



MARIA PAULA FERREIRA COSTA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR
DA LEITURA DE CONTOS**

LAVRAS - MG

2020

MARIA PAULA FERREIRA COSTA

**A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR
DA LEITURA DE CONTOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do curso de Pedagogia para obtenção de
título.

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Orientadora

LAVRAS –MG

2020

À Deus e Santíssima Virgem Maria. À minha mãe Maristela Ferreira,
que me educou, me deu livros e me alfabetizou.

Dedico.

Agradecimentos

À Deus e a Santíssima Virgem Maria por sempre estarem comigo nesta jornada.

À minha orientadora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, por sempre me orientar com tanta profundidade e doçura, este trabalho não existiria sem você!

À toda minha família que sempre esteve ao meu lado me apoiando em todos os momentos: Minha mãe Maristela Ferreira, por ser a melhor mãe do mundo; Minha tia e madrinha Rosana Ferreira pela amizade e doçura; Minha querida vó Maria Helena Pádua por ser tão boa comigo em todos os momentos escolares.

Ao Guilherme Lopes Dias por me apoiar e auxiliar nestes momentos tão difíceis.

Ao programa de Residência Pedagógica – CAPES e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFLA.

Muito obrigada!

*“Viajar pela leitura
sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura
que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso
quem gosta de ler.
Experimente!
Assim sem compromisso,
você vai me entender.
Mergulhe de cabeça
na imaginação!”*

(Clarice Pacheco)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre as práticas de letramento literário no contexto de uma sala de alfabetização, a partir da aplicação de atividades de produção escrita de criança, motivados pela leitura do gênero contos de fadas, em livros de literatura infantil. Para isso, desenvolvemos uma Pesquisa-ação, com a elaboração a aplicação de atividades de intervenção literária com crianças em fase de alfabetização, que foram refletidas juntamente com os encontros de estudos do Núcleo de estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). Para embasar a reflexão da proposta, trazemos como fundamentação teórica os estudos de Soares (1999; 2003) sobre o processo de alfabetização; a concepção de a leitura e letramento literário de Cosson (2006; 2014; 2015); reflexões sobre ações de literatura na escola de Lajolo (2009); as pesquisas sobre produção de textos e oralidade de Cardoso (2000; 2008); discussões sobre a oralidade e escrita de Marcushi (1997); reflexões sobre a escola e mediação literária de Fernandes e Silva (2013); sobre caminhos de aprendizagem da escrita de Bajard (2002); sobre leitura e escrita de Goulart (2018; 2019); sobre o ensino e aprendizagem da escrita de Carvalho (2012); e as reflexões sobre a contação de histórias de Busatto (2010). Durante seu percurso, esse trabalho se desenvolveu, observando as interações dos alunos e seu potencial diante dos contos e recontos, de forma que buscou-se interagir com o letramento da criança, seja através das artes, escuta, escrita e interação social. Percebemos que as propostas pedagógicas estimularam as habilidades de leitura e escrita, quando estruturadas sistematicamente e de forma continuada, possibilitando uma plena aquisição da leitura e escrita, por meio do letramento literário e produção de textos. Assim, na descrição dessas atividades, concluímos que se faz necessário o letramento literário, a partir do gênero narrativas presentes na literatura infantil, que podem contribuir para as atividades de produção escrita na alfabetização.

Palavras-chave: Produção escrita, alfabetização, letramento literário.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR	4
2.1	Leitura literária e produção de textos na escola	4
2.2	Narração de histórias e Mediação da leitura literária	8
3	O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO.....	14
4	CAMINHOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA	17
4.1	Local e contexto da pesquisa	18
4.2	Sujeitos da pesquisa.....	18
5	MOMENTOS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E RESULTADOS OBTIDOS COM O PROGRESSO DAS CRIANÇAS	20
5.1	Momento de Produção textual	21
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
7	REFERÊNCIAS	35
8	ANEXOS	37

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se origina à partir da participação nos encontros de estudos do Núcleo de estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), na Universidade Federal de Lavras, realizados durante a graduação em Pedagogia. As propostas de estudo das concepções acerca do letramento e alfabetização somaram-se à participação como bolsista do Programa Residência Pedagógica – CAPES e do Programa de Iniciação Científica (PIBIC – UFLA). Os dados coletados se transformaram em pesquisa acerca do tema, envolvendo a prática efetiva com crianças em fase de alfabetização, com a leitura de contos semanais e de atividades de reconto e de produção textual, em busca de se promover o envolvimento com o gênero narrativa e o letramento literário dos alunos.

Durante o ano letivo de 2019, com a participação no Programa Residência Pedagógica, - CAPES, foi acompanhado uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública estadual, localizada em uma cidade de Lavras - Minas Gerais, com a carga horária semanal de 8 horas de observação e 2 horas de regência. Nesse período foi possível observar, interagir e perceber que a leitura literária não era uma prática presente na rotina escolar, especialmente com crianças em fase de alfabetização. Além disso, consideramos que as questões decorrentes do meio socioeconômico dos alunos, pode refletir diretamente no contexto educativo da escola pública. No que tange as potencialidades, durante a observação foi possível perceber que, o processo cognitivo das crianças torna-se possível, por meio das interações, feitas de forma a promover o interesse pela literatura, que provoca o desenvolvimento e abstração.

Assim, as práticas pedagógicas vivenciadas no Programa Residência Pedagógica e ampliadas com os estudos desenvolvidos no NELLE, tornaram possíveis constituir essa pesquisa, em que buscamos desenvolver, aplicar, observar e intervir com as atividades de produção escrita dos alunos, a partir da leitura literária em uma escola da rede estadual de ensino. Tornando assim, a inserção da literatura em meio ao mundo que, quando envolto as práticas de letramento literário, ampliam as possibilidades de abstração e compreensão na alfabetização. Tendo em “vista” esses fatos, questionamos: de que forma o letramento literário, a partir do gênero narrativas presentes na literatura infantil, podem contribuir para as atividades de produção escrita na alfabetização?

Além da percepção desses fatos, as experiências de mundo que as crianças traziam em sala de aula, foram relacionadas durante a leitura como fator culminante para este trabalho,

que teve por objetivo refletir sobre as práticas de letramento literário no contexto de uma sala de alfabetização, a partir da aplicação de atividades de produção escrita, motivados pela leitura do gênero narrativas presente nos livros de literatura infantil.

Dessa maneira, foram propostas ações pedagógicas que efetivaram o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sendo estruturadas sistematicamente e de forma continuada, possibilitando sua plena aquisição por meio do letramento literário e da produção de textos. As atividades tiveram como finalidades: estabelecer um contato com a leitura literária, com contos e recontos durante a prática pedagógica e incentivar a produção de textos, buscando o interesse e abstração dos alunos em fase de alfabetização de forma a tornar possível descrever essas práticas, com relatos de produções das crianças, que se tornam um importante propósito acerca desta pesquisa.

A pesquisa apoia-se sobre as reflexões de Cosson (2006), que defende a leitura como parte integrante e fundamental no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, entretanto, o autor adverte que tal processo não será válido se não estiver associado a uma efetiva prática social dos saberes adquiridos com a leitura, ou seja, o domínio total do texto. Para tanto, se sugere vários modos que possibilitem a formação do leitor nas escolas, como o clube da leitura e os círculos de leitura.

Assim, atuamos pedagogicamente por meio da pesquisa-ação, com aplicação, observação e análise de atividades da leitura literária, solicitando atividades lúdicas e de escrita, em momentos alternados. Que, também se buscou observar os modos de produção escrita, a partir da promoção da leitura, como forma de buscar alternativas ativas para contextos alfabetizadores de situação escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa tem abordagem qualitativa, com as discussões teóricas utilizadas para promover o rumo e sentido, que aliada a prática tornaram essa pesquisa mais enriquecedora. Por isso, se teve como fundamentação os estudos de Soares (1999; 2003) sobre o processo de alfabetização; a concepção de a leitura e letramento literário de Cosson (2006; 2014; 2015); reflexões sobre ações de literatura na escola de Lajolo (2009); as pesquisas sobre produção de textos e oralidade de Cardoso (2000; 2008); discussões sobre a oralidade e escrita de Marcushi (1997); reflexões sobre a escola e mediação literária de Fernandes e Silva (2013); sobre caminhos de aprendizagem da escrita de Bajard (2002); sobre leitura e escrita de Goulart (2018; 2019); sobre o ensino e aprendizagem da escrita de Carvalho (2012); e as reflexões sobre a contação de histórias de Busatto (2010).

Para melhor organização do estudo proposto tivemos o trabalho de conclusão de curso oem:

introdução; mediação da leitura literária no contexto escolar, leitura literária e produção de textos na escola e narração de histórias, e mediação da leitura literária; o processo de produção textual com crianças na alfabetização; caminhos da metodologia da pesquisa, local e contexto da pesquisa e sujeitos da pesquisa; momentos de mediação da leitura literária e resultados obtidos com o progresso das crianças, e momento de produção textual; considerações finais.

2. MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Nesta seção discutimos sobre a temática da mediação da leitura literária, para isso dividimos a reflexão em dois tópicos: no primeiro sobre a mediação da leitura literária, abordando o letramento literário como uma importante ação dentro do contexto escolar, que também vincula-se ao processo formativo do futuro leitor, associando-se com a produção escrita.

