterada pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, publicada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, tendo como objetivo fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, relembra que:

- Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
- I – a alfabetização e o letramento;
 - II– o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes [...]
- (Brasil, 2010, p. 7)

Em seu Artigo 49, a Resolução também determina que haja articulação entre o Ministério da Educação, estados, municípios e o Distrito Federal, para elaboração de documentos, mediante consulta pública nacional, norteando sobre a expectativa de currículo que atenda as expectativas de ensino-aprendizagem que a legislação preconiza para o nível fundamental.

- Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 14)

Portanto, temos que a legislação educacional brasileira, com a publicação da LDB em 1996, assegurou os direitos de aprendizagem das crianças e jovens do país, além de determinar toda a atividade pedagógica correspondente a cada fase de ensino, buscando assim possibilitar

aos estudantes, com base nos direitos individuais e coletivos, um currículo que respeita os saberes sociais, o conhecimento articulado, a diversidade e a continuidade escolar, entre outros aspectos, sendo um dos instrumentos para o desenvolvimento dessa educação e para que o alcance de trabalho exitoso com a leitura e a escrita.

Sobre a aferição do êxito no que se refere à proficiência leitora dos estudantes, uma das maneiras de conhecer os índices de leitura no Brasil são as avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação, através do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, como Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e a Parceria pela Alfabetização em regime de Colaboração (PARC), cujas pesquisas apontam o desempenho dos estudantes brasileiros na Educação Básica.

Diante disso, considerando as determinações específicas da legislação nacional no que se refere ao ensino de língua portuguesa na Educação Básica, nível educacional no qual a leitura e escrita são tidas como essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, pretendemos investigar as inferências da literatura infantil no processo de aquisição da leitura e escrita e do impacto dessa literatura na fluência leitora.

É importante destacar que o ato de ler e escrever precisa levar o estudante à compreensão do texto lido, para que, a partir desse ponto, ele seja capaz de construir significados e produzir outros textos. Portanto, nos alinhamos com Freire (1998), que enfatiza a importância da leitura crítica e da escrita consciente como instrumentos de emancipação e transformação social.

Na perspectiva de Freire, a literatura infantil pode servir como um instrumento para desenvolver a criticidade desde os primeiros anos escolares, incentivando os estudantes a questionarem o mundo ao seu redor e a refletirem sobre suas próprias experiências através de práticas de leitura e de escrita.

Kleiman (1993), também destaca a importância de abordagens socioconstrutivistas para o ensino da leitura e escrita. De acordo com essa especialista em leitura na escola, a literatura infantil oferece um contexto rico para interação, permitindo que os estudantes construam significados a partir das histórias compartilhadas e desenvolvam habilidades de leitura e escrita de maneira colaborativa.

Com concepção semelhante, Cosson (2006), defende uma abordagem lúdica e prazerosa para o ensino da leitura e escrita, enfatizando ser essencial a escola propiciar aos estudantes experiências literárias significativas e autênticas. Para Cosson, a literatura infantil oferece uma variedade de textos e recursos que podem cativar e motivar os aprendizes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Rajo (2009), teoriza que o ensino de leitura e escrita deve ser realizado de modo que faça sentido para o aluno e considerando a realidade e saberes dos aprendizes, posto que os textos literários são produtos culturais carregados de significados e valores. Assim sendo, a literatura infantil pode ser utilizada para explorar questões de identidade, diversidade e justiça social, permitindo que os estudantes ampliem o repertório cultural e em consequência disso compreendam melhor o contexto em que vivem e atuem como cidadãos.

Por sua vez, Tfouni (2002) contribui para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita, destacando a relevância de se priorizar no ambiente educacional o desenvolvimento de habilidades linguísticas e metacognitivas. Na perspectiva de Tfouni, a literatura infantil oferece oportunidades para os estudantes praticarem e aprimorarem essas habilidades de maneira contextualizada e significativa, facilitando assim o processo de alfabetização e letramento.

Com uma mesma linha de raciocínio, Ferreira (2001), propondo uma abordagem construtivista de alfabetização que enfatiza a importância de compreender o processo de construção do conhecimento pela criança, compreende que a literatura infantil pode ser um recurso valioso para explorar e expandir os conhecimentos prévios dos estudantes, permitindo que construam significados a partir das histórias que leem e escrevem.

Perspectiva também de Soares (2009), destaca a importância de um ensino de leitura e escrita que considere a realidade sociocultural dos estudantes, argumentando que a literatura infantil oferece uma oportunidade única para isso, ao apresentar histórias e personagens que refletem a diversidade e pluralidade do mundo dentre outros.

Os autores citados propõem abordagens de ensino distintas, no entanto seus trabalhos apresentam uma relação intrínseca de perspectivas pois todas convergem para a importância da literatura infantil como um recurso para promoção do ensino-aprendizagem de leitura e escrita comprometido com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Os especialistas ressaltam as singularidades da literatura infantil para estimular o pensamento crítico, promover a colaboração entre os estudantes, tornar a aquisição de saberes um processo mais lúdico e prazeroso explorando questões sociais e culturais e, desse modo, desenvolvendo habilidades linguísticas e metacognitivas, além de promover a diversidade sociocultural dos estudantes.

Portanto, apesar das diferenças, os autores se alinham em muitos aspectos e reforçam a importância da literatura infantil como um recurso fundamental no ensino da leitura e escrita nos anos escolares iniciais, por isso foram usados como base teórica que sustenta este TCC.

Para realização deste trabalho, verificamos como os estudantes sistematizavam o processo de leitura de textos de literatura infantil a fim de evidenciarmos as contribuições dessa literatura no desenvolvimento dos grupos analisados. Nosso *locus* de observação foi uma escola pública de Maceió, da rede municipal, localizada na parte alta da cidade, que conta com uma média de 850 matrículas.

A pergunta base desta pesquisa foi: Quais contribuições e potencialidades da Literatura Infantil para as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais? E diante dessa problemática, realizamos um estudo tendo como objetivo geral analisar as contribuições e potencialidades da literatura infantil nas práticas de leitura e escrita nos anos iniciais. Sendo esse objetivo geral desdobrado nestas metas específicas: averiguar o nível de escrita dos estudantes por meio do ditado de palavras; identificar as dificuldades dos estudantes no nível de leitura; avaliar o comportamento sensorial e a fruição dos estudantes no momento da leitura; evidenciar as contribuições da literatura infantil na produção de texto autoral dos estudantes.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, que contou com quatro elementos de investigação: observação em sala de aula, diagnóstico de escrita e leitura, oficina de leituras, produção de texto autoral dos estudantes do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Realizadas essas ações, os resultados evidenciaram a relevância de práticas de estímulo à leitura e escrita nos anos iniciais, bem como a autoavaliação dessas atividades por parte do professor, no sentido de aprimorar, descartar ou introduzir novas ações que contribuam cada vez mais com o ensino-aprendizagem estudantes no que diz respeito a aquisição de linguagens.

A pesquisa demonstrou, por exemplo, que o ditado de palavras pode revelar (ou não) habilidades de escrita. Por outro lado, as observações dos momentos de leitura apontaram desafios como baixa fluência e compreensão leitora insuficiente. É necessário registrar que a leitura livre revelou ser mais prazerosa e colaborar mais com a expansão do repertório dos estudantes, além de claramente estimular a produção de textos autorais.

Concluimos que os textos literários são recursos relevantes, a serem abordados com frequência em sala de aula de linguagens desde os anos iniciais da Educação Básica, uma vez que comprovamos as contribuições que a literatura infantil pode propiciar no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes, desde que os textos escolhidos e as atividades realizadas sejam adequados à faixa etária dos estudantes, bem como seja respeitado o gosto desses leitores.

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, serão abordadas algumas reflexões sobre a leitura e escrita nos anos iniciais do ensino Fundamental, destacando a relevância de estratégias adequadas e do ambiente favorável ao desenvolvimento educacional dos estudantes e alguns pressupostos teóricos que fundamentam as práticas de leitura e escrita por meio do letramento literário.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a construção das habilidades de leitura e escrita desempenha um papel imprescindível no desenvolvimento cognitivo e na vida escolar das crianças. Essa fase, marcada pela alfabetização, não apenas introduz as crianças no universo das letras e palavras, também estabelece as bases para o contínuo desenvolvimento de competências linguísticas ao longo das vidas delas.

Paulo Freire (1989), em sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, ressalta a dimensão transformadora da leitura, tratando o ato de ler como uma forma de compreender o mundo, não apenas uma maneira de decodificar um código linguístico. Essa ideia de Freire já havia sido veiculada em *Educação como prática da liberdade*, quando o professor afirma:

Desde logo, afastamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. [...] Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos de criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (Freire, 1980, p. 104).

Nesse contexto, a escolha de materiais de leitura contextualizados e significativos para a realidade dos estudantes torna-se essencial, uma vez que praticar leitura contribui significativamente para a formação de leitores críticos, porém essa prática contínua do ato de ler somente acontecerá se o leitor gostar do que ler. Alinhando-se às ideias de Freire, com a obra *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares (1998) amplia o debate sobre o ensino de leitura ao introduzir o conceito de letramento e indo além da simples decifração de códigos para abranger a compreensão e o uso social da escrita.

Essa perspectiva sublinha a relevância de incorporar a vida cotidiana dos estudantes nas práticas pedagógicas de leitura e escrita, tornando essas atividades mais conectadas à realidade e interesses dos estudantes. Ao integrar experiências pessoais e contextos culturais dos

estudantes, os professores podem tornar a aprendizagem mais envolvente e relevante. Isso não só aumenta a motivação dos estudantes, mas também promove um entendimento mais profundo e significativo das habilidades de leitura e escrita.

Ademais, um ensino de leitura que seja consistente e relevante ajuda a desenvolver competências críticas e analíticas, essenciais para a formação de leitores proficientes. Tal abordagem assertiva no ensino da leitura assegura que os estudantes não apenas decodifiquem textos, mas também compreendam e interpretem o conteúdo de maneira crítica e reflexiva, preparando-os para os desafios nos âmbitos escolares e sociais.

A bem da verdade, Kleiman (1993), em *Oficina de leitura: teoria e prática*, já ensaiava práticas docente com abordagens valiosas sobre estratégias pedagógicas que poderiam enriquecer o ensino da leitura, uma vez que propunha atividades de ensino mais interativas, que envolvessem os estudantes em práticas que estimulassem a interpretação e a reflexão sobre o que é lido e transpusesse a mera decodificação.

No campo da escrita, Rildo Cosson (2006), em "*Letramento literário: teoria e prática*" destaca a importância de se proporcionar experiências de escrita criativa desde o início da Educação Básica. Ao oferecer oportunidades para que os estudantes expressem suas ideias, emoções e imaginação, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento não apenas das habilidades linguísticas, mas também da expressão individual e da criatividade.

Ao discutir a literatura escolarizada, o autor salienta que essa atualmente não está sendo ensinada de maneira a cumprir sua função essencial de construir e reconstruir a linguagem como um meio de humanização. Ele argumenta que há uma ausência na oferta da experiência compartilhada de leitura aos estudantes e na promoção de uma leitura fluente dos textos, aspectos cruciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e para a formação de leitores críticos e competentes. Para Cosson,

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2011, p.23).

O autor destaca a importância do letramento literário como uma prática social e responsabilidade da escola, ressaltando que a questão não é se a escola deve ou não incluir a literatura em seu currículo, mas sim como fazê-lo de maneira que não descaracterize a literatura, transformando-a em algo que negue seu poder de humanização. Isso implica no compromisso da escola em ensinar ficção sem apagar as singularidades do literário e promovendo assim

compreensão crítica, apreciação estética e reflexão sobre questões humanas e sociais, ao invés de reduzi-la a um mero exercício escolar desprovido de significado real.

