

## A EXPERIÊNCIA LEITORA NO CEPAE-UFG: OBSERVAÇÕES ATRAVÉS DO PIBID ALFABETIZAÇÃO

Maria Eduarda Guimarães Azevedo <sup>1</sup>

Ana Gabriela de Sousa Ramos <sup>2</sup>

Bruna Milena Ferreira de Lira <sup>3</sup>

Karlla Roberta da Silva Fonseca <sup>4</sup>

Joycelaine Aparecida de Oliveira <sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar as experiências literárias vivenciadas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ao levar em consideração que a leitura de livros literários faz parte da rotina da turma, pretendemos estabelecer uma relação entre a literatura e o processo de alfabetização. Para isso, recorremos à teoria histórico-cultural de Vigotski (2001) em que o autor destaca a motivação como impulsionadora da ação humana. O que implica dizer que qualquer atividade pressupõe o atendimento a alguma necessidade, seja fisiológica ou afetiva. No caso de crianças em idade escolar, é possível perceber que o ato de aprender a ler e a escrever não se esgota em si mesmo: surge para realizar um desejo que vai além da própria alfabetização. Nessa perspectiva, entendemos que ao instigar nos estudantes o encantamento pelo universo fantástico dos livros, ajudamos a gerar, por conseguinte, a necessidade de se apropriarem da leitura e escrita, a fim de que consigam, de forma autônoma, ler e escrever novas histórias. Entretanto, apesar de reconhecermos que a literatura tem o potencial de facilitar a alfabetização, não queremos limitá-la a uma ferramenta para tal, pois compreendemos a sua vastidão de papéis. Ademais, a concepção de literatura no CEPAE se aproxima à de Candido (1995), que entende a literatura não só como direito, mas como um fator indispensável de humanização. Desse modo, podemos afirmar, de acordo com nossas vivências no PIBID, que a literatura é essencial no processo, não somente enquanto recurso didático, mas também como instrumento que estimula a interação, a criatividade e o vínculo afetivo.

**Palavras-chave:** PIBID, CEPAE-UFG, Literatura, Alfabetização.

### INTRODUÇÃO

Neste texto compartilhamos nossas experiências como estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás, bolsistas do Programa de Iniciação à Docência,

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - UFG, [maria.guimaraes@discente.ufg.br](mailto:maria.guimaraes@discente.ufg.br);

<sup>2</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - UFG, [anagabriela23@discente.ufg.br](mailto:anagabriela23@discente.ufg.br);

<sup>3</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - UFG, [brunalira@discente.ufg.br](mailto:brunalira@discente.ufg.br);

<sup>4</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - UFG, [roberta23@discente.ufg.br](mailto:roberta23@discente.ufg.br);

<sup>5</sup>Professora orientadora: Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Pesquisa sobre literatura e alfabetização, [joycelaine@ufg.br](mailto:joycelaine@ufg.br);





o PIBID, ao acompanhar as crianças do 1º ano A do CEPAE-UFG nos seus processos de alfabetização sob a condução e orientação da professora Joycelaine. Uma experiência interessante de alfabetização que tem como objetivo formar leitores literários. Todos os dias são apresentados para as crianças livros literários com histórias interessantes, textos brincantes e poéticos. Para nós tem sido instigante perceber que as crianças aprendem a escrever palavras conhecendo histórias, poemas, quadrinhas, etc. Desde os primeiros dias de aula elas são convidadas a escrever, inventar personagens, dizer o que pensam, e nós e a professora referência da classe, as auxiliamos em seus processos de escrita, de construção das palavras, das sílabas, da frase, do texto.

Solé (1998), argumenta que crianças inseridas em ambientes que estimulam a leitura tendem a apresentar maior capacidade de manter o foco, interpretar textos mais complexos, desenvolver pensamento crítico, enriquecer o vocabulário e expressar sua criatividade com mais facilidade. No entanto, apesar de tantos benefícios, a leitura ainda não ocupa espaço significativo em muitos lares. Soma-se a isso o fato de que a realidade de muitas crianças não conta com a presença de livros, apenas com tecnologias digitais. Surge então um desafio central: como promover uma formação leitora impactante o suficiente para tornar o aluno um leitor assíduo, mesmo sem um histórico leitor familiar? E, mais ainda, como garantir o acesso gratuito à bons livros?

