ISSN: 2358-8829

LER, SENTIR E CRIAR: CAMINHOS PARA O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Reinaldo Batista dos Santos[1]
Janine Oliveira Cardeal Bomfim[2]

INTRODUÇÃO

A leitura, compreendida como prática social e experiência de produção de sentidos, ocupa lugar decisivo na formação dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que decodificar sinais gráficos ou responder a questões sobre um texto, formar leitores implica criar condições para que as crianças estabeleçam relações entre aquilo que leem, os conhecimentos que constroem e as experiências que constituem suas formas de compreender o mundo. Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita demanda práticas pedagógicas que articulem linguagem, interação, imaginação e participação, reconhecendo o estudante como sujeito ativo do processo educativo.

Entretanto, o cotidiano escolar ainda apresenta o desafio de superar abordagens nas quais a leitura aparece, por vezes, restrita a exercícios mecânicos, tarefas de interpretação descontextualizadas ou atividades pouco conectadas aos interesses e às vivências infantis. A necessidade de atribuir sentido às práticas leitoras torna-se especialmente relevante no 4º ano do Ensino Fundamental, etapa em que se espera ampliar a fluência, a compreensão textual, o repertório vocabular e a capacidade de produzir textos com maior autonomia. Esses objetivos não se consolidam apenas pela repetição de procedimentos: requerem experiências diversificadas, mediação intencional e oportunidades reais de expressão.

É nesse horizonte que se situa a experiência pedagógica intitulada “Ler, sentir e criar: caminhos para o protagonismo estudantil no 4º ano do Ensino Fundamental”. Desenvolvida ao longo de um semestre, a proposta articulou literatura, escrita, arte, emoções e recursos da cultura digital, buscando transformar a leitura em uma vivência compartilhada e significativa. O percurso envolveu acolhimento emocional, práticas de quietude, expressão por meio do desenho, leitura literária, rodas de conversa, reescrita de

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, reinaldo.santos@cedu.ufal.br;
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas- UFAL, janineoliveiracardeal@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

histórias, lanche literário, construção de maquetes, apresentações artísticas, intercâmbio entre turmas e organização de um portfólio.

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre as contribuições de uma experiência pedagógica interdisciplinar para o desenvolvimento da leitura, da escrita, das competências socioemocionais e do protagonismo estudantil em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. De modo articulado, busca-se analisar como a integração entre literatura, expressão artística, diálogo e participação da comunidade escolar pode favorecer aprendizagens contextualizadas, ampliar as possibilidades de autoria infantil e fortalecer as relações construídas no espaço escolar.

A relevância da experiência reside na compreensão de que o desenvolvimento da competência leitora não se limita ao domínio de habilidades linguísticas. Ler envolve interpretar, imaginar, dialogar, posicionar-se e reconhecer-se nas relações com o texto e com os outros. Por isso, a proposta considerou as dimensões cognitiva, afetiva, estética e social da aprendizagem, organizando situações nas quais os estudantes pudessem experimentar diferentes modos de aproximação com a literatura e demonstrar o que compreenderam por meio de múltiplas linguagens.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho caracteriza-se como pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, estruturada como relato de experiência. A análise considera o percurso desenvolvido durante um semestre e os registros das produções, das interações e das atividades realizadas. Os resultados relatados apontam avanços na fluência e na compreensão leitora, maior envolvimento com os livros, ampliação da criatividade na produção escrita, participação mais autônoma e fortalecimento de atitudes de escuta, empatia e cooperação. Ao discutir esses achados à luz de Freire, Vygotsky, Bakhtin e Goleman, o artigo evidencia que práticas de leitura sensíveis ao contexto e às relações humanas podem ampliar o sentido da aprendizagem e favorecer o protagonismo das crianças.

METODOLOGIA

A experiência foi desenvolvida em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, ao longo de um semestre letivo, mediante planejamento de ações sequenciadas que integraram leitura literária, produção textual, expressão artística, acolhimento emocional e participação da comunidade escolar. O percurso foi organizado de modo processual:

ISSN: 2358-8829

cada etapa retomava experiências anteriores e criava condições para que os estudantes ampliassem suas formas de compreender, interpretar e recriar os textos trabalhados.