Roxane Rojo (2009), em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, se alinha às ideias de Cosson e expande a discussão ao abordar a diversidade de letramentos presentes na sociedade, bem como destacando a necessidade de reconhecer e valorizar diferentes práticas de leitura e escrita, promovendo uma educação inclusiva que respeite a pluralidade de formas de expressão. Para Rojo,

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação (Rojo, 2009, p. 105)

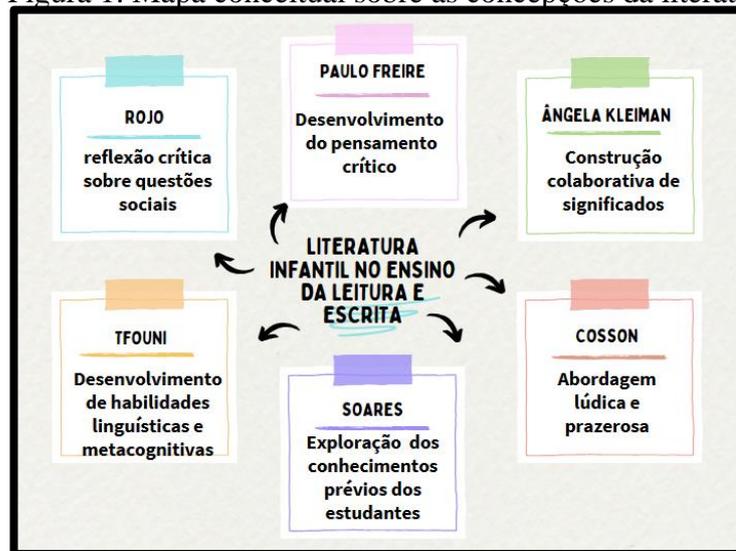
A autora destaca a importância de reconhecer e se adaptar às mudanças nos meios de comunicação e na circulação da informação para garantir que os indivíduos estejam equipados com os letramentos necessários para navegar e se comunicar de forma compreensível em cenários em constante evolução. Diante do exposto, está claro que o ensino-aprendizagem de leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizado com o intuito de transcender a mera expectativa de ensinar/aprender a ler e a escrever, uma vez que a sociedade exige mais do ser humano e para interagir com êxito no contexto em que vive, o sujeito precisa ser, sobretudo, letrado, tendo em vista que o letramento.

O letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita, entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedade sagradas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (Tfouni, 2002, p. 9).

Portanto, desde o início da vida escolar, mais especificamente desde o processo de alfabetização, é essencial que o ensino de língua portuguesa seja praticado através de abordagens dinâmicas e inclusivas, incorporando a realidade e os interesses dos estudantes visando que esses fruam de uma aprendizagem significativa, ou seja, que eles leiam o mundo, interpretem e compreendam os contextos, as situações, os espaços sociais onde estão inseridos e ainda possam expressar na fala ou na escrita os juízos de valor que fazem sobre isso.

Na figura abaixo, resumimos algumas concepções da literatura infantil no ensino de leitura e escrita, que merecem destaque de acordo com os autores abordados para essa pesquisa.

Figura 1: Mapa conceitual sobre as concepções da literatura infantil



Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

O mapa apresentado permite visualizar de forma clara como os diferentes autores contribuem para o tema central da literatura infantil no ensino da leitura e escrita e como suas ideias se relacionam e se complementam, uma vez que compartilham a visão de que a literatura infantil é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Enquanto alguns enfatizam o aspecto crítico e reflexivo da leitura, outros destacam a importância da interação social e do prazer na aprendizagem. Essas visões acabam convergindo no sentido de promover uma abordagem integrada e holística no ensino da leitura e escrita na infância e por isso foram usadas para embasar teoricamente este trabalho.

2 LITERATURA INFANTIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Há registros indicando que o surgimento da literatura infantil se desenhou na Europa no início do século XVII, principalmente na França, como resultado das transformações sociais ocorridas no velho continente. Antes disso, já se tinham algumas produções escritas direcionadas para as crianças, mas essas eram geralmente textos pedagógicos e moralizantes elaborados por religiosos e desprovidos de ludismo e objetivo de fruição.

Foi o poeta francês Charles Perrault quem deu um novo rumo à literatura infantil ao criar textos com elementos de ficção especialmente voltados para o público infantil, sendo por isso considerado o pioneiro deste gênero. No entanto, é importante observar que Perrault baseou suas histórias em narrativas populares e lendas da Idade Média, adaptando-as ao seu contexto e removendo elementos considerados obscenos, além de inserir valores comportamentais da

classe burguesa europeia. Com a publicação de *Contos da mãe gansa* (1697), estabeleceu um marco em sua trajetória de escritor, uma vez que a partir de então o autor passou a escrever literatura exclusivamente para crianças.

Entre suas obras mais conhecidas estão contos como *A Bela Adormecida* (1812), *Cinderela* (1697), *Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul* (1697), *O Gato de Botas* (1697), *As Fadas*, *A Gata Borralheira*, *O Pequeno Polegar* (1697), entre outros. Essa escrita ficcional voltada para o público infantil teve um grande impacto no meio literário e influenciou a forma como as histórias para esse público são concebidas até os dias atuais.

É preciso registrar que outros autores também foram importantes para a consolidação do gênero, como os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Esses lançaram uma coletânea de contos na Alemanha, no século XIX (Cademartori, 1986). Na versão dos Grimm (1812), em língua portuguesa, circulam os contos *A bela adormecida*, *Os músicos de Bremen*, *Os sete anões e a branca de neve*, *O chapeuzinho vermelho*, *A gata borralheira* (Coelho, 1999, p. 74). Temos também como clássicos da literatura infantil os contos do dinamarquês Hans Christian Andersen (1846), que lançou *O patinho feio* e *O soldadinho de chumbo*; o italiano Collodi e seu famoso *Pinóquio*; o contos do dinamarquês Hans Christian Andersen, que lançou *O patinho feio* e *O soldadinho de chumbo*; o italiano Collodi (1881) e seu famoso *Pinóquio* (Cademartori, 1986).

A visão histórica da literatura infantil como um instrumento de educação, voltado para a formação moral e comportamental das crianças remete ao século XIX, quando os livros infantis eram principalmente veículos de transmissão de lições de moral e bons costumes, destinados a moldar o comportamento e a personalidade das crianças, preparando-as para a fase adulta. Essa abordagem reflete a percepção da infância como uma fase de preparação para a vida adulta, na qual as crianças eram vistas como versões em miniatura dos adultos. Nesse contexto, a literatura infantil era predominantemente didática, preocupada em transmitir valores e normas sociais aceitas.

No século XX, essa perspectiva começou a mudar gradualmente, passando a acontecer uma valorização da infância como um período único e importante no desenvolvimento humano e os livros foram acompanhando as transformações sociais. Porém, ainda havia uma predominância de livros destinados a adultos em comparação com os livros voltados para crianças e jovens.

Portanto, temos que houve uma evolução histórica da literatura para crianças em decorrência das mudanças nas concepções sobre infância, educação e desenvolvimento humano ao longo do tempo. E apesar de ainda existir resquícios da percepção da literatura infantil como

uma ferramenta educativa e formadora de valores, esse gênero cada vez mais vem se caracterizando como um texto rico, cujas composições e abordagens visam prioritariamente entreter, inspirar e estimular a imaginação e criatividade do público a que se destina.

No Brasil, os primeiros registros sobre literatura infantil acontecem com a implantação da Imprensa Régia em decorrência da chegada da família real portuguesa ao país. Os textos dessa época eram traduções e adaptações de obras portuguesas, ou seja, eram textos não-literários escritos por pedagogos com intenções pedagógicas e/ou moralizantes ditadas pela igreja católica.

O escritor Alberto Figueiredo Pimentel foi o primeiro a publicar traduções dos contos de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen, em obras como *Contos da carochinha*, *Histórias da avozinha*, *Histórias da baratinha*, o que significa dizer que eram adaptações de livros publicados na Europa. Coube a Monteiro Lobato, em 1920, lançar o primeiro registro de literatura infantil brasileira: *A menina do narizinho arrebitado* (Cademartori, 1986). Com esse feito, Lobato passou a ser reconhecido como o grande precursor da literatura para crianças no Brasil.

A partir de Lobato, o público infantil do país teve à disposição livros com características típicas do contexto em que viviam, integrando costumes do campo e lendas do nosso folclore. Com isso, o livro para crianças tornou-se acessível e mais atrativo.

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. (Cademartori, 1986, p. 51).

Lobato consegue estimular a imaginação do leitor infantil, fazendo-o interagir com o mundo ao seu redor. A obra lobatiana não se limita apenas à narrativa de aventuras ou contos fantasiosos; ao contrário, ele configura o contexto brasileiro abordando a história, a cultura, a paisagem nacional, dentre outros aspectos, conseguindo dessa maneira conectar o leitor com o que ler. De acordo com Coelho (1999, p.15)

É no sentido dessa transformação necessária e essencial (cujo processo começou no início do século e agora chega, sem dúvida, às etapas finais e decisivas) que vemos na Literatura Infantil o agente ideal para a formação da nova mentalidade que se faz urgente. (Coelho, 1999, p.15)

Diante das conexões possíveis entre leitor/texto e ficção/realidade, fica claro o papel fundamental que a literatura pode desempenhar em sala de aula na educação e na formação das crianças, pois oferece não apenas entretenimento, mas também oportunidades para as crianças aprenderem a explorar ideias, valores e perspectivas diferentes. O contato com o texto literário na Educação Básica é algo relevante, portanto, porque pode contribuir como um instrumento de tradução do mundo para as crianças e como um meio para elas interagirem com a realidade. Dessa maneira, é importante que textos literários sejam produzidos especificamente para elas.

Assim, ainda que as discussões sobre o conceito de literatura infantil permaneçam, uma vez que conceitos são instáveis e que variam em diferentes épocas e culturas (Cademartori, 2010, p. 19), neste trabalho perceberemos a literatura infantil tal qual a definiu o britânico Peter Hunt, um dos mais dedicados estudiosos do tema.

Definimos literatura infantil segundo nossos propósitos – o que, no fim das contas, é o princípio das definições: dividir o mundo segundo nossas necessidades. A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças. Entretanto, tal definição complacente não é muito prática, já que obviamente inclui todo texto lido por uma criança, assim definida. (Hunt, 2010, p. 60)

Também nesta pesquisa não deixaremos de considerar a ideia de Cagneti (1996), quando essa diz que “A Literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.” (Cagneti, 1996, p.7), porque nos alinhamos com a ideia de reconhecer a literatura infantil como uma forma de arte e expressão criativa, que não deve ser vista apenas como um recurso educativo, mas como uma configuração do mundo, do ser humano e da vida através das artes da escrita imaginativa.

Não podemos esquecer que a literatura é fruto da imaginação, da criatividade, da ousadia de pensar algo diferente da realidade, permitindo que esses dois mundos - o possível e o impossível – coexistam. Essa perspectiva permite que os professores possam oferecer uma abordagem mais holística e enriquecedora para a leitura e interpretação dos livros infantis, estimulando a imaginação, a reflexão e a fruição estética dos estudantes, portanto, desenvolvendo um trabalho significativo de ensino-aprendizagem através do literário.

3 AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

De acordo com o Ministério da Cidadania, a Primeira Infância vai dos primeiros meses de vida até o sexto ano de idade. Na vida escolar regular, crianças de 6/7 anos já estão tentando ler tudo que vê pela frente, no caso das que atingiram a idade de sete anos e estão no segundo ano do Ensino Fundamental I, significa dizer que estão concluindo o seu processo de alfabetização. Nessa fase, é esperado que os estudantes já consigam compreender e escrever letras bastão e cursiva. Essa seria, portanto, uma boa hora para apresentar livros com textos maiores e mais complexos.

Segundo Coelho (2000, p.35), é a partir dos 6 anos que a criança começa a compreender a decodificação dos símbolos gráficos e avançando no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar e, nesse momento, o papel do professor e da família como estimuladores e mediadores de leitura é fundamental para que a criança perceba o mundo em que vive retratado na história, ou seja, caberá ao docente e aos pais auxiliar a criança nos primeiros passos de leitura com sentido para que assim a fruição seja plena. Os sinais gráficos e a decodificação desses precisam ter significado para que ocorra, de fato, a formação do leitor.

