



## LEITURA QUE FORMA E TRANSFORMA: VIVÊNCIAS EM RODAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Keila dos Santos Ferreira de Sousa <sup>1</sup>

Emilly Ney da Silva <sup>2</sup>

Nathália Dourado Borges de Barros Galvão <sup>3</sup>

Juliane Silva dos Santos <sup>4</sup>

Giovana Cristina Zen <sup>5</sup>

### RESUMO

O presente trabalho relata as experiências de três estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no planejamento e na realização de rodas de leitura com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em uma escola da Rede Municipal de Ensino. Este relato tem como objetivo refletir sobre o papel das rodas de leitura no processo de alfabetização de crianças e, simultaneamente, na formação docente. Para isso, inicialmente discutiu-se a importância da leitura literária na escola, fundamentando-se em autoras como Ferreiro e Teberosky (1991), Zilberman (2003) e Lajolo (1993). O referencial teórico adotado baseou-se na perspectiva psicogenética, que teve origem com a obra de Ferreiro e Teberosky (1991), que parte do princípio de que “aprende-se a ler, lendo” e considera que as rodas de leitura literária, quando mediadas pela professora, favorecem a formação de leitores críticos e autônomos, o desenvolvimento de comportamentos leitores e a construção coletiva de interpretações sobre os textos lidos. Em seguida, foram feitos os relatos do planejamento e da realização das rodas, apoiando-se em Zen (2023) e Molinari (1999) para refletir sobre a intervenção docente. Nesse contexto, destacaram-se elementos como a seleção criteriosa de obras de qualidade, a escolha de momentos adequados na rotina escolar e a organização do espaço de forma a possibilitar a interação e a fruição literária. Por fim, é possível reconhecer que a experiência promoveu não apenas avanços no desenvolvimento da leitura pelas crianças, mas também aprendizagens significativas para as docentes em formação, especificamente no que tange à mediação, à escuta atenta e à oferta de um espaço de diálogo e construção coletiva. Conclui-se, portanto, que o planejamento prévio, intencional e sistemático das rodas de leitura não só amplia as oportunidades de aprendizagens, como também favorece a formação de uma comunidade leitora.

**Palavras-chave:** Rodas de leitura, Alfabetização, Psicogênese, Formação docente.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, keilaferreira@ufba.br;

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, emillyneyr.s@outlook.com;

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia - UFBA, nathaliadgalvao@gmail.com;

<sup>4</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Coformadora PIBID Alfabetização, professorajuli.silva@gmail.com

<sup>5</sup> Doutora em Educação, Faculdade de Educação - UFBA, Coordenadora de área PIBID Alfabetização, giovanachristinazen@gmail.com.



A alfabetização, a partir da perspectiva construtivista psicogenética desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, deve ser compreendida como o ingresso nas culturas do escrito, ou seja, um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita construídas e consolidadas ao longo da história. Isso implica assumir que o ato de aprender a ler e escrever é um processo amplo e complexo, que não pode ser fragmentado. À vista disso, planejar uma situação didática na área da alfabetização requer levar em consideração não apenas as particularidades da escrita como um objeto cultural, mas também compreender o que as crianças já sabem sobre ela e os desafios que precisam superar para ressignificar e avançar em suas conceitualizações.

Nesse processo, a leitura literária assume papel central, uma vez que favorece o contato das crianças com a linguagem em contextos reais, significativos e em sua dimensão estética e cultural. Além disso, possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criticidade e da construção coletiva de sentidos. Em outras palavras, trabalhar com a literatura viabiliza a interação das crianças com a língua escrita de maneira contextualizada e desafiadora, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades de compreensão e produção de textos. Dessa forma, contribui para a formação de leitores(as) e para o exercício pleno da cidadania.