Já vinculando com o subtítulo anterior, no segundo tópico apresentamos uma reflexão sobre a atividade de contação de histórias e a importância desta ação como mediação da leitura literária nas escolas, referindo-se à escola como uma instituição propícia para que se desenvolvam estas ações.

2.1 Leitura literária e produção de textos na escola

Ao pensar nas ações pedagógicas proporcionadas pela educação básica, compreendemos que ao trabalharem com os anos iniciais, os professores são capazes de fomentar situações de aprendizagens que impactam no intelecto dos alunos, sendo determinante o estímulo da leitura e da escrita, como atividades pulsantes nesta fase. Dessa maneira, o ato de ler livros de literatura transformam os alunos, ampliando conhecimentos, proporcionando um impulso e interesse pela aprendizagem, sobretudo nas habilidades de leitura e escrita. Então, a partir desta necessidade entendemos que as atividades com a leitura literária nas escolas como uma importante função intrapsíquica para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

Nos currículos e competências de aprendizagem no Brasil, tanto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (Brasil, 1997), podemos verificar uma orientação sobre a prática pedagógica da leitura e da produção de textos, indicando habilidades e competências para cada ano do Ensino Fundamental, sendo enfatizado que em fase de alfabetização a criança deve estar exercitando a leitura e reconhecer a variação textual nos gêneros literários, também produzindo seus próprios textos.

Pode-se observar que os documentos norteadores objetivam a construção de um leitor que esteja disposto a ler algo que ofereça novos modos de pensar, novas perspectivas do sujeito e sua relação com o mundo. No entanto,

destaca-se que é pequeno o espaço concedido à literatura pelos PCNs. Apesar de eles abordarem a literatura como algo que propõe um diálogo entre o mundo ficcional e o real, isso não oferece diretrizes aos professores para o ensino. De fato, a própria extensão destinada à “especificidade do texto literário” (BRASIL, 1997, p. 27) – uma página –denota a insuficiência do tratamento para a literatura. Dessa forma, a visão da formação do leitor como algo contínuo deve ser valorizada nos próprios documentos norteadores. (FERNANDES; CORDEIRO, 2013, p.198).

Então, é possível entender que há uma discussão a respeito da valorização do texto literário nos documentos norteadores da educação básica, em que não é somente proporcionar que o aluno tenha “contato” com textos, pois mesmo que nos regimentos curriculares essas práticas são asseguradas, ainda é de extrema necessidade o que mundo da leitura esteja verdadeiramente inserido no cotidiano escolar e sendo essencial o professor como mediador.

No documento orientador da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), no que tange ao Ensino Fundamental I, ao pesquisar sobre o uso da leitura podemos encontrar como um dos “eixos organizadores” dentro das competências da Língua Portuguesa, no qual há uma discussão muito embasada sobre sua importância, também destacando-a como tema central de na área de alfabetização, evidenciando ao docente como uma prática prioritária durante a alfabetização.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 63).

Desta maneira, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) sobre Leitura, tem se evidenciado o trabalho e desenvolvimento dessa habilidade, com sua compreensão e interpretação de textos verbais e não verbais, prevendo a identificação de seus gêneros textuais. Sendo habilidades “cruciais” sobre leitura na alfabetização.

Também, associando com a alfabetização, dentro da Língua Portuguesa, encontramos a produção textual na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que se associa diretamente às práticas de alfabetização, compreendendo também diversas capacidades de práticas de linguagem.

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de

heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 76).

Diante disso, entendemos que a leitura é uma prática social e a prática dessa atividade insere o sujeito em um contexto sociocultural, que permite produzir e reproduzir literatura. Então, sobre leitura como prática social, Bajard (2018) elucida esse conceito e aponta que estão sendo publicadas muitas pesquisas sobre aprendizagem da escrita, que se associa o sujeito inteiro na sua relação com os outros e com o mundo. Então, Bajard (2018) pesquisa e confirma que a situação do analfabetismo no Brasil tem recuado, mas o “iletrismo” ainda persiste, ou seja, podemos definir a leitura como prática social, compreendendo sua necessidade, como um “jogo” social amplo na leitura, “resgatando” a autonomia do leitor, vivências na sua infância e cultura.

Nesse sentido, compreendemos que as práticas de leitura, assumem um papel de centralidade na alfabetização, também podemos associar com a escrita, que segundo Bajard (2014, p.57). “A escrita é filha da imagem. Antes de saber escrever, o homem registrou milhares de anos, nas pinturas rupestres”. Desta maneira, quando a criança entra no contexto escolar, ela já está inserida no mundo da escrita, que segundo Bajard (2014), para a efetivação dessas práticas, a leitura e escrita se remetem à linguagem, que na escola necessitam de uma “transferência próxima”, dependendo do ambiente pedagógico para se operarem, tais como identificação, descontextualização e recontextualização do aluno.

Então, para iniciar o aluno no mundo da leitura é essencial que o mediador (professores) consigam se basear nestes momentos para uma boa apropriação da leitura escrita – o letramento literário, que historicamente não tinham a prática de mediação da leitura nas escolas. Por isso, tendo em “vista” os estudos de Brandão e Leal (2005), que discorrem sobre a leitura e produção de texto na alfabetização, os autores apontam o que é preciso para se formarem leitores nas escolas capazes de produzirem textos. Sendo, que para se formarem leitores, é preciso que haja um letramento literário, introduzindo a literatura na vida dos

alunos de maneira contínua e eficaz. No entanto, uma realidade encontrada em muitos alunos em fase de alfabetização na escola regular, é a falta do letramento literário em suas vidas, sem a compreensão a função da leitura e escrita, pois estes estão acostumados com as práticas de leitura e escrita, que quase sempre utilizam material “acartilhado”, ou seja os livros didáticos disponibilizados nas escolas.

Meio século depois, no entanto, as experiências cotidianas ainda mostram que, muitas vezes, o trabalho com a leitura na escola busca abstrair de um texto literário questões que servem mais para comprovar se o aluno realmente leu do que para levá-lo a refletir sobre a leitura. Não bastassem as dificuldades da própria escola em relação a isso, os livros didáticos as acentuam ainda mais quando trabalham apenas com fragmentos de obras literárias e, na sequência, uma série de atividades superficiais. (FERNANDES; CORDEIRO, 2013, p.194).

Ao acompanhar a turma na qual foram realizadas as atividades de intervenção, os alunos já desenvolviam atividades de leitura e escrita nos livros de Língua Portuguesa, em folhas xerocopiadas de atividades advindas de páginas da internet. Então, ao observá-los, foi notória a dificuldade para assimilar a os diferentes gêneros textuais e também dificuldade na escrita, em que a maioria ainda tinha dificuldade de escrever um simples bilhete.

Então, segue a reflexão de que os materiais utilizados frequentemente se reduzem à prática técnica de pouca abordagem significativa, que segundo Brandão e Leal (2005, p.29) “Em outras palavras, não se aprende uma língua facilmente, sem esforço. A habilidade de expor claramente um tema, uma ideia ou opinião pode ser desenvolvida em situações significativas geradas no contexto escolar”.

Deste modo, a discussão sobre leitura e letramento literário em relação com a produção de escrita, é associada com a vivência e pesquisa na escola, em que as aulas de leitura e escrita eram frequentemente voltadas para o ensino alfabetizador ou para carga horária obrigatória nas bibliotecas, se culminando em uma “lacuna” entre os documentos norteadores e as práticas pedagógicas.

Dando continuidade a esta reflexão, Cosson (2006) aborda o termo de letramento literário, sabendo que esse se dá por meio de determinadas leituras previamente escolhidas, sendo capazes de provocar o imaginário da criança e a levar para um novo mundo letrado.

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição da existência da escrita literária, que abordaremos adiante, o processo de letramento que se faz via textos literário compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra

difuso na sociedade. (COSSON, 2016, p.12).

Desta maneira surge a necessidade de se propiciar atividades de contação de histórias nas escolas, como uma provocação para dar início ao letramento literário, mas também para desenvolver a leitura e escrita, que descrevendo a contação de histórias, sendo que Bajard (2014), também discute sobre esse processo:

[...] a performace se efetua não apenas sobre as linguagens não-verbais, mas também sobre o discurso produzido, ao contrário da transmissão, que recorre a um texto prévio. A performace do contador cria, além dos signos não verbais, ato de oralidade pura, a matéria linguística do conto ue surge e desaparece no momento da enunciação. (BAJARD, 2014, p.107).

Assim, ainda é confirmada a importância da narrativa literária e da oralidade nas escolas, que quando o contador de histórias incorpora estas narrativas, provoca o imaginário da criança, o interesse e também a faz compreender a estrutura textual da narrativa a partir da oralidade.

2.2 Narração de histórias e mediação da leitura literária

Antes de relacionar a narração de histórias e mediação de leitura literária, a princípio é necessário refletir sobre as práticas narrativas orais no contexto escolar. Por isso, Cardoso (2008) discute sobre suas pesquisas na escola regular, sobretudo em momentos que ocorreram as narrativas orais com as crianças, e isso se resultou em importantes apontamentos, dentre os quais, destaca-se o da interação humana, como forma de caracterização das atividades de narração como uma força de linguagem. Força pulsante, que se caracteriza como tal, em momentos que o professor rompe traços de uma narrativa oral, e expressa somente como um ato discursivo, e vai além, visto que: “Ao narrar, a criança está face-a-face com um interlocutor (ou interlocutores) que participam, em diversos níveis, de sua história, seja através de expressões faciais ou de interferências verbais.” (CARDOSO, 2008, p.96).