Sobre as riquezas e possibilidades da leitura literária, Abramovich (1997) diz que

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra técnica, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (Abramovich, 1997, p. 17)

De fato, por meio do texto ficcional, imaginativo por essência, é possível conhecer e desbravar outros lugares e culturas, sem mesmo sair do lugar e independentemente do tempo em que se lê. O ato de ler com objetivo de fruir o mundo, ou seja, de ler o mundo com prazer, é outro fator relevante da leitura, pois significa agregar conhecimentos de diversas áreas de conhecimentos sem fins obrigatórios. A prática livre e prazerosa da leitura pode ser um caminho para obter uma recepção exitosa, por parte dos estudantes nas aulas de leitura literária.

Sobre a questão de a fruição ser condição fundamental para a formação de leitores plenos, ao direcionar as práticas de leitura no Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular destaca algumas competências, sendo uma delas, a número 9 que remete a um aspecto essencial da literatura, sua função humanizadora.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-

culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p.87)

Essa orientação da Base se justifica porque tais práticas de leitura literária propiciam experiências de ensino-aprendizagem mais amplo, que envolvem as linguagens verbais e não-verbais, potencializando o imaginário e o encantamento que as histórias infantis, no caso a literatura infantil, trazem em seus enredos, esses invariavelmente permitem a imersão do leitor no desenvolvimento da história.

Assim, com essa tarefa de despertar no leitor o interesse pela leitura de ficção e envolvê-lo nesse ato de ler, é essencial que a escola e os professores estejam conscientes dessa responsabilidade, saibam como desenvolvê-la ou sejam capacitados para tal e mais, que o ambiente escolar esteja ou seja estruturado como ambiente propício e fomentador de leitura.

Para executar a tarefa de formar leitores, aquele que especificamente e mais diretamente irá mediar esse processo, o professor de língua portuguesa, precisa adotar uma postura que vislumbre possibilidades que favoreçam a leitura de fruição e não apenas de decodificação de signos. Perceber a leitura em sala de aula no Ensino Fundamental, quando se está formando leitores, como algo prazeroso é essencial, isso porque

perceber a riqueza e a estrutura do livro de literatura infantil é uma das alternativas para não reduzir a literatura a uma abordagem meramente pedagógica. Explorar o livro infantil, sua narrativa, suas ilustrações, seu significado é um recurso que deve ser abordado com competência e criatividade. Para isso, o professor também precisa saber ser leitor, o professor precisa estar preparado para formar sujeitos leitores, e isso significa na leitura diária do livro de literatura, na interpretação coletiva, feita com alunos e professor e no registro, que é a construção do sentido do texto (Faria, (2004, p. 372)

Para isso, os professores devem não apenas ensinar, mas também serem leitores proficientes. Eles devem estar preparados para cultivar o hábito da leitura nos estudantes, o que implica em envolvê-los em leituras diárias, interpretações coletivas e na construção de significados a partir do texto. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão dos estudantes, mas também os capacita a se tornarem leitores críticos e reflexivos.

E para que o ato de ler ocorra de forma lúdica, prazerosa, o professor precisará desenvolver estratégias de ensino de leitura assertivas e adequadas, porque somente assim serão formados leitores plenos e ativos socialmente, pois

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do

entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (Brasil, 1997, p. 41)

Os Parâmetros Curriculares deixam bem claro que o ato de ler não deve ser apenas uma função repetitiva, pelo contrário, cada leitura, quando bem realizada, é significativa para o cérebro, que a cada estímulo conduz o pensamento à patamares cada vez mais elevados e importantes de saberes e conhecimentos, contribuindo para que o sujeito compreenda o mundo a sua volta e atue socialmente como cidadão letrado.

No caso da leitura no Ensino Fundamental, é uma fase na qual é iniciada a formação do leitor e a aquisição da escrita, portanto, é um momento propício para ensinar a ler com fruição, por prazer e de forma consistente, posto que é uma etapa marcante da vida escolar do indivíduo e que contribuirá decisivamente na sua trajetória, conforme explicam Silva & Arena

pela intensidade do desenvolvimento intelectual, físico, emocional e moral da criança, assim, ela passa a construir um processo de humanização. A criança, por estar em relação com a sociedade e seus costumes, se apropria do mundo, desenvolvendo uma forma de refletir sobre ele, aprendendo a atuar no mesmo. Assim, a educação infantil mostra-se fundamental na construção de uma consciência humanizada, que valorize o ser humano e que perceba como atuar na sociedade. (Silva & Arena, 2012, p. 23).

Diante disso, é fundamental que a escola e o corpo docente da área de linguagens, principalmente, motivem o desejo pela leitura através de um ensino-aprendizagem prazeroso, ou seja, ensinando leitura no Ensino Fundamental de forma lúdica, significativa, de modo que a imaginação e a criatividade das crianças sejam percebidas como instrumentos naturais nas práticas de sala de aula. As crianças precisam ser leitoras ativas e serão quando o ato de ler for percebido, de modo geral, como Cagliari (1998) compreende

uma fonte de conhecimentos que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. Além da satisfação pessoal, ela contribui para a construção de modelos relacionados às formas de escrita, e tem como finalidade a formação de leitores competentes, com função de escritores. O espaço de construção da leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo, a partir dos seus conhecimentos. (Cagliari, 1998, p. 312).

A perspectiva de Cagliari sobre a escrita como uma fonte de conhecimento e motivação é profunda e relevante. Ela sublinha a importância de um ambiente educacional que valorize a escrita como um instrumento não apenas para a alfabetização, mas também para o

desenvolvimento pessoal e intelectual dos estudantes. Contudo, implementar essa abordagem requer um compromisso significativo por parte dos professores e das instituições de ensino para garantir que todos os estudantes tenham as oportunidades e o apoio necessários para se tornarem leitores e escritores competentes e motivados.

A BNCC reiterou a prática de escrita como um dos eixos de aprendizagem da língua portuguesa, e aquelas, junto com a leitura e a oralidade, correspondem às práticas primordiais de ensino de linguagem na escola. Contudo, para realizar essas práticas de modo exitoso, é preciso compreender algumas questões e uma delas é diretriz dada pela Base ao legislar que as práticas de linguagem devem estar alinhadas entre si e com a vida em sociedade, porque é de fundamental importância que o ensino ultrapasse os muros da escola e faça sentido para o estudante. Assim, para o 6º. Ano de Ensino Fundamental, em relação à prática de linguagem, produção de textos no campo jornalístico-midiático, o documento determina que sejam exploradas as seguintes habilidades:

(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos). (Brasil, 2018, p. 165).

E no que diz respeito ao campo artístico-literário, o ordenamento é que sejam estimuladas habilidades como:

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BRASIL, 2018, p. 165)

Deve-se estimular, portanto, a escrita autoral, a escrita produto da imaginação, promovendo a prática criativa, bem como o uso dos recursos linguísticos, propiciando aos estudantes atividades de conhecimento e reconhecimento das possibilidades da língua portuguesa. Ensinar leitura literária de forma consistente é isso, fomentar essas habilidades que

são essenciais para que os estudantes desenvolvam compreensão e se aproximem da arte da escrita não apenas como leitores, mas também como autores criativos e proficientes.

Nas competências específica 2 e 3 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a Base ainda estabelece como objetivos:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. [...] produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (Brasil, 2018, p. 87)

Posto isso, é indiscutível que a legislação brasileira e os especialistas em ensino-aprendizagem de língua portuguesa tratam o domínio da linguagem escrita como uma proficiência também necessária, tal qual a leitura, para que os sujeitos possam interagir de maneira mais competente e autônoma enquanto parte de um conjunto social.

Ao ser capacitado pela escola para ser competente na leitura e na escrita, é possível para o sujeito ser protagonista da própria história. Por esse motivo, a leitura de literatura infantil é vista como aliada na formação de leitores plenos e escritores autônomos desde os primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em consonância com Coelho (2000), quando diz que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”, lembramos que nos anos escolares iniciais, em seus primeiros rabiscos e desenhos, é comum a criança se expressar usando a criatividade e a imaginação, sendo perceptível nessas produções traços da leitura de mundo que ela faz e, principalmente, do meio em que (con)vive.

Ao ser alfabetizado/letrado, esses traços vão adquirindo sentidos e significados no âmbito da linguagem e da escrita. A elaboração dessas expressões, visões individualizadas do mundo/contexto em que vive e percebe, certamente serão estimuladas pela subjetividade do mundo da ficção.

Portanto, o uso de livros de leitura literária está intimamente relacionado com o desenvolvimento da criança em relação à escrita e por essa razão, é importante a diversidade de livros e de enredos, bem como as aulas bem planejadas e direcionadas para valorizar e estimular as produções.

De modo geral, a leitura de ficção colabora com o desenvolvimento da escrita, uma vez que contribui significativamente com o avanço cognitivo dos estudantes ao apresentar uma variedade de estilos de escrita, vocabulário e estruturas de frase, oferecendo às crianças um recurso para que estas expressem seus pensamentos por escrito através da simbologia da ficção, ampliando não apenas as habilidades de comunicação, mas também promovendo a autoexpressão e autoestima criativa.

A importância da literatura infantil como um instrumento multifacetado no desenvolvimento das crianças pode ser compreendida se considerarmos que, além de ser uma fonte de conhecimento, ela também desempenha um papel indispensável na motivação e estímulo das crianças para a aprendizagem.

Com histórias envolventes e personagens cativantes, a literatura infantil é capaz de despertar o interesse dos estudantes pelo aprendizado, pelo ambiente escolar, por isso a necessidade desse espaço de aprendizagem ser agradável e atrativo. O hábito da leitura na escola propiciará a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, escritores habilidosos, pois o envolvimento com textos literários naturalmente instigará a criatividade e imaginação e, conseqüentemente, a escrita será desenvolvida.

Está claro, portanto, que a literatura infantil desempenha um papel vital no desenvolvimento educacional, cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando uma experiência de aprendizagem enriquecedora e transformadora desde os anos iniciais da Educação Básica.

4 SOBRE A OBSERVAÇÃO REALIZADA: MÉTODOS E CONTEXTO

Para realizarmos as observações *in loco* que compõem este trabalho, nos baseamos em Gil (2007), que define pesquisa como

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (Gil, 2007, p.17)

Para realizar as observações optou-se pela abordagem qualitativa, na modalidade pesquisa-ação, um estudo que tem a finalidade de aprimorar a qualidade da ação realizada para a resolução de um problema e que tem como objetivo modificar a realidade através de uma

prática reflexiva, na qual se avalia constantemente as práticas adotadas (Elliot, 1997) e conforme:

Para realizar esta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, especialmente na modalidade pesquisa-ação, foi escolhida devido ao seu foco em compreender profundamente o contexto e os processos envolvidos na resolução de problemas educacionais. Segundo Elliot (1997), essa metodologia permite não apenas analisar a realidade, mas também modificar práticas através de um ciclo contínuo de reflexão e ação.

Durante o estudo, os pesquisadores e participantes estão envolvidos ativamente na identificação de desafios, na implementação de estratégias e na avaliação constante dos resultados alcançados. Isso promove uma abordagem colaborativa e participativa, onde as soluções são desenvolvidas de maneira contextualizada e adaptativa, visando sempre melhorar a qualidade das práticas educacionais e suas repercussões no ambiente escolar. Conforme Elliot,

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1986, p. 14)

Por praticarmos a docência e fomentar leitura e escrita em sala de aula, aspectos que motivaram os objetivos deste trabalho, a pesquisa-ação se mostrou um caminho adequado. Nesse contexto, adotou-se a abordagem qualitativa, na qual o pesquisador qualitativo buscará casos exemplares que possam ser revelados da cultura em que estão inseridos. O número de pessoas é menos importante do que a teimosia em enxergar a questão sob várias perspectivas (Goldenberg, 2004, p.50). Assim, os dados, as informações qualitativas, mostram detalhes das situações numa tentativa de compreender os indivíduos em suas próprias vivências, levando em consideração suas emoções, pensamentos e subjetividade.

Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos veem o mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através “dos olhos dos pesquisados. (Goldenberg, 1997, p.27)

Diante disso, desenvolvemos este projeto de uma forma ativa, juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa, realizando alguns procedimentos – atividades pedagógicas, aplicação de questionários, por exemplos – para que fossem coletados os dados que nos permitiram analisar as contribuições e potencialidades da literatura infantil para as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola *locus* da observação.

4.1 - A escola

O local escolhido para observar os dados que compõem esta pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de Maceió/AL, localizada na zona urbana do município, que atende em média 850 estudantes, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, nas modalidades da Educação Infantil (1º e 2º período), Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e Educação de Jovens, Adultos (1º, 2º e 3º períodos do 1º segmento e 5º e 6º períodos do 2º segmento).

A Escola Municipal P. N. C. C., até o início dos anos 2000 pertencia à rede privada, sendo adquirida em 2004 pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e inaugurada como instituição pública de ensino em 2005 sob o Decreto nº 5376 e Registro de nº 27226611, constantes no Censo Escolar. A estrutura do prédio escolar é de alvenaria e telhado de cerâmica, possuindo dois portões, (um para entrada dos estudantes e outro que dá acesso ao estacionamento); uma quadra poliesportiva e uma área externa para a recreação das crianças. Estão disponíveis 16 salas de aulas; 1 sala para professores; 1 sala para secretaria; 1 sala para direção geral; 1 sala para coordenação pedagógica; 1 sala para o desenvolvimento do Projeto *Conquista Maceió*; 1 biblioteca/sala de leitura; 1 sala para Atendimento Especializado (AEE); 1 cozinha; 1 copa na sala dos docentes; 2 banheiros para os servidores; 12 banheiros para os estudantes; 2 vestiários na quadra poliesportiva, cada um com 04 banheiros; 1 despensa. É uma escola estruturalmente bem preservada, contudo necessita de manutenção no telhado e na rede elétrica, uma vez que a ocorrência de curtos-circuitos com razoável frequência, por exemplo, ocasionou a queima de equipamentos eletroeletrônicos e, conseqüentemente, a interrupção das aulas por um determinado período no ano letivo passado.

A escola possui biblioteca, porém o espaço está servindo também como depósito de materiais pedagógicos. Os acervos que chegam para a escola são entregues aos professores e aos estudantes, foi o caso do *Projeto Valer a Pena*, ação de fomento à leitura da gestão municipal na qual os estudantes recebem livros infantis. Em todas as salas foram criados cantinhos de leitura, espaço reservado para que o professor incorpore no cotidiano da sala a

prática de leitura. Recentemente, a escola recebeu recursos para aquisição de prateleiras e estantes para estruturar os cantinhos de leitura das salas de aula e armazenar os livros infantis.

O corpo docente é formado por um quantitativo de trinta e três professores, em sua maioria com formação em pedagogia, tendo duas professoras formadas em letras. A formação predominante na área de pedagogia é compreensível, em se tratando de uma escola voltada para o Ensino Fundamental.

4.2 O Corpo discente

O corpo discente da escola em tela é formado por estudantes com idades de 4 a 5 anos nas turmas de I e II período da Educação Infantil; 6 a 14 anos, distribuídos nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 15 a 70 anos na Educação de Jovens e Adultos. Esses estudantes são, na maioria, moradores do bairro onde está situada a escola, os demais são de locais circunvizinhos e se deslocam por meio do transporte escolar, ônibus escolar, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Grande parte desses aprendizes vivem em condições precárias, são economicamente desfavorecidos e poucos têm a presença de pai e mãe em casa, ou seja, muitos são filhos de pais separados; moram somente com a mãe, avós, ou ainda, há casos em que a criança/jovem vive com outros parentes ou vizinhos.

A escolha da instituição se deu pelo fato de esta pesquisadora trabalhar no local como docente concursada, atuando como vice-gestora este ano, contexto que facilitou a realização das etapas da pesquisa, pois foi possível garantir continuidade dos eventos e veracidade dos fatos. Foi acordado com a professora regente da turma que durante a investigação estivéssemos à frente da execução das etapas que compõem o trabalho com os estudantes.

5 A PESQUISA: APRESENTAÇÃO, DISCUSSÕES E RESULTADOS

Inicialmente foram realizadas observações assistêmicas dos estudantes em sala de aula, atentando para as interações e os questionamentos realizados por eles durante as aulas de língua portuguesa, com particular atenção pelo grau de interesse e de compreensão demonstrados nas aulas envolvendo textos de literatura infantil e práticas de leitura e escrita, numa tentativa de mensurar o quanto essas aulas contribuíram para o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Durante a observação em sala de aula de Língua Portuguesa com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, pude perceber uma interação positiva e significativa entre a professora e os estudantes. A professora demonstrou habilidades de facilitação, estimulando os estudantes a compartilhar suas ideias e opiniões sobre o texto em discussão. Houve um ambiente de respeito mútuo e colaboração, onde os estudantes se sentiram encorajados a expressar suas perspectivas, mesmo que diferentes das dos colegas.

A professora também foi atenciosa ao fornecer feedback construtivo, incentivando os estudantes a aprimorarem suas habilidades de leitura e interpretação. Essa interação contribuiu para o engajamento dos estudantes na aprendizagem e para o desenvolvimento de suas competências linguísticas e sociais.

Posteriormente, apresentamos à professora de sala as atividades que propúnhamos para execução da pesquisa e na condição de regente da turma realizamos atividades diagnósticas de escrita e leitura; práticas de leituras, finalizando com uma produção de texto autoral dos estudantes. O material usado no desenvolvimento das atividades está apensado neste trabalho. O cronograma e os instrumentos utilizados foram os seguintes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Cronograma das atividades da pesquisa

Momento	Atividade	Data
1º momento	Observação	02/01 até 04/01/24
2º momento	Diagnóstico de leitura	08/01/24
3º momento	Diagnóstico de escrita	10/01/24
4º momento	Práticas de leitura	15/01/24
5º momento	Produção de texto autoral dos estudantes	18/01/24

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Obedecendo ao cronograma, as observações e as coletas de dados tiveram início no dia 08 de janeiro e findaram no dia 18 de janeiro de 2024. Antes da aplicação das atividades propostas realizamos um momento com os estudantes para as intervenções planejadas visando obter uma recepção mais aberta e positiva. Para isso, explicamos as ações e atividades que seriam executadas e os estudantes tiveram oportunidade de entender o que faríamos nas próximas aulas de Língua Portuguesa. Esse diálogo com os aprendizes tinha como objetivo também motivá-los a participarem das atividades de forma mais colaborativa e engajada.

No quadro 2, temos a exposição dos instrumentos que foram aplicados durante a pesquisa.

Quadro 2: Instrumentos de coleta de dados adotado para a pesquisa

INSTRUMENTOS	DOCUMENTOS ANALISADOS
Conteúdos usados pela pesquisadora (Apêndices B, C e F)	Leitura e escrita
Comportamento alunado	Diagnóstico de leitura
Comportamento alunado	Diagnóstico de escrita
Produção textual do alunado	Textos escritos pelos estudantes
Interação dos estudantes	Oficinas de leitura e escrita

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

A observação em sala de aula foi fundamental para a pesquisadora compreender as necessidades individuais dos estudantes, suas habilidades e dificuldades, bem como seu estilo de aprendizagem. Isso permitiu que a pesquisadora adaptasse seu ensino de acordo com as características específicas de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e satisfatório.

O diagnóstico de leitura e escrita foram essenciais para identificar lacunas no conhecimento dos estudantes e orientar o planejamento de intervenções pedagógicas direcionadas. Ao avaliar as habilidades de leitura e escrita, o professor pode desenvolver estratégias personalizadas para fortalecer as competências dos estudantes e promoção em seu progresso escolar.

As práticas de leitura foram fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação e análise textual dos estudantes. Ao proporcionar oportunidades regulares de leitura em sala de aula, a pesquisadora percebeu o gosto pela leitura e ampliação no que diz respeito ao repertório literário dos estudantes, contribuindo para sua formação como leitores competentes e críticos.

A produção textual foi um instrumento essencial para consolidar o aprendizado e desenvolver a expressão escrita dos estudantes. Através de atividades de escrita, os estudantes podem aplicar conceitos aprendidos em sala de aula, organizar suas ideias de forma coerente e desenvolver sua criatividade. Isso não apenas fortaleceu suas habilidades de escrita, mas também promoveu a autoexpressão e a confiança no uso da linguagem escrita.

Na imagem abaixo, registro da pesquisadora interagindo com a turma ao expor o trabalho que realizaria durante a pesquisa.

Figura 2: Apresentação das atividades



Fonte: registro das autoras (2024)

Ao longo da apresentação a pesquisadora se posicionou à frente da turma, manteve uma postura confiante e acolhedora e utilizou alguns recursos visuais, como quadro branco e piloto, para destacar a importância da leitura e da escrita na vida das pessoas.

Além disso, as atividades que seriam executadas foram evidenciadas e relacionadas com experiências cotidianas dos estudantes, fazendo com que a proposta de ensino-aprendizagem se revestisse de sentido para os aprendizes. Ao final, foi enfatizada a disponibilidade e participação ativa da professora regente da turma.

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

1ª ATIVIDADE - Diagnóstico de leitura

O objetivo específico desta primeira intervenção, que foi realizada no dia 08/01/2024, consistiu em aferir o nível de leitura dos estudantes e averiguar o nível de dificuldades de compreensão. Realizar o diagnóstico do nível de leitura nos anos iniciais é uma etapa essencial para compreender o estágio de desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes e orientar práticas pedagógicas apropriadas.

Nessa fase do nosso trabalho, consideramos fundamental correlacionar a prática com a ideia de pesquisadores brasileiros que contribuíram significativamente para o entendimento do processo do ensino-aprendizagem de leitura no país, como Freire (1997), que indubitavelmente trouxe contribuições valiosas para o campo da alfabetização e da leitura, destacando em obras como *Pedagogia do Oprimido*, a importância de uma abordagem crítica da leitura, que vai além da decodificação de palavras e busca compreender o mundo por meio da interpretação dos textos, enfatizando em suas teorias a necessidade de uma prática de leitura que promova a reflexão e a conscientização dos estudantes de forma significativa e fazendo sentido, posto que é um ensino baseado na realidade dos estudantes.

Além de Freire, Ferreiro (1999) também oferece *insights* relevantes para o diagnóstico da leitura nos anos iniciais. Em suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, Ferreiro ressalta a importância de averiguar as concepções subjacentes à leitura e escrita das crianças. Em obras como *Reflexões sobre alfabetização* (2011), a pesquisadora demonstra como as crianças constroem hipóteses e estratégias de leitura, fornecendo subsídios importantes para a prática pedagógica.

De acordo com a tabela abaixo, apresentamos o quantitativo de estudantes e seus respectivos níveis de leitura.

Tabela 1: Quantitativo de nível de leitura

NÍVEL DE LEITURA	QUANTITATIVO
LER TEXTO COM FLUÊNCIA	15
LER PALAVRAS	01
LER SÍLABAS	03

Fonte: registro das autoras (2024)

Para análise desses resultados, fizemos uso do material disponibilizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), que descreve que o leitor fluente é aquele que ler sem embarços, significa ler com facilidade e sem grandes dificuldades de compreensão. Um leitor fluente "desliza" pelo texto, lendo de forma contínua e natural. Ele não precisa fazer grandes pausas para decifrar palavras e raramente volta a reler algo para corrigir erros. Fluência na leitura envolve uma leitura suave e sem interrupções frequentes.

No caso do leitor de palavras e aquele estudante que faz poucas ou quase nenhuma autocorreção. Pode ter dificuldades com algumas sílabas incomuns, mas consegue ler a palavra inteira. Ele lê todas as palavras, independentemente da complexidade, sem precisar de ajuda.

O leitor de sílabas reconhece sílabas canônicas e algumas não canônicas, mas frequentemente sílabas palavras e faz muitas tentativas de autocorreção sem sucesso. Ele reconhece algumas sílabas de forma isolada. Sua leitura é silabada e ele não consegue identificar a palavra como um todo.