O CEPAE-UFG, por acreditar na função humanizadora da literatura como defende Antônio Candido (1999) orienta suas práticas de ensino de maneira a aproximá-la cada vez mais dos estudantes, reconhecendo que a escola é um espaço importante de formação cultural e que, por isso, deve criar condições para a fruição literária acontecer.

[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (Cândido, p. 84).

Os estudantes do 1º A têm acesso frequente a textos de qualidade literária e valor simbólico, aproximando a literatura da vida. A leitura integra o cotidiano, permitindo que os estudantes demonstrem familiaridade com determinados autores e já reconheçam certos estilos narrativos. Além disso, a escola conta com uma biblioteca rica em livros infantis, a qual as crianças visitam semanalmente para ouvir histórias e pegar livros emprestados. A







Educação (CEPAE-UFG) para, consequentemente, entender a relação que se estabelece entre literatura e processo de alfabetização.

Centro Nacional das Licenciaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

Nós, as autoras, estivemos diretamente envolvidas nas atividades desenvolvidas com as crianças e que serão relatadas nas linhas seguintes. Por esse motivo, escolhemos adotar a pesquisa participante de Carlos Rodrigues Brandão (1999) como método. Na visão deste pesquisador, a metodologia científica comumente trabalhada nas instituições educacionais tende a orientar que o pesquisador se afaste do seu objeto de pesquisa, de modo a “proteger o sujeito de si próprio, de sua própria pessoa, ou seja: de sua subjetividade” (p. 7).

Aprendemos com Brandão (1999) que, na pesquisa participante, podemos ser quem de fato somos. Podemos falar e escutar com liberdade, compartilhar com os outros, nossos informantes de pesquisa, mais do que dados. Esse movimento de sermos quem somos, com nossas subjetividades, ocorre junto ao coletivo do 1º ano A. O que acontece entre nós e as crianças, entre nós e a professora da classe, são trocas solidárias de vivências, tecidas de saberes, aprendizagens, encontros, dúvidas, afetos. Este texto nasce, portanto, dessa troca de vivências.

Acompanhamos a aprendizagem das crianças por meio de observações, mediações pedagógicas que realizamos e dos diálogos com a professora Joycelaine, nossa orientadora. Registramos e refletimos sobre as nossas próprias intervenções pedagógicas que são atravessadas pela leitura literária.

Para escrever este relato de experiência recorremos aos registros nos nossos diários de campo com anotações que fizemos sobre a aprendizagem das crianças e das metodologias de ensino utilizadas nas aulas. Analisamos, ainda, as produções escritas das crianças, seus processos de leitura e suas participações nas aulas onde expressaram ideias e pensamentos por meio da oralidade. Por fim, organizamos e interpretamos todos esses dados, subsidiados pelos estudos de Vigotski (2001), Ferreiro (1990) e Candido (1995).

## REFERENCIAL TEÓRICO

No livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, publicado em 2001, Vigotski parte da perspectiva histórico-cultural para discutir como a interação do sujeito com o seu meio social influencia diretamente na sua formação. Por meio da socialização com o mundo que vive, a criança é exposta à linguagem e a cultura, desenvolvendo a partir disso seus processos mentais superiores: pensamento, raciocínio, memória e afetividade. As





interações sociais experienciadas no contexto escolar são responsáveis por permitir a construção e reconstrução de aprendizados, por isso a importância de que as práticas realizadas em sala de aula contenham intencionalidade, fundamentação teórica e que sejam orientadas, sobretudo, para permitir o desenvolvimento integral dos estudantes.

