

## **ATIVIDADES/TAREFAS: NECESSIDADE OU CONDICIONAMENTO? UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A FUNÇÃO DAS ATIVIDADES PARA OS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Ana Paula Moreira de Souza Brito <sup>1</sup>  
Emilly Vitória Feitosa Cavalcante <sup>2</sup>  
Kananda Ribeiro dos Santos <sup>3</sup>  
Mara Janiely Fernandes de Sousa <sup>4</sup>  
Cleomar Locatelli <sup>5</sup>

### **RESUMO**

O artigo aborda o significado e a relevância da execução de atividades pós-leitura. O objetivo é analisar o uso e as possibilidades didático-pedagógicas das atividades escritas pós-leitura. Trata-se de uma das reflexões importantes realizadas como experiência vivenciada no subprojeto de Alfabetização do PIBID cujo foco inicial é a leitura e contação de histórias como instrumento de incentivo ao gosto pela leitura. O texto traz uma abordagem teórico-metodológica baseada em autores como Isabel Solé, Maria Helena Martins, Antônio Cândido, Gabriela Duarte Cunha e dentre outros que defendem a leitura literária como uma experiência formadora, capaz de desenvolver a imaginação e a criticidade dos alunos. A literatura é tratada não apenas como conteúdo, mas como prática humanizadora e prazerosa, essencial desde a infância. Diante disso, relatamos aqui uma ação de pesquisa que buscou compreender a percepção das crianças em relação às atividades a partir das leituras utilizadas na quarta regência do PIBID, “O monstro das cores” e “A bolsa amarela”. Os resultados discorrem acerca da visão de uma professora entrevistada sobre a obrigatoriedade de tais tarefas, indicando que a prática docente pode, por vezes, esvaziar o sentido da leitura ao transformá-la em mero pretexto para atividades formais, desconsiderando sua dimensão afetiva e reflexiva. O estudo reforça a importância do planejamento pedagógico atento às interações orais e subjetivas dos alunos, ampliando o potencial educativo das práticas de leitura.

**Palavras-chave:** Atividades/tarefas, PIBID, leitura, Reflexão, Alfabetização.

**APOIO FINANCEIRO:** CAPES

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT- Tocantinópolis/TO [ana.brito@ufnt.edu.br](mailto:ana.brito@ufnt.edu.br);

<sup>2</sup> Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT-Tocantinópolis/TO [emilly.cavalcante@ufnt.edu.br](mailto:emilly.cavalcante@ufnt.edu.br);

<sup>3</sup> Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT- Tocantinópolis/TO [kananda.santos@ufnt.edu.br](mailto:kananda.santos@ufnt.edu.br);

<sup>4</sup> Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT- Tocantinópolis/TO [marasousa@ufnt.edu.br](mailto:marasousa@ufnt.edu.br)

<sup>5</sup> Doutor em Políticas Públicas, Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT- Tocantinópolis/TO. [cleomar.locatelli@ufnt.edu.br](mailto:cleomar.locatelli@ufnt.edu.br)





## INTRODUÇÃO

O subprojeto PIBID/Alfabetização, do Curso de Pedagogia de Tocantinópolis é desenvolvido em três escolas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental. Um dos principais objetivos do subprojeto é melhorar a qualidade da formação inicial para os licenciandos do curso de Pedagogia, proporcionando experiências significativas com alunos das escolas locais no que se refere ao processo de alfabetização e o letramento.

Destacaremos nesse relato a experiência relativa ao acolhimento dos estudantes selecionados na Escola Walfredo Campos Maia. Sendo importante ressaltar que as atividades do PIBID acontecem no contraturno do período normal de aula e com estudantes selecionados pelos próprios professores das turmas. São estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental que apresentam alguma dificuldade com a leitura e escrita.

A proposta de atividades do subprojeto é a contação e leitura de histórias como ferramenta pedagógica para desenvolvimento do gosto pela leitura. A base teórica que fundamenta a ação do projeto está amparada em autores como Paulo Freire (1996), Isabel Solé (2012), Maria Helena Martins (2006) entre outros que ressaltam a importância da leitura como desenvolvimento da autonomia, da imaginação e da ampliação da capacidade de interpretar o mundo.