Os dados de leitura revelaram uma situação na qual há uma variação significativa nos níveis de proficiência entre os estudantes. Enquanto alguns estudantes demonstram fluência na leitura de textos, outros ainda estão nos estágios iniciais de desenvolvimento da leitura, com habilidades limitadas de decodificação de palavras ou sílabas. Essa discrepância pode ser reflexo de diversos fatores, incluindo diferenças no acesso a oportunidades de aprendizado, suporte familiar, experiências prévias de alfabetização, entre outros.

Nas figuras 6 e 7, temos esta pesquisadora realizando um diagnóstico de leitura individual com um dos estudantes. O espaço usado para execução dessa atividade foi a sala da direção geral, ambiente mais apropriado pela privacidade e silêncio.

Figura 3: Diagnóstico de leitura



Fonte: registro das autoras (2024)

Diante da figura apresentada, foi possível verificar o nível de leitura dos estudantes, um momento fundamental para a pesquisadora. Este contato direto permitiu desenvolver a habilidade de avaliar a fluência leitora de forma mais precisa, identificando padrões, dificuldades e individualidades no processo de leitura. A observação direta de expressões

faciais, entonações e pausas ofereceram uma visão completa do nível de fluência, indo além das avaliações padronizadas.

Essa interação fortaleceu o vínculo entre pesquisadora e estudantes, criando um ambiente de confiança e permitindo intervenções educativas mais eficazes e personalizadas. Assim, a atividade foi essencial para avaliar a fluência leitora e orientar estratégias pedagógicas que atendam melhor às necessidades dos estudantes, promovendo um aprendizado mais significativo.

Considerando as ideias de Freire (1989) e Ferreiro (1999), ao realizar o diagnóstico do nível de leitura nos anos iniciais, consideramos não apenas a capacidade dos estudantes de decodificar textos, mas também a compreensão e interpretação que eles faziam sobre o lido, o que nos levou a adotar abordagens pedagógicas que valorizasse a leitura como um processo ativo de construção de significados, proporcionando aos estudantes oportunidades de interação crítica com os textos.

Observe a figura abaixo, pesquisadora realizando diagnóstico de leitura na sala da direção.

Figura 4: Diagnóstico de leitura



Fonte: registro das autoras (2024)

Acompanhar o diagnóstico de leitura dos estudantes do 5º ano foi revelador, identificando habilidades individuais e desafios. Preparação cuidadosa e atividades variadas permitiram avaliar fluência, compreensão e interpretação. Enfrentamos desafios como a heterogeneidade da turma e a gestão do tempo. Intervenções personalizadas foram implementadas, visando fortalecer as habilidades de leitura de cada estudante. Esta experiência reforçou a importância de uma abordagem diferenciada e do apoio emocional para promover o sucesso na leitura.

2ª ATIVIDADE – Diagnóstico de escrita

Realizada no dia 10/01/2024, esta atividade teve como objetivo averiguar o nível de escrita dos estudantes aplicando uma atividade conhecida pela classe, o ditado de palavras, recurso pedagógico amplamente utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental para avaliar o conhecimento dos estudantes em relação às letras, palavras e ortografia.

O diagnóstico do nível de escrita nos anos iniciais foi uma etapa importante no processo alfabetização e ensino de leitura e escrita, pois permitiu identificar o estágio de desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes e os resultados serviram como parâmetros para definir quais serão as ações pedagógicas adequadas para promover o progresso e, principalmente, detectar as dificuldades dos aprendizes.

Segundo Emília Ferreiro, renomada pesquisadora argentina que teve grande influência no Brasil, a escrita não é uma simples transcrição de sons, mas sim um processo complexo de construção de significados. Em suas obras, como *Reflexões sobre alfabetização* (2001), Ferreiro ressalta a importância de compreender as concepções das crianças sobre a linguagem escrita para desenvolver práticas pedagógicas.

Por sua vez, no contexto brasileiro, autores como Magda Soares contribuíram significativamente para o entendimento da alfabetização e da escrita nos anos iniciais. Em obras como *Alfabetização e letramento* (1998), Soares destaca a diferença entre alfabetização, a aprendizagem do código escrito, e letramento, apropriação social da escrita, enfatizando a necessidade de desenvolver ambas as habilidades de forma integrada.

Conforme a figura abaixo, temos uma estudante realizando o diagnóstico de escrita.

Figura 5: Estudante realizando o diagnóstico de escrita



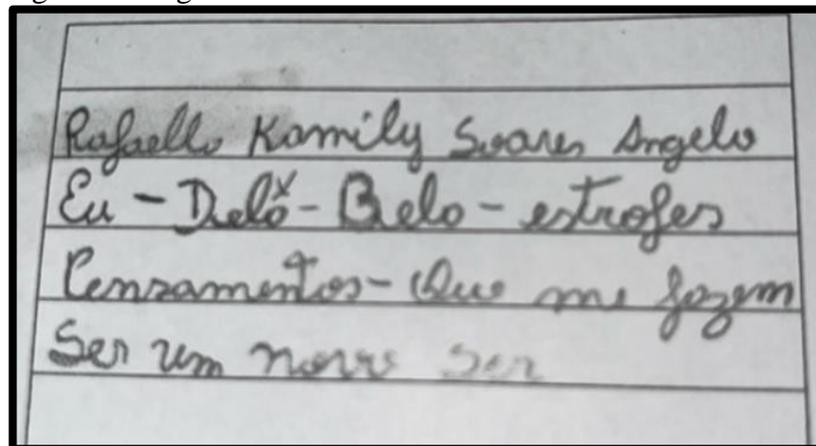
Fonte: registro das autoras (2024)

Diante disso, ao realizar o diagnóstico do nível de escrita dos estudantes envolvidos na pesquisa, pertencentes ao 5º. ano, consideramos as perspectivas teóricas de Ferreiro (2001) e Soares (1998), o que significou que nosso olhar não avaliou apenas a capacidade dos estudantes de decodificar e transcrever palavras, mas também buscou identificar e compreender as dificuldades específicas que eles enfrentavam no processo de ensino-aprendizagem de escrita.

Além disso, pensamos ser essencial adotar abordagens pedagógicas que valorizem a interação e a construção de significados, proporcionando aos estudantes oportunidades de produção textual autêntica e reflexiva. Somente assim será possível promover uma educação de qualidade que contribua efetivamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes nos anos iniciais.

Esse tipo de análise envolve uma avaliação de diversos aspectos da produção textual dos estudantes, incluindo ortografia, gramática, coesão, coerência e organização das ideias. Assim, ao aplicarem uma atividade dessas, os educadores devem buscar identificar os pontos fortes e as áreas de desenvolvimento de cada estudante, oferecendo suporte individualizado conforme necessário. Isso pode ser feito por meio da correção de redações, atividades de escrita dirigida, observação do processo de escrita e análise de portfólios de produções textuais.

Figura 6: Diagnóstico de nível de escrita – nível alfabético



Fonte: registro das autoras (2024)

Durante a análise do diagnóstico acima, foi detectado que o estudante se encontra no nível alfabético, observou-se que ele consegue associar letras a seus respectivos sons de maneira consistente e é capaz de decodificar palavras simples e frases curtas. O estudante demonstra familiaridade com o alfabeto e utiliza corretamente as regras básicas de ortografia.

A análise da escrita revela que o estudante possui uma compreensão sólida das correspondências fonema-grafema.

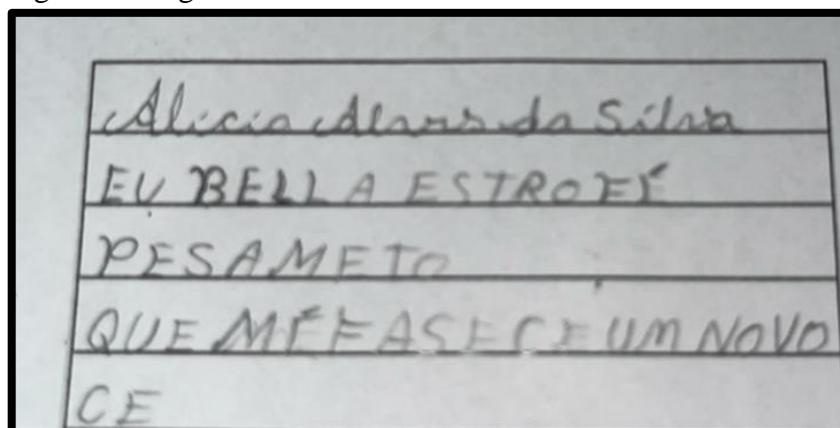
De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), no estágio alfabético, as crianças compreendem que as letras representam sons da fala. Isso é evidente na escrita do estudante, que utiliza letras de forma consistente para representar sons, mesmo que cometa erros ortográficos. A fase alfabética é caracterizada pela consciência fonológica, onde o estudante está capaz de segmentar palavras em seus fonemas constituintes e associá-los às letras correspondentes.

Magda Soares (2009), em suas pesquisas sobre alfabetização e letramento, destaca a importância de compreender a escrita como um processo em construção, no qual os estudantes passam por diferentes estágios de desenvolvimento. A autora enfatiza ainda que a análise do nível de escrita deve levar em consideração as concepções e hipóteses dos estudantes sobre a linguagem escrita, fornecendo *feedbacks* que os ajudem a avançar em seu processo de aprendizagem.

Emília Ferreiro (1999), por sua vez, em suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, destaca a importância de compreender os erros dos estudantes como hipóteses sobre o sistema alfabético, que podem revelar *insights* importantes sobre o processo de aprendizagem deles. Ferreiro enfatiza a necessidade de uma abordagem diagnóstica que considere as concepções prévias dos estudantes e os desafie a refletir sobre suas estratégias de escrita.

Dessa forma, ao realizar a análise do nível de escrita nos anos iniciais, os educadores podem utilizar as contribuições teóricas desses autores brasileiros para compreender melhor o processo de aprendizagem dos estudantes e planejar intervenções pedagógicas mais convenientes.

Figura 7: Diagnóstico do nível de escrita- silábico com valor sonoro



Fonte: registro das autoras (2024)

O diagnóstico apresentado pelo estudante que se encontra no nível silábico-alfabético, foi observado que ele alterna entre o uso de sílabas completas e a tentativa de escrever cada som individualmente. Esse estudante consegue reconhecer algumas correspondências fonema-grafema e aplicar essa compreensão de maneira parcial, mas ainda apresenta inconsistências na representação gráfica das palavras.

Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem o nível silábico-alfabético como uma fase de transição crítica onde a criança começa a perceber que as palavras são compostas de unidades menores que podem ser representadas graficamente. No estágio silábico-alfabético, as crianças demonstram uma compreensão emergente de que cada som pode ser representado por uma letra, mas ainda alternam entre escrever por sílabas e por sons individuais (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 67).

Essa análise contínua e individualizada foi essencial para promover o desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes e prepará-los para uma participação ativa e significativa na sociedade contemporânea.

3º ATIVIDADE – Estratégias de leitura

Esta atividade, realizada no dia 15/01/2024, tratou sobre estratégias de leitura e teve como objetivo avaliar as potencialidades da leitura de livros de forma autônoma e prazerosa entre os estudantes. O prazer e a fruição da leitura nos anos iniciais são temas de grande relevância na educação, pois essa prática não apenas desenvolve habilidades linguísticas fundamentais, mas também promove o enriquecimento cultural, o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, cativando (ou não) os leitores iniciantes.

Ao proporcionar um momento em que os estudantes puderam explorar livros por conta própria, buscamos incentivar o hábito da leitura como uma atividade prazerosa e voluntária, não apenas uma obrigação escolar. Essa abordagem permitiu que os estudantes descobrissem seus próprios interesses literários, contribuindo para a formação de leitores críticos e autônomos.