Dessa maneira, fica em evidência a importância da interação durante as práticas de narrativas oral nas escolas, que os sujeitos são envolvidos, de maneira interacionista e os próprios intenalizam essa oralidade durante sua aprendizagem.

Por isso, ao pensar na narração de histórias, também se pensa na oralidade, que configura este processo com variações que se constituem na narrativa, perpassando como um dos fatores mais importantes para que a prática de contar histórias se efetive, por isso, segundo Marcuschi (1997):

A oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variação das formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal a o mais formal e nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong (1987), ao caracterizar os povos com e sem a escrita. (MARCUSCHI, 1997, p.126).

Então, a oralidade assume a importância de se configurar como uma prática social, que pode assumir variações de acordo com as sociedades, ou seja, no ato da narração ou contação de histórias, apresentamos o mundo social falado, que, como citado acima, assume a interação humana, permitindo a interação entre os alunos e o contexto sociocultural que as histórias podem oferecer. Diante disso, entendemos que torna-se necessário incentivá-los a participarem de rodas de conversa sobre o tema, com perguntas sobre a narrativa, e também de inferência sobre o contexto da narrativa e do conhecimento prévio. Tais reflexões auxiliam na compreensão da história e a apropriação textual, o que também se resulta na aproximação da escrita. E essa estratégia do mediador, auxilia o sujeito a aprender e perceber o com o texto, a narrativa e a pragmática contida.

Desse modo, ao associar a contação de histórias com o que Marcuschi (1997) discute sobre a oralidade, é possível compreender que a oralidade e a escrita são componentes de variações linguísticas, que historicamente foram construídas, sendo a escrita uma representação social da língua falada. Por isso, é necessário descrever a escrita também como uma prática social, historicamente não linear, em que pensando nas formas de sobrevivência dos seres humanos, se tornou uma prática que permeia várias relações, não somente as formais ou escolares. Que se associando à oralidade por meio da contação de histórias, a escrita compõe um contexto socio-histórico:

Contudo, mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre a oralidade e escrita, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e escrita, e até mesmo mais importante do que observar a oralidade e escrita como simples modo de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau da relevância da oralidade da escrita numa sociedade e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico. (MARCUSCHI, 1997, p.120).

Dessa maneira, quando há a interação entre a escrita e a oralidade, está estabelecido também a natureza das práticas sociais do uso da língua. Por isso, segundo Cosson (2006, p.17), “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. À medida que o sujeito inserido em determinada cultura, necessita estar interagido com o mundo, a linguagem é a “porta” que

permeia essa interação. Percebe-se assim, que os processos de leitura e escrita se tornam pilares intrínsecos do humano, então, articulando-se com a contação de histórias, ao contar uma história, várias ações do mundo social se interagem e perpassam a língua falada. Como afirma Goulart (2019):

A arte da contação de histórias se compõem de ações, atuações e interações entre o narrador, a narrativa e o seu público. Intercaladas entre silêncio ou musicalidade, as palavras são desenroladas em tonicidade, em tonalidades e em timbres diferenciados, compondo expressões, gestos, movimentos que são, em conjunto, orquestrados por um narrador, empenhado a conquistar o olhar atento e inebriado de seu público. (GOULART, 2019, p. 9).

Nesse sentido a contação de história se associa com a leitura literária, que segundo Goulart (2018), que no início de sua reflexão faz as seguintes perguntas: “O que ler? como ler? Por que ler para crianças pequenas?”, refletindo sobre os as definições de leitura de Cosson (2014). E acrescenta, que na escolha da leitura, o que se lê é uma aproximação que se materializa em afetos, que cria vínculos no leitor e com o seu mundo. Assim, podemos notar que na escolha do livro, o mundo do leitor está totalmente estabelecido com o material literário, por isso é necessário que sempre hajam reflexões acerca do leitor que está “recebendo” a obra e seu mundo social.

Dessa maneira, mesmo que já sejam feitas as reflexões sobre o que ler, como ler também é uma importante variação dentro do mundo literário, pois mesmo que haja uma boa escolha de uma obra ou aproximação com os leitores, é um fato, que sobretudo, na escola regular, existem muitas dificuldades de como ler obras escolhidas para crianças. Por isso, Goulart (2018), afirma:

[...] as ações docentes estão repletas de marcas da intencionalidade pedagógica, em que há um esforço, também, em saber o que ler e como ler, por isso as atividades são pensadas, planejadas e desenvolvidas, com a finalidade de uma aproximação entre crianças e o mundo imaginário. (GOULART, 2018, p.29).

Então, como afirma Goulart (2018), na infância e na escola, o “como ler para as crianças” refere-se aos modos de organização e de realização da atividades de leitura literária e contação de histórias pelo professor, de modo que se promovam uma aproximação com o mundo imaginário, ou seja, as ações que envolvem tais atividades tem um impacto na compreensão da leitura pela criança, como: a vocalização, os materiais utilizados durante a leitura para auxiliarem nessa aproximação (dedoches, figurinos, etc.) e também o bom clima nestes momentos de leitura (rotina na hora da leitura, aproximação com os leitores e círculos

de leitura).

Nessa direção, é possível compreender a intencionalidade de ler para crianças pequenas:

Pelas ações e motivações para a leitura direcionadas pelo professor-leitor é possível atingir outro ponto a ser exclamado: os projetos de leitura. Vistos, aqui, como ações que precisam ser pensadas num movimento que revitalize a obra, devido à singularidade das percepções, à intencionalidade pedagógica, à relação construída entre os sujeitos leitores e a obra literária, e entre sujeitos-leitores e os narradores-contadores. Consideramos, dessa forma, que o revitalizar de uma obra literária, deve promover uma aventura ao fantástico, ao encantamento provocado pela leitura, a partir do qual o sujeito-leitor se constrói como sujeito social, cultural e histórico. (GOULART, 2018, p.34).

Assim, é possível entender que é na infância que o sujeito se significa e ressignifica, portanto se faz tão necessário ações que o aproximem com a leitura, para que a criança se construa como um sujeito-leitor, contribuindo para a formação intelectual ao longo de sua vida.

Dando continuidade, a leitura é o processo de compreender e materializar o mundo, expressando em códigos tornando-se parte da história humana. Esses processos se tornam efetivos pelo domínio da palavras por ela em si, o que dirige-nos a escola, o espaço concreto para proporcionar e promover o sujeito e suas conexões com o mundo e consigo. Do mesmo modo, a escola não é o unico lugar que se faz o uso social da oralidade e escrita, mas é nela que o encontro destas práticas se tornam “pulsantes” e para tanto será utilizado termo letramento e mais especificamente, o letramento literário, pois a literatura se destaca no que tange à linguagem, o que torna impressindível pensar na escola como um lugar de concretização do letramento literário. Como definição, podemos entender o letramento literário como:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2014, p.185).

Para tornar concreto o letramento literário ao sujeito escolar é preciso utilizar estratégias de leitura. Uma das primeiras estratégias é construir semanalmente uma rotina de

leitura na sala de aula, compreendendo que a partir da narrativa oral, se desenvolve o imaginário a criança, a inserindo em um mundo que agrega estas narrações as que a criança já possui como vivência social e de mundo. Segundo Cardoso (2000, p.19) “[...] por extensão, na escola, os textos apresentados à criança são, na sua maioria, narrativos, dado o pressuposto escolar de que, dentre os vários textos a serem trabalhados, a narrativa é o tipo mais acessível ao iniciante e, portanto, deve vir primeiro.”

Em sequência, é possível perceber as relações que os alunos se dão na transição do oral para o escrito, lugar em que, após ouvir narrações e narrar, passa por uma aprendizagem que ocorre entre meios ortográficos e fonológicos. Desta maneira, o sujeito escolar se insere na escrita para se comunicar e há também a necessidade de pensar nos diferentes contextos culturais e sua percepção desses fatores, para fazer inferências e perpassar pelo contexto escolar, em relações entre a oralidade, leitura e a escrita, que entrelaçam aspectos linguísticos e cognitivos. Por isso, como afirma Cardoso (2000):

A linguagem vive do uso que os falantes fazem dela, e a criança, ao entrar pra o processo de alfabetização, já é um falante capaz de compreender e usar a língua portuguesa, nas diversas circunstâncias da vida. O que ela precisa aprender na escola são os novos usos da linguagem, agora em ua apresentação escrita. Esta possui uma estrutura própria, diferente da estrutura. Nesse sentidoa fala e, conseqüentemente, implica exigências específicas. (CARDOSO, 2000, p.23).

Nesse sentido, é importante salientar que, primeiramente para o sujeito escolar passar da linguagem oral para a produção escrita, percebendo que existem particularidades da língua, que são diferentes da fala. Também pode ocorrer que, na oralidade a criança esteja mais contextualizada e na escrita descontextualizada, e assim é preciso perceber os aspectos que interferem no processo entre a oralidade e a escrita. Então, para que sejam efetivas as produções a partir de experiências e de histórias ouvidas, é necessário identificar condições pragmáticas de produção textual e os processos de aquisição da escrita.