De modo, que é importante trazer aqui alguns conceitos-chave da teoria de Vigotski: Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI). A primeira refere-se aos conhecimentos já consolidados pela criança, já a última refere-se aos conhecimentos que podem ser adquiridos com o auxílio de um terceiro. Entre a primeira e a terceira zona de desenvolvimento há o espaço em que ocorrem os estímulos necessários para que a criança utilize o que já sabe para alcançar novos saberes. Daí a importância dos desafios na formação do indivíduo: são eles que geram o conflito necessário para modificar e ampliar o que já se sabe.

Percebemos que o trabalho diário com a literatura permite a ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que tal prática encoraja as crianças a lerem e interpretarem obras literárias cada vez mais complexas e a encontrarem um caminho para desenvolver narrativas próprias. Primeiro, porque é apresentado para as crianças do 1º ano um repertório literário poético, brincante, imagético, que as instiga e as faz estabelecer conexões com as narrativas, aproximando, na sala de aula, literatura e vida. Como professoras, cabe-nos fazer a mediação do texto literário, conferindo voz às interpretações que as crianças constroem a partir das narrativas.

A estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, lembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão (Souza, Cosson, p. 104).

Vigotski (2001) também destaca a motivação como grande impulsionadora da ação humana. Para ele, as crianças são detentoras de demandas fisiológicas e/ou afetivas que necessitam ser atendidas, a fim de que ocorra o seu desenvolvimento cognitivo de modo pleno. Fica, portanto, sob a incumbência do ambiente em que está inserida, a responsabilidade de evidenciar e suprir tais necessidades.

No caso de crianças em idade escolar é possível perceber que o ato de aprender a ler e escrever não se esgota em si mesmo: surge para realizar um desejo que vai além da própria alfabetização. Nessa perspectiva, entendemos que, ao instigar nos estudantes o encantamento







pelo universo fantástico dos livros, ajudamos a gerar, por conseguinte, a necessidade de se apropriarem da leitura e escrita, a fim de que consigam, de forma autônoma, ler novas histórias e escrever as suas próprias.

Ao trazermos o texto literário para a sala de aula abrimos espaço para a imaginação, o sonho, a dúvida, a criatividade e o afeto, elementos que compõem o universo das infâncias. Por essa conexão com as infâncias que a literatura não deve ser colocada como recurso didático, mas como algo que aproxima mundos, ficção e realidade, infância e imaginação. Por essa conexão com os mundos é que a literatura deveria ser um direito de todas as pessoas, como ensina Antônio Candido (1995).

Tendo em vista a relevância da literatura para o desenvolvimento social e o processo de alfabetização, podemos concordar que uma de suas funções é “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006b, p. 17). A literatura, sob o panorama do letramento, propicia que se torne tangível o que, sem sua aplicação, seria apenas abstrato. A criança, quando instigada a se apoderar da compreensão dessa linguagem, possui uma maior propensão para alcançar uma dimensão simbólica dos textos que lhe são apresentados e a produzir releituras através de escrita espontânea.

Paulo Freire (1989), em “A Importância do Ato de Ler”, destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o que nos leva a conectar com a perspectiva a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Conhecer o mundo que nos cerca e estar inserido na cultura de um povo é o primeiro contato que temos com a humanidade historicamente construída. A leitura da palavra vem depois, ampliando e ressignificando o conhecimento a respeito desse mundo. A palavra também pode ser um instrumento de poder, que pode oprimir ou libertar, e, dessa forma, a alfabetização revela-se uma necessidade imprescindível de ser conquistada.

Ler e interpretar textos é uma das mais importantes práticas sociais, e que está presente nas escolas, mas nem sempre sob uma perspectiva libertadora. Entender os enunciados, as entrelinhas de um texto, compreender os discursos narrativos por meio de questionamentos e reflexões é essencial para a formação de cidadãos ativos na política da sua comunidade. Esse tipo de prática foi nomeada por Freire de educação problematizadora. A leitura é um dos caminhos mais importantes para construção da consciência crítica, de atuação no mundo com liberdade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO





Para Pierre Bourdieu (1992), as crianças chegam ao sistema escolar com diferentes níveis de capital cultural e isso impacta diretamente nas suas trajetórias acadêmicas. Entretanto, vale dizer que esse não deve ser um fator determinante de aprendizagem. O que deveria ser, de fato, determinante para um ensino eficaz é a escola como espaço principal de formação desse capital cultural. Quando a escola tem no seu currículo repertórios artísticos, literários, imagéticos, a diversidade de crianças que compõem o coletivo de uma sala de aula aprende.

