



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SUZANNY AMARANTE DA FONSECA

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO CLUBE
DIVERTILENDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 2º ANO

JOÃO PESSOA – PB

2026

SUZANNY AMARANTE DA FONSECA

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO CLUBE
DIVERTILENDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 2º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa, sob orientação da Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz.

JOÃO PESSOA – PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F676r Fonseca, Suzanny Amarante da.

Relato de experiência: contribuições do projeto
Clube Divertilendo no processo de alfabetização de
crianças do 2º ano / Suzanny Amarante da Fonseca. -
João Pessoa, 2026.
50 f. : il.

Orientação: Marinês Andrea kunz.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Alfabetramento.
4. Escrita alfabética. 5. PROLICEN. I. kunz, Marinês
Andrea. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

SUZANNY AMARANTE DA FONSECA

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO
CLUBE DIVERTILENDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS DO 2º ANO**

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: 25/04/2026 18:50:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Prof.^a Dr. Ildo Salvino de Lira

Prof.^a Me. Ana Paula de Araújo Roque

João Pessoa, 09 de abril 2026.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou grata a Deus por ter sido a minha maior fonte de força, de sabedoria, o meu real refúgio e a minha luz. Sei que em todos os momentos da minha vida ele se fez presente, pois dia após dia me demonstrou a sua infinita bondade: “Certamente que a bondade e a misericórdia me seguirão todos os dias da minha vida... (Salmos 23:6).

Agradeço à minha orientadora Marinês, que foi muito mais além de uma orientadora, sendo uma grande amiga e apoiadora, um grande exemplo de mulher, ser humano e profissional. Seu apoio foi essencial para que eu pudesse ser quem eu sou hoje. Obrigada pelas oportunidades e experiências proporcionadas, pelas trocas de conversas, tudo isso tornou a minha formação acadêmica significativa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Cabedelo e aos profissionais da escola do campo de pesquisa, por todo acolhimento e colaboração para a realização do programa de pesquisa. Também agradeço às crianças participantes, que sempre me receberam com amor e carinho em todas as visitas, confesso que aprendi muito com elas, e que foi incrível acompanhar o desenvolvimento de cada uma.

Agradeço a todos amigos e amigas que ganhei durante todo o meu trajeto universitário, vocês sempre me incentivaram para que eu não desistisse e pudesse prosseguir. Em especial, a minha amiga Saniele, uma grande companheira, na verdade, a “minha dupla” da universidade, onde sempre compartilhamos para além da universidade, coisas da vida. És uma mulher incrível, com um coração cheio de amor e alegria. Obrigada por tudo, amiga!

Agradeço aos meus pais, Sueli e Marconi, que sempre transbordam amor e força. Agradeço porque eu sei o quanto vocês suaram e trabalharam para que eu pudesse conquistar tantas coisas. Vocês são tudo na minha vida, se um dia eu for 10% do que vocês são, já serei completa. Eu tenho orgulho de vocês e prometo que um dia eu darei esse orgulho também!

Agradeço aos meus tios Antônio e Rosa, vocês me criaram com tanto carinho, com tanto amor e sempre me tiveram como a filha caçula de vocês. Sempre me apoiaram de todas as formas para que eu pudesse conquistar os meus sonhos. Tia, tudo surgiu no seu reforço, onde eu pegava os livros para aprender a ler sozinha e ficava admirada vendo a senhora ensinando as outras crianças.

Agradeço aos meus irmãos, Swellymá, Pedro e Vitória, por serem os melhores irmãos do mundo. Vocês sempre acreditaram em mim. Vocês sempre me viram com o olhar de merecedora das coisas e ainda alimentam esse sentimento em mim. Eu estou conquistando isso por nós!

Agradeço ao meu tio Brando, sim, ao senhor mesmo, que não me chamava de Suzanny, e sim de, “minha professorinha”. O senhor onde me via, “enchia a boca” dizendo em todo canto que eu ia me tornar professora um dia, e ainda falava que isso te dava muito orgulho. Infelizmente o senhor não estava mais aqui quando eu passei no Sisú, a gente não comemorou isso juntos, mas no fundo do meu coração eu sabia que o senhor ia rir de felicidade e dizer: eu avisei! O senhor sempre estará no meu coração, nunca será esquecido.

Agradeço às minhas primas Andyla e Andyza, que são como irmãs para mim. Obrigada por todo apoio, por sempre me incentivar e estar ao meu lado em todos os momentos, mesmo de longe. Agradeço a toda a minha família! Não tem como listar o nome de todo mundo, mas eu sei que todos vocês fazem parte dessa conquista.

Agradeço aos meus pastores, que sempre acompanharam essa minha trajetória, me incentivando para que eu sempre entregasse o meu melhor nos estudos. Agradeço aos meus amigos e irmãos da igreja, em especial às minhas amigas Angeliny, Juliana e Mina, por sempre me prestar apoio e nunca soltar a minha mão. Vocês são meus exemplos de fé e fraternidade.

Confesso que foi uma trajetória difícil, árdua, mas sobretudo, prazerosa. Precisei ser muito forte para poder alcançar tudo aquilo que tenho e quem sou hoje. E tudo isso só foi possível porque eu tive todos vocês ao meu lado, de uma forma ou de outra. E hoje, posso dizer que eu consegui, na verdade, nós conseguimos! Sou oficialmente a primeira graduanda da família! Valeu a pena!

*Dedico às minhas crianças João Guilherme, Arthur Gabriel, Benício e
Helena. Vocês são o meu bem mais precioso aqui na terra.*

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo geral relatar a experiência do projeto e suas contribuições para o avanço das crianças no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, delineou: Esclarecer o papel do alfaletramento para o desenvolvimento da escrita; Apresentar a experiência no projeto PROLICEN quanto à alfabetização e ao letramento de crianças do 2ºano; Analisar as contribuições do alfaletramento para superar as dificuldades encontradas pelos alunos do 2º ano no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, a partir da análise de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto PROLICEN. Para desenvolver o presente trabalho, optou-se pela pesquisa-ação de caráter exploratório, pois a elaboração da parte prática da pesquisa se deu através de uma ação planejada e sistematizada pela autora, quando produziu e coletou os dados por meio da participação no projeto em uma escola do município de Cabedelo, na qualidade de bolsista. Como procedimento, a pesquisa é bibliográfica, apoiando-se, portanto, em estudos teóricos publicados em livros, artigos, além de documentos como a BNCC. Com base, especialmente, nos estudos de Magda Soares, o alfaletramento é compreendido como uma conjunção da alfabetização com o letramento, considerados dois processos distintos, mas complementares. O letramento, compreendido como o uso social da escrita, ampliado por meio da leitura de textos, e aqui, principalmente os literários, contribui para a alfabetização na medida em que a criança passa a perceber a língua em seu ritmo, em sua sonoridade e na construção de sentidos. Mediante tal experiência, o processo de alfabetização é potencializado, pois tem o texto como unidade básica do estudo da escrita e da língua como um todo. A experiência no projeto PROLICEN mostrou que o uso do alfaletramento é essencial para a formação integral do aluno e seu desenvolvimento não apenas na leitura, como também na escrita alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Alfaletramento; Escrita alfabética; PROLICEN.

ABSTRACT

This Final Course Project (TCC) aims to report on the experience of the project and its contributions to the children's progress. Its specific objectives include: clarifying the role of literacy in the development of writing; presenting the experience of the PROLICEN project regarding the literacy of second-grade children; and analyzing the contributions of literacy to overcome the difficulties encountered by second-grade students in the process of appropriating the alphabetic writing system, based on the analysis of activities developed within the PROLICEN project. To develop this work, an exploratory action research approach was chosen, as the practical part of the research was developed through a planned and systematized action by the author, who produced and collected data through participation in the project at a school in the municipality of Cabedelo, as a scholarship recipient. The research is bibliographic, therefore relying on theoretical studies published in books, articles, and documents such as the BNCC (National Common Core Curriculum). Based especially on the studies of Magda Soares, literacy is understood as a conjunction of alphabetization and literacy skills, considered two distinct but complementary processes. Literacy skills, understood as the social use of writing, expanded through the reading of texts, and here, mainly literary texts, contributes to alphabetization insofar as the child begins to perceive the language in its rhythm, its sound, and in the construction of meaning. Through such experience, the alphabetization process is enhanced, since it has the text as the basic unit of the study of writing and language as a whole. The experience in the PROLICEN project showed that the use of literacy skills is essential for the integral formation of the student and their development not only in reading but also in alphabetic writing.

Keywords: Literacy; Reading and Writing Skills; Alphabetization; Alphabetic Writing; PROLICEN.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produção de convite (Aluna A).....	27
Figura 2 - Produção de convite (Aluna B).....	28
Figura 3 - Produção de convite (Aluna C).....	29
Figura 4 - Produção da mensagem para Ernesto (Aluna A).....	31
Figura 5 - Produção da mensagem para Ernesto (Aluna B).....	32
Figura 6 - Produção da mensagem para Ernesto (Aluna C).....	33
Figura 7 - Atividade final (Alunas A, B e C).....	35
Figura 8- Encontro final	39

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. ALFALETRAR: A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO COMO PROCESSOS INDISSOCIÁVEIS.....	12
2.1 A Psicogênese da Língua Escrita.....	12
2.2 Alfabetização, letramento e alfaletramento.....	14
2.3 A escola como ambiente propício para o alfaletramento.....	15
2.4 Literatura infantil e aquisição da linguagem escrita.....	17
3. O PROJETO, ATIVIDADES ESCOLHIDAS E ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	21
3.1 O Clube Divertilendo.....	21
3.2 Análise do plano de aula “Viviana, Rainha do Pijama”.....	25
3.3. Análise do plano de aula: “Ernesto”.....	29
3.4 Desempenho das alunas ao final do projeto.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	37
APÊNDICES	

1. INTRODUÇÃO

No presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), discute-se o processo de alfabetização e o de letramento, compreendidos como processos distintos, mas complementares. Magda Soares denomina alfaletramento a proposta de alfabetizar e de letrar simultaneamente, de modo a que as crianças aprendam com mais facilidade o sistema de escrita alfabética. Diante disso, considera-se que a escola tem como papel a formação integral do aluno, sendo, pois, um dos principais ambientes para a consolidação do processo de alfabetização. Porém, o letramento começa bem antes da alfabetização, por conta da interação do indivíduo com o mundo letrado em suas práticas sociais, pelo fato de viver e participar da vida em sociedade. Assim, quando trabalha a alfabetização valorizando o repertório que o indivíduo já possui, a escola torna mais leve essa etapa de aprendizagem, pois se desprende da concepção de alfabetização compreendida apenas como técnicas, métodos e normas.