Nessa relação dialógica de ouvir e compreender, como já citado acima, se faz importante, a rotina literária e a contação de histórias, como afirma Bussatto (2017), em que o contador assume uma função performática da história e insere o aluno em um mundo imaginário, que contribui para seu letramento literário:

O narrador de histórias, ciente desta dimensão do contar pode incitar significativas transformações no ser do ouvinte, provocando aquilo que Jauss já teorizou. Mas, se o contador não tiver sido tocado pelas luzes dos contos, dificilmente ele espalhará esta luz. Se ele não acreditar no poder sensível das histórias, elas serão nada mais que passatempos esvaziados de significados, como os tantos produtos culturais oferecidos pela cultura dominante. (BUSSATTO,

2017, p.4).

Por isso, se solidifica a discussão da importância da narração de histórias e da mediação literária, sobretudo nas escolas, em que o professor nas ações que tangem o letramento literário, contribua para um maior desenvolvimento em fase de alfabetização e letramento dos alunos.

3. O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO

Ao refletir sobre letramento, Soares (2004) apresenta a sua definição que vai muito além do conhecimento de escrita alfabética, alçando o uso social da leitura e escrita na vida dos alunos. Por isso, Soares (2004) reflete sobre a importância da alfabetização junto com o letramento nas escolas, compreendendo a capacidade sociais que tragam as realidades dos alunos para dentro das salas de aula.

Ao refletir sobre aprender e ensinar a escrever, Soares (1999), busca enfatizar algumas questões que permeiam a aquisição da escrita no processo de aprendizagem, que envolvem o uso social da língua e da escrita espontânea das crianças nas escolas, refletindo sobre o desenvolvimento das habilidades que possam levar as crianças a produzirem textos que possibilitem a expressão e atendam suas demandas sociais. No entanto, para que as crianças possam produzir textos com plena aquisição do sistema de escrita alfabética, é necessário que o professor esteja atento na aprendizagem da escrita da criança, de maneira que seja uma aprendizagem que leve os alunos a compreenderem o uso social da escrita e que sejam “familiarizados” com mais diversidades textuais, não somente com materiais didáticos, com textos recortados para atividades de interpretação e pequenas produções de textos.

Por isso, Carvalho (2012) classifica a escrita a partir de quatro aspectos: 1) a escrita como uso de linguagem, que reconhece que a escrita “dialoga” com a oralidade, que no momento de sua criação o texto escrito não é intencionalmente pretendido como um “ponto de vista” comunicativo, mas que integre as potencialidades de comunicação; (2) a escrita como processo cognitivo, que inclui três elementos: o contexto, intra e extratutural da tarefa, a memória de longo prazo do escrevente e do processo de escrita propriamente dito; (3) a escrita como prática social, que compreende a escrita com algo contextualizado, mas que também considera os fatores externos e sociais dos indivíduos; (4) a escrita como objeto escolar, sendo menos dedicada à profundidade necessária para o desenvolvimento da escrita, que visa ao desenvolvimento técnico de tarefas e progressão escolar.

Então, ao refletir sobre estas classificações da escrita é necessário que na escola regular haja a contextualização da aprendizagem da escrita, a partir dos aspectos que possam incluir os educandos a uma prática de escrita não mecanizada:

Contudo, e um tanto paradoxalmente, nem sempre a escola tem ensinado a escrever (Fonseca, 1994). Enquanto objeto de ensino e aprendizagem a escrita foi muitas vezes minorizada, por comparação com outros domínios da aula de língua materna, quer porque frequentemente remetida para

momentos finais de aula, quer porque o menor tempo que lhe era dedicado nada contribuía para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de uma tarefa que, pela sua própria natureza, exige tempo para ser realizada com a profundidade necessária. Assistimos, com frequência, a abordagens centradas em saberes de natureza declarativa e não processual e a práticas que, por não problematizarem a tarefa, em vez de promoverem a evolução do aluno no sentido de uma escrita mais desenvolvida, tendiam a perpetuar estádios de menor desenvolvimento (CARVALHO, 1999 apud CARVALHO, 2012, p.7).

Por isso, Cosson (2006) propõe que a leitura e escrita estejam sempre em processos conjuntos, para que as produções de textos nas escolas não sejam reduzidas a produções técnicas e sem sentido na vida dos alunos, visto:

[...] que se pretende é que a escrita esteja sempre acompanhando a leitura. Em primeiro lugar, trata-se de uma questão de registro, que é a função primordial escrita em nossa sociedade. Depois, o registro do processo de leitura permite que a cada fase o aluno repense e revise seus pressupostos anteriores. (COSSON, 2006, p.105).

A leitura deve estar em um processo conjunto com a escrita da criança, ou seja, adentrando aos meios a linguagem escrita e operações de textualização, pois segundo Cardoso (2000), a escrita se configura como uma estrutura subjacente que pode tornar-se visível com a descrição das análises das técnicas e dos meios de linguagem, sendo as unidades linguísticas utilizadas nos textos. Por isso, não distante dessa relação, podemos relacionar que: “As práticas de escrita de uma determinada sociedade, as origens interpsicológicas do processo, as relações semióticas que tornam possível o acesso à linguagem, e ainda, explicam prováveis reestruturações do funcionamento psíquico em seu conjunto.” (CARDOSO, 2000, p.3).

Em sua reflexão, Cardoso (2008) se assemelha em sua metodologia com os métodos iniciais de pesquisa-ação utilizadas nesse trabalho, que metodologicamente a autora entrevista as crianças com gravadores sobre a aquisição de escrita das crianças, ou seja, com objetivo de investigar sobre as condições de produção de textos e as operações que sustentam seu funcionamento: “Na medida em que falar do processo de produção de um texto, em outra circunstância, significa colocar em ação outras estratégias cognitivas/linguísticas/discursivas”. (CARDOSO, 2008, p.19). Ao fim de sua pesquisa, Cardoso (2008), com as entrevistas das crianças transcritas, era nítido reagrupá-las em três categorias: o processo de produção, as unidades linguísticas e o contexto social da produção.

Dando continuidade, segundo os estudos de Bajard (2002) discorrem sobre a importância do professor na interação com os livros e as crianças, para a efetivação do

sistema de escrita: “Antes de mais nada, ele tem o papel de orientador da escolha e da compreensão dos textos abordados na sua disciplina; em segundo lugar, assume a função de conduzir a aprendizagem da escrita através desses mesmos textos”. (BAJARD, 2002, p.209).

Dessa forma, o papel do professor não se restringe a levar o aluno a decifrar um código para formar leitores, mas como mediador, deve levar o sujeito escolar a construir sentidos a partir das diversas ações que proporcionem uma plena aquisição desta competência. Assim, devem ser utilizadas as estratégias para alfabetizar e tornar a criança capaz de compreender e se interar do mundo, buscando suas inferências, que segundo Cosson (2006, p.39). “[...] o leitor é tão importante quanto o texto, sendo que a leitura é o resultado de uma interação”.

Para além da alfabetização é necessário perceber as ínfimas possibilidades que o letramento literário e a contação de histórias podem tanger ao mundo das produções escritas, capazes de proporcionarem um contexto de de letramento e de letramento literário ao sujeitos.

4. CAMINHOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Optamos pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa-ação, com aplicação, observação e análise de atividades de leitura literária e de produção de escrita com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisa-ação pretende a partir da contação de histórias observar os resultados, investigando a produção escrita das crianças em processo de alfabetização no contexto escolar.

Dessa maneira, entendemos que em uma pesquisa qualitativa busca-se explorar as questões que tangem a subjetividade e neste caso, será relacionado entre a leitura dos contos literários. Na pesquisa qualitativa os dados não podem ser exatos, pois segundo Neves (1996, p.1). “Compreendem um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Por isso, em uma pesquisa qualitativa, busca-se entender comportamentos de caráter social, do ambiente e do caráter indutivo do pesquisador, ou seja nessa pesquisa buscamos perceber a escrita das crianças a partir da leitura de contos literários.

Associando com esta discussão, durante a vivência do Programa Residência Pedagógica, como metodologia já citada acima, a de pesquisa-ação, houveram testes de escrita com as crianças, solicitando que elas escrevessem como sabiam, palavras adivindas do contexto escolar, como: Quadro, mesa, lápis, cadeira... Também nestes momentos em campo, no auxílio das atividades também houveram diálogos individuais com as crianças sobre o que elas entendem por escrever, que por sua maioria responderam que a escrita era para ser realizada em livros didáticos ou atividades, o que demonstrou a falta de aproximação com a produção textual e que esta era compreendida de maneira “mecanizada”.

A pesquisa foi organizada por diferentes momentos. Inicialmente, em um primeiro contato com uma turma de alfabetização, no mês de fevereiro de 2019, que acolheu o programa residência Pedagógica, observando que as crianças já estavam inseridas na rotina escolar, pois haviam práticas de leitura com a troca de livros no acervo bibliotecário da escola a cada quinze dias, mas foi observado que essas não possuíam vivências de narrativas literárias e de situações de letramento literário dentro da sala de aula. Portanto, em momento inicial procuramos criar situações de letramento literário a partir da leitura semanal de contos para as crianças.

A partir de uma pesquisa-ação, a atuação na prática pedagógica com leituras literária, tornou-se um propósito no contexto escolar transformador. Sendo assim, segundo Fogaça

(2013) a pesquisa-ação, interage, buscando um diagnóstico, para tornar possível pensar em estratégias e métodos. Então, para buscar o desenvolvimento do aluno avaliando ampliando a compreensão dos processos de escrita a partir da leitura literária, foi necessário a pesquisa-ação, sendo muito pertinente nos momentos de observação a partir de teorias e práticas como ação mediadora dos processos alfabetizadores e de letramento.