Quanto à natureza, trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório. A opção por essa abordagem justifica-se porque o interesse central não consistiu em mensurar o desempenho por meio de indicadores estatísticos, mas em compreender os sentidos pedagógicos de uma prática situada, considerando as interações, as produções e as mudanças observadas no envolvimento dos estudantes. A análise tomou como referência os registros do percurso, entre eles desenhos, textos, reescritas, maquetes, apresentações, fotografias e portfólio final.

A primeira etapa correspondeu ao acolhimento, à quietude e à preparação emocional. Os encontros literários eram iniciados com breves momentos de respiração, silêncio orientado e escuta, acompanhados, quando pertinente, por música suave ou textos curtos. A intenção era favorecer a concentração e criar um ambiente de segurança para a participação. Esses momentos também permitiam que as crianças manifestassem, espontaneamente, sentimentos, expectativas e inquietações, contribuindo para que o professor reconhecesse aspectos do clima relacional da turma.

Na segunda etapa, os estudantes eram convidados a representar por meio do desenho as emoções percebidas ou mobilizadas durante as atividades. Os registros visuais funcionavam como uma linguagem de expressão e compartilhamento, sem exigir que todos verbalizassem publicamente suas experiências. A socialização ocorria de forma voluntária, valorizando a escuta, o respeito às diferenças e a compreensão de que as crianças podem expressar sentimentos de maneiras distintas.

A terceira etapa concentrou-se na leitura literária compartilhada e nas rodas de conversa. Foram utilizados poemas e narrativas, com destaque para textos de Cecília Meireles. A leitura era acompanhada de perguntas abertas, comentários e convites à interpretação, de modo que os estudantes pudessem relacionar imagens, personagens, situações e sentimentos às próprias experiências. A roda de conversa constituiu espaço de circulação da palavra, de escuta e de construção coletiva de sentidos.

Na quarta etapa, os textos lidos serviram de ponto de partida para produções e reescritas criativas. Os estudantes foram estimulados a modificar personagens e ambientes, imaginar outros acontecimentos, elaborar finais diferentes e ilustrar suas narrativas. As produções foram compartilhadas com a turma e algumas integraram o

ISSN: 2358-8829

portfólio. A atividade valorizou a autoria e permitiu acompanhar como cada criança se apropriava dos elementos narrativos e reorganizava suas ideias por escrito.

A quinta etapa foi o Lanche Literário. O espaço da sala foi reorganizado para criar um ambiente acolhedor, no qual os livros circulavam entre os estudantes durante um momento de convivência e partilha de alimentos. As crianças escolhiam obras, trocavam impressões e realizavam leituras em voz alta, conforme seu interesse. A atividade procurou aproximar a literatura de uma experiência prazerosa e social, deslocando-a, temporariamente, da configuração convencional da aula.

Na sexta etapa, poemas e histórias foram materializados em maquetes. Com a participação das famílias, os estudantes utilizaram caixas, papéis, tintas, tecidos e materiais reutilizáveis para construir cenários relacionados às obras. A apresentação das maquetes exigia que explicassem suas escolhas e estabelecessem relações entre os elementos construídos e o texto de origem. Além de mobilizar criatividade e compreensão, a atividade favoreceu a aproximação entre escola e família.

A sétima etapa envolveu apresentações artísticas inspiradas nos textos estudados, incluindo declamações, dramatizações, coreografias, leitura expressiva e música. A diversidade de linguagens possibilitou que os estudantes demonstrassem sua compreensão de modos distintos, ampliando as oportunidades de participação e valorizando diferentes formas de expressão. Na oitava etapa, ocorreu a troca de experiências entre turmas, com visitação, apresentação de produções e compartilhamento de materiais e estratégias. Por fim, a nona etapa reuniu desenhos, textos, fotografias, fichas e maquetes em um portfólio, permitindo visualizar o percurso e sistematizar as aprendizagens.

Como recurso complementar, foram utilizadas linguagens da cultura digital, especialmente formatos breves de vídeos, áudios, músicas e coreografias conhecidos pelos estudantes. As chamadas trends eram adaptadas ao conteúdo literário e planejadas após as rodas de leitura, para que os alunos recriassem passagens, poemas ou situações narrativas em linguagem multimodal. O uso desses recursos foi mediado pelo professor e articulado aos objetivos de leitura e expressão, não constituindo uma finalidade isolada.

