



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CLAUDIA SANTOS FRÓES**

**ATRAVESSAMENTOS ENTRE LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE  
LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**Salvador**

**2023**

**CLAUDIA SANTOS FRÓES**

**ATRAVESSAMENTOS ENTRE LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE  
LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Katia Alves dos Santos.

**Salvador**

**2023**

**CLAUDIA SANTOS FRÓES**

**ATRAVESSAMENTOS ENTRE LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE  
LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 05 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Katia Alves dos Santos (Orientadora)  
Doutora em Educação pela UFBA  
Professora da Universidade Federal da Bahia

---

Prof.<sup>a</sup> Mas. Alessandra Luengo Latorre  
Mestra em Educação UFBA  
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão  
Pernambuco / IF Sertão - PE

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Giovana Cristina Zen  
Doutora em Educação UFBA  
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 05 dias do mês de dezembro de 2023 , às 15 horas, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, foi realizada, de modo on- line (plataforma institucional da ufba), a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de **Licenciatura em Pedagogia** do(a) graduando(a) CLAUDIA SANTOS FRÓES perante a Banca Avaliadora composta pelos(as) professores(as): GIOVANA CRISTINA ZEN, ALESSANDRA DA SILVA LUENGO LATORRE e por mim ANA KATIA ALVES DOS SANTOS professor(a)-orientador(a) do Trabalho de Conclusão do Curso intitulado ATRAVESSAMENTOS ENTRE LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I. Após a apresentação a Banca Avaliadora divulgou os seus pareceres avaliando o referido trabalho monográfico, concluindo que o mesmo foi APROVADO, com a média 9,0 (nove). E nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e eu lavrei a presente Ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos seguintes interessados: orientador(a), orientando(a) e Professores(as) avaliadores(as).

Salvador, 05 de dezembro de 2023.



Documento assinado digitalmente



ANA KATIA ALVES DOS SANTOS

Data: 05/12/2023 12:12:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente



GIOVANA CRISTINA ZEN

Data: 05/12/2023 17:23:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

# PARECERES DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA


Orientando(a): CLAUDIA SANTOS FRÓES Orientador(a) ANA KATIA ALVES DOS SANTOS

Título do Trabalho de Conclusão do Curso: ATRAVESSAMENTOS ENTRE LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Data: 05/12/2023

Horário: 15 horas

Local: FACED – on-line

Parecer nº 01	Parecer nº 02	Parecer nº 03
<p><i>Espaço reservado para digitação do Parecer do(a) 1º Avaliador/Parecerista</i></p> <p>O referido trabalho apresenta os elementos necessários de um bom estudo acadêmico, sendo de significativa relevância social bem como para o campo da educação. O tema reflete sobre as relações entre literatura infantil e práticas pedagógicas de leitura e escrita no contexto do terceiro ano do ensino fundamental, ou seja, relaciona Alfabetização e Literatira. Além disso narra a sua experiência no programa Residência Pedagógica, em escola da Rede Municipal de Salvador.</p>	<p><i>Espaço reservado para digitação do Parecer do(a) 2º Avaliador/Parecerista</i></p> <p>O trabalho de Claudia Santos Fróes, intitulado ATRAVESSAMENTOS ENTRE LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL possui todos os elementos exigidos para o trabalho monográfico. O tema é relevante e significativo permitindo uma reflexão apurada sobre o trabalho com a literatura infantil nas escolas públicas da Rede Municipal de Salvador. A estudante toma o trabalho realizado no âmbito do Programa Residência Pedagógica como tema de estudo e apresenta síntese das ações realizadas pelo subprojeto de Pedagogia, especialmente durante o Módulo 2. Também propõe uma reflexão apurada sobre Alfabetização e Literatura, estabelecendo relações interessantes sobre essas duas áreas.</p>	<p><i>Espaço reservado para digitação do Parecer do(a) 2º Avaliador/Parecerista</i></p> <p>A autora Claudia Santos Fróes apresenta um trabalho significativo e importante através de articulações de ideias e metodologia realistas e interligadas, evidenciando como a construção deste está bem fundamentada. O tema é pertinente e relevante, proporcionando uma discussão significativa acerca do tema: ATRAVESSAMENTOS ENTRE LITERATURA INFANTIL E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, ofertando uma visão valorosa e coerente no que se refere a uma diferente conduta em relação às práticas de leitura e escrita; e as reflexões trazidas sobre essa nova forma de proceder, capaz de fortalecer o desenvolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, sou favorável à aprovação deste trabalho de conclusão de curso.</p>
<p><b>Conclusão:</b> ( X ) Aprovado/ ( ) Reprovado Nota: 9,0</p> <p><small>Documento assinado digitalmente gov.br ANA KATIA ALVES DOS SANTOS Data: 05/12/2023 12:12:02-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a></small></p> <p>Assinatura do(a) Professor(a)</p>	<p><b>Conclusão:</b> ( X ) Aprovado/ ( ) Reprovado Nota: 9,0</p> <p><small>Documento assinado digitalmente gov.br GIOVANA CRISTINA ZEN Data: 05/12/2023 17:21:30-0300 Verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a></small></p> <p>Assinatura do(a) Professor(a)</p>	<p><b>Conclusão:</b> ( X ) Aprovado/ ( ) Reprovado Nota: 9,0</p> <p></p> <p>Assinatura do(a) Professor(a)</p>

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e Nossa Senhora acima de tudo, por me fortalecer, me iluminar e me dar resiliência sempre nas horas em que mais necessitei.

Ao meu pai (in memória) e minha mãe pelo suporte de vida moral e estrutural em toda minha existência.

Aos meus filhos Iago e Iasmin, pelo companheirismo, cumplicidade e incentivo.

À minha amiga de infância Marilene, com quem pude contar com sua escuta atenta e suas palavras de conforto nos momentos turbulentos e de alegrias.

As minhas amigas de faculdade Lívia, Valda (in memória), pelas conversas nos corredores da faculdade, o ombro amigo, as risadas e as dificuldades enfrentadas juntas, durante os semestres que desfrutamos da companhia muita.

A todos (as) residentes participantes do subprojeto de Residência Pedagógica em Pedagogia, Edital 24/2022, as orientadoras professoras Verônica Domingues e Giovana Zen.

A minha preceptora no PRP, professora Lêda Macedo. Suas contribuições foram indispensáveis não apenas para a pesquisa, mas, também, para minha formação.

As crianças da turma B, do terceiro(3º) ano do fundamental I, da escola campo pelo afetuoso acolhimento que me transmitiram durante minha permanência enquanto residente e que me fez crescer, experienciar e confirmar minha vocação e formação profissional.

Aos professores e professoras desta faculdade (Faced/UFBA) pelos aprendizados acadêmicos e conhecimento de mundo.

Aos Componentes da Banca examinadora, professora Alessandra Luengo Latorre e professora Giovana Zen. Gratidão pelo aceite e apreciação de vocês.

A minha orientadora professora Ana Katia Alves dos Santos, pelo acolhimento, escuta e amorosidade, no encaminhamento e orientação no meu processo de construção do texto.

“É a história de um protagonista, o pequeno aprendiz, descrito como um ser inteligente que realiza inferências, que estabelece relações, que procura explicações. Os coprotagonistas são os pais e os professores que se interessam pelo pequeno a quem ensinam, que ocupam, e que o ajudam a crescer” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.5).

FRÓES, Claudia Santos. **Atravessamentos entre Literatura Infantil e Práticas de Leitura e Escrita com Crianças de 3º Ano do Ensino Fundamental I.** Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Katia Alves dos Santos. 72 f. il. Monografia (Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

A presente monografia apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender a importância da Leitura Literária como recurso lúdico na contribuição do processo das práticas de alfabetização e letramento, utilizando livros de histórias significativas da literatura infantil brasileira fomentando o processo de aquisição da leitura e escrita de crianças, numa turma de terceiro(3º) ano, séries iniciais do ensino fundamental I da Rede Municipal de Salvador (RMS). A pesquisa é de cunho qualitativo com uma abordagem metodológica participante. Inicialmente esta pesquisa, discorre sobre alfabetização e letramento, seus conceitos, concepções e origem, utilizando intervenções didáticas pedagógicas como propostas de letramento literário alinhada as práticas sociais comunicativas. Nessa perspectiva, o embasamento teórico está alicerçado nas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2009), Ângela Kleiman (1995), Ana Katia Santos (2010), Délia Lerner (2002), Fanny Abramovich (1997), Teberosky e Colomer (2003), dentre outros que discutem concepções construtivista no processo de alfabetização e letramento focando na leitura e escrita. Nesse sentido, foi proposto metodologias lúdicas - pedagógicas, atravessadas pelos livros de literatura infantil, atrelado aos planos de aulas, alinhando com o Subprojeto da Residência Pedagógica, orientada pela professora Giovana Zen. Os resultados conquistados apontam que, as crianças que participaram desta pesquisa, ao final do primeiro ciclo da alfabetização, expandiram seus processos de aprendizagens, relacionados ao domínio das habilidades para leitura e escrita, visto que a literatura infantil em suas dimensões nas práticas sociais, estimula a ampliar o nível de letramento, possibilitando que as crianças usufruam de momentos prazerosos e assim, explorem novos saberes e interpretações de mundo.

**Palavra-chave:** Alfabetização de crianças, Programa de Residência Pedagógica, literatura infantil, leitura, escrita.



FRÓES, Claudia Santos. **Relation between Children 's Literature and Reading and Writing Practices with Children in the 3rd grade of elementary school I. Advisor:** Professor. Dr. Ana Katia Alves dos Santos. 72 f. il. Monografia (Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

### **ABSTRACT**

This final paper presents the results of a research that aimed to understand the importance of literary reading as a playful resource in contributing to the practices literacy and initial reading instruction, using meaningful histories books from Brazilian children's literature to encourage the acquisition process of reading and writing of children, in the third (3rd) grade, initial years of elementary school I, of the Municipal Teaching Network of Salvador. This study is a qualitative nature with a methodology of participatory approach. In the beginning, this research discusses literacy and initial reading instruction, its concepts, conceptions and origin, using pedagogical interventions procedures as proposals for literary literacy aligned with social communicative practices. In this point of view, the theoretical foundation is based in the contributions of Emília Ferreira and Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2009), Ângela Kleiman (1995) and Ana Kátia Santos (2010), Délia Lerner (2002), Fanny Abramovich (1997) Teberosky and Colomer (2003), among others who discuss constructivist conceptions in the literacy and initial reading instruction process, focusing on reading and writing. In this respect, playful-pedagogical methodologies were proposed through books of children's literature, associated to the lesson plans, aligned with Subproject of Pedagogical Residency, guided to the advisor Giovana Zen. The results achieved indicate that, at the end of the first cycle of literacy, the children expanded their learning processes related to mastery of reading and writing skills because the children's literature, in its dimensions in the social practices, stimulates to increase the level of initial reading instruction, allowing children to enjoy pleasant moments and thus promote new knowledge and world interpretations.

**Keywords:** Children's Literacy; Pedagogical Residence Program; Children's Literature; Reading; Writing

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: entrada principal da escola campo pesquisada	47
Figura 2: documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Salvador	51
Figura 3: documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Salvador	51
Figura 4: Momento de leitura literária permanente referente ao plano de aula (quadro 5)	54
Figura 5: Momento de leitura literária permanente referente ao plano de aula (quadro 5)	54
Figura 6: Momento de leitura literária permanente referente ao plano de aula (quadro 5)	54
Figura 7: Momento de leitura literária permanente referente ao plano de aula (quadro 5)	54
Figura 8: Outros livros de literatura explorado nas leituras diárias.	55
Figura 9: Outros livros de literatura explorado nas leituras diárias.	55
Figura 10: Outros livros de literatura explorado nas leituras diárias.	55
Figura 11: Outros livros de literatura explorado nas leituras diárias.	55
Figura 12: Referente as atividades após leitura literária. Leitura e escrita	56
Figura 13: Referente as atividades após leitura literária. Leitura e escrita	56
Figura 14: Roda de conversa após leitura, levantamento de hipóteses pelas crianças, discussões e reflexões.	57
Figura 15: Roda de conversa após leitura, levantamento de hipóteses pelas crianças, discussões e reflexões.	57
Figura 16: Comportamento leitor. Leitura espontânea.	57
Figura 17: Comportamento leitor. Leitura espontânea.	57
Figura 18: Comportamento leitor. Leitura espontânea.	57
Figura 19: Momento do reconto e reescrita.	58
Figura 20: Momento do reconto e reescrita.	58
Figura 21: Momento do reconto e reescrita.	58
Figura 22: No início era um Cantinho de leitura	60
Figura 23: Primeiro passo: Selecionar, catalogar e organizar os livros para biblioteca de classe	60
Figura 24: Primeiro passo: Selecionar, catalogar e organizar os livros para biblioteca de classe	60
Figura 25: Primeiro passo: Selecionar, catalogar e organizar os livros para biblioteca de classe	60
Figura 26: Segundo passo: Organização e confecção das caixas onde ficarão os livros	60
Figura 27: Segundo passo: Organização e confecção das caixas onde ficarão os livros	60
Figura 28: Terceiro passo: Colocação das etiquetas com os gêneros textuais nas caixas	61

Figura 29: Terceiro passo: Colocação das etiquetas com os gêneros textuais nas caixas	61
Figura 30: Quarto passo: Escolha e votação do nome para biblioteca	61
Figura 31: Quarto passo: Escolha e votação do nome para biblioteca	61
Figura 32: Quarto passo: Escolha e votação do nome para biblioteca	61
Figura 33: Quarto passo: Escolha e votação do nome para biblioteca	61
Figura 34: Quinto passo: Elaboração dos combinados da Bibliotequita	62
Figura 35: Quinto passo: Elaboração dos combinados da Bibliotequita	62
Figura 36: Sexto e último passo: Elaboração de um convite coletivo para os familiares das crianças	62
Figura 37: Sexto e último passo: Elaboração de um convite coletivo para os familiares das crianças	62
Figura 38: Sexto e último passo: Elaboração de um convite coletivo para os familiares das crianças	62
Figura 39: Abertura da Biblioteca. Dia de empréstimos de livros	63
Figura 40: Abertura da Biblioteca. Dia de empréstimos de livros	63
Figura 41: Dia de devolução dos livros	63
Figura 42: Dia de devolução dos livros	63
Figura 43: Dia de devolução dos livros	63
Figura 44: Agenda de livros lidos pelas e indicação literária elaboradas pelas crianças	63
Figura 45: Agenda de livros lidos pelas e indicação literária elaboradas pelas crianças	63

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Estágios do desenvolvimento cognitivo de crianças	Página 22
Quadro 02: Níveis de hipóteses de escrita	Página 30
Quadro 03: Eixos de Acompanhamento das Aprendizagens Avaliativas 3º Ano de Escolaridade	Página 35
Quadro 04: Quantidade de turmas existentes na escola campo pesquisada	Página 48
Quadro 05: Modelo padrão, sugerido pela escola para os Plano de Aula Leitura Literária Permanente	Página 52
Quadro 06: Acompanhamento dos avanços de escrita de uma criança da turma pesquisada ao longo de cada trimestre.	Página 63

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
2	<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DE 3º (TERCEIRO) ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I</b>	19
2.1	CONCEPÇÕES TEÓRICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	26
2.1.2	<b>Documentos oficiais</b>	32
3	<b>LITERATURA INFANTIL UM ATRAVESSAMENTO PELAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I</b>	40
4	<b>METODOLOGIA DAS INTERVENÇÕES E DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I</b>	46
4.1	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E CONTRIBUIÇÕES DAS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS	47
4.2	DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS	50
4.2.1	<b>Momentos de leitura literária permanente</b>	51
4.2.2	<b>Construção de uma biblioteca de classe</b>	57
4.2.3	<b>Construção de uma Biblioteca de Classe</b>	58
4.2.4	<b>Culminância do projeto de leitura literária permanente: A Bibliotequita</b>	61
5	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	63
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	66
	<b>REFERÊNCIAS</b>	67

## 1. INTRODUÇÃO

Os estudos contemporâneos no campo da alfabetização e do letramento tem revelado uma importante abordagem dos textos literários em práticas pedagógicas, desde o início do processo de escolarização como instrumento para aprendizagem sobre a língua escrita e formação de leitor. Assim, neste Trabalho de Conclusão de Curso, buscaremos compreender a importância da Leitura Literária como recurso na contribuição do processo das práticas de alfabetização e letramento, da leitura e escrita, utilizando livros de histórias significativas da literatura infantil brasileira.