Em um segundo momento se constituiu a organização das atividades de produção semanal de textos. Sendo em cada semana, proposta uma atividade de produção escrita a partir da temática da leitura realizada. Desse modo, posteriormente foram realizadas as análises dos materiais coletados.

4.1 Local e contexto da pesquisa

As as ações de intervenção propostas pelo Programa de Residência Pedagógica foram realizadas em uma Escola da rede Estadual no Município de Lavras – Minas Gerais. A clientela atendida é de Bairros de vulnerabilidade econômica e de zona rural, que oferta o Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola tem um espaço físico amplo: com secretaria, salas de diretoria e supervisão, onze salas de aula, sete banheiros masculinos e sete banheiros femininos contando também com banheiros para alunos com deficiência, uma cozinha, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de vídeo, uma sala de educação especializada, dois pátios sendo que um deles é descoberto e outro coberto. Ainda sobre a caracterização da escola, esta possui quarenta e cinco professores e vinte funcionários (secretárias, diretora, vice-diretora, supervisoras, cantineiras e zelador).

4.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram treze alunos da turma do 2º ano do Ensino Fundamental. A escola já passava por processo de descentralização do Ensino Fundamental I, que é atribuído ao Município ofertar este nível de ensino, por isso, a turma era a única de 2º ano da escola e era discutido se seria dado continuidade no Ensino Fundamental I nessa escola da rede estadual.

Sendo no início do ano letivo, a turma se caracterizava como com dificuldade de leitura e escrita. A professora regente promovia tentativas de participação dos alunos durante as atividades, mas estes, além de terem dificuldade na leitura, também tinham dificuldades

nas cópias das atividades no quadro, sobretudo na produção de textos.

As aulas eram ministradas com suporte do livro didático, lousa e atividades xerocopiadas, sem momentos de leitura coletiva ou individuais, com pouca reflexão sobre a leitura e escrita.

5. MOMENTOS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA E RESULTADOS OBTIDOS COM O PROGRESSO DAS CRIANÇAS

A pesquisa realizada aconteceu durante as ações de intervenção como bolsista do Programa de Residência Pedagógica, financiado pela CAPES, durante o período letivo do ano de 2019. O objetivo do programa foi otimizar a formação de professores concedendo vivências significativas de regência escolar, no qual as residentes observaram a necessidade de cada turma. A escolha de se fazer intervenções de leitura e escrita na turma do 2º ano, foi pelo fato de observar atividades de escrita das crianças.

Durante a vivência do Programa de Residência Pedagógica, foram destinados uma hora de regência por aula, destinadas ao “estágio”, expressão a qual os professores da escola denominavam as integrantes do programa. Então, as “estagiárias”, somavam oito integrantes, que trabalhavam por pares nas turmas. Por isso, o programa era vivenciado duas vezes por semana na escola, sendo cada dia destinado a uma regência de uma estagiária, no qual a outra a auxiliava na realização das atividades.

Diante disso, foi observado a necessidade das crianças em relação à compreensão sobre narrativas literárias, que em uma das primeiras regências realizadas, as crianças demonstram falta de relação de sentido com a narrativa oral e também dificuldades de escrita de palavras que seriam “simples”, em relação ao nível de escolaridade, como por exemplo: a palavra “sapo”. Que esta palavra foi trabalhada por fazer parte da primeira história contada para as crianças.

Então, a partir desse diagnóstico, foi optado atividades de leitura literária, de contação de histórias e de produção textual com crianças uma vez por semana, começando no mês de março e finalizando no mês de novembro, por realizar um total de 20 leituras de literatura infantil para as crianças que tinham em média 6 e 7 anos de idade, com nível de vulnerabilidade sócio-econômico. Não menos importante, o gênero textual escolhido foi o de Contos de Fadas, que continham histórias que provocavam o imaginário das crianças, fugindo das narrativas já advindas dos contextos midiáticos e de livros didáticos.

A primeira situação vivenciada e descrita, é o primeiro “encontro” das crianças com os círculos de leitura, que segundo Cosson (2014), para compreender como o letramento literário acontece, as suas faces se efetivam por meio de uma comunidade de leitores reunidos, destacando o círculo de leitura como uma importante ação.

Então, com o intuito de auxiliar o processo de alfabetização das crianças, a partir da aquisição da leitura e da escrita, foram realizadas as atividades com as narrações de histórias, no qual, primeiramente foi lido a obra “A Boca do Sapo” de autoria de Eliardo Franca e Mary Franca, para diagnosticar e entender o que as crianças já dominavam em relação à produção de textos. A partir desta obra, foram produzidas o reconto da história de maneira coletiva e individual (com desenhos e escrita). Após essa atividade, foi compreendido que a turma não estabelecia relação de sentido ao produzirem os textos, também não reconhecendo os tempos narrativos, o que determinou a mudança de “rumo” nas ações de regências, no qual foi notória a necessidade de ampliar o repertório literário das crianças, para que depois elas conseguissem assimilar estas narrativas e pudessem associá-las durante o processo de alfabetização.

5.1 Momento de produção textual

Então, foi determinado diante das ações do Programa Residência Pedagógica em parceria com a professora regente da turma, que durante toda semana, nas quartas-feiras eram o dia de leitura da turma, para que os alunos se acostumassem com a rotina de leitura na sala. Por meio do Programa Residência Pedagógica as práticas literárias foram trabalhadas durante todo ano letivo, mas às vezes a professora regente solicitava ajuda para que se realizassem atividades que a escola demandava, que envolviam os projetos da escola, aplicação de provas bimestrais e estaduais, auxílio no planejamento das atividades, nas confecções das atividades etc.

No entanto, nos dias que aconteceram as atividades do Programa de Residência Pedagógica, realizamos ações de intervenção com a leitura literária e com a produção de textos a partir das seguintes propostas semanais, estabelecendo com as crianças a rotina de: organização da roda de leitura, apresentação do tema da história, contação da história (sem mostrar as ilustrações), conversa sobre a história (perguntando os alunos de forma coletiva, ainda na roda), reconto da história oral ou individual que aconteciam por meio da atividade de desenho e ou de escrita. Depois de todo o processo, os alunos podiam pegar o livro e ver as ilustrações, de maneira individual.

Para compor um reflexão das atividades propostas foi escolhido a produção de texto de dois alunos, que para manter a integridade ética da pesquisa usaremos o nome fictício, uma chamaremos de Larissa e o outro de Gabriel.

a. **Atividade de leitura literária semanal**

As Atividades de intervenção de leitura literária foram realizadas as atividades de leitura literária com livros que fossem fora do conhecimento literário das crianças, sendo os livros: “A boca do Sapo”, de autoria de Eliardo Franca e Mary França; “Um Tesouro de Conto de Fadas”, de autoria de Annie-Claude Martin; “Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento”, de autoria de Marina Colasanti; “Leo e a Baleia”, de autoria de Marília Garcia e Benji Davies; “As doze Princesas Dançarinas”, de autoria de Rachel Isadora. Sendo dois livros uma coletânea de contos de fadas e os outros três continham uma única narrativa. Por isso, os contos selecionados foram: “A Princesa e a Ervilha”; “Rumpelstiltskin”; “Ricky Topete Real”; “O Pequeno Alfaite”; “Tudo está bem quando Acaba bem”; “O Pássaro de Fogo”; “Reynard e o Pescador”; “A Bela Vassilissa”; “Entre Leão e Unicórnio”; “Ali Babá e Os quarenta Ladrões”; “Florinda e Yoringal”; “A roupa Nova do Imperador”; “As botas de Sete léguas”; “A Bela e a Fera”; “O gato de Botas”; “Chapeúzinho Vermelho”; “Uma ponte entre dois Reinos”; “A moça tecelã”; “Leo e a Baleia”; “As dozes Princesas Dançarinas”.

A leitura dos contos sempre seguiam uma rotina: A atividade de leitura literária era realizada no início da aula, de modo que as crianças eram convidadas a sentarem em círculo no chão, e a leitura era realizada de forma integral da narrativa. Para que a leitura ganhasse um sentido para as crianças, a narrativa era lida com ênfase e com entonação das falas dos personagens.

Dessa maneira, trazemos novamente as reflexões de Cosson (2016) sobre leitura, que a define como parte integrante e fundamental no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, entretanto, ele inteira que esse processo não será válido se não estiver associado a uma efetiva prática social dos saberes adquiridos com a leitura, ou seja, o domínio total do texto.

Também, associamos com Bajard (2014) ressaltando que, além do domínio total do texto, podemos compreender sobre o discurso produzido, ao contrário da transmissão, que recorre a um texto prévio. “A performace do contador cria, além dos signos não verbais, ato de oralidade pura, a matéria linguística do conto que surge e desaparece no momento da enunciação.” (BAJARD, 2014, p.107).

Assim, em conjunto com as refleões sobre as performaces que o contador cria, podemos associar a contação de histórias, de significado conjunto como uma leitura

performática, como afirma Busatto (2010).