Desse modo, as rodas de leitura se configuram como práticas pedagógicas potentes, por permitirem a mediação docente, o desenvolvimento de comportamentos leitores, a fruição literária, o diálogo e a troca de ideias entre leitores(as) em formação. Posto isso, ancoradas nos pressupostos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1991), essas atividades partem do princípio de que “aprende-se a ler, lendo” e de que a construção de hipóteses sobre a escrita ocorre por meio da relação com textos reais, em situações de uso social da linguagem. Além disso, autoras como Lajolo (1993), Molinari (1999), Zilberman (2003) e Zen (2023) reforçam a importância da leitura literária na escola enquanto capaz de proporcionar espaços de interação que oportunizam o contato vivo com o texto, bem como destacam a relevância da mediação intencional e reflexiva do(a) professor(a) nesse processo, propiciando a formação de leitores(as) autônomos e críticos, capazes de compreender e dialogar com o mundo por meio da palavra escrita.



Nesse cenário, este artigo apresenta um relato de experiência vivenciado por três graduandas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Alfabetização. Trata-se das vivências dessas bolsistas no planejamento e na realização de rodas de leitura com crianças de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Vila Vicentina, em Salvador, no segundo semestre de 2025, utilizando livros que abordam temas afetivos e familiares, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social das crianças. O objetivo é refletir acerca da contribuição dessa prática tanto para o processo de alfabetização das crianças quanto para a formação inicial docente das bolsistas, uma vez que permite às licenciandas mobilizar suas próprias representações sobre a docência e serem acolhidas em suas contradições.

Percebeu-se, assim, que a experiência proporcionou não apenas avanços no desenvolvimento da leitura pelas crianças, mas também aprendizagens significativas para as professoras em formação, especialmente no que se refere à mediação, à escuta sensível e à criação de um espaço de diálogo e construção compartilhada. Conclui-se, portanto, que o planejamento prévio, intencional e sistemático das rodas de leitura amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece a formação de uma comunidade leitora.

## METODOLOGIA

O presente estudo, na forma de Relato de Experiência, consistiu numa pesquisa qualitativa do tipo exploratória-descritiva, em que se procedeu ao levantamento bibliográfico e à produção de dados em campo. De acordo com Gil (2002, p. 41), “a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizada, sobretudo, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Além disso, a pesquisa é descritiva por ter como objetivo descrever as características do fenômeno, ou seja, o processo da intervenção pedagógica realizada e a reflexão das bolsistas, que segundo Silva & Menezes (2000, p.21), “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.





O contexto da pesquisa é a Escola Municipal Vila Vicentina, uma instituição da rede pública de Salvador/BA, que serve como campo de atuação para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto Alfabetização. A intervenção com as rodas de leitura foi realizada no segundo semestre de 2025, nas turmas do 1º ano A e B do Ensino Fundamental. Os participantes do estudo de campo incluíram a professora Juliane Santos, regente da turma, 9 estudantes do matutino (1º A) e quinze estudantes do vespertino (1º B), totalizando vinte e cinco sujeitos. A sigla em parênteses foi adotada para preservar a identidade dos participantes.

A produção de dados ocorreu por meio da realização das rodas de leitura, utilizando a observação participante. Durante as rodas, os (as) estudantes interagiram com obras de literatura infantil selecionadas, sendo elas: “*Chama o Sol, Matias!*” de Sonia Rosa e “*A melhor família do mundo*” de Susana López. A partir disso, foram realizadas perguntas antes e após as sessões de leitura, conforme o planejamento elaborado.

O processo metodológico do estudo desdobrou-se em duas etapas interdependentes: a intervenção em campo e a reflexão sistemática sobre a prática. O planejamento da roda de leitura foi baseado no marco psicogenético, com o intuito de sublinhar a função social da leitura e oferecer um repertório linguístico rico e diversificado às crianças. Os critérios de seleção das obras de literatura infantil consideraram a relevância cultural dos textos, a potencialidade de gerar discussões e o desafio implícito para que os(as) alunos(as) avançassem em suas hipóteses sobre o que é ler. Por fim, a organização do espaço e do tempo foi intencionalmente pensado para favorecer a escuta ativa, o diálogo e a participação autêntica das crianças, elementos cruciais para a construção do conhecimento na perspectiva construtivista.