Geralmente, é a partir do 1º ano do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais que a escola foca na alfabetização da criança, mas, anteriormente, na Educação Infantil, passos são dados através das vivências e experiências de emprego da língua escrita, por meio da leitura e da escrita espontânea. Assim, podemos perceber que não é um percurso simples ou superficial, mas amplo e profundo. Além disso, conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017), o ciclo de alfabetização da criança deve ser consolidado até o 2º ano do Ensino Fundamental I. Porém, isso não é um veredicto para que a criança venha a ser considerada alfabetizada apenas quando chegar ao 2º ano.

Muitas vezes, ao chegar na sala de aula observamos a realidade de inúmeros alunos nas escolas do nosso país, principalmente os que são da rede municipal, percebemos que, infelizmente, o processo de alfabetização ainda apresenta rupturas que comprometem o desempenho da criança, não apenas como aluno, mas sobretudo como cidadão em seu exercício de cidadania com autonomia, criticidade e dignidade. Esse significativo fator chama bastante atenção e incentiva o surgimento desta pesquisa no sentido de propor práticas docentes mais emancipadoras.

Diante disso, tem-se como objetivo geral: relatar a experiência do projeto e suas contribuições para o avanço das crianças. E como objetivos específicos: Esclarecer o papel do alfaletramento para o desenvolvimento da escrita; Apresentar a experiência no projeto PROLICEN quanto à alfabetização e ao letramento de crianças do 2º ano; Analisar as contribuições do alfaletramento para superar as dificuldades encontradas pelos alunos do 2º ano no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, a partir da análise de atividades desenvolvidas no

âmbito do projeto PROLICEN.

A escolha da temática deste trabalho se deu a partir de uma experiência pessoal da autora através do Projeto PROLICEN (Programa de Licenciatura), denominado *Alfabetização e letramento de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I em atividades de reforço escolar no município de Cabedelo*, coordenado pela Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz. Esse projeto nasceu de uma parceria da Prefeitura de Cabedelo com o Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com a participação dos estudantes do curso no atendimento a alunos do 2º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem do sistema de escrita alfabético e na leitura. Nessa participação de estudantes, funda-se a relevância acadêmica deste projeto.

Como motivação pessoal, o ingresso no projeto de licenciatura foi por reconhecimento da importância da alfabetização na vida da autora e por ter tido experiências com turmas de alfabetização em estágios obrigatórios e não obrigatórios, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, as quais foram muito proveitosas, mas também em certos momentos preocupantes, pelo fato de perceber e identificar as lacunas apresentadas pelas crianças.

Ainda, como relevância pedagógica, é importante destacar que, mesmo sendo um curso rico, a Pedagogia continua deixando lacunas na formação dos estudantes, principalmente na área da alfabetização, tendo em vista que não existe disciplina alguma que trate de como alfabetizar. Assim, muitos professores enfrentam dificuldades para garantir que esse processo seja realizado com eficácia. Evidencia-se, assim, o interesse pelo aprofundamento nos estudos e pela prática da alfabetização e do letramento, considerados essenciais para a Educação Básica. Nesse contexto, é necessário refletir sobre a consolidação das práticas pedagógicas que possam colaborar para a melhoria da qualidade do ensino. Daí emerge a reflexão: de que modo o alfabetamento contribui para o aprendizado da escrita alfabética por alunos do 2º ano?

Para desenvolver o presente trabalho, optou-se pela pesquisa-ação de caráter exploratória, pois a elaboração de parte do estudo se deu através de uma ação planejada e sistematizada pela autora, no âmbito das ações pedagógicas realizadas no referido projeto PROLICEN.

O braço do projeto em que atuou esta pesquisadora foi desenvolvido em uma escola municipal de Cabedelo, localizada no Centro da cidade. O foco da atividade eram crianças do 2º ano com dificuldades no aprendizado da escrita e da leitura, selecionadas a partir dos resultados das avaliações sistemáticas realizadas periodicamente no município. Assim, a atividade contou com o número total de 09 (nove) alunos do 2º ano do turno da tarde, sendo eles selecionados de acordo com os seus níveis de desenvolvimento na leitura e na escrita, ou seja, leitores de sílabas e leitores de palavras. Desses nove alunos, como amostra, foram selecionados três para o desenvolvimento

desta pesquisa.

As atividades realizadas duas vezes por semana na escola foram concebidas como aulas de reforço, no entanto, tendo em vista o estigma que pairava sobre os alunos participantes, optou-se por renomear a atividade como *Clube Divertilendo*, com o objetivo de propor outro entendimento para essas aulas. Para cada aula, com duração de 1 hora, era produzido um plano de aula com atividades diversas, como leitura, produção textual e jogos. Assim, os dados serão analisados e discutidos por meio das análises das atividades realizadas e as produções dos alunos selecionados, além dos registros anotados após cada dia de aula.

A pesquisa segue os princípios éticos para garantir que todos os dados obtidos sejam protegidos. Além da anuência do município para a participação do projeto, cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais ou responsáveis, o que permite usar os dados dos participantes mediante sigilo quanto à identificação.

Este trabalho de pesquisa divide-se em três seções: na primeira seção, é discutida a alfabetização, o letramento e o alfaletramento, elencando sua contribuição para a formação integral da criança e para o desenvolvimento da escrita; na segunda seção, é abordada a leitura literária e a aquisição da escrita; na terceira, é realizada a análise de atividades das crianças, sendo essas atividades desenvolvidas com o uso do alfaletramento para aquisição da leitura e da escrita alfabética.

2. ALFALETRAR: A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO COMO PROCESSOS INDISSOCIÁVEIS

Ao discutir sobre alfabetização, torna-se necessário compreender sua importância no que diz respeito ao desenvolvimento educacional da criança, visto que é um processo que marca o início da inserção do indivíduo tanto no universo da leitura como no da escrita. Dessa maneira, ao longo dos anos, foram surgindo estudos e métodos que tinham como objetivo a melhor forma de alfabetizar, sendo que o foco estava em como ensinar. Além disso, durante muito tempo, o processo de alfabetização era compreendido como a aprendizagem e a aquisição do código escrito, em que a memorização era crucial para a progressão de um “alfabetizado”, e assim essa perspectiva permaneceu por muito tempo.

Com o passar do tempo, tornou-se perceptível que as perspectivas de alfabetização adotadas não eram suficientes para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e para a prática social da leitura e da escrita de textos na sociedade letrada. Tornou-se necessário e importante pensar um processo de alfabetização que levasse o indivíduo a fazer o uso da leitura e da escrita em variados contextos. Conforme esse entendimento, viu-se a necessidade de um avanço nos estudos e nas abordagens que desenvolvessem o processo de alfabetização de uma maneira mais ampla. É nesse momento que o letramento ganha o seu espaço e se mostra como um grande catalisador para consolidar esse processo, fazendo um trabalho conjunto com a alfabetização. A união desses dois processos foi denominado alfaletramento pela estudiosa do tema, Magda Soares.

Nessa perspectiva, nesta seção são abordados os conceitos de alfabetização, de letramento e de alfaletramento, elencando as contribuições do alfaletramento para a formação integral do indivíduo e, evidentemente, para a alfabetização.

2.1 A Psicogênese da Língua Escrita

O processo de alfabetização é muito complexo, tendo em vista que não se resume à memorização e à reprodução de códigos, mas, ao inserir o indivíduo nas práticas sociais do seu cotidiano, propõe mediações com a linguagem escrita ou não. É dessa maneira que, na década de 1970, as autoras Emília Ferreira e Ana Teberosky começaram a desenvolver a sua teoria sobre como é construído o conhecimento da criança sobre a escrita.

Esses estudos passaram a ser conhecidos como a Psicogênese da língua escrita, que possui

conexões com a teoria do construtivismo de Jean Piaget, segundo o qual o conhecimento da criança é ampliado com o passar do tempo, de forma gradual. Nesse processo, a criança executa tentativas, constrói hipóteses, comete erros e falhas, e isso tudo é tido como uma alavanca para que ela venha a se desenvolver.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), com suas pesquisas, mudaram o enfoque quanto ao aprendizado da escrita alfabética. Com seus estudos com crianças pequenas, buscaram compreender a psicogênese da escrita, com base nas hipóteses de escrita das crianças participantes da investigação. Com isso, as autoras passaram a analisar a forma como se aprende, ao contrário do que fazem os métodos de alfabetização, centrados na forma como se ensina.

A partir disso, apontaram hipóteses elaboradas pelas crianças no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Na obra *A Psicogênese da Língua Escrita* (1999), é exposta os detalhamentos acerca das hipóteses de escrita desenvolvidas. A primeira hipótese é chamada de pré-silábica e corresponde ao período em que a criança ainda não consegue fazer a correspondência da escrita com as partes sonoras das palavras e ainda não estabelece de maneira alguma a relação entre a fala e a escrita. Essa hipótese é dividida em dois níveis: (1) o uso de garatujas, rabiscos e desenhos para escrever, sendo, também, um nível marcado pelo realismo nominal, quando pensam que nomes grandes nomeiam coisas grandes e nomes pequenos nomeiam coisas pequenas. Além disso, quando começam a utilizar letras, usam as que se encontram em seus nomes; (2) passam a desvincular a escrita das imagens e os números das letras e, além das letras de seu próprio nome, também usam letras aleatórias.

Diferentemente da primeira, na segunda, nomeada de hipótese silábica, as crianças já começam a fazer a aproximação da escrita com as partes sonoras, estabelecendo certa correspondência. Assim, quando se trata da palavra, a criança estabelece uma grafia para cada sílaba, e quando se trata de frase, geralmente escreve uma letra para cada palavra. Também, essa hipótese pode ser dividida em dois níveis, sendo eles: (1) silábico sem valor sonoro - quando inicialmente ainda não emprega letras correspondentes aos fonemas das palavras, empregando letras aleatórias; (2) silábico com valor sonoro - nesse nível, a criança consegue fazer uma relação da escrita correspondente ao som convencional, em geral utilizando a vogal para cada sílaba.

Na terceira hipótese, denominada silábico-alfabética, ocorre a transição, pois a criança trabalha simultaneamente com as hipóteses silábica e alfabética. Ela começa a perceber que, para formar uma sílaba, é necessária a utilização de mais letras, demonstrando uma concepção fonológica mais avançada e consciente. Já na quarta hipótese, a alfabética, a criança tem uma concepção mais ampla a respeito do sistema de escrita, entendendo a correspondência do valor

sonoro e pode ou não passar a dominar regras da ortografia. Assim, nessa hipótese, a criança passa a ter mais clareza e percepção da escrita.