Na sala do 1º ano A, observamos que o repertório literário diverso que é apresentado, o manusear livremente os livros e as mediações de leitura compõem o repertório cultural das crianças e favorece a inserção delas no processo de leitura e escrita.

Por influência da professora referência da classe, leitora e estudiosa da literatura para as infâncias, e das nossas mediações de leitura, notamos que as crianças que apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita começaram a ter interesse pelos livros, pedindo-nos inclusive que lêssemos histórias nos momentos livres, consumindo com desejo e curiosidade as narrativas lidas.

Também notamos a ampliação do repertório cultural por parte dos estudantes que, com o passar do tempo, foram reconhecendo autores pelo nome ou estilo de escrita. Concluimos que, com a ampliação do capital cultural, juntamente com o vínculo gerado em torno da literatura e das mediações de leituras, muitas crianças tornaram-se leitoras ao longo do ano letivo, além de se apropriarem com mais autonomia da escrita. Com o texto literário a criança compreende que também pode fabular e escrever histórias.

Na tabela a seguir analisamos e classificamos os níveis de escrita de uma estudante da turma que apresentou, no correr do ano letivo, uma evolução não só da escrita, mas também de autonomia na realização das atividades, enquanto se entendia como leitora.

Segundo Ferreiro (1990), ao escrever espontaneamente, a criança experimenta e descobre o funcionamento da escrita, construindo hipóteses de como o som da fala se relaciona com os signos da escrita (as letras). Para esta autora a aprendizagem da escrita ocorre de forma progressiva onde a criança percebe e entende que a escrita representa a linguagem oral, o que falamos, e não apenas os desenhos e objetos. Nessa perspectiva entendemos que a aluna experienciou mudanças significativas em sua escrita, pois foi convidada a escrever da sua forma, compreendendo que poderia superar o movimento de cópia. Cada vez mais confiante de si mesma durante seu processo de alfabetização, a estudante passou do nível silábico-alfabético para o alfabético inicial.





**TABELA 1 - SONDAÇÃO DA ESCRITA**

<b>Palavra ou frase proposta</b>	<b>Escrita espontânea</b>	<b>O que a criança quis escrever</b>	<b>Interpretação da escrita</b>	<b>Nível identificado</b>
“A baleia [...]” (Proposta sobre rima) <b>Setembro de 2025</b>	“Brinca de castelhinho na areia”	“A baleia brinca de castelhinho na areia”	Representa todos os sons fazendo a relação fonema-grafema, porém apresenta erros ortográficos.	Alfabético inicial
“Quais sonhos cabem em uma criança como você?” <b>Junho de 2025</b>	“Eu estava insima di um corasão”	“Eu estava em cima de um coração”	Representa todos os sons fazendo a relação fonema-grafema, porém apresenta erros ortográficos.	Alfabético Inicial
“Descreva o menino maluquinho como ele é.” <b>Março de 2025</b>	“Danado, tem fogo no rabo Sabido Levado Rapido”	“Danado, tem fogo no rabo Sabido Levado Rápido”	Escrita convencional, demonstrando domínio alfabético. No entanto, nesse caso, a escrita foi realizada por meio de cópia.	Silábico-alfabético

Fonte: Autoria própria

A aluna A.<sup>6</sup> demonstrou ao longo do ano maior segurança para escrever sozinha e interesse pela leitura, sobretudo a literária. Inicialmente, conseguimos perceber que apesar de copiar corretamente as atividades propostas, A. não conseguia escrever algumas consoantes sem estímulo visual e não conseguia fazer a correspondência fonema-grafema, demonstrando pouco domínio da consciência fonológica. Ainda que em março, no início do ano letivo, ela tenha escrito de forma convencional, demonstrando um certo domínio, ao observarmos e analisarmos chegamos a conclusão de que A., na verdade, ainda se encontrava no nível silábico-alfabético, tendo muita dificuldade na escrita espontânea e pouca segurança para se permitir errar, algo inerente ao ato de aprender.