Por conseguinte, a etapa de análise e reflexão se deu de forma contínua por meio de registros no diário formacional das bolsistas, onde foram anotadas as observações das interações e as percepções das intervenções. As discussões em reuniões semanais com a coordenadora de área, professora Giovana Zen, e a coformadora, professora Juliane, e os(as) demais bolsistas, funcionaram como o espaço formal de análise e aprendizagem.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Em “*Do mundo da leitura para a leitura do mundo*”, Marisa Lajolo destaca que “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive” e que “lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (Lajolo, 1991, p. 7). A autora aponta, também, que a introdução ao mundo literário se dá, muitas vezes, na escola, estabelecendo uma relação entre a literatura e a instituição educacional.

Se a escola desempenha importante função de disseminação e reconhecimento de obras literárias, é verdade também que a literatura tem papel fundamental na escola, sobretudo quando se pensa no processo de alfabetização de crianças. Os livros, é claro, são capazes de aproximar os(as) educandos(as) da língua escrita, porém também são essenciais no desenvolvimento de diversos outros aspectos, desde comportamentos leitores ao pensamento crítico. Para Zilberman (2003), a escola e a literatura compartilham de uma natureza formadora, o que favorece a perpetuação desse vínculo há muito estabelecido.

As atividades realizadas foram planejadas tendo em vista essa relação, e pautando-se na perspectiva psicogenética construtivista da alfabetização, tendo os seus fundamentos ancorados na obra de Ferreiro e Teberosky (1991). Parte-se do pressuposto de que “aprende-se a ler, lendo” e, portanto, é necessário proporcionar situações de leitura diversas para os(as) educandos(as). As rodas de leitura surgem, portanto, como uma situação de leitura através da professora, o que significa que, embora não leiam diretamente as palavras escritas nas páginas do livro, ao ouvirem a história os estudantes estão participando de práticas sociais de leitura.

Ao falar sobre os “ensaios” de leitura que fazem as crianças pequenas, Ferreiro e Teberosky (1991, p. 73) apontam que

Suas atitudes de postura, como pega o livro, onde olha, etc., serão uma imitação do ato leitura do adulto. Mas, além disso, poderemos advertir que sua imitação não termina ali. Haverá determinada ‘forma’ no que diz, determinadas marcas: palavras, entonação e inclusive gestos, que nos indicam que pretende ‘ler’. Obviamente, para que isso ocorra será necessário que, antes, ela tenha assistido a atos de leitura, que tenha tido leitores à sua disposição, que lhe tenham lido histórias. Ou seja, que tenha exemplos aos quais imitar.



É evidente, então, que ler com as crianças é parte importante do processo de alfabetização, pois as apresenta a comportamentos leitores. Contudo, as aprendizagens vão além das práticas citadas pelas autoras, uma vez que, a partir da leitura através da professora, a criança é capaz de utilizar estratégias de leitura, relacionar a história contada a outras que já ouviu (ou, ainda, à sua realidade), fazer apreciações da obra, desenvolver seu senso estético, explorar seu gosto pessoal entre tantas outras coisas.

Entretanto, como se evidencia nos escritos de Molinari (1999), a intervenção docente desempenha um papel fundamental nas atividades que envolvem situações de leitura, sendo, assim, essencial para que as crianças possam refletir sobre a língua escrita e, no caso das rodas de leitura, também sobre o ato de ler e a formação leitora. O texto de Molinari foi apresentado aos(as) bolsistas PIBID do subprojeto de Alfabetização com o intuito de discutir sobre a importância de como planejar e conduzir as atividades de maneira a proporcionar momentos ricos e aprendizagens reais.

As discussões acerca da intervenção docente foram extensas e pautaram todo o trabalho desenvolvido pelos(as) bolsistas para a realização das rodas de leitura. A importância dada ao tópico se justifica, principalmente, pela afirmação de Zen (2023, p. 6) de que,

A partir das contribuições da perspectiva construtivista psicogenética, consideramos que a atuação reflexiva e contextualizada do estudante é uma condição didática a qual não se pode renunciar. Para isto, é preciso que a problematização sobre o que se pensa seja a tônica principal da intervenção docente.

