



MAÍSA MARIA COSTA

**LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO ESCRITA NO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA DE RILDO COSSON**

LAVRAS-MG

2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Costa, Maísa Maria.

Leitura literária e produção escrita no ensino fundamental: um estudo a partir da proposta de sequência básica de Rildo Cosson. / Maísa Maria Costa. - 2026.
132 p. : il.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. leitura literária. 2. produção escrita. 3. retextualização. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

MAÍSA MARIA COSTA

**LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
BÁSICA DE RILDO COSSON**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

Prof.^a Dra. Ilza do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2026

MAÍSA MARIA COSTA

**LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO A PARTIR DA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA DE RILDO
COSSON**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 22 de abril de 2026.
Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart – UFLA.
Dr. (a) Dra. Daniela Freitas Brito Montuani - UFMG.
Dr. (a) Dra. Helena Maria Ferreira – UFLA.

Prof.^a Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS-MG

2026

Dedico este trabalho a minha mãe, aos meus irmãos, sobrinhos e amigos, que, de perto ou de longe, compartilharam a alegria deste momento especial de conquista e realização de um sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, por toda a vossa bondade para comigo, por me ajudar a superar todos os obstáculos e desafios encontrados ao longo desta caminhada.

Ao meu pai e irmãos (in memoriam), por continuarem a me inspirar a enfrentar novas batalhas em busca do meu crescimento pessoal e profissional.

À minha mãe, irmãos e sobrinhos, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam minha ausência enquanto me dedicava à realização desta pesquisa.

À orientadora, Prof.^a Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, pela paciência e por todo o acompanhamento pontual ao longo deste processo, oferecendo o suporte necessário para a realização desta pesquisa. Obrigada por me manter motivada em cada etapa.

Agradeço a todos os professores e professoras do curso de mestrado da Universidade Federal de Lavras pela excelência no ensino e pela inspiração ao longo desta jornada.

Aos colegas da turma por todo carinho, respeito e compartilhamento de saberes a cada disciplina. O caminhar se tornou mais leve e alegre.

Aos amigos e às amigas, agradeço a compreensão diante das ausências e do afastamento temporário. Vocês sabiam do meu sonho.

“Todo jardim começa com um sonho de amor.

Antes que qualquer árvore seja plantada ou

qualquer lago seja construído,

é preciso que as árvores e os lagos

tenham nascido dentro da alma.

Quem não tem jardins por dentro,

não planta jardins por fora

E nem passeia por eles.”

Rubens Alves (1999).

RESUMO

Esta pesquisa discute o letramento literário como um processo de inserção do leitor nas práticas sociais de leitura da literatura, promovendo a construção de sentidos, a fruição estética e o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, entende-se que as estratégias pedagógicas podem favorecer a compreensão da linguagem escrita e integrá-la às práticas de leitura e de produção de textos, como elemento fundamental para o desenvolvimento eficaz das habilidades linguísticas dos alunos. Para isso, questiona-se: Como as práticas de leitura literária favorecem as atividades de produção de texto de forma a potencializar a compreensão de leitura? Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo investigar como as práticas de leitura literária podem contribuir com ações de retextualização do oral ao escrito, pautadas na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2006), com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos busca-se: (1) elaborar atividades de leitura literária de gêneros narrativos, com ênfase em práticas de retextualização da leitura oral para a escrita; (2) verificar o processo de compreensão leitora das crianças por meio de questões orientadoras sobre os textos trabalhados; (3) acompanhar o desenvolvimento das práticas de leitura literária e retextualização dos alunos ao longo do ano letivo de 2025. Trata-se de uma pesquisa participante, com abordagem mista qualitativa e quantitativa com análise reflexiva, que utiliza estratégias de observação dos registros de campo, planejamento e materiais utilizados em atividades de leitura literária e produção de textos. Para tal, as atividades foram baseadas em livros de literatura infantil, de autoria das escritoras Regina Rennó, Ruth Rocha. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se nos estudos de Soares (2004) sobre letramento, Cosson (2006) com a concepção de letramento literário, Marcuschi (2010) acerca da oralidade e escrita, Goulart (2016) e Cardoso (2002) no que se refere à produção escrita, entre outros teóricos para respaldar a pesquisa. Ancorados nesse aporte teórico serão discutidas as questões sobre escrita, produção escrita e letramento literário. As atividades aplicadas e os textos produzidos pelos participantes constituiram o corpus de análise para a validação das hipóteses levantadas. Como produto educacional, elaborou-se uma sequência básica de Cosson para registrar as etapas da pesquisa, as propostas desenvolvidas e pequena mostra de textos produzidos pelos alunos, visando socializar os resultados.

Palavras-chave: leitura literária; produção escrita; retextualização; compreensão leitora.

ABSTRACT

This study discusses literary literacy as a process of inserting the reader into the social practices of literary reading, promoting the construction of meaning, aesthetic appreciation, and the development of critical thinking. In this sense, it is understood that pedagogical strategies can foster the comprehension of written language and integrate it into reading and text production practices, as a fundamental element for the effective development of students' linguistic skills. Therefore, the following question is raised: How do literary reading practices support text production activities in a way that enhances reading comprehension? In light of this, the present study aims to investigate how literary reading practices can contribute to retextualization processes from oral to written language, based on the basic sequence proposed by Rildo Cosson (2006), with a 3rd-grade elementary school class. The specific objectives are: (1) to develop literary reading activities focused on narrative genres, with an emphasis on retextualization practices from oral reading to writing; (2) to verify the children's reading comprehension process through guiding questions about the texts studied; and (3) to monitor the development of students' literary reading and retextualization practices throughout the 2025 school year. This is a participatory study with a mixed qualitative and quantitative approach, employing reflective analysis and using strategies such as observation of field records, planning, and materials used in literary reading and text production activities. The activities were based on children's literature books written by Regina Rennó and Ruth Rocha. The study is grounded in Soares (2004) on literacy, Cosson (2006) on literary literacy, Marcuschi (2010) on orality and writing, Goulart (2016) and Cardoso (2002) on written production, among other theorists who support this research. Based on this theoretical framework, issues related to writing, written production, and literary literacy are discussed. The activities carried out and the texts produced by the participants constituted the corpus of analysis for validating the proposed hypotheses. As an educational product, a basic sequence based on Cosson's proposal was developed to document the stages of the research, the activities carried out, and a small sample of texts produced by the students, aiming to disseminate the results.

Keywords: literary reading; written production; retextualization; reading comprehension.

INDICADORES DE IMPACTO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como as práticas de leitura literária podem contribuir com ações de retextualização do oral ao escrito, pautadas na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2006), em uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Para alcançar esse propósito, o estudo contempla a elaboração de atividades de leitura literária de gêneros narrativos, com ênfase na passagem da leitura oral para a escrita, a análise do processo de compreensão leitora das crianças, por meio de questões e discussões acerca dos textos trabalhados, e o acompanhamento do desenvolvimento das práticas de leitura literária e retextualização ao longo do ano letivo de 2025. No âmbito dos indicadores de impacto, a pesquisa apresenta como fator central a promoção da Educação de Qualidade, em consonância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Organização das Nações Unidas, ao contribuir para a democratização do acesso à leitura, à cultura e à sensibilidade estética no contexto escolar, bem como para o fortalecimento da produção de textos como forma de expressão da linguagem, autoria e participação social das crianças. Nesse sentido, os resultados deste estudo demonstram o quanto as práticas de leitura literária podem contribuir com a produção escrita das crianças, assegurando evidências sobre potencial de impacto na aprendizagem dos alunos, especialmente no desenvolvimento da leitura literária, da produção textual e da retextualização, favorecendo avanços na autoria, na organização dos textos e no uso de recursos de coesão e coerência. Espera-se, ainda, maior engajamento dos estudantes nas atividades de leitura e escrita, com participação mais ativa e segurança na produção de seus textos. No âmbito da prática pedagógica, a pesquisa contribui para o planejamento e a aplicação de sequências básicas voltadas à escrita, valorizando os processos de mediação, revisão e reescrita como dimensões constitutivas do trabalho com o texto. Em nível institucional, configura-se como impacto concreto a adoção do caderno de produção textual como prática sistemática da escola, possibilitando o acompanhamento contínuo das produções dos alunos. Do ponto de vista científico e social, o trabalho colabora para o debate sobre o ensino de leitura e produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de oferecer um produto educacional passível de utilização em outros contextos escolares.

IMPACT INDICATORS

This research aims to investigate how literary reading practices can contribute to oral-to-written retextualization processes, based on the basic sequence proposed by Rildo Cosson (2006), in a third-grade elementary school class. To achieve this purpose, the study includes the development of literary reading activities focused on narrative genres, emphasizing the transition from oral reading to writing, the analysis of children's reading comprehension through questions and discussions about the texts studied, and the monitoring of the development of literary reading and retextualization practices throughout the 2025 school year. Within the scope of impact indicators, the research assumes as its central factor the promotion of Quality Education, in alignment with the United Nations Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), by contributing to the democratization of access to reading, culture, and aesthetic sensibility in the school context, as well as to strengthening text production as a form of language expression, authorship, and children's social participation. In this sense, the study presents potential impact on students' learning, especially in the development of literary reading, text production, and retextualization, fostering progress in authorship, text organization, and the use of cohesion and coherence resources. It is also expected to promote greater student engagement in reading and writing activities, with more active participation and confidence in producing their texts. In terms of pedagogical practice, the research contributes to the planning and implementation of didactic sequences focused on writing, valuing mediation, revision, and rewriting processes as integral parts of textual work. At the institutional level, a concrete impact is reflected in the adoption of the writing notebook as a systematic school practice, enabling continuous monitoring of students' productions. From a scientific and social perspective, the study contributes to the debate on the teaching of reading and text production in the early years of Elementary Education and offers an educational product that can be used in other school contexts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividade avaliativa de produção escrita inicial	67
Quadro 1 – Produção escrita	68
Figura 2 – Capa do livro <i>História de Amor</i> , Regina Rennó	73
Quadro 2 – Planejamento da sequência básica	74
Figura 3 – Organização das cenas da história	76
Figura 4 – História montada pelos alunos	76
Figura 5 – Produção de texto coletiva	82
Figura 6 – Alunos mostrando fotos com a família	84
Figura 7 – Transcrição da história de amor oral para a escrita	85
Figura 8 – Roda de conversa com o livro <i>História de Amor</i>	87
Figura 9 – Palavras ditadas pelas crianças	91
Figura 10– Cartões escritos pelos alunos	92
Figura 11 – Retextualização – <i>História de Amor, produção de texto inicial</i>	93
Quadro 3 – Dicas para produção de texto narrativo	94
Quadro 4 – Legenda de correção da produção de texto	96
Figura 12 – Produção textual inicial (com marcações de revisão)	96
Figura 13 – Produção textual final (após revisão e reescrita)	98
Figura 14 - Atividade avaliativa de produção escrita final	99
Quadro 5 – Produção escrita Final	99
Quadro 6 – Número de palavras e ocorrências nas produções escritas iniciais dos alunos	104
Gráfico 1 – Relação entre o número de palavras e as ocorrências nas produções escritas dos alunos	104
Quadro 7 – Número de palavras e ocorrências nas produções escritas finais dos alunos	106
Gráfico 2 - - Relação entre o número de palavras e as ocorrências nas produções escritas finais dos alunos	107
Quadro 8– Planejamento da sequência básica 1 – PE	123
Quadro 9– Produção de texto “História de Amor” – PE	125
Quadro 10 – Planejamento da sequência básica 2 – PE	128
Quadro 11– Produção de texto “Romeu e Julieta” – PE	129

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS	27
2.1 Leitura como prática social	29
2.2 Leitura literária e letramento literário no processo de ensino-aprendizagem	33
2.3 Leitura literária e formação de leitores nos espaços escolares	35
2.4 Sequência básica a partir da proposta de Rildo Cosson	40
3 PRODUÇÃO DE TEXTO E LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ESPAÇOS ESCOLARES	44
3.1 As especificidades da escrita na produção de textos orais e escritos	45
3.2 Produção de texto na orientação dos documentos oficiais	49
3.3 Coesão e coerência na produção textual: fundamentos da escrita no 3. ano do Ensino Fundamental	51
4 COMPOSIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	54
4.1 Procedimentos para produção e análise de dados	56
4.2 Caracterização da escola, da professora e dos alunos participantes da pesquisa	57
4.3 Procedimentos de análise de dados	60
4.4 Contextualização da pesquisa	62
5 NO TRANSCURSO DO CAMINHO: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	65
5.1 Atividade diagnóstica de produção de texto no 3º ano	66
5.2 Sequência básica 1 – <i>História de Amor</i> , Regina Rennó	73
5.2.1 Primeiro momento: motivação (1ª semana)	75
5.2.2 Segundo momento: introdução (2ª semana)	81
5.2.3 Terceiro momento: introdução (3ª semana)	82
5.2.4 Quarto momento: leitura (4ª semana)	86
5.2.5 Quinto momento: interpretação (5ª semana)	88
5.2.6 Sexto momento: produção escrita (6ª semana)	90
5.2.7 Sétimo momento: produção escrita / retextualização de <i>História de Amor</i> (7ª semana)	92

5.3 Produção de texto – diagnóstico final	98
5.3.1 Aquisição do sistema de escrita alfabética nas produções finais	98
5.3.2 Análise das produções textuais finais dos alunos	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A	117

PREÂMBULO

Minha trajetória docente teve início nos anos 1990, quando me formei como professora no magistério na cidade de Diamantina. Voltei então para minha cidade natal, Carbonita, onde comecei minha carreira na mesma escola em que estudei até o oitavo ano. No período inicial, enfrentei consideráveis desafios na construção da minha identidade profissional, experiências que me permitiram desenvolver e consolidar o fazer pedagógico entre teoria e prática.

Com o tempo, meu trabalho foi reconhecido pela administração local e, a convite do prefeito, aceitei o cargo comissionado de diretora em uma escola de educação infantil, função que exerci por mais de sete anos. Posteriormente, recebi o encargo de integrar a Secretaria de Educação, atuando como psicopedagoga e supervisora escolar, com a responsabilidade de atender a três escolas, duas delas situadas na zona rural. Durante esse período, mantive também meu papel de professora na rede estadual, conciliando os dois cargos.

Ao longo de mais de treze anos, dediquei-me integralmente à educação, sempre com compromisso, eficiência e responsabilidade, buscando oferecer à cidade uma educação de qualidade.

No entanto, as constantes mudanças políticas e a descontinuidade nos projetos educacionais levaram-me a refletir sobre minhas condições de trabalho. Decidi então exonerar meu cargo para buscar novas perspectivas e melhores condições, permitindo-me retornar ao meu ofício de professora alfabetizadora com o mesmo amor e dedicação que sempre marcaram minha conduta.

Na sequência, prestei concurso na prefeitura de Lavras, aprovada comecei uma nova jornada e consegui um outro cargo na rede estadual. Novamente me encontrava com dois cargos de trabalho, o que é melhor cheio de energia e disposição para somar com as novas equipes. Desde que me mudei para Lavras um dos grandes objetivos era fazer um mestrado na área de educação. Entretanto, por trabalhar em dois cargos em sala de aula seria impossível, por isso aguardei ansiosa a aposentadoria que me daria um tempo para realizar esse desejo que é meu maior sonho.

Infelizmente veio a pandemia e as metas traçadas rumo ao mestrado foram adiadas. Por vir de uma região historicamente marcada por desigualdades sociais, como o Vale do

Jequitinhonha, onde as oportunidades de aperfeiçoamento são mais restritas, vislumbrar um mestrado em uma universidade como a UFLA constitui o desejo da maioria dos professores com os quais convivi durante muito tempo.

Em 2022, me inscrevi no projeto da Residência Pedagógica para atuar como Preceptora vislumbrando como um passo para retomada de estudos visando estratégias para adentrar no Mestrado. Como professora gosto de atuar do primeiro ao terceiro ano em turmas de alfabetização. Considero-me uma alfabetizadora e sinto grande prazer em ensinar as habilidades de leitura, escrita, oralidade, produção textual e letramento, bem como promover o desenvolvimento lógico-matemático. Sou apaixonada por projetos literários e desenvolvi inúmeros durante a minha jornada de professora. No mestrado queria aprofundar estudos sobre a importância dos projetos de literatura infantil na construção da leitura, produção escrita e oralidade da criança, acredito na importância de bons projetos para o desafio da alfabetização e letramento na atualidade.

Nessa direção, nos últimos três anos, tenho notado uma grande dificuldade dos alunos na escrita, mesmo aqueles com habilidades de leitura. Eles têm problemas para responder perguntas de forma completa ou para escrever textos curtos, limitando-se a frases isoladas. Isso é preocupante, especialmente no terceiro ano, mostrando que as habilidades de leitura e escrita não foram desenvolvidas adequadamente.

O que me motivou a desenvolver a pesquisa no mestrado entre várias razões foi a preocupação com o desenvolvimento da leitura e da produção escrita como fatores primordiais para a consolidação do processo de alfabetização, entendendo como de extrema relevância futuramente. Sendo assim, ações e atitudes adotadas agora, certamente serão benéficas para o desenvolvimento desses alunos seja de forma educacional, social e profissional. Então, este estudo é guiado por fundamentos que abordam aspectos cruciais da leitura e produção de textos, reconhecendo a importância dessas habilidades para o aprendizado em todas as disciplinas, especialmente no contexto específico do universo das crianças nas séries iniciais.

Além disso, destaca-se o impacto positivo da prática da leitura e da escrita no desenvolvimento cognitivo, aprimorando habilidades como raciocínio lógico e análise crítica. Assim, a complexidade da aprendizagem da linguagem escrita de acordo com Goulart e Gonçalves (2020) em seu artigo apresentado sobre os aspectos semióticos da aprendizagem da escrita no III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos apontam a complexidade da aprendizagem da linguagem escrita mostrando que

escrever “Não é um processo linear, no qual a criança se atenha àquilo que lhe é apresentado pela escola, passo a passo. Há um entrecruzamento permanente de elementos significativos que são recolhidos na realidade social e em diferentes esferas de conhecimento” (Goulart; Gonçalves, 2020, p.10).

Nessa direção, Goulart e Gonçalves (2020) esclarecem que a escrita pode ser compreendida como um dos elementos desse processo complexo e não linear. Sendo assim, a escrita não se desenvolve apenas por meio de passos sequenciais ou exclusivamente com base no que a escola apresenta. A escrita é construída a partir do contato da criança com diferentes práticas sociais, culturais e experiências vivenciadas. A todo momento, ela ressignifica o que aprende na escola à luz de suas experiências no mundo. Nesse sentido, as pesquisadoras nos desafiam a compreender que a alfabetização escrita não se resume a uma dimensão técnica, mas envolve aspectos culturais, emocionais e sociais. Isso exige uma prática pedagógica que integre múltiplas dimensões do conhecimento e promova experiências significativas, nas quais a escrita se configure como um processo interativo de construção de significados, em que o sujeito assume a autoria e contribui para transformações pessoais e sociais.

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre as dificuldades observadas na sala de aula quanto a defasagem na leitura, escrita e produção textual de nossos alunos. Sendo assim, trazemos dados comprovados dos resultados apresentados nas avaliações externas nacionais que elucidam um pouco o panorama de nossos estudantes no desenvolvimento da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tal, trazemos as contribuições do Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, motivada pelos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que revelaram um número significativo de crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental em níveis insuficientes de alfabetização, tanto em leitura quanto em escrita. Estes dados, também demonstraram que muitos estudantes do 2º ano enfrentaram dificuldades para alcançar as habilidades básicas esperadas para sua etapa escolar. Habilidades tais como: ler pequenos textos, formados por períodos curtos e localizar informações na superfície textual; produzir inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos; escrever, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples.

Nesse estudo, também ficou comprovado que estudantes que estavam no final da alfabetização, por exemplo, no 3º ano do ensino fundamental, em 2020, que deveriam estar alfabetizados, demonstraram sérias dificuldades no processo de consolidação das habilidades propostas. Para além, o mesmo acontecia com o 4. e 5. ano que ainda apresentam dificuldades na produção de textos orais e escritos e na leitura. Isto se deve a fatores relacionados à pandemia que causou queda nos resultados em ascensão, aprofundando novamente as desigualdades. De acordo com os dados apresentados pelo MEC e INEP os dados das avaliações no segundo ano ensino fundamental 2019/2021 apontaram os seguintes resultados, em 2019, 39,7% das crianças não estavam alfabetizadas, já em 2021 houve uma queda dos alunos alfabetizados aumentando para 56,4% os não alfabetizados. De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) a proficiência média dos estudantes caiu 24,5% pontos de 2019 para 2021 (de 750

para 725,5). Sendo assim, nesta edição ficou comprovado que quatro em cada dez crianças que fizeram a avaliação em larga escala não conseguem ler palavras.

Com efeito, podemos observar a veracidade dos dados divulgados, acompanhando as dificuldades enfrentadas por alunos na compreensão leitora, interpretação de textos e ainda dados mais preocupantes na produção de textos, um dado que não é mensurado por avaliações internas e externas. De certo, as avaliações são questões de múltipla escolha e envolve as competências de leitura e interpretação sem abordar a escrita. Logo, os resultados dessas provas indicam a necessidade de estratégias de ensino mais eficazes, na leitura e na escrita preparando as crianças para mais autonomia na hora de ler e sobretudo na hora de escrever aprimorando o processo de alfabetização.

Assim, para a condução da pesquisa estabelecemos como objeto de estudo a ser investigado, propostas de um trabalho pedagógico com a leitura literária e a produção de texto no ensino fundamental. Esse enfoque permite trazer as discussões de maneira mais direcionada e aprofundada das questões relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental da educação.

Por certo, a abordagem proposta nesta pesquisa pauta-se nas práticas de leitura literária no contexto escolar como meio de incentivar a reflexão crítica sobre o texto, a partir de discussões dialógicas sobre temas que motivem as crianças a pensarem sobre a realidade que os cerca. Entendemos também que as discussões temáticas a partir da leitura literária, como ação dialógica, podem ser motivadoras para a produção escrita, por possibilitar o contato da criança com diferentes práticas sociais, culturais e experiências vivenciadas (Goulart, Gonçalves, 2020).

Por isso, a pesquisa traz como centralidade a concepção de letramento literário, que segundo Cosson (2006), refere-se à inserção do leitor nas práticas sociais de leitura da literatura, promovendo não apenas a compreensão do texto, mas também a fruição estética, o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade crítica. Trata-se de um processo mediado que valoriza o contato sistemático com textos literários em situações significativas, com o objetivo de formar leitores autônomos e capazes de construir sentidos.

Nessa perspectiva, consideramos que as práticas de leitura e de escrita constituem ações distintas, porém indissociáveis, articulando-se em um movimento contínuo de construção do conhecimento. A leitura amplia ideias, repertórios e perspectivas,

favorecendo o pensamento crítico e a compreensão, enquanto a escrita se configura como espaço de resposta, reelaboração e ressignificação do que foi lido.

Compreender a leitura como prática social e literária implica reconhecer seu papel na formação do sujeito leitor e autor. A escrita, por sua vez, emerge como manifestação desse processo, possibilitando ao aluno assumir-se como produtor de linguagem com intencionalidade e autoria. Nesse contexto, práticas como a retextualização se revelam estratégias pedagógicas potentes, ao mediar o diálogo entre leitura e escrita e favorecer o desenvolvimento da linguagem em suas múltiplas dimensões.

No âmbito deste estudo, o foco recai sobre as práticas de letramento literário, fundamentadas na proposta da sequência básica de Cosson (2006). No que se refere à produção textual, consideramos tanto a modalidade oral quanto a escrita, priorizando atividades de reconto oral, que é uma forma de retextualização. Entendemos a retextualização como um processo de transformação de um texto em outro, seja da modalidade oral para a escrita, seja entre diferentes gêneros, que envolve operações complexas de compreensão, seleção, reorganização e reconstrução de sentidos, conforme Marcuschi (2001). Essa prática pedagógica contribui para o fortalecimento da compreensão textual e para o desenvolvimento da criatividade, ao incentivar os alunos a produzir textos com maior segurança, autoria e intencionalidade comunicativa, ampliando, assim, seu repertório linguístico e cultural.

Naturalmente, em relação às práticas de leitura, o foco deste estudo direciona-se para as práticas de letramento literário, com base nos estudos de Rildo Cosson (2006), especificamente no que se refere à sequência básica. No que diz respeito à produção de textos, consideramos duas modalidades: a produção textual escrita e a produção textual oral. Para contemplar essas duas propostas, nossa prioridade investigativa concentra-se nas atividades de reconto oral e de retextualização. Entendemos que essas práticas fortalecem o entendimento e a criatividade, ao exigir que o aluno reorganize o conteúdo com suas próprias ideias e pontos de vista, produzindo textos originais com intencionalidade comunicativa. Essa prática pedagógica contribui para o desenvolvimento da compreensão textual, estimulando os alunos a construir sentidos e ampliar seu repertório linguístico e cultural.

Logo, a produção de textos, tanto orais quanto escritos, desempenha papel essencial na formação integral dos sujeitos, permitindo a expressão de ideias, emoções e

conhecimentos em diferentes contextos comunicativos. A oralidade e a escrita, embora apresentem características distintas, são práticas interdependentes que se complementam no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, promovendo a interação com diferentes interlocutores e contextos socioculturais. Na escola, essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ampliando suas possibilidades de participação ativa na sociedade.

Nessa direção, Fiad e Val (2014, p. 264-265) apresentam o conceito de produção de textos, orais e escritos, com base em teorias linguísticas da enunciação, ao considerar que “a língua um fenômeno social, uma forma de ação e de interação social. Nessa perspectiva, produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação”.

Para as autoras, o ensino da produção textual destaca-se pela compreensão da linguagem como um fenômeno social, sonoro e contextual, enfatizando que a produção de textos, seja na modalidade oral ou escrita, não ocorre isoladamente, mas sim como parte de uma rede de interações entre sujeitos. A língua é, portanto, uma ferramenta de comunicação e ação, usada para construir sentidos e negociar significados em contextos específicos, de forma intencional e adequada ao contexto comunicativo.

Para tal, surge a necessidade de abordar a produção textual como um processo vivo, em que o aluno compreende seu papel como autor, adaptando sua linguagem ao público, ao propósito e à finalidade. Assim, a prática de produção textual deve ir além da reprodução de formatos preestabelecidos, incentivando o aprendizado a explorar diferentes gêneros, estilos e especificidades. Por meio de uma abordagem contextualizada e significativa, a escola pode criar oportunidades para que a escrita se torne um processo prazeroso e desafiador, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Ao trazer um estudo sobre a produção de textos, Cardoso (2014, p. 266) em relação aos textos orais, a autora esclarece que “a linguagem oral, em situações coloquiais, funciona em constante interação com os interlocutores e as condições de produção, possibilita o controle exterior e contínuo dos participantes do diálogo”; em relação à produção de textos escritos “embora sempre dirigida a um leitor, exige um controle interior e global do enunciador, uma visão antecipativa do texto. O enunciador é o responsável pelo planejamento e pela elaboração do texto”.

