

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

RAFAELA SOARES DA SILVA

**A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO E O
LETRAMENTO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A
EXPERIÊNCIA NO CLUBE DIVERTILENDO**

João Pessoa – PB

2026

RAFAELA SOARES DA SILVA

**A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO E O
LETRAMENTO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A
EXPERIÊNCIA NO CLUBE DIVERTILENDO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à coordenação do Curso
de Pedagogia da Universidade Federal
da Paraíba como requisito para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia, sob orientação da Profa.
Dra. Marinês Andrea Kunz.

JOÃO PESSOA

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Rafaela Soares da.

A contribuição da literatura infantil para a alfabetização e o letramento de alunos do 2º ano do ensino fundamental: a experiência no clube divertilendo / Rafaela Soares da Silva. - João Pessoa, 2026.
76 f. : il.

Orientação: Mârines Andrea Kunz.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Literatura infantil. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Ensino fundamental. I. Kunz, Mârines Andrea. II. Título.

UFPB/CE

CDU 82-93 (043.2)

RAFAELA SOARES DA SILVA

**A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO
E O LETRAMENTO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A
EXPERIÊNCIA NO CLUBE DIVERTILENDO.**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca
Examinadora designada pelo Curso de Graduação
na Universidade Federal da Paraíba como requisito
para obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARINES ANDREA KUNZ**
Data: 16/04/2026 13:34:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marinês Andrea Kunz (Orientadora)

Prof.^a Dra. Nádia Jane de Souza

Prof.^a Dra. Elzanir dos Santos

João Pessoa, 10 de abril 2026.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me fortaleceu e me guiou nesta caminhada desafiadora, mas profundamente significativa. Por me permitir superar desafios, acreditar em mim mesma e chegar até este momento, minha eterna gratidão. Tu és bom o tempo todo, e tempo todo tu és bom.

Marines Kunz, minha orientadora, por sua humanidade, paciência e dedicação. Professora, obrigada por me ensinar que o conhecimento vai muito além da vida acadêmica, que olhar o aluno, o ser humano, é tão importante quanto o conteúdo. Sua orientação, sempre acolhedora, me marcou profundamente, e sou eternamente grata por todo apoio, incentivo e aprendizado compartilhado.

Lorena Mirella, minha filha e maior inspiração. Você me faz querer ser melhor a cada dia, me ensina o valor da paciência, da alegria e do amor incondicional. Como diz Frejat em *Por Você*: “Por ela eu aceitei a vida como ela é.”. Meu amor por você é infinito, e é por você que todo esforço vale a pena. Tudo, absolutamente tudo, é por você.

Às mulheres da minha vida: minha mãe, Ana Paula, guerreira e exemplo de força, bondade e determinação; minha avó, Maria Lira, que sempre incentivou meus estudos e ofereceu o melhor para mim e meus irmãos, e cuja presença me enche de alegria por poder compartilhar este momento tão especial; e minha tia Lenilda Serafim, minha “sempre estou aqui”, a quem posso contar tudo, meu porto seguro, presente em cada passo deste processo, cuja filha, neta e sobrinha ama demais.

Quero também agradecer à tia Merice de Moraes, que, junto à tia Lenilda, tornou possível uma rede segura, generosa e acolhedora, sempre dispostas, mesmo às 5 horas da manhã, para receber minha filha e cuidar dela enquanto eu me dedicava aos estudos. Não existem palavras ou gestos suficientes para expressar toda a minha gratidão.

Ícaro José, meu companheiro para o resto da vida, que nunca soltou minha mão nos momentos mais difíceis, crescemos juntos emocionalmente e como seres humanos. É lindo ver nossa evolução, nossa cumplicidade e o quanto nos fortalecemos um ao outro, ao seu lado, sei que tudo é mais leve, e é com você que quero continuar construindo nossa vida.

Robert Soares e Rafael Soares, meus irmãos, que sempre me inspiraram com suas histórias, conquistas e crescimento. Ter vocês na minha vida me dá orgulho e alegria, e espero que minha caminhada também sirva de inspiração para que sigam seus sonhos com coragem, determinação e amor.

Maria Cecília, minha afilhada e sobrinha, minha “bibinha”, que nasceu enquanto eu já estava neste processo, trazendo ainda mais firmeza, alegria e motivação para continuar. Sua presença me deu incentivo, amor e inspiração para seguir com coragem e dedicação em todos os meus sonhos.

Gabrielle Lira, prima, que transformou os trajetos de idas e vindas para a universidade em momentos de leveza, alegria e risadas. Mesmo nos dias mais difíceis, nossos conselhos e, às vezes, lamentações, fizeram com que nossas almas encontrassem leveza, tornando meus dias mais leves e cheios de energia.

Manuely Santos e Midyan Félix, minhas parceiras de curso, que sempre acreditaram em mim e em nós, compartilharam desafios e conquistas, e inspiraram confiança e amizade verdadeira ao longo dessa jornada. Essa amizade foi além dos muros da instituição: risadas, choros, raivas e superações que passamos juntas ao longo desses cinco anos mostraram que, sim, é possível criar laços profundos e duradouros.

Nicole Laís, prima, amiga e irmã de coração, por sempre me apoiar, compartilhar risadas, confidências, segredos e loucuras, tornando os momentos difíceis mais leves e os bons ainda mais especiais.

Às crianças do Projeto Divertilendo, que me proporcionaram o que é ser professora antes mesmo de concluir minha graduação. Obrigada por acreditarem em mim e me ensinarem, com cada leitura, cada história e cada sorriso, o valor da literatura e da conexão que ela proporciona. Vocês me fizeram sentir que, mesmo sendo apenas o começo da minha carreira, eu já estava fazendo a diferença na vida de alguém. E isso é impagável.

Toda minha família em geral, cujos nomes seriam muitos para listar, mas cuja presença, cujo incentivo, apoio e amor me deram força e motivação a cada passo desta jornada. Vocês me ensinaram, com sua existência e companheirismo, que nenhum desafio é impossível quando se tem amor e união ao redor.

Não foi fácil, mas aprendi que “é preciso ter força, ter raça, ter gana”. Sou profundamente grata a todos que tornaram minha trajetória na Universidade Federal da Paraíba mais acolhedora, enriquecedora e cheia de aprendizados que levarei para a vida, ao mesmo tempo que me mostraram que a *vida presta*.

À minha tia Lenilda, que me ensinou que, em todos os voos da vida, bons ou ruins, sempre haveria alguém voando ao meu lado, caminhando comigo.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar como a literatura infantil pode favorecer o processo de alfabetização e o desenvolvimento do letramento em crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada no âmbito do Projeto de Extensão PROBEX, por meio do Clube de Leitura Divertilendo, em escolas da rede pública do município de Cabedelo – PB. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como relato de experiência, com utilização do método indutivo. O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, abordando a psicogênese da língua escrita e o conceito de alfalettrar. A partir das atividades desenvolvidas, observou-se que o trabalho com obras literárias contribuiu para o desenvolvimento da escrita e da interpretação, ampliou o vocabulário, fortaleceu a expressão oral e escrita e estimulou a participação ativa das crianças, independentemente de suas hipóteses de escrita. Os resultados indicam que a literatura infantil favorece a compreensão da função social da escrita, promove a autonomia do estudante e potencializa atitudes de respeito, empatia e reflexão. Conclui-se que a utilização da literatura infantil como prática pedagógica no 2º ano do Ensino Fundamental mostra-se viável e relevante, ao integrar alfabetização, letramento e ludicidade, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis aims to analyze how children's literature can contribute to the literacy process and the development of reading and writing practices in second-grade elementary school students. The research was conducted within the scope of the PROBEX Extension Project, through the Divertilendo Reading Club, in public schools in the municipality of Cabedelo, Paraíba, Brazil. It is a qualitative study, characterized as an experience report, using the inductive method. The theoretical framework is based on the contributions of Magda Soares, Emília Ferreiro, and Ana Teberosky, addressing the psychogenesis of written language and the concept of “alfaletrar.” Based on the activities carried out, it was observed that working with literary texts contributed to the development of writing and interpretation skills, expanded vocabulary, strengthened oral and written expression, and encouraged active student participation, regardless of their writing hypotheses. The results indicate that children's literature supports the understanding of the social function of writing, promotes student autonomy, and fosters attitudes of respect, empathy, and reflection. It is concluded that the use of children's literature as a pedagogical practice in the second year of elementary education is viable and relevant, as it integrates literacy, social literacy practices, and playfulness, promoting meaningful learning and contributing to the development of critical and autonomous individuals.

Keywords: Children's literature. Literacy. Social literacy. Elementary education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro Saco de brinquedos	32
Figura 2 - Capa do livro Poemas para brincar	34
Figura 3 - Capa do livro O batalhão das letras	36
Figura 4 - Capa do gibi Turma da Mônica	36
Figura 5 - Capa do livro Viviana rainha do pijama	37
Figura 6 - Capa do livro Turma da Mônica: Folclore brasileiro	38
Figura 7 - Capa do livro Ernesto	39
Figura 8 - Capa do livro Da minha janela	39
Figura 9 - Convite produzido pelo Estudante A	46
Figura 10 - Convite produzido pelo Estudante B	47
Figura 11 - Convite produzido pelo Estudante C	50
Figura 12 - Atividade do livro Ernesto – Estudante A	54
Figura 13 - Atividade do livro Ernesto – Estudante B	55
Figura 14 - Atividade do livro Ernesto – Estudante C	57
Figura 15 - Atividade de jogo da memória	75
Figura 16 - Atividade Ernesto	75
Figura 17 - Culminância de despedida do projeto	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	16
2.1 Alfabetização na perspectiva construtivista: contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.....	16
2.2 Letramento: contribuições de Magda Soares.....	20
3. ENTRE LITERATURA, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE LEITORES.....	24
3.1 O Clube de Leitura Divertilendo: experiências de mediação literária.....	30
4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO DE EXTENSÃO...	42
4.1 Análise do plano de aula a partir da obra Viviana, Rainha do Pijama.....	44
4.2 Análise do plano de aula a partir da obra Ernesto.....	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICES.....	66

1 INTRODUÇÃO

A literatura desempenha um papel essencial no processo de alfabetização e, conseqüentemente, no desenvolvimento do letramento das crianças, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As histórias vão além do estímulo à imaginação, pois ampliam o vocabulário por meio das diferentes formas de emprego da linguagem e incentivam a reflexão sobre o mundo ao redor. Dessa forma, a literatura contribui para que o processo de aprendizagem se torne mais prazeroso, significativo e contextualizado, despertando o interesse das crianças pela leitura e pela escrita. Ao contemplar práticas sociais no processo de aprendizagem, as crianças passam a compreender a função social das diversas linguagens utilizadas no cotidiano, superando uma abordagem meramente tecnicista, centrada apenas na decodificação e codificação de códigos. Nesse sentido, alfabetizar não se limita a ensinar letras e sílabas, mas envolve possibilitar que os alunos façam uso da leitura e da escrita em situações reais, compreendendo seus sentidos e finalidades sociais. Diante disso, emerge o seguinte problema de pesquisa: como a literatura infantil pode, além de desenvolver o imaginário, favorecer o processo de alfabetização e o desenvolvimento do letramento de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental?

Nesse contexto, este estudo fundamenta-se na experiência vivenciada no âmbito do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), por meio do projeto intitulado *Alfabetização e letramento de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I em atividades de reforço escolar, desenvolvido no município de Cabedelo – PB*, em escolas da rede pública municipal. O Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) é uma iniciativa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que integra a política de extensão universitária, visando à formação acadêmica e cidadã dos estudantes por meio de ações voltadas às demandas da sociedade. Além disso, o programa promove a articulação entre universidade e comunidade, possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas em contextos reais. Nesse sentido, a articulação entre a UFPB e o município de Cabedelo se deu a partir das dificuldades apresentadas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental no processo de alfabetização, especialmente no que se refere à fluência de leitura, uma vez que, em uma mesma sala de aula, as crianças se encontravam em diferentes hipóteses de escrita e níveis de leitura, evidenciando, assim, a necessidade de intervenções pedagógicas mais direcionadas e significativas.

Destaca-se, ainda, que o interesse pela temática também está relacionado à proximidade da pesquisadora com o contexto investigado, uma vez que reside no município de Cabedelo – PB. Essa inserção territorial despertou o interesse em compreender de forma mais aprofundada a realidade educacional local, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização das crianças da rede pública. Assim, a participação no projeto de extensão configurou-se não apenas como uma experiência formativa, mas também como uma oportunidade de contribuir com o contexto social em que está inserida.

A partir dessa proposta, foi criado o Clube de Leitura Divertilendo¹, com o fito de reduzir o estigma de aulas de reforço para crianças com dificuldades no aprendizado de leitura e na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Nesse contexto, atuei como extensionista voluntária, participando do planejamento e da mediação das atividades de leitura, bem como do acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Ademais, o projeto contou com a participação de uma equipe composta por três extensionistas bolsistas: Marta Regina de Oliveira, Maria Eduarda Evaristo e Suzanny Amarante, e duas voluntárias Rafaela Soares e Ana Gabrielle, sob a coordenação da professora doutora Marinês Andrea Kunz. As ações do projeto foram desenvolvidas em duas escolas da rede municipal de ensino, sendo que, em uma delas, atuei juntamente com outras duas extensionistas, enquanto, na outra escola, as atividades foram conduzidas pelas demais integrantes da equipe. Dessa forma, essa organização possibilitou um acompanhamento mais próximo dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento das atividades e a compreensão dos desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento, proporcionando contato direto e significativo com o cotidiano escolar.

A partir dessa vivência prática, surgiu o interesse em compreender de forma mais aprofundada como ocorre o processo de alfabetização e o de letramento de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, bem como o papel da literatura infantil nesse contexto. Além da experiência prática, a literatura infantil sempre exerceu fascínio pessoal, sendo compreendida como espaço de formação sensível e construção de sentidos, capaz de ampliar a percepção de mundo por meio das histórias e dos poemas. Nesse sentido, esse interesse motivou a busca por uma compreensão mais aprofundada do papel da literatura infantil no contexto da alfabetização, especialmente a fim de promover aprendizagens significativas. Ademais, a possibilidade de desenvolver a pesquisa no próprio município onde resido, contribuindo

¹ **Clube de Leitura Divertilendo:** projeto criado para tornar o processo de alfabetização e letramento mais lúdico e significativo, por meio de atividades com literatura infantil, em um ambiente acolhedor e motivador.

diretamente para a realidade educacional local, reforça o compromisso com a promoção de intervenções pedagógicas que possam gerar impactos positivos e duradouros para alunos e professores.

A relevância acadêmica do estudo está sustentada em um referencial teórico consistente sobre alfabetização e letramento. Nesse contexto, a pesquisa dialoga com autores como Magda Soares, que destaca que não basta ensinar a ler e escrever, sendo fundamental que o indivíduo participe de práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura. Além disso, contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky também fundamentam o estudo, ao abordarem a psicogênese da língua escrita e o desenvolvimento das hipóteses das crianças em relação à leitura e à escrita. Ademais, autores que discutem a literatura infantil reforçam sua importância como prática significativa no processo de alfabetização e letramento, sobretudo quando conectada ao contexto e às vivências das crianças.

Do ponto de vista social e pedagógico, o estudo apresenta grande relevância, uma vez que alfabetização e letramento constituem pilares para a inclusão, a autonomia e a participação social. Nesse sentido, garantir o acesso à leitura e à escrita desde os primeiros anos escolares contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos, prevenindo processos de exclusão social. Ademais, pedagogicamente, a pesquisa oferece contribuições diretas à prática docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e ao fornecer subsídios para o planejamento de atividades que promovam o letramento de forma significativa. Acrescenta-se, ainda, que o estudo contribui para a formação dos estudantes de Pedagogia, ao permitir a vivência do processo de ensino-aprendizagem em contextos reais. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como a literatura infantil pode favorecer o processo de alfabetização e o desenvolvimento do letramento de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se: estudar os pressupostos da alfabetização e do letramento; discutir a importância da literatura infantil para a formação da subjetividade das crianças, bem como para o letramento e a alfabetização; e analisar atividades de leitura e escrita desenvolvidas com alunos participantes do projeto de extensão, observando sua contribuição para o processo de alfabetização e letramento.

No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, configurando-se como um relato de experiência, uma vez que se fundamenta na vivência da pesquisadora no contexto do referido Projeto de Extensão PROBEX. Nesse sentido, esse tipo de estudo busca compreender, de forma aprofundada, os

processos de alfabetização e letramento vivenciados por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando suas experiências, interações e produções no contexto escolar. No que se refere à investigação empírica, o estudo foi desenvolvido a partir da vivência no projeto de extensão, envolvendo alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, participantes do Clube de Leitura Divertilendo, selecionados por apresentarem dificuldades no processo de alfabetização, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. Considerando as duas escolas participantes do projeto, o número total de alunos atendidos somam 22, sendo que, na escola em que atuou a presente pesquisadora, participaram oito estudantes.