A. demonstrava grande insegurança, dizia não dar conta, não saber fazer sozinha, sendo dependente da mediação de terceiros e, por muitas vezes, só realizou a atividade proposta por meio da cópia. Entretanto, gradualmente, com o incentivo à leitura e à escrita sem podar as hipóteses de escritas e a criatividade da aluna, foi se desenvolvendo maior

<sup>6</sup> O nome foi ocultado para proteger a identidade da criança.







autonomia e interesse para com o processo de alfabetização, e atualmente, A. encaixa-se no nível alfabético inicial, mostrando entender a relação fonema-grafema, e representando todos os sons (fonemas) das palavras e das frases escritas, apresentando somente erros ortográficos.

Diante do exposto notamos que o foco do ensino/aprendizado nas aulas não abarcava apenas a decodificação de palavras, mas abrangia as concepções de mundo de cada estudante, que eram amplamente compartilhadas na sala de aula. Essa interação perpassou as narrativas individuais, alcançando uma amplitude capaz de elencar as discussões que possibilitaram trocas de conhecimentos, permitindo a oportunidade de que construíssem, coletivamente, outras narrativas. Ao se apropriarem de elementos culturais diversificados, as crianças enriqueceram seus repertórios vocabulares, além de apropriarem do domínio da escrita com o potente recurso da imaginação.

Outrossim, quando pensamos sobre o processo de alfabetização mediado pela literatura, devemos também levar em consideração a relação que o agente alfabetizador estabelece com a literatura. Comumente, os adultos tentam convencer as crianças de que os livros literários são importantes para o desenvolvimento humano e que, por isso, deveriam ser lidos. Mas quando os próprios adultos não são leitores, toda a tentativa de formar novos leitores ganha aspecto de disfarce. É essencial, portanto, que os discursos em prol da leitura literária encontrem materialidade nas nossas ações enquanto alfabetizadores. Nas palavras de Freire (2003), “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (p. 61). Se pretendemos alfabetizar formando leitores literários, precisamos ser no hoje o que incentivamos os estudantes a serem no amanhã: leitores.

Pensando nessa perspectiva de formação leitora, nosso grupo, sob supervisão da professora Joycelaine, decidiu realizar nos nossos encontros de orientação a leitura compartilhada do livro “A Bolsa Amarela”, da escritora Lygia Bojunga. As sessões de leitura aconteciam de maneira remota, aos sábados a cada duas semanas. Líamos em voz alta trechos do livro e depois compartilhávamos na roda nossas interpretações, além de relacionarmos o conteúdo da narrativa com as nossas memórias, nossas histórias e com as diversas infâncias. Refletíamos também sobre como a história de Raquel, uma menina que guarda suas vontades, de crescer, ser garoto e escrever, dentro de uma bolsa amarela, poderia dialogar com os meninos e meninas do 1º ano A.





Com iniciativas assim, adquirimos repertório literário, nos aproximamos e nos apropriamos da linguagem específica das obras literárias, aprendemos sobre diferentes estilos de escrita, compreendemos as sonoridades, aliteraões e as vozes que compõem as narrativas. Nos formamos leitoras e também escritoras, atravessamentos importantes para construirmos uma docência com criatividade e sensibilidade. Uma docência que concentre os seus olhares nas infâncias e que tenha na imaginação, uma aliada. A literatura é um caminho para se fabular o real. Vejamos o que diz Ricardo de Azevedo (2004) sobre o texto literário.