Além disso, a leitura autônoma ajuda a fortalecer a autoconfiança dos estudantes, pois eles se sentem capazes de escolher e compreender textos por si mesmos. Durante a atividade, observamos a interação dos estudantes com os livros, percebendo como suas escolhas refletiam suas curiosidades e preferências pessoais. Este tipo de prática foi essencial para criar um ambiente educacional que valorize e estimule o amor pela leitura, construindo uma base sólida

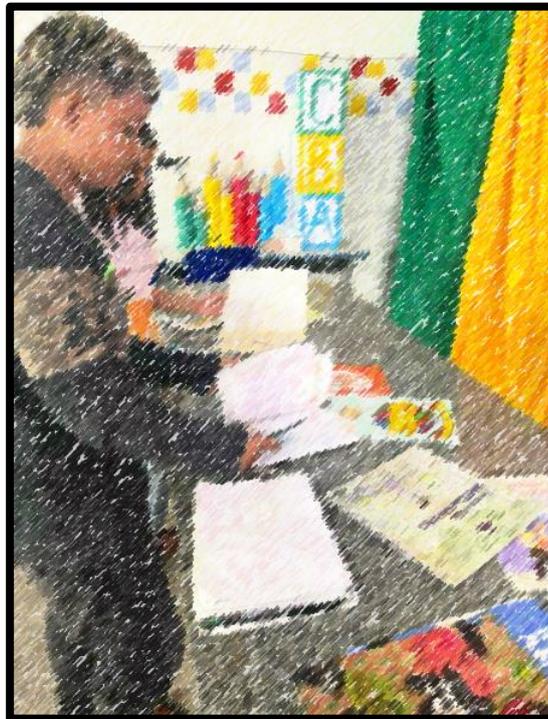
para o desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura e compreensão ao longo da vida escolar e além.

Realizamos este momento de leitura na sala de vídeo, um ambiente projetado para proporcionar conforto e inspiração aos estudantes. A sala é equipada com uma ampla bancada onde os livros foram cuidadosamente expostos, permitindo fácil acesso e visualização. Este espaço é generoso, oferecendo bastante área para os estudantes se moverem livremente enquanto escolhem suas leituras. A climatização da sala garante uma temperatura agradável, contribuindo para um ambiente propício ao estudo e à concentração.

A iluminação, cuidadosamente planejada, é suave, mas suficiente, evitando qualquer tipo de cansaço visual. Na figura seguinte, é possível observar os estudantes envolvidos neste momento, explorando as opções de livros dispostos sobre a bancada.

Cada estudante teve a oportunidade de escolher um livro que mais lhe atrai, incentivando a autonomia e o gosto pela leitura. Este espaço foi pensado para ser mais do que uma simples sala de vídeo, mas sim um verdadeiro refúgio para o aprendizado e o desenvolvimento intelectual.

Figura 8: Momento de leitura na sala de vídeo



Fonte: registro das autoras (2024)

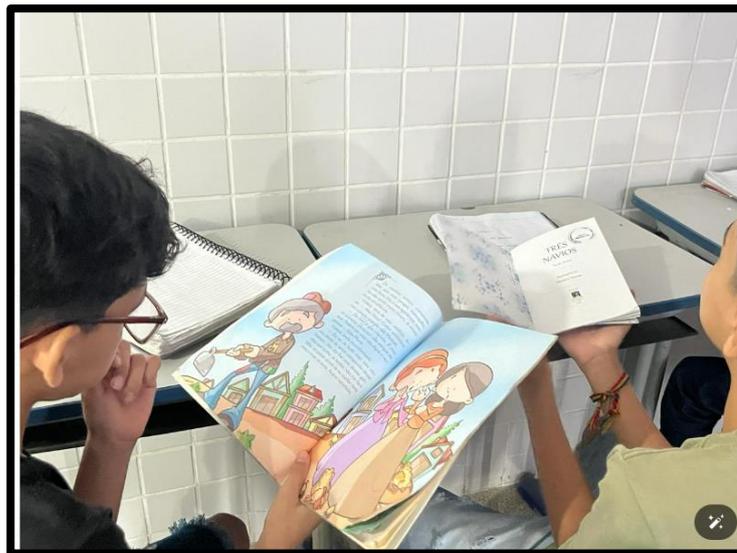
Ao correlacionar as ideias de Soares (2009) e Freire (1989) sobre a atenção que se deve ter com o gosto e prazer pela leitura nos anos iniciais, percebemos que o ato de ler não deve ser

visto apenas como uma habilidade a ser adquirida, mas como um processo contínuo de descoberta e construção de significados.

É essencial que os docentes considerem as escolhas dos estudantes no momento de escolher as leituras que serão feitas, seja dando acesso a um acervo atrativo para escolha individual, seja dialogando sobre as leituras que serão realizadas a fim de definir em grupo o que será lido.

Sobre estratégias de leitura, registramos a leitura em dupla, uma prática pedagógica valiosa que pode enriquecer significativamente o processo de aprendizagem dos estudantes, especialmente nos anos iniciais. Ao trabalhar em duplas, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar suas experiências de leitura, discutir ideias, construir significados e colaborar mutuamente para compreender e interpretar os textos. Na figura seguinte, temos uma dupla realizando a leitura.

Figura 9: Leitura em dupla



Fonte: registro das autoras (2024)

A leitura em dupla é uma prática educacional eficaz onde dois estudantes compartilham a leitura de um texto, alternando entre leitor e ouvinte. Durante essa atividade colaborativa, eles discutem o conteúdo, esclarecem dúvidas e constroem significados juntos. Essa abordagem não só melhora as habilidades de leitura e compreensão, mas também promove a interação social e o trabalho em equipe entre os estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

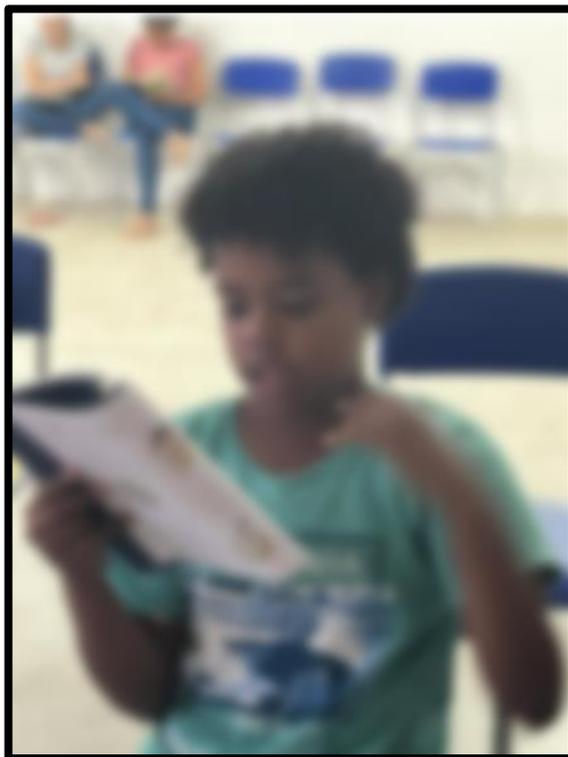
Em seus estudos sobre alfabetização e letramento, Ferreiro (2011) ressalta a importância da interação social na construção do conhecimento e na formação de leitores proficientes.

Assim, a leitura em voz alta também é contributiva, pois promove o desenvolvimento da fluência e compreensão leitora, bem como fortalece os laços afetivos entre os estudantes e com o professor, criando um ambiente propício para a aprendizagem significativa.

A leitura individual não é menos significativa, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e pessoal dos estudantes, especialmente nos anos iniciais. Essa prática permitiu que os estudantes praticassem autonomia leitora e desenvolvessem habilidades linguísticas, cognitivas e emocionais que são essenciais para a formação integral do sujeito, isso porque ao ler em voz alta, os indivíduos têm a oportunidade de aprimorar sua fluência, compreensão e expressão oral, o que colabora com a autoestima e a confiança em apresentações individuais em público.

A figura seguinte exibe um estudante, bem acomodado e concentrado na leitura do livro escolhido.

Figura 10: Leitura individual



Fonte: registro das autoras (2024)

A leitura individual é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e é amplamente defendida por autores como Freire, Ferreiro, Rocha, Bojunga e Queirós. Freire (1997) vê a leitura como um ato de compreensão crítica do mundo, essencial para a transformação social. Ferreiro (1999) destaca a interação precoce com textos, fundamental para

que as crianças construam seu entendimento da língua escrita. Rocha (1998) e Bojunga (1976) acreditam que a leitura deve ser prazerosa e envolvente, estimulando a imaginação e o autoconhecimento. Queirós (1979) enxerga a leitura como uma jornada pessoal de descoberta, promovendo empatia e reflexão. Esses autores concordam que a leitura individual não só desenvolve habilidades linguísticas, mas também intelectuais, emocionais e culturais, formando leitores críticos e apaixonados.

Outra estratégia de leitura realizada consistiu na leitura em voz alta, na qual, fizemos uso de uma caixa acústica e microfone para que os estudantes pudessem propagar a sua voz de maneira confortável e audível. Alguns realizaram leitura individual, enquanto outros atuaram em dupla, revezando a leitura e se apoiando na sustentação do livro para que o outro lesse com mais segurança e conforto.

Figura 11: Leitura em voz alta



Fonte: registro das autoras (2024)

Para os professores, as leituras individuais, em dupla e em voz alta oferecem oportunidades para avaliar o progresso dos estudantes, identificar dificuldades de compreensão e oferta de suporte individualizado, conforme necessário. Todas essas estratégias de leitura, quando planejadas e conduzidas de modo adequado, considerando ambiente, faixa-etária e gosto dos estudantes, por exemplo, aumenta consideravelmente a probabilidade de êxito na

formação de leitores plenos, ou seja, leitores competentes, críticos e apaixonados pela busca do conhecimento através da leitura.

Acompanhar o diagnóstico de leitura e escrita dos estudantes do 5º ano foi uma jornada rica em descobertas e aprendizados. Este processo não apenas nos permitiu compreender melhor as necessidades e potencialidades de cada estudante, mas também reforçou a importância de uma abordagem pedagógica individualizada e sensível às diferenças. A experiência destacou que, com as estratégias certas e um ambiente de apoio, todos os estudantes têm a capacidade de superar desafios e alcançar seu pleno potencial.

Essa experiência reafirmou a importância de um ensino adaptativo e diferenciado, onde cada estudante é valorizado por suas habilidades únicas e incentivado a desenvolver suas competências de maneira personalizada. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante, podemos ajudar os estudantes a se tornarem leitores e escritores proficientes, preparados para enfrentar os desafios futuros com confiança e criatividade.

4º ATIVIDADE – Produção textual

A prática da produção textual foi aplicada no dia 18/01/2024 teve como objetivo específico evidenciar as contribuições da literatura infantil na produção de texto autoral dos estudantes. Estimular a produção de textos autorais desde os anos iniciais é uma prática pedagógica essencial diretamente ligada ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e criativas dos estudantes.

Freire (1968) e Soares (2009) avaliam a relevância de fomentar essa prática como uma forma de empoderar os estudantes, dando-lhes voz e espaço para expressar suas ideias, experiências e sentimentos. Freire (1980) percebe a escrita como mais um recurso para promover reflexão crítica e consciência social.