Diante do exposto, é perceptível que a essa perspectiva teórica vai de encontro aos métodos de alfabetização, que ainda persistem em muitos ambientes escolares no nosso país, uma vez que enfocam as hipóteses elaboradas pelas crianças. As pesquisadoras, no entanto, não tinham o objetivo de criar uma metodologia de alfabetização, de modo que, na próxima subseção, serão abordados os conceitos de alfabetização, letramento e alfaletramento, em especial, a partir dos estudos de Magda Soares, que avança em relação aos estudos da psicogênese.

2.2 Alfabetização, letramento e alfaletramento

Os termos “alfabetização” e “letramento” têm seus próprios significados e são distintos entre si, contudo não podemos desconsiderar suas interligações. Segundo Soares (2010, p. 31), “alfabetização é ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”. Ou seja, é nesse processo que o indivíduo aprende o sistema de escrita alfabética, de modo que o processo de alfabetização visa a tornar o indivíduo um ser capaz de ler e escrever - um indivíduo alfabetizado.

Porém, apenas saber ler e escrever não é a única questão presente, pois o que também está em jogo é o uso das habilidades da leitura e da escrita nas práticas sociais. Com isso, a concepção de letramento é fundamental. Para Soares (2010, p. 39), o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Assim, o indivíduo não apenas aprende, como também apropria-se da escrita e de suas práticas sociais.

Ao analisar o letramento, é perceptível que esse processo abarca inúmeras dimensões e capacidades, pois envolve muitos conhecimentos, o que o torna algo mais complexo. Entretanto, se trabalhado da forma adequada, não se distancia da realidade, o que vai tornar o processo de alfabetização mais consistente e significativo, ou seja, um processo que tenha sentido e significado para a criança.

Nesse sentido, vemos, então, que a alfabetização e o letramento são essenciais para a formação do cidadão, pois é sendo alfabetizado e empregando a leitura e a escrita nas suas práticas sociais que ele pode exercer a sua cidadania de maneira plena. O acesso ao conhecimento é o que abre portas para a interação com a sociedade, de forma que o indivíduo possa ser ativo, crítico e autônomo, tendo o discernimento de seus direitos e deveres. Assim, é notória a necessidade do trabalho com a alfabetização e o letramento de forma conjunta, para consolidar o processo de aprendizagem.

A alfabetização é muito mais que memorizar o nome das letras e relacioná-las com os fonemas que representam, pois não se trata exclusivamente de uma aquisição de códigos. A alfabetização abre o caminho para o exercício de cidadania ativa do indivíduo, tornando-o um ser que não apenas decodifica, mas reflete, compreende, questiona, constrói e desenvolve cognitivamente e metalinguisticamente, sendo capaz de usar a língua em diferentes instâncias de comunicação independentemente de seu contexto. Porém, a alfabetização não faz esse papel sozinha, sendo necessário também o letramento. Nesse contexto,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (Soares, 2004, p.14)

Para que o indivíduo aprenda a usar o sistema de escrita alfabética e aprenda a ler, para além de decodificar letras e sons, é necessário “Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfalettrar**” (Soares, 2021, p. 120). Essa prática corresponde às ações que geram o uso social da língua de maneira significativa. Assim, o indivíduo, ou seja, a criança que está sendo alfabetizada passará a ser “alfalettrada”. Dessa maneira, Soares (2021) mostra que a alfabetização e o letramento devem ser práticas trabalhadas de forma indissociável e simultânea. Desta feita, o texto passa a ser central em todo processo de alfabetização, uma vez que propicia ao alfabetizando partir de um todo organizado e com sentido, de forma que a aprendizagem se torna mais significativa do que quando se parte de sons, sílabas ou palavras soltas.

Além disso, a prática do alfaletramento dá valor aos conhecimentos que os alunos já possuem, agregando esses conhecimentos aos conteúdos escolares. Entendendo essa lógica, a escola consegue mostrar ao aluno que aqueles conhecimentos que ele já possui podem contribuir para seu processo de aprendizagem.

2.3 A escola como ambiente para a ampliação das experiências

Levando em consideração o que foi abordado na subseção anterior, resta evidente que a escola precisa se tornar um lugar onde o alfaletramento seja concretizado, para que, então, haja rupturas e quebras nos padrões engessados impostos pelos métodos mecanicistas que foram/e ainda são praticados desde muito tempo. Alfabetizar letrando propicia esse caminho de mudanças,

demonstrando que pequenas ações podem estabelecer um processo mais leve e prazeroso.

O ato de levar a criança a observar o mundo a sua volta contribui na formação integral enquanto indivíduo, caminhando com o intuito de construir um ser pensante e reflexivo, capaz de interpretar o mundo em que vive, elencando seus contextos, conceitos, situações, circunstâncias, valores, prazeres, entre outros. Os saberes que são tidos como “próprios e legítimos para aprenderem na escola” passam a ser vistos pelas crianças como saberes que ultrapassam as paredes da escola. Somente com o estímulo de observar o mundo, as crianças vão abrigar de forma mais prazerosa e significativa aquilo que a escola está propondo. Sobre isso, Freire afirma que

[...] o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incumbido de uma dessas tarefas... A questão agora é pôr minha prática ao lado de meu discurso. Isto é, como posso ser coerente em classe (Freire, 1992, p. 21).

Assim, visando que a escola seja um ambiente propício para que ocorra o alfabetamento, é essencial a oferta de uma educação que gera a esperança. É entender que pequenos passos podem gerar resultados grandiosos, no sentido de reconhecer que as mudanças no meio educacional e na sociedade não vão acontecer de uma hora para outra, mas se, aos poucos, esse processo for alimentado com as ferramentas propícias, estará mais perto do objetivo que se pretende chegar. Isso só se torna possível a partir do momento em que esses pequenos atos sejam concretizados nas práticas dos educadores dentro da sala de aula.

Essas pequenas e significativas ações, com o intuito de caminhar para uma escola e sociedade melhor, devem ser alimentadas com a conjunção da alfabetização e do letramento, ou seja, do alfabetamento, o que leva ao ensino do sistema de escrita alfabética com sentido para o alfabetizando. Assim, compreendemos que “ao tentar dissociar os termos alfabetização do letramento, incorre-se num grande risco de promover uma alfabetização sem significado para o aluno” (Furtado, 2018, p.35). Logo, é inevitável que o foco deve estar no aluno, sendo importante realizar um mapeamento de como está ocorrendo esse processo.

Compreendendo a importância do alfabetamento, passamos a perceber a sua significância não apenas para a leitura como também para a aquisição da escrita alfabética, pois a prática envolve não apenas a leitura, mas também interpretação, produção de textos reais e, assim, a prática social da escrita. Diante disso, percebemos que a leitura e a escrita vão se relacionando e ganhando forma à medida em que se tornam mais presentes nas práticas dos indivíduos que as usam.

Dessa forma,

É por meio da leitura que o indivíduo se relaciona com outrem, mediante uso da palavra escrita. O sujeito que lê é um ser dinâmico que dá lucidez ao texto. A mensagem escrita

ganha importância a partir da atividade do leitor sobre ela. Aquilo que se lê é um método de percepção de mundo que rodeia qualidades peculiares do sujeito, levando a sua habilidade de contato com outra palavra de intervenção visível no ambiente social. Desse modo, um texto só se finaliza com a leitura mediante a atualização da linguística e da enunciação feita pelo leitor. (Lima, 2020, p. 12)

Dessa maneira, o leitor se torna um participante da construção do texto ao atribuir-lhe sentido. O texto nunca é completo. Ao ler, o indivíduo atribui significados, relacionando-os com suas experiências, o que contribui diretamente no desenvolvimento da escrita da criança, pois ela passa a conhecer novas palavras e novas formas de organizar seus pensamentos e suas ideias.

2.4 Literatura infantil e aquisição da linguagem escrita

É como se eu tivesse fazendo a “arqueologia” de minha compreensão do completo ato de ler, ao longo de minha experiência existencial. (Freire, 2003)

Nesta seção é abordada a importância da leitura literária como um grande catalisador no processo de formação do leitor, principalmente na fase da infância, pois é o período do desenvolvimento cognitivo da criança, bem como de suas relações sociais e do conhecimento de diferentes linguagens que fazem parte do seu contexto. Assim, salienta-se a prática da leitura como um grande contribuinte para o desenvolvimento do imaginário e da ampliação do repertório da criança, o que possibilita a leitura de textos com diferentes formas de linguagem, resultando em interações com o meio social.

A prática da leitura literária é essencial para o desenvolvimento da criança, pois estimula o imaginário, a criatividade, o ordenamento das ações no tempo, a expressão escrita e oral, bem como o letramento e a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Nesse contexto, Smolka (2010), com base em Leontiev e em Vygotsky, compreende a leitura como uma forma de mediação e como uma prática social, que permite que a criança entre em contato com o mundo letrado. Nesse sentido, explica a autora:

[...] no processo de apropriação do código escrito como objeto de conhecimento, as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais, aprendendo modos de agir, de pensar e de dizer as coisas. Como se lê, para que se lê, o que se pode e o que não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender, são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais. (Smolka, 2010, p. 12)

Nesse cenário, percebe-se a importância da experiência da leitura, tendo em vista que interfere e colabora no processo de aprendizagem. A leitura é reconhecida como ponto de partida do

processo de aprendizagem da criança, pois ela adquire um vocabulário mais encorpado, bem como internaliza estruturas narrativas e expressa a passagem do tempo, o que incide sobre seu entendimento do mundo em que vive, além de desenvolver seu imaginário e possibilitar a expressão de suas opiniões e sentimentos. A partir da experiência de ouvir muitas histórias desde a sua gestação, a criança terá maior facilidade no aprendizado da escrita alfabética e na produção de textos (Smolka, 2010).

É importante destacar que a leitura, quando ainda não se é alfabetizado, ocorre por meio da escuta de textos literários pela voz de outrem. Assim, Zocolaro, Souza e Stevenson (2022, p. 48) afirmam que

O ato de ouvir faz parte da essência do ser humano, pois está presente desde o início da humanidade, e assim contribuiu muito para sua formação humana e sua formação leitora. Segundo Fanny Abramovich (2009) ouvir histórias é, também, uma forma de sentir certas emoções, viver a arte, vivenciar conflitos e de se maravilhar.

Além disso, também vemos a importância de associar a atividade da leitura literária com a atividade da escrita, pois os resultados passam a ter mais significado, uma vez que o texto escrito passa a ser mais que um mero produto escrito. “Apenas o produto escrito pode atestar que um texto foi lido, porém, ao se realizar o trajeto do ler para o escrever, altera-se a natureza da atividade original: configura-se com passagem, trânsito para algo diferente, porém mais importante e definitivo” (Smolka, 2010, p. 24).