Esses alunos foram reorganizados em grupos menores, de modo a favorecer um acompanhamento mais individualizado e significativo. Dessa forma, foram constituídos dois grupos, com quatro e cinco alunos, respectivamente, atendidos em momentos distintos, com duração aproximada de uma hora para cada grupo. Essa organização teve como objetivo possibilitar que os alunos participassem de atividades mais adequadas às suas hipóteses de escrita, garantindo que estivessem em níveis próximos ou semelhantes. Assim, evitou-se que alunos com maior domínio da leitura e escrita se sobrepusessem àqueles em níveis mais iniciais, favorecendo a participação equitativa e o desenvolvimento de todos. Essa divisão mostrou-se fundamental para a realização de intervenções pedagógicas mais direcionadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e contribuindo para um processo mais significativo de alfabetização e letramento.

A investigação foi desenvolvida a partir da vivência no projeto, envolvendo um grupo de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, participantes do projeto, selecionados por apresentarem dificuldades no processo de alfabetização, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. Dessa forma, a escolha desse grupo possibilitou acompanhar de maneira mais detalhada o desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes, considerando suas hipóteses de escrita, avanços, desafios e formas de interação com a literatura infantil. Ademais, no desenvolvimento do estudo, adotou-se o método indutivo, partindo de observações específicas das atividades realizadas, das produções escritas e das leituras feitas pelos alunos, para a construção de interpretações mais amplas sobre a contribuição da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. No que diz respeito à coleta de dados, esta ocorreu a partir da atuação da pesquisadora como mediadora das atividades desenvolvidas com os alunos, especialmente nas ações de contação de histórias e nas atividades pedagógicas complementares. Durante os encontros, foram registrados aspectos

relacionados à participação, ao envolvimento, às interações e às produções escritas e orais dos alunos, permitindo compreender como constroem significados a partir da literatura infantil. Posteriormente, a análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, a partir da interpretação dessas experiências, buscando identificar padrões, sentidos e relações entre as práticas desenvolvidas e os pressupostos teóricos da alfabetização e do letramento.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu rigorosamente os princípios que orientam estudos envolvendo seres humanos, especialmente crianças. Para isso, foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis legais dos alunos, garantindo que estivessem cientes dos objetivos, procedimentos e da possibilidade de recusa ou interrupção da participação a qualquer momento. Além disso, o sigilo e a privacidade dos participantes foram assegurados, sendo preservada a identidade das crianças em todos os registros e análises.

Por fim, quanto à organização do trabalho, este Trabalho de Conclusão de Curso está estruturado em três seções, que se articulam para oferecer uma compreensão ampla sobre alfabetização, letramento e literatura infantil no contexto educativo. A primeira aborda a alfabetização e o letramento, destacando as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, bem como de Magda Soares. A segunda trata da importância da literatura infantil na formação da criança e também descreve o clube e as literaturas neles usadas. Por fim, a terceira apresenta a análise das atividades desenvolvidas no projeto, demonstrando a aplicação prática dos conceitos abordados. As considerações finais retomam os principais achados do estudo e reforçam a relevância de articular alfabetização, letramento e literatura no ensino fundamental.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem.

(SOARES, 2015)

Nesta seção, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam os conceitos de alfabetização e letramento, compreendidos como processos distintos, porém indissociáveis. Parte-se de uma análise crítica dos métodos tradicionais de alfabetização, que historicamente priorizaram o ensino mecânico de letras, sílabas e palavras, para, em seguida, discutir contribuições teóricas que deslocam o foco do “como se ensina” para o “como a criança aprende”, considerando tanto os processos de construção do sistema de escrita, conforme os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, quanto a ampliação desse debate para as práticas sociais de leitura e escrita, a partir das contribuições de Magda Soares.

2.1 Alfabetização na perspectiva construtivista: contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky

Com os estudos de Emília Ferreiro (1936–2023), psicóloga e pesquisadora argentina reconhecida por seus estudos sobre alfabetização e aquisição da escrita pelas crianças, observa-se uma mudança significativa no entendimento do processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética - SEA. Conforme Ferreiro (1996), a alfabetização revela-se um processo muito mais complexo do que a simples codificação e decodificação na relação entre sons e palavras, como sustentava a visão tradicional. Desse modo, é possível afirmar que Emília Ferreiro representou um divisor de águas na compreensão da alfabetização.

Até então, os métodos de ensino estavam centrados na pergunta “como ensinar?”. O professor era concebido como o detentor do conhecimento, responsável por transmiti-lo, enquanto o aluno assumia uma posição passiva nesse processo. O ensino priorizava letras, sons, sílabas, cópias e memorização, fazendo com que a criança aprendesse partes isoladas antes de compreender o todo, o que tornava o aprendizado frequentemente mecânico e desvinculado de uma reflexão crítica sobre o significado do que era aprendido. Nesse contexto, na América Latina, durante a década de 1970, constatou-se um expressivo fracasso escolar, evidenciado pelos elevados índices de repetência na 1ª série (atualmente correspondente ao 1º ano do Ensino Fundamental), cuja responsabilidade recaía, em grande parte, sobre as próprias crianças.

Em contrapartida, Emília Ferreiro e Ana Teberosky romperam com essa lógica ao reformularem a questão para “como as crianças aprendem?”, passando a considerar a criança como um sujeito ativo, que pensa, reflete e constrói conhecimentos. Nesse processo, as

crianças elaboram hipóteses sobre a escrita. De acordo com Ferreiro (1985), a alfabetização deve ser compreendida de maneira mais ampla e significativa, entendendo a escrita como um sistema de representação da linguagem e não apenas como um código gráfico. Assim, escrever ultrapassa a mera reprodução do que é ensinado pelo professor, envolvendo a compreensão do sentido da leitura e da escrita e a relação entre o que se aprende e o mundo social. Dessa forma, a aprendizagem ocorre por meio da interação da criança com o objeto de conhecimento, e não exclusivamente pela repetição e memorização, práticas ainda recorrentes em muitas escolas.

É nesse cenário que se consolida a Psicogênese da Língua Escrita, compreendida como uma teorização desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, cujo objetivo é explicar como a criança constrói o conhecimento sobre a escrita. Tal abordagem investiga os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, deslocando o foco dos métodos de ensino para o sujeito que aprende. Ana Teberosky, colaboradora de Ferreiro e também pesquisadora argentina, aprofundou os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, evidenciando a construção das hipóteses infantis. Com base na psicolinguística contemporânea e na teoria de Jean Piaget, Ferreiro e Teberosky demonstraram que a criança elabora diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita antes de compreender plenamente os princípios do sistema alfabético. Nesse sentido, “um sujeito ativo é aquele que realiza operações como comparar, excluir, ordenar, categorizar, reformular, comprovar, formular hipóteses e reorganizar, seja em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva, conforme seu nível de desenvolvimento” (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 32).

Sob essa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1986), apoiadas na teoria piagetiana, compreendem que o conhecimento não é adquirido de forma imediata nem linear. Ao contrário, a criança constrói seu conhecimento gradualmente, por meio de tentativas, erros e reorganizações do pensamento. Assim, os erros deixam de ser vistos como falhas e passam a ser entendidos como indícios do raciocínio da criança naquele momento, uma vez que revelam regras próprias que antecedem a formulação da resposta convencional. Diferentemente do modelo tradicional, fundamentado na memorização (no qual o esquecimento é recorrente e o aluno depende de alguém para relembrar o conteúdo), quando compreende que o conhecimento foi construído, a criança se torna capaz de refazer o percurso, reconstruir o pensamento e alcançar novamente a resposta correta. Dessa maneira, demonstra a diferença entre uma criança dependente e outra autônoma.

A partir do entendimento de que a escrita é resultado de um processo de construção do conhecimento pelo sujeito, torna-se evidente que esse aprendizado não ocorre de forma imediata. Por conseguinte, a alfabetização desenvolve-se em fases ou estágios de compreensão da escrita, denominados hipóteses, nos quais a criança amplia, progressivamente, sua capacidade de interpretar, produzir e utilizar a linguagem escrita de modo significativo. Essas hipóteses foram sistematizadas por Ferreiro e Teberosky (1979) em quatro níveis principais.

- **Nível Pré-Silábico:** nesta fase, a criança ainda não compreende que a escrita é a representação do som da fala. Ela foca no objeto real, não no nome do objeto. O que acontece: a criança pode usar desenhos, rabiscos ou letras aleatórias. Ela acredita que, para escrever "formiga" (bicho pequeno), bastam poucas letras, mas para escrever "elefante" (bicho grande) precisa de muitas letras (Realismo Nominal). Exemplos de escrita: Gato: AOIM (letras aleatórias que ela conhece); Boi: AOLPMNBST (usa muitas letras, porque o boi é grande); Formiga: AO (usa poucas letras, porque o inseto é pequeno).
- **Nível Silábico:** aqui ocorre o "estalo" cognitivo, pois a criança percebe que a escrita está ligada ao som da fala. Ela nota que falamos em "pedaços" (sílabas) e tenta colocar uma letra para cada vez que abre a boca.
- **Silábico sem valor sonoro:** ela coloca uma letra qualquer para cada sílaba. Exemplo (BONECA): X P M (3 letras para 3 sílabas, mas sem relação com o som).
- **Silábico com valor sonoro:** Ela usa letras que realmente fazem parte da sílaba (geralmente vogais). Exemplo (CAVALO): A A O ou C V L. Exemplo (MOLA): O A ou M L.
- **Nível Silábico-Alfabético:** é um período de transição e conflito. A criança começa a perceber que a hipótese de "uma letra para cada sílaba" não é suficiente para ler ou escrever como os adultos, então ela começa a misturar as lógicas. O que acontece: em uma mesma palavra, ela pode escrever uma sílaba completa e outra apenas com uma letra. Exemplos de escrita: Cavalo: CAVLO ou CVLO; Boneca: BONCA ou BNEA; Escola: ESKLA ou ECOL.
- **Nível Alfabético:** nesta etapa, a criança finalmente compreende a lógica do sistema de escrita: que cada caractere corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba (o fonema) e que são necessárias várias letras para formar as sílabas. O que acontece: ela já escreve de forma que qualquer pessoa consegue ler, embora ainda cometa muitos erros ortográficos (trocar X por CH, S por Z, ou omitir o H), pois escreve exatamente

como fala. Exemplos de escrita: Cachorro: KACHORO (compreende todos os sons, mas erra a ortografia); Galinha: GALINA; Felicidade: FELISIDADE.

No processo de construção da escrita, a criança enfrenta diversos desafios que evoluem conforme suas hipóteses de compreensão. Inicialmente, é necessário diferenciar a escrita do desenho, superar o realismo nominal e compreender que a escrita representa palavras e não objetos, estabelecendo a relação entre fala e escrita e observando a conservação gráfica das palavras. À medida que avança para a hipótese silábica, a criança deve perceber que a sílaba pode ser representada por uma ou mais letras e ajustar gradualmente suas marcas gráficas aos sons da fala, reconhecendo a correspondência entre fonemas e grafemas. Durante a transição para a hipótese silábico-alfabética, ocorre um período de conflitos cognitivos, no qual a criança mistura registros silábicos e alfabéticos, sendo necessário integrar essas lógicas para representar cada fonema de forma adequada, consolidando a consciência fonológica. Por fim, na hipótese alfabética, compreende-se que cada letra ou conjunto de letras representam sons menores que a sílaba e que existem convenções ortográficas que podem diferir da pronúncia. Para apoiar essa trajetória, o professor pode promover intervenções como a leitura e releitura do que a criança escreve, comparações entre produções, exploração de jogos e atividades lúdicas (como palavras cruzadas ou caça-palavras), vinculação do discurso oral ao texto escrito, transcrição de textos orais para a escrita, além do estímulo constante à leitura e à reflexão sobre a correspondência entre sons e letras, oferecendo experiências diversificadas e significativas que favoreçam a construção do conhecimento sobre o sistema alfabético e sua função comunicativa. Dessa forma, o foco do processo educativo desloca-se do “ensinar” para o “aprender”. Assim, o papel do professor consiste em criar condições que favoreçam a construção do conhecimento pela criança, oferecendo experiências diversificadas e significativas que estimulem a reflexão, a autonomia e a compreensão do sistema de escrita. Também se percebe que os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram avanços fundamentais para a compreensão do processo de alfabetização, ao evidenciar que a criança constrói ativamente o conhecimento sobre a escrita, passando por diferentes níveis conceituais até compreender o funcionamento do sistema alfabético.

Ainda que Ferreiro e Teberosky não utilizem explicitamente o termo letramento, suas contribuições possibilitam reflexões que vão além da concepção restrita de alfabetização como mera decodificação. Nesse sentido, ao compreenderem a escrita como um sistema de representação construído ativamente pela criança e ao valorizarem sua interação com textos e

situações significativas de uso da linguagem escrita, as autoras ampliam o entendimento sobre o processo de aprendizagem. Contudo, suas análises concentram-se predominantemente na dimensão cognitiva da aquisição da escrita, assim, evidencia-se a necessidade de expandir a discussão para incluir também as práticas sociais de leitura e escrita, aspecto que, por sua vez, será aprofundado a partir das contribuições de Magda Soares.

2.2 Letramento: contribuições de Magda Soares

Esta subseção apresenta a perspectiva dos estudos de Magda Soares (1932–2023), pedagoga brasileira, sobre alfabetização e letramento, contribuindo para a compreensão de como as crianças se inserem no mundo da escrita. Segundo Magda Soares (2020), alfabetizar significa apropriar-se do sistema convencional de escrita, compreendendo que a letra tem nome e som, sabendo como combinar letras para formar sons e palavras e entendendo o sistema de escrita alfabética como passível de ser ensinado passo a passo. De forma adicional, envolve desenvolver habilidades motoras, postura adequada e uso de instrumentos para escrever, bem como seguir as convenções da escrita, como a direção da escrita, a organização espacial do texto e o uso correto dos suportes. No entanto, como observado no cotidiano escolar, o domínio dessa tecnologia não garante, por si só, que a criança faça uso social da leitura e da escrita.

O letramento, por sua vez, era tradicionalmente entendido apenas como a presença ou ausência da alfabetização, ou seja, saber ou não escrever. Entretanto, Soares (2018) propõe uma visão mais ampla. Para a autora, o letramento se revela pelos usos e pelas práticas sociais da língua, refletindo a adequação da criança ao mundo da escrita. Dessa forma, ele não se limita ao domínio técnico da escrita, mas se manifesta de forma ativa, permitindo que a criança se envolva com a linguagem de maneira significativa. Atividades aparentemente simples, como folhear livros, jornais ou revistas, já configuram experiências de letramento, mesmo que a criança ainda não saiba ler, pois ela interage com a escrita presente em seu cotidiano. Outrossim, compreender a linguagem funciona como um meio para se comunicar e participar de práticas sociais, e quando a criança entende a função de um livro ou realiza atividades lúdicas com textos, ela já está inserida no mundo do letramento.

Juntando essas definições, surge o conceito de “alfaletrar”, que evidencia que alfabetização e letramento são processos interligados: para que a alfabetização seja efetiva e

significativa, a criança precisa estar imersa em experiências de letramento que conectem o conhecimento técnico à vida social e cultural.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p. 27)

Essa perspectiva destaca a relevância de práticas pedagógicas que integrem, desde a Educação Infantil, atividades de leitura e escrita vinculadas a contextos reais, elemento essencial para o trabalho com a literatura infantil. Ademais, considera-se que a criança começa a interagir com a escrita em seu contexto familiar e social antes mesmo de entrar na escola, dando início ao processo de compreensão da leitura e da escrita por meio de experiências concretas, literárias e culturais. Assim, a alfabetização e o letramento não são etapas separadas, mas sim aspectos que se complementam no desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, englobando tanto a aprendizagem do sistema de escrita quanto a participação em práticas sociais da linguagem.

Magda Soares explica dessa forma a entrada da criança na cultura da escrita. A criança inicia o contato com a escrita desde cedo. Contudo, a compreensão da escrita alfabética, enquanto representação dos sons da língua, depende da combinação do desenvolvimento cognitivo e linguístico com a aprendizagem sistemática no contexto escolar. Nesse sentido, para Soares (2020), que se embasa nas ideias de Vygotsky, o desenvolvimento da criança ocorre tanto internamente, pela maturação biológica e neurológica, quanto externamente, por meio das interações com o contexto social, cultural e escolar. Portanto, a aprendizagem não é apenas resultado do crescimento biológico, mas também do contato com experiências significativas e da mediação pedagógica. Essa perspectiva permite compreender a criança como sujeito ativo, cuja capacidade de avançar na compreensão da escrita depende da mediação do professor e da exposição a situações de uso real da linguagem.

Além disso, Magda Soares reconhece a importância da psicogênese da escrita, enfatizando que a alfabetização não se restringe à aquisição de habilidades técnicas, mas se integra à construção progressiva de significados e à participação em práticas sociais de leitura e escrita.