Outro ponto crucial para o planejamento e a realização da atividade foram as reflexões acerca da forma que a literatura infantil é comumente tratada na escola. Os livros são descaracterizados enquanto arte para se tornarem meros instrumentos; histórias são contadas não para apreciação artística, mas com o propósito de realizar atividades. Porém, como nos lembra Lajolo (1993, p. 15), “propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura [...]”.

É importante lembrar que a literatura por si só é válida, não há a necessidade de se propor uma tarefa ao finalizar uma leitura. Isso não significa, porém, que a roda de leitura chega ao fim quando a última página é lida: as discussões que seguem o final de uma



história são momentos em que muito pode-se aprender e ensinar. Permitir que as crianças falem e sejam ouvidas, exponham suas opiniões e ideias, teçam comentários sobre a obra e a relacionem com a própria vida; essas são algumas maneiras de incentivar os comportamentos leitores e de garantir que o livro de literatura infantil está cumprindo com a sua função enquanto obra literária.

As reuniões semanais do PIBID - Subprojeto Alfabetização foram essenciais na aquisição de conhecimentos teóricos a serem utilizados no planejamento das rodas de leitura. As atividades foram pensadas e realizadas tendo em vista tudo o que foi discutido em sala, trazendo sempre a preocupação de proporcionar momentos de aprendizagem, mas sem deixar de lado o protagonismo infantil, o papel docente e o respeito à literatura enquanto arte.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira roda de leitura foi realizada na turma do 1º ano A, com a participação de nove crianças, a partir da mediação de duas bolsistas do PIBID/UFBA. A atividade foi realizada utilizando o livro “*Chama o Sol, Matias!*”, de Sonia Rosa, escolhido de forma criteriosa por reunir elementos essenciais para uma experiência literária significativa: linguagem poética, protagonismo negro e ilustrações expressivas. A obra conta a história de Matias, um menino que, ao se deparar com uma manhã nublada, é encorajado por todos ao seu redor a “chamar” o sol para iluminar o céu e permitir um dia de praia. Também foi levada em consideração a sua reduzida quantidade de páginas, característica importante diante do contexto de retorno das aulas após uma greve de 74 dias, período em que as crianças ainda se readaptavam à rotina escolar e apresentavam dificuldades de concentração.

Antes da atividade, as bolsistas realizaram um estudo aprofundado da obra, analisando sua estrutura narrativa, recursos expressivos e possibilidades de mediação pedagógica. Assim, esse momento de planejamento incluiu a definição de perguntas desafiadoras, a organização de estratégias de intervenção, e a preparação da leitura em voz alta, com atenção à entonação, ritmo e gestualidade – aspectos essenciais tanto para envolver emocionalmente as crianças quanto para favorecer a construção de sentidos.



Vale salientar, ainda, que o espaço físico foi cuidadosamente organizado, com colchonetes dispostos em círculo, permitindo que todas as crianças visualizassem as ilustrações e interagissem com o livro e entre si. Antes da leitura, foram estabelecidos acordos coletivos, como escutar com atenção e respeitar a vez do outro. Também foi combinada a possibilidade de retornar às páginas desejadas após o término. Desde a apresentação da capa, as crianças demonstraram curiosidade e envolvimento, levantando hipóteses sobre a história a partir das imagens e dos elementos pré-textuais, sendo um indício de um comportamento ao elaborar significados antes mesmo do domínio pleno da escrita alfabética.

No decorrer da leitura, as crianças atuaram ativamente como leitoras, formulando inferências e interpretações sobre o enredo e as ilustrações. Na página em que o sol aparece em duas cores, surgiram comentários como: “Por que ele tá azul se o sol é amarelo?” (C1); “É azul quando tá dormindo e amarelo quando tá acordado” (C2). Essas falas revelam a capacidade de elaboração simbólica e de construção de hipóteses, indicando que as crianças estavam estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios. Quando questionadas sobre qual página gostariam de retomar, a maioria escolheu a mesma citada, que contém a imagem do sol, demonstrando apreciação estética e interesse pelo aspecto visual da narrativa.