A Alfabetização no Brasil continua sendo um tema atualíssimo e discutido por vários autores(as) que comungam da importância dessa etapa no processo de inserção das crianças no mundo letrado.

Esta pesquisa obteve vários referenciais teóricos para o embasamento e enriquecimento desta monografia. Dentre eles, destaco como principais: Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2009), Ana Kátia Santos (2010), Ângela Kleyman (1995), Fanny Abramovich (1997), Ana Arguelho de Souza (2010), dentre outros que discorrerei, posteriormente, neste trabalho de pesquisa.

Com o advento da pandemia em 2020, houve acréscimo pela perda do aprendizado e evasão escolar de crianças da escola pública, especialmente em fase de alfabetização, por questões de segregação socioespacial e econômica.

É fato que no atual contexto tecnológico, sobretudo, numa geração conectada na internet desde a infância, a visão sobre a tecnologia da informação e comunicação ganha dimensões múltiplas onde algumas se refletem no dia a dia da escola.

Nessa lógica, é notório a necessidade de acompanhar as transformações no âmbito tecnológico, pois de certa forma, elas afetam nas novas práticas pedagógicas do professor(a) moderno(a) (CAVALCANTE, 2014).

É neste conjunto que se nota uma cultura de segregação mais acentuada, imputando possibilidades do uso das tecnologias nas salas de aulas. Por conseguinte, observou-se uma desigualdade sob o aspecto da dinamicidade das aulas entre os dois tipos de instituição de ensino, rede particulares e rede públicas, sendo os alunos(as) e professores(as) das escolas da rede pública os(as) maiores prejudicados(as) por esta realidade segregacionista. Dessa forma, as crianças vivenciam uma realidade da escola pública a qual tem um desafio constante com

sistema educacional que tem feito parte desse processo de ensino-aprendizagem, especialmente pelas instituições de ensino público, o qual tomaremos como foco nesta pesquisa uma turma do último ano do primeiro ciclo da alfabetização escolarizada, numa escola municipal na cidade de Salvador-Bahia.

Com um olhar atento e sensível, “no chão” da escola pública, durante meus estágios curriculares e na vivência enquanto residente do Subprojeto do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, experienciei e pude perceber o quanto as crianças, principalmente nessa fase da alfabetização (final do primeiro ciclo), estão carentes no que tange ao processo de aquisição da cultura do escrito e iniciativas de leituras articuladas às práticas sociais como esclarece no livro de título Situações Didáticas na Alfabetização Inicial, (2019), do ICEP (Instituto Chapada de Educação e Pesquisa):

Vale esclarecer que a expressão alfabetização inicial não é definida pela idade das crianças nem pela série escolar que frequentam. Refere-se, sim, ao processo de aquisição das culturas do escrito no qual é preciso compreender o funcionamento de seu sistema de maneira articulada às práticas sociais de leitura e escrita (ICEP, 2019, p.7).

Sendo assim, senti falta de aulas com mais ludicidade e conhecimentos literários significativos, leituras para o deleite dos alunos(as) e que contribuíssem com o processo de escrita qualificado. Senti falta, de rodas de conversa em sala de aula, com provocações pertinentes às leituras abordando gêneros textuais diversificados. Ainda assim, é recorrente uma dedicação sensível por parte dos docentes, mesmo com seu cotidiano subordinado ao cumprimento das demandas políticas pedagógicas exigidas no dever com as demandas burocráticas pela secretaria municipal de educação.

Percebemos o quanto é preocupante e provocador, saber da existência de crianças no final do primeiro ciclo no ensino básico do fundamental I, sem autonomia para ler e escrever.

Portanto, me surgiu uma inquietação motivadora concernente ao processo de aprendizagens de alfabetizandos(as) atuais, a saber, “Como a literatura infantil contribui no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças do terceiro (3º) ano do primeiro ciclo do ensino fundamental?” Que se tornou o problema central desta pesquisa.

Percebe-se uma tendência mais recorrente das práticas lúdicas de leitura literária como dispositivo facilitador da aprendizagem nas etapas da educação infantil.

Partindo dessa premissa, fez-se necessário pensar em oferecer diferentes leituras literárias com diversidades de gêneros textuais como práticas pedagógicas a fim de potencializar o desenvolvimento da alfabetização e letramento dessas crianças do 3º ano do ensino básico, fundamental I, de uma escola municipal na cidade de Salvador-Bahia, como recurso lúdico numa perspectiva de construção de novos conhecimentos, probabilizando avanços das aprendizagens para com a leitura e escrita destes educandos(as).

Durante meus Estágios Curriculares em espaços formais e não formais, vivenciei e experienciei em Educação Infantil e salas multisseriadas na qual coparticipei e intervim, observei e percebi a importância da contribuição das ações didáticas pedagógicas com leituras literárias infantis como recurso lúdico favorecendo o avanço na apropriação da leitura e escrita das crianças o qual possibilitou um atravessamento por novos conhecimentos de mundo, levando numa direção das práticas sociais nas diferentes situações comunicativas aos gêneros textuais.

Contudo, foi durante a permanência no Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que pude explorar os aprendizados teóricos-acadêmicos atrelando à prática docente com mais intensidade e periodicidade por meio das experiências cotidianas dentro da escola campo, integrando com os saberes docentes entre a professora preceptora, professora orientadora e a professora coordenadora do programa supracitado.

Criado no governo Temer, o Programa Residência Pedagógica (PRP), é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), visando a contribuição na formação inicial de professores através da parceria entre universidade e escolas da educação básica. Consiste pelo programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tendo por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica das instituições de ensino superior como esclarece neste documento oficial da Capes, Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017:

Art.2º O PRP é um Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de ensino superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciaturas (CAPES, 2017).



Atualmente, sob a orientação da Professora Doutora Giovana Zen e coordenação da Professora Doutora Denise Guerra, o Subprojeto de Residência Pedagógica de Pedagogia

Mediante essas vivências formativas, enquanto residente do subprojeto de residência pedagógica na turma de terceiro ano do ensino básico fundamental I, rede pública municipal, reavivou meu interesse em compreender como a prática de leituras literárias contribui para potencializar o desenvolvimento da escrita e leitura dessas crianças, fortalecendo-as como sujeito leitor competente e inserido na cultura escrita.

Portanto, se faz necessário nesse contexto, ter essa continuidade lúdica pedagógica atravessada por livros da literatura infantil e com diversidade de gênero textuais significativos que fomentem o universo imaginário das crianças, libertando suas fantasias, dando ênfase para uma leitura de deleite atrelando com práticas sociais e fomentando a formação de leitores autônomos competentes e habilidades de escritas, deslumbrando para o educando(a) sua evolução na alfabetização e letramento.

Para este trabalho de conclusão de curso faz-se necessária uma pesquisa de abordagem qualitativa com método de cunho participante. Segundo Schmidt (2006), a pesquisa participante caracteriza-se pelo fato da presença do pesquisador fazendo parte e integrando no campo investigado. Nesse tipo de pesquisa, todos cooperam, aprendem e participam. Professor – Estudante, Estudante – Professor e Estudante – Estudante. A autora Schmidt (2006), enfatiza que a Pesquisa Participante valoriza as práticas de Alteridade e Comunidades Interpretativas, trazendo uma abordagem e definindo a natureza da pesquisa participante no sentido de se colocar no lugar do outro, interagir com o outro, buscando a compreensão e colaboração coletivamente.

Marli André (1995) dialoga com Schmidt (2006) quando defende que a pesquisa participante é aquela em que os participantes estão todos envolvidos em todas as etapas da pesquisa e sempre tem uma proposta de intervenção para melhoria do grupo pesquisado e do pesquisador, tornando assim a investigação um trabalho em conjunto colaborativo e cooperativo.

Essa pesquisa possibilitou compreender a importância da leitura literária em sala de aula atrelando as práticas sociais com intervenções de leituras literárias permanente, convidativas ao mundo feérico, culminando com a construção de uma biblioteca de classe, a fim de potencializar o processo de alfabetização das crianças

em uma turma de terceiro ano (3º ano), do ensino fundamental I, séries iniciais, numa escola municipal da cidade de Salvador-Bahia.

Levando-se em consideração que é uma turma de crianças com certas vulnerabilidades socioeconômicas, reverberando na evasão escolar e apresentando um déficit de aprendizagem considerável, se faz necessário pensar em ferramentas de situações comunicativas a fim de motivá-las para o interesse de permanecer na escola, entendendo o quanto é importante e necessário sua inclusão na cultura letrada mediante as práticas sociais oferecendo neste contexto literário textos de circulação social no espaço do chão da escola. Portanto, é “real, possível e necessário” (Lerner, 2002), fomentar a curiosidade pelo saber não subestimando os saberes prévios que essas crianças trazem em suas memórias escolarizadas e de mundo. Sobretudo, potencializar a aprendizagem de novos conhecimentos da língua escrita materna para além dos conteúdos pedagógicos pelo viés das leituras em sala de aula utilizando literaturas infantis significativas que possibilitem comportamento leitor nestas crianças e fomentar a importância da sua apropriação pelas práticas sociais de leitura e escrita nesse processo de ensino-aprendizagem.

Pretende-se ainda com essa prática lúdico pedagógica para com as crianças, incentivar a curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pela leitura e entretenimento, numa perspectiva de inseri-las na cultura escrita.

Para que a turma das crianças aqui citada nesta pesquisa, tenha contato com diferentes tipos de textos e gêneros textuais, que veiculam na sociedade, e que possa (a turma) acessar esses materiais e que deixem de ser privilégio de alguns e passando a ser patrimônio de todos, consideramos integrar prática docente articulando a aquisição do sistema da escrita com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos competentes da língua escrita nas práticas sociais.

Esse alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; [...] (SOARES, 2003, p. 68).

Para tanto, a leitura inicialmente feita pela pesquisadora durante as intervenções é imprescindível e necessária devido encontrarmos uma discrepância de autonomia para leitura e escritas na turma. Válido salientar que ao ler, interpretar as narrativas, existe grande probabilidade das crianças, participarem ativamente do

momento da leitura e após a ela de forma espontânea. Para tanto, iniciaremos com uma roda de conversa apresentando o livro, autor, as ilustrações e ao término de cada leitura as crianças podem folhear o livro para em seguida conversarmos sobre suas opiniões referente as ilustrações, explorando os personagens, abrindo espaço para levantarem hipóteses quanto a narrativa da história, fazer inferências do texto, perceber situações que se identificam ou não nas narrativas dos personagens, dialogar sobre a história e o título e se gostariam de mudar algo na história.

Assim sendo, um dos propósitos é apresentar uma diversificação dos temas, situações comunicativas, compartilhar conhecimentos prévios e novos, entre os educandos e educadores, expor pontos de vista e instigar a problematização através de levantamento de hipóteses por estas crianças, numa perspectiva de explorarem novos mundos. Nesse sentido, afirma-se que:

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica, frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita (LERNER,2002, p.73).

Para tanto, está presente pesquisa, além da introdução, está estruturada em mais três capítulos nos quais baseando-se nas concepções de leitura e escrita das estudiosas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), alfabetização e letramento, Magda Soares (2003), alfabetização na infância, Ana Katia Santos (2010), literatura infantil, Fanny Abramovich (1997), dentre outros teóricos, serão considerados alguns pressupostos das práticas para leitura e escrita, visando analisar as dificuldades e necessidades mais eminente relativas ao ensino -aprendizado na turma do terceiro ano. Também pretende-se identificar acessibilidade aos recursos pedagógicos disponíveis e não disponíveis em sala de aula, objetivando compreender o processo da aquisição e construção da escrita e leitura por cada criança durante seus estudos no final do primeiro ciclo, anos iniciais do ensino básico fundamental I.

Para tanto, a presente monografia está estruturada a partir do primeiro capítulo que é a introdução, apresentando o panorama geral contextualizado nesta escrita.

O segundo capítulo traz uma conceitualização sobre alfabetização e letramento de crianças; concepções das práticas de leituras e escritas a serem trabalhadas neste ciclo de alfabetização conforme as orientações e objetivos

estabelecidos em documentos oficiais como na BNCC (2018) – Base Nacional Comum Curricular; Referencial Curricular Municipal de Salvador integrado ao Nossa Rede, o qual constitui em um documento macro e norteador das aprendizagens esperadas, dentro da unidade escolar, assegurando as crianças de seus direitos na escola para uma aprendizagem significativa como mostra na afirmação a seguir:

[...] tenciona-se garantir aos alunos e as alunas do Ciclo de Aprendizagem I, direitos que lhes são inalienáveis: aprender a ler e escrever com autonomia, sentido e significado. Aprender a ler e escrever não só palavras e textos, mas, sobretudo, leituras e escrituras de / sobre o mundo, com criticidade, sentido e significado, para que se possa tomar consciência de “ser e estar no mundo”, para se transformar e se transformando, transformar a realidade dialeticamente (SALVADOR, Diário de Classe, Ciclo de Aprendizagem I, p.5, 2022).

A escola também utiliza o documento Diário de Classe do Município de Salvador, Ciclo de Aprendizagem I, Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Terceiro Ano, como eixos norteadores presente na elaboração diária e trimestral dos Planos de Aulas e que também faz parte integrante do Projeto Pedagógico de Salvador, Nossa Rede, sendo como dispositivo adaptado ao documento macro o Referencial Curricular Municipal de Salvador.