O contador de histórias cria imagens no ar materializando o verbo e transformando-se ele próprio nesta matéria fluída que é a palavra. Ele empresta seu corpo, sua voz, seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado (ou ao menos, assim deveria ser). Ou seja, a palavra-grafia se corporifica, se espiritualiza, ou ainda como quer Zumthor, o texto se torna obra, e uma obra é significativa. (BUSATTO, 2010, p.2).

Por isso, a contação de histórias é importante para o desenvolvimento de leitura e escrita das crianças, pois além de ser um momento afetivo, o texto deixa de ser somente um signo para a criança e a faz compreender o mundo social da palavra escrita.

b. Atividade de produção de texto coletiva

Foram realizadas três atividades de produção de texto coletiva, sendo uma caracterizada como a primeira atividade (que também foi aproveitada para o diagnóstico da turma); outra no meio do ano para compreender os avanços e o que ainda se precisava avançar; e a última no final do ano, se concretizando como um resultado final das intervenções. Abaixo seguem as produções de texto coletivas (produção oral), seguindo por ordem cronológica em que foram realizadas:

A Boca do Sapo

O bode está comendo e o sapo também quer comer, os dois estão conversando.

O sapo está falando oi para o bode e ele está bebendo água.

O tatu está andando na água e o sapo está na flor dando jóia para o tatu.

O sapo está falando para o tatu esperar e ele esperou.

O gato está procurando o sapo, que está escondido atrás do arbusto.

Os dois brincam de pique-esconde e o gato está escondido.

É o aniversário do sapo e os animais fizeram uma festa surpresa para ele.

(Produção de texto da Turma do 2º ano – Março de 2019.)

A atividade de produção oral da turma foi realizada depois de contar a história, então foram feitas perguntas sobre a narrativa e foi proposta a atividade de produção coletiva para a turma, explicando como todos alunos teriam direito a contribuírem e que teriam que chegar ao consenso do desenvolver da história. A história foi transcrita pela estagiária, no dia seguinte sendo exposta para a turma a produção.

Foi verificado, como já afirmado acima, a falta de produção de sentido na narrativa oral da turma, “norteando” as ações da Residência Pedagógica – CAPES, para este eixo. Apesar da dificuldade apresentada, quando a turma “viu” sua produção coletiva, os alunos ficaram muito

animados e isso aumentou a expectativa para os momentos de leitura dos contos.

Abaixo, já podemos apresentar outra produção oral da turma do 2º ano, realizada no meio do ano letivo:

Entre Leão e Unicórnio:

Era uma vez entre o leão e unicórnio. Então de repente o leão atacou o rei e ele sacou a espada e matou o leão. Mas, o unicórnio chegou com a rainha montada em cima dele, a rainha viu o leão morto e chorou porque o leão era seu fiel guardião!

Então, a rainha perguntou:

- Por quê você matou o leão?

E o rei respondeu:

- Porque o leão me atacou!

A rainha ficou nervosa e explicou que o leão era seu guardião. Então, ela pediu pro unicórnio para fazer a magia do seu chifre para o leão voltar a vida.

Assim, o rei pediu desculpas para a rainha e ela o perdoou.

Eles ficaram felizes para sempre.

(Produção de texto da Turma do 2º ano – Julho de 2019.)

A atividade foi realizada com a mesma rotina da produção apresentada acima, porém, os momentos de leitura semanal e círculo de leitura já eram rotina na turma do 2º ano. Assim, as crianças já sabiam construir a narrativa de maneira cooperativa e respeitosa, e os alunos com dificuldade em leitura e escrita também contribuíram para a narrativa oral de maneira conjunta e igual com os demais. Também é possível observar conectores na história: início, meio e fim. Além disso, também é possível observar que a história escolhida é maior e com menos ilustrações.

Abaixo, já podemos apresentar outra produção oral da turma do 2º ano, realizada no fim do ano letivo:

As 12 Princesas Bailarinas:

Era uma vez, as doze princesas bailarinas, que todas as manhãs iam para o jardim ver as flores. De repente, apareceu um príncipe e o rei que era o pai delas perguntou:

- Quem é você?

E o príncipe respondeu:

-Eu sou um príncipe de um reino bem distante.

O rei perguntou:

-O que você veio fazer aqui?

O príncipe respondeu:

-Eu vim em busca de um casamento!

Então, o rei pensou e pensou., chegando a uma resposta:

-Qual filha você quer se casar?

E o príncipe respondeu animado:

-Com a mais velha, a mais bela de todas.

A princesa aceitou, eles se casaram em uma praia e viveram felizes para sempre!

(Produção de texto da Turma do 2º ano – Outubro de 2019.)

A atividade foi realizada também seguindo a rotina do círculo de leitura, sendo proposto que fosse realizada com um livro do próprio acervo da escola. Então, a escolha do livro foi feita por ser um conto “famoso”, mas possuir ilustrações de princesas africanas, visando diversificar os padrões étnicos e culturais. A turma se encontrava ainda mais participativa e nos momentos em que foi feita a leitura, havia silêncio e reações que decorriam de acordo com a história. Foi possível observar que todos os alunos estavam ansiosos para darem sua contribuição ao reconto, também possuindo conectores na história e relação de sentido, contribuindo para a observação do desenvolvimento da turma ao longo do ano letivo.

Nos momentos em que houveram o reconto coletivo da turma (transcritos acima), a turma já estabelecia relação de sentido, participava nas discussões sobre as histórias, e as rotinas de leitura eram vistas como parte do momento de descontração da turma, com vários alunos da sala sempre perguntando com a chegada das residentes: “Hoje vai ter historinha?”.

Por isso, ao observar os recontos da turma, é possível entender a importância das práticas de produção de texto. Também confirmando a dicotomia entre a leitura do texto escrito, a maneira em que receptor o compreende (os alunos, em questão) e a transmissão vocal que se faz a produção do texto escrito uma junção de vários aspectos, que segundo Bajard (2014) para se ter efetivação na produção escrita, se envolvem algumas questões:

[...] de comunicação (mediador e sujeito), de matéria textual (sonoro e gráfico), de linguagens (língua, imagem e língua, gesto, olhar, espaço, figurino), de funcionamento do texto (enunciação contida no texto e a de um locutor), do plano estético (prática literária e prática de representação), de implicação pessoal (leitor solitário e transmissor). (BAJARD, 2014, p.96).

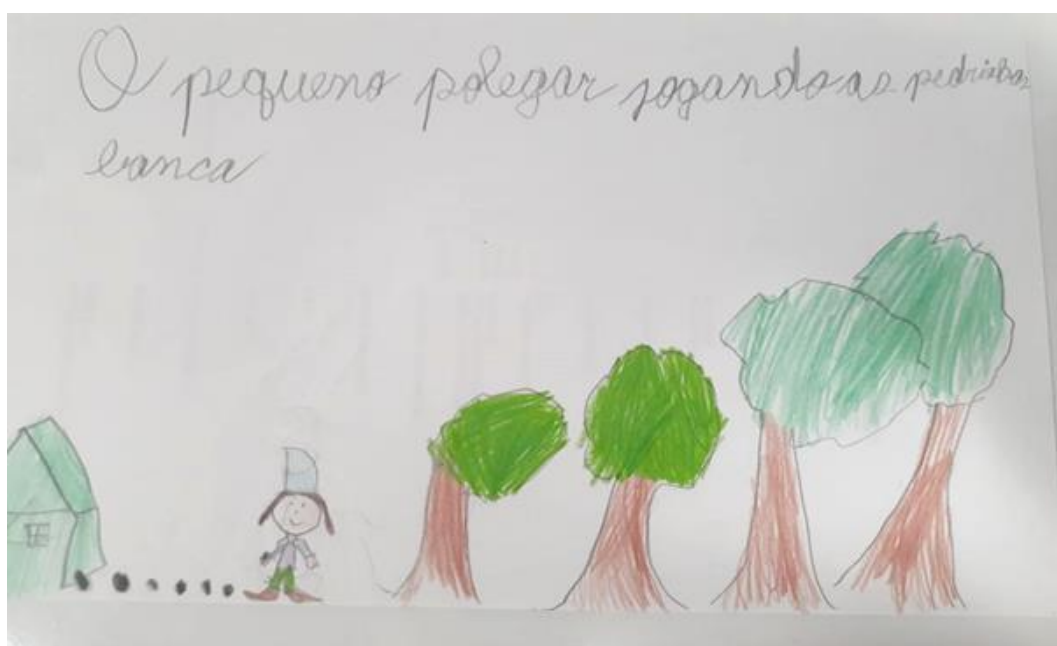
Dessa maneira, para a melhoria da produção de textos da criança dentro do contexto escolar, é necessário que a junto com a coordenação pedagógica, os professores pensem em ações que levem as crianças “irem de encontro” à literatura, que abram condições e soluções para o desenvolvimento da escrita e produção de textos. Não menos importante, também é necessário que se pense no “mundo” da criança com a cultura escrita, realizada por meio de ações pedagógicas escolhidas e refletidas de acordo com o sujeito social que a recebe, compreendendo a importância da ajuda do professor mediador. Como observado, a contação de histórias foi uma intervenção importante para a turma do 2º ano, auxiliando nas produções coletivas e no desenvolvimento social dos educandos, que com a ajuda do mediador e da escola, proporcionaram o aproveitamento da escrita e do sistema alfabético.

c. Atividade de produção de texto individual

As atividades de produção de texto com escrita individual seguiam a rotina já estabelecidas para a turma, também sendo depois da reflexão oral da narrativa. Desta maneira, era proposto que o aluno recontasse história como soubesse escrever e que a desenhasse de maneira que imaginava que os personagens seriam. Portanto, foram selecionados dois alunos, com produções ao longo do ano letivo, comparando seu desenvolvimento, que serão apresentadas abaixo.