Sendo assim, a partir dessa comparação, a citação reforça o papel central do escritor-enunciador na produção escrita, que é responsável pelo planejamento e elaboração do texto, algo que não ocorre da mesma forma na oralidade, onde a interação com o ouvinte é mais fluida. Esse controle da escrita exige habilidades mais complexas de reflexão e estruturação, tornando-a uma prática mais consciente. Então, quando pensamos na produção escrita nos deparamos com a necessidade de revisão desta escrita e nos vem na mente o termo reescrito que seria fazer as correções necessárias a nível ortográfico, gramatical e às vezes o acréscimo de novas ideias concedendo assim, um novo sentido para o texto produzido.

É difícil imaginar a escrita sem a reescrita. Quando a criança começa a escrever, as rasuras que ficam em seu texto são marcas dessa atividade. Do mesmo modo, rascunhos de textos mesmos finalizados e publicados também mostram a atividade como procedimento de reescrever. De acordo com Fiad (2014), a reescrita é uma oportunidade de melhoramento da escrita e não deve ser olhado sob olhar de reprovação, associado aos erros ou desconhecimento do escrevente, e sim como tentativas e reflexões sobre a língua escrita que ficam marcadas no texto gerando oportunidades para melhorar compreensão do que ele sabe indicando lacunas para futuros avanços. Essa vertente temática, integra os estudos e pesquisas desenvolvidos no Núcleo de estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), como o estudo de Goulart (2016) que apresenta uma reflexão sobre a produção escrita, sob o viés da dialogicidade e da interatividade, favorece significativamente o repensar do ensino da escrita nos anos iniciais, especialmente no que se refere à valorização da voz do aluno e à construção de sentidos em contextos reais de comunicação.

Goulart (2016) compreende a linguagem como um processo de interação e destaca que o ato de escrever não se limita à aplicação de normas gramaticais, mas envolve a escuta do outro, o posicionamento do sujeito e a construção de sentidos em um contexto social. Logo, escrever implica oferecer espaços de escuta, mediação e interação, nos quais os alunos possam se perceber como sujeitos do dizer, produzindo textos com intencionalidade, sentido e inserção no mundo discursivo.

Na mesma direção, o estudo de Souza e Goulart (2021) trouxe como finalidade central investigar como a leitura de obras literárias infantis pode despertar processos criativos de produção textual em ambientes alternativos à escola. Quer dizer, as autoras,

buscaram compreender de que forma o contato com a literatura, em contextos não formais de aprendizagem, contribui para a ampliação do imaginário infantil, o exercício da autoria e o desenvolvimento de práticas significativas de escrita que visam ampliar o repertório da criança. A partir destas experiências de leitura e escrita fora do espaço escolar, o estudo aponta para a importância de práticas mediadas por livros de qualidade, que favoreçam a expressão pessoal, a construção de sentidos e a participação ativa da criança como produtora de linguagem.

Outro estudo, publicado recentemente dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do programa Residência Pedagógica (RP), apresenta as experiências construídas com as crianças pautadas em suas linhas de estudos e pesquisa. No relato “Letramento literário e produção de narrativas: um relato de experiência a partir de contos de literatura infantil”, Costa e Goulart (2022) apontam a importância da leitura literária como uma ação estimuladora para a alfabetização e o letramento, em que com a rotina literária se pode superar aprendizados já alcançados, atingindo com maior intensidade a capacidade de compreensão do leitor.

Para além, Costa e Goulart (2022) reconhecem as atividades literárias, em sala de aula, como práticas necessárias para o letramento literário, e interligam as experiências literárias ao processo de alfabetização e letramento. Como resultado, as autoras reconhecem que a partir das práticas de leitura e incentivo nas produções narrativas orais e escritas as crianças se tornaram mais receptivas com a leitura literária, esta prática incentivou a produção textual oral e escrita, em ações criativas, com melhoria do vocabulário e do repertório de leitura. Ao final, mais autônomos como leitores e escritores em uma experiência bem-sucedida.

Em diálogo com as pesquisas apresentadas, neste estudo trazemos como hipótese que a leitura literária passando pelas etapas de leitura, discussão e reflexão, reconto e escrita, com base na retextualização, pode se tornar uma valiosa contribuição nas diversas áreas do ensino, de modo específico à produção de textos, independente das concepções educacionais, permitindo que os alunos expressem opiniões, explorem novos desfechos, dramatizem narrativas e enriqueçam seu repertório literário.

Diante das queixas de professores em relação às dificuldades as crianças no processo na alfabetização, relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, não conseguindo fazer com que o aluno melhore nas competências de leitura, compreensão e

produção escrita, trazemos como questão de pesquisa: Como as práticas de leitura literária favorecem as atividades de produção de texto de forma a potencializar a compreensão de leitura?

A partir desse questionamento este estudo inclinou-se sobre as práticas do letramento literário em correlação com a produção de textos, com o objetivo de investigar como as práticas de leitura literária podem contribuir com ações de retextualização do oral ao escrito, pautadas na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2006), com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Desse modo, como objetivos específicos buscamos: (1) elaborar atividades de produção textual com ênfase na leitura literária de gêneros narrativos; (2) verificar o processo de compreensão leitora das crianças por meio de questões orientadoras sobre os textos trabalhados; (3) acompanhar e analisar o processo de produção de textos dos alunos ao longo do ano letivo de 2025. Como produto educacional apresentar uma sequência básica aplicada para atender à exigência do PPGE-UFLA, que documentam as etapas da pesquisa, as propostas elaboradas e alguns textos produzidos pelos alunos como fonte de inspiração para os colegas

Para isso, optamos por uma pesquisa participante, com abordagem mista qualitativa e quantitativa com análise reflexiva, que utiliza estratégias de observação dos registros de campo, planejamento e materiais utilizados em atividades de leitura literária e produção de textos. Para tal, as atividades foram baseadas em obras da literatura infantil de autoria de Regina Rennó e Ruth Rocha. Na etapa de análise da pesquisa, utilizou-se especificamente a obra *História de Amor*, de Regina Rennó, como base para o desenvolvimento e a observação das práticas de leitura, compreensão e produção escrita. Já no produto educacional, foram contempladas as obras *História e Amor*, de Regina Rennó, e *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha, ampliando as possibilidades de trabalho com o letramento literário e a produção textual. O plano de análise reflexiva dos dados pautou-se nos estudos de Soares (2004) sobre letramento, Cosson (2006) com a concepção de letramento literário, Marcuschi (2010) sobre oralidade e escrita, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) acerca da construção do sistema de escrita alfabética, Brandão e Leal (2011) sobre ortografia e gramática no processo de alfabetização, Goulart (2016, 2023) e Cardoso (2002) sobre a produção escrita, entre outros teóricos que fundamentam a pesquisa.

Esta pesquisa está estruturada em seis partes: iniciamos com o preâmbulo e a introdução, mostrando minha trajetória como professora da educação básica, desde o início

da minha carreira até os motivos que me levaram a ingressar no mestrado e tornar-me pesquisadora. Explicamos o problema de pesquisa que norteia o estudo, além de levantar as hipóteses que serão investigadas ao longo da pesquisa também determinamos a fundamentação teórico-metodológica empregada, descrevendo os caminhos teóricos percorridos durante o desenvolvimento desta.

Na primeira seção trazemos a importância das práticas de leitura na educação: desafios e caminhos para a transformação, analisando os desafios enfrentados e os caminhos possíveis para promover uma transformação significativa na aprendizagem dos alunos. Trazemos contribuições teóricas baseada nos estudos de Soares (2004) sobre letramento, Cosson (2006) com a concepção de letramento literário, Marcuschi (2010) sobre oralidade e escrita. Reconhecemos que o desenvolvimento das competências de leitura são fundamentais para a formação integral dos estudantes, processo que deve ser sustentado por estratégias sólidas e alinhadas às necessidades educacionais contemporâneas.

Na segunda seção, analisamos a produção de texto nos espaços escolares, destacando seu papel fundamental nos processos de alfabetização e letramento. Compreendendo a produção de texto como o ato de expressão por meio da escrita que exerce uma função crucial na formação das habilidades linguísticas dos alfabetizados. Para tal, nos apoiamos nas pesquisas de Goulart (2013) e Cardoso (2002) entre outros teóricos sobre a produção escrita, sabendo que a integração entre leitura e produção escrita é essencial, para o desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas utilizando a escrita como principal veículo de comunicação.

Na terceira seção descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, que é de natureza participante e abordagem qualitativa, com análise reflexiva. A pesquisa foi desenvolvida por meio de estratégias de observação e atividades de leitura literária e produção de textos, baseada em relatos do gênero narrativo das escritoras Regina Rennó Ruth Rocha entre outros escritores. Essas atividades foram aplicadas em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública. Na quarta seção relatamos todo o transcurso do caminho, apresentando os dados coletados e procedemos na análise dos mesmos ancorados nos conhecimentos de Lüdke e André (1986); Creswell (2007) e Gil (2008) para melhor compreensão dos resultados. Na quinta seção trazemos as considerações finais compartilhando as principais etapas da pesquisa bem como análise das

produções textuais realizadas pelas crianças, e quais as principais contribuições desta pesquisa no espaço escolar. Por fim, apresentamos como Produto Educacional uma Sequência básica como incentivo para futuras práticas.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS

“A escola é a principal agência de letramento na sociedade.”

(Magda Soares, 2009).

Nesta seção abordamos as práticas de leitura, analisando os desafios enfrentados e os caminhos possíveis para promover uma transformação significativa na aprendizagem dos alunos. Reconhecemos que o desenvolvimento das competências de leitura como fundamental para a formação integral dos estudantes, e que esse processo deve ser sustentado por estratégias sólidas e alinhadas às necessidades educacionais contemporâneas.

A seguir, apresentamos uma análise teórica que contextualiza a leitura em um panorama amplo e atual, abrangendo desde o cenário global até as práticas locais em nossos espaços escolares. Nosso objetivo é compreender e propor caminhos que aprimorem a experiência de leitura e escrita na educação básica, promovendo uma integração eficaz entre teoria e práticas pedagógicas.

O estudo aqui proposto toma como referência os trabalhos de Magda Soares (2004) e Emília Ferreiro (1999), cujas contribuições no campo da alfabetização abordam aspectos relacionados aos processos de aquisição da escrita e letramento. As autoras apontam que, por estarem em constante processo de aprendizagem, as crianças podem demonstrar maior abertura para a alfabetização, especialmente quando expostas a contextos favoráveis à linguagem escrita. Em seus estudos, Ferreiro defende que muitas crianças iniciam esse percurso antes mesmo da escolarização formal. Veja o que nos descreve Ferreiro (1999):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas e importantes. Esses são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (Ferreiro, 1999, p. 23).

Na prática escolar, observa-se que algumas crianças que têm contato com livros, revistas e outras fontes textuais, bem como aquelas que frequentam diferentes espaços culturais ou comerciais e realizam viagens com suas famílias, podem apresentar uma vivência cultural mais diversificada. Em determinados contextos, essas experiências

parecem contribuir para uma maior familiaridade com os conteúdos trabalhados em sala de aula, o que pode favorecer sua participação nas interações pedagógicas, especialmente quando a escola cria condições para que essas experiências sejam mobilizadas e ressignificadas no contexto da sala de aula.

Diante desse contexto, cabe ao professor conduzir o trabalho com a leitura e a escrita ancorado na proposta do letramento, perspectiva amplamente debatida nos estudos sobre alfabetização. Como esclarece Soares (2004, p. 100), “a criança alfabetiza-se, isto é, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento”. A autora aponta que não se pode dissociar a alfabetização do letramento, mas compreendê-los como práticas indissociáveis. Alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, constitui uma forma mais articulada de ensinar, permitindo ao educando apropriar-se dos diversos portadores e gêneros textuais presentes em seu cotidiano, compreendendo o verdadeiro sentido da leitura e da escrita na sua dupla condição de leitor e produtor de textos.

Certamente, observamos que vários materiais impressos como jornais, revistas, receitas culinárias entre outros já não fazem parte da habitualidade na vida das pessoas, aparecendo somente nos canais digitais. Nesse sentido, nós enquanto professores na alfabetização podemos coletarmos matérias diversos que contemplem o universo dos gêneros textuais em um acervo formados pelos clássicos de literatura infantil, contos, fábulas, lendas, poemas, músicas, receitas, jogos, brincadeiras para atrair a atenção dos discentes (Lerner, 2002).

Além disso, devemos compreender quais estratégias de leitura mais agradariam aos nossos alunos e determinar quais caminhos seguir para o êxito dessas práticas. Neste ponto, valiosa a compreensão de Girotto e Souza (2010) apontam que:

Ao privilegiar o protagonismo da criança leitora em sua aprendizagem cria-se a oportunidade para que conheça a si própria como produtora de sentidos de/em sua leitura. A partir das necessidades e desejos do leitor em realizar uma prática cultural, oportunizada, em sala de aula. O professor precisa se constituir como mediador de leitura e criador de novas necessidades que mobilizem a criança a (re)iniciar a sua educação literária, sob uma nova perspectiva que garanta a ação efetiva de leitor mirim (Girotto; Souza, 2010, p. 12).

Assim, cabe a nós professores enquanto mediadores da leitura e escrita desenvolver metodologias que ativam o conhecimento sobre as vivências dos discentes retomando a

outras histórias lidas, suas famílias, ambientes domésticos, grupos sociais e outros contextos, visando ampliar seu repertório leitor. A mediação da leitura constitui um elemento essencial no processo de alfabetização e letramento, sobretudo nos anos iniciais, em que a criança ainda está consolidando suas formas de compreender e produzir textos. Conforme discutem Bortoni-Ricardo e colaboradoras (2012), a leitura não se desenvolve de maneira espontânea; ela é resultado de práticas intencionais, nas quais o professor assume papel central como mediador do contato da criança com o texto.

Nessa perspectiva, a postura leitora do docente, suas escolhas metodológicas e seu repertório cultural influenciam diretamente as experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes, especialmente quando o objetivo é formar leitores capazes de compreender, interpretar e produzir sentidos.

Dessa forma, precisamos compreender os diversos gêneros textuais presentes na sociedade, pois eles nos conectam à cultura, os grupos sociais, os fatos históricos e tudo que permeia o nosso entorno.

2.1 Leitura como prática social

Ao se falarmos em leitura entendemos que através dessa atividade, somos conectados com informações diversas e conhecimentos distintos produzidos pelas pessoas em diferentes momentos e lugares. Logo, nos reportando a Freire (2011), que nos diz que “o indivíduo, antes de adquirir a leitura da palavra, já tem a leitura do mundo, mas está só se completa e se descortina ao sujeito se este tem o domínio da palavra”. Dessa maneira, o autor afirma que, embora a compreensão do mundo antecede ao processo de alfabetização, é o domínio da linguagem escrita que trará o aprofundamento dessa compreensão ampliando e permitindo ao indivíduo uma visão mais completa e crítica da realidade a sua volta.

No entanto, falar sobre leitura não é fácil devido à complexidade de entender todo um processo que começa pela oralidade e sequência na leitura escrita através da decodificação de símbolos, sinais, letras, sons e se encerra na concepção e entendimento do que se leu e como incorporar os conhecimentos em sua vida. Nesse sentido, propomos expor alguns conceitos e princípios gerais que consideramos válidos. Quer dizer, vamos

apresentar algumas definições já abordadas por outros pesquisadores para compreender a leitura, a leitura literária, bem como o letramento literário no contexto escolar.

Desse modo, anunciamos caminhos apontados por alguns teóricos sobre o tema leitura trazendo alguns conceitos. Leitura pode ser definida como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (Martins, 2006, p. 30).

Naturalmente, entendida assim, a leitura amplia a visão tradicional que muitas vezes restringe ao ato de decodificação da escrita, transcendendo esta etapa a leitura avança pelo texto escrito e abarca diferentes linguagens, como imagens, gestos, sons e símbolos. Esse conceito destaca que a leitura envolve uma capacidade de interpretação de significados, seja em um livro, em uma obra de arte, em uma conversa ou em eventos cotidianos. Como se pode ver, ao considerar a leitura como um processo universal de compreensão, independentemente da linguagem, reforça-se a importância de trabalhar com múltiplas formas de expressão na educação, promovendo a formação de leitores críticos e capazes de interagir com a diversidade de linguagens presentes ao nosso redor.

Relacionado a essa ideia a outro autor, “ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”. Britto (2006, p. 84) e ainda sob a mesma ótica é dito de forma semelhante “leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (Cosson, 2014, p. 36).

Nesse panorama, embora dita com palavras diferentes as citações acima, evidencia que ler é muito mais do que pensar palavras; é um ato intelectual que exige do sujeito a mobilização de suas experiências, conhecimentos prévios e valores para interpretar e dar sentido ao texto. A leitura, nesse sentido, é um processo ativo, no qual o leitor interage com o texto, decodificando os símbolos escritos, mas também contextualizando-os e ressignificando-se de maneira única, influenciado por sua cultura, história e visão de mundo. Ou seja, a leitura é uma habilidade pessoal que envolve conhecimentos, experiências e estratégias cognitivas do leitor, mas também é um ato social, pois conecta o indivíduo ao mundo. Por meio da leitura, somos capazes de dialogar com ideias de diferentes épocas, culturas e lugares, participando de um universo coletivo de significados.

Alinhados a essa perspectiva dos autores citados, ousamos dizer que ler é uma ação de decifrar o conteúdo escrito em algum suporte. É também a compreensão de informações armazenadas por meio de códigos, como a linguagem visual sonora ou gestual que vai além do texto escrito. É ainda possível aprofundar o entendimento do ato de ler textos escritos, apontando que esse processo exige interação entre o leitor e o texto, mediada por sua bagagem cultural, experiências e vivências.

Nessa direção, juntas reforçam que a leitura é tanto uma prática universal, que ocorre em diversas linguagens e contextos, quanto um ato intelectual profundamente pessoal, ancorado em significados únicos construídos por cada sujeito. Isso implica que o trabalho pedagógico deve considerar a leitura em sua totalidade: valorizando a diversidade de linguagens e expressões, ao mesmo tempo que permite a importância de promover habilidades específicas ofertando textos e livros robustos, que sejam ricos em conteúdo e proporcionem uma leitura de qualidade, agregando valor ao processo de aprendizagem. Isso torna os leitores mais capazes de encontrar *insights* de leitura que os ajudem a compreender melhor a própria vida.

De acordo com os PCNs (1997), “a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que caracterizam um tipo particular de escrita” (PCNs, 1997, p. 37). Logo, para complementar encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (2018) que cabe aos alunos:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para a fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como forma de acesso as dimensões lúdicas de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 85).

Embora o documento reconheça o potencial formativo e humanizador da literatura, observa-se que a BNCC organiza a leitura literária no interior de competências e habilidades, apresentando orientações voltadas às práticas e aos objetivos de aprendizagem, com menor aprofundamento conceitual acerca da especificidade da experiência literária no espaço escolar. Nesse sentido, diferentemente dos PCNs, que dedicam maior espaço à discussão da literatura como campo específico da linguagem, a BNCC enfatiza a operacionalização das práticas de leitura no âmbito das habilidades a

serem desenvolvidas, o que pode reduzir a densidade da reflexão sobre a dimensão estética da leitura.

Essa organização pode ser observada nas próprias habilidades descritas para o componente de Língua Portuguesa. O documento propõe que o aluno deve, por exemplo, “Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores” (Brasil, 2018, p. 109); ou ainda “Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor” (Brasil, 2018, p. 123). Em outra habilidade, orienta-se que o estudante seja capaz de “Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto” (Brasil, 2018, p. 131).

Embora tais proposições contribuam para a sistematização do trabalho pedagógico, observa-se que a ênfase recai predominantemente sobre o desenvolvimento de competências mensuráveis, em detrimento de uma discussão mais aprofundada sobre a experiência estética, a fruição e a formação sensível do leitor literário.

Dessa forma, o desafio para os professores é criar estratégias pedagógicas que contemplem essas duas dimensões. Isso implica propor atividades que explorem as singularidades do texto literário (como análise de metáforas, ritmo e simbologia) ao mesmo tempo em que proporcionem momentos de fruição e reflexão, permitindo que os alunos vivenciem o poder humanizador e transformador da literatura. Em suma, ensinar literatura significa formar leitores capazes de apreciar tanto a beleza do texto quanto as lições de vida que ele carrega.

Nesse cenário, a mediação de leitura constitui-se como um dos eixos estruturantes para a formação do leitor na escola, uma vez que possibilita o encontro significativo entre o estudante e o texto. Mediar a leitura implica organizar intencionalmente situações que ampliem o repertório dos alunos, favoreçam a construção de sentidos e promovam experiências estéticas e reflexivas.

Com base nesse princípio, é possível afirmar que a leitura literária abre caminhos inesperados ao aproximar a realidade de invenções e ficções que, muitas vezes, refletem o cotidiano das pessoas e integram aspectos de sua realidade.

2.2 Leitura literária e letramento literário no processo ensino e aprendizagem

Para iniciar a discussão sobre a leitura literária, recorreremos aos estudos de Paulino (2014), que define que, a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. Pensando sobre esta perspectiva, a leitura literária desenvolve no leitor mecanismos relacionados ao desejo e ao prazer da leitura. Assim, o gosto pela leitura transcende outros objetivos, criando um pacto entre o leitor e o texto, permitindo que a leitura flua de maneira mais leve e evocando a imaginação por meio da linguagem oferecida.

Dessa forma, o leitor pode inventar e explorar novas facetas, dando asas à sua imaginação e emoções, ultrapassando a dimensão do que foi escrito. A leitura literária é uma prática valiosa que abre portas para a interação entre diferentes mundos, povos, culturas e eventos sociais. Através dela, o leitor tem a oportunidade de conhecer realidades diversas e formar opiniões sobre os acontecimentos narrados, podendo concordar ou discordar, e agir conforme seus princípios em situações semelhantes na vida real.

No entanto, é crucial entender que em sociedades não letradas, essa dimensão da leitura literária ocorre de maneira distinta, mas igualmente rica e significativa. Nessas sociedades, a oralidade desempenha um papel central na transmissão de conhecimentos e valores. As brincadeiras, as canções e a contação de histórias, passadas de geração em geração, constituem os saberes populares que moldam a identidade cultural e social dos indivíduos.

Ademais, é fundamental compreender as formas de expressão oral como uma maneira crucial de preservar as tradições e ensinamentos de outrora, que poderiam se perder e deixar lacunas na história humana, compartilhando esses conhecimentos, eles se mantêm vivos mesmo na ausência da escrita. Sendo assim, seja através da leitura literária em sociedades letradas ou da oralidade em sociedades não letradas, a interação entre diferentes mundos e culturas é uma constante que enriquece e educa os indivíduos, promovendo um entendimento mais profundo da diversidade humana.

Da mesma maneira, Paulino (2010) defende que a leitura literária deve ser livre respeitando a leitura de cada um enquanto leitor que carrega em si suas especificidades. Para a autora, “Não há e nunca houve uma verdadeira arte que valesse o mesmo para todos

no mundo, em todas as épocas, porque as pessoas têm expectativas, preferências e repertórios diferentes. Além do mais, há as diferenças de critérios de valor que dependem fundamentalmente de cada época histórica” (Paulino, 2010, p. 129).

Partindo desse pressuposto, compreendemos que os perfis dos leitores variam de acordo com seus interesses, apropriando-se de leituras diversas com objetivos e finalidades distintas. Esses perfis estão vinculados a fatores como escolaridade, idade, sexo e nível socioeconômico. Assim, o interesse de cada leitor dependerá de suas necessidades de conhecimento em determinados campos, sejam eles profissionais, emocionais ou espirituais. Se bem que, cabe aos mediadores de leitura oferecer aos leitores materiais diversos que lhes permitam ampliar seus conhecimentos e, quem sabe, descobrir novas fontes e estilos literários. Para além, esse contato com diferentes tipos de livros pode revelar sentidos novos e enriquecer o entendimento sobre assuntos até então desconhecidos. Certamente, a exposição a uma variedade de obras ampliará as habilidades e competências tornando-o um leitor mais dinâmico

Na sequência, Cosson (2014) define o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Nessa perspectiva, a literatura não é apenas objeto de estudo, mas prática social viva, cuja apropriação se realiza de modo contínuo, no diálogo entre texto, leitor e contexto, tal como ocorre com a própria linguagem. Ainda exemplifica que começa com as cantigas de ninar e na apropriação das vivências seja essas através dos livros lidos, bem como nas novelas e filmes assistidos internalizando situações e incorporando-as em suas vivências.

Para Cosson (2006, p. 35), “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de proporcionar o crescimento leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura”.

Como se pode ver, é fundamental que o professor investigue os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, identificando o que já sabem e o que desejam aprender. Nesse contexto, a leitura por deleite surge como uma possibilidade para momentos mais descontraídos e significativos. Essa prática ganhou notoriedade a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo apontada como uma alternativa eficaz para trabalhar o prazer, a fruição e o envolvimento emocional do leitor com o texto.

A leitura por deleite rompe com a visão de que ler serve apenas para estudar, buscar informações ou responder a atividades escolares. Ao contrário, ela valoriza o tempo em

que o leitor se encontra imerso na história como essencial para a construção de sentido. Por meio dessa prática, o leitor pode imaginar, sentir, refletir e se conectar com os personagens, os cenários e os conflitos apresentados.

Essa forma de leitura é essencial para a formação de leitores autônomos, pois desperta o gosto pela leitura de maneira natural e prazerosa. Quando os alunos têm acesso às obras literárias que os encantam tais como: contos, fábulas, poemas e outras narrativas envolventes eles passam a perceber o ato de ler não como uma obrigação, mas como uma experiência enriquecedora.

Além disso, a leitura por deleite contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da empatia. Por isso, deve ser incentivada desde os primeiros anos escolares, com a mediação atenta e sensível do professor. Cabe a ele apresentar obras de qualidade, realizar leituras em voz alta, promover conversas sobre as histórias e valorizar as vivências de cada leitor. Nesses momentos, é importante também explorar os elementos paratextuais, como capas e contracapas dos livros, incentivando os alunos a levantar hipóteses sobre o enredo e a desenvolver expectativas em relação à narrativa que será lida.

2.3 Leitura literária e formação de leitores nos espaços escolares

Na contemporaneidade, enfrentamos um desafio significativo na escola: abordar a leitura de maneira prazerosa e eficiente, reconhecendo a importância intrínseca da leitura no Ensino Fundamental. A relevância da formação de leitores nos primeiros anos da escola é imperceptível, sendo um elemento crucial para o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo faculdades intelectuais, capacidade crítica e formação cidadã, tornando a leitura um componente indispensável para uma educação completa.

Num contexto mais amplo, a habilidade de leitura, especialmente, nos últimos anos em que se predomina o uso das tecnologias, é essencial para a plena inserção do indivíduo no mundo contemporâneo. A leitura transcende as atividades escolares, permeando todos os aspectos da vida cotidiana, desde o consumo de informações nos meios de comunicação até às demandas práticas do dia a dia. Nesse cenário, a leitura assume papel central na formação de leitores nos espaços escolares, tornando-se condição para o acesso ao

conhecimento e para a participação crítica em uma sociedade caracterizada pela intensa circulação de informações.