No terceiro capítulo abordaremos sobre a literatura infantil e seus atravessamentos nas práticas de leitura e escrita na alfabetização da turma do terceiro ano do fundamental I, abordando conceito de literatura; históricos da literatura nas práticas de alfabetização, como é trabalhada e relatar qual a importância dessas práticas pedagógicas alinhadas as atividades permanentes de leituras literárias, permeando pela sua contribuição no desenvolvimento da competência leitora e escrita dessas crianças a que esta pesquisa se propõe.

O quarto capítulo será um relato da pesquisa referente as intervenções participativas na qual se contextualiza no que concerne a minha permanência no decorrer do segundo semestre do ano letivo, 2023, nesta escola pesquisada, enquanto residente do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia (UFBA), no tocante as minhas vivências formativas, permeando pelo espaço físico e da comunidade escolar, culminando com as práticas pedagógicas sob a orientação da professora Giovana Zen a qual engajou-se ao projeto didático pedagógico intitulado Leitura Literária Permanente que culminou com a construção de

uma biblioteca de classe na turma do terceiro ano B da escola onde aconteceu a pesquisa, já citada nesta monografia.

Por conseguinte, no quinto capítulo, explanaremos as práticas pedagógicas e intervenções desenvolvidas ressaltando uma das ações mais desafiadoras e transformadoras dentro da sala de aula: a construção de uma “Biblioteca de Classe” em detrimento do “Cantinho da Leitura”.

Destarte, pelo viés das intervenções a serem contempladas pela turma descrita nesta pesquisa, Identificar as preferências das escolhas literárias das crianças pelos diversos tipos de gêneros textuais existentes no acervo da sala de aula e também alguns livros apresentados pela pesquisadora utilizados como recursos nas práticas de leituras e escritas numa perspectiva lúdica didático-pedagógica, fazendo a leitura de livros de literatura infantil, diversificando temas, situações comunicativas, afim de ampliar o acervo do vocabulário, expor ponto de vista, fomentar o comportamento leitor e construir paulatinamente avanços relevantes em promoção da competência de leitura e escrita convencional.

Na sequência, analisar fatores que viabilizam as práticas sociais de leituras e escritas, como a criação da biblioteca de classe, propiciando aos educandos pelo viés de práticas de leituras significativas, reflexões individuais e grupais, embora demandem tempo, são essenciais para que o sujeito se aproprie da cultura letrada e da escrita existentes.

Por fim, nas minhas considerações ao término da pesquisa, trarei elementos do que foi compreendido sobre a importância da leitura literária em sala de aula, as contribuições relevantes para favorecer a alfabetização na turma trabalhada, as impressões deixadas pelas crianças no contexto das atividades permanente de leitura literária em sala de aula e no sentido de transformação e apropriação da escrita e leitura dessas crianças citadas na pesquisa.

## **2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DE 3º (TERCEIRO) ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Para iniciar este capítulo, é essencial buscar a história do processo de alfabetização de crianças e suas metodologias didático-pedagógicas, antes e hoje, para então nos debruçarmos e compreendermos, sob um olhar sensível, a permanência das práticas de leitura e escrita em sala de aula favorecendo o avanço das competências e habilidades leitoras e de escrita das crianças do terceiro (3º) ano do ensino fundamental I, a partir, em especial, da contribuição da literatura infantil neste processo de alfabetização final do primeiro ciclo e adentrarmos nas concepções de alfabetização e letramentos e sua importante relevância do ensino-aprendizagem para aquisição da leitura e escritas destas crianças da turma supra citada, pela qual se propõe analisar e compreender esta pesquisa.

Segundo Crabben, 2011, a história do alfabeto começou no Egito antigo. Por volta de 2700 AEC, a escrita egípcia tinha um conjunto de cerca de 22 hieróglifos para representar sílabas que começam com uma consoante única de seu idioma, além de uma vogal (ou nenhuma vogal) a ser fornecida pelo falante nativo. Na história da alfabetização temos a origem no estudo do alfabeto que utilizamos hoje, um legado de vários povos como os sumérios, fenícios, egípcios e gregos nas suas diferentes culturas. Para Barbosa, (1994), apud Santos, (2010), esses povos sentiram a necessidade de apropriarem-se de uma forma a qual pudessem registrar os sons das palavras, ou seja, a escrita. Nesta pesquisa, o foco não é a origem do alfabeto nem a evolução da alfabetização. Contudo, é relevante abordar, como várias transições ocorreram durante o processo evolutivo da alfabetização e origem do alfabeto para que possamos adentrar no tema em qual se destina esta pesquisa.

Ainda segundo Barbosa (1994), apud Santos (2010), os sumérios deram o passo para o completo desenvolvimento da escrita. Estes possuíam uma escrita primitiva ideográfica, contendo sinais, representando ideias ao invés de palavras. Por motivo de uma organização do Estado e da economia, veio a necessidade de obter registros mais eficazes para suprir as demandas burocráticas comerciais envolvendo os nomes de pessoas, mercadorias e transportes. Assim, evoluíram da escrita logográfica (são escritas representadas por logogramas que é um símbolo ou grafema único que denota um conceito concreto ou abstrato da realidade). Para a cuneiforme (é uma escrita constituída por sinais gráficos em forma de cunha, traçados em tijolos

de argila, por meio de instrumentos de metal). Assim, os signos transformaram-se em palavras que passou a ter mais significado próximo da linguagem oral.

Então, começou a transição evolutiva da escrita expandida pelos sumérios. Chegou até o Egito onde houve um aprimoramento para 24 formas de sinais significando as consoantes. Depois foi levado para os gregos por navegadores fenícios. Os gregos por sua vez, geraram as vogais que se uniram aos signos silábicos, transformando as sílabas simples em sílabas consoantes. Dessa forma, aparece por completo o sistema alfabético de escrita contendo 27 letras.

Com o advento do alfabeto, implanta-se o primeiro método de ensinar a ler que foi a soletração, ou seja, método sintético atualmente conceituado no contexto da alfabetização tradicional. Embora estejamos no século XXI, ainda é possível encontrar instituições, em sua vivência educacional, utilizando um ensino retrógrado tradicional. Para Freire (1996, p.30) “[...] ensinar implica em respeitar os saberes dos educandos e não simplesmente transferir os conteúdos sem discutir o porquê daqueles conteúdos [...]”. Nesse método, a criança na fase da sua alfabetização, tinha que memorizar as letras independentemente do valor fonético ou grafia para então aprender a reconhecer as letras tal qual sua grafia. Na sequência, eram submetidas a decifrar as palavras mais simples em seguimento das mais intrincadas em relação a pronúncia. Segundo Soares (2003):

A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas(ler). Sem dúvidas a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2003, p.16).

A alfabetização é um processo complexo para as crianças desde o início da sua vida. Pois, tudo é novo. Inicia-se o despertar para o mundo que a circunda. A leitura e escrita se tornam essenciais para o crescimento e desenvolvimento da criança. Ferreiro (1999, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária.” A autora Simonetti (2005, p.17), afirma que “[...] o termo alfabetização quer dizer levar à aquisição do alfabeto, ensinar as

habilidades de ler e escrever, processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Também afirma que:

Precisamos então olhar para a alfabetização com muitos olhares além de enxergá-la como representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas. Indissociavelmente o processo de alfabetização deve estar a serviço da cultura oral e escrita e do letramento. (SIMONETTI, 2005, P.20).

Para Cagliari (1998), a alfabetização é o momento mais importante na formação escolar de um indivíduo assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade. Ele nos afirma que:

(...) essa competência está ligada ao conhecimento de muitos aspectos da sua atuação como educador e como professor alfabetizador. Estudar pedagogia, metodologia, psicologia é importante. Mas ninguém se forma um bom alfabetizador só com essas disciplinas. O fundamental é saber como a linguagem oral e escrita são e os usos que têm. Resumindo, a competência técnica do professor alfabetizador se apoia em sólidos e profundos conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita (de matemática e de ciências inclusive...) (...) nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor (CAGLIARI, 1998, p.33-34).

No Brasil, a alfabetização escolar, começou a passar por novos questionamentos a partir dos anos de 1980 e teve sua consolidação nos anos 1990 em detrimento a uma alfabetização centrada na avaliação de métodos de ensino. Desta vez o foco das discussões era para a emergência de novas concepções de alfabetização baseadas numa perspectiva da língua escrita, denominada de psicogênese da língua escrita (1999), defendida pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky que posteriormente vem a publicar seu livro intitulado: Psicogênese da Língua Escrita. Nessa época houve impasse entre estudiosos com pensamentos diferentes ao de Ferreiro e Teberosky , ao rejeitar os métodos de alfabetização anteriores e suas concepções. Esse impasse perdura até os dias de hoje. Continua uma polêmica. Afirmando assim Ferreiro e Teberosky (1999, p.21):

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem se voltado pra a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, [...] métodos analíticos, [...]



Tendo as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986) com divulgação ampla, o enfoque construtivista tornou-se um dos mais influentes nas propostas novas de alfabetização. Além de propagar uma evolução conceitual por que passam as crianças, até sua compreensão de como funciona o sistema de escrita.

Assim, há uma concepção também de que a alfabetização é se apropriar da habilidade de escrever e ler, ou seja, codificar e decodificar a língua escrita. Reconhecer a escrita decifrando os códigos escritos que são as letras. Entretanto, Soares (2003, p.15), afirma que não é só isso, pois seria pura ilusão pensar que a criança apenas decorando e copiando está aprendendo a ler e a escrever.

Para a criança é muito importante a fase da infância para sua aprendizagem. Nesse período a criança começa a desenvolver e estruturar seu cognitivo e habilidades pessoais. Entretanto, o que vai influenciar diretamente em seu desempenho, bom ou mau é o meio em que a criança vive. Campos (1997, p.53) afirma que:

[...] embora se trate da mesma espécie, os seres humanos diferem em seu patrimônio hereditário e nas influências do ambiente onde se desenvolvem, e daí as diferenças individuais e a complexidade do comportamento humano. (CAMPOS, 1997, P.53)

Nesse contexto, as escolas e os educadores, tem uma importante missão em mediar uma aprendizagem interativa, que possua significado para as crianças. Nesse sentido, é preciso que os educadores agreguem esforços, metodologias e estratégias, na promoção de uma aprendizagem mais prazerosa e menos engessada. Para Vygotsky (1998):

O desenvolvimento humano é realizado tanto pelo processo de maturação de cada organismo individual, quanto pela aprendizagem que influencia e desperta nos processos internos do desenvolvimento. Ainda que o sujeito para conhecer não tenha acesso direto aos conceitos em si, mas um acesso mediado pelos sistemas simbólicos e representativos que estão ao seu alcance. O ser humano tem capacidade de criar sistemas simbólicos e de signos. (VYGOTSKY, 1998, p. 103).

Para compreendermos melhor o processo de alfabetização focando nas práticas de leitura e escrita, das crianças do terceiro(3º) ano do ensino fundamental I, final do primeiro ciclo das séries iniciais, de uma escola pública municipal da cidade de

Salvador-Bahia, situada numa localidade do centro desta cidade, se fez necessário buscar metodologias que contribuam para o processo de ensino e aprendizado destas. Não obstante, seja um dos grandes desafios dos professores alfabetizadores, alfabetizar letrando no aspecto pessoal de cada indivíduo envolvendo as qualidades, particularidades e características individuais (ler e escrever) e as sociais (atividades sociais que envolve a língua escrita e seu uso).

Partindo dessa premissa, é fundamental perceber em que condições vivem os educandos para que possamos desenvolver o ensino. É relevante sabermos que são crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica e desigualdade socioespacial. Consideramos que seu processo de alfabetização não se caracteriza apenas como o ensino da língua materna, mas toda uma construção dentro do sistema tão complexo que é o ambiente escolar. Sabemos que essas crianças ao entrarem na escola, já trazem consigo uma base da língua falada e escrita adquiridas no contexto familiar. Isto pode levar ao fracasso da leitura e escrita dentro das normas cultas estabelecidas. Segundo Gagné (2002, p. 165):

É igualmente saber para que serve a língua, a fim de determinar para que ensiná-la. A compreensão da linguagem das crianças é útil para saber como ela pode se desenvolver e compreender o papel importante que a língua desempenha no ensino e nas aprendizagens escolares.

Segundo Vygotsky (1998, p.76), o funcionamento psicológico do homem é modelado pela cultura, que se torna parte da natureza humana num processo histórico, no decorrer do desenvolvimento da espécie e do indivíduo. Para o autor a criança vai se desenvolvendo de acordo com as experiências diárias.

Para Piaget (1982 apud CAMPOS, 1997, p.69), a criança se desenvolve e cria suas estruturas cognitivas através da interação com o meio, e também desconsidera a teoria inatista, ou seja, para ele a criança não traz o conhecimento ao nascer, mas desenvolve de acordo com suas ações experimentais do cotidiano. O autor ainda afirma que para se obter uma boa interação, que gere o desenvolvimento o sujeito precisa assimilar as informações, de maneira que associe com algo da sua realidade e em seguida acomodar essa informação na mente. Piaget (1982 apud CAMPOS, 1997), destaca alguns estágios do desenvolvimento cognitivo como mostra o quadro seguinte:

### Quadro1. Estágios do desenvolvimento cognitivo de crianças

1	Estágio sensório-motor	Vai de 0 a 2 anos de idade. Durante este estágio, desde a fase do nascimento, as estruturas físicas vão sendo modificadas com os resultados das interações ambientais e a criança vai se tornando capaz de interações sofisticadamente com o mundo.
2	Estágio pré-operatório	é de 2 a 6 anos. Nesse estágio a criança é extremamente egocêntrica, pois ver o mundo através de seus próprios pontos de vista surge à linguagem oral e simbólica.
3	Estágio operatório concreto	Estágio operatório concreto: Esse estágio de desenvolvimento envolve o período de 6 a 11 anos. O pensamento não consiste em algo mais desunido e sem ordem, pois já conseguem classificar relações, classes, e quantidades, e também amadurecem em relação a conceito de tempo, espaço e raciocínio.
4	Estágio operatório formal	Esse estágio vai a partir dos 11 anos. Este estágio é o último segundo Piaget e requer exercícios de estratégia do pensamento lógico hipotético-dedutivo, da análise combinatório e o pensamento que trata com conceitos abstratos.

Fonte: Criado pela autora (2023), com referência: (Piaget 1982 apud CAMPOS, 1997, p.71)

Ainda:

O modelo piagetiano pode não revelar a verdade completa sobre a cognição humana, mas como uma teria vem tendo sucesso no sentido de gerar questões ainda para muitas pesquisas, provavelmente. (CAMPOS, 1997, p. 76).