Em outro momento, uma criança (C5) afirmou que o sol parecia um eclipse, levando uma das bolsistas a exibir imagens reais desse fenômeno, o que gerou encantamento e novas conexões com e para além do texto. Outra criança observou que a forma do eclipse se assemelhava à letra “C”, e as demais concordaram, C5 também identificou rimas espontaneamente em alguns trechos do livro, evidenciando mais um aspecto que a literatura pode mobilizar, estando diretamente relacionadas ao processo de alfabetização.

Durante o diálogo sobre o personagem principal, ao serem questionadas se já haviam se sentido como Matias (triste ou frustrado), as crianças compartilharam experiências pessoais, relacionando o texto com suas vivências familiares. Esse momento de escuta evidenciou que a leitura literária também cumpre uma função formativa e emocional, pois cria espaços de identificação, empatia e expressão de sentimentos.

A segunda roda de leitura foi realizada na turma do 1º ano B, com o livro “*A Melhor Família do Mundo*”, de Susana López, mediada por uma bolsista do PIBID/UFBA. A escolha

da obra foi intencional, considerando sua linguagem acessível e temática próxima ao universo

infantil, abordando a adoção e os diferentes arranjos familiares, assuntos esses que dialogam diretamente com as vivências e curiosidades das crianças. Além disso, a leitura foi planejada de forma articulada ao contexto da turma, que na semana anterior havia discutido, a partir de outra história contada pela professora regente, o tema “famílias e separações parentais”. Esse vínculo prévio favoreceu um ambiente de escuta e identificação, ampliando o potencial formativo da atividade.

Assim como na roda anterior, a mediadora iniciou o encontro com uma conversa exploratória, questionando: “Por que será que o livro se chama assim?” “O que uma família precisa ter?”. As respostas foram diversas e afetivas, como: “Família precisa ter amor e carinho” (C6); “Eu acho que tem que ter avó” (C7). Essas falas revelam como, nessa etapa do desenvolvimento, as crianças constroem significados a partir de suas experiências cotidianas, mobilizando repertórios emocionais e sociais no processo de compreensão leitora.

Durante a proposta, observou-se a participação de duas crianças com necessidades especiais: C8, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e C9, com deficiência intelectual. Suas movimentações e vocalizações ocasionais geraram momentos de dispersão entre o grupo, mas não comprometeram o envolvimento coletivo. Foram realizadas, por parte da bolsista, intervenções pontuais para garantir que todos pudessem aproveitar aquele momento de leitura. Para isso, foi necessário aproximar-se mais de C8, posicionando o livro em seu campo de visão e convidando-o a auxiliar na exposição das cenas, o que favoreceu sua atenção e participação. A mediação da bolsista mostrou-se essencial para sustentar o interesse das crianças, alternando a leitura com pausas estratégicas para comentários, perguntas e retomadas do enredo.

No desenvolvimento da narrativa, a protagonista Carlota, uma criança órfã, imagina diferentes tipos de família antes de ser adotada – de piratas, doceiros, domadores de tigres e astronautas. Esse recurso narrativo estimulou a imaginação e a oralidade das crianças, que expressaram preferências e opiniões sobre “qual tipo de família gostariam de ter”. Após a leitura, instaurou-se uma conversa espontânea sobre o que cada um considera ser “a melhor família do mundo”. As falas revelaram tanto concepções idealizadas quanto vínculos afetivos

reais, e uma das crianças compartilhou que seu tio adotou uma criança de 3 anos, conectando a ficção à sua própria realidade familiar. Essa experiência demonstra o potencial da roda de leitura como prática alfabetizadora e formativa, na medida em que amplia o repertório linguístico, promove a escuta sensível e favorece o desenvolvimento de hipóteses interpretativas.