É importante salientar a composição textual, considerando que, por mais que tenha sua estrutura e seu conteúdo, não significa que o texto seja totalmente completo. Em especial, “a obra literária é uma formação porosa, porque é constituída de vazios a serem preenchidos pelo leitor” (Smolka, 2010, p.25). A criança (como qualquer outra pessoa), enquanto leitora, tem a capacidade de contribuir com o texto, visto que o exercício da leitura desperta as suas emoções e sentimentos. Por possuir certa bagagem por meio das suas experiências de vida, a criança pode, então, preencher as lacunas de sentido do texto literário a partir de seus conhecimentos e de suas emoções, o que leva ao desenvolvimento do imaginário e também o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

Isso se deve ao fato de que “[...] o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo da leitura” (Iser, 1996, p. 15), ou seja, é eivado de lacunas, as quais devem ser preenchidas pelo leitor, o qual se vale de seus conhecimentos e de suas emoções no processo de significação do texto literário. Ao dotar de sentido o texto literário, o leitor desenvolve o imaginário, os aspectos cognitivos e a linguagem. O sentido do texto só é, pois, elaborado no ato da leitura.

Nessa perspectiva, a leitura literária, enquanto atividade humana, deve ser trabalhada de

forma simbólica, ou seja, para além de uma codificação e decodificação, incluindo a reflexão, a interpretação e o sentido, englobando a cultura da criança, considerando o seu contexto, possibilitando-lhe fazer a leitura do mundo do qual faz parte. Essa atividade ocorre por meio das interações da criança com ela mesma, com outras crianças, com o meio social e demais instrumentos do seu cotidiano. E tudo isso ganha forma quando consideramos a atividade da leitura para além de um comportamento:

Por isso, quando falo da atividade da leitura, não falo, simplesmente, de um "comportamento" de leitura, de uma maneira de proceder ou de um conjunto de habilidades e atividades frente a um texto no contexto social. falo da atividade da Leitura como forma de linguagem, ordinária na dinâmica das interações humanas travessão portanto, de maneira dialógica - que, em processo de emergência e transformação no curso da História, marcos e indivíduos (em termos cerebrais mas não genéricos) e configura as relações sociais. Falo da leitura não como um mero "hábito" adquirido, mas como atividade inter e intra psicológica, no sentido de que os processos e os efeitos dessa atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto mediam a experiência humana. (É essa dimensão inter e intrapsicológica que distingue a atividade de escovar os dentes da atividade de ler o jornal todas as manhãs). Falo, portanto, da leitura como mediação, como memória e prática social. (Smolka, 2010, p. 44)

Considerando o que a autora destaca, percebemos que a interação social e a comunicação compõem a prática da leitura, e que essa prática de maneira alguma pode ocorrer isoladamente. Além disso, também compreendemos que a leitura literária não é uma rotina mecânica, mas sim uma prática social pela qual o indivíduo se desenvolve através das suas relações humanas, da sua cultura e de outros tipos de interação. Tendo em vista essa perspectiva, passamos a ter uma visão diferente, em que a escrita, quando não é tratada isoladamente, passa a ter significado por conta das situações que seus usuários vivenciam. Assim, “nessas condições concretas da vida, tanto os letrados quanto os iletrados podem aprender diretamente os significados, por diferentes modos de leitura...” (Smolka, 2010, p. 53).

Nessa mesma lógica, partimos para discutir a importância da literatura infantil na sala de aula, pois as famosas “historinhas” têm grande poder no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Contudo, devemos ficar atentos e entender que não é simplesmente “a leitura pela leitura”, pois não adianta ter um espaço que disponibiliza diversos livros para o aluno ler, uma vez que o professor precisa ser o mediador e ser sensível a todos os aspectos que abrangem essa situação. Tem-se a necessidade da coerência e da intencionalidade, o que vai dar sustento às práticas pedagógicas que são executadas nos ambientes escolares. Sendo assim, Smolka (2010, p. 69) destaca:

De nada adianta ao professor ser um grande conhecedor das Produções literárias infantis e

acompanhar os últimos lançamentos, se ele não tiver sensibilidade e compreender, pelo estudo da teoria e pela vivência da prática, os processos subjacentes ao desenvolvimento biológico, psicológico e social das crianças.

A partir do momento em que o docente se posiciona dessa forma e executa suas práticas pedagógicas de maneira coerente no cotidiano dos seus alunos, não é apenas a mudança do trabalho do professor que “está em jogo”, mas também a valorização do seu alunado. É necessário perguntar: como professor, o que a minha prática me diz sobre como eu vejo o(s) meu(s) aluno(s)? o que eu espero que o(s) meu(s) aluno(s) desenvolva(m) ao trabalhar a literatura com ele(s)? Essas perguntas nos levam à reflexão a respeito da conduta docente, que muitas vezes comete absurdos, a ponto de reduzir o aluno a um “mundo de fadas” ou a um “mundo adulto”, o que resulta na anulação de sua bagagem e história:

Dessa forma, é um absurdo querer edificar para a criança um mundo de fadas, retirado e distante da totalidade da vida social, ou então querer "adultizar" a conduta e o pensamento dessa criança, não levando em consideração a peculiaridade de seus interesses, de suas capacidades e de seus problemas, nem como os condicionamentos históricos temporais e espaciais aqui está submetida. (Smolka, 2010, p. 70)

Valorizar a criança é compreender a sua trajetória no mundo, é entender que cada uma possui a sua história, seus próprios interesses, seu potencial, suas habilidades e dificuldades, o que envolve suas emoções e sentimentos, e fortalece sua identidade, formando sua subjetividade, respeitando suas peculiaridades. Todos esses fatores contribuem para o processo de aprendizagem das crianças, e quando são valorizados, possuem um papel potencializador, colaborando positivamente para que seja um processo consolidado e eficaz.

Cabe não apenas ao professor, mas também à escola, proporcionar aos alunos um ambiente acolhedor e desafiador que promova as diversas interações e interpretações das crianças com a literatura, estimulando a criticidade, a autonomia e a partilha de ideias e experiências, tornando-as significativas e proveitosas. Além de possibilitar que a criança realmente possa se expressar e fazer a leitura de mundo, dialogando com o seu meio social.

Sobre isso, Regina Zilberman (2006, p. 12) aponta três justificativas para a leitura literária na escola:

A primeira justificativa tem natureza prática: se a escola deixar de formar leitores, romperá a parceria com a literatura e, talvez, veja ameaçada sua própria sobrevivência. A segunda tem caráter funcional: o ensino pode mostrar-se mais agradável e interessante, tanto para estudantes quanto para professores, se incluir um pouco mais de poesia no cardápio. A terceira tem cunho pedagógico, apontando para a razão de ser da educação: formar leitores significa preparar sujeitos para o exercício consciente da cidadania, a convivência saudável consigo mesmo e com

outros, a experiência lúdica com o imaginário .

Assim, a leitura literária é fundamental para a formação da pessoa como um todo, paralelamente à sua formação no âmbito da linguagem, a qual permite perceber a língua em seus usos mais potenciais e ricos. Que a escola esteja imbuída desse nobre objetivo do ensino da leitura literária, pois.

3. O PROJETO, ATIVIDADES ESCOLHIDAS E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Nesta seção, buscou-se descrever sobre as atividades desenvolvidas e vivenciadas pelo Clube de leitura Divertilendo, criado a partir de um Programa de Licenciatura, onde realizou atendimentos de reforço para crianças do 2º ano do ensino fundamental, com o intuito de desenvolver a leitura e a escrita das crianças com a utilização do alfaetramento, como proposto pela autora Magda Soares. Diante disso, será feito uma apresentação do clube, falando sobre seu surgimento e sua importância. Após isso, será feita a análise de atividades de algumas alunas participantes do clube, sendo estas atividades: (1) Diagnóstica, (2) Plano de aula: *Viviana, Rainha do Pijama*, (3) Plano de aula: *Ernesto*, e (4) Atividade Final.

3.1 O Clube Divertilendo

Um dos motivos escolha desta temática é justamente a experiência da autora no projeto do Programa de Licenciatura (PROLICEN), ofertado pela Universidade Federal da Paraíba, intitulado de *Alfabetização e letramento de alunos do 2º ano do ensino fundamental I em atividades de reforço escolar, no município de Cabedelo* e coordenado pela Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz. A atividade conta com a participação de alunas do curso de Pedagogia do Centro de Educação, no Campus I da UFPB, assim a participação ativa das alunas colabora significativamente na formação delas ao proporcionar experiências no ambiente escolar agindo diretamente com o alunado.

O município de Cabedelo/PB criou um programa de reforço escolar, para atender crianças com dificuldades na alfabetização e na leitura. Assim, a Secretaria de Educação do município solicitou a parceria do Curso de Pedagogia no sentido de, em uma ação extensionista ou de projeto de ensino, estudantes, orientadas pela coordenadora do projeto, se insiram nessa iniciativa com o objetivo de atender esses alunos com dificuldades de aprendizagem do sistema de escrita alfabético e na leitura. Compreendendo a complexidade do processo de alfabetização de crianças e os variados fatores que envolve, o projeto visa a:

Possibilitar e promover a experiência docente, durante a formação de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, na área da alfabetização, com vistas a auxiliar alunos da rede municipal de ensino de Cabedelo, os quais apresentam lacunas em seu aprendizado do sistema de escrita alfabético da língua portuguesa. (Kunz, Prolicen, 2025).

Ao observar o cenário da alfabetização de crianças, percebe-se que consiste em um processo

amplo que requer um trabalho mais elaborado e contínuo. Diante disso, saliento que esse processo não ocorre de forma homogênea, e que cada criança possui sua individualidade, o que resulta muitas vezes na necessidade de um olhar mais atento para aqueles que apresentam mais dificuldades. Considerando esse cenário, a atuação do projeto consiste em atender os alunos selecionados pela Secretaria Municipal de Educação, mediante os resultados das avaliações periódicas, que classificam os estudantes em níveis de proficiência leitora. O enfoque recaiu sobre alunos leitores de sílabas e/ou palavras.

A partir disso, foram planejadas as atividades de forma sistemática com as estudantes bolsistas e voluntárias do projeto, sob a orientação da coordenadora, sempre privilegiando a leitura literária e a elaboração de materiais didáticos. Esses atendimentos foram realizados no mesmo horário da aula, duas vezes por semana, com duração de 1h, pois era inviável a ocorrência das atividades de reforço no turno contrário. Assim, foi acordado com a professora regente da sala a separação dos grupos e dias de atendimento. Na escola onde foram realizados os atendimentos contou com a participação direta de três alunas, sendo elas uma bolsista e as outras duas voluntárias, as quais participaram de todos os processos igualmente, desde o planejamento nas reuniões à execução dos atendimentos com os alunos. Todas as ações eram planejadas e decididas em conjunto.