Nesse sentido, temos um trabalho contemporâneo nos estudos da alfabetização e letramento. Magda Soares, aponta que no Brasil, o letramento começou a se enaltecido nos anos de 1980. A autora afirma que ser alfabetizado não se restringe apenas o que está sendo lido, já que a alfabetização é algo muito mais amplo, trata-

se de um processo de compreensão e expressão de significados do código escrito (Soares, 2009).

A partir dessa concepção, surgiu uma preocupação peculiar da turma do terceiro ano do ensino fundamental I, desta escola municipal, onde ocorreu a pesquisa intervenção. Há uma série de problemas implicando o avanço da alfabetização e letramento dessas crianças em particular. São crianças com déficit de escrita e leitura e alto índice de evasão escolar por questões de segregação socioespacial, econômicas e até mesmo a falta de estímulos pelas famílias. Mediante essas particularidades supracitadas, utilizamo-nos da literatura infantil com diversidade de gêneros textuais, almejando contribuir para o entendimento do processo de alfabetização e letramento dessas crianças desta escola pública citada na pesquisa, com práticas docentes, numa perspectiva de que as crianças venham a terem acesso a cultura da leitura e escrita, adentrando nas formas de práticas sociais da linguagem, favorecendo assim a alfabetização e o letramento da turma do terceiro (3º) ano, séries iniciais do ensino fundamental I.

Etimologicamente, o termo Letramento vem da língua inglesa literacy, que provém do termo littera, do latim, significando LETRA. Letramento é a condição de quem se apropria do conhecimento e aprendizagem do mundo letrado. Portanto, é uma variedade de utilização da leitura e da escrita para que as crianças possam compreender a função social de cada um deles.

Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implica nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja induzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES,2009, p.17)

Podemos observar que o letramento vai além do processo de ler e escrever convencionalmente, pois também é entender o que se ler e escreve, relacionando com o contexto social em que se está inserido.

O letramento sendo um acontecimento de cunho social salienta as características sócio-históricas da aquisição de um sistema de escrita por um grupo social. Kleiman (1995), define o letramento como sendo um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Ainda segundo a autora:

O letramento é complexo e abrange, mas do que uma habilidade ou uma competência do sujeito que lê. É um processo que envolve diversas capacidades e conhecimentos em relação à leitura de mundo, o qual se inicia quando a pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento e o meio em vive. (KLEIMAN, 1995, p.20).

Leda Verdiani Tfiouni afirma que:

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (2004, p.20).

Alfabetização e letramento são processos distintos, mas estão intrinsecamente interligados. São processos indispensáveis para o desenvolvimento não somente na infância assim como, no desenvolvimento e aprendizagem esperados em todas as faixas etárias. E o mais importante é que a alfabetização e o letramento caminhem sempre juntos sem anular a especificidade de cada um deles.

Os educadores devem sempre conciliar a leitura ao cotidiano das crianças, possibilitando a elas acesso direto às leituras significativas, envolvendo tudo aquilo que tem importância para elas. Sabendo das dificuldades que essas crianças apresentam na aprendizagem da leitura e escrita, é notório, o papel fundamental dos professores alfabetizadores e da escola trabalhar a superação dessas crianças frente às dificuldades e aos empecilhos apresentados sem deixar de reconhecer que vários deles são de cunho estruturais e que vai além das possibilidades de enfrentamentos docentes e até o ambiente escolar.

Portanto, “[...] é fundamental desenvolver na escola experiências planejadas de inserção dos estudantes no mundo da literatura. Experiências diversas podem ilustrar o quanto é possível e necessário realizar tal tipo de trabalho [...]” (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p.95 apud SOUZA, R. J. de; COSSON, R., 2018, p. 100). Por conseguinte, apresentaremos em seguida nos subtópicos, concepções de práticas pedagógicas numa perspectiva para leitura e escrita no contexto das crianças do terceiro ano do ensino fundamental, séries iniciais, a partir de leituras literárias em sala de aula.

## **2.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

O estudo ora desenvolvido com concentração no campo da alfabetização e do letramento numa perspectiva da leitura e escrita, destacará neste tópico concepções teóricas assim como os documentos oficiais, na perspectiva de ressignificação das práticas de leituras e escritas, para potencializar a produção do conhecimento das crianças valorizando também a leitura literária e intervenções lúdico-pedagógicas. Serão utilizadas além de obras teóricas, documentos oficiais que inclui a BNCC (2018); Referencial Curricular Municipal de Salvador; e Diário de Classe da escola, material este, integrado a Rede Municipal de Salvador e pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), posteriormente detalhados neste capítulo.

Neste contexto, é imprescindível analisar e compreender o nível alfabético das crianças da turma do terceiro ano fundamental, seu cotidiano, sua realidade e seus conhecimentos prévios, para então podermos entender seus anseios, suas dificuldades de aprendizagem, para além do chão da escola. Para isto, foi utilizada como fundamentação teórica, a Psicogênese da Língua Escrita, FERREIRO e TEBEROSKY (1999).

De acordo com Severo (2010), e com concordância de Soares (2021), fracassos na alfabetização acontecem provavelmente devido a alguns fatores a saber, o contexto socioeconômico das crianças, o seu âmbito familiar, e também as questões de saúde que as envolvem. Nesse sentido, encontramos professores(as) deparando-se com desafios relacionados a demanda de programas impostos pela Secretaria de Educação de Salvador, a exemplo dos materiais didáticos, estes, obrigados a serem utilizados pelos(as) professores(as) em sala de aula.

Esses déficits de aprendizagem, foram agravados durante a pandemia da covid -19 de 2020 a 2022. Esse período, foi onde as crianças da turma do terceiro ano do fundamental I de hoje, passaram pelo primeiro e segundo ano, tendo aulas remotas, sem recursos tecnológicos e financeiros, trazendo para esses discentes, desafios devastadores, no seu processo de alfabetização. Somado a tudo isso, surgiram os problemas psicológicos deixados pela sequela do confinamento social. Dessa forma, o processo de alfabetização e letramento escolar, justamente nos dois primeiros anos iniciais do fundamental I, onde acontecem as bases para as competências e habilidades de leitura e escrita que a crianças precisam para

ingressarem no terceiro ano escolar, contribuíram para um déficit considerável da turma do terceiro ano. Também é perceptível, principalmente, os alunos(as) mais carentes de acompanhamento das tarefas escolares pela família terem uma inclinação acentuada em dificuldade na evolução do nível alfabético de sua aprendizagem para com a escrita e leitura.

No início do segundo semestre na residência pedagógica, ao elaborarmos atividades com finalidade para perceber o nível de escrita e leitura das crianças, identificamos a existência nessa turma do terceiro ano, sete (7) alunas(os) ainda sem habilidade para leitura e escrita convencional. Fato que será devidamente descrito no capítulo quatro (4) da pesquisa participante.

Diante do exposto, tomamos como base principal para fomentar a promoção da alfabetização e letramento escolar das crianças, no contexto de leitura e escrita, as concepções de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999); Ana Teberosky e colaboração de Teresa Colomer (2003), dentre outros estudiosos que corroboram com o pensamento construtivista referente ao processo de escrita e leitura das crianças.

A concepção construtivista numa visão da leitura e escrita, promove o desenvolvimento do intelecto e da imaginação para além da aquisição de conhecimentos.

As autoras Teberosky e Colomer (2003), trazem em seu livro *Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista*, a importância em acreditar que as metodologias tradicionais das práticas pedagógicas podem ser transformadas, reconstruídas pelo professor(a) de seus conhecimentos referentes as concepções que a criança constrói paulatinamente em relação a escrita, bem antes de saber ler e escrever convencionalmente. As autoras salientam que:

Como sistema de representação, o aprendizado da escrita consiste na apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza simbólica, que representa a linguagem. Durante esse processo de apropriação, tanto a representação simbólica como a linguagem são afetadas pela escrita. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.60)

As autoras acrescentam que no caso da linguagem, numerosas investigações mostraram que a aprendizagem da leitura e da escrita vai influenciar sobre os aspectos da competência linguística dos falantes, em níveis diferentes como o fonema, o morfema, a palavra ou o texto.

Esses estudos instigam e ajudam a refletir e investigar sobre as dificuldades da leitura e da escrita nos anos iniciais do terceiro (3º) ano do fundamental I.

Nesse contexto, faz-se necessário oferecer ambientes favorecendo as práticas pedagógicas (as quais veremos adiante) que primem pela leitura e escrita, em especial a formação leitora destes alunos(as) dos anos iniciais do ensino fundamental, promovendo acesso aos livros literários existentes na escola, doados e apresentados pela pesquisadora, familiarizando-os com as convenções linguísticas dos diferentes gêneros textuais existentes. Com a mediação da leitura feita pelo professor(a). De acordo as autoras (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.17), ao escutar, “a criança pequena assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem”. Sendo assim, é por intermédio desse contato que os(as) alfabetizando(as) vão paulatinamente progredindo e construindo suas hipóteses sobre o que é ler e escrever. Para as autoras, as leituras em voz alta também surtem efeitos positivos no desenvolvimento que não seja de caráter linguísticos.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), em seus estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, trazem uma concepção de como as crianças se apropriam das habilidades e competências de ler e escrever. Compreende-se que a professora ou professor deve acompanhar os níveis e hipóteses de escrita das crianças e promover práticas pedagógicas que potencialize o avanço dessas habilidades.

Nesse sentido, focaremos com esta premissa, em especial, com a turma do terceiro ano do ensino fundamental I, considerando-se por ser a etapa final e crucial da alfabetização em seu primeiro ciclo e pressupondo que este final de ciclo, dará ao estudante base alfabética da escrita.

Para tanto, as autoras afirmam que as crianças constroem gradualmente diferentes níveis e hipóteses sobre o sistema de leitura e escrita. Ferreiro (1999), pensa na criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Ela comunga com os estudos de Piaget, ambos estudiosos com caráter construtivista. Segundo Ferreira e Teberosky (1999):

A teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre domínio particular; mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova qualquer processo de aquisição de conhecimento (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.31).



Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999), nos fala que os(as) professores(as) devem respeitar e estimular a escrita espontânea das crianças e trabalhar em cima dessas construções. Ainda segundo as mesmas autoras, fala sobre os níveis ou fases de aprendizagem que servem para identificar em qual patamar para habilidades de escrita e leitura apresentam estas crianças como na figura abaixo:

### Quadro 2. Níveis de hipóteses de escrita

Nível 1	(Garatujas)	Neste nível para as crianças escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que elas identificam como a forma básica da mesma. Podendo ser em forma de escrita imprensa, onde os grafismos são separados entre si, composto de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas. Sendo a forma básica cursiva, daí se tem grafismos ligados entre si com linhas onduladas, inseridos curvas fechadas ou semifechadas. Quanto a interpretação desta escrita, todas se assemelham muito entre si para a criança. O que não impede que ela as considere como diferentes. Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada criança pode interpretar sua própria escrita, entretanto, não a dos outros.
Nível 2	Pré-silábico	A hipótese central deste nível é que para poder ler coisas diferentes (atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. Existe um progresso gráfico mais contundente neste nível que é a forma dos grafismos serem mais definidas, ou seja, mais próxima à das letras. Portanto, a hipótese nesta fase continua com característica de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos. Observou-se que no curso desse desenvolvimento, a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, ou seja, certas “formas fixas”

		que pode ser reproduzida na ausência do modelo (fala-se de “forma fixas” pelo fato da criança deste nível tende a rejeitar outras possíveis escritas de seu nome que apresentem as mesmas letras, mas em outra ordem). Entretanto, considera-se a correspondência entre a escrita e nome ainda global e não analisável. Cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma.
Nível 3	Silábico	Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a uma das letras que compõe uma escrita. Nesta fase a criança dá um salto qualitativo importantíssimo na sua evolução de escrita em relação aos níveis precedentes. Ela percebe que cada letra vale por uma sílaba. É a hipótese silábica. Esta hipótese pode aparecer com grafias bem diferenciadas e distante das formas das letras. Sendo as grafias diferenciadas, podendo ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável.
Nível 4	Silábico- Alfabético	Transição da hipótese silábica para a alfabética. Momento fundamental da evolução da escrita da criança. Ela descobre a necessidade de analisar para além da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de letras. É um conflito entre formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica.
Nível 5	Alfabético	Nessa fase, o nível de escrita é o alfabético que constitui o final da evolução. Neste nível a criança já expandiu os obstáculos da codificação. Ela compreendeu que cada caractere da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Fonte: Criado pela autora (2023), com referência: (Ferreiro e Teberosky 1999, p.192-219)

Entretanto, a criança se confrontará com dificuldades com ortografia, mas não significa que ela terá problemas com a escrita, no sentido estrito. “Todas elas enfrentam problemas ortográficos semelhantes [...]” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 221).

### **2.1.2 Documentos Oficiais**

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que constitui um documento elaborado por especialistas das diversas áreas do conhecimento, de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, a BNCC (2018), traz os eixos de integração da Língua Portuguesa correspondentes as práticas de linguagem: Oralidade, Análise linguística/Semiótica, Leitura e Escuta e Produção de Textos a saber:

O Eixo Leitura compreende:

[...] as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multisemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação de vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p.69).

A leitura no contexto da BNCC (2018), é tratada num sentido mais amplo:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, P. 69).

Quanto ao Eixo da Produção de Textos:

[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multisemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróinas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem humorada em uma

crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou blog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.(BRASIL, 2018, p.74).

Entendemos que essas categorias estabelecem uma coesão atribuindo ao aluno que lê mais, conseqüentemente, vai escrever e se expressar melhor, vai fazer melhor uso do vocabulário, vai cometer menos erros de ortografia o que lhe possibilitará saber expressar suas ideias e opiniões, tornando-se uma criança letrada e não somente um decodificador de signos. Ademais, quanto maior for uso da leitura pela criança, maior será o contato com culturas diferentes.

Ainda segundo a BNCC (2018), nos primeiros anos do fundamental I, a progressão da habilidade de produzir textos diversificando os gêneros, representa saber para que serve a escrita e como ser capaz de começar a praticá-la.

O Eixo da Oralidade:

[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentadas de músicas, blog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos referentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p.77).

Pensando na evolução desse processo do conhecimento, para com a turma do terceiro ano do fundamental I, entendemos que levar à sala de aula situações reais de uso da língua materna, instigará estas crianças para que tenham bons motivos para escrever e ler.

É nesta perspectiva que a leitura e a alfabetização como um todo, devem ser alinhadas, pois, como cada época tem suas transformações peculiares, a leitura e escrita estão inseridas nesse movimento, oscilando no percurso da história. Desta

forma, a leitura deve transcender as atividades abstratas e sem finalidade. Embora prevaleça um ensino teórico e sem propósito, podendo desencadear por consequência, a progressões de desmotivações e aprendizagens inábeis.