A análise dos resultados foi organizada em quatro eixos: (a) desenvolvimento da leitura e da compreensão; (b) produção escrita, criatividade e autoria; (c) expressão emocional e convivência; e (d) protagonismo e participação da comunidade escolar. Essa organização permitiu relacionar as ações realizadas aos resultados descritos no percurso,

ISSN: 2358-8829

sem atribuir à experiência relações causais que não pudessem ser demonstradas. O relato preserva, assim, seu caráter contextual e interpretativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da leitura como prática que ultrapassa a decodificação encontra fundamento na perspectiva de Paulo Freire. Em sua reflexão sobre o ato de ler, o autor destaca a relação entre leitura da palavra e leitura do mundo, indicando que a compreensão textual se constrói em diálogo com a realidade histórica e social do leitor (FREIRE, 1996). Essa concepção contribui para pensar propostas nas quais os textos literários não sejam apresentados como objetos distantes da vida das crianças, mas como possibilidades de interpretação, reconhecimento, questionamento e elaboração de experiências.

Quando os estudantes relacionam poemas e narrativas às próprias vivências, compartilham interpretações e produzem novas versões das histórias, a leitura passa a constituir uma prática de atribuição de sentidos. O texto deixa de ser apenas um conteúdo a ser respondido e torna-se convite à reflexão e à expressão. A perspectiva freireana também ajuda a compreender a importância do diálogo e da valorização dos conhecimentos que os alunos trazem para a escola. O professor, nessa direção, organiza condições para a aprendizagem, escuta as interpretações e problematiza os sentidos produzidos, sem reduzir a participação infantil à reprodução de respostas previamente esperadas.

A contribuição de Vygotsky (1998) permite compreender a aprendizagem como processo social e mediado. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas relações estabelecidas com outras pessoas e com os instrumentos culturais disponíveis. A linguagem, os signos e as práticas compartilhadas desempenham papel fundamental nesse processo. Assim, a leitura coletiva, a conversa sobre os textos, a produção em colaboração e a apresentação das criações podem ser compreendidas como situações de mediação, nas quais os estudantes ampliam suas possibilidades de ação e compreensão com o apoio do professor e dos colegas.

Solé (1998) contribui para compreender a leitura como um processo ativo, no qual o leitor mobiliza estratégias para construir sentidos, estabelecer previsões e verificar sua compreensão. Nessa perspectiva, ler não significa apenas decodificar palavras ou reconhecer informações explícitas no texto, mas estabelecer relações entre os

ISSN: 2358-8829

conhecimentos prévios, as experiências pessoais e as novas informações apresentadas pelo autor. A compreensão leitora exige, portanto, participação, reflexão e envolvimento do estudante, que precisa formular hipóteses, levantar questionamentos, identificar informações relevantes e atribuir significados ao que lê. No contexto escolar, essa concepção reforça a importância de desenvolver práticas de leitura diversificadas e mediadas pelo professor, que favoreçam a autonomia dos alunos e os incentivem a assumir uma postura participativa diante dos textos. Assim, a leitura torna-se uma experiência de construção de conhecimento, interpretação do mundo e ampliação das possibilidades de expressão.

Essa perspectiva também ilumina a diversidade de linguagens mobilizadas na experiência. Desenhar uma emoção, construir uma maquete, dramatizar um poema ou recriar uma narrativa por meio de recursos audiovisuais são ações que envolvem sistemas simbólicos distintos. Tais atividades não substituem a leitura e a escrita; ao contrário, podem ampliar os caminhos pelos quais os estudantes se aproximam dos textos, elaboram significados e demonstram suas compreensões. A mediação pedagógica consiste em articular essas linguagens aos objetivos de aprendizagem, garantindo que a dimensão expressiva permaneça vinculada à reflexão e à construção do conhecimento.

Em Bakhtin (1992), a linguagem é compreendida em sua dimensão social e interativa. Os enunciados são produzidos em situações concretas de comunicação e se constituem na relação com outras vozes. Essa compreensão permite reconhecer a roda de leitura, a apresentação oral e a troca entre turmas como situações discursivas nas quais os estudantes não apenas falam sobre textos, mas respondem a interpretações, elaboram posicionamentos e constroem sentidos com os outros. A palavra ganha significado no encontro entre sujeitos, contextos e experiências.