Ressaltamos ainda que, por falta de espaço na escola, as atividades têm acontecido em uma sala de aula da Universidade, visto que as duas instituições estão localizadas no mesmo bairro, o que facilitou o deslocamento das crianças. Como forma de organização, a equipe é composta de quatro componentes do PIBID por turma, que fazem o revezamento das responsabilidades, considerando a condução das atividades, o apoio e a observação e descrição.

O planejamento dos pibidianos ocorrem todas as segundas-feiras das 13:00 às 17:00, a fim de pensar as metodologias adequadas para o público atendido, refletir acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos, percebendo como se encontra o nível de aprendizagem nas histórias trabalhadas, se foram capazes de compreender e alcançar os objetivos propostos, avaliar o que deu certo ou não, articulando com os autores estudados nas reuniões e formações do PIBID.

Com tais reflexões percebeu-se que uma das questões centrais colocadas como desafio para o grupo eram as atividades pós-leitura, visto ser uma prática corrente na escola e uma



demanda das famílias e dos próprios estudantes. Contudo, tais atividades precisam ir além de uma exigência meramente de prestação de contas aos pais ou de uma ocupação do tempo. Assim, este artigo tem como objetivo analisar de forma crítica a percepção das crianças sobre a atividade desenvolvidas no pós-leitura, com foco nas experiências vivenciadas pelos pibidianos.

Relataremos aqui as ações em uma das atividades em que utilizamos as histórias “O monstro das cores”, de (Lennas, 2018) e o segundo capítulo de “A bolsa Amarela” (Bojunga, 2016). Assim sendo, o presente artigo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em observações na sala de aula, registros reflexivos e conversas informais com as crianças que participam do PIBID. Assim, as análises foram realizadas em contexto real de ensino e buscaram compreender não apenas como este ideal está enraizado, mas também o modo como os alunos interpretavam e reagiam a isto.

Tendo em vista que o principal objetivo das ações realizadas junto às crianças, considerando a formação inicial e todos os momentos de planejamento, sempre foi o desenvolvimento do interesse pela leitura, aguçar a imaginação permitindo o contato direto com obras literárias, passamos a nos questionar sobre as reais necessidades de realização de atividades pós-leitura, como um meio de produção de evidências e de prestação de contas do trabalho realizado. Diante disto, é essencial refletir sobre a questão central deste trabalho, a exigência por atividades seria de fato instrumentos de aprendizagem ou mecanismos de condicionamento?

Por sua vez, Galvão e Silva (2017) quando defendem que a leitura tem um papel crucial no mundo atual e que sua abordagem precisa ir além da obrigação. Diante disso, sugerem que quando o ensino de literatura é trabalhado por meio do letramento literário - com foco na experiência do leitor, na interpretação e no prazer de ler - ele pode despertar o interesse genuíno dos alunos, o que contribui para a formação de leitores desenvolvendo o senso crítico e autonomia em suas leituras e opiniões.

Para compreender essa questão, analisamos o desenvolvimento de duas atividades de leitura com crianças e processo de alfabetização e dialogamos com a professora Isabel<sup>6</sup> dos

---

<sup>6</sup> O nome da entrevistada é fictício para preservar a sua identidade.





anos iniciais a qual relatou que na realidade de sua turma, seus alunos nem sempre sentem falta de uma atividade escrita após a contação de histórias, mas ressalta a importância de um bom planejamento e do tempo necessário para criar bons momentos de significação das atividades de leitura.

### **A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA OU DE TAREFA?**

Temos em vista que a literatura deveria ocupar um espaço que possibilite a imaginação, experiência, prazer, reflexão e o desenvolvimento dos alunos. Concordamos com Galvão e Silva (2017) quando defendem que a leitura tem um papel crucial no mundo atual e que sua abordagem precisa ir além da obrigação. Diante disso, sugerem que quando o ensino de literatura é trabalhado por meio do letramento literário - com foco na experiência do leitor, na interpretação e no prazer de ler - ele pode despertar o interesse genuíno dos alunos, o que contribui para a formação de leitores desenvolvendo o senso crítico e autonomia em suas leituras e opiniões.

Entretanto, durante esta caminhada que o PIBID nos proporcionou, tivemos a oportunidade de observar mais de perto e com mais profundidade a realidade desafiadora de se trabalhar a leitura por este viés, uma vez que a exigência por tarefas, muitas vezes empobrece o potencial da leitura literária com as crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

Imersos nessa realidade, com o objetivo de desenvolvermos práticas pedagógicas inovadoras, é recorrente nas ações do projeto de alfabetização após o momento de leitura - com foco na escuta e no compartilhamento de percepções - nos depararmos com alguns questionamentos, pelas próprias crianças, a respeito de uma tarefa como produto dos conhecimentos adquiridos a partir de determinada história.