Nesse sentido, podemos entender que as criações e representações imagéticas na escola que os estudantes irão fazer das leituras, dos conteúdos e das imagens, são o que levarão para toda a vida. Para Cagliari (1999), a leitura deve ser uma atividade fundamental desenvolvida na escola, pois dela dependem todas as compreensões, e não só das outras disciplinas, mas de todo o conjunto que estrutura o projeto político pedagógico e humano na escola e na sociedade.

O aprendizado da leitura segundo o mesmo autor, é um ato complexo porque envolve muitas variantes, não só de ordem instrumental, mas os semânticos, ideológicos, culturais, filosóficos e fonéticos. Dessa forma, a leitura é o objetivo da escrita, porque “[...] quem escreve, escreve para ser lido, [...] o ler está condicionado pela escrita” (CAGLIARI, 1999, p. 104). Para este mesmo autor, os leitores sempre leem alguma coisa e o que leem, espontaneamente, sempre tem uma finalidade atravessada pela curiosidade e o prazer.

Nessa perspectiva, contemplaremos os respectivos indicadores do componente disciplinar de Língua Portuguesa, relacionado a esta pesquisa fomentado a leitura e escrita trabalhada na escola com a turma pesquisada. É válido ressaltar, que o principal documento norteador das atividades curriculares de ensino-aprendizagem dentro da escolas municipais de Salvador, estão ancoradas pelo documento macro o Referencial Curricular Municipal de Salvador para Educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, integrado ao projeto pedagógico de Salvador-Nossa Rede, documento este que tem por objetivo subsidiar o projeto pedagógico desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Salvador em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, o Referencial Curricular Municipal de Salvador nos afirma que:

As diferenças socioeconômicas e culturais não podem ser barreiras para o acesso à cultura. Nesse sentido a escola é um dos poucos espaços sociais que favorecem a igualdade de direitos de cidadania, e somente com ela é possível superar a realidade atual, de ter apenas uma minoria finalizando o Ensino Fundamental sabendo ler e escrever com autonomia (SALVADOR, 2022, p.20).

Contudo, existem outro documento oficial também utilizado pela escola pesquisada nesta monografia: o Diário de Classe – Ciclo de Aprendizagem I, do Projeto Pedagógico Municipal Nossa Rede, documento este, que compartilha intrinsecamente dos objetivos e eixos norteadores do conhecimento de ensino-aprendizagem do Referencial Curricular Municipal de Salvador. Segundo o documento Diário de Classe supracitado, este tem caráter como instrumento de avaliação ao acompanhamento das crianças ao longo de cada ano dos 3 (três) anos do ciclo de aprendizagem I, onde deverão constar registros dos professores e professoras referente a evolução diária de desempenho de cada aluno(a), visando observar as dificuldades e avanços dessas crianças no processo de construção do conhecimento. Ainda conforme este mesmo documento oficial, estabelece um direcionamento didático pedagógico, implicando com os planos de aulas desenvolvidos para cada série do fundamental I, com seus respectivos eixos de aprendizagens avaliativas em todas as disciplinas que integram as séries iniciais do ensino básico do fundamental I. Entretanto, nos ateremos aos eixos norteadores específicos da Língua Portuguesa, leitura e escrita, que é nosso objeto de pesquisa presente, os quais apresento no quadro síntese a seguir, fazendo referência ao:

**Quadro 3: Eixos de Acompanhamento das Aprendizagens Avaliativas 3º Ano de Escolaridade**

Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar textos literários e participar de intercâmbios posteriores à leitura.</li> <li>- Ler textos, com o apoio do professor, para se informar sobre os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento.</li> <li>- Reconhecer que há diferentes propósitos de leitura.</li> <li>- Ler e compreender, com o apoio do professor, textos de diferentes gêneros, fazendo uso de procedimentos de leitura.</li> <li>- Ler e compreender com ajuda do colega, o texto de diferentes gêneros, fazendo uso de procedimentos de leitura.</li> </ul>
Produção de texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recontar, individualmente, histórias conhecidas lidas pelo professor.</li> <li>- Reescrever, em dupla, trechos de contos conhecidos lidos pelo professor.</li> <li>- Produzir, coletivamente, textos de autoria, ditando para o professor.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir, em dupla, textos de autoria ditando para o colega.</li> <li>- Produzir, individualmente, textos de autoria.</li> <li>- Revisar, com o apoio do professor, o que está escrevendo (reescrita ou texto de autoria).</li> <li>- Revisar, em dupla, o que está reescrevendo.</li> <li>- Revisar texto depois de finalizada a primeira versão, em parceria com colegas.</li> </ul>
Comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejar a fala adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano.</li> <li>- Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar.</li> </ul>
Análise e Reflexão sobre a Língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler texto com o colega de dupla.</li> <li>- Ler texto individualmente.</li> <li>- Escrever palavras ou texto com apoio do colega de dupla.</li> <li>- Escrever palavras ou texto individualmente.</li> <li>- Ler, por si mesmo, textos diversos como placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legenda, histórias em quadrinhos, tirinhas e rótulos, entre outros, com ajuda do professor, quando necessário.</li> <li>-Escrever, convencionalmente, considerando questões da ortografia referente a: uso do M e N no meio das palavras; regularidades ortográficas: G, GU e J, S e SS, R e RR; e segmentação do texto em palavras.</li> <li>- Na produção de texto, escrever, convencionalmente, considerando questões da pontuação referente a: possibilidades de pontuação do discurso direto; uso de maiúscula, ponto final.</li> <li>- Na produção de texto, escrever, convencionalmente, considerando questões da pontuação referentes a: possibilidades de pontuação do discurso direto; uso de maiúscula, ponto final, interrogação e exclamação; e uso da vírgula em casos de enumeração.</li> </ul>

Fonte: Criado pela autora, 2023, com referência: (Diário de Classe Ciclo de Aprendizagem I, p.127).

Portanto, podemos articular às práticas pedagógicas com práticas inovadoras, criativas que incentive e corrobore novos saberes proporcionando interações para o conhecimento entre educandos e educadores. Nesse sentido o documento Referencial Curricular Municipal de Salvador, 2022, p.21, afirma que:

[...] faz-se necessário um professor interessado em escutar, que valorize o conhecimento que vem da turma e formule bons problemas, cuja resolução dependa não apenas de repertório já consolidado, mas da consulta aos saberes disponíveis, e de habilidades para interagir e produzir novas aprendizagens. (SALVADOR, Referencial Curricular para Anos Iniciais, 2022, p.21).

Quanto as práticas de leitura e escrita, as concepções do Referencial Curricular Municipal de Salvador, comunga com as concepções de Emília Ferreiro (1999), ao afirmar que:

[...] Há duas maneiras de compreendê-la: como um código, uma associação entre o som e a letra, ou como um sistema de representação. A primeira tem como foco a discriminação perceptiva (visão e audição) e converte unidades sonoras em unidades gráficas, num processo de transcrição. A segunda, defendida aqui, parte do princípio que, mesmo tendo a discriminação em perfeita ordem, o problema da leitura e escrita não se resolve, pois para a construção dessa aprendizagem é preciso compreender a natureza do sistema de representação e não aprender uma técnica. [...] Portanto, com base nas pesquisas de Emília Ferreiro, a escrita foi reconceitualizada. Isso implicou rever as práticas de leitura e escrita propostas na escola, [...]. (SALVADOR, RCM, 2022, p.31)

Ainda segundo o Referencial Curricular Municipal (2022), os primeiros anos do Ensino Fundamental compreendem a alfabetização inicial tendo como objetivo primordial o domínio da competência do sistema de escrita. Vale ressaltar que existem desafios que as crianças têm de enfrentar nessa fase. É necessário que estejam imersos nas situações de leitura e escrita, atuando como leitores e escritores reais para aprender a linguagem escrita ainda que não seja da maneira convencional.

Portanto, para que as crianças compreendam o funcionamento do sistema de escrita, é preciso garantir, de forma permanente e diária, situações de leitura e escrita, visto que é por meio delas que os alunos podem atuar como leitores e escritores, levantando as próprias hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Acompanhando a turma do terceiro (3º) ano do ensino fundamental anos iniciais, da escola municipal pesquisada, percebemos o quanto é preocupante a diversidade desses estudantes relacionadas ao nível de leitura e escrita entre eles. Alguns já produzem escritas alfabéticas e leem convencionalmente, enquanto outros, exatamente oito (8) crianças ainda precisam de maior atenção e investimento para compreender o funcionamento da escrita.

Diante desse desafio, enquanto residente, mediada pelas orientações e informações da orientadora do Programa de Residência Pedagógica, algumas ações



foram realizadas para promoção das necessidades individuais das crianças a fim de alavancar os níveis de leitura e escrita desses alunos(as) simultaneamente. Assim, foi pensando pela perspectiva da literatura como potencializadora do processo de letramento literário implicando uma transformação das práticas pedagógicas imbricada na alfabetização com sujeitos leitores(as), que revisitamos as práticas de leitura nos anos iniciais em particular da turma do terceiro (3º) ano, final do primeiro ciclo da alfabetização, que surgiu a iniciativa de colocar em prática atividades permanentes de leitura e a construção de uma biblioteca de classe como incentivo ao desenvolvimento da leitura e escrita e comportamento leitores. O que poderiam tornar grandes aliados no processo de alfabetização da turma com impactos positivos nos níveis de alfabetização.

O conhecimento pela leitura pressupõe não apenas uma referência momentânea no que tange os saberes sociais e científicos disponíveis, mas se justifica como medida e instrumento para inserção cultural dos sujeitos, que vão construindo suas representações sobre as circunstâncias oferecidas pelo seu cotidiano.

Pelandré (1998), nos aponta que alfabetização é um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita e também como práticas necessárias aos indivíduos inseridos num determinado contexto social, buscando-se avaliar o nível de leitura e escrita de acordo com as exigências desse contexto, mais especificamente, de como concepções escritas, em uma proposta curricular, podem se transformar em práxis educativas. Segundo a mesma autora:

[...] é necessário que se lhes oportunizem experiências com diferentes gêneros discursivos e lhe propiciem o domínio da variedade linguística que se quer que aprendam. É preciso ensinar a língua em toda sua variedade de usos, partindo dos conhecimentos internalizados dos falantes para que, conscientes de sua identidade linguística, se disponham a observar e conhecer aquelas variedades que não dominam. (PELANDRÉ, 1998, s.p.)

Na perspectiva de Silva (2011, p.43),” [...] dadas as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro”. Isso aponta a relevância da escola na formação leitora do educando, pois ela pode ampliar o acesso a essa prática para estudantes provenientes de todas as classes sociais.

Partindo dessa premissa, pode-se trabalhar as habilidades cognitivas, atenção, imaginação e raciocínio lógico atravessados por meio da leitura literária permanente e a promoção da construção de uma biblioteca de classe, a fim de instigar a curiosidade das crianças, a participação espontânea, alinhando com o processo da alfabetização com leitura e escrita.

### 3. LITERATURA INFANTIL UM ATRAVESSAMENTO PELAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO TERCEIRO (3º) ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A literatura infantil tem suas origens desde os tempos mais remotos. Ainda na antiguidade, foram descobertas narrativas e poesias, hoje circulando pelas escolas e entres as conversas oralizadas das crianças. Segundo Ana A. Arguelho de Souza em seu livro *Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula* (2010), afirma que a “Literatura é, antes de tudo, engenharia de palavras. É por meio da palavra oral ou escrita que ela se realiza” (2010, p.9). A mesma autora sinaliza que a literatura passou a existir antes dos códigos escritos, através da oralidade, quando os homens só podiam se comunicar através dela e, após isso, foram surgindo os registros escritos. Nas palavras da autora:

A arte primitiva de colher e narrar acontecimentos de forma fantasiosa adquiriu, ao longo da história, diversas formas, como fábulas, lendas, canções de gesta, rapsódias, cânticos, historietas, parábolas, salmos, provérbios, hagiografias e um sem-fim de relatos orais. Todas essas oralidades, com o decorrer dos tempos, acabaram sendo registradas na forma escrita, compondo o acervo da grande literatura ocidental, mas ainda hoje persistem os relatos orais de causos, lendas e outras formas literárias a ser pesquisadas e registradas. (SOUZA, 2010, p.9).

No Brasil, segundo (FARIA, 2004), a história da literatura infantil é bem mais recente. Data a partir do século XIX, em que alguns especialistas escrevendo literatura popular ou uma literatura totalmente engajada com um direcionamento pedagógico e escolar, sem características ou preocupações estéticas. Ainda segundo o mesmo autor, nos anos vinte (20), século XX, que aparecerá um escritor e principalmente, uma obra literária peculiar, comprometida com a infância e suas especificidades, ou seja, literatura infantil brasileira passa a surgir em um contexto importantíssimo quando Monteiro Lobato publica “A menina do Narizinho Arrebitado”, em 1921, nos presenteando com o Sítio do Pica-Pau Amarelo, uma personalização do que é escrever para crianças.

Para Zilberman (2003), nesse contexto nasce a literatura infantil, que desponta, entretanto, com características singulares, visto que é decorrente da ascensão do perfil da família burguesa, do status atribuído ao papel da criança na sociedade e como isso repercute na reformulação da escola. A autora ainda afirma que é possível perceber que antes desse novo modelo de família burguesa, a criança era vista como

um adulto em miniatura, participava de atividades direcionadas aos adultos sem que houvesse nenhuma diferenciação e recebia cuidados que não eram adequados para sua idade. Desta forma, para a autora aponta para a necessidade de uma literatura que pudesse contribuir para a formação da criança enquanto indivíduo:

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (ZILBERMAN, 2003, p.13).

O contato da criança com bons textos literários que envolve o leitor prazerosamente permite que a ela desenvolver sua imaginação e facilite a sua expressão corporal. Desse modo, no âmbito da educação, não há como negar a relevância do estudo e da escolarização da obra literária, isto é, é inevitável que a literatura infantil se torne um saber escolar, que organizado em práticas pedagógicas adequadas pode ser uma grande aliada para a superação de conflitos pessoais e sociais das crianças e porque não dizer da humanidade. Conforme nos apontam Paulino e Cosson (2004, p.68):

Por ser um fenômeno social, a literatura necessita ser ministrada por um professor que tenha sensibilidade para captar os acontecimentos e os problemas que envolvem a sociedade. Para que a literatura desperte a atenção do aluno, ela precisa estar vinculada com a vida, pois literatura é efetivamente vida. Dessa maneira, o professor, além de estar informado sobre a sua disciplina, precisa estabelecer relações que possibilitem a leitura do mundo pelo viés da literatura.

Para tal propósito, a importância da escola e do professor nas aulas com literatura são pertinentes para que as práticas de leitura literária aconteçam de uma maneira profícua e cumpram os objetivos para a formação de leitores de literatura, de leitores letrados, na formação de um ser mais humanizado e que saiba utilizar os conhecimentos na vida em sociedade. A literatura pode confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, como fornecer possibilidades de vivenciarmos dialeticamente os problemas. Para Antônio Candido (1995):

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, P. 176).