De forma complementar, a interação entre desenvolvimento e aprendizagem é de mão dupla: o nível de desenvolvimento da criança determina quais aprendizagens são possíveis e, conseqüentemente, estas promovem o avanço do desenvolvimento. No caso da escrita alfabética, cabe à escola, considerando o estágio cognitivo e linguístico já atingido pela criança, oferecer experiências que a conduzam a níveis mais avançados de compreensão e habilidade. Dessa forma, esse intervalo entre o nível de desenvolvimento já alcançado e o que ainda pode ser atingido corresponde à ideia da “zona de desenvolvimento proximal”, conceito desenvolvido por Vygotsky, sobre o qual o professor atua para estimular progressivamente o desenvolvimento da criança.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (Vygotsky, 1984, p. 58)

Não é fácil distinguir entre o sujeito apenas alfabetizado e aquele que pode ser considerado letrado, uma vez que a alfabetização e o letramento são processos distintos e igualmente complexos, compostos por conjuntos específicos de habilidades e conhecimentos que se desenvolvem a partir das experiências, necessidades e contextos sociais dos indivíduos. Nesse sentido, o letramento vai além do simples domínio do código escrito, assim, exige a criação de condições sociais e educacionais que deem significado às práticas de leitura e escrita, tais como uma educação de qualidade e o contato regular com diversos gêneros de textos. Vale ressaltar que ambientes que incentivam o acesso à leitura, quando combinados com a utilização da escrita em contextos reais do dia a dia escolar, contribuem para que a leitura e a escrita desempenhem um papel social concreto, possibilitando que os indivíduos participem de atividades relevantes de letramento (Soares, 2018).

Sob essa ótica, a escola desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é um ambiente dedicado ao letramento, onde a leitura e a escrita são estruturadas de forma intencional e sistemática. Apesar de as crianças entrarem em contato com textos em diversos ambientes antes da escola, é nesse espaço que elas aprendem a usar a linguagem escrita com propósitos definidos, sob a orientação do docente. É responsabilidade da escola proporcionar experiências de leitura e escrita significativas, auxiliando na formação de leitores capazes de compreender, interpretar e refletir sobre os textos. Dessa forma, a literatura infantil ganha

importância, pois permite contato com diversas formas de linguagem, estimula a imaginação e auxilia na construção de significados. Ao lidar com textos literários, a escola enriquece as práticas de letramento, tornando a leitura uma vivência cultural, crítica e educativa. Visto que o ambiente escolar expõe o aluno a diferentes práticas sociais, permite que ele transite com segurança entre gêneros diversos, desde a simplicidade funcional de um bilhete ou lista até a complexidade interpretativa da literatura infantil.

Dessa forma, compreende-se que o trabalho com literatura infantil constitui um caminho privilegiado para articular alfabetização e letramento, especialmente no 2º ano do Ensino Fundamental, tema que será aprofundado no capítulo seguinte.

3. ENTRE LITERATURA, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE LEITORES

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.*

(Pessoa, 1942)

A literatura infantil desempenha papel fundamental, pois não apenas contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também amplia competências cognitivas, linguísticas, socioemocionais e sociais, ao mesmo tempo em que introduz a criança no universo da imaginação e propicia o desenvolvimento do gosto pela leitura. Nesse contexto, Regina Zilberman (1948), pesquisadora brasileira, concentra-se na investigação da literatura infantil brasileira, enfatizando a relevância de valorizar as obras produzidas no contexto cultural do país. Conforme a estudiosa (2005), os livros lidos na infância permanecem na memória e exercem papel importante na formação de valores, emoções e percepções, contribuindo para a construção da identidade cultural e do imaginário infantil. Aliás, a autora salienta que a literatura infantil não apenas diverte, mas desempenha função significativa na formação da criança, promovendo aprendizagens que influenciam sua compreensão do mundo, suas experiências sociais e sua interação com o ambiente ao redor.

Em sua obra *A literatura infantil brasileira* (2005), Zilberman ressalta os pioneiros que trouxeram os clássicos infantis e observa que essas obras costumam influenciar os primeiros contatos das crianças com a literatura. Além disso, ela compara as datas de publicação dessas obras com o contexto histórico em que surgiram, mostrando que essa relação é de extrema importância, pois ajuda a compreender como os acontecimentos do mundo influenciam os temas, os personagens e a forma como as histórias são recebidas pelos leitores. A literatura infantil se beneficia especialmente da fantasia como instrumento de criação e expressão, pois possibilita que a criança acesse mundos imaginários, sonhos e desejos. Segundo Zilberman (2021), a fantasia é uma manifestação da criatividade e do inconsciente, funcionando como um meio de comunicação e expressão. Ela atravessa diferentes gêneros literários, do terror à aventura, dialoga com o imaginário e a cultura popular, e demonstra que a literatura infantil não existiria sem a capacidade de imaginar e criar, preparando o leitor para interpretar o real de maneira simbólica e crítica.

Nesse contexto, Monteiro Lobato² teve papel essencial na consolidação da literatura infantil brasileira, pois suas obras nacionais se tornaram referência. Ele não trouxe apenas histórias cativantes, mas também incorporou elementos do folclore brasileiro, apresentando um conjunto de personagens “humanos e não humanos”. A mais conhecida de suas obras é *O Sítio do Picapau Amarelo*, mediante a qual os leitores podem refletir sobre o comportamento das personagens, especialmente das crianças, e se identificar com suas atitudes, aventuras e desafios. “Os principais agentes são crianças, como Pedrinho e Narizinho, ou mimetizam o comportamento delas, como os bonecos Emília e Visconde de Sabugosa; portanto, o universo das personagens aproxima-se do mundo do leitor e permite identificação imediata” (Zilberman, 2005, p. 22).

Outrossim, Zilberman (2021) ressalta a relevância dos finais “felizes” na literatura infantil, pois eles permitem que a criança compreenda como os problemas podem ser resolvidos e os desafios superados. Mesmo em situações mais dramáticas, como o lobo devorando a vovó, em *Chapeuzinho Vermelho*, ou o caçador retirando o coração de um animal para enganar a Rainha Má em *Branca de Neve*, a narrativa demonstra que os conflitos podem ser solucionados. “Embora essas circunstâncias possam parecer grandiosas, a autora enfatiza que são essenciais, pois apresentam personagens inteligentes e independentes, capazes de agir com autonomia, inventar soluções originais e superar obstáculos” (Zilberman, 2005, p. 24).

Além dos contos, a literatura infantil também se manifesta por meio de outros gêneros que possuem grande importância no desenvolvimento da criança, mas que muitas vezes não recebem a devida atenção. É o caso da poesia. Marisa Lajolo, ensaísta, pesquisadora e crítica literária, descreve a poesia como “uma frágil vítima na escola” (Lajolo, 2011). Essa fragilidade se reflete também na literatura infantil, pois os poemas podem ser pouco valorizados ou mal explorados no contexto escolar, apesar de seu potencial para desenvolver a imaginação, a sensibilidade, a percepção linguística e o gosto pela leitura desde a infância.

Diante disso Adreana Peruzzo, pesquisadora brasileira especializada em educação e literatura infantil, reforça a infância como a base para o desenvolvimento da leitura: “a infância é o período mais adequado para haver maior concentração e preocupação no desenvolvimento da leitura, pois é necessário que se mostre à criança o que precisa ser

² Ressalta-se que, apesar de sua relevância para a literatura infantil, Monteiro Lobato possui em suas obras representações hoje consideradas racistas. Assim, sua leitura no contexto escolar deve ser mediada de forma crítica, possibilitando o debate sobre racismo e a desconstrução de estereótipos.

construído por ela no âmbito do aprendizado da leitura” (Peruzzo, 2011, p. 04). A autora ressalta que é responsabilidade do adulto, seja no âmbito familiar ou escolar, criar oportunidades que permitam à criança entrar em contato com livros e textos variados, promovendo experiências significativas de leitura. Essas experiências podem ser múltiplas, como contação de histórias interativas, dramatizações, jogos com palavras e rimas, produção de pequenos textos narrativos ou descritivos sobre situações do cotidiano, exploração de obras literárias e textos informativos e atividades que envolvam a criação coletiva de histórias ou poemas. Em complemento, o adulto pode relacionar a leitura a experiências concretas da vida da criança, como observar placas na rua, listas de compras, recados, receitas ou notícias simples, mostrando que a escrita está presente em diversos contextos sociais e cotidianos.

Segundo Peruzzo (2011), a leitura oferece à criança oportunidades de se interessar por novos conhecimentos, ampliando sua compreensão sobre temas que antes eram desconhecidos ou considerados irrelevantes. Assim, essas práticas contribuem para que a criança compreenda o significado das palavras e textos, desenvolvendo não apenas a decodificação, mas também a interpretação, a reflexão e a criatividade. A leitura passa a ser uma atividade rica, capaz de estimular a imaginação, o pensamento crítico e a empatia, permitindo que a criança se conecte com diferentes mundos, culturas e experiências. Por meio da mediação do adulto, a leitura deixa de ser uma obrigação ou atividade mecânica, transformando-se em uma experiência prazerosa e significativa, que promove aprendizado e desenvolvimento integral.

Dessa forma, fica evidente a importância da leitura, que vai desde a conscientização até a construção de significados por meio dela, integrando o aprendizado da escrita ao mundo social e cultural da criança. No entanto, nem todos os cidadãos possuem essa percepção. Muitos enfrentam barreiras como a ausência de leitura em casa, a falta de incentivo escolar ou a presença de métodos mecanizados que desmotivam o indivíduo a estudar, dificultando a compreensão do verdadeiro significado de ler. Por isso, é fundamental que família, escola e comunidade atuem de forma articulada, criando ambientes ricos em leitura e oportunidades de interação com textos variados, para que a criança desenvolva hábitos leitores desde cedo e compreenda a leitura como instrumento de aprendizado, reflexão e ampliação de horizonte.

O processo de desenvolvimento da criança começa desde o nascimento, quando ela descobre as mãos, explora o tato, a visão, sente cheiros, experimenta gostos e ouve os sons ao seu redor. Muito antes de ser alfabetizada, ela já vivencia a palavra no seu cotidiano,

reconhece significados a partir das experiências, do território onde vive e das relações que constrói. É nesse contexto que a literatura ganha força: além de entreter, ela educa, informa, preserva a cultura e a história de uma sociedade, promove reflexões, desperta empatia e consiste em expressão artística quanto à compreensão do mundo social e individual. Cada indivíduo estabelece sua própria relação com a literatura, influenciada por suas experiências e vivências. Por isso, pensar a literatura é também pensar sobre as múltiplas formas de ler e interpretar o mundo. Nesse sentido, Paulo Freire (1989, p. 9) nos lembra que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Antes mesmo de decodificar o texto escrito, a criança já lê o mundo, e é a partir dessa leitura que a palavra adquire significado. Assim, a literatura pode ser entendida como um prolongamento dessa experiência: ela nasce das vivências humanas e, ao mesmo tempo, devolve ao leitor a possibilidade de compreender e transformar a realidade.

Com isso, das contribuições de Paulo Freire sobre a importância da leitura, é relevante destacar a pesquisadora Miriam Raquel Piazzzi Machado, que investigou o papel da literatura no processo de alfabetização e letramento literário em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental (Machado, 2011). A pesquisa evidencia a importância de trabalhar a literatura justamente nesta série, considerada uma etapa crucial na consolidação das habilidades de leitura e escrita, permitindo à criança avançar no processo de letramento literário. Por meio de entrevistas, observações e acompanhamento das aulas, Machado constatou que o trabalho efetivo com a literatura depende tanto do investimento inicial do professor quanto da formação continuada, uma vez que esses elementos garantem que o docente compreenda a dimensão do mundo literário e esteja apto a construir comunidades de leitores.

Entretanto, foi notado que os professores que participaram de pesquisa realizada por Machado diferenciavam alfabetização e letramento, utilizando a literatura infantil muitas vezes apenas como instrumento para alfabetizar e letrar, com foco em aspectos formais da escrita, como gramática, estrutura de frases, parágrafos e sinais de pontuação. Nesse sentido, a autora afirma: “Observou-se que os professores utilizam a literatura infantil, muitas vezes, apenas como recurso para ensinar aspectos formais da escrita, como ortografia, pontuação e estrutura textual, deixando em segundo plano o caráter estético e crítico da leitura” (Machado, 2010, p. 7). Consequentemente, essa visão limita a literatura a um instrumento mecânico, desconsiderando seu potencial crítico, o que reforça a necessidade de uma formação docente que valorize tanto a técnica quanto o sentido literário da leitura.

Machado analisou igualmente como os professores aplicam a literatura infantil e orientam a produção de textos, ressaltando que a literatura não se limita ao entretenimento, mas também atua no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, despertando o interesse pela leitura e promovendo a formação de leitores autônomos e críticos. Vale destacar que o incentivo à leitura literária no segundo ano se justifica pelo fato de que, nessa faixa etária, os alunos já apresentam certa familiaridade com a leitura e a escrita, embora ainda estejam consolidando essas habilidades. É comum que as crianças não sintam, de início, um incentivo natural à leitura, pois ela exige esforço, concentração e está inserida no processo de alfabetização. Após esse processo, outros fatores, como o uso de celulares e tecnologias, podem interferir na efetivação da prática leitora. Por isso, é fundamental promover o incentivo à leitura literária desde os primeiros anos escolares. A criança só desenvolverá gosto pela leitura quando se identificar com o que lê, compreendendo que a leitura vai além da aprendizagem da escrita, da decodificação de fonemas ou das regras gramaticais. Esse processo de interpretação e construção de sentido é o que caracteriza o letramento literário. Como destaca Cosson:

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (Cosson, 2015, p. 23)

Dessa forma, o trabalho com literatura permite articular o aprendizado do SEA - Sistema de Escrita Alfabética com práticas de letramento, oferecendo experiências significativas e contextualizadas no cotidiano das crianças, estimulando a construção de sentidos a partir do interesse delas. Por fim, a observação das aulas permitiu a Machado (2010) analisar estratégias de motivação, leituras silenciosas e práticas de oralidade, destacando que o ensino da literatura infantil no segundo ano contribui de forma direta para a formação do futuro leitor e para a construção de uma aprendizagem significativa.

A análise realizada evidencia que a literatura infantil não se limita a meros passatempos sem finalidade, mas contribui para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo tanto a alfabetização quanto o letramento nesse processo. Embora complexo, esse processo é grandioso, e quando ocorre a junção adequada entre alfabetização, letramento e literatura, os resultados são efetivos. É claro que outras práticas pedagógicas também contribuem para esse êxito, mas a literatura, o letramento e a alfabetização permanecem como elementos primordiais. O contato com diferentes gêneros literários permite que os alunos

compreendam o sentido da literatura e da escrita em variados contextos, estimulando a reflexão crítica, a criatividade e fortalecendo a compreensão da função social da linguagem. Dessa forma, ao trabalhar com a literatura infantil, o professor pode acompanhar de maneira individual o desenvolvimento de cada criança, suas dúvidas, descobertas e entusiasmo durante a contação de histórias.

Assim, o professor contribui diretamente para a formação dos alunos, inserindo-os não apenas no mundo da leitura, mas também no contexto cultural em que vivem. Ao conhecer as crianças, mediar suas experiências e selecionar livros infantis pertinentes, o docente cria conexões que permitem que os alunos se identifiquem com o conteúdo e se engajem de forma significativa. Nesse processo, a contação de histórias assume papel central, pois possibilita que a criança vivencie a literatura de maneira lúdica, interativa e prazerosa, sendo seguida por atividades relacionadas aos livros que reforçam a compreensão e incentivam a expressão individual e coletiva (Cunha, 2013). Ao ouvir histórias e participar dessas atividades, a criança amplia seu repertório linguístico e cultural, desenvolve oralidade, imaginação, empatia e vínculo afetivo com o universo da leitura. Portanto, a literatura, quando articulada a práticas pedagógicas intencionais, revela-se um instrumento poderoso para promover aprendizagens significativas, consolidando o letramento literário e ampliando o potencial educativo das crianças.

Para Colomer *et al.* (2024), a narrativa ficcional explicita as vivências das crianças, uma vez que se constitui como representação de suas experiências cotidianas. Diante disso, o jogo, a linguagem e a literatura estão interligados, possibilitando que as crianças assimilem e reelaborem suas experiências por meio de brincadeiras simbólicas, como brincar de casinha, de escolinha ou de profissões, nas quais reproduzem falas, gestos e situações observadas no convívio familiar e social. Ademais, o famoso “faz de conta”, que para muitos adultos não possui “valor” de aprendizagem, constitui-se como uma prática fundamental para o desenvolvimento infantil, pois, por meio dele, as crianças constroem significados, expressam sentimentos, desenvolvem a linguagem, a imaginação e as habilidades sociais, aprendendo de forma lúdica e significativa.