Fazendo uma análise mais atenta, notamos que à primeira vista esses questionamentos podem parecer inocentes, contudo, revelam uma marca profunda deixada pelo padrão tradicional escolar, que valoriza mais o produto e associa o rendimento apenas ao que pode ser avaliado por vistos e notas escolares. Diante desta situação, as crianças já estão acostumadas a esperar que toda leitura finalize em um exercício que possa mensurar o valor de tal momento, sendo compreendida somente como produtiva se resultar em alguma





atividade final. Assim, a ideia do prazer, imaginação, reflexões críticas, entre outros, são empurradas para segundo plano.

Sabemos que quando a literatura é tratada como uma experiência, permite o aluno mergulhar em universos simbólicos, desenvolver empatia e ampliar sua visão de mundo. De acordo com que destaca Antonio Candido (2017), a literatura possui um papel humanizador, contribuindo para a formação ética e social dos indivíduos. Sob essa ótica, seu propósito central é proporcionar momentos que valorizem a subjetividade de cada um.

Portanto, é necessário reconfigurar esse imaginário, partindo do pressuposto de que isto está para além de uma ideia somente dos alunos e professores, mas também dos pais e responsáveis, visto que ao acompanhar a rotina escolar cotidiana, questionam o que aprenderam e produziram na aula, logo, a ausência de atividades impressas para os responsáveis também pode ser entendida como um tempo não tanto produtivo.

Desse modo, desmistificar essa visão de um dever a ser cumprido, com início, meio e fim, medidos por avaliações que só demonstram envolvimento quando há uma “recompensa”, como algo obrigatório nos parece uma tarefa necessária. Percebe-se que a transformação da leitura literária em experiência que desperte o interesse genuíno do estudante, exige que a escola e a família dos estudantes acreditem no poder formativo da literatura em si, e para isso os professores podem ser agentes ativos dessa mudança.

## **A LEITURA LITERÁRIA COMO ATIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA**

### **A quarta prática pedagógica: vivência com os alunos e percepção das atividades**

A escolha de relatar especificamente a quarta atividade pedagógica com as crianças deve-se ao fato de que, neste dia, a discussão sobre a realização de atividades escritas pós-leitura tornou-se muito evidente, as manifestações dos alunos evidenciaram a expectativa de que toda leitura seja seguida por alguma atividade prática ou registro formal, o que reforça a importância de refletir sobre o papel das atividades pós leitura na formação de leitores.

Essa vivência ocorreu no dia 16 de abril de 2025, com a presença de quatro crianças (dois meninos e duas meninas), primeiramente foi pensada a leitura de duas histórias, uma foi





do livro “O monstro das cores” de Anna Llenas e a continuidade do livro “Bolsa Amarela” de Lygia Bojunga, em específico o capítulo dois também nomeado de “A bolsa amarela”. De

modo geral essa atividade tinha o intuito que as crianças pudessem recontar a história do monstro das cores, expressar a criatividade através de desenhos e refletir sobre os desejos da personagem Raquel e o simbolismo da bolsa.

Durante a atividade, observou-se que as meninas participaram mais ativamente nas discussões, enquanto os meninos se mostraram mais reservados, visto que não exploram tanto as suas percepções, podendo ser pela timidez ou outros fatores subjetivos de cada aluno, mas que no processo vão se envolvendo mais nas ações a depender dos interesses de cada um e como podem ser despertados com as diferentes metodologias para desenvolver o gosto pela leitura. Tendo em vista que os alunos têm níveis de leitura, desenvolvimento e interesses diferentes, por isso é interessante o educador e educadora ter um olhar sensível e adaptativo na sua prática pedagógica.

Ficou evidente a dificuldade de algumas crianças em manter o foco apenas na escuta e na troca oral, elas demonstraram mais interesse por atividades práticas, como desenho, tarefas manuais do que somente pela leitura em si, inclusive algumas verbalizam insatisfação com a ausência de atividades complementares ou tarefas para serem feitas após a leitura, indicando o quanto estão condicionadas à lógica escolar tradicional, em que toda leitura é sucedida por uma produção concreta. Para mais, nos primeiros contatos com os estudantes foi percebido que ao centrar somente em leituras de forma isolada acabava sendo cansativo para as crianças ou não se tornava tão eficiente envolvê-las para manter o interesse, isso foi uma problemática bastante analisada pelos pibidianos, diante disso, esse comportamento gerou uma reflexão nos pibidianos sobre a necessidade de diversificar as metodologias ao trabalhar com contação ou leitura de histórias.