A literatura pode estabelecer vínculos com a memória e ser arraigada como parte significativa do patrimônio cultural da humanidade. Necessita ser valorizada, preservada, recuperada e incentivada, uma vez que faz parte da identidade cultural de uma nação.

A literatura infantil no processo de alfabetização e letramento é de suma importância e devemos levar em consideração seu impacto na formação do leitor aprendiz, visando apropriação da criança pelo conhecimento literário na cultura letrada, permeando todo ensino fundamental I, séries iniciais.

Ademais, é importante destacar que essa inserção da literatura nas práticas pedagógicas não deve apenas ser motivo para aprender ortografia ou pontuação, nem para aprendizagem de conteúdos, mas também e, principalmente, deve ser consumida e oferecida aos alunos(as) pelo prazer que ela pode proporcionar e pelas funções atribuídas a ela, já mencionadas até aqui. No processo de alfabetização, é preciso cautela para não priorizar a forma ortográfica das palavras, pois isso pode levar segundo Cagliari (1999), “[...] o aluno a se sentir impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria, chegando ao ponto de colocar o aluno em situações complicadas na produção de textos escritos” (CAGLIARI, 1999, p. 122).

Ponderando a importância da literatura em eventos alfabetizadores, ressaltamos que a leitura literária permanente seja ela, narrativas da literatura infantil, não os referimos apenas em ostentar somente como instrumento para alfabetização e letramento e sim, de estender esse trabalho de leitura ao longo de toda escolaridade das crianças dessa turma, foco da pesquisa.

Sabendo da importância do letramento literário na alfabetização, entendemos que algumas práticas devem ser desenvolvidas em sala de aula para que este letramento seja realizado de maneira adequada e proveitosa em detrimento de apenas focar nos textos subordinados didaticamente a situações conteudistas da língua portuguesa. Cabe perceber que na maioria das vezes o ambiente escolar é a única possibilidade de contato e espaço de interferência com o livro literário para uma grande parcela da sociedade.

Diante das necessidades evidenciadas concretas de leitura e escrita nesta escola do Ensino Fundamental Municipal de Salvador na turma do terceiro ano, é imprescindível para formação integral dos leitores aprendizes, a necessidade de um

trabalho articulando entre alunos(as), professor(a), residentes pedagógicos e equipe escolar em benefícios a turma envolvida. Focando entender qual real situação preocupante dentro da turma pesquisada, em busca de desenvolver seu comportamento informacional conforme as necessidades individuais e/ou coletivas. Em conformidade com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que estabelece:

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, e o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2018, p.59).

Portanto, podemos afirmar que a leitura propicia para a criança as competências e habilidades que ela precisa para alavancar essa autonomia intercultural. A leitura literária se faz presente e necessária nas práticas educativas a serem alinhadas com outras disciplinas implicadas e contempladas pela compreensão, interpretação de novos conhecimentos, favorecendo uma coesão entre saberes e intervenções promovidas pelos participantes integrantes da turma já citada nesta pesquisa, objetivando diminuir o déficit e desigualdade no que tange a leitura e escrita das crianças do terceiro ano do ensino fundamental da escola em questão pesquisada.

Os livros de literatura infantil se aproximam do universo infantil, propiciam às crianças vivenciar aventuras, identificar-se com personagens, aguçar a curiosidade e ampliar seus conhecimentos e habilidades cognitivas. Por intermédio de contos de fadas e textos do gênero, a criança acaba por romper o real, trabalhando internamente seu psicológico para o desejo de crescer, se espelhando nos personagens dessa leitura, em que consegue trabalhar seus conflitos e emoções.

Por desenvolver as áreas afetivas e intelectual, a leitura de textos literários, na fase da alfabetização, oferece as crianças a oportunidade de se apoderarem da linguagem, uma vez que a expressão do imaginário as liberta das angústias próprias do crescimento e lhes proporciona meios para compreender o real e atuar criativa e criticamente sobre ela. Consequentemente, os textos literários transcendem o estatuto de meio ou de instrumento hábil a facilitar o processo de alfabetização, para se afirmarem como elemento essencial, capaz de harmonizar a relação sujeito-mundo, oferecendo àquela outra via de reflexão. Entretanto, por serem linguagem, os textos literários somam à sua função primordial, uma outra: a de atribuir

significados a sinais gráficos, significados que se enriquecem pelos sentidos que seu intérprete atribuiu a eles (SARAIVA; MELO; VARELLA, 2001, p. 83).

Nesse contexto, dada a relevância do professor(a) como principal mediador(a), incentivador(a) e referência de leitor(a) para seus alunos(as), visto que a literatura é um campo obscuro para muitos(as), cabe repensar a formação inicial e continuada com proposta que visem a formação literária do professor(a) e busque qualificá-los(as) para oportunizar em sua prática cotidiana em sala de aula uma nova postura em relação a leitura de livros de literatura infantil. A autora Colomer (2007), nessa perspectiva de que os educandos necessitam de alguém para estimular a leitura afirma que:

Pode ser que os alunos necessitem apenas de alguém que lhes saiba sugerir o livro adequado às suas capacidades e necessidades vitais. Mas, se pensamos em outros aspectos de prazer, tal como aquele que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas (COLOMER, 2007, p.44).

Ao selecionar os livros literários para compor os diferentes lugares de leitura na escola, destacando a biblioteca de classe, cabe ao professor(a) conhecê-los, para fundamentar o trabalho a ser realizado, visando contribuir com o processo de letramento literário e a formação crítica do leitor incipiente. De acordo com Lerner (2002), afirma que:

[...] é fundamental que a literatura infantil seja percebida enquanto uma prática educativa que tem como objetivo literário, e, portanto, receba a atenção docente necessária no espaço da educação infantil. Afinal, tal prática é fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da criança, sendo importante para a expressão verbal, para o lúdico, da imaginação e da capacidade de abstração e também do prazer. (LERNER, 2002, p.16)

Partindo dessa ideia, pressupondo que as crianças entrem em contato, no ato de aprender a ler, com textos significativos para elas, como, por exemplo: literatura infantil, contos de fadas, gibis, poemas e outros, para que elas sejam tomadas pela curiosidade e sintam prazer em ler tais escritos. Assim, Lerner (2002), destaca:

A leitura do professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem eficazmente por si

mesmas. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto (LERNER, 2002, p.95).

Segundo Fanny Abramovich (1997), ler também pode ser compreendido como um ato de sentir-se bem, e é nesse sentir-se bem que entra a Literatura Infantil, que “é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p.20).

Nesse sentido, entendemos que a criança só tomará gosto pela leitura se esta for apresentada de maneira prazerosa. Partindo desse princípio, o professor(a) assume papel importante no ensino da leitura e escrita, pois deixa de ser transmissor do conhecimento, dedicando-se a promover práticas de situações comunicativas significativas e transformadoras para com as crianças, proporcionando a apropriação delas fazendo com que estejam aptas ao uso social da língua para determinado conhecimento ou prática.

Por conseguinte, reiteramos a importância com que a compreensão de nós mesmos e do mundo em qual vivemos, seja alcançada através do uso frequente e adequado de leitura da literatura infantil e que sempre faça parte dos objetivos de uma boa educação.



#### **4. METODOLOGIA DAS INTERVENÇÕES E DESCRIÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM TURMA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Neste capítulo, explanaremos as ações pedagógicas realizadas e metodologias trabalhadas, pensando numa didática alfabetizadora num contexto de abordagem psicogenética construtivista, fundamentada nas concepções de estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), realizadas no período entre os meses de Julho a Novembro de 2023, durante minha residência na escola campo, ancorada sob as orientações do Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Encontra-se neste Trabalho de Conclusão de Curso, uma pesquisa de abordagem qualitativa com método de cunho participante. Segundo Minayo (2001),

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...] (MINAYO, 2001, p.57).

Para Schmidt (2006), a pesquisa participante caracteriza-se pelo fato da presença do pesquisador fazendo parte e integrando no campo investigado. Nesse tipo de pesquisa, todos cooperam, aprendem e participam. Professor – Estudante, Estudante – Professor e Estudante – Estudante. A autora enfatiza que a Pesquisa Participante valoriza as práticas de Alteridade e Comunidades Interpretativas, trazendo uma abordagem e definindo a natureza da pesquisa participante no sentido de se colocar no lugar do outro, interagir com o outro, buscando a compreensão e colaboração coletivamente. A autora Marli André (1995), corrobora quando defende que a pesquisa participante é aquela em que os participantes estão todos envolvidos em todas as etapas da pesquisa e sempre tem uma proposta de intervenção para melhoria do grupo pesquisado e do pesquisador, tornando assim a investigação um trabalho em conjunto colaborativo e cooperativo.

Essa pesquisa busca compreender a importância da Leitura Literária como contribuição no processo das práticas de alfabetização e letramento, utilizando livros de histórias significativas da literatura infantil brasileira fomentando o processo de aquisição da leitura e escrita de crianças, numa turma de terceiro(3º) ano, séries iniciais do ensino fundamental I, numa escola campo da Rede Municipal de Salvador

(RMS). Isto posto, nossa intenção com a pesquisa, foi produzir intervenções com situações didáticas para potencializar os saberes juntamente com os(as) participantes – colaboradores (as), no processo de aquisição da leitura e escrita destas crianças.

Assim, reafirmamos que as propostas das intervenções didáticas, realizadas pelos participantes -colaboradores da pesquisa (alunos(as), residentes, professora titular da turma e a orientadora do programa de residência pedagógica), se fez necessárias a partir da análise e entendimento, referente a carência e déficit de aprendizagem no tocante a leitura e escrita, as quais encontramos as crianças da turma do terceiro ano (3º) do ensino fundamental I, no início do ano letivo de 2023.

Entretanto, foi a partir do segundo semestre do ano corrente que as intervenções didáticas pedagógicas, foram tomando formas concretas durante a pesquisa participante.

#### **4.1 ESCOLA CAMPO E CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Para melhor compreendermos a escolha das intervenções pedagógicas trabalhada na escola campo, conduzida didaticamente pela orientadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Pedagogia, Edital CAPES n. 24/2022, é necessário descrever um pouco da escola e as crianças da turma pesquisada.

A figura 1 exibida, trata-se da entrada da instituição onde ocorreu a pesquisa. Referimo-nos, sobre a Escola da Rede Municipal de Salvador, situada em um bairro do centro histórico da cidade de Salvador – Bahia.

**Figura 1. Foto da entrada principal da escola campo pesquisa.**



Fonte: Disponível em: <<https://www.ipatrimonio.org/salvador-casa-da-polvora/casa-da-providencia-2/>>. Acesso em: 20 de Nov. de 2023.

Esta, funciona nos turnos matutino e vespertino. Atende as séries dos anos iniciais do ensino básico fundamental I, do primeiro(1º) ao quinto (5º) ano, totalizando onze (11) turmas como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 4: Quantidade de turmas existentes na escola campo pesquisada**

TURMA/SÉRIE	TURNO	ALUNOS/TURMA
1º - A	Matutino	15
1º - B	Matutino	15
1º - C	Vespertino	23
2º - A	Matutino	21
2º - B	Vespertino	21
3º - A	Matutino	23
3º - B	Vespertino	23
4º - A	Matutino	15
4º - B	Vespertino	13
5º - A	Matutino	20
5º - B	Vespertino	22

Fonte: Autora, 2023.

É fundamental perceber em quais condições socioespacial e econômica vivem os educandos, para podermos desenvolver o ensino. Para Freire (2019), “[...] não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, na capacidade de aprender, de responder aos desafios” (FREIRE, 2019, p. 134). Nesse sentido, ressaltamos a importância do olhar sensível para compreender as condições geográfica e sociais que vivem os educandos, sobretudo, por entender essas condições extraescolares de que interferem nas aprendizagens dos alunos(as).

Ao adentrar no espaço do chão da escola campo pesquisada, deparamo-nos com uma turma de terceiro ano, com 23 alunos(as), sendo que oito deles(as), estavam com dificuldade na alfabetização, especificamente, leitura e escrita. Numa perspectiva de melhorar e fortalecer as habilidades e competências destas crianças, a professora titular da turma, a cada trimestre, desenvolve atividades de escrita e leitura para diagnosticar o nível de hipótese da escrita alfabética destas crianças. A professora planeja e efetua situações didáticas como: ditados de palavras (mesmo campo semântico) e solicita para os(as) alunos(as) que formem uma frase no final desta

mesma atividade; também propõe textos de história da literatura infantil para que as crianças complementem as lacunas no início, meio e final da história. Salientamos que estas atividades de avaliação diagnóstica de escrita, são orientadas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, com propósito de acompanhar o desempenho do processo de alfabetização das crianças neste final do primeiro ciclo.

Portanto, com intenção de não sobrecarregar com tarefas enfadonhas as crianças, visto que a professora já faz esse processo de avaliação de escrita a cada trimestre, optamos por não incluir nas preliminares das intervenções didáticas, durante a pesquisa, atividades com fins de diagnosticar o nível de hipótese de escrita na turma.

Destarte, com apoio da professora preceptora na turma, observamos e percebemos que desses 23(vinte e três) estudantes da turma do terceiro ano B, oito se encontram com Nível de Hipótese Silábico- Alfabética e dois com Hipótese Silábica. Isto posto, observamos no decorrer do primeiro e segundo semestre, o quão estas duas crianças, especificamente, não tiveram progressão desejada ou minimamente esperada em sua fase de alfabetização em relação as demais crianças da turma, na escrita e leitura, antes, durante e após as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Vale ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida no turno vespertino, durante o segundo semestre, com uma única turma de terceiro ano.

Neste sentido, participamos no começo do ano letivo, focando mais na observação do cotidiano em sala de aula pela docente, dando suporte para que ela pudesse mediar seus conflitos e dificuldades em manter organizado e executar planos de aulas que contemplem uma turma heterogênea em níveis de leitura e escrita. Sem intervir nas atividades diárias, percebemos o quanto a professora preceptora, tem o grande desafio de dá conta dos programas didáticos pedagógicos imposto pela Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED), Projeto Pedagógico Nossa Rede. São materiais didáticos, em especial, o de Língua Portuguesa (foco das nossas intervenções), como o Programa Aprender pra Valer, Acelera Brasil, Aprova Brasil, etc., deixando os professores sem autonomia e com uma sobrecarga docente. Muitas vezes impossibilitando de pôr em prática estratégias de aprendizagens para além do que impõe os programas.