3.1 O Clube de Leitura Divertilendo: experiências de mediação literária

³ Antes de apresentar as atividades desenvolvidas no Clube de Leitura Divertilendo, torna-se necessário contextualizar o processo de inserção das crianças no projeto, bem como as condições em que essa experiência foi realizada. Conforme mencionado, a participação dos estudantes no clube não ocorreu de forma aleatória, mas esteve vinculada a critérios definidos a partir das demandas identificadas no município de Cabedelo – PB.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação foi responsável por selecionar as escolas participantes do projeto, priorizando aquelas que apresentavam maiores dificuldades no processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse levantamento, foram contempladas duas escolas da rede municipal de ensino. Em uma delas, atuou a presente pesquisadora juntamente com outras extensionistas, enquanto, na outra instituição, as atividades foram desenvolvidas por mais duas integrantes da equipe, possibilitando a ampliação do atendimento aos estudantes e o contato com diferentes realidades escolares, conforme informado na Introdução.

A inserção dos alunos no projeto também ocorreu a partir de critérios previamente estabelecidos. As escolas encaminhavam listas com os estudantes que apresentavam dificuldades no processo de leitura e escrita, sendo estes, em sua maioria, classificados pela rede municipal em níveis iniciais, como leitura de sílabas, palavras, frases, bem como leitura fluente e não fluente. Cabe destacar que essa classificação era orientada pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de acompanhar o desempenho dos alunos no processo de alfabetização. Os critérios utilizados para a definição dos níveis de leitura (fluente, não fluente, leitura de palavras, sílabas e frases) baseiam-se na avaliação da fluência leitora, compreendida como a habilidade das crianças de realizar a leitura com precisão e tempo adequado, conforme indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba (SIAVE). A partir dessas informações, a equipe do projeto, em articulação com a coordenação e com a Secretaria de Educação, realizou a organização dos grupos de atendimento. Essa organização ocorreu de forma intencional, considerando seu desempenho na avaliação da fluência leitora das crianças, com o objetivo de minimizar discrepâncias acentuadas entre níveis de aprendizagem. Esse grupo de alunos foi reavaliado no âmbito do projeto com base em suas hipóteses de escrita. Dessa forma, os alunos foram reagrupados conforme níveis

³ “O conceito de mediação é uma proposta de educação literária que visa desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, principalmente seu desdobramento em apropriação e experiência”. (COENGA, 2025, p. 13).

semelhantes, possibilitando intervenções pedagógicas mais direcionadas e adequadas às necessidades específicas de cada grupo.

Assim, ao realizar a avaliação diagnóstica com base na psicogênese da língua escrita, foi possível identificar diferenças significativas entre a classificação atribuída pela escola e o nível real de desenvolvimento das crianças. Em diversos casos, alunos considerados leitores de frases ainda se encontravam em níveis mais iniciais, como o silábico, evidenciando a necessidade de uma análise mais aprofundada das hipóteses de escrita. Assim, a realização da sondagem tornou-se fundamental para compreender com maior precisão o estágio de aprendizagem de cada criança e orientar o planejamento das intervenções pedagógicas.

No que se refere ao perfil dos alunos participantes, observou-se que estes, muitas vezes, não eram compreendidos em sua totalidade como sujeitos, sendo frequentemente reduzidos a desempenhos escolares e resultados em avaliações. Nesse sentido, para além das dificuldades no processo de alfabetização, evidenciou-se que eram crianças que demandavam atenção, acolhimento e reconhecimento, apresentando necessidades afetivas significativas que impactavam diretamente seu processo de aprendizagem. Dessa forma, tornou-se fundamental compreendê-los não apenas como alunos em processo de aquisição da leitura e da escrita, mas como sujeitos inseridos em contextos sociais e emocionais que influenciam suas relações com o conhecimento e com a escola. No que diz respeito aos desafios enfrentados no desenvolvimento do projeto, destacam-se aspectos relacionados tanto à organização do espaço escolar quanto às condições de acesso às práticas de leitura. Observou-se que a escola dispunha de uma sala de leitura estruturada, com acervo diversificado, mobiliário adequado e ambiente acolhedor; entretanto, esse espaço era pouco utilizado no cotidiano pedagógico, sendo frequentemente destinado apenas a momentos pontuais, como datas comemorativas.

Além disso, verificou-se que o acesso das crianças aos livros era limitado, uma vez que havia restrições quanto ao manuseio das obras, o que dificultava o contato frequente com a literatura e, conseqüentemente, a construção do gosto pela leitura literária. Nesse contexto, o Clube de Leitura Divertilendo passou a ocupar esse espaço de forma mais contínua, ressignificando sua função e ampliando as possibilidades de interação das crianças com os textos literários.

Ademais, o desenvolvimento das atividades também foi impactado por interferências no ambiente, como a circulação de outras pessoas no espaço durante os encontros, o que, por vezes, comprometia a concentração e a dinâmica das propostas pedagógicas. Outro aspecto

relevante refere-se ao contexto social das crianças, marcado, em alguns casos, por situações de vulnerabilidade, incluindo a exposição a episódios de violência em suas comunidades. Essas vivências se refletiam no comportamento, na atenção e no envolvimento dos alunos durante as atividades escolares, evidenciando que o processo de aprendizagem está diretamente relacionado às condições sociais, emocionais e culturais dos estudantes. Diante desse contexto, torna-se relevante compreender como essas condições se manifestaram na prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Clube de Leitura Divertilendo. Assim, a seguir, serão apresentadas as primeiras experiências vivenciadas no projeto, destacando as percepções iniciais sobre o envolvimento dos alunos e os desafios encontrados no início das atividades.

No *Clube Divertilendo*, durante o primeiro encontro, foi possível perceber que muitas crianças não demonstravam interesse em estar naquele espaço, pois o associavam a mais uma “aula de reforço”. Mediante o ranqueamento do desempenho das crianças nos testes de leitura, a aula de reforço acaba por ser compreendida como uma espécie de legitimação do fracasso da criança. A partir disso, resolvemos modificar a ideia de aula de reforço pela de um clube de leitura, o Clube Divertilendo.

No primeiro dia, ao apresentarmos os livros, percebeu-se que algumas crianças se mostraram entusiasmadas, enquanto outras permaneceram inicialmente resistentes. A primeira obra literária usada foi *O saco de brinquedos*, de Carlos Urbim, ilustrado por Guilherme Urbim, da qual foi apresentado o poema “Catavento”. A partir da leitura, as crianças puderam não apenas conhecer o poema, mas também confeccionar o próprio catavento, relacionando a leitura à brincadeira e à criação. Essa proposta possibilitou a apresentação do grupo e a construção de um ambiente acolhedor, mostrando às crianças que aquele momento de “reforço” poderia ser diferente, divertido e marcado por novas experiências. Após a leitura, surgiram diversas perguntas e *feedbacks* positivos, como: “Pensei que a aula seria chata”, “Tia, essa aula foi legal, quando vocês vêm novamente?” e “O livro é muito legal”. Tornou-se visível que as crianças associavam a concepção de obra literária a uma história chata ou a algo negativo, percepção que começou a ser ressignificada a partir da vivência proposta.

Figura 1 - Capa do livro *Saco de brinquedos*



Fonte: Touché, 2025.

Segundo Colomer et al. (2024), o processo de constituição do “sentir-se leitor” é fundamental, pois quando a criança não possui o hábito de ler ou não convive com adultos leitores, a leitura tende a ser percebida como uma atividade frustrante e menos atrativa do que as brincadeiras. Entretanto, por meio da mediação realizada no clube, foi possível visualizar o surgimento do interesse, da curiosidade pela história e da vontade de ler, evidenciando que a literatura, quando associada ao lúdico, pode transformar a relação da criança com o livro.

Para tornar mais clara a estrutura fundamental da narrativa e facilitar a compreensão por parte de leitores e ouvintes, Colomer *et al.* (2024) oferecem um quadro resumo que organiza os elementos essenciais do texto narrativo. Ao estruturar elementos como narrador, personagens, cenário, conflito e desfecho, os autores destacam que entender esses componentes é essencial para uma leitura significativa. Isso porque essa compreensão facilita o reconhecimento da organização interna da narrativa, confere sentido ao que é contado e apoia tanto a escuta atenta quanto a criação de histórias. Entender a estrutura interna da narrativa é essencial, assim como levar em conta a maneira como o texto é apresentado à criança, principalmente durante a leitura em voz alta. Ler para uma criança vai além de simplesmente compreender palavras, implica o uso consciente do tom de voz, da entonação e das pausas, que mudam de acordo com os personagens, as situações e os eventos da narrativa. Alterações na intensidade da voz, na velocidade da leitura e na entonação, como o uso de um tom questionador em perguntas, mais certeza em situações de conflito ou mais gentil em momentos de acolhimento, ajudam a tornar a narrativa mais dinâmica, despertando o interesse, facilitando a compreensão e aumentando o engajamento da criança com o texto. Assim, a leitura expressiva melhora a escuta atenta e ajuda a criança a dar sentido ao que é contado, unindo compreensão, emoção e imaginação.

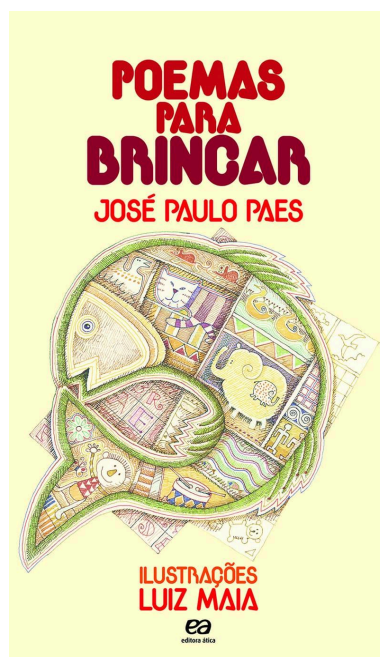
Nesse sentido, no âmbito do clube, esta estratégia de leitura buscava despertar o interesse das crianças e incentivá-las a se engajar com os livros, transformando a escuta em uma oportunidade de participação, curiosidade e construção de significados:

O fato de multiplicar as oportunidades das crianças de compreender palavras e formas linguísticas muito distantes das formas de conversação, expandindo seu léxico passivo e outros aspectos linguísticos, além de favorecer sua familiarização com as convenções e regras do jogo literário. (Colomer; Manresa; Prieto; López, 2024, p. 40).

Ao longo do projeto, diversas propostas foram desenvolvidas no Clube de Leitura. No entanto, para evitar que este capítulo se torne excessivamente extenso, serão apresentadas apenas algumas atividades selecionadas, escolhidas por sua relevância pedagógica e pela possibilidade de uma análise mais detalhada. Essa seleção permite exemplificar a diversidade de gêneros literários e textuais trabalhados, as estratégias pedagógicas adotadas e os objetivos relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica, da leitura, da escrita e da apreciação literária, ao mesmo tempo em que mantém o foco na análise crítica das atividades mais representativas do projeto. Nesse sentido, “cabe ao professor prezar por promover em sala de aula suas práticas de alfabetização e letramento a partir dos mais diversos gêneros de discurso, favorecendo assim ao aluno a leitura do mundo, a leitura de si, a leitura da vida, a leitura da sociedade, a leitura literária” (Santos; Moraes, 2013, p. 29).

Inicialmente, trabalhou-se com *O saco de brinquedos*, de Carlos Urbim, obra pertencente ao gênero poético, que possibilitou às crianças o contato com poemas infantis marcados por situações próximas ao universo do brincar e do cotidiano, favorecendo a escuta, a imaginação e a construção de sentidos. Dessa obra, além do poema “Catavento”, também foi trabalhado o poema “Bola”, mantendo a mesma intencionalidade, voltada à fruição do texto poético, à identificação de rimas e à organização de palavras conhecidas pelo grupo. Posteriormente, foi utilizada a obra *Poemas para brincar*, de José Paulo Paes, ilustrado por Luiz Maria, também pertencente ao gênero poesia. A partir dessa obra, trabalhou-se o poema “Convite”, com o objetivo de aprofundar a leitura de poemas infantis e explorar a separação silábica de palavras presentes no texto, palavras essas já conhecidas pelas crianças, como *convite*, *bola*, *papagaio*, *pião*, *poesia*, *brincar* e *brinca*. Dessa forma, as crianças puderam identificar palavras que rimavam ao longo da leitura, ampliando a percepção sonora e a organização das palavras.

Figura 2 - Capa do livro *Poemas para brincar*



Fonte: Coletivo leitor, 2024.

Ainda no gênero poema, foi explorada obra *O batalhão das letras*, de Mário Quintana, ilustrado por Eva Furnari, para brincar com os sentidos das palavras e com o intuito de desenvolver a consciência fonológica, a partir do reconhecimento de palavras utilizadas no dia a dia das crianças, bem como de outras menos frequentes em seu vocabulário, como *batalhão* e *queijadinhos*. Essa atividade contribuiu para ampliar o repertório linguístico dos alunos de forma lúdica e significativa. Para tornar a aula ainda mais lúdica, foi realizada a atividade denominada “pesca das palavras”, na qual, por meio de uma vara de pescar confeccionada pelas extensionistas, e de um recipiente contendo palavras, os alunos retiravam uma palavra por vez e realizavam a leitura para os colegas, favorecendo a participação, a oralidade e o envolvimento coletivo.

Além disso, a atividade estimulou a atenção dos alunos aos sons das palavras e à identificação de letras e sílabas. Durante a leitura, alguns estudantes buscaram relacionar as palavras retiradas com outras que já conheciam, ampliando suas associações linguísticas. Esse momento também favoreceu a escuta atenta dos colegas, incentivando o respeito à vez de cada participante. A proposta possibilitou ainda que as crianças participassem de forma ativa, tornando a leitura um momento de interação e descoberta.

Figura 3 - Capa do livro *O batalhão das letras*

Fonte: Amazon, 2024.

Além dos poemas, também foram apresentados os gibis da Turma da Mônica, pertencentes ao gênero de história em quadrinhos (HQ), com o objetivo de trabalhar a consciência das palavras e a segmentação silábica. Observou-se que, para a maioria das crianças, esse foi o primeiro contato com esse gênero textual. Durante a atividade, foram exploradas a estrutura dos gibis e as diferentes funções dos balões, compreendendo que cada um representa uma forma de fala, como pensamentos, irritação ou diálogo. Também se discutiu o uso das letras maiúsculas, associadas a gritos, raiva ou emoções intensas, favorecendo a compreensão dos elementos expressivos próprios desse gênero. Como desdobramento da atividade, os alunos foram convidados a criar a própria história em quadrinhos a partir de imagens prontas que retratavam interações entre personagens, como Mônica, Cascão, Cebolinha e Magali. Nos balões de fala, as crianças escreveram os diálogos conforme sua percepção do que a imagem transmitia, identificando emoções como alegria, tristeza ou irritação e registrando o que cada personagem poderia dizer de acordo com a situação apresentada.

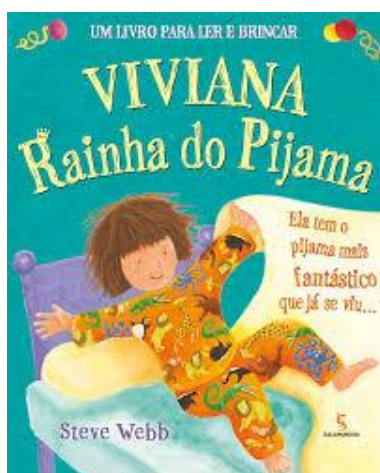
Figura 4 - Capa do gibi *Turma da Mônica*



Fonte: Amazon, 2018.

Ademais, a obra *Viviana, Rainha do Pijama*, de Steve Webb, foi abordada, e sua leitura possibilitou o desenvolvimento de diversas propostas pedagógicas. Com base nessa obra, o gênero convite foi explorado, pois a narrativa possibilita a criação de convites vinculados à história, integrando leitura, escrita e uso social da linguagem. A leitura da narrativa ocorreu antes das atividades sugeridas e foi utilizada como referência para a criação dos convites, facilitando a compreensão do papel comunicativo desse tipo de texto. É importante destacar que este plano de aula será revisitado e expandido em uma seção posterior, quando será possível descrever com mais detalhes as estratégias implementadas e os resultados obtidos.

Figura 5 - Capa do livro *Viviana rainha do pijama*



Fonte: Moderna, 2024.

Também, no trabalho com o gênero textual parlenda, no contexto da infância e da cultura popular, buscou-se desenvolver principalmente a consciência fonológica, especialmente ao identificar rimas. A parlenda "Cadê o toucinho que estava aqui", do livro *Turma da Mônica: Folclore brasileiro*, de Mauricio de Souza e ilustrado por Estúdios Mauricio de Souza, foi utilizada para explorar a leitura e a oralidade, permitindo momentos de escuta atenta, interpretação do texto e enriquecimento do repertório oral dos estudantes. Durante a leitura, as palavras que rimavam foram destacadas para ajudar a associar sons semelhantes e facilitar a percepção das regularidades sonoras da língua. Como desdobramento, realizou-se um jogo de memória das rimas, no qual os alunos identificaram e registraram pares rimados, favorecendo a aprendizagem de forma lúdica e o reconhecimento das letras “x” e “ch”.