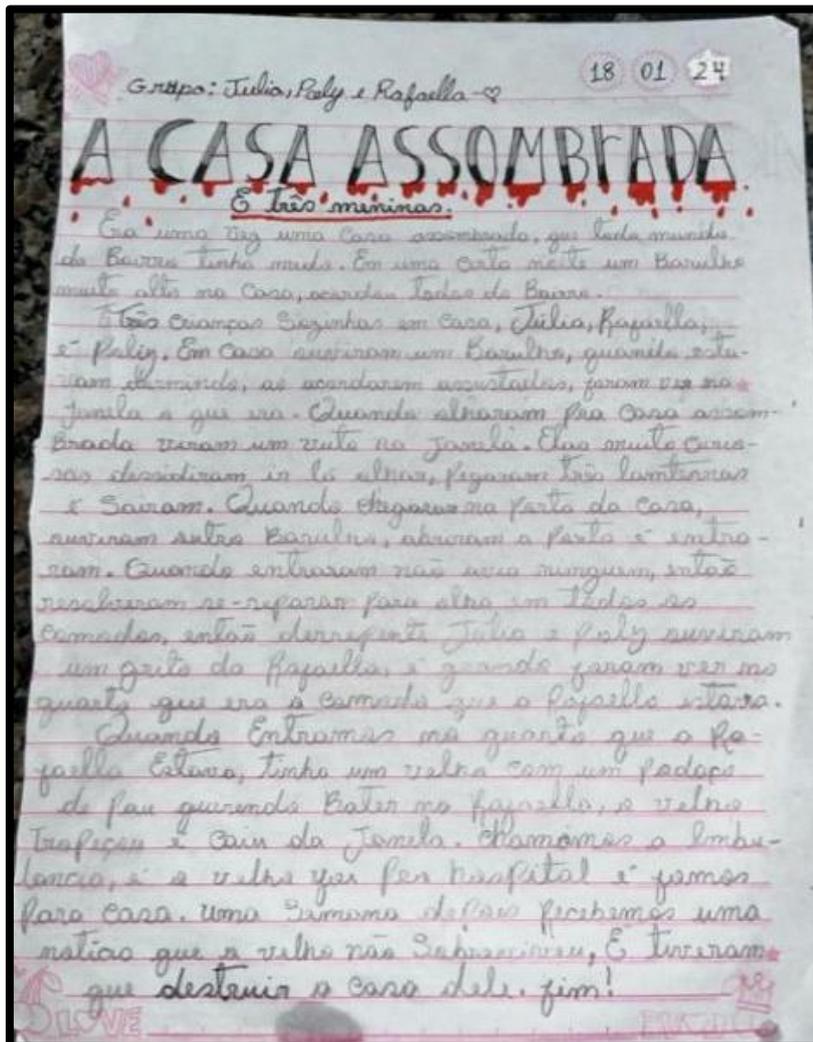
O estudante lê, assimila e através da escrita autoral se expressa, atua no mundo como produtor de ideias, como cidadão ativo. Soares (2009), por sua vez, ecoa o pensamento freireano quando percebe o estímulo à escrita autoral em sala de aula como uma oportunidade para os estudantes se apropriarem da linguagem escrita, experimentando diferentes gêneros textuais e desenvolvendo criatividade e autonomia.

Magda Soares é uma figura seminal no campo da alfabetização e letramento no Brasil, cujas pesquisas têm impactado profundamente a prática educacional. Em suas obras, Soares defende que a produção de textos autorais pelos estudantes não se limita à simples habilidade de escrita, mas é um processo que os capacita a se tornarem produtores ativos de conhecimento.

Essa atividade não só fortalece suas competências linguísticas, mas também os engaja na construção de significados pessoais e coletivos. Segundo suas pesquisas, iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, como refletido em publicações como "Letramento: um tema em três gêneros" (2009), Soares argumenta que a escrita autoral promove uma interação reflexiva com o mundo, permitindo que os estudantes expressem suas visões, experiências e questionamentos de maneira crítica e construtiva. Esse processo não apenas enriquece seu desenvolvimento cognitivo, mas também os prepara para participar ativamente na sociedade como cidadãos informados e reflexivos.

Na figura que segue disponibilizamos uma produção autoral de estudantes da turma observada nesta pesquisa.

Figura 12: Produção de um texto autoral de três estudantes



Fonte: registro das autoras (2024)

No contexto do 5º ano do Ensino Fundamental, a produção de textos autorais pelos estudantes não é apenas uma atividade pedagógica, mas uma oportunidade valiosa para desenvolver habilidades linguísticas e expressivas. Ao escreverem seus próprios textos, os estudantes não apenas aplicam o que aprenderam em sala de aula, mas também exercitam sua criatividade e desenvolvem sua capacidade de organização e estruturação de ideias.

Nesse interim, cada estudante é incentivado a explorar suas próprias narrativas e personagens, criando um universo único que reflete suas experiências e imaginação.

Essa atividade não só promove a autoexpressão, mas também permite que os estudantes construam significados pessoais e interajam de forma mais profunda com os temas abordados em sala de aula. Além disso, ao compartilhar seus textos com os colegas e professores, os estudantes recebem feedback construtivo, incentivando-os a revisar e aprimorar suas habilidades de escrita.

Assim, a produção de textos autorais no 5º ano do Ensino Fundamental não apenas fortalece as competências linguísticas dos estudantes, mas também os capacita a se tornarem autores de suas próprias histórias, preparando-os para enfrentar desafios futuros com criatividade e confiança.

Transcrição do texto autoral das estudantes- Grupo: J., P., R.

A CASA ASSOMBRADA

E três meninas.

Era uma vez uma Casa assombrada, que todo mundo do Bairro tinha medo. Em uma certa noite um Barulho muito alto na Casa, acordou todos do Bairro.

Três crianças Sozinhas em Casa, Júlia, Rafaella é Poly. Em casa ouviram um Barulho, quando estavam dormindo, ao acordarem assustados, foram ver na Janela o que era. Quando olharam

Pra cara assamBrada viram um vuto na Janela. Elas muito curiosas dessidiram ir lá olhar, Pegaram três lamternas é Sairam. Quando chegaram na Perto da Casa, ouviram entro Barulho, abriram a Parta é entraram. Quando entraram ouviram um grito da Rafaella, é quando foram ver no quarto que era o comodo que a Rapaella estava.

Quando Entramos no quarto que a Rafaella Estava, tinha um velho Com um pedaço de Pau querendo Bater na Rafaella, o velho tropeçou é Caiu da Janela. Chamamos a Ambulancia, é o velho

foi Pro hospital é fomos Para casa. Uma Semana depois Recebemos uma notícia que e velho não Sobreviveu, É tiveram que destruir a casa dele. Fim!

No texto produzido pelas estudantes, características típicas de contos de terror incluem uma atmosfera carregada de suspense e mistério, cenários sombrios que aumentam a tensão, descrições vívidas que evocam sensações de medo e a presença de elementos sobrenaturais ou eventos inexplicáveis que contribuem para criar uma atmosfera assustadora. Segue no quadro 3, características identificadas no texto produzida pelas estudantes.

Quadro 3: Análise para o tipo de gênero textual da produção autoral

Evidências	Características
Ambiente Assombrado	A história se passa em uma casa assombrada que desperta medo em todos do bairro, evocando uma atmosfera sombria e misteriosa, típica de contos de terror.
Elementos Sobrenaturais	O texto menciona barulhos altos, vultos misteriosos e um velho assustador com um pedaço de pau, elementos que remetem à presença do sobrenatural e contribuem para a atmosfera de suspense e terror.
Sensação de Medo e Tensão	A reação das crianças diante dos acontecimentos, como o grito de uma delas e a ameaça do velho, transmite a sensação de medo e tensão, características marcantes dos contos de terror.
Desfecho Impactante	O desfecho da história, com a revelação de que o velho não sobreviveu e a casa precisou ser destruída, adiciona um elemento de surpresa e finalização dramática comum em contos de terror.

Fonte: elaborado de acordo com as produções das estudantes (2024)

Analisando as linhas 3 e 4: “*Era uma vez uma Casa assombrada, que todo mundo do Bairro tinha medo. Em uma certa noite um Barulho muito alto na Casa, acordou todos do Bairro.*” Correções ortográficas: "Casa" foi alterado para "casa", pois não se trata de um substantivo próprio; "Barulho" foi alterado para "barulho", seguindo a mesma lógica. Concordância: A frase "acordou todos do Bairro" foi alterada para "acordou todos do bairro" para manter a concordância entre o verbo "acordou" e o sujeito "todos", ambos no singular. Nas linhas 12,13 e 14: “*Chamamos a Ambulancia, é o velho foi Pro hospital é fomos Para casa. Uma Semana depois Recebemos uma notícia que e velho não Sobreviveu, É tiveram que destruir a casa dele. Fim!*” Correções ortográficas: "Ambulancia" foi corrigido para "ambulância", "notício" foi corrigido para "notícia". Correções gramaticais: "recebemos uma notícia" foi corrigido para "recebemos uma notícia", "que e velho não Sobreviveu" foi corrigido para "que o velho não sobreviveu", "É tiveram" foi corrigido para "e tiveram".

As estudantes começaram a produção do texto com uma discussão coletiva para escolher o tema. Optaram pelo gênero de terror, mostrando interesse por histórias que evocam suspense e medo. A escolha desse gênero pode refletir uma curiosidade natural pela exploração do desconhecido e um desejo de testar os limites da própria imaginação.

O título foi escolhido após várias sugestões e debates entre as discentes e a professora mediadora, visando captar a essência da história e atrair o leitor. Cada estudante contribuiu com ideias até que houvesse acordo sobre o título final. Para a criação dos personagens, as estudantes listaram as características e habilidades desejadas e demonstraram cuidado na criação das personagens, buscando imprimir diversidade e complexidade usando passados misteriosos e personalidades distintas para enriquecer o enredo e manter o interesse do leitor. A narrativa foi construída colaborativamente. As estudantes delinearam uma trama inicial e decidiram os

pontos principais da história. Em seguida, dividiram o trabalho, cada uma escrevendo diferentes partes do texto e depois unificando as partes em um todo coerente. Essa abordagem permitiu que cada uma explorasse seu estilo individual enquanto contribuía para a narrativa coletiva.

Durante o processo de escrita, algumas dificuldades surgiram. Uma das principais foram a coerência e coesão do texto, especialmente porque era um texto escrito por mais de um autor. Além disso, houve desafios em manter o tom e o estilo consistentes ao longo do texto. No momento da revisão dos rascunhos e durante as sessões de *feedback*, percebemos outras dificuldades como a construção de diálogos naturais e a descrição de cenas de suspense. Diante disso, foi enfatizada a importância de revisar e editar o trabalho e dado incentivo para as estudantes reescreverem algumas passagens. Também foram realizadas leituras e discussões sobre clássicos de terror bem-sucedidos, analisando o que funcionava bem neles. Apesar dos entraves, compreensíveis até, o nível de criatividade e imaginação foi perceptível. As alunas demonstraram grande capacidade de criar cenários assustadores e personagens intrigantes. A escolha do gênero terror permitiu-lhes explorar temas sombrios e complexos e ampliar os conhecimentos sobre o gênero e sobre a escrita em si.

A atividade de fomento à escrita autoral em sala de aula possibilita várias experiências. A descoberta da criatividade, o exercício da imaginação, o despertar da autoestima e, sobretudo, a percepção de que é possível explorar medos subconscientes do alunado de maneira segura por meio da ficção. Também pode revelar nos estudantes o desejo de desafiar os outros e a si mesmos, criando histórias que provocam reações fortes. Assim, o processo de escrita colaborativa foi uma experiência enriquecedora tanto para as estudantes quanto para as pesquisadoras, pois através da atividade foram desenvolvidas habilidades importantes de escrita e colaboração e ao longo do percurso de aprendizado desafios criativos foram superados e produzidos textos que refletiram a capacidade imaginativa e domínio da linguagem materna.

Diante do exposto, corroboramos as ideias de Ferreiro e Teberosky (1999), quando essas destacam que a produção de textos autorais é uma oportunidade para os estudantes explorarem e consolidarem suas hipóteses sobre a linguagem escrita, construindo assim uma compreensão mais profunda e significativa do sistema alfabético e outros saberes da Língua Portuguesa. A escrita colaborativa é uma prática relevante que vai além do ensino tradicional da alfabetização, pois integra aspectos sociais, cognitivos e emocionais, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, ao estimular a criatividade e o pensamento crítico, prepara os estudantes para enfrentar desafios de maneira inovadora e colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições e potencialidades da literatura infantil nas práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública, tendo como norte teorias de alfabetização e letramento e centrada numa pesquisa-ação que serviu de material para análise.

Realizadas as intervenções na turma participante, averiguou-se que a literatura infantil desempenha um papel relevante no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, desde que sejam desenvolvidas práticas docentes atrativas e que despertem a criatividade e interatividade dos estudantes.