Neste sentido as propostas de intervenções com situações didáticas diversificadas, pensadas pela professora orientadora do Subprojeto de Residência Pedagógica, teve um atravessamento pelas práticas social de leitura literária permanente e a culminância da construção de uma Biblioteca de Classe. Conforme

Zen e D'Ávila, “para realizar uma boa intervenção o professor precisa orquestrar as características do conteúdo em questão, as conceitualizações dos alunos e os problemas que eles precisam enfrentar para ressignificar o que sabem” (2018, p.131). Estas, possibilitaram parcialmente, subverter os programas incutidos pela SMED. Pois, a Literatura Infantil, propiciará que as crianças do terceiro ano do ensino do fundamental I, superem suas dificuldades na leitura e escrita, potencializando seus conhecimentos de mundo, favorecendo sua inserção neste contexto da cultura escrita e letrada e identificarem-se em seu cotidiano. Antônio Candido (1995), afirma que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e efetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p.113).

Por conseguinte, relataremos as práticas e atividades pedagógicas desenvolvidas, impactando positivamente no processo de aprendizagem das crianças da turma do terceiro ano.

## **4.2 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS**

Os procedimentos iniciais para desenvolver as atividades de leitura e escrita pela autora desta pesquisa com a turma de terceiro ano já mencionada, se deu sob a supervisão da professora preceptora da escola campo, no turno vespertino, um dia, a cada semana, durante os meses de junho a outubro de 2023 e as orientações didáticas pedagógicas da orientadora do Subprojeto do Programa da Residência Pedagógica de Pedagogia.

As discussões em reuniões com o grupo de residentes, preceptoras e orientadora, abriram-se um leque de possibilidades das situações didáticas para aplicar nos planos de aulas, fomentando as práticas sociais de leitura e escrita, precíua para potencializar a alfabetização dos aprendizes.

Após as discussões com a orientadora e preceptoras, ficou decidido que construiríamos inicialmente durante um período, planos de aulas com Projeto de Leitura Literária Permanente com intuito de atrelar a literatura infantil, estabelecendo uma relação entre ensino aprendizagem das crianças de maneira dinâmica, lúdica, reflexiva e formação de leitores.

#### 4.2.1 Momentos da Leitura literária permanente

Esta intervenção didática inicial, foi desenvolvida com a turma do terceiro (3º) ano B, turno vespertino, sob a supervisão (em sala de aula) da professora preceptora Lêda Macedo.

Ressaltando que todos os planos de aulas elaborados pela autora pesquisadora, foram norteados pelas diretrizes de aprendizagens, que constam nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Salvador, conforme recomendado, seguir os objetivos de aprendizagens pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Sendo eles:

Figura 2

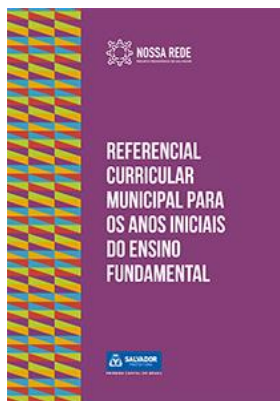


Figura 3



Fonte: Disponível em: <<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/>>. Acesso em: 22 de Nov. de 2023

O professor precisa planejar sempre seu plano de aula sobre a leitura e escrita, dedicando seu tempo e oferecendo um desenvolvimento maior no processo de alfabetização das crianças, tornando suas aulas mais construtivas e instigadoras.

Os planos de aulas, seguem um modelo padrão das escolas da Rede Municipal de Educação, conforme veremos no quadro 5, a seguir.



#### **PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**ESCOLA MUNICIPAL CASA DA PROVIDÊNCIA GRE – CENTRO**  
**PROFESSORA: LEDA MACEDO ANO/TURMA: 3º ANO B TURNO:**  
**VESPERTINO**  
**RESIDENTE: CLAUDIA SANTOS FRÓES**

**Quadro 5: Modelo padrão, sugerido pela escola para os Plano de Aula Leitura Literária Permanente**

HORÁRIOS	APRENDIZAGENS AVALIADAS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	FORMA DE AVALIAÇÃO	ATIVIDADE PARA CASA
13:00h. às 13h:50 min.  Componente curricular: Língua Portuguesa	<p>- Ler e compreender, com o apoio da professora, textos de diferentes gêneros, fazendo uso de procedimentos de leitura.</p> <p>- Ler e compreender com ajuda do colega, o texto de diferentes gêneros, fazendo uso de procedimentos de leitura.</p> <p>- Escrever palavras ou texto com apoio do colega de dupla.</p> <p>- Revisar, com apoio do professor, o que está escrevendo (reescrita ou texto de autoria).</p>	<p>- Produzir textos autorais a partir da leitura compartilhada com a professora</p>	<p>- Iniciar com acolhimento no cantinho de leitura em sala de aula, observando e escutando as crianças nos seus respectivos interesses literários.</p> <p>- Conversar sobre a importância social que a leitura proporciona a partir dos seus conhecimentos prévios.</p> <p>- Apresentar o livro Lino, autor André Neves: iniciar mostrando as figuras ilustradas, falar sobre o autor, mostrar os personagens da história de forma a levantar hipóteses sobre as ilustrações que o livro apresenta em determinadas circunstâncias, observar e discutir as possíveis hipóteses levantadas sobre os livros seu autor e as ilustrações.</p>	<p>- Livro: Lino, autor: André Neves Editora Callis</p> <p>- Lápis, caneta, borracha, papel A4, caderno pessoal, lápis coloridos</p>	<p>Processual e formativa.</p> <p>Critérios: *Registrar os novos conhecimentos no caderno pessoal ou papel A4.</p>	<p>Obs. As atividades para casa sempre são passadas pela professora no início da aula antes das atividades de classe.</p>
13h:50min às 14h:40min			- Iniciar a leitura pela professora, com calma dando pausas pequenas para			

<p>Componente e curricular: Língua Portuguesa</p>			<p>cada parágrafo; explicar para as crianças quando necessitar, vocábulos novos facilitando sua compreensão da leitura e tema da história.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégia de leitura: Perguntar sobre o que fala o título? Ou o que faz você pensar ao ouvir o título da história? (ativação de conhecimentos prévios)</li> <li>- Inferir: O que vai acontecer? (estratégia de antecipação)</li> <li>- Alguém gostaria de ser um brinquedo? (retomada de experiências prévias)</li> <li>- Abrir roda de conversa após leitura, sobre o que entenderam da história: (Qual contexto social perceberam na história? Do que se trata? Gostaria de mudar algo na história? O que tem a dizer sobre os personagens?)</li> </ul>			
<p>14h:40min às 15h:30min</p> <p>Componente e curricular: Língua Portuguesa</p>			<p>-Produzir um conto da história, numa perspectiva de ressignificar trazendo para o cotidiano ao qual pertence, com uma proposta de escolher para reescrever o início, meio ou desfecho usando a imaginação com propósito</p>			



			social de comportamento em situações de perdas pessoais e aquisição de novos conhecimentos.			
--	--	--	---	--	--	--

Fonte: Autora, 2023.

### Momento de leitura literária permanente referente ao plano de aula (quadro 5).

Figura 4



Fonte: Autora, 2023.

Figura 5



Fonte: Autora, 2023.

Figura 6



Fonte: Autora, 2023.

Figura 7



Fonte: Autora, 2023.

Segundo Teberosky e Colomer (2003, p.127), “Ao escutar as leituras, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada.” Podemos denominar esses momentos de leitura como interativo, atrativo, sem precisar empregar essa prática como enfadonha.

Outros livros da literatura infantil foram trabalhados nos planos de aula seguindo sempre os conteúdos e diretrizes de aprendizagem do componente de Língua Portuguesa, referidas do Diário de Classe (figura 2). Isto não quer dizer que o professor(a) não deva propor novas estratégias didáticas em consonância com os documentos oficiais já mencionados nesta pesquisa.

As estratégias metodológicas de leituras e escrita permite inúmeras possibilidades de práticas para a aprendizagem, acesso à cultura escrita em seus diferentes contextos, da interação do leitor e o texto, como bem coloca a autora Isabel Solé (1998), em sua obra de leitura com estratégias, na qual ela aborda uma

discussão acerca das salas de aula, para além do espaço acadêmico e fala do entendimento e do pensar da leitura na prática educativa dos professores(as). É válido ressaltar que, a estrutura das metodologias didáticas-pedagógicas como demonstradas no quadro 5, os planos de aulas, alteravam de acordo o gênero textual da leitura literária do dia, a intensão pedagógica e tempo disponível em sala de aula pela residente pesquisadora e a professora preceptora. Segue algumas das leituras efetivadas com outros gêneros textuais de literatura infantil.

### Outros livros de literatura explorado nas leituras diárias.

Figura 8

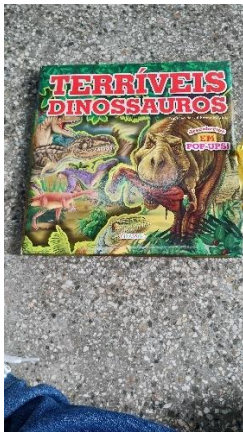


Figura 9



Figura 10



Figura 11



Fonte: Autora, 2023. Fonte: Autora, 2023. Fonte: Autora, 2023. Fonte: Autora, 2023.

### Referente as atividades após leitura literária. Leitura e escrita.

Figura 12



Figura 13



Fonte: Autora, 2023 Fonte: Autora, 2023

**Roda de conversa após leitura, levantamento de hipóteses pelas crianças, discussões e reflexões.**

Figura 14



Fonte: Autora, 2023.

Figura 15



Fonte: Autora, 2023.

**Comportamento leitor. Leitura espontânea.**

Figura 16



Fonte: Autora, 2023.

Figura 17



Fonte: Autora, 2023.

Figura 18



Fonte: Autora, 2023.

**Momento do reconto e reescrita.**

Figura 19



Fonte: Autora, 2023.

Figura 20



Fonte: Autora, 2023.

Figura 21



Fonte: Autora, 2023.

Ainda segundo Solé (1998), as práticas de leitura com planejamento adequado podem desenvolver e potencializar a formação de habilidades de leitura dos alunos por meio das práticas de estratégias... podem potencializar, instigar à leitura se

[...] planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os matérias que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e, promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real [...] (SOLÉ, 1998, p.92).

#### **4.2.2 Construção de uma Biblioteca de Classe**

Para além das aulas com leitura literária permanente, a segunda etapa das intervenções didáticas, foi a construção de uma biblioteca de classe. Esta proposta como já mencionado no subtópico 4.2 deste capítulo, teve intenção de promover novos conhecimentos para alfabetização e letramento das crianças da turma do terceiro ano. Articulando com as práticas sociais em situações comunicativas de leitura e escrita, oportunizou instigar e reconhecer o comportamento leitor delas, já contemplado dentro da intervenção didática pedagógica anterior, com leitura literária permanente. Dessa forma, podemos configurar esta construção de uma biblioteca de classe como extensão potencializadora do processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças participantes da pesquisa.

Para Teberosky; Colomer (2003, p. 106), “desenvolver um ambiente adequado e rico dentro da sala de aula, bem como desenvolver conceitos sobre alfabetização é um processo construtivo. As autoras ainda acrescentam que deve haver um esforço em primeiro lugar para apropriar-se de um ambiente onde a criança possa aprender a ler e a escrever, ter acesso a material de escrito numa quantidade satisfatória.

Apoiando-nos no que defende Teberosky; Colomer (2003), na citação supracitada, a construção da Biblioteca de Classe, na turma do terceiro ano abordada



nesta pesquisa, tem valia como instrumento de aprendizagem e potencializadora da apropriação da leitura e escrita de crianças no final do primeiro ciclo da alfabetização e fomentando o comportamento leitor. Castedo (2010), fala em um dos propósitos fundamentais que é incorporar todas as crianças na cultura escrita. A autora reafirma quando diz que:

[...] na escola, queremos que todos conquistem o poder de participar da tradição escrita da ciência, da filosofia e da literatura. Isso supõe ter acesso a textos, fixados e acumulados por alguma escrita ou outro meio, que possam ser modificados, dando lugar a diversas versões. Por isso, para participar da cultura escrita é antes de tudo indispensável contar com um acervo de documentos escritos, ou seja, com o que hoje chamamos de biblioteca (CASTEDO,2010, p.198).

Partindo desta premissa, descreveremos a seguir as etapas de construção da biblioteca de classe na turma do terceiro ano, séries iniciais, na escola campo mencionada nesta pesquisa.

Tudo começou com O Cantinho da Leitura, já construído na sala de aula do terceiro ano. Encontramos um acervo de livros não tão significativos. Então, após observarmos, com olhar atento e sensível, percebemos que são muitos os temas que provocam interesse e curiosidade nas crianças do Ensino Fundamental I, especificamente do terceiro ano. Seus interesses são bastante diversificados, envolvendo assuntos desde animais até plantas exóticas.

#### **4.2.3 Imagens das etapas de construção da biblioteca de classe**

Figura 22. No início era um Cantinho de leitura

Figura 22



Fonte: (Autora,2023).

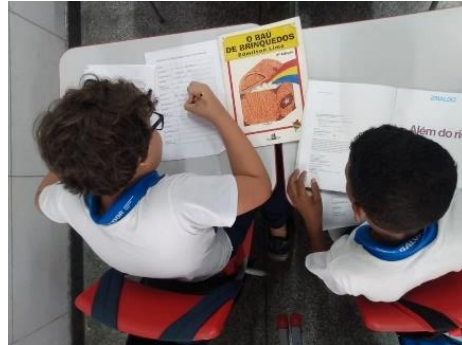
**Primeiro passo:** Selecionar, catalogar e organizar os livros para biblioteca de classe, por gêneros textuais. Nessa etapa, as crianças já estavam familiarizadas com os diversos tipos de gêneros textuais devido as leituras literárias e discussões das rodas de conversas. Figuras 23 a 25.

Figura 23



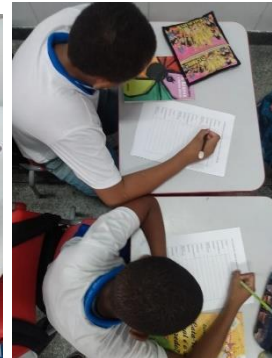
Fonte: Autora, 2023.

Figura 24



Fonte: Autora, 2023.

Figura 25



Fonte: Autora, 2023.

**Segundo passo:** Organização e confecção das caixas onde ficarão os livros por ordem de gêneros. Figuras 26 e 27.

Figura 26



Fonte: Autora, 2023.

Figura 27



Fonte: Autora, 2023.

**Terceiro passo:** Colocação das etiquetas com os gêneros textuais nas caixas. Figuras 28 e 29.

Figura 28



Fonte: Autora, 2023.

Figura 29

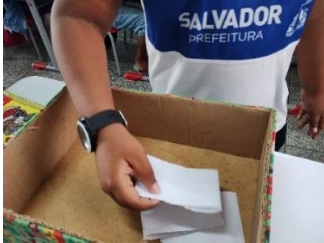


Fonte: Autora, 2023.