A perspectiva bakhtiniana contribui, ainda, para valorizar a autoria infantil. Ao reescrever histórias, alterar desfechos, declamar poemas ou explicar as escolhas realizadas na construção de uma maquete, o estudante assume uma posição diante do texto. Sua produção dialoga com a obra lida, mas não se limita a repeti-la. Há apropriação, resposta e criação. A sala de aula, portanto, pode constituir um espaço de circulação de vozes, desde que o planejamento assegure oportunidades efetivas de participação e respeito às diferentes formas de expressão.

No que se refere à dimensão emocional, Goleman (1995) chama atenção para a relevância de capacidades relacionadas ao reconhecimento das emoções, ao autocontrole,

ISSN: 2358-8829

à empatia e às relações interpessoais. No contexto escolar, tais capacidades não devem ser tratadas como conteúdos apartados da aprendizagem, mas como dimensões que atravessam a convivência, a atenção, a escuta e a participação. Momentos de acolhimento e atividades de expressão artística podem favorecer a identificação e a comunicação de sentimentos, desde que realizados com sensibilidade, sem exposição compulsória ou julgamento das experiências individuais.

A articulação entre esses referenciais sustenta uma compreensão integrada do processo educativo. Freire contribui para situar a leitura na relação com o mundo e com a experiência; Vygotsky evidencia o caráter social e mediado da aprendizagem; Bakhtin permite compreender a linguagem como interação e produção de sentidos; e Goleman destaca a relevância das competências socioemocionais para a convivência e o desenvolvimento integral. Em conjunto, essas perspectivas oferecem fundamentos para práticas em que literatura, diálogo, criação e acolhimento se articulam na formação de leitores e sujeitos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização da experiência evidenciou resultados em dimensões interdependentes. A primeira delas refere-se à aproximação dos estudantes com a leitura literária. A presença frequente dos livros, a leitura compartilhada, as rodas de conversa e o Lanche Literário contribuíram para ampliar o interesse pelas obras e criar situações nas quais ler passou a estar associado à curiosidade, à troca e ao prazer. Foram relatadas maior disponibilidade para participar das leituras, mais segurança na leitura em voz alta e evolução na fluência e na compreensão dos textos.

Esses resultados podem ser analisados a partir da concepção freireana de leitura como prática vinculada à compreensão do mundo. Quando as crianças são convidadas a dizer o que sentiram, imaginaram ou relacionaram ao texto, a atividade leitora ganha uma dimensão interpretativa e situada. A conversa não funciona apenas como verificação da compreensão, mas como oportunidade para que diferentes leituras sejam apresentadas e confrontadas. O professor, ao acolher as contribuições e propor novas perguntas, favorece o aprofundamento da interpretação e a ampliação do repertório dos estudantes.

As rodas de conversa também evidenciam a dimensão interativa da linguagem, conforme a perspectiva de Bakhtin (1992). A construção de sentidos ocorre no diálogo entre as vozes dos participantes: uma interpretação pode provocar outra, uma lembrança

ISSN: 2358-8829

pode iluminar um trecho e uma pergunta pode levar a turma a observar aspectos antes não percebidos. Nesse processo, a leitura torna-se acontecimento coletivo, sem apagar a singularidade de cada leitor. O exercício de escutar e responder aos colegas contribui para o desenvolvimento da oralidade e para a formação de atitudes de respeito diante da diversidade de interpretações.

Uma segunda dimensão observada diz respeito à produção escrita e à autoria. As atividades de reescrita possibilitaram que os estudantes modificassem personagens, cenários e desfechos, organizassem acontecimentos e experimentassem escolhas vocabulares. Os registros do percurso apontaram textos mais criativos e coerentes, com maior detalhamento e ampliação do vocabulário. A escrita, nesse contexto, foi mobilizada como atividade de criação e interlocução, e não somente como preenchimento de exercícios. A possibilidade de compartilhar as produções conferiu destinatários e sentido social ao que era escrito.

À luz de Vygotsky (1998), essas situações podem ser compreendidas como processos de aprendizagem mediados. O contato com narrativas, as intervenções do professor, a escuta de outras produções e a troca de ideias ofereceram referências para que os estudantes reorganizassem suas próprias escritas. A mediação não significou produzir pelo aluno, mas criar apoios, perguntas e oportunidades para que ele avançasse em suas possibilidades de expressão. A autoria, portanto, foi construída em um ambiente de interação, no qual repertório cultural e participação coletiva contribuíram para a elaboração individual.