Visto que muitas vezes aulas de reforço são vistas como algo cansativo e repetitivo baseado no que se tem na sala de aula, para desmistificar as atividades de reforço, vistas de forma negativa pelas crianças, optou-se por renomeá-la: Clube Divertilendo. Assim, as crianças passaram a conceber a atividade como prazerosa e não como mais uma tarefa necessária para os que não sabem ler devidamente. Com isso, não raro houve disputas entre os alunos, pois alguns que não se enquadraram no padrão estabelecido gostariam de participar do Clube.

Essa atividade e esse grupo de alunos compôs, assim, o campo de coleta de dados para esta pesquisa. A primeira visita teve como objetivo conhecer o ambiente, os profissionais e as crianças que seriam atendidas no reforço escolar. Antes de mediar e aplicar toda e qualquer atividade, havia reuniões de planejamento com a professora coordenadora do projeto e as estudantes. Nessas reuniões, havia orientação, seleção e criação de materiais didáticos, como por exemplo, livros de literatura infantil, entre outras demandas necessárias para que ocorresse uma atuação significativa. Importante destacar também que todo o planejamento privilegiou a perspectiva do alfabetramento.

Com o levantamento realizado pela secretaria, foram selecionados 9 (nove) alunos a serem atendidos pelo grupo de bolsistas. Esse total de alunos foi dividido em dois grupos, de acordo com o nível de alfabetização, com o intuito de melhor atender às particularidades das crianças, em um

atendimento mais individualizado.

No primeiro dia de atendimento, buscamos primeiramente conhecer melhor os alunos, seus gostos, seus interesses, suas habilidades, como também as suas dificuldades, proporcionando um atendimento acolhedor, afetivo e humano. Nesse atendimento, já foi possível ter uma noção das situações dos alunos. Foram realizadas atividades de leitura e produção de texto, como forma de diagnóstico para as atividades futuras.

Diante disso, nesta seção, será feita a análise de algumas atividades para verificar a contribuição da proposta do alfaletramento, proposto por Magda Soares, na alfabetização das crianças integrantes do projeto. Para isso, 3 (três) alunas foram escolhidas para exemplificar esse processo. Para que as crianças pudessem participar dessa pesquisa, cada família recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação das crianças para o desenvolvimento da pesquisa. Essas três alunos tinham uma frequência constante nos atendimentos de reforço e também eram bastante engajadas nas atividades. Esses alunos escolhidos serão identificados da seguinte maneira: (1) Aluna A, (2) Aluna B e (3) Aluna C. Quando alguns nomes próprios femininos aparecerem na escrita das produções, são fictícios.

3.2 Análise do plano de aula “Viviana, Rainha do Pijama”

Todas as atividades sempre tinham como ponto de partida uma obra literária, o que é o caso deste plano de aula. Para isso, utilizou-se a obra *Viviana, Rainha do Pijama*, de Steve Webb. O objetivo era incentivar a leitura, a compreensão, a interpretação textual, a expressão de sentimentos e experiências. As atividades propostas também abarcaram jogos de rimas, organização de ideias e, ainda, o gênero textual convite, tudo isso, envolvendo a criatividade da criança e suas trocas com as outras crianças e as mediadoras. A obra relata a história de uma menina chamada Viviana, que decidiu fazer uma festa do pijama, para a qual teria como convidados animais de diversos lugares do mundo. Nessa festa, Viviana também decidiu premiar o pijama mais ‘animal’. Assim, ela envia convites para os animais. O livro possui uma presença marcante do gênero textual convite, uma vez que a cada duas novas páginas apresenta-se um novo convite a outro animal, bem como a resposta deste à invitation. Ao fim, o leitor fica sabendo que os animais convidados são os que estão na estampa do pijama de Viviana.

Primeiramente, realizamos a leitura coletiva, para conhecer a obra em sua totalidade, começando pelos elementos da capa, como o título *Viviana, Rainha do Pijama*. Ao fazer o destaque do título da capa, questionamos: “Quem é Viviana?”, “Sobre o que será que fala nessa obra?”. Esses

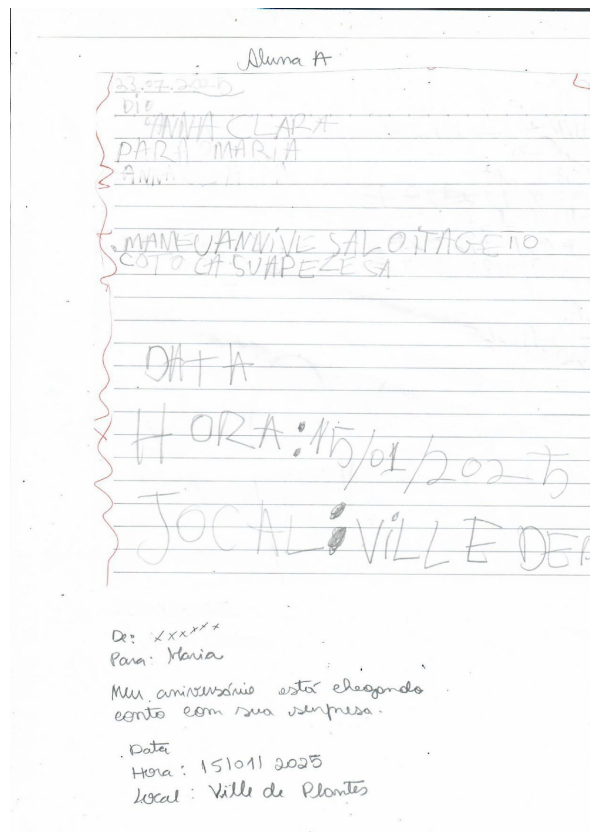
questionamentos tiveram o objetivo de fazer as crianças elaborarem hipóteses sobre o tema da história a partir dos elementos visuais e verbais da capa da obra, despertando, também, o interesse e a curiosidade. Após isso, as mediadoras realizaram a leitura da obra, de forma a manter as crianças sempre atentas e envolvidas na leitura da história, explorando as imagens, as cores, as palavras, os personagens e todo o contexto da narrativa. Com isso, no momento da leitura, as crianças começaram a interagir de diferentes formas.

Após, foi realizada uma conversa sobre o que foi lido, atividade de grande relevância, uma vez que “dar e escutar a palavra sobre o lido [...] seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para os outros. É como escrever a história “em voz alta” e como se os outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem” (Bajour, 2012, p. 22). A leitura compartilhada é de suma importância para a compreensão do texto, para a partilha dos que se compreendeu, para o exercício democrático da leitura, bem como para a expressão do pensamento e das emoções na interação com os colegas e as mediadoras.

Como um dos intuitos deste plano de aula, além da fruição estética da obra, era trabalhar o gênero textual convite, começamos a explorar o gênero, elencando os elementos, sua estrutura e função social. Assim, foi proporcionado um momento para a redação do convite, podendo, assim, organizar as suas ideias em uma estrutura e com intencionalidade. Na história, Viviana produzia convites para todos os animais, e, assim como a personagem, as crianças foram orientadas a produzirem seus próprios convites, tendo a autonomia de escolher o evento. Este plano de aula foi desenvolvido aproximadamente quatro meses após o início dos atendimentos das atividades de reforço do projeto.

A seguir, são apresentadas as produções das crianças escolhidas para integrar o *corpus* de análise deste trabalho.

Figura 1 - Produção de convite (Aluna A)



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

Transcrição da produção:

De: nome da aluna

Para: Maria

MAMEUANNIVE SALO ITAGETO

COTO CA SUA PEZESA

DATA

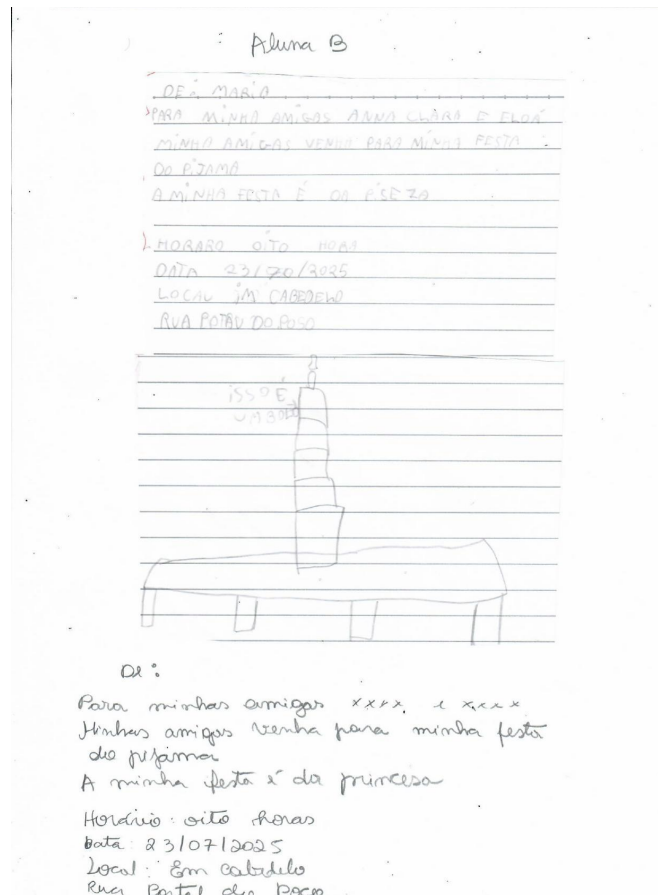
HORA: 15/01/2025

JOCAL: VILLE DE P

A aluna A mostra na construção do seu texto o entendimento acerca da estrutura do gênero textual convite, sendo bastante clara e direta em sua produção. Inicialmente, foi identificado que ela estava na hipótese pré-silábica nível 2, porém, no dia da realização da atividade analisada, percebe-se que já apresenta alguns avanços. Esses avanços apontam para o início da hipótese silábico-alfabética, quando passa pela transição, empregando de maneira simultânea as hipóteses silábica e alfabética.

A criança, escreveu: **MAMEU ANNIVESALO ITA GETO COTO CA SUA PEZESA**, com o intuito de escrever: **Meu aniversário está chegando. Conto com a sua presença!**. Nessa escrita, ela entende que, para formar uma sílaba, é necessário mais de uma letra, sendo essas letras vogais e consoantes, e ainda faz a associação com os sons.