As produções abaixo são da aluna Larissa, que era uma dos alunos mais avançados da turma do 2º ano. A aluna já sabia ler e fazer operações matemáticas, mas ao que tange de produções de texto, por estar acostumada a produzir pequenos textos para os livros didáticos, ela não tinha aproximação com a literatura infantil e com a produção de textos de forma autônoma. Temos abaixo a primeira produção de texto realizada a partir do reconto do “O Pequeno Polegar”:

Imagem 1: O reconto da história “O Pequeno Polegar”.



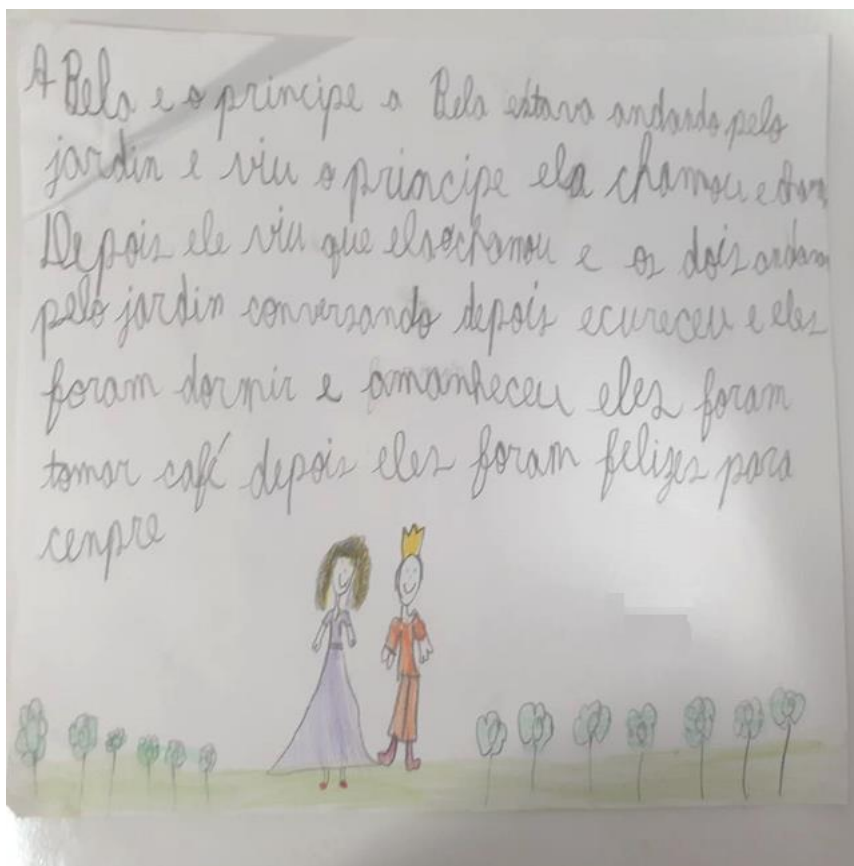
Fonte: Acervo pessoal.

Nessa primeira produção de texto realizada por Larissa, foi enfatizado várias vezes que a criança poderia contar sua história, mas sempre ocorriam justificativas, como “Eu não sei fazer história grande”. Então, foi solicitado que a criança escrevesse o que soubesse sobre a narrativa, observando a imagem 1, a criança escreve somente uma frase sobre a narrativa

acompanhada do desenho do Pequeno Polegar.

A segunda produção de texto foi sobre o conto de “A Bela Vassilissa” e ocorreu no meio do ano letivo. A atividade seguiu a mesma rotina já estabelecida com a turma, e a aluna já se prontificava a escrever “história grande”, demonstrando mais interesse na escrita.

Imagem 2: O reconto da história “A Bela Vassilissa”.



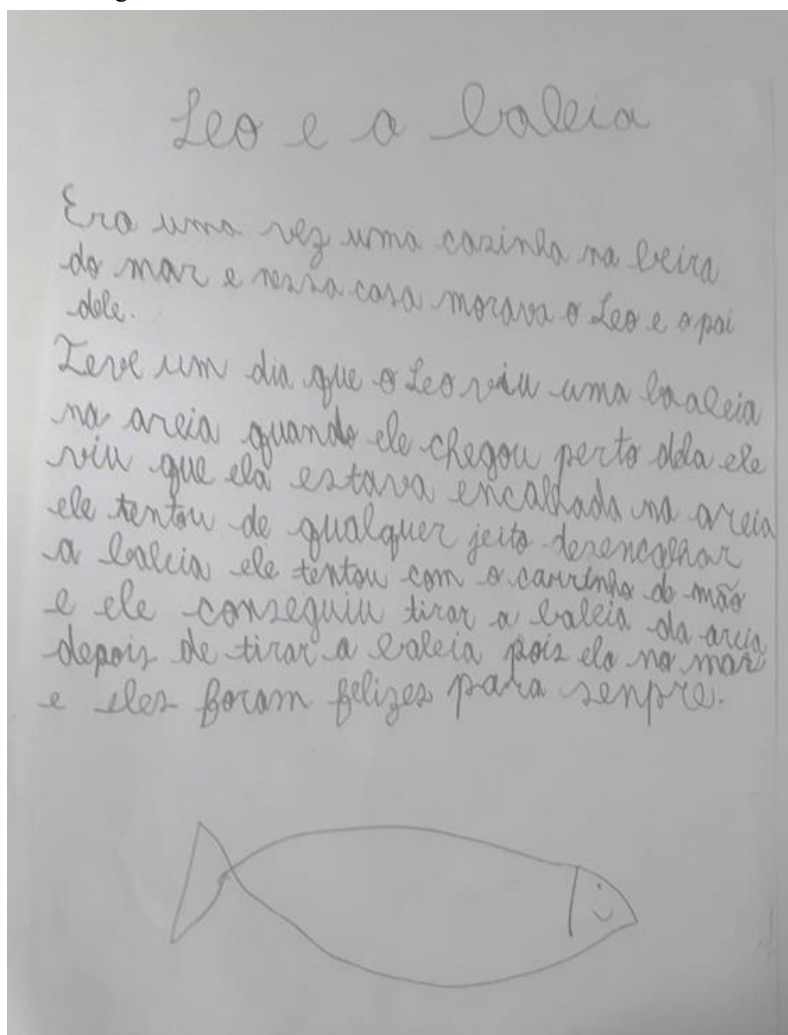
Fonte: Acervo Pessoal.

Na imagem 2 da produção de texto de Larissa, é possível notar o quanto a narrativa passa a ser mais elaborada pela criança, podemos perceber também a tentativa de estruturação da escrita para a construção de seu reconto, com início da construção de parágrafos, com a apresentação e sequências de fatos, uso de conjunção aditiva “e” para relacionar uma ideia a outra. Ou seja, notamos um esforço em produzir um texto com certa sequência lógica dos acontecimentos, como marcação de início, meio e fim para a narrativa.

A terceira produção de texto foi sobre o conto de “O Leão e a Baleia” e ocorreu no final do ano letivo. A atividade também seguiu a rotina já estabelecida com a turma, e nesse momento do ano letivo, a aluna já se dizia “autora” e já demonstrava mais interesse na

escrita do que no desenho. Durante esses momentos, a aluna sempre solicitava que houvessem mais de uma produção de texto.

Imagem 3: Reconto no final do ano letivo “O Leo e a Baleia”.



Fonte: Acervo Pessoal.

Já na imagem 3 da produção de texto, aproximando-se do final do ano letivo, é notório que a criança já tinha aumentado seu repertório de compreensão sobre o gênero narrativo, ampliando o vocabulário, o uso de expressões mais elaboradas para dar sentido ao texto, também compreendendo a sua estrutura da narrativa construindo uma sequência lógica dos acontecimentos com início, meio e fim. A criança utiliza um título para a narrativa, uma expressão temporal de início de narrativa com “Era uma vez” e a finaliza com “Foram felizes

para sempre”, demonstrando a apropriação do gênero conto, o que nos mostra uma diferenciação da primeira produção escrita da criança, que demonstra um processo evolutivo da produção escrita a partir de um contexto de letramento literário oferecido às crianças semanalmente.

Como já citado acima, de acordo com o conceito de letramento literário, podemos afirmar e relacionar esse conceito com a escrita, que de acordo com Cosson (2015), se efetivaram nas ações realizadas:

A grande questão desse modo de conceber o letramento literário não é que em alguns casos apenas recubra com um novo termo práticas escolares usuais, nem mesmo que tenda a reforçar concepções conservadoras tanto do letramento quanto da literatura, mas sim que retire do adjetivo a sua autonomia de sentido, ou seja, que coloque a aprendizagem da literatura como ancilar ao ensino da escrita. (COSSON, 2015, p.181).