Figura 6 - Capa do livro *Turma da Mônica: Folclore brasileiro*

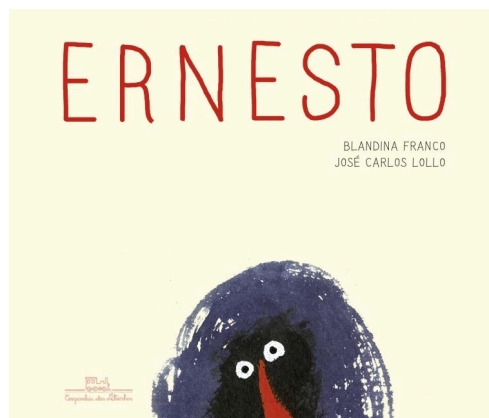


Fonte: Blulivro, 2015.

Outra obra explorada foi *Ernesto*, de Blandina Franco, com ilustrações de José Carlos Lollo, cuja narrativa aborda temas como exclusão, *bullying* e sentimentos de pertencimento. A partir dessa obra, foi desenvolvido um plano de aula que contemplou a leitura compartilhada, momentos de diálogo sobre o poder das palavras e seus efeitos nas emoções, além da produção de um texto direcionado ao personagem principal. A proposta incluiu ainda a socialização das escritas e a construção de um jogo da memória com palavras retiradas da narrativa, ampliando o trabalho com o vocabulário e reforçando a reflexão sobre respeito e

empatia nas relações sociais. Assim como o plano elaborado a partir da obra *Viviana, a rainha do pijama*, essa proposta será retomada e aprofundada na seção seguinte, em que serão detalhados os encaminhamentos realizados, as reflexões das crianças e as estratégias pedagógicas adotadas ao longo do processo.

Figura 7 - Capa do livro *Ernesto*



Fonte: Companhia das letras, 2016.

Na sequência do trabalho pedagógico, foi abordado “E foi assim que eu e a escuridão nos tornamos amigas”, do autor Emerica e ilustrado por Aldo Fabrini, explorando o gênero literário narrativa. A leitura conjunta permitiu uma discussão sobre a escuridão e os medos das crianças, incentivando a reflexão sobre como enfrentá-los. Na sequência, os estudantes participaram de uma atividade simbólica para enfrentar medos e explorar a letra inicial de seus nomes, associando-a a palavras que conhecem por meio de desenhos ou recortes.

Outra narrativa infantil explorada foi *Da Minha Janela*, de Otávio Júnior, com ilustrações de Vanina Starkoff. Essa leitura se revelou de suma importância, pois, além de favorecer a observação do cotidiano das crianças e o contato com novas palavras, também apresenta a diversidade cultural de uma comunidade de periferia. As ilustrações mostram a realidade das pessoas que vivem nessa comunidade, permitindo que alguns alunos se reconhecessem nela, enquanto outros tiveram a oportunidade de conhecer uma realidade diferente da sua. Por meio da divisão silábica e da identificação das famílias silábicas, os alunos puderam, ainda, formar novas palavras, ampliando seu repertório linguístico de forma lúdica e significativa.

Figura 8 - Capa do livro *Da minha janela*



Fonte: Livraria Martins fontes paulista, 2020.

As descrições das propostas pedagógicas elaboradas durante o projeto evidenciam o papel fundamental dos textos literários e de outros gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilitam a abordagem de diversas questões e contextos reais. As crianças não só aprendem sobre os gêneros, como também são capazes de identificá-los e associá-los quando os encontram novamente. No entanto, é essencial que o gênero seja abordado de maneira intencional, planejada e relevante, em consonância com os objetivos pedagógicos. Nesse contexto, Cecília Goulart (2001, *apud* Santos; Moraes, 2013, p. 28-29) enfatizam que:

A variedade dos gêneros do discurso utilizada por uma pessoa pode revelar a sua variedade de conhecimentos (conhecimentos de vários estratos sociais) e aspectos de sua personalidade em duas medidas: (i) na medida em que os conhecimentos produzidos pelas diferentes classes sociais circulam na sociedade de um modo geral; e (ii) na medida em que classes sociais diferentes atribuem valores diferentes aos signos ideologicamente constituídos e vivenciam as situações sociais de modos diferentes. O fenômeno do letramento está então associado a diferentes gêneros discursivos, caracterizando as classes sociais de modo diferente também do ponto de vista discursivo.

Outro ponto que devemos observar é como a escolha de textos literários incide sobre a autoestima, o empoderamento, a cultura e temas importantes, permitindo que as crianças aprendam questões significativas que levarão para a vida. Considerando o poder da literatura infantil, Moraes e Santos (2013) destacam que ela possui caráter lúdico, maravilhoso, político e coletivo, despertando interesse e encantamento em leitores de diferentes idades e níveis de letramento. No contexto do projeto, essas dimensões puderam ser observadas em obras como

Da Minha Janela, de Otávio Júnior, cuja narrativa e ilustrações possibilitam que as crianças reconheçam sua própria cultura, valorizem a cultura do outro e compreendam que diferentes modos de vida existem e merecem respeito e cuidado, evidenciando o potencial político e cultural da literatura infantil.

Desse modo, a literatura infantil, mediada de forma intencional pelo educador, contribui para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da consciência linguística e da construção de aprendizagens significativas, integrando teoria, prática pedagógica e experiências das crianças.

4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO DE EXTENSÃO

*Quem ensina aprende ao ensinar e quem
aprende ensina ao aprender.
(FREIRE, 1996)*

Nesta seção, serão apresentados dois planos de aula desenvolvidos no contexto do projeto de extensão, bem como a análise de algumas atividades realizadas por três crianças participantes. Inicialmente, será realizada a descrição dos planos de aula, destacando seus objetivos, as propostas de atividades e as obras literárias trabalhadas. Em seguida, serão apresentadas as produções realizadas pelas crianças durante o desenvolvimento dessas atividades. Além disso, busca-se analisar essas produções à luz de autores que discutem alfabetização, letramento e literatura infantil, relacionando as práticas desenvolvidas com os referenciais teóricos apresentados anteriormente. Ressalta-se, ainda, que, para preservar a identidade dos alunos, seus nomes não serão mencionados, sendo identificados como estudantes A, B e C. Por fim, pretende-se compreender de que maneira as atividades propostas contribuíram para o processo de alfabetização e letramento das crianças participantes.

O primeiro plano de aula foi desenvolvido a partir da obra *Viviana, Rainha do Pijama*, de Steve Webb, que narra a história de Viviana, uma menina criativa que demonstra grande interesse pelo universo dos animais e passa a se questionar sobre o que eles vestem ao dormir. A partir dessa curiosidade, ela decide organizar uma “festa mundial do pijama”, convidando diversos animais, como leão, pinguim, jacaré, dentre outros, que respondem descrevendo seus pijamas de forma divertida e inusitada. Durante a festa, ocorre uma situação de confusão entre os participantes e, ao final, Viviana é escolhida como vencedora do concurso de pijamas por possuir o pijama mais “animal”, uma vez que no seu pijama estão estampados todos os animais convidados. A obra apresenta uma narrativa lúdica e interativa, favorecendo a fruição do texto literário e, para além disso, o trabalho com o gênero textual convite, além de evidenciar o uso da linguagem em práticas sociais significativas, estimulando a imaginação e o envolvimento das crianças com a leitura.

O segundo plano de aula foi baseado na obra *Ernesto*, de Blandina Franco, com ilustrações de José Carlos Lollo, que aborda a temática do bullying, da exclusão e da empatia. A narrativa apresenta o personagem Ernesto, que se torna alvo de julgamentos e boatos por ser considerado “diferente”, mesmo sem que as pessoas o conheçam de fato. Em meio a esse

“disse-que-me-disse”, o personagem passa a ser rejeitado e acaba vivenciando situações de isolamento e solidão. A obra evidencia como julgamentos superficiais podem impactar negativamente as relações sociais, convidando o leitor a refletir sobre suas atitudes e responsabilidades diante do outro. Dessa forma, a obra contribui para o desenvolvimento da empatia e do respeito às diferenças, ao mesmo tempo em que favorece práticas de leitura e interpretação.

Cabe destacar que esses planos foram aplicados em momentos distintos do projeto, sendo o primeiro realizado em 24 de julho de 2025 e o segundo em 17 de agosto do mesmo ano. Esse intervalo de tempo possibilita observar possíveis avanços no processo de aprendizagem das crianças. Ademais, ambos os planos envolveram atividades de leitura, compreensão e interação com a literatura infantil, buscando estimular o interesse dos alunos pela leitura e contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento.

Nesse contexto, é importante destacar que a definição das hipóteses de escrita das crianças participantes foi realizada a partir da psicogênese da língua escrita, aplicada no âmbito do clube. A partir dessa análise diagnóstica, identificou-se que as estudantes A e B se encontravam no nível silábico-alfabético, enquanto a estudante C estava no nível pré-silábico. Esses dados contrastavam com a classificação previamente atribuída pela Secretaria de Educação, que indicava que as três crianças já se encontravam no nível de leitura de frases. Tal discrepância evidencia, portanto, a relevância da psicogênese da língua escrita como instrumento fundamental para a compreensão real do processo de aprendizagem dos alunos, permitindo a elaboração de intervenções pedagógicas mais adequadas às suas necessidades.

Além disso, considerando que o Clube teve início em 27 de março de 2025 e que o primeiro plano de aula analisado foi aplicado em 24 de julho do mesmo ano, é possível observar que, ao longo desse período, já haviam ocorrido avanços no desenvolvimento das crianças. Dessa forma, a análise das atividades realizadas com as três estudantes possibilita não apenas compreender o nível em que se encontravam, mas também identificar indícios de evolução no processo de alfabetização e letramento, reforçando a importância das práticas desenvolvidas no contexto do Clube de Leitura Divertilendo.

4.1 Análise do plano de aula a partir da obra *Viviana, Rainha do Pijama*

O plano de aula foi desenvolvido a partir da obra *Viviana, Rainha do Pijama*, de Steve Webb, com o objetivo de promover momentos de leitura, interpretação e produção textual, possibilitando às crianças experiências de interação com a literatura infantil e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos processos de alfabetização e de letramento. A proposta buscou estimular o interesse das crianças pela leitura, favorecer a participação oral e ampliar as possibilidades de interação com a linguagem escrita. Entre os conteúdos trabalhados, destacam-se a literatura infantil, a compreensão e interpretação da narrativa, o reconhecimento de rimas, a leitura e escrita de palavras, bem como o estudo do gênero textual convite. Nesse sentido, o plano também teve como objetivo identificar o repertório dos estudantes em relação à Língua Portuguesa, além de estimular a ampliação do vocabulário e a construção de sentidos a partir do texto literário.

Inicialmente, foi realizada a apresentação do livro à turma, incentivando os alunos a observarem a capa da obra e a lerem o título em voz alta. Nesse momento, buscou-se despertar a curiosidade dos estudantes por meio de questionamentos sobre a história. Também foi explorada a sonoridade presente no título, destacando a rima entre as palavras “Viviana” e “pijama”, o que contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças. Após esse momento inicial, realizou-se a leitura da obra, seguida de uma discussão coletiva sobre a narrativa. Durante essa etapa, os alunos foram convidados a comentar sobre os personagens e os animais presentes na história, buscando recordar os acontecimentos do enredo. A partir dessa discussão, utilizou-se também um mapa para localizar os países de origem de alguns dos animais mencionados na narrativa, ampliando o repertório de conhecimentos das crianças.

Posteriormente, foi proposta uma atividade em que os alunos deveriam selecionar seis animais citados no livro e registrá-los em uma tabela entregue pelas professoras. O bingo de palavras foi elaborado a partir dos animais presentes na obra *Viviana, Rainha do Pijama*, sendo utilizado como estratégia para estimular a leitura, o reconhecimento das palavras e a retomada de elementos da narrativa. À medida que Viviana vai convidando os animais para sua festa do pijama, a história também apresenta de onde cada animal vem, possibilitando o trabalho com a localização geográfica desses espaços. Nesse momento, foi utilizado o globo terrestre para situar os países e continentes mencionados, como África do Sul e América Latina, promovendo uma articulação interdisciplinar com a Geografia.

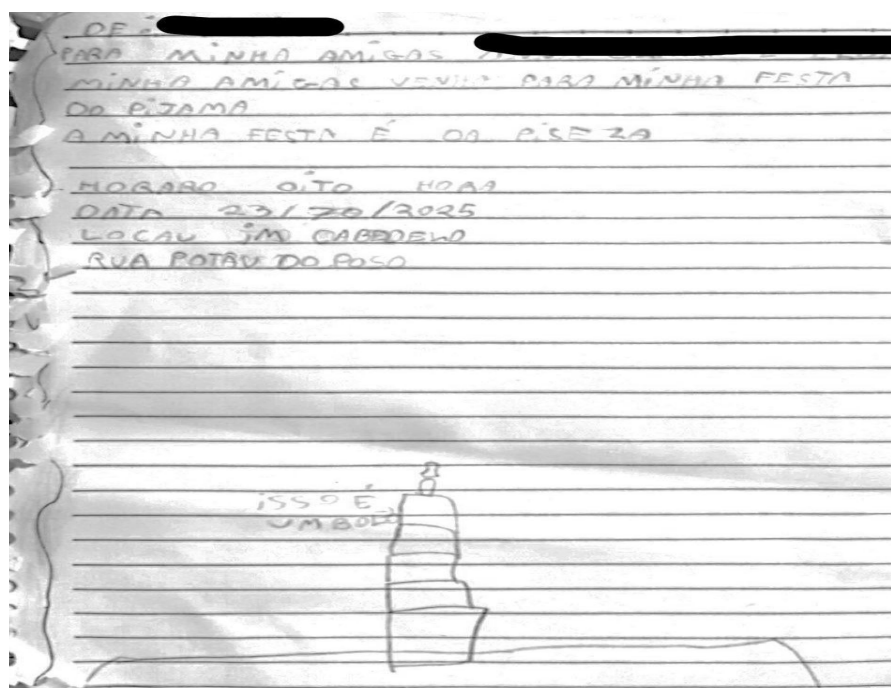
Além disso, com os nomes dos animais registrados no quadro, os alunos foram incentivados a contribuir com outros animais que conheciam e que poderiam compor o bingo, ampliando o vocabulário e o envolvimento com a atividade. Essa proposta favoreceu a interdisciplinaridade entre Literatura e Geografia, permitindo que as crianças compreendessem, de forma lúdica, onde os animais vivem e quais são seus habitats naturais, além de relacionarem o conteúdo da história com conhecimentos prévios. Em seguida, foi realizada uma retomada da história com a turma, promovendo uma conversa sobre a personagem Viviana e suas características. Nesse momento, também foram discutidas experiências relacionadas ao momento de dormir, como festas do pijama ou hábitos realizados antes do sono, permitindo que os alunos compartilhassem vivências pessoais e estabelecessem relações entre a narrativa e seu cotidiano.

A partir dessa retomada, foi introduzido o estudo do gênero textual convite. Nesse momento, buscou-se trabalhar com os alunos a identificação dos elementos principais desse gênero, bem como compreender sua função social, reconhecendo sua estrutura e a linguagem utilizada em situações de convite. Além disso, a atividade teve como objetivo incentivar a organização de ideias e a adequação da linguagem para um evento específico, estimulando também a criatividade e a prática da escrita com o apoio das extensionistas. Para a realização da atividade, foi apresentado aos alunos um modelo de convite, que foi lido coletivamente, destacando seus principais elementos. Em seguida, os estudantes foram convidados a elaborar um convite inspirado na festa do pijama da personagem Viviana. Para orientar a produção textual, foi apresentada uma estrutura contendo os seguintes elementos: remetente (de), destinatário (para), um breve texto sobre o evento, além de informações como dia, horário e local da festa. Durante a realização da atividade, as extensionistas ofereceram assistência aos alunos, esclarecendo dúvidas relacionadas à escrita e auxiliando na organização das ideias para a elaboração do convite. Observou-se que a atividade foi iniciada com o momento de leitura da obra, o que despertou a imaginação, o interesse e a participação das crianças.

Durante a realização do bingo, foi possível perceber um aumento na animação dos alunos, que demonstravam entusiasmo, sorriam e expressavam o desejo de participar e vencer a dinâmica. No momento da produção do convite, evidenciou-se um espaço significativo para a criatividade das crianças. Surgiram diferentes propostas de festas, como festa de aniversário, festa com tema de piquenique, festa inspirada na própria história *Viviana, Rainha do Pijama*. Alguns convites foram elaborados com cores mais neutras, enquanto outros apresentavam

cores mais vibrantes e variadas. Dessa forma, a atividade revelou-se um momento rico de expressão criativa e de participação ativa dos estudantes. Ressalta-se que, para preservar a identidade das crianças participantes, os nomes presentes nas produções foram ocultados nas imagens apresentadas nesta seção. Para a realização desta análise, foram selecionados três convites produzidos por estudantes participantes do projeto, que serão identificados neste trabalho como Estudante A e Estudante B e Estudante C.

Figura 9 - Convite produzido pelo Estudante A



Fonte: Clube Divetilendo, 2025.

Na produção do convite, o Estudante A escreveu:

“Para minhas amigas.

Minhas amigas venham para minha festa do pijama.