Figura 2 - Produção de convite (Aluna B)



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

Transcrição da produção:

DE: MARIA

PARA: MINHA AMIGAS ANNA CLARA E ELOÁ

MINHA AMIGAS VENHA PARA MINHA FESTA

DO PIJAMA

A MINHA FESTA É DA PISEZA

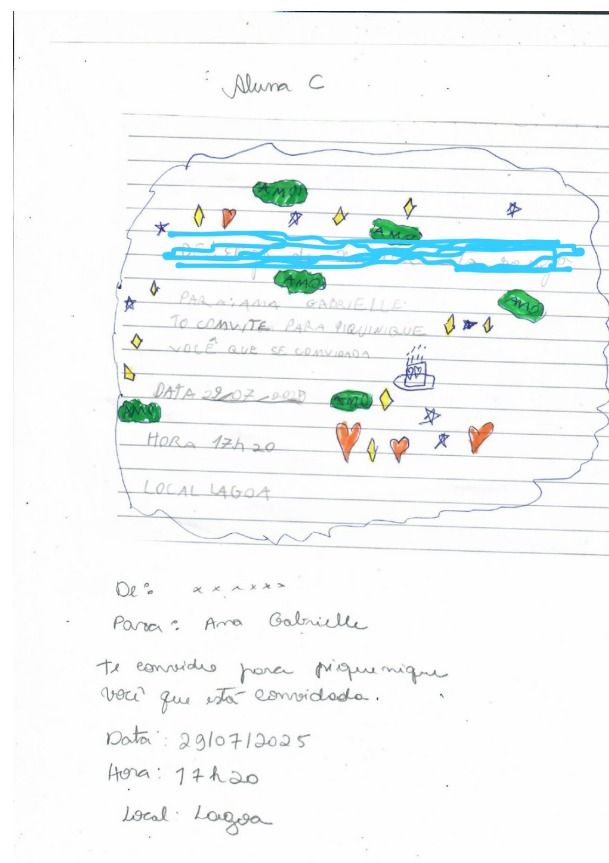
HORARO OITO HORA

DATA: 23/70/2025

LOCAU IM CABEDELO
RUA POTAU DO POSO

A aluna B também mostra na construção do seu texto o entendimento acerca da estrutura do gênero textual convite. Na sua produção, ela busca ser mais explícita no desenvolvimento do convite, contemplando mais detalhes, apenas apresentando alguns “erros” na escrita de poucas palavras, escrevendo, por exemplo: **“PISEZA”, “HORARO”, “POTAU DO POSO”** para as palavras **“PRINCESA”, “HORÁRIO”, “PORTAL DO POÇO”**. E mesmo com isso, não mudou o sentido do texto. Inicialmente, ela se encontrava na hipótese silábico-alfabética, pois já compreendia o funcionamento do sistema da escrita. Ao analisar todo o contexto e essa atividade, percebe-se que a aluna se encontra na hipótese alfabética.

Figura 3 - Produção de convite (Aluna C)



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

Transcrição da produção:

DE: ELZA

PARA: ANA GABRIELLE
TO CONVITE PARA PIQUENIQUE
VOCÊ QUE SE CONVIDADA

DATA: 29/07/2025

HORA 17H20

LOCAL: LAGOA

A aluna C, seguindo a mesma linha de raciocínio das alunas A e B, também mostra na construção do seu texto o entendimento acerca da estrutura do gênero textual convite, e ainda demonstra clareza na sua comunicação. Ela apresenta apenas algumas dificuldades ortográficas, como, por exemplo: “**TÔ CONVITE**” para “**TE CONVIDO**”, “**VOCÊ QUE SE CONVIDADA**” para “**VOCÊ QUER SER CONVIDADA?**”, mas que não prejudicam a mensagem. No início, a aluna se encontrava na silábico-alfabética, e, ao analisar todo o contexto e essa atividade em análise, percebe-se que ela se encontra na hipótese alfabética, assim como a aluna B.

Referente à análise geral da atividade realizada, é possível observar que as alunas atenderam ao objetivo do que foi proposto, compreendendo não apenas a estrutura do gênero textual convite, como também a sua função social.

3.3. Análise do plano de aula: “Ernesto”

O segundo plano escolhido para análise teve como ponto de partida a leitura da obra *Ernesto*, da autora Blandina Franco. O objetivo de trabalhar com a obra foi centralizado na sua temática presente que desperta no leitor sentimentos e emoções em si e nas suas relações com outras pessoas, sendo sensações de amizade, amor e até mesmo de frustração. Assim, o leitor reflete e interpreta no decorrer da leitura.

A obra narra a história do personagem Ernesto, que sofre bastante por conta da sua aparência e seu jeito de ser. Durante toda a narrativa, a frase mais repetida é: “Dizem que o Ernesto é...”. Toda vez que essa frase aparece, Ernesto é apontado como esquisito, feio, estranho, e várias outras qualidades negativas, com o uso de palavras que ninguém gostaria que lhe fossem dirigidas. Ainda, a história ressalta que “Todo mundo diz alguma coisa sobre o Ernesto. E ele vive muito, muito sozinho. E muito, muito triste. Fim.”. Essa parte relata o tanto de coisas que falam sobre o Ernesto

e como ele se sente ao ouvir tudo isso, então acaba a história.

Esse “final” da história serve para indicar que muitas vezes é assim que a história acaba, mostrando que isso acontece na nossa realidade, nos ambientes que fazemos parte. E, muitas vezes nos silenciemos diante desses acontecimentos, e preferimos nem saber o que está acontecendo. E que, quando “sabemos” de alguma coisa, prestamos atenção só no fim, vemos a tristeza somente lá, mas na verdade a tristeza está em toda a história. Também é relatado ao final da história que Ernesto desejava ter um amigo. E assim, é finalizada a narrativa com uma pergunta: “Você tem alguma coisa a dizer para o Ernesto?”

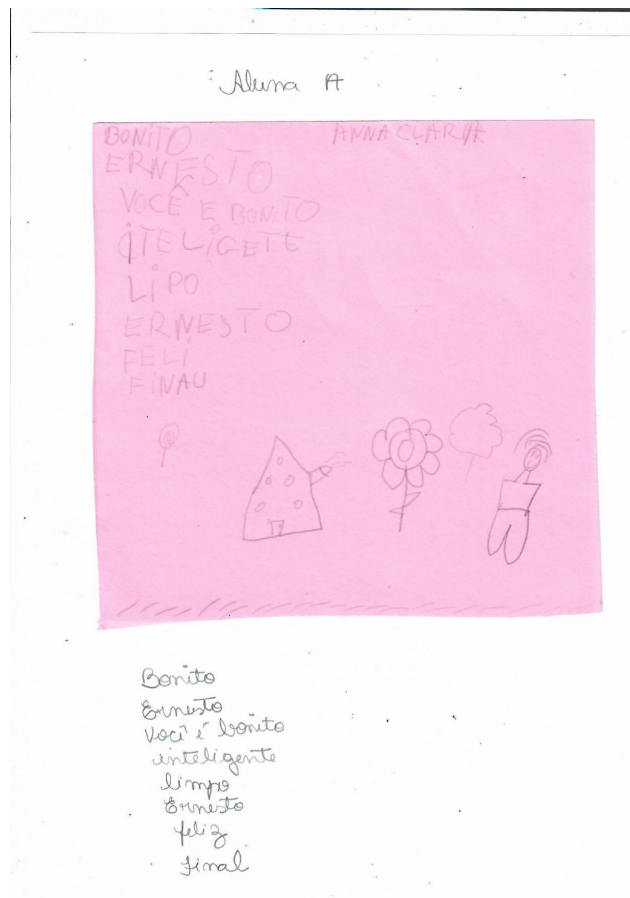
Antes de iniciarmos o momento da leitura, foram feitas perguntas às crianças do tipo: “você já foi chamado de algo que não gostava?”, “Como você se sentiu ao ouvir isso?”. Essas perguntas geraram um momento de conversação entre as crianças quando elas puderam se expressar e falar sobre os seus sentimentos, além de conversar sobre o impacto das palavras em nossas vidas. Foi um momento bastante rico, as crianças se sentiram livres e à vontade também para compartilhar suas experiências e, ainda, acolher os colegas, dizendo que aquelas palavras dolorosas não os definiriam de maneira alguma.

Com isso, foi apresentado às crianças o livro Ernesto e começamos a despertar nelas a curiosidade e o desejo pela obra, explorando a capa, destacando cada elemento presente, até chegar ao título: *Ernesto*. Então, foram feitas perguntas do tipo: “Quem é Ernesto?”, “Sobre o que trata a história desse livro?” Assim, começam a ser levantadas ideias e sugestões sobre a temática, o que são hipóteses advindas das inferências das crianças acerca dos elementos textuais prévios. Após isso, coletivamente lemos a história. Durante a leitura, as crianças se envolveram e expressaram sentimentos e ficaram bastante atentas à história.

Ao final da narrativa, na última página, há uma pergunta ao leitor: “Você tem alguma coisa a dizer para o Ernesto?” Essa pergunta foi fundamental para o desenvolvimento do plano, pois foi a partir dela que as crianças desenvolveram as suas produções com o intuito de escrever uma mensagem para Ernesto. O intuito de utilizar a pergunta da história como um norte para o plano foi proporcionar a produção de uma mensagem contextualizada e com conexões com a história e as experiências das crianças, de modo que fizesse mais sentido para as crianças. Nas suas produções textuais, as crianças conseguiram construir esse tipo de mensagem.

A seguir, são apresentadas as produções das alunas escolhidas:

Figura 4 - Produção da mensagem para Ernesto (Aluna A)



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

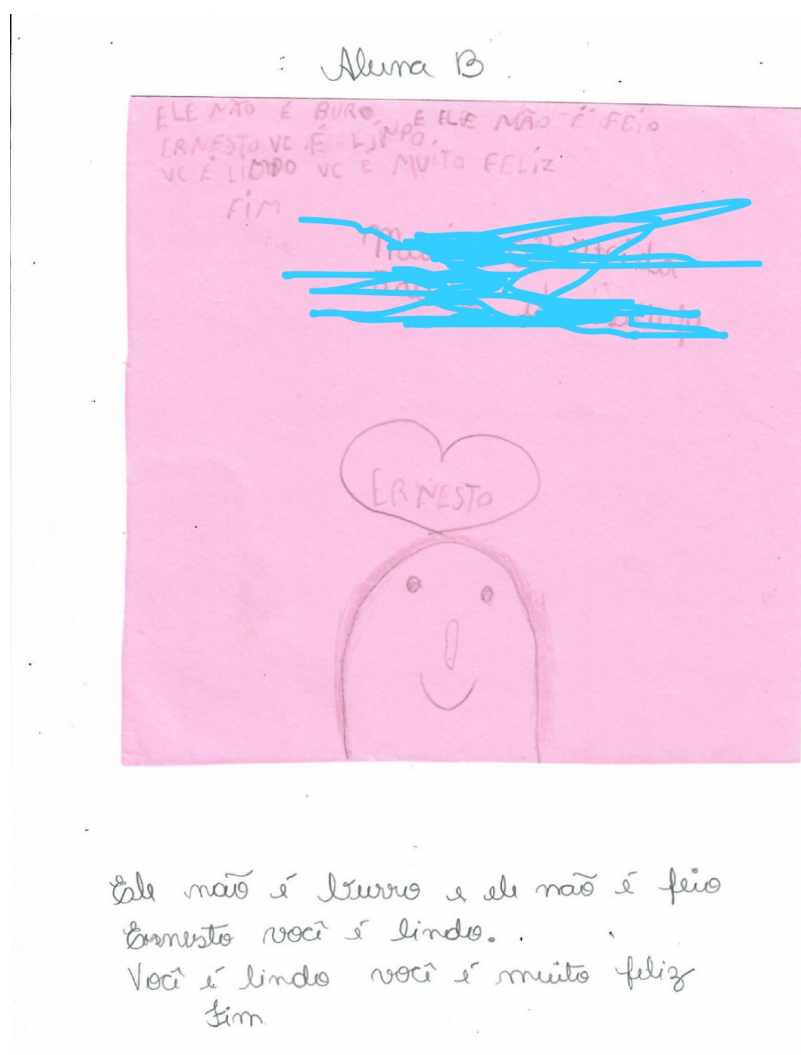
Transcrição da produção:

BONITO
 ERNESTO
 VOCÊ É BONITO
 ITELIGETE
 LIPO
 ERNESTO
 FELI
 FINAL

A aluna A optou por escrever a sua mensagem em forma de uma lista de palavras positivas para descrever como ela enxergava o personagem Ernesto. Por mais que a sua produção não esteja em forma de um texto corrido, conseguimos compreender o que a aluna deseja transmitir. Além disso, comparando com a atividade da mesma aluna na análise anterior, podemos observar que a escrita dela obteve uma progressão, ela consegue escrever palavras com mais clareza, associando os sons. Também, ao escrever, ela demonstra entender que cada palavra precisa do seu espaço, o que resulta em uma organização na sua escrita. Também percebemos a diminuição de erros ortográficos,

apresentando apenas alguns, como: **E/É, INTELIGETE/INTELIGENTE, LIPO/LIMPO, FELI/FELIZ, FINAU/FINAL**. A troca do L em final de sílaba por U se justifica, na medida em que, nessa posição, o L representa o som de U. Da mesma forma, a supressão do N e do M em final de sílaba também é comum nessa fase do aprendizado da escrita. No período de realização dessa atividade, foi possível identificar que a aluna já estava avançando para o início da hipótese de escrita alfabética.

Figura 5 - Produção da mensagem para Ernesto (Aluna B)



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

Transcrição da produção:

ELE NÃO É BURO E ELE NÃO É FEIO

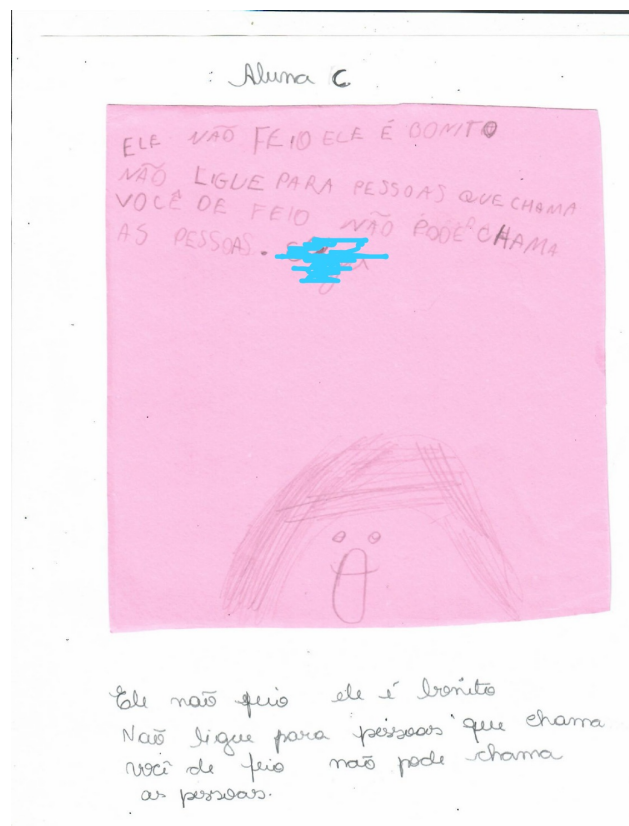
ERNESTO VC É LINDO.

VC É LINDO VC É MUITO FELIZ.

FIM

Em sua produção, a aluna B procurou estruturar a sua mensagem com uma frase mais longa, tendo o intuito de articular palavras que pudessem transferir o sentido. É possível identificar poucos erros ortográficos, sendo eles: **BURO/BURRO**, **VC/VOCÊ**, **LIMDO/LINDO**. Ao analisar a produção, conseguimos observar que a aluna compreendeu a proposta da atividade, o que possibilitou a elaboração de uma produção coerente e que correspondesse à pergunta geradora da atividade. A supressão do R, em vez de RR, é comum, pois segue a hipótese de registro desse fonema como ocorre no início da palavra, ou seja, com um R apenas. O emprego do VC no lugar da palavra VOCÊ pode estar ligada à escrita abreviada em plataformas como o Whatsapp, por exemplo. E, aqui também, a supressão do M em final de sílaba é o mesmo caso da aluna anterior. Além disso, identificamos que a mesma se encontra na hipótese de escrita alfabética, onde é possível identificar que houve progressão da aluna.

Figura 6 - Produção da mensagem para Ernesto (Aluna C)



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

Transcrição da produção:

ELE NÃO FEUI ELE É BONITO
NÃO LIGUE PARA PESSOAS QUE CHAMA
VOCÊ DE FEIO NÃO PODE CHAMA
AS PESSOAS.

Na produção da aluna C, é possível identificar a semelhança na estrutura do texto assim como foi feito pela aluna B, em forma de uma frase longa. Na sua construção, ela demonstra compreender a proposta da atividade, atendendo ao que foi solicitado, redigindo uma mensagem bastante articulada e coerente, com apenas alguns erros ortográficos como: ausência do **É**, **CHAMA/CHAMAM**, **CHAMA/CHAMAR**. Porém, esses erros não dificultam ou alteram o sentido da mensagem. A aluna se encontra na hipótese de escrita alfabética.

Em geral, as análises apontam que as alunas compreenderam a proposta da atividade e não realizaram de maneira isolada, ou seja, não foi a “atividade pela atividade”. Assim, suas produções desenvolvidas foram articuladas com a obra *Ernesto*. Nas três análises, conseguimos perceber a presença de uma escrita que mostra sensibilidade, acolhimento e empatia, ou seja, uma escrita que transmite sentimentos e apresenta o posicionamento das alunas referente à narrativa lida. Na obra, o personagem passa por episódios de *bullying*, o que deixa ele bastante triste e desmotivado com a vida, e no final da história a pergunta “Você tem alguma coisa a dizer para o Ernesto?” tem a intenção de que o aluno reflita e interprete a situação vivenciada pelo personagem, a partir de suas concepções e experiências de vida.

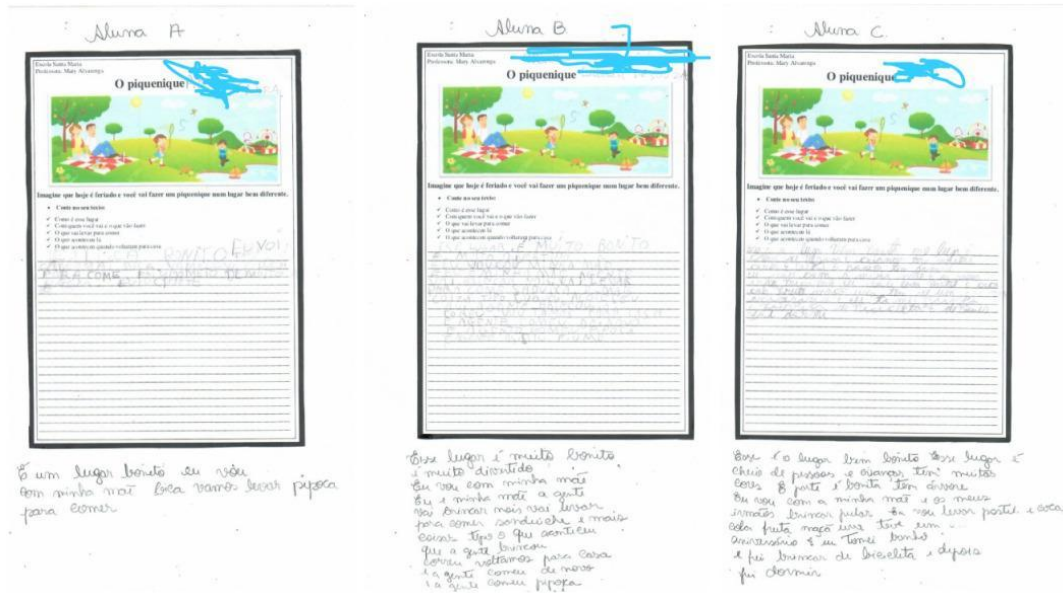
3.4 Desempenho das alunas ao final do projeto

Ao final do projeto, realizamos com as crianças uma última atividade de produção textual. O intuito foi promover uma atividade em que as crianças pudessem produzir um texto por meio da leitura de imagem e de perguntas que impulsionariam o desenvolvimento da escrita delas. Assim, os elementos analisados a partir das produções elaboradas são: “A criança entendeu e atendeu ao que foi pedido? Elas conseguiram estruturar as suas ideias? Em relação à escrita, a ortografia da criança corresponde ao que se espera da série em que ela está? Conseguiram usar a sua criatividade e imaginação?”. Com essa produção final, também buscou-se fazer comparações com as anteriores redigidas pelas mesmas crianças, avaliando sua evolução. Assim, ao observar as atividades, foi possível perceber que avanços significativos ocorreram e que resultados positivos foram

alcançados, porque elas conseguiram produzir o seu próprio texto.

A seguir, são apresentadas as atividades finais das alunas.