Outro desafio identificado foi a escassez de recursos materiais e bibliográficos, a escola possui poucos livros infantis e a biblioteca da Universidade carece de títulos variados e em números suficientes para atender a todas as equipes PIBID de forma equitativa e em conjunto no planejamento e na prática pedagógica.

Embora haja tentativas dos pibidianos em não focar em tarefas posteriores como é frequente na rotina da escola, em que o professor/a instrui uma tarefa depois da leitura, mesmo assim foi frequente as crianças falarem que já bastava de histórias e que queriam





pintar, fazer atividade. Uma vez que esses alunos já vêm da escola condicionados a sempre produzir algo mediante a uma leitura realizada, e acabam não considerando o próprio

momento de leitura como uma atividade, mas sim as atividades impressas ou livro didático que costumam usar na escola.

Em relação ao que foi mencionado anteriormente, esse fato pode resultar de uma série de fatores presentes na escola, ou seja, como funciona a leitura e principalmente antes mesmo de adentrar na escola. Como bem nos assegura Cunha (2013, p.184) “[...] a maioria das crianças de hoje, só passam a ter um contato efetivo com livros e histórias quando ingressam na escola”, assim acabam se tornando mais evidentes as dificuldades enfrentadas na leitura com tais crianças que não tem esse contato direto com os livros. De todo modo, é necessário reforçar a importância do ato de ler, porquanto a leitura deve ser tratada como ferramenta de formação de leitores e não só como tarefas ou obrigação, deve ser estimulada e vista como prazerosa que deve estar presente desde a infância.

Coadunando com a afirmação, Regatieri (2008, p. 39) diz que:

Daí a importância da nossa atuação como educadores na formação dessas crianças. Devemos nos empenhar ao máximo para que o primeiro contato da criança com os livros seja de prazer, uma relação agradável que estimule sua criatividade, enriquecendo sua imaginação e conseqüentemente contribuindo em sua formação como leitor para a vida toda.

Em vista da contextualização da história do livro “Monstro em cores”, foram feitos questionamentos para as crianças durante e depois da história, como: qual seria a próxima cor? Por que a cor vermelha representa raiva? Logo, as crianças associaram a história com outras experiências, como o filme de animação que conhecem chamado “Divertida Mente”, também fizeram previsões do texto como por exemplo, insinuando que a cor preta era muito desconfiada, comentaram que quando o monstro estava verde ele ficava muito calmo. Coadunando com a afirmação de Solé (2014, p. 157), “[...] para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto”.

Em complemento, na leitura do capítulo II “A bolsa amarela”, teve a utilização de recursos como papel, sacola, vestido, sapato, bolsa amarela, papelão com as palavras escritas das três vontades da Raquel e um alfinete, esses materiais serviram para a encenação da





história, a fim de estimular o interesse das crianças e participação de forma ativa. Além disso, as pibidianas fizeram perguntas para verificar se todos tinham compreendido a história, sobre

quais foram as três vontades de Raquel? O que ela guardaria dentro da bolsa? Da mesma maneira, as próprias crianças indagaram algumas partes do texto que não sabiam o que era. Enfim, foi um momento que possibilitou compreender mais do livro que estão tendo contato toda semana e aprendendo sobre diversas temáticas que o texto favorece.

Vale ressaltar que mesmo com os questionamentos dos alunos para “fazer atividade”, principalmente na quarta regência que teve essa discussão com muita ênfase, é possível analisar e avaliar a evolução dos estudantes nas atividades do PIBID, embora os mesmos alunos que costumam pedir por atividades de escrever, desenhar e outras semelhantes as que fazem na escola, também teve momentos de regências posteriores em que esses alunos se envolveram mais nas atividades de leituras e começaram a se engajar. Apesar dos estudantes demonstrarem inicialmente uma preferência por atividades mais concretas similares às rotinas escolares, a leitura foi se consolidando como uma prática significativa e formadora.