Como destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a leitura ultrapassa a mera decodificação de letras e símbolos, constituindo-se como uma atividade complexa que envolve dimensões linguísticas, culturais e ideológicas. Nessa perspectiva, ler implica interpretar, posicionar-se e produzir sentidos em contextos sociais diversos, o que reforça a compreensão da leitura literária como prática formativa nos espaços escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ao organizar a área de Linguagens em torno de competências e habilidades, reafirma a centralidade da leitura na formação do estudante, orientando que os alunos se envolvam em práticas de leitura literária que promovam fruição estética, ampliação do repertório cultural e desenvolvimento do pensamento crítico. Entretanto, ao estruturar essas orientações predominantemente no formato de habilidades a serem desenvolvidas, o documento prioriza a operacionalização das práticas pedagógicas, oferecendo menor aprofundamento conceitual acerca da especificidade da experiência literária no espaço escolar.

Em consonância com a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018), reforça a leitura como prática social e destaca a necessidade de garantir aos estudantes o acesso sistemático a diferentes gêneros textuais, incluindo os literários, valorizando a formação do leitor autônomo e crítico. Ao contextualizar as diretrizes nacionais na realidade educacional do estado, o documento enfatiza a mediação docente como elemento fundamental para a consolidação das práticas de leitura na escola.

Dessa forma, observa-se um movimento de continuidade entre os documentos oficiais: enquanto os PCNs oferecem maior densidade conceitual ao tratar da literatura como campo específico da linguagem, a BNCC e o CRMG organizam e sistematizam as práticas de leitura a partir de competências e habilidades, orientando o trabalho pedagógico nas redes de ensino. Essa articulação evidencia que a formação do leitor literário exige não apenas o domínio técnico das práticas de leitura, mas também a vivência estética e a reflexão crítica que a literatura proporciona.

A leitura manifesta-se como um processo multifacetado, configurando-se ora como atividade de descoberta, ora como desafio cognitivo, ora como experiência estética e lúdica. Trata-se de uma prática interativa, socialmente situada, que atende a objetivos e

necessidades historicamente construídos, possibilitando ao sujeito compreender, interpretar e ressignificar o mundo em suas múltiplas dimensões.

Nessa perspectiva, a ampliação do repertório cultural dos alunos torna-se condição fundamental para o fortalecimento das práticas leitoras, uma vez que o contato com a literatura, com a escrita e com outras manifestações artísticas — como a música, as artes visuais e as expressões culturais presentes em seus contextos de convivência — amplia horizontes de sentido e favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e crítica.

Importante reconhecer, ainda, que o leitor se encontra em constante processo de formação e reformulação, sendo influenciado pelos textos aos quais tem acesso e pelas experiências de leitura que vivencia. Seja por meio de livros literários, jornais, revistas, bibliotecas físicas ou digitais, cada experiência leitora contribui para a consolidação de competências interpretativas. No cotidiano, a leitura se faz presente em diversas situações, desde a interpretação de rótulos e bulas de medicamentos até a compreensão de receitas culinárias, instruções de uso ou conteúdos disponibilizados em ambientes digitais. É na recorrência dessas práticas que o hábito de leitura se fortalece e que a formação do leitor se efetiva como processo contínuo.

A leitura, além de ser uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, é um catalisador crucial no processo de ensino e aprendizagem. Sua complexidade transcende a decodificação pura, envolvendo dimensões culturais e ideológicas. Portanto, a promoção da leitura nos primeiros anos de escolarização é um investimento fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, capacitando-o a enfrentar os desafios contemporâneos e a participar ativamente na construção do seu conhecimento e compreensão do mundo.

Observar de que forma a leitura vem sendo trabalhada nas escolas é fundamental, já que em muitas escolas o ensino acontece fragmentado atrelado aos livros didáticos tendo como foco somente a interpretação de textos. De acordo com Cosson (2006, p. 23) existe uma “falência do ensino da leitura”, leitura que não está sendo ensinada para garantir a função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, superar os desafios enfrentados nas escolas, pelos professores e na sociedade como um todo exige uma abordagem holística, reconhecendo e enfrentando as barreiras existentes para efetivamente cultivar o gosto pela leitura nas futuras gerações.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (Cosson, 2014, p. 140).

Partindo desse pressuposto, Cosson (2014) ressalta a importância do letramento literário na escola, transcendendo a mera apreciação de livros ou poesias. O autor enfatiza que ser um leitor de literatura na escola implica envolver-se ativamente com a obra, tanto emocional quanto intelectualmente. Nesse sentido, como podemos instilar nos leitores o conceito de leitura como fonte de prazer, considerando palavras-chave, como: ritmo, aceleração, hábito e prática? O intuito é tornar a experiência de leitura gratificante, expandindo organicamente o conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento humano. O propósito é cultivar leitores fluentes e ávidos, que se sintam impelidos a buscar constantemente novas obras, independentemente de seu gênero ou temática.

O letramento literário não se resume apenas em compreender o texto superficialmente, mas também em examinar criticamente a obra, questionando os métodos de leitura, reconhecendo e avaliando os valores culturais transmitidos pela obra, e construindo significados pessoais a partir dela.

Além disso, a citação enfatiza a importância do encontro pessoal com o texto como ponto de partida para toda experiência estética, sugerindo que a verdadeira compreensão e apreciação da literatura surgem do envolvimento direto e pessoal com a obra.

Portanto, o letramento literário na escola não se trata apenas de adquirir habilidades básicas de leitura, mas também de desenvolver uma consciência crítica e uma apreciação mais profunda da literatura, capacitando os alunos a explorar e interpretar textos de maneira significativa e reflexiva.

Partindo dessas questões, respaldado-nos nos ensinamentos de Rildo Cosson (2014) e em seu livro “Letramento Literário: Teoria e Prática”, destaca que trabalhar leitura vai além de simplesmente ler um texto ou livro, perpassando pelo ensinamento da literatura atrelada ao letramento literário. Ao abordar o letramento literário de forma abrangente e envolvente, os educadores contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas a competência leitora, mas também o apreço pela riqueza e

diversidade da literatura. Nas palavras de Cosson (2014), o segredo da literatura encontra-se no,

envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância (Cosson, 2014, p. 32).

Cosson (2014), ao mencionar que o letramento literário faz parte da expansão do uso do termo letramento, refere-se ao conceito mais amplo de letramento, indo além da simples habilidade de decifrar palavras e compreender textos. O termo “letramento” inclui a ideia de que a leitura e a escrita são práticas sociais inseridas em contextos culturais específicos. Quando o autor em questão fala em “plural dos letramentos”, reconhece que o letramento não é uma habilidade única e uniforme, mas sim um conjunto de práticas diversas envolvendo a linguagem escrita em diferentes esferas da vida. Isso pode incluir letramento acadêmico, letramento digital, letramento científico e, como mencionado, letramento literário.

Dessa forma, ao enfatizar o letramento literário como um dos usos sociais da escrita, Cosson evidencia que a literatura não se reduz a um corpus de textos a serem lidos ou analisados, mas constitui uma manifestação cultural capaz de provocar, inspirar e ampliar a experiência humana. O letramento literário, portanto, envolve a interação entre leitor e obra em sua complexidade simbólica, possibilitando interpretações plurais e enriquecendo a formação dos estudantes.

Partindo desse pressuposto, a mediação de leitura, conforme discutida por Bortoni-Ricardo (2012), torna-se um processo fundamental para a formação de leitores. A mediação implica uma intervenção pedagógica intencional, voltada a ampliar as possibilidades interpretativas e favorecer a construção ativa de sentidos. Não se trata apenas de apresentar o texto, mas de organizar situações didáticas que mobilizem diferentes práticas de leitura, estimulem o diálogo entre texto, leitor e contexto, favorecendo o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas. Nesse movimento, o professor atua como mediador cultural, orientando os alunos na ativação de conhecimentos prévios, na formulação e verificação de hipóteses e no monitoramento da compreensão. Esse processo qualificado permite que a leitura literária, no espaço escolar, supere um caráter meramente instrumental e alcance sua dimensão estética, crítica e

formadora, contribuindo para que os alunos se tornem leitores mais autônomos, críticos e sensíveis à diversidade textual e cultural que os cerca.

2.4 Sequência básica a partir da proposta de Rildo Cosson

Baseado em Rildo Cosson (2006, 2014), o ensino da leitura literária nos espaços escolares desempenha um papel fundamental no aprimoramento da capacidade de leitura nos educandos. Sendo assim, sua relevância não se limita à criação do hábito de ler ou ao prazer proporcionado pela literatura, mas, sobretudo, à sua capacidade única de oferecer os instrumentos essenciais para compreender e articular o mundo ao nosso redor por meio da linguagem.

Então, ao desenvolver estas práticas o professor deve ter em mente que seu papel vai além da simples mediação da leitura, visto que ele é responsável por promover o letramento literário, conduzindo o aluno por um percurso de leitura que poderá ser aplicado a diversos outros textos ao longo de sua vida. Por certo, mais do que a oposição entre quantidade e qualidade, o que realmente importa é a competência leitora desenvolvida no campo literário, pois é ela que potencializa a interpretação e amplia a sensibilidade para perceber, nos textos, os fios que entrelaçam a cultura. Essa competência é o verdadeiro objetivo do letramento literário.

Para aprofundarmos nas estratégias de leitura nos pautamos no uso da sequência básica de Rildo Cosson que procuram sistematizar de forma clara e objetiva três perspectivas metodológicas que são a técnica (oficina) aprender fazer, fazendo; o andaime tendo o professor como compartilhador ou transferidor de seus conhecimentos; o portfólio possibilitando o registro das diversas atividades realizadas durante a aplicação das práticas de leitura a partir das obras literárias escolhidas.

De acordo com Cosson (2022),

Dentro dos objetivos do letramento literário na escola, é possível misturar, como o fizemos, a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método (Cosson, 2022, p. 72).

Baseado em Rildo Cosson (2006, 2014), o ensino da leitura literária nos espaços escolares desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade leitora

dos educandos. Sua relevância ultrapassa a formação do hábito de leitura ou o prazer estético, ao possibilitar aos alunos o acesso a instrumentos que favorecem a compreensão e a articulação do mundo por meio da linguagem.

Nesse contexto, a adoção da sequência básica revela-se significativa por favorecer um planejamento intencional e processual do trabalho com o texto literário. Ao organizar a prática de leitura em etapas articuladas — motivação, introdução, leitura e interpretação —, essa proposta contribui para a efetivação da mediação pedagógica, orientando o professor na condução de atividades que promovem uma relação mais significativa com o texto.

Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como uma prática de construção de sentidos, na qual os alunos mobilizam conhecimentos prévios, estabelecem relações com suas experiências e são incentivados a levantar hipóteses, realizar inferências e refletir sobre o texto, conforme propõe o autor ao conceber a leitura literária como um processo ativo e mediado (Cosson, 2006). Além disso, a sequência básica assegura momentos de socialização das leituras, favorecendo a troca de experiências e a circulação de diferentes interpretações, o que contribui para a ampliação do repertório dos alunos e para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e participativa.

Ao desenvolver essas práticas, o papel do professor vai além da mediação da leitura, uma vez que lhe cabe promover o letramento literário, conduzindo o aluno por um percurso que poderá ser mobilizado em diferentes situações de leitura ao longo de sua vida. Nesse sentido, mais do que a quantidade de obras trabalhadas, destaca-se a qualidade das experiências de leitura, uma vez que é a competência leitora desenvolvida no campo literário que potencializa a interpretação e amplia a sensibilidade para compreender os elementos culturais presentes nos textos.

Para o aprofundamento das estratégias de leitura, esta pesquisa pauta-se na sequência básica de Rildo Cosson, articulando-a a perspectivas metodológicas que envolvem a aprendizagem pela prática, a mediação docente e o registro das atividades desenvolvidas, favorecendo o acompanhamento do percurso formativo dos alunos.

Conforme destaca Cosson (2022), é possível articular as etapas da sequência básica de acordo com as necessidades dos alunos e do contexto escolar, desde que se mantenha a ideia de organização e intencionalidade no trabalho com a leitura literária. Nessa direção, a

sequência básica é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A etapa de motivação tem como finalidade despertar o interesse dos alunos pelo texto literário, mobilizando seus conhecimentos prévios e criando expectativas em relação à leitura. Trata-se de um momento fundamental para estabelecer vínculos iniciais com a obra, favorecendo o envolvimento dos alunos com a proposta. No contexto desta pesquisa, a motivação foi desenvolvida por meio de atividades que antecederam a leitura, buscando instigar a curiosidade e promover a aproximação dos alunos com o universo narrativo.

Na sequência, passamos para a introdução que corresponde o momento de apresentação da obra e de seu autor, explorando elementos paratextuais como capa, título e ilustrações. Essa etapa contribui para a construção de hipóteses e para a antecipação de sentidos, preparando os alunos para a leitura. Nesta pesquisa, a introdução foi realizada de forma dialogada, permitindo que os alunos observassem e comentassem os elementos iniciais da obra, estabelecendo relações com seus conhecimentos e experiências.

Dando continuidade, chegamos à etapa de leitura que constitui o momento de contato direto com o texto literário, podendo ocorrer de diferentes formas, como leitura compartilhada, silenciosa ou em voz alta. Nesse processo, a mediação do professor é essencial, especialmente por meio de intervenções que favoreçam a compreensão, como pausas para reflexão e questionamentos. No desenvolvimento desta pesquisa, a leitura foi conduzida de maneira mediada, possibilitando aos alunos acompanhar a narrativa, levantar hipóteses e construir sentidos ao longo do texto.

Por fim, a etapa de interpretação envolve a reflexão sobre o texto lido, promovendo a construção de sentidos a partir das interações estabelecidas pelos alunos. Nesse momento, são favorecidas discussões, trocas de experiências e relações com outros textos e vivências, ampliando a compreensão leitora. No contexto desta pesquisa, a interpretação foi desenvolvida por meio de atividades que incentivaram os alunos a expressar suas compreensões, dialogar com os colegas e reconstruir sentidos a partir da leitura realizada.

Dessa maneira, em conformidade com os estudos de Rildo Cosson (2006, 2014), o percurso metodológico desta pesquisa alinha-se às etapas da sequência básica, compreendendo o letramento literário como um processo que ultrapassa a decodificação e contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar, refletir e se relacionar com o mundo por meio da leitura.

Além disso, considerando os objetivos desta investigação, houve uma ampliação dessa sequência básica com a inserção da produção de texto e da retextualização, compreendidas como desdobramentos fundamentais para o desenvolvimento da escrita e para a consolidação das práticas de leitura e autoria dos alunos. Sendo assim, a leitura literária não se encerra na interpretação, mas se expande para a produção escrita e retextualização possibilitando que o estudante se aproprie do texto e produza novos sentidos.

Na próxima seção, colocaremos em foco a escrita e a produção de texto nos espaços escolares, aprofundando as questões que motivaram este estudo.

3 PRODUÇÃO DE TEXTO E LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

“A escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário.” (Ferreiro, 2001).

Nesta seção, exploramos os processos de ensino e aprendizagem relacionados à produção de textos nos espaços escolares, reconhecendo a complexidade que envolve essa temática no contexto da alfabetização e do letramento. Busca-se apresentar os conceitos e princípios fundamentais que orientam a abordagem adotada, oferecendo ao leitor uma visão clara dos pressupostos teóricos que embasam as reflexões desenvolvidas ao longo da seção. A seção está organizada em três subseções: 3.1 As Especificidades da Escrita na produção de textos orais e escritos 3.2 Produção de texto na orientação dos documentos oficiais; e 3.3 Coesão e coerência na produção textual: fundamentos da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental. Essa organização visa favorecer uma progressão teórica que parte da compreensão da escrita como prática social, avança para as orientações curriculares e culmina na discussão de aspectos linguísticos fundamentais à produção textual nos anos iniciais da escolarização.

A produção de textos, entendida como uma prática discursiva, um processo de interação e um espaço de produção de sentidos por meio da linguagem escrita, exerce papel fundamental nos processos de alfabetização e letramento, aprofundando, assim, as questões que motivaram este estudo.

A articulação entre leitura e escrita torna-se essencial, uma vez que esses dois processos constituem pressupostos indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas mais amplas, contribuindo para a ampliação da capacidade crítica, interpretativa e participativa dos alfabetizados.

A importância do trabalho com leitura e escrita de textos no processo de alfabetização tem sido amplamente enfatizada pela literatura acadêmica. Já não se concebe

a alfabetização como a simples aquisição de um código voltado à decodificação e à produção de sinais gráficos. Ao contrário, defende-se uma abordagem que integre, desde as etapas iniciais da escolarização, atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita a uma imersão sistemática na leitura e produção de textos diversos, inseridos em práticas sociais significativas.

Entretanto, a transposição desses princípios teóricos para a prática efetiva em sala de aula não ocorre de forma automática. Torna-se necessário, portanto, construir uma ponte entre alfabetização e letramento, fortalecendo sua interação como base para o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, ao trabalhar com a produção textual, é essencial reconhecer que toda escrita busca cumprir uma função social específica. Em outras palavras, escreve-se sempre com o objetivo de realizar uma atividade socialmente situada. Partindo dessa perspectiva sociointerativa, Marcuschi (2008, p. 77-78) explica que “do ponto de vista sociointerativo, produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo”, uma vez que se trata de uma atividade coletiva, que envolve a colaboração entre os sujeitos e a tomada de decisões conjuntas ao longo do processo de produção.

Dessa forma, o trabalho pedagógico com a produção de textos requer planejamento intencional e estratégias que envolvam ativamente os alunos, considerando os objetivos da escrita, o propósito comunicativo, os destinatários, o contexto de circulação, o suporte e o gênero textual mobilizado. Esses elementos contribuem para que a escrita escolar se aproxime das práticas sociais de uso da linguagem, atribuindo sentido às atividades de produção textual desenvolvidas no espaço escolar.

3.1 As especificidades da escrita na produção de textos orais e escritos

A escrita desempenha um papel fundamental na produção textual, constituindo-se como uma das principais formas de comunicação humana. Por meio dela, é possível expressar ideias, sentimentos e informações de maneira organizada e socialmente significativa. Além de sua função comunicativa, a escrita possibilita a construção da identidade do sujeito, permitindo que o autor desenvolva uma voz própria e atribua sentidos às suas experiências.

Nessa perspectiva, a prática da escrita contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que envolve a organização do pensamento, a seleção e articulação de informações, bem como a formulação de argumentos coerentes. Escrever implica refletir sobre o que se diz e como se diz, favorecendo a compreensão do mundo e das relações sociais. Assim, a produção textual configura-se como uma importante ferramenta de aprendizagem, pois possibilita a aplicação prática de conhecimentos linguísticos e discursivos, favorecendo a assimilação e a retenção de informações.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem da produção escrita, Barros (2012) destaca que o autor de um texto realiza escolhas a partir das circunstâncias de comunicação, sendo que as características formais e de sentido do texto emergem da interação entre os diversos elementos envolvidos no ato comunicativo. Nessa direção, o autor enfatiza que a situação comunicativa exerce papel determinante na construção da materialidade linguística do texto, conforme explicita:

A situação comunicativa – compreendida como os objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas que eles fazem um do outro, o conjunto de conhecimentos do mundo físico e social “estocados” em suas memórias, além do conhecimento e do domínio dos gêneros textuais em foco – tem papel determinante no trabalho que o produtor realizará na construção da materialidade linguística de seu texto (Barros, 2012, p. 33).

A partir desse pressuposto, compreende-se que a produção textual é orientada por fatores como os objetivos comunicativos, a relação entre os interlocutores, os conhecimentos compartilhados e o domínio dos gêneros textuais mobilizados. Esses elementos influenciam diretamente as escolhas linguísticas do autor e a organização do texto, evidenciando que o contexto comunicativo ultrapassa o conteúdo expresso, envolvendo também as relações sociais estabelecidas entre os participantes da interação.

No campo das discussões sobre produção textual e gêneros discursivos, Marcuschi (2010) aponta que os gêneros textuais têm origem nos contextos cultural, social, histórico e cognitivo nos quais são produzidos. O autor diferencia os gêneros conforme o meio de produção: aqueles cuja base é sonora, associados à concepção discursiva oral, e os de base gráfica, vinculados à concepção discursiva escrita. Destaca, ainda, a existência de produções mistas, nas quais se articulam características da oralidade e da escrita.

Nessa perspectiva, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com textos orais assume grande relevância, pois é por meio deles que as crianças ampliam suas

experiências com a linguagem, desenvolvem a escuta atenta, a expressão oral, a interação social e a construção de sentidos. Cantigas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, quadrinhas, músicas e brincadeiras de roda favorecem o contato com diferentes gêneros textuais, aproximando os alunos das práticas sociais de linguagem de forma significativa e prazerosa.

Logo, conforme Luiz Antônio Marcuschi (2001), a oralidade e a escrita são práticas sociais complementares e constitutivas da linguagem. Cantigas, parlendas, adivinhas, trava-línguas e brincadeiras de roda favorecem o desenvolvimento da escuta, da expressão oral e da interação social, além de contribuírem para a apropriação da língua escrita. Na mesma direção, Magda Soares (2004) destaca que alfabetizar e letrar implica inserir a criança em práticas reais de uso da linguagem, considerando a oralidade como parte essencial desse processo formativo.

Dessa forma, compreender os diferentes gêneros textuais, orais e escritos presentes na sociedade torna-se essencial, uma vez que eles refletem práticas sociais, valores culturais e modos de interação historicamente construídos.

No contexto da alfabetização, um dos desafios consiste em superar a lacuna historicamente observada no desenvolvimento da escrita, visto que, por muito tempo, a leitura foi priorizada em detrimento de práticas sistemáticas de produção textual. Cabe, portanto, à escola promover ações pedagógicas que equilibrem essas duas habilidades, incentivando os alunos a vivenciarem a escrita de forma ativa, reflexiva e contextualizada.

Em síntese, a essência da escrita reside em sua capacidade de transformar o pensamento em linguagem materializada. Escrever é dar forma às ideias, compartilhar experiências e preservar a cultura. Ao produzir textos, estabelecem-se pontes entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a realidade e a imaginação, revelando o caráter técnico e, ao mesmo tempo, criativo da escrita como uma das mais potentes expressões humanas.

A produção de textos, tanto orais quanto escritos, desempenha papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem desde os primeiros anos escolares. Enquanto a oralidade permite a interação imediata e a negociação de sentidos em tempo real, a escrita possibilita o registro e a reflexão sobre as ideias, exigindo maior planejamento, organização argumentativa e domínio da estrutura textual.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 61) problematiza a concepção tradicional da escrita ao afirmar que “escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo”, mas um processo de invenção permanente, no qual a leitura se configura como uma reinvenção. Essa perspectiva evidencia que a escrita não se limita ao registro de pensamentos, mas os transforma, reorganiza e ressignifica, assim como a leitura deixa de ser um ato passivo de decodificação para tornar-se um processo ativo de construção de sentidos.

Ao tratar das diferenças entre oralidade e escrita, Terra (2018) ressalta que, na língua falada, a recepção ocorre de forma imediata, com a presença simultânea de enunciador e enunciatário, o que favorece a interação e o ajuste da mensagem. Na escrita, por sua vez, a recepção acontece em momento posterior à produção, o que exige maior clareza, organização e planejamento textual, uma vez que o autor não pode intervir diretamente para sanar possíveis dificuldades de compreensão no instante da leitura.

Contudo, faz-se necessário registrar uma ressalva em relação a essa distinção, especialmente diante dos avanços tecnológicos que têm transformado os modos de comunicação contemporâneos. Atualmente, recursos digitais como *chats*, aplicativos de mensagens instantâneas (como o *WhatsApp*) e plataformas interativas possibilitam o esclarecimento imediato de dúvidas, aproximando a escrita de dinâmicas próprias da oralidade. Nesses contextos, a comunicação escrita ocorre de forma síncrona ou quase síncrona, permitindo ajustes, retomadas e negociações de sentido em tempo real.

Entretanto, ainda que esses recursos atenuem a distância temporal entre produção e recepção, a escrita mantém especificidades que a diferenciam da oralidade, como o registro permanente, a necessidade de escolhas linguísticas mais conscientes e a ausência de marcas prosódicas e gestuais próprias da fala. Assim, tais práticas configuram-se como gêneros digitais híbridos, nos quais se articulam características da oralidade e da escrita, sem que uma modalidade se sobreponha completamente à outra.

Diante disso, compreender as particularidades da linguagem oral e escrita, bem como suas aproximações no contexto digital, é fundamental para o ensino da produção textual. Cabe ao professor orientar os alunos a reconhecerem essas diferenças e a utilizarem os gêneros textuais de forma adequada às diversas situações comunicativas, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de escritores e falantes críticos, competentes e socialmente participativos.

3.2 Produção de texto na orientação dos documentos oficiais

A produção de textos na Educação Básica deve ser compreendida como uma prática social, contextualizada e orientada pelos documentos normativos que regem o currículo nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) já apontavam a escrita como prática social, defendendo a produção textual em situações reais de comunicação. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), bem como o Currículo Referência de Minas Gerais (2018), aprofundam essa perspectiva ao propor uma abordagem que integra leitura, oralidade, análise linguística e escrita em situações reais de uso da linguagem, valorizando a interação, a autoria e a diversidade de práticas discursivas.

A BNCC estabelece as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, orientando a organização dos currículos e das práticas pedagógicas em todo o território nacional. Trata-se de um documento que respeita a diversidade regional, cultural e social do país, ao mesmo tempo em que assegura um conjunto comum de direitos de aprendizagem, considerando as especificidades e possibilidades de cada contexto escolar.

No que se refere ao processo de alfabetização, a BNCC enfatiza a articulação entre a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e escrita, conforme explicita:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (Brasil, 2018, p. 57).

Nessa direção, a BNCC (2018) define o Eixo da Produção de Textos como aquele que compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria, individual ou coletiva, de textos escritos, orais e multissemióticos, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Essas práticas abrangem desde narrar fatos do cotidiano até produzir textos argumentativos, como cartas do leitor e artigos de opinião, bem como gêneros que

envolvem denúncia social, expressão artística e participação cidadã, como fotorreportagens, poemas, micro roteiros e outras formas de produção textual que circulam socialmente.

Entre as habilidades previstas para o trabalho com a produção de textos, destaca-se aquela que orienta o planejamento da escrita, considerando os diferentes elementos da situação comunicativa:

Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas (Brasil, 2018, p. 93).

Essa habilidade também se encontra contemplada no Currículo Referência de Minas Gerais, que reafirma a importância da relação entre locutores e interlocutores no processo comunicativo. O documento destaca que as práticas de produção textual, assim como as de leitura, não devem ocorrer de forma genérica ou descontextualizada, mas sim por meio de situações reais de uso da linguagem, envolvendo gêneros textuais que circulam nos diferentes campos da atividade humana e fazem parte do cotidiano dos estudantes.

No contexto da alfabetização, a literatura infantil configura-se como um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento da produção textual. A contação de histórias, as rodas de conversa e as atividades que partem da oralidade para a escrita, de forma gradativa, contribuem para a ampliação do repertório linguístico e cultural dos alunos, preparando-os para a escrita autoral. Embora a literatura não seja definida como um componente curricular específico, ela ocupa lugar de destaque na BNCC, sendo reconhecida como fundamental para o ensino de Língua Portuguesa em todas as etapas da Educação Básica.