Figura 7- Atividade final (Alunas A, B e C)



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

Transcrição das produções:

Aluna A: E LUCA BONITO EU VOI CAMIA MAI BICA. VAMO LEVA PIPOCA PARA COME. FOI UMO MEIO DEMOTO

Aluna B: ESE LUGAR. É MUITO BONITO E MUITO DIVERTIDO E EU VOU COU MINHA MÃE E EU E MINHA MÃE AGENTE VAI BRINCAR NOIS. VAI LEVAR PARA COME SADUIX E MAIS COIZA TIPO U QUE ACOTESEU QUI AGENTE BRINCOU COREU VOU TAMOS PARA CASA E AGENTE COMEU PIPOCA E AGENTE ASISTIU FIUME

Aluna C: Ese É o luga Bem Bonito Ese luga É cheio de Pessoas E crianças tem árvore Eu vou com a miHa mãe E os meus irão Prica PulaEu vou leva Pastel E coca cola Fruta maçã uva tem ate um aniversario E Eu to mei BainHo e Foi Prica de Bicicleta E dePois Foi dormi

A aluna A, por mais que não tenha conseguido escrever um texto que contemplasse todas as perguntas presentes, conseguiu obter um avanço ao articular algumas palavras e escrever uma mensagem com sentido. Por não ter a prática de escrever tantos textos de sua autoria, apresenta maior dificuldade para concretizar a sua produção, até mesmo de mais tempo, lembrando que os atendimentos de reforço tinham a duração de apenas 1 hora. A aluna, no início do projeto, se

encontrava em um nível de escrita muito inicial, mas levando em consideração todo o processo, identificamos que avanços ocorreram e que ela conseguiu superar as dificuldades.

Já a aluna B, por se encontrar em uma fase mais avançada desde o início, conseguiu ir além em sua produção, estruturando um pequeno texto coerente, que conversou com o seu contexto. Quando lemos o texto, vemos que ele segue uma sequência conforme as perguntas feitas, ou seja, segue uma ordem, ainda que faltem conectivos para a coesão textual. Apesar disso, comparando o andamento do processo, percebemos um grande avanço na evolução da aluna.

Quando chegamos na Aluna C, vemos que, mesmo já iniciando o projeto com o nível de escrita bastante evoluído, ao fazer os atendimentos, identificamos que ela ainda se encontrava limitada no padrão de alfabetização ligado fortemente à decodificação, pois apresentava dificuldades em fazer conexões com o contexto. Já, ao analisar a produção final da aluna, percebemos um grande avanço, pois suas palavras são bastante articuladas, e ela consegue falar de suas experiências. Cada atividade realizada por ela mostra superação e avanços muito significativos. Ainda conseguimos ver a transição da letra bastão para a letra cursiva.

Diante todo o exposto, é bastante perceptível que o desenvolvimento de atividades que se baseiam na proposta do alfaletramento possibilita avanços significativos no processo de aprendizagem da escrita alfabética pelas crianças. Assim, as crianças têm uma formação integral mais completa, com o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, possibilitado-lhes ser mais autônomas, críticas, reflexivas e protagonistas do seu próprio processo. Dessa maneira, elas podem se expressar e se posicionar diante do mundo, pois todo conhecimento construído não se limita às paredes da sala de aula, pelo contrário, este é um ambiente catalisador e estimulador. O alfaletramento abre caminhos para que a criança se descubra e se encontre no mundo de que ela faz parte e que a rodeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o trabalho desenvolvido buscou analisar como o alfaletramento contribuiu para a aquisição da escrita alfabética de crianças no 2º ano do ensino fundamental. A temática foi alinhada com a experiência vivenciada no Clube de Leitura Divertilendo, no âmbito do projeto PROLICEN. O projeto contemplou atendimentos de reforço escolar a alunos do 2º ano com dificuldades na alfabetização e na leitura.

Assim, toda proposta do projeto se embasa na proposta de alfaletramento da estudiosa Magda Soares, que alia a alfabetização ao processo de letramento, ou seja, alfabetizar letrando, a fim de que o aprendizado do sistema de escrita alfabética seja mais efetivo, significativo e prazeroso. Diante dos resultados obtidos, ficamos fascinados com a evolução de cada criança, pois reflete o longo trabalho elaborado e pensado em todos os aspectos. Dessa maneira, é totalmente essencial, enquanto docentes, entendermos o porquê de alfalettrar e não apenas alfabetizar.

Ao acompanhar o processo das crianças que participaram do clube, foi possível visualizar que cada ação planejada proporcionou experiências valiosas e que as crianças vão levar o aprendizado para o resto de suas vidas. Também possibilitou que cada criança pudesse ser o protagonista do seu próprio processo, exercendo o seu papel de maneira ativa e autônoma, mesmo com a ocorrência de intervenções, o que não foi uma barreira, mas sim uma ponte, que contribui ainda mais para tornar o processo rico.

A prática do alfaletramento amplia o conhecimento da criança, possibilitando que o mesmo se torne capaz não apenas de fazer a leitura de sílabas, palavras, frases ou textos, mas fazer a leitura de mundo. E, ainda, quando incluimos a leitura literária, sendo ela um elemento indispensável, desenvolvemos habilidades com sentido, pois ela abre caminhos, contemplando o imaginário e a criatividade da criança, ampliando o repertório e sua compreensão de mundo e aprimoramento da linguagem oral e escrita.

A criança é um campo fértil, pois ao experimentar ela estabelece interações com o seu meio. A leitura possibilita conexões que ampliam habilidades cognitivas, linguísticas e emocionais, dessa maneira, o mundo da literatura é um espaço onde o leitor interpreta, constrói, questiona e se expressa. O mundo imaginário da criança deve ser explorado, e a literatura é fundamental para a sua formação simbólica, o que atribui sentido e valores, tornando o processo não apenas divertido, mas significativo e favorável para que a criança interprete a sua realidade. A literatura é enriquecedora quando utilizada de maneira intencional e consciente, assim, suas palavras vão muito mais além de códigos escritos em um pedaço de papel.

Também percebemos a importância do papel do professor enquanto mediador desse processo complexo e longo. A partir do momento em que o professor entende como desempenhar esse papel, ele deixa de ser aquele que transmite conteúdos de maneira metódica e tecnicista e passa a ser aquele que vai mediar e orientar a criança, tornando um processo relevante e significativo. Assim, o mediador atua conforme as necessidades e interesses, colocando intencionalidade na sua atuação na sala de aula com as crianças, o que estimula a criticidade, a imaginação e a autonomia, deixando o professor de ser o detentor de todo o saber.

Através dessa experiência, passei a ter uma visão mais ampliada e sensível sobre o que se é escola, aluno e professor, me proporcionou ser para além de uma profissional, uma pessoa que busca enxergar e entender o contexto. Enquanto profissional, tomei a decisão de exercer o meu papel com responsabilidade e afeto, colaborando para a construção de uma sociedade em que nas escolas os alunos sejam vistos como protagonistas de seus processos de desenvolvimento e o professor seja mediador, onde reconhece o potencial e desafia o aluno, deixando marcas, não negativas, mas marcas de superação, amor e transformação.

Por fim, é possível visualizar de forma clara a grande contribuição do alfabetramento para a aquisição da escrita alfabética, o que possibilita a criança o olhar para a escrita para além de códigos, dessa maneira ela entende a sua função e essencialidade para as práticas sociais em seu cotidiano. O trabalho esclareceu por meio das atividades analisadas umas das diferentes formas de trabalhar o alfabetramento na sala de aula juntamente com o trabalho da literatura, contribuindo para a ampliação do repertório da criança e seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas Entrelinhas**. O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> . Acesso em: 13 nov. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view> . Acesso em: 15 dez. 2025

FREIRE, Paulo et al. **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 mar. 2026.

FURTADO, M. **Alfabetização e Letramento: Desafios Contemporâneos**. 2018. 40f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, J. **Alfabetização e letramento na construção de leitura e escrita**. CONEDU, 2020. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/435/434>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza B.; SILVA, Ezequiel Theodoro da; BORDINI, Maria da Glória; ZILBERMAN, Regina. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. São Paulo: Global, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. Caderno do Professor. Belo Horizonte, SEE/MG Centro de Referência do Professor, 2004.

SOARES, M. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZOCOLARO, Isabela Delli Colli; SOUZA, Renata Junqueira de e STEVENSON, Jefferson A..
Contar e planejar: experiência com contações de histórias no CELLIJ. *Revista da FAEEDBA:
Educação e Contemporaneidade* [online]. 2022, vol.31, n.68, pp.48-68. Epub 13-Jan-2023. ISSN
2358-0194. <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2022.v31.n68.p48-68>.

ZILBERMAN, Regina. Da literatura para a vida. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani
(Orgs.). **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006,
p. 11-13.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FOTO DOS DIA DO ENCERRAMENTO DO PROJETO

Figura 8 - Encontro final



Fonte: Clube Divertilendo, 2025.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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 CABEDELO**

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 CABEDELO**, 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.

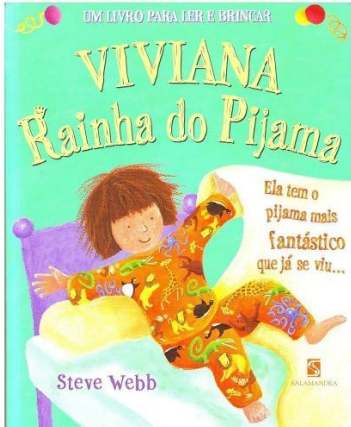
Assinatura do responsável legal

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento.

Testemunha

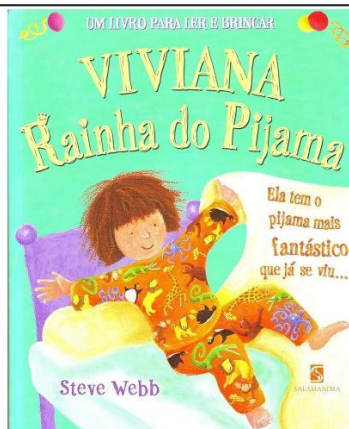
Testemunha

APÊNDICE C - PLANOS DE AULA

 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:

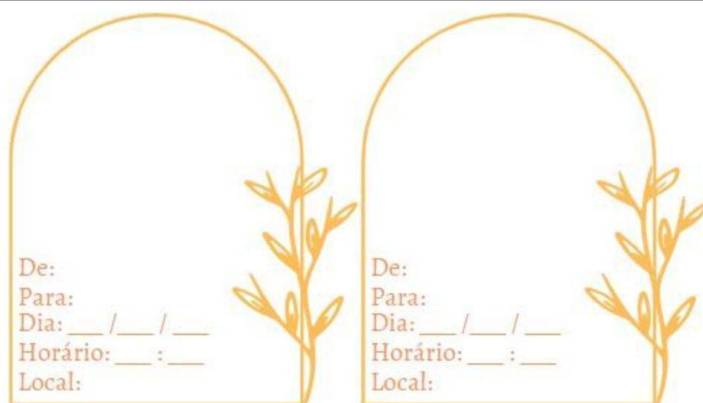
Breve texto sobre o evento

Dia:

Horário:

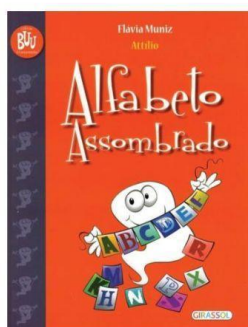
Local:

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.