Descobriu-se que, mais do que entretenimento, esta pode ser uma excelente ferramenta para a formação de leitores e também para o ensino da leitura e da escrita. A leitura deve fazer parte da vida escolar do aluno desde muito cedo, é na educação infantil que o professor deve começar a desafiar esse aluno a entrar em um mundo novo. Ler para o aluno apenas por ler, sem cobranças, contando-lhe histórias diversas, é assim que a criança conhece os livros como uma fonte inesgotável de novidades e prazer (Cunha, 2013, p. 184-185).

Destarte, foi verificado que as crianças conhecem as histórias que foram trabalhadas durante o projeto, ao serem questionados eles conseguem relatar o que compreenderam, bem como foram sugerindo as leituras que são propostas na sequência do livro “Bolsa amarela”, e expressam suas curiosidades sobre a história. Todavia esclareceram que preferem leituras mais curtas, além do mais, a desenvoltura dos alunos atendidos pela equipe A não é a mesma da outra equipe que é coordenada com outros quatro pibidianos, pois cada um tem suas dificuldades, com subjetividades, com níveis de leitura bastante distintos, portanto deve ser levado em consideração os diversos fatores e faixa-etária da turma.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a realização da regência, pôde-se observar de forma clara a exigência por atividades, algo comum para os alunos na escola. Para entender melhor essa vivência,







entrevistamos uma professora dos anos iniciais, com o objetivo de conhecer o ponto de vista dos professores e como eles se sentem em relação a cobrança por atividades e produtos visíveis após o momento de leitura. A partir dessa entrevista, foram levantadas reflexões de suma

importância sobre as práticas pedagógicas e as demandas institucionais que interferem no trabalho do professor.

### **Entrevista com a professora Isabel**

A presente entrevista foi realizada com a professora Isabel, durante o período de regência, com o intuito de compreender como docentes dos anos iniciais percebem a cobrança por atividades e produtos visíveis após momentos de leitura. A conversa permitiu explorar a relação entre as demandas institucionais e as práticas pedagógicas, revelando como a pressão por resultados concretos pode influenciar o planejamento, a autonomia e a qualidade das experiências de leitura e oralidade em sala de aula.

Durante a realização da regência, pôde-se observar de forma clara a exigência por atividades, algo comum para os alunos na escola. A partir dessa entrevista, foram levantadas reflexões relevantes sobre as práticas pedagógicas e as demandas institucionais que interferem no trabalho do professor.

A professora Isabel relatou que, em sua prática pedagógica, os alunos “não demonstram frustração ou estranhamento diante da ausência de uma atividade formal após a contação de histórias”. Pelo contrário, eles valorizam profundamente o momento de troca oral, desejando, inclusive, que esse espaço se prolongue” (Isabel, informação verbal, 2025).

No entanto, ela pontua que um equilíbrio saudável nas práticas pedagógicas exigiria maior liberdade para o docente planejar e executar suas ações de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Contudo, essa autonomia é frequentemente limitada pela sobrecarga de projetos e exigências externas:

“Se o professor realmente tivesse a liberdade de trabalhar como gostaria... Mas aí vem projeto da saúde, projeto daquilo... Tudo isso tem uma coisa diferente que acaba atrapalhando sua dinâmica” (Isabel, informação verbal, 2025).

Segundo a professora, “a escola praticamente é o espaço de maior tempo de avaliação de projetos”, o que compromete os momentos de escuta e troca com as crianças. Ainda que o professor tenha intenção de realizar práticas mais dialógicas, muitas vezes, “mesmo quem





quer fazer, não faz como gostaria de fazer... E as crianças pequenas, elas gostam dessa questão de ser organizada” (Isabel, informação verbal, 2025).

Ela descreve a pressão institucional sobre o seu trabalho como um desafio constante: “Não é fácil... Eu gostaria de um tempo maior para esses momentos... uma liberdade maior de estar trabalhando isso, sem pressão, com mais tranquilidade, ouvindo cada criança” (Isabel, informação verbal, 2025).

Mesmo quando não há exigência de um produto formal, há a expectativa institucional de que tudo gere comprovação: “Tudo o que se faz precisa ter um resultado daquilo ali, precisa ter uma evidência” (Isabel, informação verbal, 2025). De maneira expressiva, conclui: “Eu costumo dizer que é uma loucura que atualmente está na escola” (Isabel, informação verbal, 2025).