Essa valorização da literatura pode ser observada, por exemplo, na terceira competência geral da Educação Básica, que trata do repertório cultural e propõe: valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a escola se configura como um espaço privilegiado para o contato com diferentes manifestações literárias, possibilitando aos alunos o acesso a obras de diversas regiões do Brasil, de outros países e de diferentes épocas. Ao mediar a leitura, comentar, discutir e indicar obras literárias, o professor contribui para a formação do leitor e para a construção de repertórios que enriquecem significativamente as produções textuais dos estudantes.

Dessa forma, a BNCC e o CRMG evidenciam a articulação entre os fundamentos legais da educação e as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da produção textual. Ao contemplar os aspectos linguísticos, comunicativos e culturais da escrita, esses documentos reforçam a importância de um ensino significativo e contextualizado, no qual a literatura emerge como um recurso potente para fomentar a autoria, ampliar repertórios e fortalecer a formação leitora e escritora, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.3 Coesão e coerência na produção textual: fundamentos da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental

A aprendizagem da escrita, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constitui um processo complexo que envolve a articulação de saberes linguísticos, cognitivos e sociais. Escrever não se reduz à simples transposição de pensamentos para o papel, mas implica produzir sentidos em contextos reais de comunicação, nos quais o sujeito se posiciona discursivamente. Nessa perspectiva, Goulart e Gonçalves (2010, p. 15) afirmam que “a linguagem escrita é uma prática semiótica, por meio da qual os sujeitos constroem e compartilham significações”.

Sob esse enfoque, os princípios da coesão e da coerência assumem papel central na organização do pensamento e na elaboração de textos compreensíveis. A produção e a compreensão textual exigem a mobilização articulada de diferentes operações linguísticas e discursivas, como o uso adequado da pontuação, dos conectores, da organização temática — em níveis local e global —, bem como a adequação dos tempos verbais, entre outros aspectos que se integram no processo de construção do texto (Cardoso, 2002). Esses elementos não atuam de forma isolada, mas inter-relacionada, contribuindo para a construção de sentidos e para a inteligibilidade textual.

Ao discutir o ensino da escrita no contexto escolar, Cardoso (2010) amplia essa compreensão ao destacar que a produção textual deve ser concebida como um percurso formativo que requer orientação, planejamento e reflexão contínuos. A autora ressalta a necessidade de superar práticas centradas exclusivamente na correção gramatical, defendendo intervenções pedagógicas que favoreçam o encadeamento lógico das ideias, a clareza textual e a escuta ativa dos sentidos produzidos pelos alunos. Nesse sentido, a atenção à coesão – compreendida como os mecanismos linguísticos responsáveis pela articulação entre as partes do texto – e à coerência – relacionada à manutenção de um sentido global – torna-se indispensável para que o texto cumpra sua função comunicativa.

Complementando essa abordagem, Bastos e Cardoso (2016) concebem a produção textual na escola como um espaço privilegiado de autoria, reflexão e construção de sentidos, especialmente quando os textos produzidos pelas crianças são tomados como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Para as autoras, a valorização das produções infantis favorece o desenvolvimento da autoria e da consciência linguística, na medida em que o aluno passa a reconhecer seu próprio texto como objeto de análise, revisão e ressignificação. Ao assumir os textos dos estudantes como material de trabalho, a escola contribui para que a escrita deixe de ser apenas uma atividade escolar e se constitua como uma prática social significativa, mediada intencionalmente pelo professor.

No contexto do 3º ano do ensino fundamental, etapa em que os alunos consolidam aprendizagens iniciais relativas à linguagem escrita, torna-se fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a apropriação progressiva dos princípios da coesão e da coerência. Isso implica não apenas possibilitar a produção de textos com início, desenvolvimento e conclusão, mas também incentivar a reflexão sobre a organização interna das ideias, a articulação entre frases e parágrafos e a construção de sentidos ao longo do texto.

Como salientam Goulart e Gonçalves (2010), a escrita configura-se como um campo de significações no qual os sujeitos mobilizam diferentes recursos simbólicos para interpretar e significar o mundo. Cabe, portanto, à escola mediar esse processo com intencionalidade pedagógica e rigor formativo, criando condições para que os alunos avancem na compreensão e no uso consciente da linguagem escrita.

Assim, no 3º ano do ensino fundamental, o desenvolvimento da coesão e da coerência deve ocorrer de forma planejada e sistemática, considerando que, nessa etapa,

alfabetização e letramento se entrelaçam, favorecendo tanto o domínio do sistema de escrita quanto o exercício da autoria e da expressão. Desse modo, a construção de textos coesos e coerentes configura-se como um objetivo central do processo de ensino-aprendizagem da língua, exigindo do professor estratégias que promovam a autonomia do aluno como sujeito autor.

À luz das discussões desenvolvidas nesta seção compreende-se a produção textual como uma prática social e formativa, fundamentada no letramento, na autoria e na construção de sentidos. Os aportes teóricos apresentados sustentam a escolha do percurso metodológico desta pesquisa participante, voltada à investigação das práticas de leitura e produção textual no 3º ano do ensino fundamental. Na seção seguinte, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados, bem como os instrumentos de coleta e análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa.

4 COMPOSIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

“O método não é um fim em si mesmo,
mas um caminho para se atingir determinado fim.”

Antônio Carlos Gil (2008).

A pesquisa de mestrado caracteriza-se como uma pesquisa participante, de abordagem mista qualitativa e quantitativa, uma vez que busca compreender, de forma aprofundada, os processos envolvidos na leitura e na produção escrita dos alunos, considerando seus aspectos subjetivos, contextuais e sociais.

A abordagem qualitativa possibilita a análise das experiências, dos comportamentos, das ideias, dos pontos de vista e dos significados atribuídos pelos sujeitos às práticas de leitura e escrita, valorizando o contexto em que essas aprendizagens se constroem. Já a abordagem quantitativa contribui para a organização, sistematização e interpretação dos dados por meio de registros, quadros e gráficos, permitindo visualizar avanços, recorrências e dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, a articulação entre os dois enfoques favorece uma compreensão mais ampla e consistente dos resultados obtidos.

Nesse sentido, a investigação volta-se à análise e à interpretação dos dados observados e coletados, bem como à compreensão dos sujeitos envolvidos no processo investigativo, respeitando o contexto em que estão inseridos. Segundo André (1995), a pesquisa qualitativa preocupa-se com o estudo dos fenômenos em seus ambientes naturais, buscando interpretar os significados que as pessoas atribuem às suas experiências em contextos específicos. Para a autora, essa abordagem, no campo educacional, caracteriza-se por sua natureza flexível e exploratória, valorizando o contato direto do pesquisador com o campo de estudo, o que possibilita uma análise mais aprofundada da realidade investigada.

Nessa direção, a pesquisa participante configura-se como um método de investigação que promove a interação direta entre pesquisador e participantes, visando à construção colaborativa do conhecimento. Tal abordagem busca não apenas compreender a realidade estudada, mas também contribuir para sua transformação, permitindo que os sujeitos envolvidos participem ativamente do processo investigativo. Assim, a pesquisa assume um

caráter coletivo, no qual os participantes colaboram para a compreensão do problema que motivou a investigação.

Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa participante aproxima o pesquisador da realidade estudada e favorece o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados, como a observação, a entrevista e a análise documental. Esses procedimentos possibilitam o aprofundamento das informações obtidas e a identificação de novos aspectos da realidade investigada. Cabe ao pesquisador manter atenção constante aos elementos presentes no ambiente, registrando-os por meio de anotações, gravações, fotografias e outros recursos que auxiliem uma análise criteriosa dos dados.

Nessa perspectiva, Creswell (2007, p. 186) destaca que, na abordagem qualitativa, “o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento”, sendo os dados predominantemente descritivos e interpretativos. O autor ressalta, ainda, que o foco desse tipo de pesquisa recai sobre o processo, mais do que sobre o produto final, uma vez que o interesse do pesquisador está em compreender como os fenômenos se manifestam nas práticas cotidianas.

No que se refere à abordagem quantitativa, Antônio Carlos Gil (2008) afirma que ela se caracteriza pelo uso de procedimentos estatísticos e pela quantificação de informações, permitindo maior precisão na análise dos dados e na interpretação dos resultados. Essa perspectiva possibilita a organização sistemática das informações coletadas por meio de tabelas, gráficos e indicadores, favorecendo a identificação de padrões, recorrências e avanços observados ao longo da pesquisa.

Assim, a articulação entre as abordagens qualitativa e quantitativa mostra-se relevante para esta investigação, pois permite compreender tanto os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas de leitura e escrita quanto os resultados concretos evidenciados no desenvolvimento dos alunos, tornando a análise mais ampla, consistente e fundamentada.

O objeto de estudo desta pesquisa situa-se no ambiente natural da escola, envolvendo alunos do 3º ano do ensino fundamental, em fase de alfabetização. Nesse contexto, propõe-se analisar aspectos relacionados à leitura, à escrita e à produção textual, considerando as interações estabelecidas, as mediações pedagógicas realizadas e os processos de construção do conhecimento desenvolvidos em sala de aula.

Segundo Gil (2008), a pesquisa participante caracteriza-se pelo envolvimento ativo

do pesquisador na realidade investigada, atuando conjuntamente com os participantes no processo de produção do conhecimento. Partindo desse enfoque, a metodologia adotada nesta investigação fundamenta-se na abordagem qualitativa e quantitativa reconhecendo a relevância do envolvimento direto entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa. A ênfase recai sobre a colaboração, buscando não apenas compreender a realidade educacional, mas também intervir nela de forma consciente e reflexiva.

Dessa forma, a metodologia adotada valoriza o cotidiano da sala de aula, respeita o protagonismo das crianças e contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas de leitura e produção textual. Ao optar pela pesquisa participante, esta investigação busca não apenas compreender a realidade educacional vivenciada pelos alunos, mas também contribuir de maneira efetiva para o aprimoramento das práticas de ensino da escrita, fundamentadas na escuta, no envolvimento e na construção coletiva do conhecimento.

4.1 Procedimentos para produção de análise de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de aulas semanais de literatura, nas quais foram propostas atividades de leitura literária, rodas de conversa sobre os textos e momentos de reflexão acerca das obras selecionadas, seguidos de produções escritas como culminância do processo de apreciação literária. Essas atividades foram desenvolvidas em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, composta por 21 alunos, ao longo do ano de 2025.

Visando ao desenvolvimento do projeto, realizou-se a seleção de obras do acervo da pesquisadora, tomando como ponto de partida o livro-imagem *História de amor*, de Regina Rennó, que assumiu papel central no percurso investigativo. Também foram mobilizadas outras obras da literatura infantil, entre elas *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha, além de textos que dialogavam com a temática do projeto institucional.

Como se pode ver, a escolha das obras fundamentou-se em experiências pedagógicas vivenciadas anteriormente nos anos iniciais do ensino fundamental, nas quais se evidenciou significativa receptividade por parte dos alunos. Observou-se que os estudantes demonstraram maior envolvimento e identificação com personagens e enredos, aspecto que favoreceu a participação ativa, a construção de sentidos e o fortalecimento das práticas de leitura.

O trabalho teve início com a aplicação da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2006), estruturada a partir do livro-imagem *História de amor*. Essa escolha configurou-se como estratégia metodológica intencional, visando introduzir os alunos no universo literário de forma sensível e envolvente, além de possibilitar a observação dos processos de leitura, oralização e produção escrita desencadeados pela narrativa imagética.

Embora outras obras tenham sido incorporadas ao longo do percurso como ampliação do repertório literário da turma, entre elas *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha, cuja sequência básica encontra-se sistematizada no Produto Educacional apresentado no apêndice, destaca-se que a geração e a análise dos dados desta pesquisa concentraram-se exclusivamente na sequência básica desenvolvida a partir do livro-imagem *História de amor*, de Regina Rennó, constituindo o corpus analítico do estudo.

Os instrumentos utilizados para a geração de dados envolveram a observação das atividades de leitura literária e das rodas de conversa, com registros em áudio posteriormente transcritos; registros fotográficos das atividades desenvolvidas pelos alunos, empregados como material ilustrativo, bem como os registros reflexivos; além das produções orais e escritas elaboradas ao longo da aplicação da sequência básica. A partir do conjunto de dados produzidos nessas práticas pedagógicas, procedeu-se à etapa de análise, considerando os registros construídos durante o desenvolvimento da pesquisa e sua relação com os objetivos propostos.

4.2 Caracterização da escola, da professora e alunos participantes da pesquisa

A Escola Municipal em questão se aproxima do seu trigésimo aniversário em 2026. Foi criada por meio da Lei nº 2.228, de 8 de dezembro de 1996. O registro oficial da unidade escolar ocorreu em 26 de dezembro do mesmo ano, sob a denominação de “Pré-Escola Municipal...”. Na época, a prefeitura, com ajuda de uma empresa parceira, realizou melhorias estruturais na escola, incluindo a construção de uma cozinha com despensa, duas salas de aula, um refeitório e banheiros para uso dos alunos. Novamente, no ano de 2004, iniciaram-se obras de reforma e ampliação para atender à demanda da educação infantil no bairro e arredores.

A partir de 2010, a escola passou a atender os anos iniciais do ensino fundamental, em conformidade com as normas nacionais que ampliaram o ensino fundamental para nove

anos. Para isso, a equipe pedagógica reorganizou os espaços físicos disponíveis, buscando dar continuidade aos estudos das crianças da educação infantil.

Em 2011, teve início a construção da nova sede da Escola Municipal, novamente visando atender à população circunvizinha, em virtude dos bons resultados obtidos e da necessidade de acolher todas as crianças advindas da educação infantil. Durante o período de obras, o atendimento aos alunos foi realocado para espaços provisórios. Em 2012, o ano letivo teve início nas novas instalações, que passaram a contar com a seguinte estrutura: doze salas de aula; quatro banheiros destinados ao uso dos alunos; um laboratório de informática; uma sala de leitura (biblioteca); uma quadra poliesportiva com arquibancada, almoarifado e banheiros; uma cozinha; um refeitório amplo; um pátio aberto; e salas administrativas (direção, supervisão, secretaria e funcionários).

Atualmente, a escola conta com cerca de 80 funcionários, distribuídos entre direção administrativa e pedagógica, professores regentes, professores de apoio, professores eventuais, cozinheiras e auxiliares, auxiliares de serviços gerais, porteiro e jardineiro.

A instituição atende crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, bem como estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando entre 530 e 600 alunos, distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino).

O perfil socioeconômico da comunidade atendida é variado, com rendas familiares entre um e dez salários-mínimos. As ocupações profissionais são diversas, e as residências, em sua maioria, são próprias ou alugadas. A região onde a escola está localizada é considerada tranquila, e os moradores demonstram envolvimento com as questões escolares e comunitárias.

A escola desenvolve diversos projetos educacionais com a participação ativa da comunidade escolar. Dentre as estratégias adotadas, destaca-se o estímulo à parceria com os pais e responsáveis, fortalecendo a integração entre gestão, professores, especialistas e demais profissionais da educação. Esse trabalho conjunto tem contribuído para o alcance de resultados pedagógicos positivos.

A relação entre escola e família é pautada pelo respeito mútuo, diálogo e corresponsabilidade no processo educacional. Reuniões com os responsáveis são realizadas bimestralmente e, quando necessário, promovem-se atendimentos individuais. Todas as ações são devidamente registradas por meio de pautas, listas de presença e atas. Os canais

de comunicação utilizados pela escola incluem bilhetes nos cadernos de comunicação dos alunos, ligações telefônicas por meio de celulares e mensagens via aplicativo *WhatsApp*.

Na sequência, apresenta-se a caracterização da professora regente da turma investigada, que também assume a função de pesquisadora neste estudo. A docente é graduada em Normal Superior, possui especialização em Psicopedagogia e, atualmente, é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atua como professora regente de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida. Efetivada por concurso público no ano de 2010, exerce a docência há quase quinze anos nas classes de alfabetização, acumulando significativa experiência nos anos iniciais da Educação Básica.

A definição desse campo de investigação está diretamente relacionada à sua trajetória profissional e à vivência cotidiana em sala de aula, marcada pela observação constante de dificuldades recorrentes apresentadas pelos alunos, especialmente no que se refere à produção textual. Entre os principais desafios observados, destacam-se a organização das ideias, a estruturação de frases, bem como a construção da coerência e da coesão textual, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da escrita.

Essa experiência prática suscitou a problematização que fundamenta a presente pesquisa, permitindo à docente assumir uma postura investigativa sobre sua própria prática pedagógica. A condição de professora-pesquisadora favorece a articulação entre teoria e prática, possibilitando uma análise crítica e contextualizada das estratégias de ensino adotadas. Desse modo, a investigação configura-se como um processo de formação continuada, voltado à produção de saberes docentes e à busca de alternativas metodológicas que contribuam para a qualificação do ensino e da aprendizagem da produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A turma participante da pesquisa é composta por 21 estudantes com idades entre 8 e 9 anos, sendo um dos alunos com 10 anos, por ter repetido o 3º ano do ensino fundamental. Entre os estudantes, há um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em grau severo, que não realiza as atividades propostas em sala. Esse estudante conta com o acompanhamento de uma professora de apoio, que oferece atenção integral às suas necessidades no ambiente escolar. Fora da escola, o aluno também é acompanhado por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da área da saúde.

Do total de alunos, 11 são meninas e 10 são meninos. Com base na autodeclaração dos responsáveis no ato da matrícula, identificam-se 9 crianças brancas, 6 pardas e 6 pretas. Trata-se, portanto, de uma turma heterogênea, com diversidade tanto no aspecto étnico-racial quanto no desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais. Essa heterogeneidade exige do docente a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, intencionais e sensíveis às singularidades do processo de aprendizagem.

De modo geral, os alunos se mostram comunicativos, participativos, curiosos e, por vezes, inquietos, apresentando diferentes níveis de aprendizagem. A maioria encontra-se em processo de consolidação da alfabetização, sendo capaz de ler e interpretar sílabas, palavras, frases e pequenos textos. Demonstram, ainda, interesse por atividades de leitura e desenho, sobretudo quando têm acesso aos livros do cantinho da leitura.

No que se refere à produção escrita, inicialmente, os estudantes elaboravam apenas frases e participavam de produções textuais coletivas, com o apoio da professora que atuava como escriba.

Em linhas gerais, a turma apresenta avanços nas habilidades previstas pela BNCC para o 3º ano do Ensino Fundamental, especialmente nos eixos de leitura, escrita, oralidade e produção textual. No entanto, a avaliação diagnóstica externa aplicada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) revelou uma proficiência média de 63,4%, indicando que o processo de alfabetização ainda se encontra em consolidação.

Esse resultado evidencia que, embora haja progressos no desenvolvimento das competências linguísticas, os níveis de aprendizagem ainda estão aquém do esperado para essa etapa de ensino. Tal cenário reforça a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas voltadas à leitura, à compreensão leitora e à produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período essencial para a consolidação das aprendizagens fundamentais que sustentam o percurso escolar dos estudantes.

4.3 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados obtidos ao longo das aulas de literatura foi realizada com base em uma abordagem qualitativa e quantitativa, buscando interpretar os registros produzidos pelas crianças, bem como as observações e os registros reflexivos elaborados durante a implementação do projeto. As aulas ocorreram semanalmente e envolveram atividades de

leitura, escuta e reflexão sobre obras literárias selecionadas, seguidas de produções artísticas e escritas como culminância do processo de apreciação.

Para essa etapa, foram selecionadas obras de literatura infantojuvenil, com destaque para Regina Rennó, cuja proposta dialoga com o universo infantil, despertando o interesse dos estudantes e contribuindo para tornar as aulas mais significativas. As atividades foram desenvolvidas com uma turma do 3.º ano do Ensino Fundamental, composta por 21 alunos.

A pesquisa orienta-se por uma abordagem mista, articulando procedimentos qualitativos e quantitativos. A abordagem qualitativa, conforme Lüdke e André (1986), busca compreender a realidade a partir do ponto de vista dos participantes, valorizando o contexto em que os fenômenos ocorrem e permitindo captar a complexidade das interações escolares e dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Já a abordagem quantitativa possibilita a organização e análise de dados mensuráveis, contribuindo para a sistematização e visualização dos resultados obtidos.

Para garantir a consistência na análise dos dados, o estudo fundamenta-se nos referenciais de Creswell (2007), Gil (2008) e Lüdke e André (1986), autores reconhecidos no campo da pesquisa educacional. Conforme Creswell (2007), a análise em pesquisas de abordagem mista envolve a integração de dados qualitativos e quantitativos, possibilitando uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado.

A interpretação dos dados foi realizada a partir do exame de registros fotográficos, gravações em áudio, produções escritas dos alunos e registros reflexivos do pesquisador, os quais possibilitaram uma leitura aprofundada das interações dos estudantes com as obras literárias e das manifestações de sentido construídas no decorrer das práticas pedagógicas propostas.

Paralelamente, foram analisados dados provenientes das avaliações diagnósticas da SME, organizados em quadros e gráficos, os quais permitiram identificar e acompanhar, de forma quantitativa, o desempenho dos estudantes em aspectos relacionados ao sistema de aquisição da escrita, bem como a ortografia, uso de pontuação e coerência textual. Esses dados contribuíram para evidenciar, de maneira sistematizada, os avanços observados ao longo do desenvolvimento das atividades.

Nessa perspectiva, no que se refere à análise das produções escritas, adotaram-se como base os estudos de Emília Ferreiro, no que diz respeito aos níveis de desenvolvimento da escrita — pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético —

possibilitando compreender as hipóteses elaboradas pelas crianças no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética e analisar os avanços apresentados ao longo das atividades propostas. Complementarmente, foram considerados os aportes Ana Paula Brandão e Telma Ferraz Leal acerca da produção textual em contexto escolar, bem como as contribuições de Délia Lerner no que se refere ao ensino da língua escrita e às práticas de leitura e produção de textos. Essa análise também dialoga com as contribuições de Magda Soares, especialmente no que se refere à articulação entre alfabetização e letramento no contexto escolar, permitindo uma compreensão mais ampla dos avanços e desafios apresentados pelos alunos.

Além disso, a análise foi subsidiada pelos registros reflexivos produzidos ao longo do desenvolvimento das atividades, os quais possibilitaram acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e interpretar, de forma contextualizada, as interações e produções realizadas.

Tal perspectiva compreende a pesquisa como um processo que busca interpretar os fenômenos educacionais em sua complexidade, articulando diferentes tipos de dados e considerando o contexto, os sujeitos e as relações estabelecidas no ambiente escolar.

4.4 Contextualização da pesquisa

A pesquisa enquadrou-se em um projeto de leitura já em andamento da escola vinculado ao projeto institucional “Diversidades”, organizado pela Secretaria de Educação Municipal, como desdobramento pensamos para a turma do 3º ano um subprojeto denominado de “Respeito às diferenças”. Com isso, as atividades de leitura literária colaboraram para o andamento do projeto, assegurando as ações investigativas de coleta de dados ao longo do ano letivo de 2025.

Nesse contexto, apresentamos à turma a proposta do projeto de intervenção, criando um ambiente favorável à participação dos alunos e à adesão consciente às atividades que seriam desenvolvidas ao longo do percurso investigativo.

Após a caracterização da escola, da professora regente e dos alunos participantes da pesquisa, realizou-se um momento de sensibilização com a turma, com o intuito de apresentar a proposta do projeto *Leitura e Produção de Textos: O Poder da Literatura* que estaria ligado ao subprojeto “Respeito às diferenças”. Esse momento teve como objetivo

despertar o interesse dos estudantes, envolvê-los afetivamente e incentivá-los a participar com entusiasmo e compromisso das atividades de leitura e produção textual que seriam desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica.

Elaboramos para os alunos o seguinte texto, que foi lido em sala de aula como estratégia de aproximação com a proposta e de estímulo à adesão ao projeto:

Queridos alunos,

Nosso projeto de pesquisa, intitulado **“Leitura e Produção de Textos: O Poder da Literatura”**, foi preparado com muito carinho, especialmente para vocês, alunos do 3. ano. Durante esse período, vamos ouvir, ler e explorar diferentes textos, como poemas, músicas e histórias literárias. Conheceremos obras de autoras como Regina Rennó e Ruth Rocha, entre outros escritores cujas histórias são muito apreciadas por crianças da idade de vocês. Por meio dessas leituras, teremos a oportunidade de imaginar, refletir, conversar e também produzir nossos próprios textos, descobrindo o poder que a literatura tem de encantar, ensinar e dar voz às nossas ideias. Ao longo das aulas, ouviremos histórias, conversaremos sobre elas, imaginaremos cenas e criaremos nossos próprios textos. Cada um de vocês terá a oportunidade de expressar sua criatividade, compartilhar suas ideias e revelar seus sentimentos por meio da leitura e da escrita. A literatura tem o poder de abrir portas, nos fazer sonhar e nos ajudar a compreender melhor o mundo e também a nós mesmos. Para que essa experiência seja significativa, é muito importante contar com o compromisso de cada um de vocês. Participem com atenção, dedicação e entusiasmo, pois esta proposta foi pensada para vocês, é vivida com vocês e construída por vocês.

Vamos embarcar juntos nessa aventura literária e descobrir tudo o que a leitura e a escrita podem nos proporcionar?

Após esse momento inicial, foi desenvolvida a sequência básica a partir do livro-imagem *História de amor*, de Regina Rennó, organizada em etapas sucessivas realizadas semanalmente. A aplicação ocorreu no período de maio a agosto, com uma breve interrupção no mês de julho em razão do recesso escolar, sendo posteriormente retomada e concluída conforme o planejamento.

Essa organização temporal possibilitou o acompanhamento contínuo das práticas de leitura, das rodas de conversa e das produções orais e escritas dos alunos, favorecendo o aprofundamento das propostas desenvolvidas.

Para garantir o cumprimento do compromisso ético assumido com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras (COEP-UFLA), conforme aprovação expressa no Parecer nº 7.799.951, a identificação dos participantes nas transcrições das rodas de conversa e nas produções escritas foi realizada por meio das letras P (professora) e A (aluno), seguidas de numeração (A1, A2, A3...), preservando-se, assim, o anonimato dos envolvidos.

5 NO TRANSCURSO DO CAMINHO... ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

“Toda análise começa com um gesto de escuta.
É preciso ver com os olhos e sentir com a alma
para que os dados floresçam como jardins.”
(*Maísa Costa*).

Esta seção apresenta a análise¹ dos dados coletados durante a realização da pesquisa, com base nos objetivos propostos e no referencial teórico adotado. As informações obtidas por meio de observações, registros e produções dos alunos são examinadas de forma criteriosa, buscando compreender aspectos relevantes das práticas pedagógicas e dos processos de leitura e escrita no 3º ano do ensino fundamental.

O percurso investigativo desenvolvido ao longo desta pesquisa culmina nesta seção como o momento em que os dados coletados ganham voz, corpo e significado. A análise aqui apresentada constitui não apenas a etapa técnica do estudo, mas também o espaço de escuta atenta e reflexiva dos sujeitos que dele participaram: alunos, professores, práticas e contextos que revelam a complexidade do fazer pedagógico.

Ao longo do caminho, foram reunidas evidências por meio de observações, registros e produções dos alunos, que agora serão examinadas à luz dos objetivos propostos e do referencial teórico que sustenta esta investigação. A intenção não é apenas descrever o que foi encontrado, mas interpretar sentidos, tensionar compreensões e extrair aprendizados que possam contribuir com a prática educativa.