[...] o discurso poético, o texto literário por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade (p. 3)

Percebemos que a linguagem literária presente no espaço da sala de aula, no cotidiano das aulas vem contribuindo para que as crianças se apropriem dela, na oralidade, na escrita, na escolha dos livros que pegam emprestados na biblioteca da escola. O uso de metáforas, rimas e jogo de palavras é comum na turma que acompanhamos. Lembramos, com encantamento, da vez em que H. (6 anos) expôs, após ouvir o fim dos ratos em “O mágico da flauta”, livro adaptado por Zeneide Silva, que o seu hamster havia falecido de “velhicidade”. As hipóteses para que H. tenha escolhido esta palavra no lugar de “velhice” são diversas. Podemos supor, por exemplo, que ele tenha percorrido o seguinte raciocínio: “Se o que é novo é novidade, então o que é velho é *velhicidade*”.

Uma outra possível motivação para o acontecido é que H. tenha unido as palavras “velha” e “idade”, a fim de deixar evidente que o seu hamster morrera de idade avançada. Conforme já pontuado, as interpretações são inúmeras, mas o ponto central é que houve um jogo de palavras conscientemente elaborado pelo estudante, indicando que a presença cotidiana da linguagem literária permite manifestações como essa.

A estudante T., de maneira semelhante, também explorou características do texto literário ao utilizar o sentido conotativo da palavra “tempo”. Durante uma aula de Língua Portuguesa, foi solicitado às crianças que escrevessem livros sem que houvesse uma temática definida. Nesse contexto, T. construiu uma coletânea de poesias, dentre as quais estava o seguinte poema: “O tempo vem e o tempo passa/ Ao redor tem tempo livre”. Nos chamou a atenção o fato dela ter feito uma construção simbólica a partir da literalidade da palavra





“livre”. Partindo do entendimento de que livre é tudo aquilo que não apresenta limitações, o poema de T. pressupõe a existência de dois tipos distintos de tempo: um livre e um aprisionado. A figuração, nesse caso, está na ideia de tempo preso, expondo, novamente, o processo de internalização da linguagem literária por parte das crianças da turma 1º ano A do CEPAGE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imaginar se faz presente nas aulas que acompanhamos, encontra-se também nas intervenções que fazemos, quando, de tempos em tempos, a professora Joyce senta-se no fundo da sala, para que nós possamos ser protagonistas no ato de ensinar. Aprendemos todos os dias com nossas práticas de escutar e ler histórias, que da liberdade de brincar com as palavras, nasce o interesse das crianças pela escrita. Aprendemos também que quando as crianças são convidadas a escrever personagens fantásticos, mundos imaginários, memórias em seus diários, escrever fará mais sentido para elas do que simplesmente decorar as letras do alfabeto e formar sílabas de palavras descontextualizadas. Faz mais sentido porque, ao escreverem, imprimem suas personalidades, suas formas de pensar, fabulam, como fazem os escritores das histórias dos livros.

Todas as crianças do 1º ano A escrevem seus textos com o apoio de mediações pedagógicas feitas por nós com orientação da professora Joycelaine. Elas organizam suas ideias, permitindo que a imaginação entre em cena, grafando a seus modos o texto na folha do caderno, independentemente de seus níveis de escrita. Esse movimento acontece porque antes escutaram a voz da professora lendo histórias, já tiveram contato com a poesia dos textos, com o suspense, com a fantasia. A consolidação de uma escrita com mais alegria vem do advento da leitura.

Aprendemos que no texto literário há beleza, sonho, fantasia, realidade e que por meio dele entendemos melhor quem somos e o mundo que vivemos. Aprendemos, principalmente, que para a consolidação desse processo de escrita que convida a imaginação são necessárias mediações pedagógicas cuidadosas que respeitem as individualidades e temporalidades das crianças.

## REFERÊNCIAS





AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a Literatura**. São Paulo, 2004. Artigo publicado em Souza, Renata Junqueira de (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL. Disponível em:

<https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>.

Acesso em: 17 de outubro de 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 7–15.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate Males, Número Especial, p. 81-90, 1999.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. 15 ago. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 18 out. 2025.

FERREIRO, Emilia. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine. **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de; Abreu, Júlio (org) **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. 2 ed. Global, São Paulo: 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001. 496 p.





VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