A minha festa é da **pijeza**.

Horario oito hora.

Data: 23/10/2025.

Local: em Cabedelo.

Rua **Potau do poso**.”

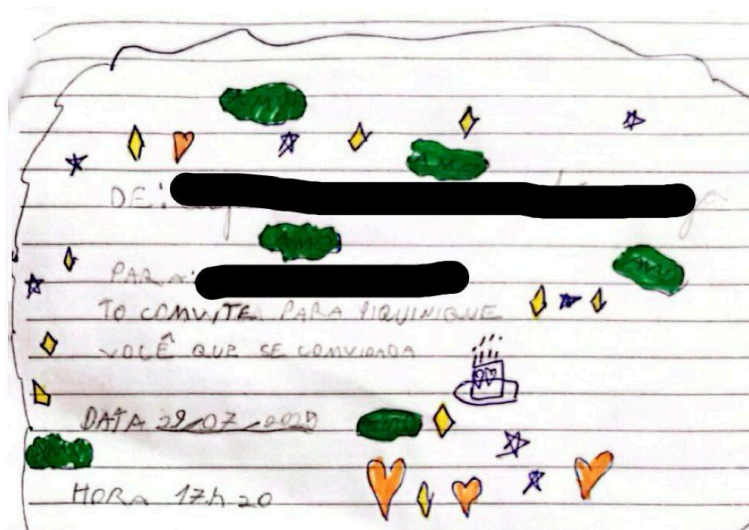
Observa-se que a criança constrói um texto com intenção comunicativa clara, dirigido às colegas da turma, utilizando elementos característicos do gênero convite, como o

chamamento ao público (“Para minhas amigas”), a explicitação do evento (festa do pijama), além de informações importantes como horário, data e local. Na escrita, aparecem registros como “**piseza**” para *princesa*, “**horaro**” para *horário* e “**Potau do poso**” para *Portal do Poço*. Essas ocorrências revelam tentativas de representar, por meio das letras, os sons das palavras, ainda apresentando algumas aproximações fonéticas e dificuldades ortográficas próprias do processo de alfabetização.

A análise dessa produção, associada à observação da leitura realizada pela criança durante as atividades e aos resultados das atividades diagnósticas, indica que o estudante já compreende o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Dessa forma, considera-se que a criança se encontra na **hipótese de escrita alfabética**, pois realiza correspondências entre fonemas e grafemas, ainda que não domine completamente as convenções ortográficas. De acordo com Ferreiro (1986), a escrita alfabética representa o momento em que a criança compreende que os caracteres da escrita correspondem a unidades sonoras menores que a sílaba, realizando uma análise sonora das palavras ao escrevê-las.

Ao mesmo tempo, como destaca Magda Soares, a apropriação desse sistema possibilita que a criança utilize a escrita em práticas sociais significativas (Soares, 2025), o que se evidencia na elaboração do convite, no qual o estudante mobiliza a escrita para comunicar um evento às colegas, registrando informações como data, horário e o endereço de seu bairro, **Portal do Poço**, demonstrando compreender a estrutura e a função social do gênero convite. Em continuidade às análises das produções dos estudantes, passa-se à análise da produção da Estudante B.

Figura 10 - Convite produzido pelo Estudante B



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

Na produção do convite, a Estudante B organizou seu texto apresentando elementos característicos desse gênero textual. A criança inicia estruturando o convite com a identificação do remetente e do destinatário, utilizando as expressões “de” e “para”. Em seguida, registra o motivo do convite, bem como informações importantes para a participação no evento, como data, horário e local. No texto aparecem registros como:

“DE: ...

PARA: ...

TÔ CONVITE PARA PIQUINIQUE

VOCÊ QUE SE CONVIDADA

DATA 22/07/2020

HORA 17h20

LOCAL LAGOA”

Percebe-se que a estudante constrói um texto com intenção comunicativa clara, direcionando o convite a uma extensionista, o que demonstra compreender que a escrita possui um destinatário específico. Além disso, ao registrar informações como data, horário e local, a criança evidencia compreender a estrutura básica do gênero convite e sua função de informar e convidar alguém para um determinado evento.

Outro aspecto relevante nessa produção é a tentativa de formular uma pergunta no convite, expressa no trecho “**VOCÊ QUE SE CONVIDADA**”. Embora a estudante não utilize o sinal de interrogação, é possível perceber que há uma intenção interrogativa no enunciado, indicando que a criança procura estabelecer um diálogo com o interlocutor, como se perguntasse “Você quer ser convidada?”. Esse movimento revela que a estudante busca ampliar a forma de comunicação do convite, aproximando o texto da linguagem oral e atribuindo-lhe um caráter mais interativo.

Essa construção pode estar relacionada às experiências de leitura realizadas em sala de aula, especialmente com a obra *Viviana, Rainha do Pijama*, na qual a personagem frequentemente escreve cartas e utiliza perguntas ao se dirigir aos destinatários, como “Você pode vir para a minha festa?”. Dessa forma, é possível perceber que a estudante mobiliza elementos presentes na literatura trabalhada nas atividades pedagógicas para construir sua

própria produção escrita. A presença dessa influência literária demonstra que a leitura contribui para ampliar o repertório linguístico e discursivo das crianças, favorecendo o desenvolvimento de novas formas de expressão na escrita. Nesse sentido, a literatura infantil desempenha um papel significativo no processo de formação do leitor e do escritor iniciante. Conforme afirma José Nicolau Gregorin Filho, “aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive” (Gregorin Filho, 2010, p. 34).

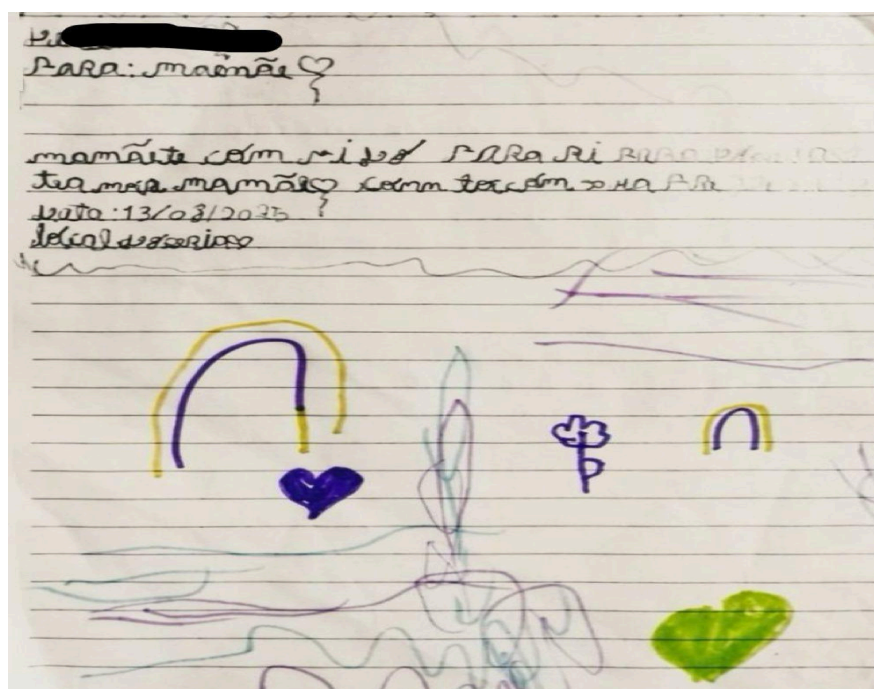
Do ponto de vista do sistema de escrita, a produção apresenta registros que evidenciam tentativas de representar os sons da fala por meio das letras, como em “**TÔ CONVITE**” (Te convido) e “**VOCÊ QUE SE CONVIDADA**” (Você quer ser convidada?). Esses registros demonstram que a criança estabelece relações entre fonemas e grafemas ao escrever as palavras que deseja comunicar. Ao mesmo tempo, ainda aparecem desvios em relação às convenções ortográficas da língua, o que é esperado nesse momento do processo de alfabetização. Além disso, ao indicar “**LOCAL LAGOA**”, a estudante mobiliza referências do seu cotidiano para construir o texto, demonstrando compreender que o convite precisa informar onde o evento ocorrerá. O local mencionado refere-se à Lagoa do Parque Solon de Lucena, espaço conhecido da cidade de João Pessoa, frequentemente associado a encontros e comemorações. Dessa forma, a análise dessa produção indica que a estudante já se encontra na **hipótese de escrita alfabética**, pois estabelece correspondências entre fonemas e grafemas para registrar as palavras que deseja escrever. No entanto, ainda apresenta dificuldades relacionadas às normas ortográficas e aos recursos de pontuação, aspectos que fazem parte do processo de consolidação da escrita.

Desse modo, conforme explica Soares (2020), após compreender o princípio alfabético, a criança inicia um processo de transição da escrita alfabética para a escrita ortográfica. Nesse momento, embora já saiba relacionar fonemas e letras, ainda comete erros ao escrever, pois precisa aprender as regras e irregularidades da ortografia da língua portuguesa, em que nem sempre há correspondência direta entre fonemas e grafemas. Assim, os registros presentes na escrita da estudante podem ser compreendidos como parte desse processo de avanço na aprendizagem da escrita. Portanto, a produção da Estudante B evidencia que a criança compreende a estrutura do gênero convite, utiliza a escrita para comunicar um evento a um interlocutor específico e mobiliza referências da literatura

trabalhada em sala de aula para construir seu texto. Ao mesmo tempo, demonstra domínio do princípio alfabético, encontrando-se em processo de desenvolvimento das convenções ortográficas e dos recursos de pontuação da língua escrita.

Na sequência, realiza-se a análise da produção escrita do Estudante C.

Figura 11 - Convite produzido pelo Estudante C



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

Na produção apresentada, a criança elabora um convite direcionado à sua mãe, iniciando o texto com a identificação do destinatário ao registrar “para: mamãe”. Em seguida, inicia a escrita do convite com uma expressão que pode ser interpretada como “mamãe te convido para ir para...”, demonstrando claramente a intenção de convidar sua mãe para participar da atividade proposta. Ainda que a escrita não esteja registrada de forma convencional, identifica-se que a criança compreende o propósito comunicativo do texto produzido.

“DE: ...

PARA: ...

MAMÃE COMVIDO PARA RI RARA (...)

TEA MAS MAMÃE CONNTOCAM PRA (..)

DATA: 13/08/2025

LOCAL: DGOEZIA”

Durante o processo de escrita, torna-se evidente a presença de rasuras e trechos apagados, o que indica certa insegurança da criança ao tentar registrar as palavras. Esses apagamentos evidenciam que a estudante reflete sobre sua escrita e busca reorganizar aquilo que pretende comunicar, característica comum em crianças que se encontram em processo de apropriação do sistema de escrita.

Identifica-se também que a criança registra algumas informações importantes para a organização do convite, como a data do evento: “13/08/2025”. O registro da data demonstra que a estudante compreende que esse gênero textual exige informações que orientem o destinatário. O local aparece registrado de forma aproximada como “Dgoezia”, indicando uma tentativa de representar graficamente a palavra pretendida, ainda que sem correspondência com a escrita convencional.

Ao analisar a forma como a criança organiza sua produção escrita, percebe-se que há tentativas de representar as palavras utilizando poucas letras ou sílabas, o que evidencia que a estudante ainda está em processo de compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. A escrita apresenta características que indicam a busca por representar unidades sonoras da fala por meio de letras, ainda de forma não convencional.

Do ponto de vista da psicogênese da língua escrita, essa produção indica que a criança se encontra na **hipótese silábica**, pois busca representar as palavras atribuindo valor sonoro às letras utilizadas, geralmente correspondendo a uma sílaba da palavra falada. Nesse estágio, as crianças começam a estabelecer relações entre a oralidade e a escrita, atribuindo às letras um valor sonoro que representa partes das palavras. De acordo com Ferreiro (1986), nesse nível de desenvolvimento, as crianças passam a reconhecer e nomear algumas letras, especialmente vogais, e começam a utilizá-las com valor silábico ao tentar representar as palavras na escrita, demonstrando um avanço em relação às hipóteses anteriores do processo de construção do sistema de escrita.

Apesar das dificuldades relacionadas à escrita convencional das palavras, identifica-se que a estudante compreendeu a proposta da atividade e a intenção do gênero trabalhado. A criança demonstra entender que deveria produzir um convite, direcionando-o à sua mãe e organizando algumas informações necessárias para esse tipo de texto.

Nesse contexto, o uso da literatura durante a atividade mostrou-se relevante, pois contribuiu para que a estudante compreendesse a proposta da produção textual. A leitura da obra trabalhada em sala auxiliou na construção de sentido da atividade, permitindo que a criança identificasse o que deveria produzir, mesmo que ainda não dominasse plenamente as convenções ortográficas da escrita. Dessa forma, conforme aponta José Nicolau Gregorin Filho, o trabalho com a leitura literária também envolve aspectos afetivos e expressivos, possibilitando que a criança encontre na leitura e na escrita formas de manifestar ideias, sentimentos e experiências que muitas vezes não conseguem ser expressos em outras atividades escolares (Gregorin Filho, 2010).

Por fim, a análise da produção do Estudante C evidencia que, embora ainda apresente dificuldades na representação convencional da escrita, a criança já demonstra compreender a função social do texto produzido e utiliza a escrita com intenção comunicativa. Essas características indicam que a estudante se encontra no nível **silábico** do processo de construção do sistema de escrita, avançando gradativamente na compreensão das relações entre fala e escrita.

De modo geral, a análise das produções dos estudantes A, B e C evidencia diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita, demonstrando que o processo de alfabetização ocorre de maneira gradual e singular para cada criança. Enquanto os estudantes A e B já apresentam características da hipótese de escrita alfabética, realizando correspondências entre fonemas e grafemas, ainda que com desvios ortográficos, o estudante C demonstra estar no nível silábico, buscando representar as palavras por meio de letras que correspondem às sílabas da fala.

Apesar dessas diferenças, observa-se que todos os estudantes compreenderam a proposta da atividade e utilizaram a escrita com intenção comunicativa, organizando seus textos de acordo com elementos característicos do gênero convite, como destinatário, mensagem, data, horário e local. Além disso, as produções revelam a influência das atividades de leitura realizadas durante o desenvolvimento do plano de aula, evidenciando que a literatura infantil pode contribuir significativamente para a ampliação do repertório linguístico das crianças e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento. Dessa forma, as atividades propostas no contexto do projeto de extensão demonstraram potencial para favorecer a participação ativa dos estudantes, estimulando a leitura, a escrita e a construção de sentidos a partir da interação com o texto literário.

4.2 Análise do plano de aula a partir da obra *Ernesto*

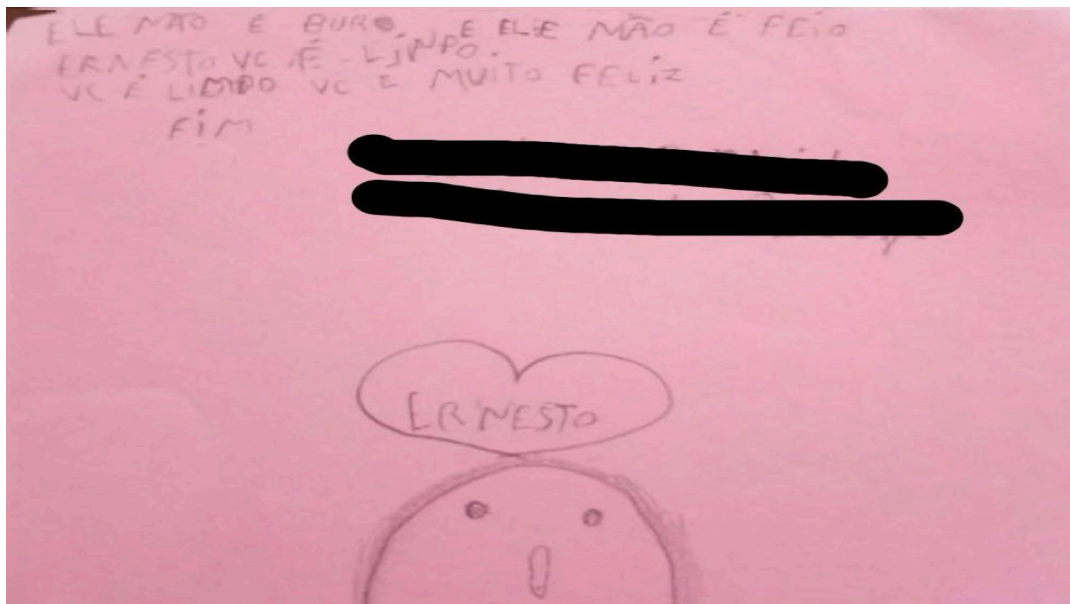
Dando continuidade às atividades do projeto de extensão, foi realizada uma proposta pedagógica baseada na leitura do livro *Ernesto*, de Blandina Franco e ilustrado por José Carlos Lollo. A obra aborda o respeito às diferenças e a importância das palavras nas relações humanas, possibilitando, assim, reflexões sobre empatia, convivência e respeito no ambiente escolar. Ressalta-se que as análises apresentadas a seguir foram realizadas a partir das produções dos mesmos estudantes da atividade anterior, identificados como A, B e C.