Durante a aplicação, observação e análise das atividades de leitura e escrita, foram registradas algumas dificuldades discentes como baixa fluência, compreensão superficial dos textos e limitações no uso de estratégias de compreensão, no que diz respeito à leitura. Na escrita, foram identificados desafios relacionados à ortografia, vocabulário e domínio de regras gramaticais.

A prática docente desenvolvida com a literatura infantil foi baseada inicialmente no estímulo à leitura prazerosa do texto, incentivando os estudantes a explorarem diferentes gêneros e estilos literários, o que contribuiu para o enriquecimento sociocultural e emocional dos aprendizes. A leitura de ficção ajudou a despertar criatividade e imaginação, fornecendo modelos de estrutura narrativa, personagens e temas, inspirando os alunos a criarem suas próprias narrativas e elaborar textos autorais, o que fomentou a autoestima deles.

A escrita autoral demandou a adoção de estratégias como leituras de outros textos, valorização da memória e saberes sobre outros textos literários similares ao gênero que estava sendo produzido pelos alunos – terror; reescrita; diálogo entre os alunos, diálogo entre estudantes e professor-mediador em vários momentos da produção discente.

A pesquisa evidenciou a importância da parceria entre o núcleo familiar e a escola no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário que a comunidade escolar crie cada vez mais estratégias para envolver os familiares no cotidiano educacional dos estudantes. Observou-se também que é fundamental um ambiente de aprendizagem estruturado para a realização de práticas de ensino de leitura e escrita, que inclua espaços além da sala de aula, bem como sejam propiciadas constantemente capacitação docente para que esses estejam aptos para realizar projetos consistentes que visem a formação de leitores proficientes, uma vez que se o aluno é um leitor competente, dominará a escrita.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BOJUNGA, L. **A Bolsa Amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga.1976.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Título. 1997
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGNETI, Sueli de Souza. **Livro que te quero livre**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.
- CAMPOS de Queirós, B. **Até passarinho passa**. Belo Horizonte: Lê. 1979.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão linguística**. 3. ed. São Paulo: Quiron, 1999. 389 p.15.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- FARIA, J. S. J. **Detectando diferenças significativas entre programas como auxílio ao aprendizado colaborativo de programação**. In: XII WEI-Workshop de Educação em Computação, Salvador. 2004. p. 973-983.
- FERREIRO Emília; TEBEROSKY, Ana: **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed,1999
- FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1980.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 21^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2007.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8^a ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosacnaif, 2010.
- KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes 1993
- Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.
- ROCHA, Ruth. **Marcelo, Marmelo, Martelo**. São Paulo: Salamandra. 1998.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2009.
- SILVA, Gleice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **A leitura na Educação Infantil e as histórias em quadrinhos**. 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. 2002
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa – ação**. São Paulo: Cortez. 1986

APÊNDICE B – DIAGNÓSTICO DE LEITURA 1ª. SONDAGEM

ROTEIRO PARA O DIAGNÓSTICO DE LEITURA

PALAVRAS

CAMELO- BOI- RÃ-VACA- CACHORRO- GATO- COBRA-COELHO-RINOCERONTE- CABRA- HIPOPÓTAMO- ANTA- CARANGUEIJO- SAPO- PATO- CAMALEÃO- GATO

PSEUDOPALAVRAS

MONU – COCA- QUIPO- MOGA- GABU- MOMETO- PILOGA- BOLETA- VIBO- CEDI- VEJA- PETOLA- LIMONA- NAVEDO- VATE- TIVO- CAVELOPA- TIPE

TEXTO

A¹ MÚSICA²

EM³ MEIOS⁴ VERSOS⁵, ESTROFES⁶ E⁷ REFRÃOS⁸,
 ENTOU⁹ UMA¹⁰ BELA¹¹ CANÇÃO¹²,
 QUE¹³ ELEVA¹⁴ O¹⁵ PENSAMENTO¹⁶ E¹⁷ O¹⁸ CORAÇÃO¹⁹,
 AO²⁰ MAIS²¹ ALTO²² DO²³ MEU²⁴ EU²⁵,
 COM²⁶ UNÇÃO²⁷ E²⁸ EMOÇÃO²⁹.
 RENOVANDO³⁰ DENTRO³¹ DE³² MIM³³,
 OS³⁴ PROFUNDOS³⁵ SENTIMENTOS³⁶,
 QUE³⁷ MIM³⁸ FAZEM³⁹ SER⁴⁰ UM⁴¹ NOVO⁴² SER⁴³,
 PARA⁴⁴ CONTINUAR⁴⁵ MINHA⁴⁶ MISSÃO⁴⁷.

(Márcia Portela, Linhas e entrelinhas, 2017, p.19)

OBS.: Chamar aluno por vez em um local reservado, explicar a eles sobre a atividade proposta.

Fazer o 1º diagnóstico de leitura e registrar no mapeamento no apêndice 5, na coluna sondagem inicial. Quando finalizar a pesquisa com o plano de aula, realizar o 2º diagnóstico de leitura e registrar na coluna sondagem final.

APÊNDICE C – DIAGNÓSTICO DE LEITURA 2ª. SONDAGEM

ROTEIRO PARA O DIAGNÓSTICO DE LEITURA

PALAVRAS

CAMA- GELADEIRA-SOFÁ-TELEVISÃO- CADEIRA- FOGÃO- PIA- ARMÁRIO-
ESTANTE- FORNO-RÁDIO-COMPUTADOR- RELÓGIO- QUADRO-ESPELHO-MESA

PSEUDOPALAVRAS

UJA- PITA- TICA- VICA- DUPETA- LEMITO- CADIOLA- MELADICA- NETAFICO-
AVILUDO- CEBATO-TOLE- LITA-TUJA- GATOLA-LEMALO-MILI- GADOTA- TAVE

TEXTO

O¹ AMOR²

O³ AMOR⁴

SENTIMENTO⁵ SUBLIME⁶.

SÓ⁷ QUEM⁸ SABE⁹ AMAR¹⁰,

É¹¹ CAPAZ¹² DE¹³ DOAR¹⁴-SE¹⁵.

É¹⁶ CAPAZ¹⁷ DE¹⁸ CUIDAR¹⁹.

NÃO²⁰ HÁ²¹ TEMPO²² E²³ LUGAR²⁴,

SEMPRE²⁵ ESTARÁ²⁶ DISPOSTO²⁷ A²⁸ COMPARTILHAR²⁹,

MOMENTOS³⁰ FELIZES³¹ E³² INFELIZES³³.

SÓ³⁴ QUEM³⁵ SABE³⁶ AMAR³⁷,

PODERÁ³⁸ SUPORTAR³⁹ OS⁴⁰ INFORTÚNIOS⁴¹ (IMPREVISTOS⁴²) DA⁴³ VIDA⁴⁴.

(Márcia Portela, Linhas e entrelinhas, 2017, p.10)

APÊNDICE D – MAPEAMENTO DE LEITURA INICIAL E FINAL DA TURMA

Escola: _____

Pesquisadoras: _____

Total de estudantes: _____ Ano/turma: _____

LEGENDA

Ainda não lê	Lê somente palavras- Silabando	Lê somente palavras- com fluência	Lê textos – com pausas	Lê textos- com fluência

Avaliação diagnóstica de leitura

N o	Nomes dos estudantes	Sondagem Inicial Data: ___/___/___	Sondagem Final Data: ___/___/___	Observaçõ es
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

FONTE: elaborado pelas autoras (2024)

APÊNDICE E – DIAGNÓSTICO DE NÍVEL DE ESCRITA 1ª E 2 SONDAGEM

APÊNDICE F – ORIENTAÇÕES PARA O DIAGNÓSTICO DO NÍVEL DE ESCRITA

ROTEIRO PARA O DIAGNÓSTICO DE ESCRITA

Entregar um pedaço de papel para cada estudante de acordo com o apêndice E, pedir aos estudantes para ficar só com o lápis em cima da banca. Em seguida solicitar que escrevam os seus nomes na 1ª linha, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª linha ditar algumas palavras e na 6ª uma frase, observe a orientação abaixo:

1º diagnóstico: 1º EU; 2º BELA; 3º ESTROFES; 4º PENSAMENTOS E 5º QUE MIM FAZEM SER UM NOVO SER.

2º diagnóstico: 1º SÓ; 2º AMAR; 3º SUBLIME; 4º COMPARTILHAR E 5º SÓ QUEM SABE AMAR É CAPAZ DE COMPARTILHAR.

Para cada diagnóstico registrar no quadro os resultados de cada coluna correspondente, de acordo com o mapeamento no apêndice 8.

Salientamos que o 1º diagnóstico será realizado antes do plano de aula de acordo com o apêndice 9, quando finalizar o plano de aula e o 2º diagnóstico, poderá ser realizado o 2º diagnóstico de escrita.

**APÊNDICE G- MAPEAMENTO DE ESCRITA – INICIAL E FINAL
DA TURMA**

Escola: _____

Pesquisadoras: _____

Total de estudantes: _____ Ano/turma: _____

LEGENDA

Pré-silábico	Silábico SVS	Silábico CVS	Silábico alfabético	Alfabético

Avaliação diagnóstica de escrita

Nº	Nome dos estudantes	Sondagem Inicial Data: __/__/__	Sondagem Final Data: __/__/__	Observações
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

FONTE: elaborado pelas autoras (2024)

**APÊNDICE H – PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**



**PREFEITURA DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA NATALINA COSTA CAVALCANTE**

Plano de Aula: Leitura e Escrita com Livros Infantis

Objetivo Geral:

- Promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizando livros infantis como recurso pedagógico.

Objetivos Específicos:

1. Estimular o interesse pela leitura por meio da apresentação de livros infantis variados.
2. Desenvolver a compreensão textual através da leitura compartilhada.
3. Promover a produção textual criativa e expressiva dos estudantes.

Recursos Necessários:

- Livros infantis selecionados previamente.
- Quadro branco e piloto
- Material de escrita (lápiz, borracha, canetas coloridas).
- Caderno.
- Caixa de som e microfone
- Televisão.

Duração:

- Duas aulas de 50 minutos cada.

Desenvolvimento:**Aula 1: Introdução à Leitura****1. Atividade Inicial (10 minutos):**

- Recepcionar os estudantes e iniciar uma conversa informal sobre suas experiências com livros infantis. Perguntar quais são seus livros favoritos e por quê.

2. Apresentação dos Livros (15 minutos):

- Apresentar os livros selecionados para a atividade, mostrando as capas e lendo brevemente as sinopses de cada um. Incentivar os estudantes a escolherem um livro que desperte seu interesse.

3. Leitura Compartilhada (20 minutos):

- Realizar a leitura compartilhada de um dos livros selecionados, incentivando a participação dos estudantes na leitura em voz alta e na discussão sobre o enredo, personagens e mensagens transmitidas pelo livro.

4. Discussão e Reflexão (5 minutos):

- Promover uma breve discussão sobre o livro lido, incentivando os estudantes a expressarem suas opiniões, emoções e reflexões sobre a história.

Aula 2: Produção Textual**1. Revisão (10 minutos):**

- Relembrar os principais aspectos da história do livro lido na aula anterior e recapitular os conceitos de escrita abordados.

2. Atividade de Escrita Criativa (25 minutos):

- Propor uma atividade de escrita criativa relacionada ao livro lido, como por exemplo: escrever um final alternativo, criar um novo personagem, inventar uma continuação da história, entre outras possibilidades.

3. Socialização (10 minutos):

- Permitir que alguns estudantes compartilhem suas produções textuais com a turma, promovendo a valorização e o reconhecimento mútuo do trabalho realizado.

4. Avaliação e Encerramento (5 minutos):

- Fazer uma breve reflexão sobre as atividades realizadas, destacando os pontos positivos e os aspectos a serem melhorados. Encerrar a aula reforçando a importância da leitura e da escrita na formação dos estudantes.

ANEXO A - FOTOS DA ESCOLA

Foto da entrada e área externa



Fonte: registro das autoras (2024)