### **Conclusões da professora**

A valorização da oralidade pelas crianças evidencia a importância de o docente reconhecer essa prática como uma ferramenta relevante para sistematizar conhecimentos, incentivar o registro e desenvolver habilidades motoras e cognitivas ligadas à escrita.

Ferreiro (1985) defende que a criança não aprende a escrever por repetição mecânica, mas por um processo ativo de construção, no qual a oralidade e a interação com o ambiente alfabetizador são fundamentais para compreender o funcionamento da linguagem escrita.

Todavia, nem todo aprendizado precisa ou deve ser imediatamente formalizado por meio de atividades no papel. Solé (2014) ressalta que a leitura deve ser compreendida como um processo ativo e reflexivo, que envolve a construção de sentidos pelo leitor, a partir de suas vivências e objetivos, e não como uma tarefa encerrada em uma folha preenchida.

Quando a atividade impressa é utilizada de forma automática ou obrigatória, há risco de reduzir a leitura a um mero pretexto para preencher folhas, esvaziando-a de seu potencial estético, afetivo e reflexivo (Almeida, 2003). Por outro lado, quando planejada com intencionalidade e alinhada à realidade dos alunos, a atividade escrita pode se tornar uma prática social significativa, capaz de ampliar repertórios, aprofundar ideias discutidas oralmente e desenvolver competências essenciais ao letramento e ao pensamento crítico.





Ao priorizar a troca oral, a professora evidencia uma prática pedagógica que utiliza a leitura como espaço de imaginação, escuta e construção coletiva de significados, revelando que o planejamento consciente possibilita ampliar o repertório e aprofundar as ideias trabalhadas oralmente.

## Resultados

A prática docente relatada confirma que, embora as atividades possam ser importantes para organizar conhecimentos e desenvolver habilidades relacionadas à escrita, seu uso automático ou obrigatório pode comprometer a intencionalidade pedagógica e limitar a potência formativa da leitura.

Galvão e Silva (2017) reforçam que práticas bem planejadas são essenciais para motivar os alunos e promover a autonomia e o pensamento crítico, evitando que a leitura se reduza a um exercício mecânico. Martins (2006) complementa afirmando que ler é uma forma de escutar o mundo, uma experiência de construção subjetiva de sentidos que vai além da decodificação linguística.

Assim, a fala da professora revela a tensão entre as exigências externas e o compromisso ético e pedagógico com a formação integral dos alunos, evidenciando a necessidade de repensar práticas escolares que priorizem experiências significativas e humanizadoras no processo de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as práticas e os desafios enfrentados ao longo do projeto, fica evidente que há uma necessidade de repensar o modo como a leitura é abordada nas instituições escolares, buscando valorizá-la, para torná-la uma experiência ampla e que seja significativa para os alunos. Para isso, é necessário a utilização de metodologias diversificadas, que vão além de uma simples leitura ou de atividades.

Estratégias como dramatizações, uso de objetos e a formulação de perguntas que instiguem as crianças e atraia a atenção delas para a história, tornando o momento da leitura mais envolvente e dinâmico. Tais metodologias favorecem o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e até mesmo do senso crítico. Além disso, as observações feitas a partir das nossas atividades feitas em sala, revelam como as crianças estão condicionadas a esperar uma tarefa após a leitura, como uma forma de validar o conhecimento.





Como aponta Solé (2014, p.154): “se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem), podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtivo

possível”. O que reforça a importância de práticas que envolvam ativamente os alunos antes, durante e após a leitura.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gracy Maria de. **Motivação para a Leitura na Educação Infantil**. 2003. 44f.- TCC (Monografia) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Treinamento e Desenvolvimento, Especialização em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino Fortaleza (CE), 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37627>. Acesso em: 07 de maio de 2025.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Todavia, 2023.

CUNHA, Gabriela Duarte. A Importância da Contação de Histórias e da Leitura em voz alta em fase de Alfabetização. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVII, Nº 06. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/cnlf/06/14.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/06/14.pdf). Acesso em: 29 de jun. de 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 17. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

Galvão, A. L. M. & Silva, A. C. (2017). A motivação para a leitura na escola: Contribuições do ensino de literatura. **A Cor das Letras**, 18 (3), 27-42. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/52808>. Acesso em: 07 de maio de 2025.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

REGATIERI, Lazara da Piedade Rodrigues. Didatismo na contação de histórias. **Rev em extensão**, v. 7, n. 2, p. 30-40, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