O objetivo da proposta foi promover a leitura compartilhada, estimular a oralidade e a escuta atenta, além de favorecer atitudes de respeito e oportunizar a produção escrita significativa. Inicialmente, a atividade começou com a acolhida da turma, durante a qual foram feitas perguntas provocativas, como “Você já foi chamado por um nome que não gostou?” e “Como você se sente quando alguém fala algo que te deixa triste?”. Essas indagações tiveram o intuito de mobilizar reflexões sobre o impacto das palavras, preparando os estudantes para compreender a temática do livro. Em seguida, foi apresentado o livro, explorando elementos paratextuais como capa, título, autora e ilustrador. As crianças foram convidadas a observar a capa e levantar hipóteses sobre a história, por meio de perguntas como: “Quem será Ernesto?” e “Sobre o que vocês acham que a história vai falar?”. Dessa forma, a curiosidade foi despertada e os estudantes se envolveram no processo de construção de sentidos antes mesmo da leitura.

Durante a leitura compartilhada, realizada de forma expressiva, foram feitas pausas estratégicas para dialogar com os estudantes sobre os acontecimentos e sentimentos do personagem. Perguntas como “O que está acontecendo nessa parte?”, “Como vocês acham que o personagem está se sentindo?” e “O que vocês fariam se estivessem no lugar dele?” incentivaram a reflexão e possibilitaram a conexão da narrativa com experiências próprias. Posteriormente, os estudantes realizaram uma produção escrita inspirada na pergunta final da obra: “Você tem alguma coisa a dizer para o Ernesto?”. Eles escreveram mensagens ao personagem, expressando opiniões, sentimentos e conselhos. Em seguida, essas mensagens foram compartilhadas em um momento de socialização, promovendo escuta, respeito e valorização das diferentes formas de expressão presentes na turma. Por fim, foi realizado um jogo da memória com palavras do texto. Inicialmente, as cartas estavam em branco, e as crianças escolheram palavras dos textos ou relacionadas à história para compô-las. Essa atividade permitiu reforçar o vocabulário, promover interação entre os participantes e tornar o

aprendizado mais lúdico e significativo. A seguir, apresenta-se a atividade realizada pela Estudante A.

Figura 12 - Atividade do livro *Ernesto* – Estudante A



Fonte: Clube Divertilendo, 2025

Ao final da narrativa, a obra propõe ao leitor a seguinte reflexão: “E você? Você tem algo a dizer para o Ernesto?”. A partir dessa pergunta, a estudante A produziu uma mensagem direcionada ao personagem, na qual expressa palavras de empatia e valorização. Em sua escrita, registra: “ELE NÃO É BURO E ELE NÃO É FEIO ENERSTO VOCE É LINDO. VC É LIMDO VC E MUITO FELIZ. FIM”.

Nota-se que, mesmo apresentando algumas hipóteses de escrita características do processo de alfabetização, como as grafias “buro” para “burro”, “enersto” para “Ernesto” e “limdo” para “lindo”, a estudante consegue organizar um enunciado com sentido e direcionado ao personagem da história. A produção demonstra que a aluna compreendeu a proposta da atividade e buscou responder ao questionamento por meio de uma mensagem de incentivo e acolhimento.

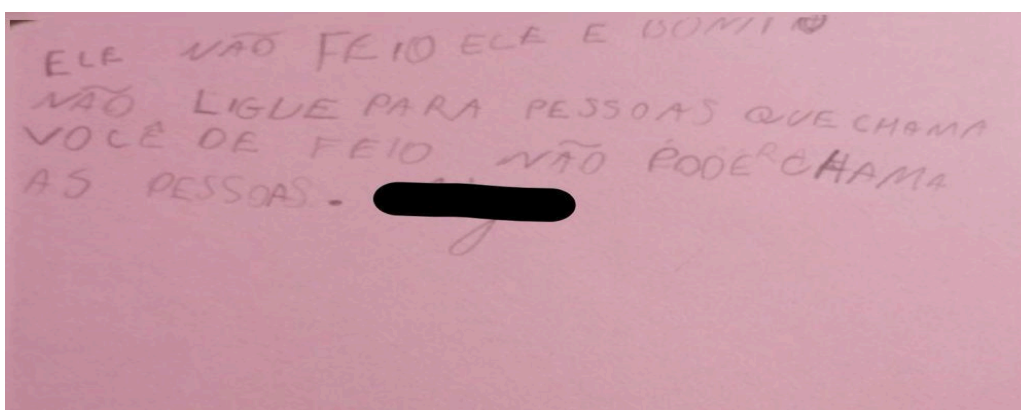
Além disso, percebe-se que a estudante mobiliza elementos da narrativa para construir sua resposta, contrapondo palavras negativas atribuídas ao personagem ao longo da história e substituindo-as por afirmações positivas, como “você é lindo” e “você é muito feliz”. Esse movimento evidencia não apenas a compreensão do enredo, mas também a internalização da

temática central da obra, relacionada ao respeito às diferenças e ao impacto das palavras nas relações. Nesse sentido, a leitura literária possibilita que o leitor interaja com o texto e atribua diferentes sentidos à narrativa. Conforme destacam Alves e Miranda (2018), a leitura literária permite que o sujeito vá além do imediato, favorecendo processos de reflexão, posicionamento e construção de sentidos diante do texto.

A atividade ainda é acompanhada por um desenho do personagem e por um coração com o nome “Ernesto”, elementos que reforçam a intenção de demonstrar afeto e valorização. Assim, a produção da estudante A revela um processo significativo de interação com o texto literário, no qual leitura, escrita e expressão de sentimentos se articulam, possibilitando que a criança atribua sentido à narrativa e se posicione diante dela. Nessa perspectiva, a leitura pode ser compreendida como uma experiência que afeta e mobiliza o sujeito, pois, como afirma Jorge Larrosa (2011), a experiência é aquilo que nos acontece e nos toca, produzindo sentidos na relação que estabelecemos com o mundo.

Por fim, chama atenção na produção da estudante o uso da abreviação “VC” para representar a palavra “você”. Esse elemento é frequentemente utilizado em interações digitais, como mensagens em aplicativos e redes sociais, evidenciando a influência de outras práticas sociais de escrita no processo de aprendizagem da criança. Assim, nota-se que, mesmo em contexto escolar, os alunos mobilizam conhecimentos provenientes de diferentes espaços de uso da linguagem, o que demonstra que o processo de alfabetização também dialoga com formas contemporâneas de comunicação. Nesse sentido, a presença desse tipo de registro pode ser compreendida como parte das múltiplas experiências de letramento vivenciadas pelos estudantes, nas quais diferentes modos de escrita circulam e se articulam em seu cotidiano.

Figura 13 - Atividade do livro *Ernesto* – Estudante B



Fonte: Clube Divertilendo, 2025

A partir da mesma proposta de escrita apresentada ao final da leitura, o estudante B também elaborou uma mensagem dirigida ao personagem. Em sua produção, registra: “ELE NÃO FEIO ECA E BOM! NÃO LIGUE PARA PESSOAS QUE CHAMA VOCÊ DE FEIO. NÃO PODE CHAMA AS PESSOAS.”

A partir dessa produção, percebe-se que o estudante busca construir uma mensagem de aconselhamento e encorajamento ao personagem, orientando-o a não se importar com as ofensas recebidas. Ainda que apresente algumas hipóteses de escrita próprias do processo de alfabetização, como a ausência de determinadas marcas de concordância e algumas inadequações ortográficas, o texto revela que a criança consegue organizar ideias com sentido e direcionadas ao contexto da narrativa.

Além disso, evidencia-se que o estudante compreendeu a temática central da obra, relacionada ao impacto das palavras e à importância do respeito nas relações. Ao afirmar que Ernesto não deve dar importância às pessoas que o chamam de “feio”, a criança demonstra sensibilidade diante da situação vivida pelo personagem, posicionando-se de maneira crítica em relação às atitudes de desvalorização presentes na história. Outro aspecto relevante é que o estudante amplia essa reflexão ao afirmar que “não pode chamar as pessoas”, indicando uma compreensão de que as palavras utilizadas nas interações podem provocar sentimentos negativos. Dessa forma, percebe-se que a criança não apenas compreendeu o enredo, mas também elaborou uma interpretação própria da narrativa, posicionando-se diante da situação apresentada no texto.

A produção também é acompanhada por um desenho do personagem, elemento que evidencia o envolvimento do estudante com a história e reforça sua compreensão da narrativa. Ademais, a presença do desenho, associada ao texto escrito, demonstra que diferentes formas de expressão foram mobilizadas para representar o entendimento da obra, levando em conta a ilustração da própria obra literária. Nessa perspectiva, a leitura literária possibilita múltiplas interpretações por parte dos leitores, uma vez que cada sujeito mobiliza suas experiências, valores e conhecimentos ao interagir com o texto. Como apontam Teresa Colomer et al. (2024), o leitor assume um papel ativo na construção de sentidos, podendo elaborar diferentes interpretações a partir da obra literária. Nesse contexto, compreende-se que o estudante B reconhece que as palavras dirigidas ao personagem são desrespeitosas, demonstrando

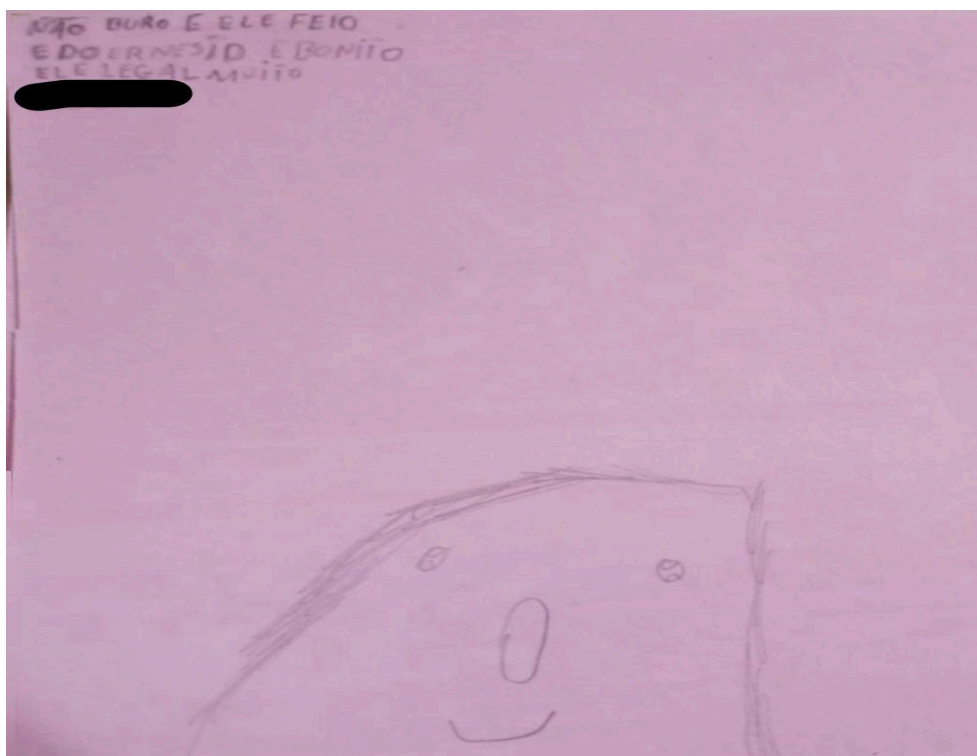
sensibilidade diante da situação apresentada na narrativa. Ao afirmar que não se deve chamar as pessoas por nomes ofensivos, o aluno também evidencia uma postura de alerta em relação a esse tipo de comportamento, indicando que tais atitudes não devem ser reproduzidas nas relações entre colegas.

Nesse sentido, o processo de leitura envolve diálogo e construção de significados entre leitor e texto. Conforme afirmam Santos e Moraes (2013, p. 65):

Logo, o processo dialógico e interpretativo da leitura literária dá-se por meio de negociações de significações entre os interlocutores e em meio às ideologias inerentes aos signos, pois o redimensionamento da significação ocorre a partir de um valor apreciativo atribuído por um sujeito a cada novo enunciado, por meio da interação com um interlocutor específico em uma situação histórica e social concreta.

Dessa forma, a atividade evidencia que a leitura literária possibilita a construção de diferentes sentidos, permitindo que os estudantes interpretem a narrativa a partir de suas próprias experiências e reflitam sobre questões presentes em seu cotidiano, como o respeito às diferenças e o impacto das palavras nas relações entre colegas.

Figura 14 - Atividade do livro *Ernesto* – Estudante C



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

De maneira semelhante, a estudante C também elaborou uma mensagem dirigida ao personagem. Em sua produção escrita, registra: “NÃO BURO E ELE FEIO. O ERNESIO É BONITO. ELE LEGAL MUITO.”.

Diferentemente da atividade anterior, verifica-se nesta produção uma escrita mais nítida e organizada, o que facilita a leitura e a compreensão da mensagem elaborada pela estudante. Ainda que o registro apresente algumas hipóteses próprias do processo de alfabetização, como determinadas inadequações ortográficas e a ausência de alguns conectivos e marcas de concordância, o texto evidencia que a criança consegue expressar ideias relacionadas à narrativa trabalhada.

Outrossim, é nítido que a estudante mobiliza elementos da história para construir sua mensagem, contrapondo os adjetivos negativos atribuídos ao personagem ao longo da narrativa a afirmações positivas, como quando afirma que Ernesto é bonito e que ele é legal. Essa construção demonstra que a aluna compreendeu a situação vivenciada pelo personagem e buscou valorizá-lo por meio de palavras de incentivo.

Outro aspecto relevante é a presença do desenho que acompanha a produção escrita, representando o personagem da história. Esse elemento reforça o envolvimento da estudante com a narrativa e evidencia que diferentes formas de linguagem (verbal e visual) foram utilizadas para expressar sua compreensão da obra.

Contudo, contempla-se que, nesta atividade, a estudante demonstrou maior segurança durante o processo de escrita. Diferentemente da produção anterior, referente à elaboração do convite, nitidamente há menos apagamentos e correções no registro, o que pode indicar que a aluna se sentiu mais confortável e confiante para expressar suas ideias. Nesse contexto, abrange a criança participar ativamente da construção de seu conhecimento sobre a escrita. Segundo Emilia Ferreiro (1986), inspirada nas contribuições de Jean Piaget, o sujeito que aprende não recebe passivamente o conhecimento, mas constrói suas próprias hipóteses a partir da interação com o mundo e com os objetos de conhecimento.

Assim, as formas de escrita apresentadas pela estudante podem ser compreendidas como parte desse processo de construção do sistema de escrita, no qual a criança formula hipóteses e busca representar graficamente as palavras de acordo com suas próprias compreensões sobre a linguagem escrita.

As produções dos estudantes A, B e C sobre o livro *Ernesto* mostram experiências significativas de interação com a narrativa, nas quais compreenderam o impacto das palavras, o respeito às diferenças e a valorização do outro. Além disso, expressaram empatia e um posicionamento crítico frente à desvalorização, refletindo sobre os efeitos das palavras nos sentimentos. Embora apresentem diferentes níveis de alfabetização, desde hipóteses iniciais até registros mais seguros, a leitura literária, aliada a atividades reflexivas, demonstrou-se eficaz para construir sentidos, desenvolver empatia e promover respeito, evidenciando a literatura infantil como elemento transformador.

Dessa forma, é possível observar também a evolução das hipóteses de escrita ao longo do processo: inicialmente, as estudantes A e B encontravam-se na hipótese de escrita silábico-alfabética, enquanto a estudante C estava no nível pré-silábico. Ao final das intervenções, após as atividades com as obras trabalhadas, as estudantes A e B avançaram para a hipótese de escrita alfabética, ainda com dificuldades ortográficas, enquanto a estudante C evoluiu para a hipótese silábica, evidenciando progresso na compreensão do sistema de escrita e das relações entre fala e escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência realizada no Clube de Leitura Divertilendo, buscou compreender, de maneira aprofundada, como a literatura infantil pode articular alfabetização e letramento, assumindo papel central no desenvolvimento integral das crianças. A partir da articulação entre a teoria da psicogênese da língua escrita e a ludicidade literária, percebeu-se que os estudantes não apenas aprendem o sistema alfabético reconhecendo letras, palavras e frases, mas também conhecem e experimentam seus usos sociais, desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção textual em contextos significativos e próximos da vida cotidiana. O projeto mostrou de forma clara que, por meio das atividades realizadas, as crianças desenvolveram simultaneamente a escrita e a interpretação, construindo conhecimento de maneira concreta e significativa. Esse processo revela que aprender a escrever não é apenas decodificar, mas compreender o mundo por meio da palavra, permitindo que cada criança, ainda no início da sua vida escolar, possa construir sentido, expressar sentimentos e participar ativamente da sociedade.