Neste transcurso, reafirma-se a concepção de que os dados não falam por si: eles precisam ser escutados com cuidado e analisados com sensibilidade, respeitando os contextos em que foram produzidos. Assim, esta seção representa uma travessia analítica que busca compreender as vozes, os silêncios e as potências reveladas ao longo da pesquisa.

Dessa forma, esta seção cumpre a função de apresentar e interpretar os dados produzidos durante a realização da pesquisa, articulando-os aos objetivos propostos e ao

¹ Uma versão preliminar das análises discutidas neste item foi publicada no artigo "Produção de textos: aspectos estruturais e discursivos na escrita diagnóstica" (Goulart; Costa, 2025), na revista *Pensares em Revista*.

referencial teórico que sustenta o estudo da leitura e a escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.

Sem dúvida, ao dar visibilidade às experiências vividas no cotidiano escolar, busca-se compreender os sentidos atribuídos pelos alunos e professores às práticas de leitura e escrita, revelando desafios, conquistas e possibilidades. A análise aqui desenvolvida não se encerra em si mesma, mas se propõe ampliar os caminhos para uma prática pedagógica mais consciente, sensível e transformadora.

Para tornar a análise mais clara e coerente com os objetivos propostos, está organizado em três partes, que correspondem às etapas do percurso desenvolvido com a turma do 3.º ano: (1) Levantamento do diagnóstico inicial de produção textual, realizado com o intuito de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e suas principais dificuldades no processo de escrita; (2) Sequência básica *História de amor*, centrada na leitura e interpretação de um livro-imagem da autora Regina Rennó, explorando a construção de sentidos a partir da imagem; (3) Atividade diagnóstica final de produção textual, cujo objetivo será observar os avanços, os desafios persistentes e as transformações ocorridas no processo de escrita dos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa;

5.1 Atividade diagnóstica inicial de produção de texto no 3º ano

Para fins de diagnóstico, realizamos um estudo da produção escrita na turma do 3º ano logo no início do semestre letivo de 2025. Nesta investigação inicial, destacam-se três aspectos da escrita: os aspectos relacionados ao sistema de escrita alfabética (SEA), que trouxeram um direcionamento importante acerca do processo de apropriação do sistema de escrita dos alunos, evidenciando a compreensão dos princípios que regem a escrita; os aspectos discursivos, que se referem à organização da escrita com função comunicativa, envolvendo o modo como as ideias são estruturadas para expressar algo a um interlocutor; e, por fim, a produção escrita como evidência do processo de alfabetização, no que tange à consolidação da compreensão do sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, um dos primeiros aspectos observados refere-se à escrita das palavras na produção de frases, consideradas, no contexto da atividade diagnóstica, como textos breves, compostos por um enunciado simples, organizado em torno de um único verbo e

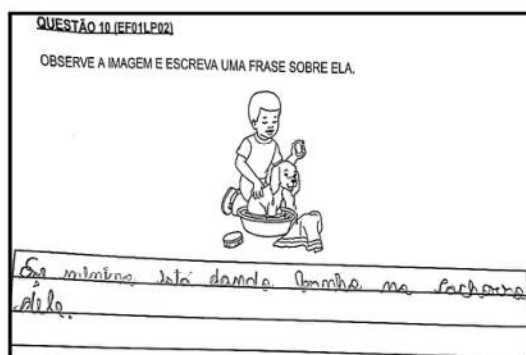
voltado à expressão de uma ideia central.

Embora o comando da atividade diagnóstica solicitasse a produção de frases, os alunos atenderam de forma adequada à proposta apresentada, o que levou à compreensão do material produzido como indicativo da escrita inicial dos alunos, deslocando o foco da análise do atendimento ao comando para a observação dos aspectos estruturais e discursivos presentes nas produções.

Essa reorientação analítica possibilitou que a atividade diagnóstica cumprisse sua função investigativa, oferecendo subsídios para o planejamento das ações de mediação desenvolvidas ao longo da aplicação do projeto.

Para tal análise, tomamos como corpus os dados observados na produção escrita dos alunos a partir da questão 10 da avaliação diagnóstica externa da Secretaria Municipal de Educação (SME), aplicada no início de fevereiro de 2025, conforme ilustrado na imagem a seguir.

Figura 1 – Atividade avaliativa de produção escrita inicial.



Fonte: elaboração própria.

A análise inicial da produção escrita dos alunos considerou os aspectos estruturais da escrita, compreendidos como elementos diretamente relacionados ao conhecimento linguístico mobilizado pelos sujeitos no ato de escrever. Tais aspectos dizem respeito à compreensão gramatical e lexical, responsáveis pela articulação do sentido do texto, especialmente no que se refere à organização do material linguístico na superfície textual. Conforme aponta Koch (2003, p. 32), esse conhecimento envolve “[...] a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos que a

língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, bem como a seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados”.

No entanto, a análise concentrou-se, prioritariamente, na aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA), buscando evidenciar as hipóteses de escrita formuladas pelas crianças no contexto da atividade diagnóstica. À luz dessa compreensão, o Quadro 1 apresenta as produções escritas dos alunos, possibilitando observar tais aspectos.

Quadro 1 – Produção escrita inicial.

(Continua).

Produção escrita a partir da avaliação diagnóstica da SME – fev. /2025		
Alunos	Frases	Aspectos do sistema de escrita alfabética (SEA)
A1	ela está Dando banho no cachorro	Escrita alfabética. Apresenta segmentação das palavras
A10	Ele esta do beia no cachorro.	Ocorrem desvios ortográficos: sem
A14	O Menino esta da do Bainho no cachorro	pontuação, omissão de letras em palavras e uso
A19	um Humen damdo Banho no cachrro	incorreto da letra maiúscula.
A20	O. Menino tá . Laveno. o. Cachorro A mamai man do tida Banho.	Escrita silábico-alfabética
A8	Omeninotatântaixcont	

		Sem segmentação Apoio na oralidade Constrói algumas sílabas (CV)
A3	O caxoro ta tomno banho.	
		Escrita
A9	O menino esta tomando manho no cachorro.	alfabética.
		Desvios
		ortográficos – não
A13	O dono do cachorro de ubenho nele e leficomu toserozo.	domínio de dígrafos do CH / RR/ NH.
		Escrita alfabética
A15	O menino lava o cachoro na bacia.	(escreve como fala).
		Não domínio da
A16		pontuação
	O menino, esta dando, banho no cachoro.	
A2	O menino está lavando seu cachorro.	Escrita alfabética.
		Demonstra
A4	Vou dar banho no meu cachorro.	apropriação do sistema de escrita alfabético.
A7		Pequenos
	O menino es dando banho no cachorro. A criança es dando banho no animal	desvios ortográficos. Sugere uma escrita ortográfica.

Ese menino está dando banho
no cachorro dele

A6

O menino está dando banho
no cach-orro.

A11

Um cachorro tomando
banho.

A12

Você vai tomar um banho
bem quentinho!

A17

O menino dando banho no
cão.

(Continuação).

Fonte: elaboração própria.

Observamos que a produção escrita das crianças, com algumas exceções, apresenta importantes indícios de fragilidades na apropriação do sistema de escrita alfabética, tais como a segmentação das palavras e a construção de frases dotadas de sentido. As escritas evidenciam desvios ortográficos no uso de dígrafos (*rr*; *ss*, *ch*, *nh*), trocas de letras (*ch/x*, *b/d*), bem como a ausência de letra maiúscula e de sinais de pontuação, tais ocorrências integram o processo de aprendizagem da escrita. Entretanto, observamos que a tentativa de comunicação, ou seja, as escritas transmitem uma ideia e buscam utilizar elementos como letra maiúscula, pontuação, que demonstram um percurso de compreensão da escrita convencional.

Em relação à estruturação da escrita, observamos a presença de marcas da oralidade na escrita, como em “*tomano*” ou “*tã*”, evidenciando a transposição direta da fala para o registro escrito. Esta forma de escrita nos mostra que:

As crianças escrevem como registro da fala, escrevem como contariam oralmente a história, portanto, sem pontuação, sem organização em parágrafos, usando marcadores de coesão adequados à fala, não à escrita. É natural que isso ocorra separar textos em parágrafos, usar os diferentes sinais de pontuação, conectar partes do texto relacionando-o com marcadores específicos da língua escrita são convenções que vão sendo

aprendidas ao longo dos anos do ensino fundamental (Soares, 2020, p. 267).

Nessa direção, a capacidade de produzir frases indica que os alunos dominam a linguagem, conseguindo organizar pensamentos de forma clara e objetiva. A partir desse ponto, torna-se possível acompanhar a evolução para construções mais complexas, nas quais o uso de conectivos, a relação entre orações e a ampliação do conteúdo semântico passam a evidenciar um maior domínio dos recursos linguísticos e uma progressiva maturidade na produção textual.

A segunda análise destaca o aspecto discursivo da produção escrita das crianças. Alguns enunciados aparecem, por exemplo, com evidência ao sujeito da ação: “O menino”, “Ele”, ou ainda “Cachorro”. As crianças também descrevem a ação: “dar banho no cachorro”, realizada por um sujeito (um menino/ um homem), ou compreendem como uma ação realizada pelo próprio cachorro. Outro aspecto interessante é a demarcação da voz do narrador que descreve a ação realizada, que acontece em terceira pessoa do verbo: “O menino, está dando, banho no cachorro”, ou em primeira pessoa do verbo, assumindo a voz da personagem, em tom de diálogo entre as personagens: “você vai tomar um banho bem quentinho!”, ou entre o escritor e o leitor: “Vou dar banho no meu cachorro”.

O terceiro aspecto que destacamos na produção escrita refere-se à dimensão da consolidação da alfabetização, no que tange à compreensão do sistema de escrita alfabético, como a formação de sílabas CVC, como, por exemplo, a formação de “MAN” em “tomno”, “tomano”, ou “VAN” em “laveno”. Há uma construção silábica “anasalada” na qual as crianças demonstram a não apropriação de como representar os espaços entre as palavras na escrita, o que indica uma escrita alfabética, com apoio na oralidade. No que se refere à alfabetização, a BNCC destaca:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ‘os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo (Brasil, 2010, p. 57).

O que a avaliação diagnóstica nos mostra é que as crianças chegam ao 3. ano, ainda

em processo de apropriação da escrita, com necessidade de compreensão de aspectos do sistema de escrita alfabética, para a consolidação da alfabetização.

Por isso, assim como Brandão e Leal (2005), entendemos que a apropriação do sistema alfabético não se refere a um processo mecânico de memorização de correspondências grafo sonoros, nem mesmo de que, ao se apropriar da escrita das palavras, este saber será suficiente para garantir que o aluno seja capaz de ler e de produzir textos. “A aprendizagem da escrita, realmente, não parece fácil de ocorrer, dado o enorme contingente de crianças que, mesmo depois de quatro anos de instrução, são tristemente” expulsas da escola sem saber ler e escrever” (Brandão, Leal, 2005, p. 29).

A exemplo da escrita do aluno, é possível perceber uma produção fortemente marcada pela oralidade, com frases simples e alguns desvios ortográficos. Observa-se ainda a limitação na ampliação das ideias e na organização sintática, o que evidencia que o aluno se atém apenas aos elementos principais da cena representada, desconsiderando detalhes secundários. Nas demais produções analisadas, prevaleceram características semelhantes quanto à sintaxe, concordância, pontuação, ortografia e vocabulário restrito.

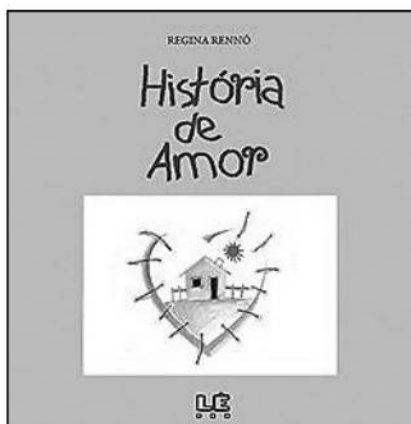
Nessa perspectiva, a reflexão de Soares (2020) dialoga com as considerações de Brandão e Leal (2005) ao evidenciar que o domínio da estrutura da frase simples é fundamental para o desenvolvimento da competência linguística. Enquanto Brandão e Leal destacam que a alfabetização ultrapassa o reconhecimento do código, Soares reforça que compreender como a língua se organiza é condição essencial para que o aluno avance da decodificação para a produção de sentidos. A frase simples, composta por apenas um verbo ou locução verbal, representa a estrutura básica da comunicação, e o domínio dessa forma contribui para que o aluno organize suas ideias, expresse-se com clareza e esteja preparado para construir textos mais complexos.

Desse modo, ao articular as reflexões teóricas compreende-se que a alfabetização e o letramento são processos interdependentes: aprender o sistema de escrita é tão necessário quanto aprender a usá-lo para produzir textos significativos. A partir da análise, tornou-se evidente a necessidade de avançar nas práticas pedagógicas, introduzindo a sequência básica de Rildo Cosson (2006) como proposta de intervenção, a fim de promover o desenvolvimento gradativo das capacidades de leitura, escrita e retextualização.

5.2 Sequência básica – *História de Amor*, Regina Rennó

Para iniciar a primeira sequência básica optamos por um livro-imagem para fugir do texto escrito como base e assim oferecer aos alunos a possibilidade de observar e refletir sobre a narrativa visual, de modo a usar da sua imaginação para criar e organizar todo o enredo da história. Para tal, escolhemos o livro *História de amor*, de Regina Rennó, publicado pela Editora Lê no ano de 2013.

Figura 2 – Capa do livro *História de Amor*, Regina Rennó.



Fonte: elaboração própria.

O livro *História de Amor*, de Regina Coeli Rennó, é uma obra infanto juvenil que narra, por meio de ilustrações sem texto, a trajetória de um relacionamento entre dois lápis nas cores vermelho e azul. Os dois lápis se apaixonam e vivem momentos de alegria, até aparecer um terceiro lápis gerando encontros, desencontros e separação. A história aborda temas como amor, perda, despedidas, utilizando a linguagem visual para transmitir emoções e reflexões sobre as relações humanas.

O livro *História de Amor* é recomendado para crianças a partir de 8 anos e pode ser utilizado em atividades pedagógicas que envolvam interpretação de imagens, produção de textos e debates sobre emoções e convivência. A narrativa, construída exclusivamente por imagens, permite que leitores de diferentes idades interpretem a história de acordo com suas experiências e sentimentos.

Para o desenvolvimento da sequência básica seguimos um planejamento sequencial das atividades divididas em etapas, conforme descritas no Quadro 2:

Quadro 2 – Planejamento da sequência básica.

(Continua).

PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA BÁSICA

1ª Sequência – Obra literária: História de Amor, de Regina Rennó

Etapas	Procedimentos
Motivação	Iniciar com uma roda de conversa, convidando os alunos a levantar hipóteses sobre o conteúdo de uma pasta apresentada pela pesquisadora, com o objetivo de despertar a curiosidade e mobilizar seus conhecimentos prévios. Em seguida, abrir a pasta, revelando um conjunto de imagens pertencentes a um livro-imagem. Apresentar as imagens de forma desordenada. Solicitar a reorganização pelos alunos. Ouvir o relato oral. Registrar a narrativa coletiva no quadro e digitá-la posteriormente.
Introdução	Realizar roda de conversa para apresentar o texto coletivo impresso; efetuar leitura em voz alta com fluência e entonação; entregar cópia a cada aluno para leitura silenciosa; solicitar ilustração e assinatura.
Introdução	Propor tarefa domiciliar: entrevistar pais ou avós sobre uma história de amor da família; trazer fotografia para recontar oralmente em sala.
Leitura	Apresentar a obra História de Amor; explorar elementos paratextuais; comparar a narrativa dos alunos com a versão da autora.
Interpretação	Retomar etapas anteriores; propor relato oral da obra por alguns alunos, com gravação em áudio; realizar transcrição dos áudios.

AMPLIANDO A SEQUÊNCIA BÁSICA

Produção escrita	Realizar brainstorming sobre formas de manifestar amor e carinho; registrar palavras sugeridas no quadro; confeccionar cartões para a atividade “Dia de quem cuida de mim”.
------------------	---

Produção escrita / Retextualização	Propor exercício de retextualização: transformar em palavras a narrativa imaginada a partir das imagens do livro <i>História de Amor</i> .
Trabalho com a estrutura de uma produção de texto.	Como iniciar, palavras que podemos usar, o que usar no meio e como finalizar. Orientar sobre parágrafos, uso de letra maiúscula e atenção para a ortografia das palavras.
Solicitação da reescrita da produção.	Agora observando a estrutura apresentada.
Correção da cópia do texto a partir de uma legenda.	Entrega do texto com marcações e legenda para uma escrita final.

Fonte: elaboração própria.

Para a condução da proposta da sequência básica de Cosson (2006), realizamos as atividades ao longo de várias semanas, com encontros semanais às quartas-feiras, em aulas com duração aproximada de cinquenta minutos. Com base na obra *História de amor*, a sequência básica foi estruturada em sete momentos, contemplando as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, com desdobramentos para a produção textual e a retextualização. A seguir, apresenta-se a descrição do desenvolvimento da sequência e das atividades propostas aos alunos.

5.2.1 Primeiro momento: Motivação (1ª semana)

Para motivar os alunos, organizamos uma roda de conversa com as crianças e, com uma pasta na mão, explicamos que havia trazido uma história separada em cenas. Comentamos que, por descuido, as imagens haviam se misturado, pois esquecemos o ventilador ligado e, com o vento, as cenas se embaralharam. Perguntamos se poderiam ajudar a colocá-las em ordem.

Explicamos que se tratava de um livro-imagem e questionamos se sabiam o que era esse tipo de livro. Algumas crianças disseram que não sabiam, enquanto outras responderam que era um livro com desenhos, sem letras.

Esclarecemos então, que o livro-imagem conta uma história sem escrita, ou seja, não apresenta letras nem palavras. Ressaltamos que cada leitor pode compreender a

história à sua maneira, não havendo certo ou errado, pois a interpretação depende da imaginação de cada um.

Neste momento, percebemos que essa abordagem evidenciou a leitura como um processo ativo de construção de sentidos, no qual a imaginação e os conhecimentos prévios das crianças foram mobilizados. Ao valorizar diferentes interpretações, promoveu-se a participação e a autonomia dos alunos. Assim, a mediação docente mostrou-se fundamental para ampliar as possibilidades de leitura para além da decodificação.

Figura 3 – Organização das cenas da história.



Fonte: elaboração própria.

Em roda, as crianças foram convidadas a observar as imagens desordenadas no centro da roda. Motivamos que as organizassem na ordem que considerassem mais adequada, justificando suas escolhas e dialogando com os colegas.

Figura 4 – História montada pelos alunos.

(Continua).



Fonte: elaboração própria.

Depois que colocaram as imagens em ordem, as crianças contaram a história

P - sobre o que fala essa história?

A.1- Sobre os lápis.... Os lápis.... Os lápis. (Muitos falaram ao mesmo tempo)

P - O que aconteceu com os lápis?

A.1 - Eles se encontraram, aí eles fizeram uma vida, viraram amigos e eles ficaram sozinhos.

A.2 -Sobre o lápis vermelho e azul. E depois o lápis azul encontrou o amarelo, aí ele foi embora com o amarelo, e aí o vermelho foi embora pra sempre.

P - O que vocês acharam dessa história?

A.1 - Triste...

A.2 - Triste...

P -Triste. Mas triste por quê?

A.1- Por causa que o lápis azul, ele não quis mais o vermelho, aí ele preferiu o amarelo e largou o vermelho, mas depois ele sentiu saudade do vermelho, mas o vermelho já tinha ido embora.

P - Quem mais gostaria de falar sobre isso? Vocês acharam triste, por quê a história é triste?

A.1 - Porque o vermelho quis matar o amarelo.

A.2 - Matar, é uma palavra feia.

P - Então que outra palavra a gente pode usar no lugar de matar?

A.1 - Destruir.

P - É mesmo? Destruir é uma palavra que é parecida com matar, mas não é tão forte como a palavra matar. Destruir, pensou em destruir, mas depois passou.

P - E o que mais aconteceu na história?

A.1 - No final, o vermelho pegou o barco e foi embora.

P - O que vocês acharam dessa atitude?

A - 1 É por causa que o azul a traiu, então ela tem que ir embora.

P - Ah, o azul a traiu, é uma coisa que não é legal. Vocês conhecem alguma história de traição?

A.1 - Da história...

A.2 - Da história, só.

P - Vocês não tinham visto essa palavra em outro momento? Vocês nunca usaram essa palavra, trair?

A.1 - Não.

P - Mas será que traição acontece só entre amores?

A.1 - Não, com a amizade.

A.2 - É sabe... a minha amiga que eu gostava muito. Ela era minha amiga do segundo ano. Aí ela me traiu com outra colega e eu fiquei triste.

P - Fica triste. Então, traição causa tristeza? Por quê?

A.1 - Porque ao invés de ficar com você preferiu o outro e foi embora. Aí a gente fica triste porque não vai ver mais a pessoa.

P - E na história isso aconteceu?

A.1 - Sim. Aconteceu?

A.2 - Sim, mais ou menos. No caso, depois ele voltou.

P - Ah, houve, arrependimento. O que causa arrependimento na gente?

A.1 - Pintar o cabelo de uma cor feia.

P - Mas quando é que a gente fica arrependido, que às vezes tem que pedir desculpa, tem que pedir perdão pra outra pessoa... Quando é que isso acontece?

A.1 - Quando bate na pessoa.

A.2 - Xingar as pessoas.

P - Então o arrependimento vem quando a gente sente que fez alguma coisa errada. E pronto, fez a coisa errada, errou, acabou?

A.1- Pode voltar...Pode voltar...

A.2 - Pode ficar os dois juntos.

P - O que a gente aprendeu com essa história?

A.1- Quando a gente magoa alguém a outra pessoa vai sofrer...Igual se tivesse feito com a gente.

P- Certo. isso mesmo! Sentimos como se tivesse feito com a gente. E a gente aprendeu uma outra coisa que a gente pode se arrepender.

Apresentamos, a seguir, algumas conclusões dos alunos sobre a história e a sequência de cenas que organizaram. Observamos que alguns ainda demonstravam dúvidas quanto ao grau de relacionamento entre os lápis, mencionando interpretações como amizade, amor, amigos e namorados, sem clareza sobre a natureza desse vínculo. Apresentamos, na sequência, algumas falas transcritas dos alunos.

A.1- Só que na hora que a amarela, eu acho que era amiga do azul, foi lá ver ele aí o vermelho ficou com vontade de destruir ela e foi embora por causa que ficou brava.

A.2- Eu acho que o vermelho e o amarelo são amigos. Aí o azul foi conhecer a amiga da namorada e se apaixonou por ela e foi com ela embora.

A.3 -É, pode ser que era melhor amigo e depois chegou o amarelo e o vermelho ficou ciúme e o vermelho ficou ciúme e o azul ficou ciúme.

A.4 -Se separaram um pouco só que eles vão voltar.

A.5 - Não vai voltar. Por causa que o vermelho ele saiu de barco e foi embora.

A.6 - Ela foi embora para refrescar um pouco a cabeça e depois ela volta.

A.7 - As estrelas me acalmam.

P- Verdade. O pôr do sol, o nascer do sol, a estrela, a cachoeira, a água acalmam a gente mesmo.

Para motivar a produção escrita coletiva, solicitamos que escrevêssemos a história no quadro. Explicamos que cada criança poderia contribuir oralmente com uma parte da narrativa, enquanto a professora assumiria o papel de escriba, transcrevendo o texto oral para o escrito, respeitando a sequência de ideias apresentada pelo grupo.

Iniciamos perguntando qual título daríamos à história. Um dos alunos sugeriu um título, que foi aceito pelos demais, demonstrando concordância coletiva.

P- Qual título daremos à nossa história?

A.1 - Os lápis coloridos.

P - Todos concordam com este título?

A sugestão foi aceita por todos os alunos que concordaram com o título.

Em seguida, perguntamos como poderíamos iniciar o texto. Um dos alunos utilizou a fórmula tradicional dos contos, evidenciando apropriação de repertório narrativo.

P- Como podemos começar o texto?

A.2 - Era uma vez uma casa.

Ao solicitar a continuidade da história, outros alunos passaram a acrescentar ações e personagens, promovendo a progressão narrativa.

P- E depois?

A.3 - E passou um lápis vermelho e pintou a casa da cor vermelha.

P - E depois, o que aconteceu?

A.4 - Chegou um lápis azul que entrou na casa e achou o amor da vida dele.

A partir desse momento, os alunos passaram a explorar relações afetivas entre os personagens.

P - O que fizeram os dois lápis?

A.5 - Viraram namorados, ficaram morando na casa e saíram para passear na praça.

Ao dar continuidade à narrativa, surgiu um conflito.

P - Como podemos continuar a história?

A.4 - Um dia, na praça, o lápis azul encontrou o amarelo e se apaixonou por ele.

P - O que aconteceu com o lápis vermelho?

A.7 - Ele foi abandonado pelo azul.

P - E o que fez o lápis vermelho?

A.5 - Ele ficou triste, foi para casa e pensou em destruir o lápis amarelo.

Questionamos então, se essa ação chegou a acontecer.

P - O lápis vermelho fez o que pensou?

A.1 - Não, ele resolveu ir embora para longe.

Para encaminhar o desfecho, perguntamos como a história terminaria.

P-E como terminou a história?

A.6 - O lápis vermelho ficou arrependido.

P - E o que ele fez?

A.6 - Voltou para casa e viu que o azul foi embora.

P - A história termina assim?

A.2 - Não, ele foi correndo para a praia, viu o barco indo embora e ficou muito triste.

P- Por que ele ficou triste?

A.8 - Porque o lápis vermelho tinha ido embora para sempre.

Durante o processo de construção do texto, solicitamos à estagiária que registrasse as falas dos alunos. Ao transcrever a narrativa coletiva, realizamos pequenas adaptações relacionadas à coesão e à coerência textual, sem promover modificações significativas, a fim de preservar a fidelidade às ideias expressas pelas crianças. Fotografei o texto registrado no quadro para posterior digitalização e impressão da história coletiva.

Observamos nesta etapa, que a produção coletiva evidenciou que os alunos construíram a narrativa a partir da leitura e interpretação das imagens, mobilizando seus conhecimentos prévios e atribuindo sentidos às cenas observadas. Ao organizar a sequência e elaborar o enredo, demonstraram compreender que as imagens comunicam ideias e possibilitam a construção de uma história, mesmo na ausência de texto verbal. As diferentes interpretações e a inserção de elementos afetivos revelam o papel ativo dos alunos como leitores, que, ao interagir com o livro-imagem, produzem sentidos com base em suas experiências, imaginação e repertório sociocultural.

5.2.2 Segundo momento: Introdução (2ª semana)

Na semana seguinte, retomamos a produção coletiva realizada no encontro anterior, após a finalização da escrita no quadro, sua digitalização e impressão. Organizamos os alunos em roda e apresentamos o texto produzido por eles, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho iniciado. Realizamos a leitura em voz alta, de forma calma e expressiva, utilizando entonação e ritmo adequados, a fim de favorecer a compreensão do texto.