A terceira dimensão relaciona-se à expressão emocional e à convivência. As práticas iniciais de quietude e respiração foram associadas a maior disponibilidade para a escuta, ao foco e ao autocontrole durante os encontros. Os desenhos favoreceram a identificação e a representação de emoções, criando uma possibilidade de comunicação para além da linguagem verbal. O compartilhamento voluntário das produções permitiu exercitar a empatia e o respeito às diferenças, uma vez que os estudantes puderam reconhecer que sentimentos semelhantes podem ser expressos de formas distintas.

Esses achados dialogam com Goleman (1995), especialmente quanto à importância do reconhecimento das emoções e das habilidades de relacionamento. A experiência sugere que o acolhimento pode contribuir para a organização de um ambiente favorável à aprendizagem, no qual os estudantes se sintam mais disponíveis para participar. É necessário, contudo, compreender tais práticas como recursos pedagógicos

ISSN: 2358-8829

de cuidado e convivência, e não como procedimentos clínicos ou soluções isoladas para dificuldades emocionais. Sua pertinência está na construção cotidiana de relações respeitosas e na ampliação das oportunidades de expressão.

A quarta dimensão refere-se ao protagonismo estudantil e à ampliação das formas de participação. As apresentações artísticas, as declamações, as dramatizações, as coreografias e as recriações digitais permitiram que os estudantes assumissem posições de autoria e compartilhassem suas compreensões com diferentes públicos. A literatura foi explorada por meio de linguagens variadas, o que ampliou as possibilidades de participação daqueles que demonstravam maior facilidade em expressar-se oralmente, corporalmente, visualmente ou por escrito. A diversidade de linguagens, entretanto, exigiu intencionalidade pedagógica para manter a relação entre a criação e os textos estudados.

A construção das maquetes representou outro momento significativo de materialização da leitura. Ao selecionar elementos, organizar cenários e explicar suas escolhas, os estudantes precisaram retomar informações da narrativa ou do poema e convertê-las em representação visual e espacial. A atividade tornou observável uma dimensão da compreensão que nem sempre aparece em respostas escritas: a capacidade de selecionar elementos relevantes, estabelecer relações e justificar interpretações. Sob a perspectiva de Vygotsky (1998), a produção artística pode ser compreendida como atividade simbólica mediada culturalmente, na qual pensamento, linguagem e imaginação se articulam.

A participação das famílias na coleta de materiais e na confecção das maquetes também ampliou o alcance da proposta. Os relatos registrados no percurso indicaram que a atividade favoreceu momentos de leitura e criação compartilhados entre responsáveis e crianças. Esse envolvimento aproximou o cotidiano familiar das práticas escolares e contribuiu para que a literatura circulasse para além da sala de aula. A escola, nesse movimento, não transferiu às famílias a responsabilidade pelo ensino; criou uma oportunidade de colaboração em torno de uma produção cujo planejamento e intencionalidade permaneceram vinculados ao trabalho pedagógico.

O Lanche Literário, por sua vez, mostrou que a organização do espaço e do tempo pode interferir na relação dos estudantes com os livros. A disposição acolhedora, a circulação das obras e a possibilidade de conversar durante a leitura favoreceram interações espontâneas e trocas entre pares. O resultado não se restringiu ao aumento do

ISSN: 2358-8829

contato com os livros: a atividade fortaleceu vínculos, estimulou a autonomia na escolha das obras e contribuiu para uma convivência mais colaborativa. A leitura foi vivenciada como prática cultural e social, aproximando-se da concepção de linguagem como interação apresentada por Bakhtin (1992).

A troca de experiências entre turmas acrescentou uma dimensão colaborativa ao projeto. A visitação mútua e a socialização de desenhos, maquetes e textos permitiram que os estudantes reconhecessem outras produções e ampliassem os interlocutores de suas criações. A circulação dos trabalhos conferiu visibilidade às aprendizagens e fortaleceu o sentimento de pertencimento a uma comunidade escolar. Também evidenciou que práticas dessa natureza podem ser adaptadas a outros grupos, desde que consideradas as características dos estudantes, os recursos disponíveis e os objetivos de cada contexto.

O portfólio final teve função de registro e acompanhamento. Ao reunir desenhos, textos, fotografias, fichas e maquetes, tornou possível revisitar o caminho percorrido e reconhecer diferentes manifestações de aprendizagem. Mais do que reunir produtos, o portfólio organizou vestígios do processo, permitindo observar a participação, a ampliação das formas de expressão e a evolução das produções. Esse registro também oferece subsídios para o planejamento de novas intervenções, pois evidencia aspectos que podem ser aprofundados em experiências posteriores.