O projeto Divertilendo evidenciou na prática aquilo que Magda Soares (2020) denominaria “alfaletrar”: o aprendizado do código alfabético acompanhado do letramento, ou seja, aprender a ler e a escrever em sua dimensão social, interpretar textos e produzir sentido a partir deles. As atividades realizadas demonstraram que a alfabetização e o letramento caminham juntos, inseparáveis, e que a literatura infantil constitui um terreno fértil para essa articulação, permitindo que as crianças desenvolvam consciência fonológica, construam vocabulário, pratiquem a leitura compartilhada e ampliem suas habilidades de escrita de forma criativa e significativa.

Mais do que uma experiência cognitiva, o contato com a literatura se mostrou uma oportunidade de desenvolver atitudes de empatia, respeito e reflexão crítica. As crianças puderam perceber que os textos narram mundos diversos, representam sentimentos, descrevem conflitos e resoluções e oferecem diferentes formas de ver e interpretar a realidade. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a leitura constitui um ato político-cidadão, como indica Lajolo (2011), devendo ser apresentada a todos de maneira adequada, garantindo que cada criança tenha acesso à educação literária e possa exercer sua cidadania desde cedo. Por meio da literatura, os estudantes aprendem não apenas a decodificar palavras, mas a dialogar com o mundo, a reconhecer a diversidade e a desenvolver pensamento crítico e autonomia.

A literatura infantil, portanto, ultrapassa a dimensão do entretenimento e se apresenta como um direito, uma experiência e uma prática pedagógica essencial, capaz de articular alfabetização e letramento de forma integrada, promovendo aprendizagens complexas e significativas. Como destaca Candido (1995, p.175), “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.”.

Essa citação reforça que o trabalho com textos literários permite às crianças vivenciar dilemas, questionar realidades, explorar perspectivas múltiplas e construir suas próprias interpretações, desenvolvendo consciência social, ética e estética ao mesmo tempo. Cada palavra lida, cada frase escrita, cada história compartilhada se transforma em oportunidade de reflexão, ampliação de horizontes e construção de sentidos, imprimindo na aprendizagem uma dimensão viva, dinâmica e profundamente humana.

A experiência também revelou que a literatura infantil é capaz de estimular o envolvimento afetivo e cognitivo das crianças, fortalecendo a autoestima, a confiança na própria escrita e a curiosidade intelectual. A leitura e a escrita deixam de ser exercícios mecânicos e passam a ser ferramentas de expressão, comunicação e interpretação do entorno, permitindo que a criança perceba o próprio papel no mundo e se torne protagonista de sua aprendizagem. Além disso, o projeto evidenciou que a ludicidade literária cria ambientes de interação social e colaboração, nos quais os estudantes aprendem a ouvir, a dialogar e a respeitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo habilidades socioemocionais que ultrapassam o espaço da escola.

Portanto, esta pesquisa confirma a viabilidade e a importância da literatura infantil como prática pedagógica no currículo do 2º ano do Ensino Fundamental. A articulação entre alfabetização, letramento e ludicidade literária revela caminhos concretos para que os alunos aprendam a ler, escrever e se expressar de maneira autônoma e significativa, mostrando que a literatura não apenas instrui, mas transforma, permitindo que cada criança, por meio das palavras, explore, imagine, critique e construa conhecimento. Nesse sentido, a literatura infantil se apresenta como uma prática viva de aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, deixando em cada história lida uma centelha de curiosidade, imaginação e liberdade de pensamento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria da Penha Casado; MIRANDA, Neusa Salim (org.). *Ensino de literatura no ensino fundamental*. Natal: SEDIS-UFRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/8218973d-943c-4d27-9b64-4081ae6fff66>. Acesso em: 19 jan. 2026.

ANDRADE, Marina de; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/vi
[ew](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/vi). Acesso em: 17 set. 2025.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263. Disponível em: <https://culturaemarxismo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

COENGA, Rosemar Eurico. *Leitura literária e mediação: perspectivas sobre ensino e formação de professores*. In: BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio; SCHIEFELBEIN, Landressa (org.). *Abordagens teóricas e práticas em pesquisa*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/12/ID-LLA-v.-3-cap-1_Leitura-literaria-e-mediacao-perspectivas-sobre-ensino-e-formacao-de-professores.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

COLOMER, Teresa; MANRESA, Mireia; RAMADA PRIETO, Lucas; REYES LÓPEZ, Lara. *Narrativas literárias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Global Editora, 2024.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=7MhnAwAAQBAJ>. Acesso em: 17 set. 2025.

CUNHA, Gabriela Duarte. A importância da contação de histórias e da leitura em voz alta para crianças em fase de alfabetização. *Cadernos do CNLF*, v. 17, n. 6, 2013. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/06/14.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

EMICIDA. *E foi assim que a escuridão nos tornou amigos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Reflex%C3%B5es_sobre_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.html?id=tXMzDwAAQBAJ. Acesso em: 18 set. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/686723809/Psicogenese-Da-Lingua-Escrita-Emilia-Ferreiro-e-Ana-Teberosky-Lido>. Acesso em: 19 set. 2025.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. *Ernesto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 2003. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

JÚNIOR, Otávio. *Da minha janela*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/538397547/DO-MUNDO-DA-LEITURA-PARA-A-LEITUR-A-DO-MUNDO>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 23, n. 24, p. 249-253, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1904>. Acesso em: 19 set. 2025.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.

PERUZZO, Adreana. A importância da literatura infantil na formação de leitores. *Cadernos do CNLF*, v. 15, n. 5, p. 95-104, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tex_completos/a_importancia_da_literatura_infantil_na_ADREANA.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.

PINTO, Francisco Neto Pereira. Regina Zilberman responde: fantasia, literatura e escola: por que isso deveria interessar a você? YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=33BpTUxOeWs>. Acesso em: 19 jan. 2026.

QUINTANA, Mário. *O batalhão das letras*. São Paulo: Globo, 1997.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/184992>. Acesso em: 19 set. 2025.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/192492>. Acesso em: 17 set. 2025.

SOUSA, Mauricio de. *Turma da Mônica: Folclore brasileiro*. São Paulo: Mauricio de Sousa Produções, 2015.

SOUSA, Mauricio de. *Turma da Mônica: O maior gibi do mundo*. São Paulo: Mauricio de Sousa Produções, 2018.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/metodologia-de-pesquisa-acao-89057-1.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

URBIM, Carlos. *O saco de brinquedos*. Porto Alegre: Projeto, 2005.

WEBB, Steve. *Viviana, rainha do pijama*. São Paulo: Moderna, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/315847654/Como-e-Por-Que-Ler-a-Literatura-Infantil-Brasileira>. Acesso em: 20 jan. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
“Alfabetização e Letramento de Alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I: Atividades de Reforço Escolar no Município de Cabedelo”.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II: ATIVIDADES DE REFORÇO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CABEDELLO**

Pesquisador Responsável: Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: UFPB

Telefones para contato:(51) 981499192

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal: _____

R.G ou CPF do Responsável legal: _____

O Sr./A Sra está sendo convidado(a) a participar do projeto de extensão **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM ATIVIDADES DE REFORÇO ESCOLAR, NO MUNICÍPIO DE CABEDELLO**, de responsabilidade da professora Dra. Marinês Andrea Kunz.

Este projeto de extensão tem como objetivo auxiliar na superação das lacunas no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa e da leitura de alunos do segundo ano da rede municipal de Cabedelo, contribuindo com o já instaurado Programa de Reforço Escolar do município, que visa garantir a alfabetização na idade certa.

O método da coleta de dados se dará por meio das análises dos textos escritos dos participantes nas atividades do projeto de extensão e de fotografias, nas quais a imagem do rosto dos alunos menores de idade será borrada.

Não há risco ou desconfortos para os participantes, uma vez que, na análise dos textos, não serão usados nomes verdadeiros das crianças e as imagens do rosto serão borradas, evitando, assim, a identificação. Assim, mediante a confidencialidade, está garantida a privacidade de todos os participantes.

Os benefícios para os participantes é justamente o fato de o projeto oferecer reforço escolar quanto à alfabetização das crianças, constituindo, assim, uma oportunidade a mais para que se

consolide a aprendizagem do sistema de escrita alfabética da Língua Portuguesa, bem como a leitura.

A participação no projeto é *voluntária* e o consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade das aulas de reforço.

Caso queiram obter maiores esclarecimentos quanto à investigação, os pais ou responsáveis podem entrar em contato com a professora responsável mediante o telefone celular 51 98149-9192 ou pelo e-mail marineseak5@yahoo.com.

Eu, _____, RG nº _____,
responsável legal por _____, RG nº _____,
declaro ter sido informada e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Cabedelo, 10 de março de 2025.

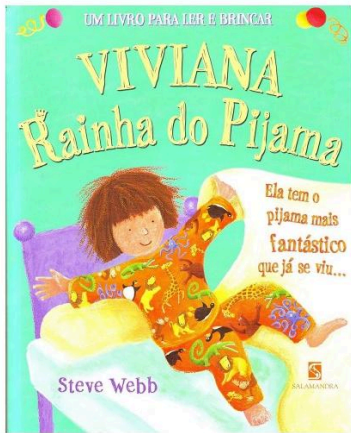
Assinatura do responsável legal

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento.

Testemunha

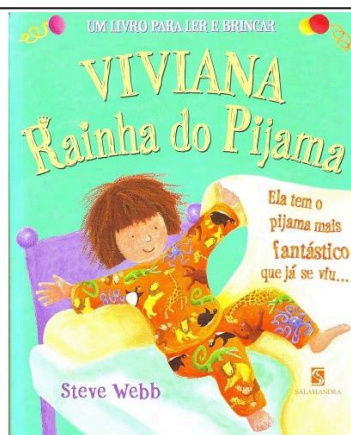
Testemunha

APÊNDICE B – PLANOS DE AULA DO PROJETO: Viviana, Rainha do pijama e Ernesto

 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROJETO DE EXTENSÃO - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM ATIVIDADES DE REFORÇO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CABEDELO	
PLANO DE AULA - 24/07	
• TEMÁTICA	
- Introdução à Literatura	
• CONTEÚDOS	
- Gênero textual convite e separação silábica.	
• OBJETIVOS	
- Identificar o repertório dos estudantes em relação à Língua Portuguesa	
• METODOLOGIA	
1º Momento - Recepção ao Texto	
- Exibir o livro “Viviana, Rainha do Pijama” do autor Steve Webb. E incentivar os alunos a lerem o título em voz alta. - Questionar se notaram alguma rima no título. “Viviana” e “Pijama” possuem som similar. - Questionar: “O que vocês acham que essa história vai nos contar?” “Quem vocês imaginam que é a Viviana? O que ela faz?” “Será que o título já nos dá pistas sobre a personagem?” - Leitura do livro “Viviana, Rainha do Pijama” do autor Steve Webb.	
	

2º Momento - Discussão sobre a História - Questionar quais animais aparecem no livro. “Vocês se lembram de todos?” - Usar um mapa para localizar os países de origem desses animais. "Onde vivem esses animais na natureza? Vamos ver de onde cada um deles vem!" - Se vocês pudessem convidar outros animais para a festa da Viviana, quais vocês escolheriam? Por quê? Como seria essa festa com os novos convidados?
3º Momento - Atividade - Pedir para que os alunos escolham seis animais, dentre os citados, e escrevam na tabela que será entregue. (será usado posteriormente para o bingo)
● RECURSOS - Livro “Mariana, Rainha do Pijama” - Cartolina - Lápis de cor - Lápis grafite
● AValiação - Domínio da norma padrão da língua portuguesa; - Atendimento das solicitações conforme orientação; - Envolvimento nas atividades.
● REFERÊNCIAS ● BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROJETO DE EXTENSÃO - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM ATIVIDADES DE REFORÇO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CABEDELO	
PLANO DE AULA - 24/07	
• TEMÁTICA	
- Gênero textual “convite”.	
• CONTEÚDOS	
- Compreensão e recordação da história. - Exploração de sentimentos e experiências pessoais. - Características, estrutura e aplicação do gênero textual "convite".	
• OBJETIVOS	
- Identificar os elementos principais do gênero textual convite. - Compreender a função social do convite, reconhecendo sua estrutura e linguagem apropriada. - Trabalhar a organização de ideias e a adequação da linguagem para um evento específico. - Estimular a criatividade e a prática da escrita colaborativa, com apoio das professoras.	
• METODOLOGIA	
1º Momento - Recepção - Retomada do texto “Viviana, Rainha do Pijama”. Questionar se os alunos lembram da história? Quem era a personagem? Do que Viviana gosta? Se já foram convidados para uma festa do pijama? Como se sentem na hora de dormir? Se tem medo, se gostam, se ficam tristes? Se dormem na companhia de algum responsável? Se existe algum momento antes do sono, como contação de histórias, orações?	



2º Momento - Apresentar o Gênero Textual

- Em seguida, será apresentado um modelo de convite, que será lido em voz alta, enfatizando o conteúdo e o elemento desse gênero textual.



3º Momento - Atividade

- Solicitar que os alunos elaborarem um convite com a seguinte estrutura:

De:

Para:

Breve texto sobre o evento

Dia:

Horário:

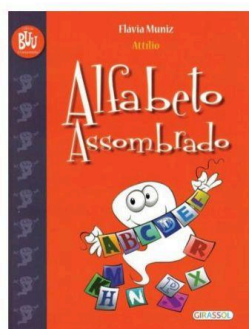
Local:

As professoras darão assistência aos alunos durante a produção textual, para esclarecer dúvidas sobre a escrita.



4º Momento – Apresentação dos convites

- À medida que os alunos forem concluindo a atividade de produção do convite, serão convidados a participar de um sorteio para escolher um texto do livro *Alfabeto Assombrado*, de Flávia Muniz. Enquanto aguardam os colegas finalizarem, poderão realizar a leitura do texto selecionado. Em seguida, aqueles que se sentirem à vontade serão convidados a realizar a leitura em voz alta para a turma, favorecendo o desenvolvimento da fluência, entonação e confiança. Para os alunos que não se sentirem confortáveis em se apresentar, a professora poderá auxiliá-los nesse momento, garantindo acolhimento e participação de todos.



• RECURSOS

- Livro “Viviana, Rainha do Pijama”
- Cartolina
- Lápis de cor
- Lápis grafite

• AVALIAÇÃO

- Domínio da norma padrão da língua portuguesa;
- Atendimento das solicitações conforme orientação;
- Envolvimento nas atividades.

 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROJETO DE EXTENSÃO - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM ATIVIDADES DE REFORÇO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CABEDELO	
PLANO DE AULA - 17/08	
• TEMÁTICA	
❖ Respeito às diferenças e o poder das palavras	
• CONTEÚDOS	
❖ Leitura literária compartilhada; ❖ Oralidade e escuta atenta; ❖ Desenvolvimento de atitudes de respeito e empatia; ❖ Escrita de palavras.	
• OBJETIVOS	
❖ Reconhecer as atitudes que temos com pessoas que são diferentes de nós; ❖ Produzir texto com apoio de uma proposta significativa; ❖ Realizar leitura coletiva.	
• METODOLOGIA	
1º Momento - Acolhida ❖ Receber os alunos e questionar “Você já foi chamado de um nome que não gostou?”, “Como você se sente quando te chamam assim?” ❖ Aproveitar o momento para introduzir a ideia de que palavras têm poder e podem causar sentimentos bons ou ruins; ❖ Apresentar o livro “Ernesto” da autora Blandina Franco, mostrar a capa, destacar o nome do autor e do ilustrador. Perguntar: “Pelo título, quem é esse tal de Ernesto?”, “Vocês conhecem alguém com esse nome?”, “Do que especificamente a história deve tratar sobre Ernesto?”. 2º Momento - Leitura do Livro ❖ Realizar a leitura do livro com entonação expressiva às imagens. Dar pausas para levantar questionamentos e estimular a participação das crianças. “O que está acontecendo aqui?”, “Vocês já se sentiram assim?”, “Como vocês acham que a história vai terminar?”.	

3º Momento - Escrita ❖ No final da história, a autora pergunta ao leitor: “Você tem alguma coisa a dizer para o Ernesto?” ❖ Nesse momento, as crianças serão direcionadas a produzir um texto para o Ernesto. ❖ Depois que todos acabarem, irão compartilhar sua produção e sua fala sobre a temática. 4º Momento - Jogo da Memória ❖ Será mostrada as cartas em branco para as crianças. Elas terão que destacar algumas palavras do texto para compor um jogo da memória que será jogado logo após.
• RECURSOS
❖ Livro Ernesto; ❖ Cadernos; ❖ Lápis Grafite e canetas coloridas; ❖ Cadernos para anotações.
• AVALIAÇÃO
❖ Participação nas atividades orais individuais e em grupo; ❖ Observação do engajamento individual e coletivo nas propostas; ❖ Leitura coletiva da história e escrita do texto; ❖ Realização do jogo.
• REFERÊNCIAS
❖ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

APÊNDICE C - Registros fotográficos do projeto.

Figura 15 - Atividade de jogo da memória



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

Figura 16 - Atividade Ernesto



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

Figura 17 - Culminância de despedida do projeto



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.