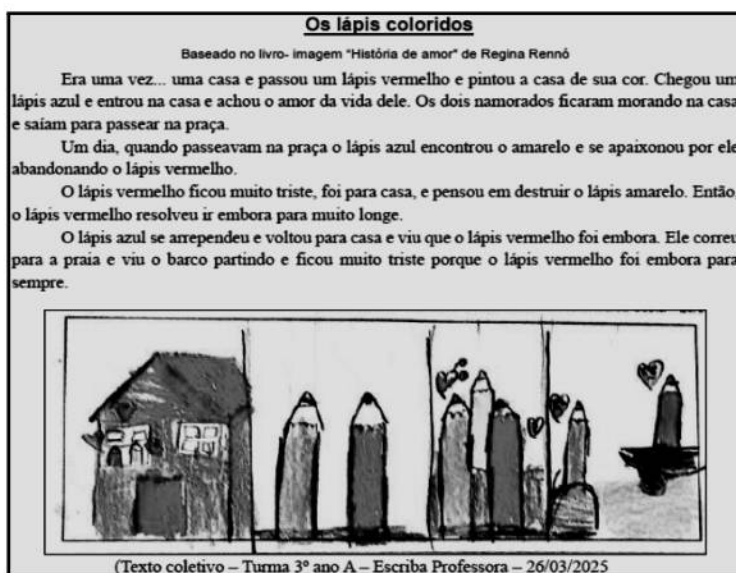
Em seguida, entregamos uma cópia a cada aluno e solicitamos que realizassem a leitura silenciosa. Posteriormente, propusemos a leitura coletiva, conduzida de forma

pausada. Nesse momento, destacamos que o texto havia sido construído por eles, com a mediação da professora como escriba, e ressaltamos a importância de se reconhecerem como autores da história. Por esse motivo, registramos ao final do texto “Autores: Turma do 3º Ano A”, e cada aluno escreveu seu nome, identificando-se também como ilustrador da narrativa.

Nesse sentido, a partir de nossas observações, compreendemos que o envolvimento dos alunos esteve associado à condução da atividade. Evidenciou-se a mobilização de saberes e a construção de sentidos em interação. Esses aspectos contribuem para a compreensão dos processos de aprendizagem desenvolvidos.

A produção coletiva impressa pode ser observada na Figura 5.

Figura 5 – Produção de texto coletiva.



Fonte: elaboração própria.

5.2.3 Terceiro momento – Introdução (3º semana)

Nesta etapa, solicitamos como tarefa que as crianças conversassem com seus pais ou avós e pedissem que relataram uma história de amor vivenciada pela família.

Orientamos que ouvissem atentamente o relato e, se possível, trouxessem uma fotografia relacionada à história, para posteriormente recontá-la oralmente aos colegas.

Dessa forma, na aula seguinte, durante a roda de conversa, ouvimos o relato de algumas crianças que realizaram a tarefa. Nesse momento, registramos e transcrevemos o texto oral para o escrito, respeitando a narrativa apresentada por cada aluno.

Durante a roda de conversa, sete alunos compartilharam oralmente histórias de amor vivenciadas por seus familiares, conforme orientado na atividade proposta. Cada criança relatou, à sua maneira, os acontecimentos ouvidos em casa, demonstrando envolvimento com a tarefa e mobilizando elementos da narrativa oral. À medida que os alunos apresentavam seus relatos, realizamos a escuta atenta e o registro escrito de suas falas, respeitando o conteúdo e a sequência apresentada por cada narrador, a sétima aluna trouxe o registro escrito por alguém da família. A seguir, apresentamos alguns desses relatos, transcritos a partir da narrativa oral dos alunos.

A.1 O nome da minha mãe é Daniela, e meu pai se chama Diego. A minha mãe, ela conheceu ele pelo *WhatsApp*. E minha mãe, ela ficou conversando com ele até que um dia eles namoraram. Depois eu nasci, só tem eu... não tenho irmão.

A.2 Meu pai e minha mãe se conheceram no trabalho, minha mãe queria trabalhar. Aí, meu pai começou a conversar com ela porque ele achou ela muito bonita. Aí, depois de um tempo, eles se conheceram melhor. Depois casaram e tiveram um filho que tem 19 anos, depois de 6 anos eu nasci. E são felizes.

A.3 Minha mãe chama Michele, meu pai Alex o meu irmão chama Gael. Então, toda segunda-feira, a minha mãe ia na casa das pessoas para rezar o terço, e o papai também ia no terço neste momento que se encontravam. Eles começaram a conversar e viraram namorados. Eles casaram, eu nasci e depois de 6 anos tiveram meu irmão. Eles continuam juntos e felizes.

A.4 O meu pai e minha mãe se encontraram na pizzaria. Ela tinha 18 anos e o meu pai tinha 22. Eles se encontraram muito cedo e começaram a conversar, trocaram *whatsapp* e ficaram conversando. Eles começaram a namorar e se casaram. Teve eu e depois teve a Luna que tem um ano e vai fazer dois.

A.5 Meus pais se conheceram no carnaval, a amiga do meu pai achava que os dois davam certo e juntaram os dois durante o carnaval. Eles casaram, me tiveram. Mas agora estão separados e eu fico com um e com o outro nas suas casas.

A.6 A minha mãe e o pai se conheceu, a minha mãe estava na casa de uma tia dela eu acho. Aí meu pai foi na casa da minha tia e quem recebeu foi minha mãe, aí eles ficaram. Aí eles estão casados até hoje com 22 ou 23 anos de casados.

Uma aluna conversou com os avós sobre a história de amor deles e trouxe a história escrita dos seus avós José e Maria Inês e uma foto como registro desta história. Vejam o registro escrito da aluna.

A.7 Nos conhecemos em uma praça, onde naquele tempo os jovens não iam em bar e nem em clubes. Só se fosse com um adulto responsável. Nessa praça é que os jovens se conheciam, ficavam amigos, depois começavam a namorar. E passavam a passear em um passeio em volta dos canteiros que se dava o nome de passeio dos namorados. Demoravam um tempo para andar de mãos dadas, a gente era muito vigiado pelos nossos pais, tinha o horário de chegar em casa, não podia passar das 22 horas. Namoramos muito tempo, depois ficamos noivos um tempo. Nos casamos tivemos um casal de filhos (Daiana e João Paulo) e até hoje somos felizes de ter nos conhecidos. (Registro escrito de A7).

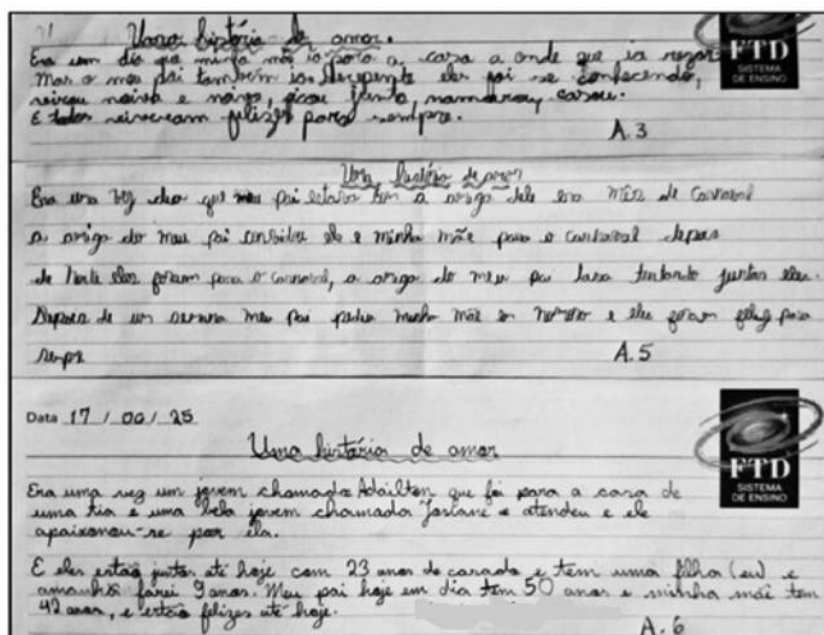
Figura 6 – Alunos mostrando fotos com a família.



Fonte: elaboração própria.

Após a socialização dos relatos orais e a apresentação das fotografias trazidas pelos alunos, conforme ilustrado na Figura 6, retomamos com a turma as histórias compartilhadas e destacamos a importância desses registros como parte da construção de suas narrativas. Em seguida, propusemos que os alunos realizassem o registro escrito individual dessas histórias, orientando-os a transpor para a escrita o relato oral anteriormente apresentado. O objetivo foi possibilitar que organizassem suas ideias por meio da linguagem escrita, considerando a sequência dos acontecimentos narrados. A seguir, apresento três produções escritas elaboradas pelos alunos a partir dessa proposta.

Figura 7 – Transcrição da história de amor familiar oral para a escrita.



Fonte: elaboração própria.

Para além da realização da atividade, observamos que as produções evidenciam a presença de elementos do imaginário infantil, fortemente influenciados pela tradição dos contos de fadas, como a recorrência do “felizes para sempre” e de marcadores temporais como “era uma vez”. Tais elementos contribuem para a organização discursiva das narrativas, situando-as em um tempo ficcional e favorecendo a sequência narrativa dos acontecimentos. Ao transpor suas histórias para a escrita, os alunos mobilizam estruturas

próprias do gênero narrativo, articulando experiências, sentimentos e referências construídas em seu contexto sociocultural. Esse movimento, em consonância com Cosson (2006, 2014), evidencia a apropriação de práticas de letramento literário, nas quais o sujeito leitor-escritor interage com modelos narrativos e constrói sentidos a partir do diálogo com o texto literário.

5.2.4 Quarto momento – Leitura (4º semana)

Nesta etapa do trabalho, dando continuidade à sequência básica planejada, foi realizada uma roda de conversa para a apresentação do livro *História de Amor*. Inicialmente, exploramos os elementos paratextuais da obra, incentivando os alunos a observarem e comentarem sobre a capa, o título, o nome da autora que também é a ilustradora, a ilustração da capa e a resenha localizada na contracapa, além de outras informações presentes na ficha técnica do livro. Essa exploração inicial teve como objetivo desenvolver nos estudantes o olhar atento para os aspectos que compõem o livro como objeto cultural. Em seguida, explicamos aos alunos que se trata de um livro de imagens, ou seja, uma obra cuja narrativa se constrói a partir das ilustrações, cabendo ao leitor a tarefa de criar, imaginar e interpretar a história com base nos elementos visuais. Essa característica foi destacada como oportunidade para que cada criança pudesse exercer sua criatividade, construindo narrativas próprias a partir da leitura das imagens.

A cada página apresentada, os alunos foram convidados a imaginar e verbalizar o que poderia acontecer na cena. Dessa forma, cada estudante pôde criar sua própria versão da história, o que proporcionou momentos de troca, escuta e expressão oral. A atividade favoreceu o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da autonomia leitora, além de promover o respeito às múltiplas interpretações possíveis no processo de leitura.

Figura 8– Roda de conversa com o livro “*História de Amor*”.



Fonte: elaboração própria.

Na sequência indagamos aos alunos sobre a história em cena apresentada no primeiro dia construída por eles e a do livro de hoje se houve muita diferença entre a história coletiva que fizemos. Os alunos chegaram à conclusão de que algumas cenas foram trocadas de lugar, mas o enredo da história foi quase igual. Passamos para a interpretação da história:

P- O que a nossa história tem de parecido com a história que a autora criou no livro?

A.1- As personagens, os lápis.

A.2- É uma história de amor.

A.3- Uma história de amor que não deu certo.

P - Verdade! O livro fala sobre a história de amor entre os lápis vermelho e azul que se apaixonaram, eram felizes, mas apareceu o lápis amarelo e o lápis azul largou o vermelho e foi embora com o amarelo. O lápis vermelho ficou muito triste e decidiu ir embora. Quando o lápis azul volta arrependido, não mais encontra o lápis vermelho.

Conversa sobre o tema da história escrita coletivamente.

P- Sobre o que fala a nossa história?

A.1- Sobre o lápis vermelho e azul

A.2- Sobre o amor.

A.3- O lápis azul encontrou o vermelho.

A.4- Sobre a traição do azul.

A.5- Sobre arrependimento do azul

A.6- O vermelho quis destruir o amarelo.

A.7- Sobre confiança.

P- O que aconteceu com o personagem?

A.1- Eles estavam passeando na praça, aí um dia o azul encontrou o amarelo. Aí o azul se apaixonou pelo amarelo.

A.2- Os dois se conheceram, foi para casa dormiu um pouco, aí foi para a praça se conhecer um pouco, aí o azul encontrou o amarelo e se apaixonou por ele.

A.3- Sobre que o azul se arrependeu.

A.4- E o vermelho foi embora.

A.5- O azul encontrou o vermelho e se apaixonaram. Aí pintaram uma casa só deles vermelho e azul.

A.6- O vermelho foi embora com o lápis amarelo.

A.7- O amarelo e o azul foi embora, e o vermelho voltou para casa e pensou em destruir o amarelo.

A.8- O vermelho quis destruir o amarelo, depois não quis mais e o coração dele foi embora.

P-O que mais podemos destacar nesta história?

A.1- Que o vermelho pensou em destruir o amarelo.

A.2 -O amor.

A.3- O amor.

Neste momento, observamos que os alunos, ao compararem as narrativas, mobilizaram estratégias de interpretação e estabeleceram relações de sentido entre os textos, evidenciando a compreensão do enredo e dos elementos constitutivos da narrativa. A identificação de aspectos comuns, como personagens e temática, revela avanços na organização discursiva e na sequenciação narrativa. Esse movimento, à luz de Cosson (2006, 2014), indica a inserção dos alunos em práticas de letramento literário, nas quais a leitura se constrói no diálogo entre textos, favorecendo a formação do leitor crítico e a ampliação de repertórios.

5.2.5 Quinto momento – Interpretação (5ª semana)

Iniciamos a aula relembrando os acontecimentos das aulas anteriores e o momento de apresentação do livro *História de Amor*. Perguntamos novamente o que acharam da

história e quem gostaria de contar a sua versão e que iríamos gravar em áudio. Alguns se sentiram envergonhados, mas outros aceitaram a proposta conforme registro transcrito.

P- Perguntei se alguém gostaria de contar o que aconteceu nesta história de acordo com sua imaginação?

A.1- A história é sobre o lápis vermelho e azul. Sobre a separação do lápis azul, que o lápis vermelho foi embora, só que antes ele queria destruir o lápis amarelo. Ele foi para a praia construiu um barco e foi embora.

A.2- História de amor entre os lápis. O vermelho estava passeando, aí ele encontrou o azul. Os dois começou a sentar num banquinho, aí eles foi para casa dormir juntos. Aí eles estavam passeando de novo e viu o amarelo. Aí o azul quis ficar com o amarelo e o vermelho ficou muito triste e pensou em apontar o amarelo. Aí, aí o amarelo saiu pela janela, aí ela foi embora de barco, aí o azul chegou lá, viu que ela não tava lá e viu ela no mar com o barco dela.

A.3- Era uma vez que era uma história de amor que era o vermelho e o azul. Era uma vez os dois namorados que vivia, que os dois namorados eram muito felizes. Então um dia eles estavam passeando na praça, é vendo a cor do sol. Aí o azul viu o amarelo e o azul se apaixonou pelo amarelo. Aí teve um dia que o lápis vermelho ficou muito triste e chorou. Aí o lápis vermelho foi embora para casa e viu que o lápis vermelho ficou muito triste e o lápis vermelho pensou em destruir o amarelo, mas ele não pensou em destruir o amarelo, ele pensou em ir embora. Aí ela ia embora de barco, Mas o azul chegou em casa e viu que ela não estava lá. Aí ele foi na praia né ela tava na praia aí viu que o barco partiu e ele ficou muito triste e ele se arrependeu de ter feito isso.

A.4- História de amor. O vermelho encontrou o azul daí eles namoraram. Depois os dois dormiram juntos e eles foram passear. Daí o azul encontrou o amarelo, daí o amarelo também gostou do azul, o azul preferiu ficar com o amarelo do que com o vermelho. Daí depois o vermelho começou a chorar, daí voltou para casa, aí ele pensou em destruir o amarelo, mas ele não quis em vez disso ele quis fugir. Daí o azul arrependido voltou para casa e viu que o vermelho não estava mais lá. E depois, eh depois o azul foi procurar o vermelho e não achou. Aí

quando foi lá para a praça ele viu o vermelho indo embora para sempre. E fim.

A.5-Se encontraram o lápis azul e o vermelho se encontraram. E o vermelho encontrou uma casa e quis morar nela, aí o vermelho rabiscou, aí o azul entrou para saber o que tinha dentro, aí encontrou o azul se conheceram, dormiram um pouco, depois saíram para conhecer um pouco a rua, passearam mais um pouco, aí o azul encontrou o amarelo se apaixonou por ele. Aí os dois começou a namorar e o vermelho começou a ficar triste. E depois de um tempo o vermelho foi para casa. Aí o amor do vermelho saiu, o vermelho foi embora para bem longe. Aí depois de um tempo o azul foi para casa saber cadê, cadê, foi lá não tinha cadê o vermelho porque faz dia que ele não via foi lá não tinha ele. Aí foi na beira do mare viu o vermelho indo embora pro mar, pro mar...de barco.

Neste momento, ao retomarmos os acontecimentos das aulas anteriores e a apresentação do livro *História de Amor*, observamos que, ao narrar oralmente suas versões, os alunos mobilizaram estratégias de reconstrução narrativa, evidenciando a compreensão do enredo e a inserção de elementos de sua imaginação.

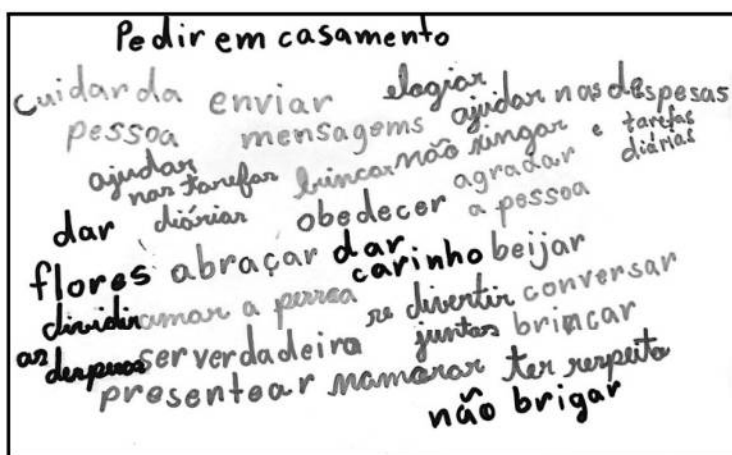
Ainda que alguns tenham demonstrado certa timidez diante da proposta de gravação em áudio, outros se engajaram na atividade, criando a organização textual, produzindo narrativas marcadas pela recriação dos personagens, pela ampliação de conflitos e desfechos. As produções orais revelam a presença de traços do imaginário infantil, como a personificação dos lápis e a introdução de situações de aventura e conflito, além do uso de sequências de ações que estruturam o encadeamento narrativo.

Observamos, ainda, que, ao narrar, os alunos articulam referências do universo ficcional e de suas experiências, construindo sentidos que extrapolam o texto base.

5.2.6 Sexto momento – Produção escrita (6ª semana)

Para esta atividade, propusemos a realização de um brainstorming (tempestade de ideias), entendido como um levantamento coletivo de ideias, no qual os alunos expressam livremente palavras relacionadas a um tema. Nesse momento, refletimos com a turma sobre formas de manifestar amor e carinho no cotidiano e no contexto familiar, solicitando que as crianças mencionaram palavras e expressões que representassem esse sentimento.

Figura 9 – Palavras ditadas pelas crianças.



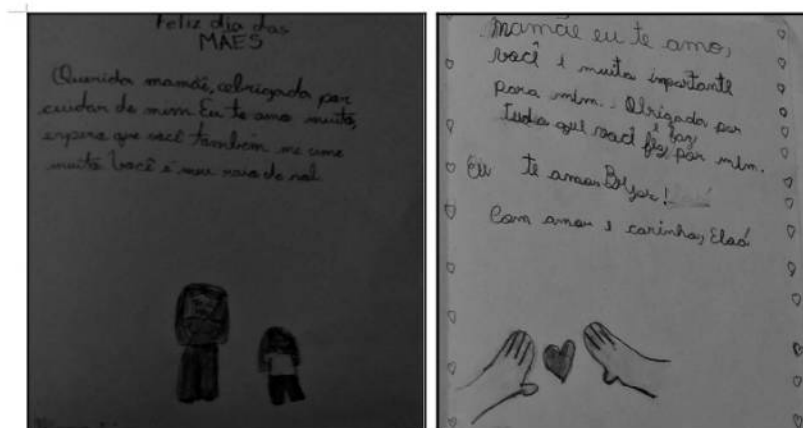
Fonte: elaboração própria.

Em seguida, no desdobramento das atividades planejadas, estas coincidem com o período em que se comemora o Dia das Mães. Considerando a relevância dessa data no contexto escolar, propusemos à turma a confecção de um cartão para a homenagem realizada pela escola, ampliando a proposta para o tema “Quem cuida de mim”, articulado para o segundo domingo de maio.

Nessa direção, a escolha por essa abordagem buscou contemplar diferentes configurações familiares e vínculos afetivos presentes na realidade dos alunos, valorizando experiências singulares de cuidado e pertencimento. Do ponto de vista pedagógico, a atividade teve como objetivo mobilizar práticas significativas de leitura e escrita em uma situação real de produção textual, com destinatário definido e finalidade comunicativa clara. Ao produzir o cartão, os alunos foram convidados a refletir sobre o que dizer, para quem dizer e como organizar suas ideias no papel, considerando aspectos como coerência, segmentação, pontuação e adequação vocabular.

A proposta foi apresentada de forma dialogada, incentivando a expressão oral prévia como etapa de planejamento da escrita, conforme expresso no convite: “Que tal fazermos um cartão bem bonito para alguém especial, que te oferece cuidado, amor e dedicação?”. Dessa maneira, buscou-se articular oralidade, escrita e o sentido social da linguagem, favorecendo o envolvimento afetivo e a autoria dos estudantes no processo de produção textual.

Figura 10 – Cartões escritos pelos alunos.



Fonte: elaboração própria.

A partir dessas atividades, observamos que os alunos se envolveram de forma significativa na proposta, mobilizando experiências pessoais e afetivas na escolha das palavras e na elaboração do cartão para o Dia das Mães. As produções evidenciam a articulação entre linguagem e vivências, na medida em que expressam sentimentos, intenções e formas de cuidado construídas em seu contexto familiar. Esse movimento indica que a atividade favoreceu não apenas a ampliação do vocabulário, mas também a produção de sentidos ancorados nas experiências dos alunos.

5.2.7 Sétimo momento – Produção escrita /Retextualização de “*História de Amor*” (7ª semana)

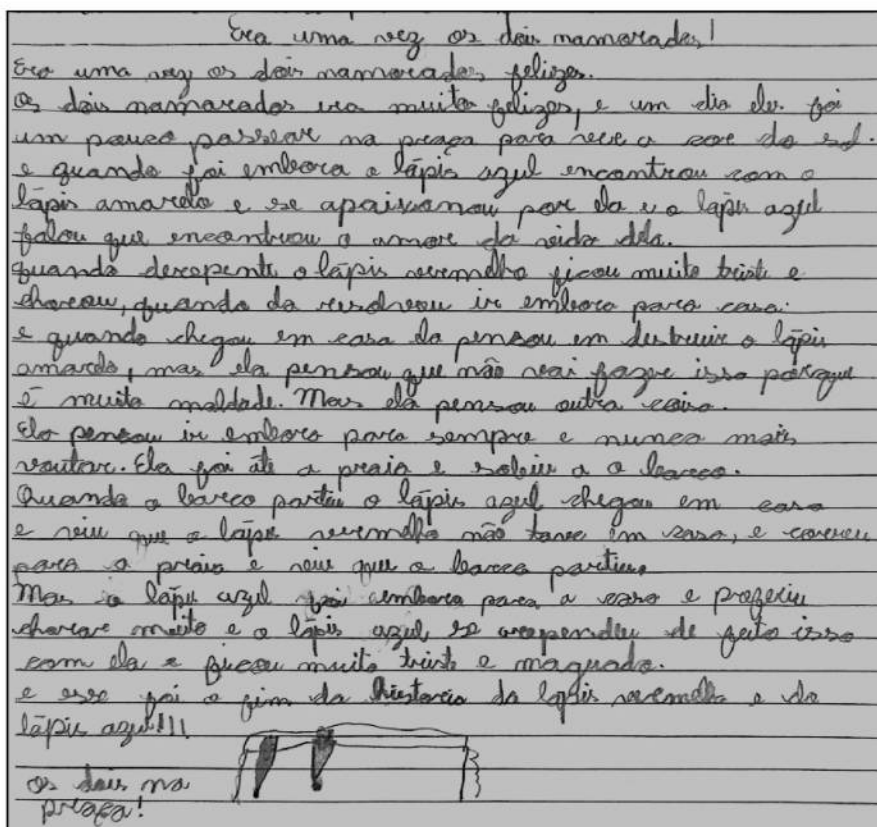
Para encerrar a sequência básica, propusemos às crianças uma atividade de retextualização: transformar em palavras a narrativa que imaginaram a partir das imagens do livro *História de Amor*, de Regina Rennó. Sem o apoio de texto escrito, as ilustrações despertaram múltiplas interpretações e permitiram que cada aluno criasse uma versão própria da história, exercitando a criatividade, a leitura de imagens e a autoria.

Esta atividade teve como foco principal a passagem do texto visual para o texto verbal, valorizando o olhar sensível e a construção de sentido individual. Nesse processo,

os alunos mobilizaram conhecimentos linguísticos e discursivos para organizar suas ideias em forma escrita, estabelecendo relações entre imagem e linguagem

A seguir, apresentamos a primeira versão do texto produzido pela aluna A.3 que é semelhante à sua versão oral gravada em áudio e descrita na 5ª semana (Interpretação) da pesquisa. Essa produção antecede as intervenções pedagógicas e a utilização do quadro de apoio à escrita, caracterizando-se como uma escrita inicial e mais espontânea. A análise dessa versão permite identificar dificuldades comuns a esse nível de escolaridade, como a organização das ideias, a sequência lógica dos acontecimentos e aspectos relacionados à escrita convencional.

Figura 11 – Retextualização – *História de Amor*; produção de texto inicial.



Fonte: elaboração própria.

No desenvolvimento da pesquisa, concebemos a produção textual dos alunos como um processo contínuo, constituído por diferentes etapas de escrita, revisão e reescrita. Inicialmente, convidamos os alunos a produzir uma primeira versão dos textos de forma mais espontânea, a partir das atividades de leitura literária realizadas em sala de aula. Essa etapa teve como objetivo identificar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes, tais como erros ortográficos, problemas de concordância, ausência de sequência lógica das ideias e omissão de informações relevantes.