É importante destacar que os resultados descritos são de natureza qualitativa e estão vinculados ao contexto específico da turma e ao período de realização da experiência. Não se pretende afirmar que uma única proposta explique, isoladamente, todos os avanços observados, nem generalizar seus efeitos para qualquer realidade escolar. O que o relato permite sustentar é que a articulação planejada entre literatura, diálogo, expressão artística, acolhimento e participação ampliou as oportunidades de aprendizagem e favoreceu um envolvimento mais ativo dos estudantes. A consistência da prática está justamente na integração entre objetivos, mediação docente, diversidade de linguagens e acompanhamento do percurso.

Em síntese, os resultados indicam que o protagonismo não se produz apenas quando a criança recebe a oportunidade de apresentar um trabalho ao final de uma sequência. Ele se constrói ao longo do processo, quando participa das conversas, escolhe modos de expressão, interpreta, cria, revisa, compartilha e atribui sentido ao que aprende. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar uma posição exclusivamente receptora e passa a participar da produção do conhecimento. A experiência demonstra, assim, o

potencial de práticas literárias que reconhecem a criança como leitora, autora e sujeito de relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência “Ler, sentir e criar: caminhos para o protagonismo estudantil no 4º ano do Ensino Fundamental” permitiu refletir sobre as possibilidades de uma prática pedagógica que articula literatura, escrita, arte, emoções e participação coletiva. O percurso desenvolvido ao longo de um semestre evidenciou que a formação leitora pode ser fortalecida quando os textos são trabalhados em situações significativas, nas quais as crianças têm oportunidades de interpretar, dialogar, criar e compartilhar suas produções.

Os resultados relatados apontaram avanços na fluência e na compreensão leitora, maior interesse pelos livros, ampliação do vocabulário e produções escritas mais criativas e organizadas. Também foram observadas maior participação nas atividades, expressão mais clara de sentimentos, atitudes de escuta e empatia e fortalecimento da convivência. Esses aspectos não devem ser compreendidos como dimensões separadas: o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorreu em um ambiente no qual interação, acolhimento e autoria foram tratados como componentes do processo educativo.

O diálogo com Freire, Vygotsky, Bakhtin e Goleman contribuiu para compreender os fundamentos dessa articulação. A leitura do mundo e da palavra, a mediação social da aprendizagem, a linguagem como interação e a relevância das competências socioemocionais oferecem perspectivas complementares para analisar a experiência. A literatura, nessa abordagem, não se restringe a um conteúdo curricular: torna-se espaço de encontro entre sujeitos, repertórios, emoções e possibilidades de criação.

Outro aspecto relevante foi a participação da comunidade escolar. O envolvimento das famílias na construção das maquetes, a troca entre turmas e o apoio da equipe pedagógica ampliaram os interlocutores das produções e favoreceram a circulação da literatura em diferentes espaços. A experiência reforça que a aproximação entre escola e família pode ser construída por propostas concretas, acessíveis e vinculadas aos objetivos de aprendizagem, respeitando as condições e as possibilidades de participação de cada comunidade.

Como possibilidade de continuidade, a prática pode ser ampliada por meio de novos percursos literários, clubes de leitura, encontros interturmas, exposições de produções, podcasts, vídeos e outras formas de criação multimodal. Recomenda-se

ISSN: 2358-8829

também manter registros sistemáticos das produções e das observações docentes, de modo a acompanhar os avanços, identificar necessidades específicas e planejar intervenções coerentes com o desenvolvimento de cada estudante. Pesquisas futuras poderão aprofundar a análise das relações entre práticas literárias, expressão socioemocional e aprendizagem, utilizando procedimentos de acompanhamento mais sistemáticos e diferentes fontes de evidência.

Conclui-se que ler, sentir e criar constituem dimensões que podem se fortalecer mutuamente no cotidiano escolar. Quando a leitura encontra espaço para o diálogo, a imaginação e a expressão, amplia-se a possibilidade de que os estudantes se reconheçam como participantes da cultura escrita e como autores de suas próprias aprendizagens. O principal legado da experiência está em reafirmar que formar leitores é também construir condições para que as crianças possam interpretar o mundo, expressar suas vozes e participar, com autonomia e sensibilidade, da vida coletiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

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

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.