**Quarto passo:** Escolha e votação do nome para biblioteca. Venceu: Figuras 30 a 33.

## “BIBLIOTEQUITA”

Figura 30



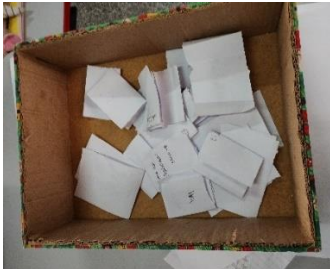
Fonte: Autora, 2023.

Figura 31



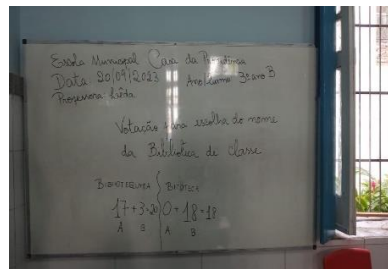
Fonte: Autora, 2023.

Figura 32



Fonte: Autora, 2023.

Figura 33



Fonte: Autora, 2023.

**Quinto passo:** Elaboração dos combinados da Bibliotequita, figura 34 e 35.

Figura 34



Figura 35

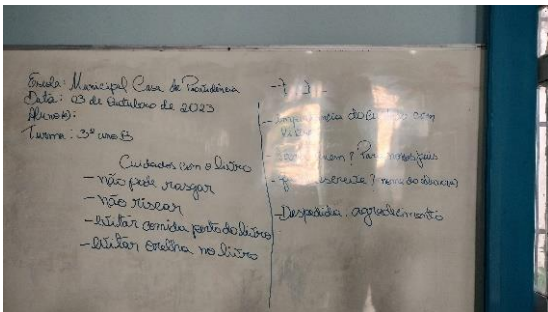


Fonte: Autora, 2023.

Fonte: Autora, 2023.

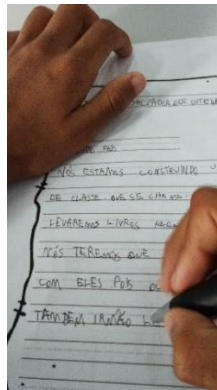
**Sexto e último passo:** Elaboração de um convite coletivo para os familiares das crianças, comunicando da existência da biblioteca de classe e orientando sobre os cuidados necessários com os livros emprestados pela biblioteca de classe, Bibliotequita, que as crianças irão levar para casa semanalmente.

Figura 36



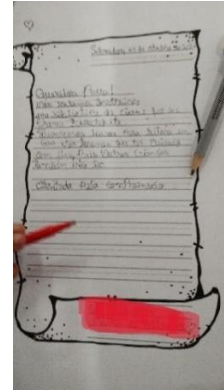
Fonte: Autora, 2023.

Figura 37



Fonte: Autora, 2023.

Figura 38



Fonte: Autora, 2023.

#### 4.2.4 Culminância do projeto de leitura literária permanente: A Bibliotequita.

Nesse sentido, alcançamos os objetivos de potencializar a alfabetização da turma do terceiro ano B, iniciando com os planos de aulas fomentando a leitura literária, instigando comportamento leitor das crianças através de situações didáticas de leitura e escrita utilizando instrumento de recursos da literatura infantil mediadas pela pesquisadora residente, visando a desenvolver e fortalecer a compreensão leitora das crianças, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa. Segue imagens da biblioteca em funcionamento.

#### Abertura da Biblioteca. Dia de empréstimos de livros:

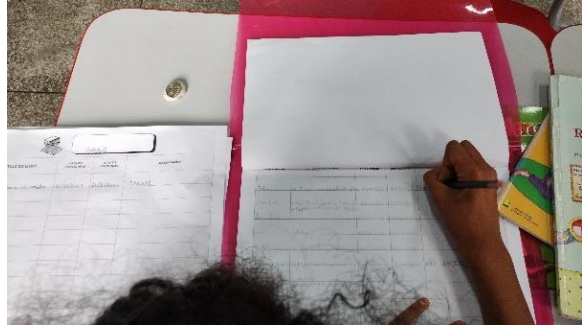
Figura 39

Figura 40





Fonte: Autora, 2023.



Fonte: Autora, 2023.

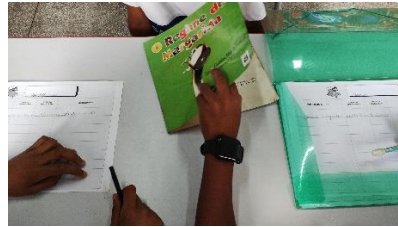
### Dia de devolução dos livros:

Figura 41



Fonte: Autora, 2023.

Figura 42



Fonte: Autora, 2023.

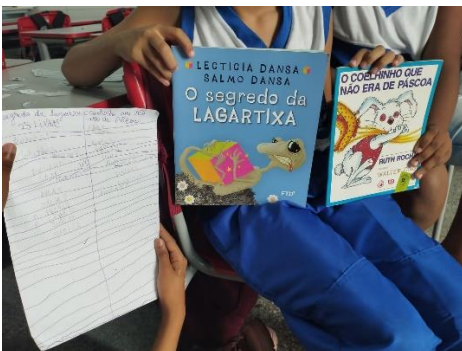
Figura 43



Fonte: Autora, 2023.

### Agenda de livros lidos pelas crianças e indicação literária elaboradas pelas crianças.

Figura 44



Fonte: Autora, 2023.

Figura 45



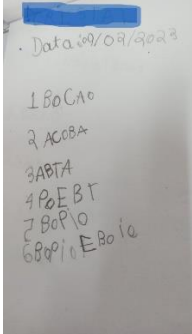
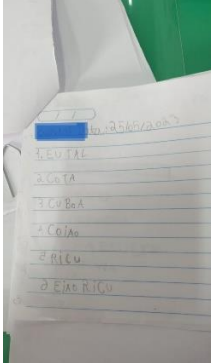
Fonte: Autora, 2023.

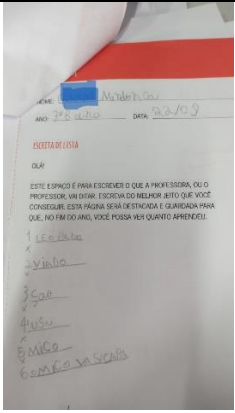
## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Destacamos como exemplo, um acompanhamento com uma das crianças, pela professora titular e a pesquisadora. Apresentamos sua evolução de escrita

(quadro 6), ao longo de cada avaliação trimestral, após atividades alfabetizadoras de leitura e escrita, pela residência pedagógica. Atividades estas, realizadas a partir das intervenções didáticas com planos de aulas de leituras literárias permanentes e a construção da biblioteca de classe.

**Quadro 6. Acompanhamento dos avanços de escrita de uma criança da turma pesquisada ao longo de cada trimestre.**

ATIVIDADE DE ESCRITA	DE TRIMESTRE	AVALIAÇÃO
 <p><b>Palavras:</b> 1. bronzeador; 2. areia; 3. toalha; 4. balde; 5. boné <b>6.Frase:</b> Meu boné é bonito.</p>	<p>Avaliação diagnóstica Inicial (09/02/2023)</p>	<p>Escrita Silábica sem valor sonoro.</p>
 <p><b>Palavras:</b> 1 espinafre; 2. cenoura; 3. cebola; 4. couve; 5. milho; <b>6.Frase:</b> Eu quero sopa de milho.</p>	<p>Avaliação de escrita final do primeiro trimestre.</p>	<p>Escrita Silábica com valor sonoro.</p>

 <p><b>Palavras:</b> 1.leopardo; 2. Veado; 3. Camelo; 4. Urso; 5. Mico; <b>6.Frase:</b>O mico faz carea.</p>	<p>Avaliação de escrita final do segundo trimestre.</p>	<p>Escrita Alfabética.</p>
---	---	----------------------------

Fonte: Criado pela autora, 2023.

Este quadro 6, demonstra que esta criança teve um avanço consideravelmente, satisfatório do ponto de vista da escrita durante todas as situações didáticas envolvendo as sondagens para sua avaliação da escrita. Ela começou com nível de hipótese silábica sem valor sonoro (quando escreve usando letras aleatórias); depois evoluiu para silábica com valor sonoro (quando escreve as sílabas com algumas letras corretas) e por final, evoluiu para escrita alfabética (escreve com letras correspondentes as sílabas).

Uma ressalva sobre a nomenclatura dos níveis de hipóteses de escrita utilizada pelo Programa Didático Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Salvador, é que ela contrapõe com as concepções de níveis de escrita pesquisados das autoras, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, nos seus estudos da Psicogênese da Língua Escrita, 1999.

O processo de aprendizagem da leitura e escrita, embora muito necessário, é lento, e indispensável que haja o interesse da criança. Lerner afirma que,

[...] para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne em sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com ele uma relação “de leitor para leitor” (LERNER, 2002, P. 95).

Consideramos a leitura literária uma atividade fundamental na vida das crianças que é desenvolvida pela escola fazendo com que as elas passem a ter um olhar crítico com o mundo que as cercam. Tomando o acesso a livros da literatura

infantil, pelo acervo que a escola pode promover para seus educandos, a leitura torna-se uma das principais heranças da alfabetização escolarizada. Isto proporciona as crianças a uma transformação de olhar, passando a ver a leitura como sua passagem para o mundo da imaginação. Segundo Lerner é:

[...] a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” – na escola, os diversos usos que ela tem na vida social (LERNER, 2002, p. 79-80).

Por isso é importante respeite a leitura de cada criança, pois cada um lê do seu jeito, é fundamental que a escola incentive seus alunos a prática da leitura. A escola que não lê para seus alunos torna-se uma escola deficiente, desestimulante na intenção de formarem bons leitores. Privam seus alunos do melhor que podem oferecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou a compreensão do quanto as práticas de leitura e escrita atravessadas pela literatura infantil, potencializa e torna-se essencial, para o avanço de crianças no seu processo de ensino aprendizagem. Colocando em prática contação de histórias para esse público. Percebemos que é possível sim, trabalhar, mesmos com demandas excessivas de conteúdos apostos aos professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador, com persistência e resiliência, os professores(as) podem incluir em seus planos de aulas diários e consolidar as intervenções didáticas pedagógicas com literatura infantil de diversas formas, atribuindo a ela vários contextos. Para isso, é necessário o acompanhamento das intervenções pedagógicas, pois, ao se permitir a isto, fica notório que a leitura literária permite um entrelaçamento de diálogos através das histórias lidas ou contadas, na construção da identidade e humanização das crianças.

Enfim, concluo esta monografia com uma citação de Castedo (2010), muito pertinente ao tema desta pesquisa e intrínseca a todo o processo ao longo desta escrita.

Penso, e não e não posso deixar de pensar, nas imensas oportunidades que alguns de nós temos para conhecer, grande parte das quais está ali, ao alcance da mão ou a um passo da mesa de trabalho, nas estantes das bibliotecas. Penso quão desigualmente estão distribuídas essas oportunidades e, por isso, decido, mais uma vez, não renunciar ao “essencial” (CASTEDO, 2010, p.213).

A mesma autora, tomou como referência para esta reflexão profunda, as palavras de Chartier<sup>1</sup>, 2004 apud Castedo, 2010 , p. 213

[...] os idealistas não querem renunciar ao que consideram “o essencial”, a formação da sensibilidade e da imaginação, a construção da identidade cidadã, a curiosidade intelectual e a transmissão de valores. Para eles, a escola sempre tem um projeto de transmissão coletivo e deve continuar ajudando para a compreensão do mundo, sem se preocupar com a rentabilidade das aprendizagens.

---

<sup>1</sup> CHARTIER, A. M. Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica, 2004

## REFERÊNCIAS:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, Mariana Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. **A Importância da Ludicidade no Processo de Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Id on Line Rev. Psic., outubro/2022, vol.16, n.63, p. 596-610, ISSN: 1981-1179;

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 09/ outubro/2023.

BROUGÉRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**, In: Revista Faculdade de Educação. São Paulo, v. 24, n. 2, 1998;

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização sem o ba, be, bi, bo, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1995. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7664524/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7664524/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf)>. Acesso em: 31 de Out. de 2023.

CASTEDO, M (2010). **Dar aula com bibliotecas de classe**. EN: 30 Olhares para o futuro. São Pablo: Centro de Formação Escola da Vila. Pp.197 -214. En Memoria Acadêmica. Disponível em: <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.739/pm.739.pdf>>. Acesso em: 19 de Nov. de 2023.

CAVALCANTE, Maria de Fátima Tomé. **Tecnologia no cotidiano da escola: aplicabilidade e evolução do uso no ambiente escolar**. 77f. Monografia (especialização em fundamentos da Educação) Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa (PB), 2014.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CRABBEN, Jan Van Der. **Alfabeto**. Traduzido por João Guedes. World History Encyclopedia. World History Encyclopedia, 28 Abr 2011. Web. Disponível em: <<https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-73/alfabeto/>>. Acesso em: 19 de Nov. de 2023.

FARIA, Alice Maria. **Como usar a literatura Infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**; Tradução de Diana Myruam Lichtenstein, Liana de Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAGNÉ, G; STUBBS, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Párbola Editorial, 2002.

ICEP, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa. **Situações didáticas na alfabetização inicial** / coordenação geral Ana Inoue e Cybele Amado; coordenação pedagógica Giovana Cristina Zen; parecerista Maria Claudia Molinari. 1. ed. Salvador: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019. (Educar em rede; 06) Várias elaboradoras.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003;

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. Pesquisa ... DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecilia de Souza; (org.) GOMES, Romeu. Descritor(es): RAU, Maria Cristina Trois Dorneles **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2013;

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). **Leitura literária; a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p.68.

PELANDRÉ, N.L. **Efeitos a Longo Prazo do Método de Alfabetização Paulo Freire**. Tese de doutorado apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. Disponível

em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85185/204121.pdf?sequence=>>. Acesso em: 16 de Out. de 2023.

SALVADOR. **Referencial Curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Salvador: SMED, 2022, p.130-135.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação SMED. **Diário de Classe, Ciclo de Aprendizagem I**, 2022.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Alfabetização para a infância: perspectivas Contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SARAIVA, Juracy Assmann; MELO, Ana Maria Lisboa; VARELLA, Noely Klein. **Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização**. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEVERO, Anéte Terezinha. **O método no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento das crianças de seis anos**. Porto Alegre, 2010.



SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: Livro técnico, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo. Contexto, 2021.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. **O caminho da Leitura como prática de letramento literário**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v.34, n.72, p.95-109, nov./dez. 2018.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas: Editora Autores Associados, 2010;

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas**. Psicologia USP, 2006, 17(2), 11-41.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, SP: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.  
Disponível em:  
<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf)>. Acesso em: 04 de Out. de 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

ZEN, G. C.; D'ÁVILA, C. **As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras**. Laplage em Revista, v. 4, n. especial, p. 122 – 134, 2018. Disponível em:  
<<https://www.google.com/search?q=DialnetAsRelacoesEntreFormacaoEnsinoEAprendizagemNoContex-6788953.pdf>>. Acesso em: 13 de Nov. de 2023.