No decorrer do trabalho com a produção textual, realizamos mediações pedagógicas com o intuito de auxiliar os alunos na organização das ideias e na compreensão da estrutura do texto narrativo. Para isso, utilizamos um quadro de apoio à produção de texto, organizado a partir das partes constitutivas da narrativa — início, meio e fim —, contendo marcadores linguísticos que orientavam a progressão dos acontecimentos.

Nesse contexto, elaboramos um quadro com dicas para a produção de texto narrativo, utilizado como instrumento de apoio às atividades de escrita desenvolvidas com os alunos. Esse quadro foi apresentado e discutido coletivamente, por meio da leitura conjunta de suas orientações, acompanhada de explicações e exemplificações, com o objetivo de favorecer a compreensão dos elementos que compõem a estrutura narrativa.

Ao longo das produções, o quadro foi retomado como referência para o planejamento, a escrita e a reescrita dos textos, contribuindo para a organização das ideias e para a construção de narrativas mais coerentes.

Apresentamos, a seguir, um quadro com dicas para a produção de texto narrativo, elaborado como instrumento de apoio ao processo de escrita dos alunos.

Quadro 3 – Dicas para a produção de texto narrativo.

(Continua).

DICAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO

TÍTULO		
INÍCIO	MEIO	FIM
(Introdução)	(Desenvolvimento)	(Conclusão)

Era uma vez	Então	E assim
Certo... dia,	Depois	Finalmente
manhã ou tarde	Em seguida	E foi assim que
Em uma...	Quando	E depois disso
manhã, tarde, noite	Nesse momento	Portanto
Um tempo atrás	A partir daí	E viveram
Há muitos anos	Porém	Por isso
Numa tarde	Até que	Dessa forma
Um belo dia		
Numa festa,		
parque, floresta, cidade.		

(Continuação).

Fonte: elaboração própria.

A partir dessas intervenções, incentivamos os alunos a revisar seus textos e a produzir novas versões, compreendendo que o texto não se encontra pronto em uma única escrita. O processo de reescrita possibilitou ajustes, reorganizações e aprimoramentos, contribuindo para o desenvolvimento da coesão e da coerência textual. Quando necessário, realizamos duas ou mais versões dos textos, o que permitiu acompanhar a evolução da escrita dos alunos ao longo da pesquisa.

Com o intuito de orientar o processo de revisão textual, realizamos cópias dos textos produzidos por todos os alunos participantes e efetuamos marcações a partir de uma legenda de correção previamente elaborada. Essa legenda foi construída de forma didática e acessível, utilizando símbolos e letras representativas para sinalizar aspectos como organização do parágrafo, uso de letras maiúsculas e minúsculas, ortografia e pontuação, favorecendo a compreensão dos alunos acerca dos pontos que necessitavam de ajustes e estimulando a reflexão sobre a própria escrita. Ressalta-se que esse procedimento foi realizado com toda a turma, constituindo-se como parte das intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa contou com a análise de três produções textuais dos alunos participantes. Contudo, a partir das contribuições da banca examinadora no momento da qualificação, optamos por concentrar a análise em apenas na aluna A3, de modo a compreender de forma mais aprofundada o processo de evolução da escrita.

Quadro 4 – Legenda de correção da produção textual.

LEGENDA DE CORREÇÃO – PRODUÇÃO DE TEXTO	
	Parágrafo.
	Letra maiúscula ou minúscula.
	Ortografia.
	Pontuação.

Fonte: elaboração próprio.

Na sequência, apresentamos o texto com as marcações realizadas com base na legenda de correção. As sinalizações não tiveram caráter punitivo, mas orientador, funcionando como suporte para o processo de reescrita. Esse momento foi fundamental para que a aluna pudesse identificar, de forma visual e mediada, os aspectos que precisavam ser revistos antes da elaboração de uma nova versão do texto.

Figura 12 – Produção textual inicial (com marcações de revisão).

(Continua).

Era uma vez os dois namorados!
 Os dois namorados eram muito felizes, e um
 dia eles foi um pequenino passar na praia para ver
 a cor do sol.
 E quando foi embora o lápis azul encontrou
 a amor da vida dele.
 Quando de repente o lápis vermelho ficou
 muito triste e chorou quando ele chegou lá embora
 para casa. E quando chegou em casa ele pensou em
 destruir o lápis amarelo, mas pensou que não vai fa-
 zer isso porque é muito maléfico. Mas ele pensou
 outra coisa. Ele pensou em ir embora e nunca mais
 voltar.
 Ele foi até a praia e subiu no barco. Quando o
 barco partiu o lápis azul chegou em casa e viu
 que o lápis vermelho não estava em casa e
 correu para praia e viu que o barco partiu.
 Mas o lápis azul foi embora para casa e
 preferiu chorar muito e o lápis azul se arrependeu
 de ter feito isso com ele. Ele ficou muito triste e
 magoado.
 E essa é a história do lápis vermelho e
 azul.

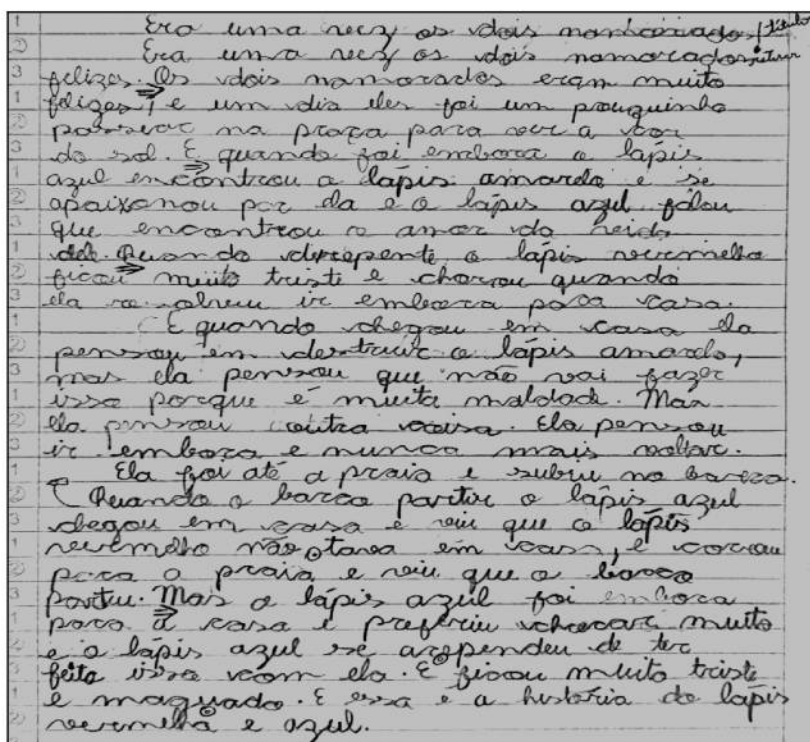
(Continuação).

Fonte: elaboração própria.

A versão final evidencia os avanços alcançados pela aluna após as intervenções pedagógicas e o processo de revisão e reescrita. Observa-se uma melhor organização das ideias, maior clareza na sequência dos acontecimentos e adequações em aspectos linguísticos, demonstrando que a escrita, quando compreendida como um processo contínuo, possibilita a construção de textos mais coerentes e significativos. Esses avanços reforçam a importância da mediação docente e do uso de estratégias didáticas no desenvolvimento da produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A exemplo dos procedimentos adotados, apresentamos, a seguir, a versão final do texto produzido pela aluna A3.

Figura 13 – Produção textual final (após processo de revisão e reescrita).



Fonte: elaboração própria.

Mais estabilizada, ainda que com marcas do processo de aprendizagem, esperadas para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Destaca-se, ainda, o desenvolvimento da consciência de fechamento narrativo, perceptível no encerramento dos textos produzidos.

5.3.1 Aquisição do Sistema de Escrita Alfabética nas produções finais

Para fins de diagnóstico, realizamos um estudo da produção escrita na turma do 3.º ano com base nas produções referentes à questão 10 da avaliação diagnóstica externa da Secretaria Municipal de Educação (SME), aplicada em dois momentos distintos: no início do ano letivo, em fevereiro de 2025, conforme apresentado na seção anterior da análise de dados coletados, e ao final do ano, em dezembro.

Essa organização possibilitou acompanhar o percurso de desenvolvimento da escrita dos alunos ao longo da pesquisa, considerando aspectos estruturais, discursivos e

aqueles relacionados à consolidação do Sistema de Escrita Alfabética. Tal comparação permitiu observar, com maior clareza, as potencialidades e as fragilidades evidenciadas no decorrer do ano letivo de 2025.

A Figura 13 apresenta o enunciado da proposta de produção escrita da avaliação diagnóstica externa da Secretaria Municipal de Educação (SME), aplicada em dezembro de 2025, a partir da qual foram analisadas as produções escritas pelos alunos.

Figura 14 – Atividade avaliativa de produção escrita final.

QUESTÃO 10 - Observe a imagem e escreva uma frase sobre ela.



Fonte: elaboração própria.

A seguir, apresenta-se quadro semelhante ao utilizado na análise da escrita inicial, com o objetivo de sistematizar os dados referentes às produções finais. Essa organização permite não apenas registrar as características observadas nas escritas dos alunos, mas também compreender, de forma mais aprofundada, o percurso de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, evidenciando os avanços alcançados e os aspectos ainda em processo de consolidação ao longo da pesquisa.

Quadro 5 - Produção escrita Final.

(Continua).

Produção escrita a partir da avaliação diagnóstica da SME – dez. /2025

Aluno(a)	Escrita	Análise
A1.	O gatinho estava preso na árvore, quando o bombeiro veio resgata-lo, ele ficou super feliz por ter resga-lo.	Escrevem com sentido completo, vocabulário adequado e uso de elementos coesivos

- A2. Um gatinho estava preso em uma árvore e um bombeiro e ajudou o gato. simples, como pronomes; a escrita é informativa,
- A3. O gatinho está pedindo ajuda, porque ele ficou preso na árvore e um bombeiro ajudou ele. clara e articulada. Observamos o uso de pontuação básica, ainda
- A4. Uma vez um gato ficou preso na árvore, depois de um tempo veio a ambulança para salvar o gatinho. que com algumas oscilações, e hipóteses ortográficas compatíveis
- A5. Era uma vez um gato preto e branco que ficou preso em uma árvore passou se algumas horas e um bombeiro apareceu e tirou o gato de cima da árvore o salvando. com o nível de escolaridade. As ideias são organizadas de forma compreensível, embora ainda seja necessário
- A6. O gatinha estava preço na árvore e o bombeiro veio ajudar e o bombeiro salvou o dia. avançar na consolidação da ortografia convencional, da
- A7. O bombeiro salvou a vida de um gato que tinha ficado preso na arvore pontuação e de outras convenções da escrita. No entanto, os alunos demonstraram estar aptos a produzir textos com autonomia, atendendo à função comunicativa da linguagem escrita e evidenciando avanços no processo de alfabetização e letramento.
- A8. O gato estava preso na árvore pedindo socorro e o bombeiro chegouatempo e salvou o gato Demonstraram compreensão da situação proposta e capacidade de
- A9. O gatinho subiu em sima de uma arvore e não conseguiu sair desima da arvore e ele pediu a juda e um moso aparesel um moso a pareseu e tirou o gato de sima da arvore organizar as ideias de forma coerente. Mas como se pode ver, observamos de modo mais evidente maior dificuldade

- A10. O gato estava em apuros pedindo ajuda ai chegou a ajuda do homen. relacionada à ortografia convencional, ao uso
- A11. Bombeiro Esta ajudando o gato a descer da arvore adequado da pontuação, à segmentação das palavras
- A12. O gato esta ensimada arvore e o bombeiro pegouela. e ao emprego correto de letras maiúsculas. Esses
- A13. O gatinho gritou miau!! Porajuda e ele fico presou e o moço ajudou. aspectos indicam que os alunos se encontram em
- A14. Era uma ves um gato que e tava grudado na arvore e tio um homem passa processo de consolidação das convenções da escrita, embora já apresentem avanços na função
- A15. Certo diaum gato estava virando e se assustul e pulou na árvore é ficou preso comunicativa de acordo com a proposta. e veio um home e pegol o gatinho.
- A16. O bombeiro salvou a vida de um gata que tinha ficado presa na arvore
- A17. O gatinho esta garado na árvore e o Bombeiro esta vido salvar o gatinho.
- A18. Um dia o gatinho subil encima da arвори mas só que não conseguil deser mas ai ele comesol falar miau até o mosso. Chegar ai o mosso pegol ele ai colocou o gatinho no chão é foi embora trabalhar.
- A19. Miau olha um gato os bombeiros veio e foi ajudar pegou colocou no chão
- A20. Um gato subiu em uma Arvore e ele ficou gritando Miou e depois os bombeiros Chegaram e salvo ele.
- A21. Um gato em cima da árfore um bombeiro vio ele e salvou

(Continuação).

Fonte: elaboração própria.

As produções finais evidenciam avanços significativos no que se refere à organização textual e à ampliação das ideias, observando-se maior ocorrência de frases completas, ampliação do repertório vocabular e uso mais frequente de elementos coesivos, aspectos que indicam progressos consistentes na construção da textualidade. Nota-se, ainda, maior domínio do sistema de escrita alfabética e da função comunicativa da linguagem escrita, resultando em textos mais claros, articulados e semanticamente estruturados.

As produções demonstram a apropriação da estrutura textual como o uso de pontuação, como letra maiúscula inicial e ponto final. Os textos evidenciam o uso de conectivos que trazem marcações temporais, como: quando, um dia, depois de um tempo, era uma vez, e de marcações explicativas: porque.

Embora, persistam algumas inadequações ou ocorrências ortográficas, especialmente relacionadas às correspondências fonema-grafema, como nas trocas entre *u/l* (“consegui”, “pegol”, “comesol”, “assustul”), *c/ss/s/ç* (“mosso”, “moso”, “apareceu”, “ves”, “começol”, “sima”), *m/n* (“comseguiu”, “homen”,) e *v/f* (“arfore”), o que demonstram a não apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, indicando que ainda estão em processo de consolidação da alfabetização. Destaca-se, ainda, desvios na segmentação de palavras (“desima”, “pegouele”, “chegouatempo”, “porajuda”, “diaum”) e na utilização da pontuação, com destaque para a ausência do ponto final, tais ocorrências não comprometem o reconhecimento do avanço apresentado. Ao contrário, quando comparadas às produções iniciais, as escritas revelam um processo gradual e consistente de consolidação das convenções do sistema de escrita, evidenciando o desenvolvimento progressivo das competências linguísticas dos alunos.

Entretanto, de 21 crianças apenas 7 apresentam domínio mais consistente do sistema de escrita alfabética, as 14 crianças demonstram não apropriação de alguns aspectos ortográficos da escrita, o que dá indícios de que a consolidação do processo de alfabetização ainda se mostra frágil no final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, ao compararmos a escrita inicial de fevereiro e a escrita final em dezembro sobre o processo de apropriação da escrita dos alunos, chegamos às seguintes conclusões. Nas produções iniciais, observamos maior incidência de segmentação não convencional, desvios ortográficos e estruturação mais simples das frases, indicando um nível inicial de consolidação das convenções da escrita. Já nas produções finais, notamos

maior organização das ideias, ampliação do conteúdo textual e uso mais frequente de frases completas e elementos coesivos, demonstrando progressos na construção da textualidade e maior compreensão da função comunicativa da escrita.

Desta forma, embora ainda persistam algumas dificuldades ortográficas e no uso da pontuação, os alunos demonstram avanços na compreensão do funcionamento da escrita alfabética, registrando suas ideias de forma mais clara e organizada. Esses progressos evidenciam avanços no processo de alfabetização e letramento, indicando que os alunos estão ampliando sua capacidade de utilizar a escrita com maior autonomia e em consonância com sua função comunicativa.

5.3.2 Análise das produções textuais finais dos alunos

Este diagnóstico final tem como foco analisar de que modo as atividades de leitura literária, articuladas às práticas de produção de texto e às ações de retextualização do oral para o escrito, contribuíram para potencializar a compreensão leitora e o desenvolvimento da escrita dos alunos. A pesquisa foi desenvolvida a partir da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2006), cujas etapas orientaram as mediações pedagógicas realizadas ao longo do processo, possibilitando acompanhar a evolução dos estudantes desde a atividade diagnóstica inicial até as produções finais.

Considerando a análise das produções escritas, buscou-se observar não apenas a quantidade de palavras utilizadas pelos alunos, mas também aspectos relacionados ao processo de construção da escrita.

Nesse sentido, o termo “ocorrências” refere-se a aspectos observados na escrita dos alunos, relacionados à segmentação das palavras, ao uso de letras maiúsculas, a aspectos ortográficos: especialmente em estruturas silábicas do tipo consoante-vogal (CV) e consoante-consoante-vogal (CCV), além do uso da pontuação.

Para melhor visualização dos dados da pesquisa, apresentam-se, a seguir, os quadros e os gráficos referentes às produções escritas dos alunos, considerando tanto o momento inicial quanto o final do processo.

Quadro 6 – Número de palavras e ocorrências nas produções escritas iniciais dos alunos.

Aluno	N. de palavras do texto inicial	N. de ocorrências
A7	14	2
A5	8	1
A6	8	1
A12	7	0
A15	7	0
A16	7	0
A9	7	2
A2	6	0
A4	6	0
A17	6	0
A 10	6	2
A11	4	0
A 20	12	8
A13	10	6
A 14	8	3
A19	6	5
A1	6	3
A3	5	3
A8	1	4

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 1 – Relação entre o número de palavras e as ocorrências nas produções escritas iniciais dos alunos.

(Continua).



(Continuação).

Fonte: elaboração própria.

Como se pode ver, a análise dos dados apresentados no quadro e no gráfico evidencia que as produções escritas iniciais dos alunos apresentam variações quanto à quantidade de palavras e ao número de ocorrências identificadas. De modo geral, observa-se que parte dos alunos produz textos mais curtos, enquanto outros já conseguem elaborar produções mais extensas, ainda que com a presença de ocorrências relacionadas ao processo de construção da escrita.

De certo, verifica-se que as ocorrências estão presentes em diferentes níveis nas produções dos alunos, envolvendo aspectos como segmentação das palavras, uso de letras maiúsculas, ortografia e pontuação. Tais aspectos evidenciam que os estudantes se encontram em diferentes momentos do processo de apropriação do sistema de escrita, mobilizando hipóteses próprias sobre o funcionamento da língua escrita.

Observa-se, ainda, a heterogeneidade da turma, característica comum nesse momento da alfabetização, em que os alunos apresentam níveis distintos de desenvolvimento. Enquanto alguns já demonstram maior domínio na organização da escrita, outros ainda evidenciam dificuldades que demandam intervenções pedagógicas mais sistemáticas.

Nesse sentido, as produções iniciais constituem um importante diagnóstico, permitindo compreender o ponto de partida dos alunos e orientar o planejamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo do processo.

Na sequência da análise apresentada anteriormente, que contemplou os dados iniciais das produções textuais dos alunos, serão expostos, a seguir, os resultados referentes à segunda etapa da coleta. Esses dados correspondem às produções finais, realizadas após a intervenção pedagógica, permitindo uma comparação com o desempenho inicial.

A apresentação desses resultados tem como objetivo evidenciar possíveis avanços no desenvolvimento da escrita, bem como identificar permanências e aspectos que ainda demandam atenção no processo de aprendizagem.

A seguir, são apresentados o quadro e o gráfico das produções finais dos alunos, possibilitando uma visualização das mudanças ocorridas entre as duas etapas e favorecendo a análise comparativa dos dados.

Quadro 7 – Número de palavras e ocorrências nas produções escritas finais dos alunos.

(Continua).

Aluno	N. de palavras do texto final	N. de ocorrências
A18	39	9
A9	35	10
A5	32	0
A14	26	7
A15	23	4
A4	19	1
A20	19	3
A1	18	1
A6	17	0
A3	16	0
A8	16	2
A16	14	1
A2	14	1
A7	14	2
A17	14	3
A19	14	4
A10	13	1
A13	13	3

A 21	12	3
A11	9	4
A12	9	4

(Continuação).

Fonte: elaboração própria.

Gráfico 2 – Relação entre o número de palavras e as ocorrências nas produções escritas finais dos alunos.



Fonte: elaboração própria.

Em síntese, o quadro e o gráfico evidenciam aspectos relevantes acerca do desempenho dos estudantes na etapa final da produção textual. Observa-se, inicialmente, uma variação significativa no número de palavras produzidas pelos alunos, o que indica diferentes níveis de desenvolvimento em relação à fluência e à ampliação textual.

Alguns estudantes, como A18, A9 e A5, apresentam produções mais extensas, com quantitativo elevado de palavras, o que pode sinalizar maior domínio da escrita, maior repertório linguístico e maior capacidade de desenvolvimento das ideias. Em contrapartida, outros alunos, como A11 e A12, apresentam produções mais reduzidas, sugerindo possíveis dificuldades na elaboração textual ou menor apropriação das práticas de escrita.

Em resumo, ao comparar a produção escrita inicial com a produção final, observa-se uma evolução significativa no desempenho dos alunos, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. No que diz respeito ao número de palavras, verifica-se uma ampliação expressiva das produções textuais, indicando maior fluência na escrita e maior capacidade de desenvolvimento das ideias.

Para além, nota-se uma redução proporcional nas ocorrências de inadequações na escrita, o que evidencia avanços no domínio das convenções da língua. Esse progresso também se manifesta na melhoria do uso de letra maiúscula, na pontuação mais adequada e na diminuição de desvios ortográficos. Além disso, as produções finais revelam maior coerência e organização textual, demonstrando que os alunos passaram a estruturar melhor seus textos, estabelecendo relações mais claras entre as ideias. Esses resultados indicam que as intervenções pedagógicas contribuíram de forma efetiva para o aprimoramento das habilidades de escrita, promovendo avanços consistentes no processo de aprendizagem dos estudantes.

Ao chegarmos ao final da pesquisa, constatamos que, para que os alunos escrevam de forma autoral, é necessário um movimento prévio de preparação pedagógica, voltado à inserção e à apropriação do conhecimento textual. Esse movimento envolve a apresentação e a exploração das características discursivas dos diferentes tipos de texto, como a estrutura composicional, os tempos verbais característicos, as formas de iniciar e finalizar os textos, entre outros elementos fundamentais para a construção escrita.

Nesse sentido, torna-se igualmente necessário que o escritor em formação possua conhecimento de mundo, compreenda o tema proposto e seja capaz de produzir textos significativos, estabelecendo diálogo com o leitor. Para isso, faz-se indispensável um processo contínuo de preparação que favoreça a ampliação do repertório dos alunos, articulando suas vivências e experiências cotidianas com a literatura infantil. Essa articulação possibilita o contato com diferentes universos discursivos — fatos reais, narrativas imaginárias, lendas, textos ficcionais e poéticos —, contribuindo de forma positiva para o momento da escrita.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, ao aplicarmos a sequência básica e ampliarmos as atividades voltadas à produção textual, buscamos mediar o processo de escrita, evidenciando que escrever envolve etapas como planejar, escrever, revisar e reescrever. Destacamos, sobretudo, que o texto não se apresenta como pronto e acabado em sua primeira versão, sendo necessário corrigir, refazer e lapidar a escrita ao longo do processo.

Além dos avanços observados nos aspectos estruturais e discursivos dos textos, foi possível perceber mudanças significativas na postura dos alunos diante da escrita. Ao longo do processo, os estudantes passaram a escrever com maior segurança e autonomia,

superando a tendência inicial de interromper a produção ainda no nível da frase. Gradativamente, demonstraram maior fluidez na escrita, ampliando seus textos e organizando melhor as ideias, o que evidencia a importância das mediações pedagógicas e do trabalho sistemático com as etapas do processo de escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

As considerações finais deste estudo retomam o percurso investigativo desenvolvido, à luz dos objetivos propostos, refletindo sobre os principais resultados alcançados a partir das práticas de leitura literária, produção textual e retextualização realizadas com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Em relação ao objetivo geral, os resultados indicam que a leitura literária e a produção textual, mediadas pela sequência básica proposta por Rildo Cosson, contribuíram para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Evidenciou-se que a articulação entre leitura, produção e retextualização, mediada de forma pedagógica e sistemática, configura-se como um caminho significativo para o fortalecimento da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação aos objetivos específicos, o contato sistemático com obras literárias favoreceu o envolvimento, o interesse e a fruição estética, ampliando o repertório leitor e permitindo a incorporação de elementos narrativos nas produções dos alunos.

A prática orientada de escrita, revisão e reescrita evidenciou avanços significativos na organização textual, na fluidez e na extensão dos textos. O processo de retextualização possibilitou aos alunos refletir sobre suas produções, compreendendo que a escrita é contínua e passível de ajustes em conteúdo, coerência, coesão, ortografia e pontuação. A mediação pedagógica mostrou-se fundamental, orientando o planejamento, apoiando a revisão e incentivando a autoria, tornando os alunos mais confiantes e participativos.

Em relação aos objetivos específicos, o contato sistemático com obras literárias favoreceu o envolvimento, o interesse e a fruição estética, ampliando o repertório leitor e permitindo a incorporação de elementos narrativos nas produções dos alunos. A prática orientada de escrita, revisão e reescrita evidenciou avanços significativos na organização textual, na fluidez e na extensão dos textos. O processo de retextualização possibilitou aos alunos refletir sobre suas produções, compreendendo que a escrita é contínua e passível de ajustes em conteúdo, coerência, coesão, ortografia e pontuação. A mediação pedagógica mostrou-se fundamental, orientando o planejamento, apoiando a revisão e incentivando a autoria, tornando os alunos mais confiantes e participativos.

Ressalta-se que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foi possível trabalhar de forma aprofundada com duas obras literárias. Essa delimitação não se configura como

fragilidade do estudo, mas como uma escolha metodológica consciente, considerando o tempo pedagógico disponível e a necessidade de garantir uma mediação significativa das etapas propostas pela sequência de Cosson (2006).

Trabalhar com um número reduzido de obras permitiu explorar, com maior profundidade, as etapas da sequência básica proposta por Rildo Cosson — motivação, introdução, leitura e interpretação —, favorecendo o desenvolvimento da compreensão leitora ao envolver os alunos em práticas de leitura que mobilizaram conhecimentos prévios, possibilitaram a formulação de hipóteses, a realização de inferências e a construção de sentidos a partir das narrativas trabalhadas.

A partir dessa proposta, ampliamos a sequência com a inclusão de atividades de produção textual e retextualização, possibilitando aos alunos não apenas a interpretação das obras, mas também a construção e reconstrução de sentidos por meio da escrita.

As atividades desenvolvidas ao longo da sequência básica possibilitaram observar o envolvimento progressivo dos alunos e os avanços construídos na leitura literária e na produção escrita ao longo do processo, evidenciando a importância de práticas pedagógicas mediadas e intencionalmente organizadas para o fortalecimento do letramento literário e da autonomia dos estudantes.

Como desdobramento da pesquisa, solicitou-se à direção da escola retornar ao 2º ano em 2026, com o objetivo de iniciar a intervenção e a mediação do letramento literário de forma mais precoce. Essa escolha decorre da compreensão de que trabalhar desde etapas iniciais permitirá às crianças desenvolver maior segurança em suas produções espontâneas e caminhar gradualmente para escritas mais direcionadas, consolidando os avanços observados no 3º ano. Trata-se, portanto, de uma estratégia intencional que amplia a aplicação prática dos resultados da pesquisa, fortalecendo a continuidade das práticas de leitura e escrita na escola.