Para as bolsistas, a experiência foi profundamente formadora, uma vez que possibilitou compreender, na prática, os princípios teóricos da alfabetização e da leitura enquanto construção coletiva de sentidos. Dessa forma, se distanciaram de práticas mecânicas e descontextualizadas, de modo que não ofereceram respostas prontas, mas estimularam a reflexão e o diálogo, permitindo que as crianças construíssem o conhecimento ativamente. As professoras em formação reconheceram, ainda, o papel da escuta sensível como elemento fundamental na mediação docente. Em alguns momentos, as hipóteses e comentários das crianças conduziram a leitura para caminhos inesperados, apontando que o(a) professor(a) deve criar condições para que os alunos participem como sujeitos ativos, tal como defendem Molinari (1999) e Zen (2023).

Apesar de desafios pontuais, como a dispersão e conversas paralelas, as bolsistas consideraram que esses momentos reforçaram a importância do planejamento flexível e da intencionalidade pedagógica. A experiência mostrou que ensinar a ler é também compreender os tempos e as formas de participação de cada criança, e reconhecer que a construção da leitura é um percurso individual e coletivo.

Posto isso, as práticas vivenciadas confirmam os pressupostos de Ferreiro e Teberosky (1991), sobre a psicogênese da língua escrita, segundo os quais a criança aprende a ler e escrever a partir da reflexão sobre o funcionamento do sistema e do contato com situações reais de leitura. A interação com textos literários permitiu que as crianças formulassem hipóteses e atribuissem significados, mesmo sem domínio completo do sistema alfabético.

Por último, as observações e registros produzidos pelas bolsistas também dialogam com Molinari (1999) e Zen (2023), ao evidenciar que a formação docente inicial se fortalece nas experiências concretas de sala de aula, quando teoria e prática se encontram, sem que uma esfera formativa se subordine à outra. A escuta das crianças, suas perguntas e interpretações,



tornaram-se pontos centrais para a reflexão docente, reafirmando o caráter formativo do PIBID como espaço de aprendizagem profissional e humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, o desenvolvimento das rodas de leitura no âmbito do PIBID/UFBA – Subprojeto Alfabetização – revelou-se uma experiência profundamente formativa, tanto para as crianças participantes quanto para as bolsistas envolvidas. A vivência possibilitou compreender, na prática, como a leitura literária pode ser um espaço de encantamento, aprendizagem e diálogo, promovendo o encontro entre o texto, o leitor e o mundo. Ao mediar as leituras, as educadoras em formação puderam experimentar o exercício da docência pautado na escuta ativa, na intencionalidade pedagógica e no respeito às múltiplas formas de ler e interpretar, reafirmando a importância da literatura como mediadora nesse processo.

A partir das intervenções realizadas, foi possível observar o comportamento leitor das crianças, que demonstraram curiosidade, envolvimento e capacidade de elaborar hipóteses interpretativas sobre os textos lidos. Esses momentos evidenciaram que a alfabetização, à luz da perspectiva psicogenética, não se limita à decodificação, mas se expande como prática social e cultural, na qual o sujeito se reconhece como leitor e autor de sentidos. Para as bolsistas, esse processo também representou um espaço de reconstrução de saberes, fortalecendo a compreensão de que o ambiente educacional exige constante reflexão, escuta e abertura ao que pode ser novo.

Deste modo, a experiência vivida reafirma o papel do PIBID enquanto espaço de formação inicial docente comprometido com a prática reflexiva e humanizadora. Ao aproximar teoria e prática, o programa favorece o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica frente aos desafios da alfabetização. As rodas de leitura, portanto, ultrapassam o caráter de atividade pontual, configurando-se como experiências transformadoras, que formam leitores, professoras e sujeitos mais conscientes de si e do outro, pois ao ler com e para as crianças, aprendemos também a reler o mundo com novos olhos.





## REFERÊNCIAS

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LAJOLLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.
- MOLINARI, María Claudia. La intervención docente en la alfabetización inicial. In: **Enseñar y aprender a leer:** Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999. cap. 5, p. 63-74.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED. 2000.
- ZEN, Giovana Cristina. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e14121, 2023. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792023000100701](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792023000100701)>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.