De modo geral, os resultados indicam que a mediação pedagógica sistemática, aliada à leitura literária e à retextualização, contribuiu significativamente para o avanço na escrita dos alunos, reafirmando a literatura infantil como eixo estruturante das práticas de leitura e escrita nos anos iniciais.

Reconhece-se que a pesquisa foi realizada em um contexto específico, com um grupo delimitado de alunos, o que impede generalizações. No entanto, os resultados apontam caminhos para futuras investigações, incluindo a possibilidade de ampliar o

acompanhamento ou iniciar intervenções em anos anteriores, como será feito no 2. ano, fortalecendo o desenvolvimento do letramento literário desde etapas mais iniciais.

Conclui-se que a pesquisa evidencia a importância do planejamento intencional, do engajamento da professora e da participação ativa dos alunos para o avanço no letramento literário e na produção escrita. Este estudo se apresenta como um convite à continuidade, inspirando práticas e pesquisas que promovam uma educação de qualidade, na qual leitura e escrita caminhem juntas, abrindo caminhos para o pensamento crítico, a expressão e a participação responsável no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARROS, L. F. P. **O professor e a produção de textos escritos: o que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina?** 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- BASTOS, R. P. da S.; CARDOSO, C. J. Alfabetização e letramento: livros literários como mote para produção textual. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 3, p. 55–73, jan./jul. 2016.
- BENFICA, M. F. M. B. Retextualização. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 256 p.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno 5 – A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRITTO, L. P. L. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CABRAL, G. R.; GOULART, I. C. V.; SILVA, J. (org.). **Formação inicial na pedagogia: práticas alfabetizadoras no PIBID e no programa de residência pedagógica**. Lavras: UFLA, 2022.
- CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado De Letras, 2002.

- CARDOSO, C. J. A produção textual e a formação do autor: coesão e coerência. In: GERALDI, J. W. et al. (org.). **O texto na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 131–146.
- CARDOSO, C. J. Produção de textos escritos. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- CARVALHO, A. **Formando o leitor**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2010.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, M. F.; GOULART, I. do C. V. Letramento literário e produção de narrativas: um relato de experiência a partir de contos de literatura infantil. In: CABRAL, G. R.; GOULART, I. C. V.; SILVA, J. (org.). **Formação inicial na pedagogia**. Lavras: UFLA, 2022.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FIAD, R. S.; VAL, M. G. C. Produção de textos escritos. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, 22).
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.
- GIROTTO, C.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- GOULART, C. M. de A.; GONÇALVES, A. V. **Aspectos semióticos da aprendizagem da escrita**. Niterói: NEDEJA, 2020.
- GOULART, I. do C. V. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980**. Lavras: Editora da UFLA, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d52-89d8-f4ccd2cd5439> acesso em: 15 mar 2026.
- GOULART, I. do C. V. A relação entre o escritor e a produção escrita no viés da dialogicidade e interatividade. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 159–176, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25329> acesso em: 10 mar 2026.

- GOULART, I. do C. V.; COSTA, M. M. Produção de textos: aspectos estruturais e discursivos na escrita diagnóstica. **Pensares em Revista**, n. 34, p. 101–117, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2025.92245>. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/92245> Acesso em: 13 out. 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil**: diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças. Brasília, DF: Inep, 2023.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, A.; MARCUSCHI, B. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021. E-book.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 74).
- MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**: Etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: <https://www.curriculomg.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2025.
- MORAIS, A. G. de. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. São Paulo: Autêntica, 2007.
- PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PAULINO, G. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: EDGUFPEL, 2010.
- PAULINO, G. Leitura literária. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- PERISSÉ, G. **Elogio da leitura**. Barueri, SP: Manole, 2005.
- RENNÓ, R. **História de amor**: texto e ilustrações. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 2013.
- ROCHA, R. **Romeu e Julieta**. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Richmond Educação, 2011.

SÁ, A. L. Reconto. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2024. 192 p.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano VIII, n. 29, p. 96–100, fev./abr. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

SOUZA, L. A. S.; GOULART, I. C. V. Produção de texto a partir de livros de literatura infantil. **Revista Textura**, Canoas, RS, v. 23, n. 53, jan./mar. 2021.

SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. da. Educação literária e formação de leitores: da leitura “em si” para a leitura “para si”. **Ensino em Revista**, v. 19, n. 1, p. 194–214, 2012.

TERRA, E. **Da leitura literária à produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil e a traição ao leitor. **Linha D’Água**, São Paulo, [s. n.], p. 20–26, [s. d.]. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37034/39756>. Acesso em: 07 jan. 2025.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

APÊNDICE A
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – UFLA

PRODUTO EDUCACIONAL
SEQUÊNCIA BÁSICA

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS:
“O PODER DA LITERATURA”



Maísa Maria Costa
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	119
2 OBJETIVOS	120
2.1 Objetivo geral	120
2.2 Objetivos específicos	120
3 METODOLOGIA	121
4 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	123
5 SEQUÊNCIAS BÁSICAS	123
5.1 Sequência básica 1	123
5.2 Sequência Básica 2	127
6 ANÁLISE REFLEXIVA E AVALIAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS BÁSICAS	131
REFERÊNCIAS	132

SEQUÊNCIA BÁSICA – Proposta de Rildo Cosson

Leitura e Produção de Textos: “O Poder da Literatura”

1 INTRODUÇÃO

Este Produto Educacional é resultado da pesquisa desenvolvida com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo central a leitura literária, o reconto, a retextualização e a produção de textos escritos. A partir do trabalho sistemático com obras da literatura infantil, buscou-se construir uma proposta didática que valoriza o texto literário como espaço de fruição estética, construção de sentidos e desenvolvimento da autoria.

O material que aqui se apresenta organiza duas sequências didáticas desenvolvidas ao longo da pesquisa, estruturadas com base na proposta de sequência básica para o letramento literário. As atividades foram elaboradas considerando a criança como sujeito de linguagem e o professor como mediador das práticas de leitura, escuta, oralidade e escrita, reconhecendo que a formação do leitor literário acontece de maneira processual e interativa.

As práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos, bem como a descrição detalhada de cada atividade realizada durante a primeira sequência básica, encontram-se apresentadas e analisadas no corpo da dissertação, especialmente na **Seção 5 – “No transcurso do caminho... Análise dos dados coletados”**. Neste Produto Educacional, optou-se por apresentar uma versão sintética das sequências e algumas produções dos alunos, de modo a favorecer sua utilização por outros docentes, evitando repetições desnecessárias do texto da dissertação. Assim, o PE concentra-se na organização do material didático e na descrição do produto propriamente dito, enquanto a análise aprofundada do percurso e dos resultados encontra-se registrada na referida seção.

O Produto Educacional tem como finalidade disponibilizar aos professores dos anos iniciais uma proposta concreta de trabalho com literatura na sala de aula, que possa ser adaptada a diferentes contextos escolares. Mais do que oferecer um roteiro de atividades, ele busca sensibilizar os docentes quanto à importância de oportunizar aos

alunos o contato sistemático com textos literários significativos, capazes de mobilizar emoções, provocar questionamentos e ampliar o repertório cultural.

Espera-se que as sequências aqui descritas não sejam apenas reproduzidas, mas inspiradoras de novas práticas pedagógicas. Ao compartilhar a experiência vivida na pesquisa, pretende-se contribuir para que outros professores se sintam encorajados a investir na leitura literária como caminho de formação humana, estética e linguística, reconhecendo o papel da escola na constituição de leitores críticos, sensíveis e criativos.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Propor uma sequência básica de atividades voltadas à leitura literária, ao reconto, à retextualização e à produção escrita de textos narrativos, destinada a alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental, de modo a contribuir para a formação do leitor literário e para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

2.2 Objetivos específicos:

- Favorecer o contato sistemático dos alunos com obras da literatura infantil de qualidade;
- Estimular práticas de escuta, leitura, reconto oral e reconto escrito;
- Promover situações de retextualização a partir de diferentes suportes narrativos (livro-imagem e texto literário);
- Incentivar a autoria, a revisão e a reescrita de textos produzidos pelos alunos;
- Ampliar as habilidades de compreensão leitora e de produção de textos narrativos;
- Disponibilizar aos professores uma proposta didática que possa ser adaptada a diferentes realidades escolares;
- Sensibilizar docentes quanto à importância da mediação de leitura na formação do leitor literário nos anos iniciais.

3 METODOLOGIA

A elaboração deste Produto Educacional está diretamente vinculada à pesquisa realizada com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino. O desenvolvimento do material ocorreu a partir do acompanhamento das práticas de leitura, reconto, retextualização e produção escritas realizadas ao longo do ano letivo, as quais subsidiaram a organização das sequências básicas que compõem este PE.

A proposta metodológica adotada fundamenta-se na sequência básica para o letramento literário, conforme discutida por Cosson, contemplando as etapas de motivação, introdução, leitura, interpretação e ampliação. Essas etapas foram organizadas em dois conjuntos de atividades, cada um deles articulado a uma obra literária infantil trabalhada com a turma: *História de Amor*, de Regina Rennó, e *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha.

Na dissertação, a segunda sequência básica foi apresentada de forma sintética, uma vez que a análise incidiu prioritariamente sobre a primeira sequência e sobre o trabalho de revisão e reescrita dos textos dos alunos, conforme orientação da banca examinadora. Entretanto, neste Produto Educacional, optou-se por descrever as duas sequências e apresentar produções dos estudantes referentes a ambas, com finalidade ilustrativa e pedagógica, evidenciando a continuidade do trabalho realizado.

Neste Produto Educacional, optou-se por descrever duas sequências básicas desenvolvidas no âmbito do projeto, apresentando também produções dos estudantes referentes a ambas, com finalidade ilustrativa e pedagógica. Essa organização busca evidenciar a continuidade do trabalho realizado com a turma, bem como ampliar as possibilidades de aplicação da proposta em diferentes contextos escolares.

A sistematização das duas sequências tem como objetivo oferecer ao professor um material formativo que articule leitura literária, produção textual, revisão e reescrita, favorecendo a reflexão sobre práticas de letramento no Ensino Fundamental.

As sequências foram desenvolvidas em encontros semanais, envolvendo momentos de leitura mediada pelo professor, rodas de conversa, reconto oral, registro escrito, retextualização e revisão coletiva e individual das produções. As atividades privilegiaram a participação ativa dos estudantes, a construção colaborativa de sentidos e a valorização da autoria infantil.

Para fins de organização do Produto Educacional, a metodologia envolveu a sistematização do material produzido durante a pesquisa, com a elaboração de quadros-síntese das duas sequências básicas e a seleção de textos produzidos pelos alunos, transcritos digitalmente. Os nomes dos estudantes foram preservados, mantendo-se o anonimato, e os textos foram apresentados respeitando suas características originais de escrita, por compreenderem-se como parte do processo de aprendizagem.

Dessa forma, a construção deste PE articula:

- a) o percurso pedagógico desenvolvido na sala de aula;
- b) a sistematização das atividades em forma de sequência básica;
- c) a organização de produções dos alunos como exemplos do trabalho realizado, possibilitando que outros professores conheçam a proposta e a adaptem às suas realidades escolares.

No desenvolvimento das sequências básicas e na organização deste Produto Educacional, foram consideradas as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) para o componente de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aquelas relacionadas à leitura, à compreensão e à produção de textos literários. Entre elas, destacam-se as habilidades de “ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores” (p. 109), de “reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor” (p. 123) e de “opinar e defender ponto de vista sobre temas relacionados às experiências pessoais e escolares, utilizando registro adequado à situação comunicativa” (p. 131). Essas habilidades orientaram a organização das atividades propostas, buscando articular leitura literária, conto e produção escrita como componentes essenciais da formação do leitor nos anos iniciais.

As sequências básicas foram desenvolvidas ao longo do ano letivo, respeitando o calendário escolar da instituição. A primeira sequência, trabalhada com a obra *História de Amor*, de Regina Rennó, ocorreu entre os meses de maio e agosto, com interrupção no mês de julho em função das férias escolares. Após o encerramento dessa etapa, houve um intervalo no mês de setembro, período em que a pesquisadora esteve em gozo de férias-prêmio. A segunda sequência, desenvolvida com a obra *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha, teve início em outubro e estendeu-se até dezembro, finalizando o trabalho pedagógico realizado com a turma no âmbito da pesquisa.

4 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

O Produto Educacional consiste na organização de duas sequências básicas voltadas à leitura literária, ao reconto, à retextualização e à produção escrita de textos narrativos com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. As sequências foram estruturadas a partir da proposta de sequência básica para o letramento literário, contemplando as etapas de motivação, introdução, leitura, interpretação e como desdobramento a ampliação.

O material foi pensado para ser utilizado por professores dos anos iniciais como apoio ao planejamento de práticas de leitura literária na sala de aula, podendo ser adaptado conforme o contexto escolar, o tempo disponível e as características dos alunos. Para cada sequência básica, apresentamos um quadro-síntese com as etapas, a descrição das atividades realizadas e os objetivos de aprendizagem.

Além dos quadros, são apresentados alguns textos produzidos pelos alunos durante o desenvolvimento das atividades, transcritos digitalmente, preservando-se o anonimato dos participantes. Esses textos não têm caráter avaliativo, mas exemplificam o percurso de aprendizagem e o processo de construção da escrita, permitindo que o leitor visualize os resultados concretos do trabalho pedagógico desenvolvido.

A seguir, apresentam-se as duas sequências básicas que compõem o Produto Educacional.

5 SEQUÊNCIAS BÁSICAS

5.1 Sequência Básica 1

Quadro 8 – Planejamento da Sequência Básica 1.

(Continua).

Obra literária: <i>História de Amor</i> – Regina Rennó			
Turma: 3. ano do Ensino Fundamental			
Foco: retextualização a partir de livro-imagem.			
Etapas	Síntese do que foi desenvolvido	Objetivos de aprendizagem	de
segundo Cosson			
Motivação	Aproximação inicial com o tema e com	Despertar o interesse dos alunos, ativar conhecimentos	

	as imagens da obra; práticos e promover antecipação levantamento de sentidos. hipóteses sobre a narrativa.	
Introdução	Organização de Contextualizar a obra, narrativa coletiva e favorecer a participação oral e leitura compartilhada; apoiar a construção inicial de retomada do tema sentidos. central.	
Leitura	Leitura da obra Desenvolver <i>História de Amor</i> ; compreensão global da narrativa comparação entre a e estabelecer relações entre versão da autora e as diferentes versões da história. hipóteses dos alunos.	
Interpretação	Rodas de Desenvolver conversa para discussão compreensão global da narrativa de personagens, enredo e e estabelecer relações entre tema da obra. diferentes versões da história.	
Ampliação	Produção escrita, Produzir textos escritos a retextualização da partir da obra, retextualizar, narrativa imagética, revisar e aprimorar a própria revisão e reescrita escrita.	

(Continuação).

Fonte: Dados da Pesquisa

Os textos a seguir foram produzidos pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental durante o desenvolvimento das sequências didáticas trabalhadas na pesquisa. Eles resultam de um percurso que envolveu momentos de leitura literária, rodas de conversa, reconto oral, retextualização e produção escrita, conforme descrito anteriormente neste produto educacional.

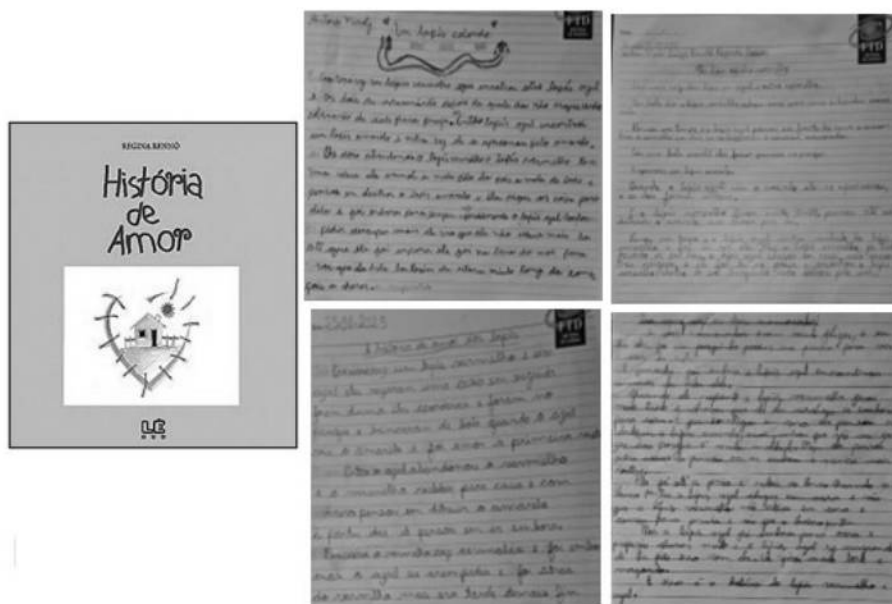
Para preservar a identidade dos participantes, os textos foram **digitados**, mantendo-se o máximo possível as características originais de escrita dos alunos, como escolhas lexicais, estrutura textual e indícios de apropriação da norma ortográfica. Essas

produções revelam tanto o envolvimento dos estudantes com as obras trabalhadas quanto os avanços observados em aspectos como autoria, construção de sentidos, organização narrativa e marcas de singularidade presentes na escrita infantil.

Destaca-se que a descrição detalhada das atividades, intervenções pedagógicas e análises interpretativas sobre essas produções encontra-se desenvolvida integralmente no corpo da dissertação, especialmente no capítulo **“No transcurso do caminho... análise dos dados coletados”**, sendo aqui apresentadas apenas as produções textuais finais, com finalidade ilustrativa e formativa.

A seguir, apresentam-se exemplos das produções escritas realizadas pelos alunos nas sequências básicas. Os textos foram mantidos em sua forma original, sem correções, para preservar as marcas do processo de escrita. Os Quadros 9 e 11 ilustram as produções resultantes das atividades com as obras “História de Amor” e “Romeu e Julieta”.

Quadro 9- Produção de texto “História de Amor”.



Fonte: elaboração própria.

TEXTO 1**Um lápis colorido**

Era uma vez um lápis vermelho que encontrou otro lápis azul e os dois se apaixonarão depois daquele dia não esquecerão combinarão de sair para praça. Então lápis azul encontrou um lápis amarelo e outra vez ele se apaixonou pelo amarelo.

Os dois abandonou o lápis vermelho e lápis vermelho teve uma ideia ela arrumol a mala dele ela pois a mala de lado e pensou em destruir o lápis amarelo e ela pegou as coisa para dela e foi embora para sempre.

Finalmente o lápis azul voutou pedir desculpa mais ele viu que ela não estava mais, e até que ela foi empora ele foi na beira do mar para ver que ela esta la. Porém ela estava muito longe ele começou a chorar.

TEXTO 2**Os lápis azul e vermelho**

Era uma vez dois lápis um azul e outro vermelho.

Um belo dia o lápis vermelho achou uma casa e decidiu morar nela.

Passou um tempo e o lápis azul passou na frente da casa e encontrou o vermelho e daí se conheceram e viraram namorados.

Em uma bela manhã eles foram passear no parque.

E apareceu um lápis amarelo.

Quando o lápis azul viu o amarelo ele se apaixonou, e os dois foram embora.

E o lápis vermelho ficou muito triste, pensou até em destruir o amarelo, mas deixou pra lá.

Passou um tempo e o lápis azul sentir saudade do lápis vermelho e foi ver ele. Mas lápis vermelho já tinha decidido ir embora o lápis azul chegou na casa não encontrou ninguém e ele foi lá praia e encontrou o lápis vermelho dentro de um barquinho indo embora pelo mar.

TEXTO 3

A história de amor dos lápis

Era uma vez um lápis vermelho e um azul eles vizaram uma casa em seguida foram dormir eles acordaram e foram no parque e brincaram de bola quando o azul viu o amarelo e foi amor a primeira vista.

Então o azul abandonou o vermelho e o vermelho vuldou para casa e com raiva pensou em ditruir o amarelo a partir daí ele pensou em ir embora.

Por isso o vermelho vez as malas e foi embora, mas o azul se arempedeu e foi atras do vermelho mas era tarde demais fim.

TEXTO 4

Era uma vez dois namorados

Os dois namorados eram muito felizes, e um belo dia foi um pouquinho passeio no parque para ver a cor do sol.

E quando foi embora o lápis azul encontrou o amor da vida dele.

Quando de repente o lápis vermelho ficou muito triste e chorou quando ela resolveu ir embora para casa. E quando chegou em casa ela pensou em destruir o lápis amarelo, mas pensou que não vai fazer porque é muito maldade. Mas ela pensou outra coisa. Ela pensou em ir embora e nunca mais voltar.

Ela foi até a praia e subiu no barco. Quando o barco partiu o lápis azul chegou em casa e viu que o lápis vermelho não estava em casa e correu para praia e viu que o barco partiu.

Mas o lápis azul foi embora para casa e preferiu chorar muito e o lápis azul se arrependeu de ter feito isso com ela. Ele ficou muito triste e magoado.

E essa é a história do lápis vermelho e azul.

5.2 Sequência Básica 2

Quadro 10 – Planejamento Sequência Básica 2.

Obra literária: <i>Romeu e Julieta</i> – Ruth Rocha			
Turma: 3. ano do Ensino Fundamental			
Foco: retextualização de narrativa literária.			
Etapa	Síntese do que	Objetivos	de
segundo Cosson	foi desenvolvido	aprendizagem	
Motivação	Conversa inicial sobre amizade, diferenças e convivência.	Relacionar o tema da obra às experiências dos alunos e mobilizar o interesse pela leitura.	
Introdução	Aproximação com os personagens e o conflito central da narrativa.	Identificar elementos básicos da história e preparar os alunos para a leitura literária.	
Leitura	Leitura mediada da obra, com pausas e comentários.	Compreender o enredo, acompanhar a progressão narrativa e formular hipóteses durante a leitura.	
Interpretação	Rodas de conversa e atividades de compreensão sobre o texto.	Analisar personagens, conflitos e mensagens da obra, expressando opiniões sobre o texto.	
Ampliação	Produção de retextualizações, revisão, reescrita e socialização das produções.	Reescrever a narrativa em novos formatos, aprimorar a escrita e compartilhar produções com o grupo.	

Fonte: elaboração própria.

Quadro 11 – Produção de Texto “Romeu e Julieta”.



Fonte:elaboração própria.

TEXTO 1

Romeu e Julieta

Um tempo atrás Romeu e Julieta não podia ser amigos porque a mãe de Julieta e a mãe de Romeu não deixava.

Os dois ficaram tristes os dois se conheceram porque os dois tinha cor de ferente. A Julieta tinha cor roxa e o Romeu tinha a cor azul um dia a mãe de Julieta foi na e o capamento e a mãe do Romeu quando a mãe de Julieta chegou lá a mãe de Romeu chegou lá também. O mosso que estava fazendo o capamento.

Falou mãe de Romeu junto com a mãe de Julieta mãe Romeu falou eu não vou ficar com ela assim as duas precisarão dividir a baraca assim as duas virol amigas depois as duas deicho o Romeu é Julieta ser amigos.

TEXTO 2**O canteiro dividido**

Era uma vez um canteiro cheio de flores, mais cada uma ficava no seu espaço Até que apareceram três borboletas cujo uma chamava Julieta, Ventinho e Romeu. E assim depois que se conheceram resolveram passear na floresta e assim foram. Quando chegaram entraram mais no fundo da floresta e se perderam, e as mães ficaram muito preocupadas e foram procurar os seus filhos, e acharam e depois disso todos ficaram juntos.

TEXTO 3**Romeu e Julieta**

Era uma vez canteiros de flores, cada uma da sua cor no canteiro azul vivia Romeu e no canteiro amarelo vivia Julieta.

Um dia eles se encontraram e voram brincar mais seus pais os dois então eles dessidiram fugir Romeu chamou um amigo.

Assim fugiram mais eles se perderam seus pais perceberam e voram procurar seus filhos depois deles procurem muito eles açaram então todos os canteiros se jundaram e eles viveram felizes para sempre.

TEXTO 4**Romeu e Julieta**

Era uma vez muitas flores de diferentes cores sortidas e um menino chama sua amiga para ir na floresta eles foram ver o pôr do Sol, anoiteceu eles se perderão e os pais fican preocupados pois eles vam procorar. A menina Julieta disse: estou com muito medo.

Romeu disse: não fique com medo eu estou aqui. Julieta disse: ta bom.daí eles foram indo e até que o pai dele e dela chegarão e foram para a Casa e todos os cores de flores e borboletas se misturaram e viveram felizes para sempre.

6 ANÁLISE REFLEXIVA E AVALIAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS BÁSICAS

A análise conjunta da primeira e da segunda sequência básica evidencia que os alunos avançaram na compreensão da escrita como prática social, passando de produções mais espontâneas para textos com maior atenção ao gênero, ao interlocutor e ao propósito comunicativo. O percurso confirma a relevância da organização do ensino a partir da sequência básica proposta por Rildo Cosson, uma vez que as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação favoreceram o desenvolvimento progressivo da compreensão leitora e da construção de sentidos.

O trabalho com leitura literária dialoga com Cosson ao evidenciar que o contato sistemático com textos literários promove não apenas a compreensão, mas também a fruição, a ampliação do repertório e o fortalecimento da produção escrita. À luz de Luiz Antônio Marcuschi, verifica-se que os gêneros textuais funcionaram como formas de ação social, permitindo que os alunos escrevessem com sentido e finalidade. Em consonância com Magda Soares, os resultados indicam que alfabetização e letramento se articulam, e que a aprendizagem da escrita depende da inserção efetiva em práticas significativas de leitura e produção de textos.

Na análise dos textos dos alunos, optou-se por não realizar correções ortográficas ou gramaticais, preservando as marcas do processo de aprendizagem. Isso permitiu observar com maior clareza tanto os avanços quanto as dificuldades ainda presentes. Entre estas, destacam-se problemas recorrentes de pontuação, ortografia, paragrafação, organização das ideias, bem como aspectos relacionados à coesão e à coerência textual. Tais fatores correspondem às etapas próprias do desenvolvimento da escrita nos anos iniciais e reforçam a necessidade de continuidade do trabalho pedagógico com leitura, revisão e reescrita.

De modo geral, as duas sequências básicas configuram um percurso formativo consistente, revelando progressos na autoria, na organização dos textos e na consciência do ato de escrever por parte dos alunos. Ao mesmo tempo, apontam desafios que não se esgotam no âmbito desta pesquisa, mas indicam a importância da permanência de práticas sistemáticas de letramento literário e de produção textual na escola, consolidando processos que se constroem ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- GOULART, C. A.; GONÇALVES, A. V. G. **Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita**. [S. l.]: NEDEJA, 2020. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Artigo-ASPECTOS-SEMITICOS-DA-APRENDIZAGEM-DA-ESCRITA.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.
- LIMA, A.; MARCUSCHI, B. **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021. E-book.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- RENNÓ, R. **História de amor: texto e ilustrações**. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 2013.
- ROCHA, R. **Romeu e Julieta**. Ilustrações de Mariana Massarani. São Paulo: Richmond Educação, 2011.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.