Então, compreendemos que a aluna acompanhada no ano letivo foi contemplada por momentos de letramento literário, que puderam ancilar no ensino e interesse da escrita. Relacionando a escrita com a produção de texto, refletimos sobre os conceitos de Bajard (2014), afirmando que durante o processo de escrita das crianças também são construídas operações linguísticas e cognitivas:

Na medida em que recusamos considerar a escrita apenas como um duplo da língua oral, não podemos reduzir o seu funcionamento a uma transposição recíproca das letras dos elementos sonoros. Em outras palavras, uma política de alfabetização não pode reduzir o sistema gráfico ao valor fonográfico das letras. A pesquisa contemporânea – análise do discurso, gramática do texto, semiótica do texto – descreve a língua escrita tomando como unidade o texto enquanto objeto de “operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção.” (BAJARD, 2014, p.109).

Outro exemplo selecionado para a reflexão refere-se às produções de textos do aluno Gabriel. Trata-se de uma criança que tinha muitas dificuldades na leitura e escrita, que diferente da Aluna Larissa, não era considerado “avançado”, ou seja, não atendia a maioria das competências atribuídas ao 2º ano. Ele possuía muita dificuldade em realizar todas as atividades na sala e problemas com “disciplina”, que de início demonstrou relutância para participar das rodas de leitura, mas que depois participou das reflexões a cerca dos livros com muita vivacidade e comprometimento.

Selecionamos três das produções de textos de Gabriel ao longo do ano letivo de 2019. A primeira atividade de produção de texto, foi realizada no início do ano letivo, a partir do conto: “O Pequeno Polegar”. O Aluno alegava que não sabia escrever e se mostrava muito

relutante para realizar a atividade, por fim foi solicitado que ele “escrevesse como sabia”.

Imagem 4: Reconto – “O Pequeno Polegar”.



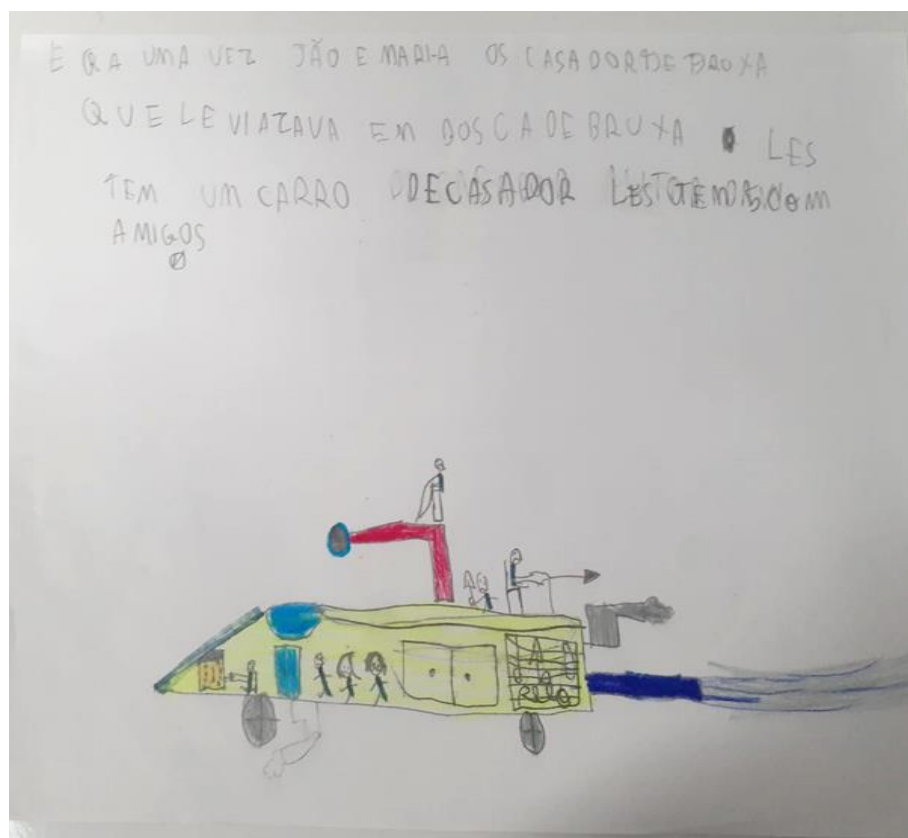
Fonte: Acervo Pessoal.

Na imagem 4 da produção de texto de Gabriel, é possível perceber a escrita somente de uma frase: “home moto pela menina”. Que o aluno na sua realização alegou que era o que sabia escrever para recontar uma história. Também é possível compreender que a criança encontra-se na hipótese de escrita alfabética, pois escreve de acordo com a sua fala, dominando o valor das letras e sílabas.

A segunda atividade de produção de texto, foi realizada no meio do ano letivo, a partir do conto: “Hansel e Gretel”. Com o aumento do seu repertório literário, o aluno já estava

menos resistente nas atividades de círculo de leitura e produção de texto, também era possível notar que o aluno já compreendia que poderia produzir textos maiores e que esses momentos, nas palavras dele: “Não vou ser xingado por escrever errado”.

Imagem 5: Reconto – “Hansel e Gretel”.



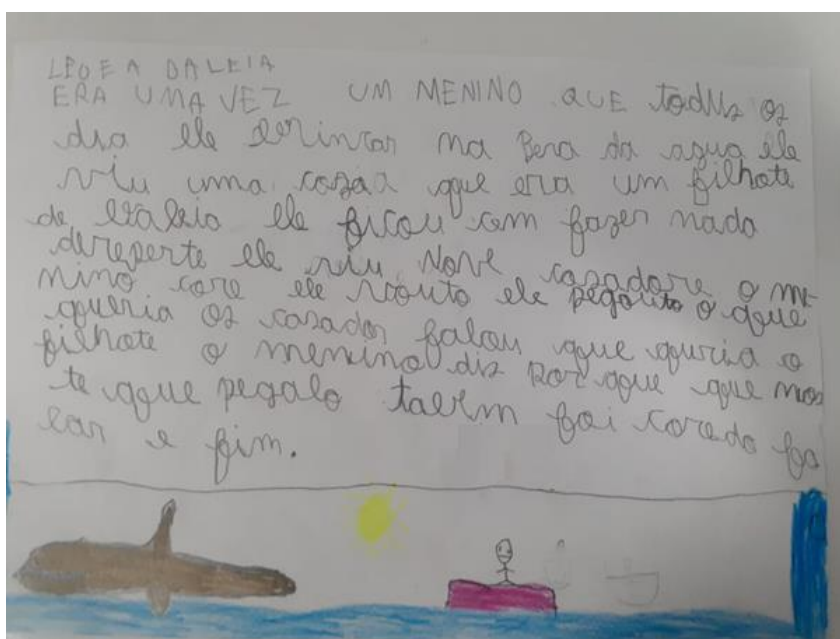
Fonte: Acervo Pessoal.

Na imagem 5 da produção de texto de Gabriel, é visível a tentativa de escrever uma narrativa mais elaborada, em que faz uso de outras palavras e expressões, relacionando com outras versões do conto, notamos que ele começou o texto com a expressão que caracteriza uma narrativa: “Era uma vez”, o que demonstra aproximação com o gênero escolhido para as leituras realizadas em sala.

A terceira atividade de produção de texto apresentada, foi realizada no final do ano letivo, a partir do conto: “Leo e a Baleia”. De maneira conjunta com a turma, o aluno já estava muito interessado nos momentos de círculo de leitura, demonstrando muito interesse nos

momentos de produção textual, que no verso de sua produção textual escrevia “Autor: Gabriel”.

Imagem 6: Reconto – “Leo e a Baleia”.



Fonte: Acervo Pessoal.

Na imagem 6 da produção de texto feita por Gabriel, é possível compreender avanços substanciais na elaboração da narrativa, em que o aluno aumenta sua produção textual, começando com “Era uma vez” e termina com “Fim”, contendo mais elementos narrativos do que nas produções anteriores.

Por isso, as práticas de produção de texto a partir da literatura infantil se configuraram como momentos importantes na turma do 2º ano, também associando-se como uma prática muito aguardada pelo os alunos. Nas produção de textos analisadas foram evidenciadas as evoluções da escrita dos alunos ao longo do ano letivo, que destacam a importância do letramento literário na produção de textos, sendo importante, segundo Bajard (2014), o mediador durante a situação problema e também a sua estimulação à constituição por parte da criança:

De fato, se a metodologia prioriza a emissão, isto é, a produção de textos, o aprendiz se encontra numa situação de transposição de discurso oral em texto escrito que vai levá-lo a identificar os elementos da sua própria fala para traduzi-los em signos escritos. Essa tradução pode realizar-se de duas maneiras: ou com a contribuição do mediador que traz a resposta à situação-problema, ou, dentro de um caminho menos intervencionista, com a estimulação do mediador à constituição, por parte da criança, de signos originais. (BAJARD, 2014, p.85).

Então, neste processo de avanço da produção escrita das crianças, compreendemos nas reflexões de Soares (1999), que é evidenciado a aquisição da escrita no processo de aprendizagem, que envolvem o uso social da língua e da escrita espontânea das crianças nas escolas. Por isso, Soares (1999), reflete sobre o desenvolvimento das habilidades que possam levar as crianças a produzirem textos que possibilitem a expressão e atendam suas demandas sociais, compreendendo que para as crianças produzirem textos com plena aquisição do sistema de escrita alfabética, é necessário que o professor esteja atento na aprendizagem da escrita da criança, de maneira que seja uma aprendizagem que levem os alunos entenderem o uso social da escrita e que sejam “familiarizados” com diversidades textuais, não somente com materiais didáticos, com textos recortados para atividades de interpretação e pequenas produções de textos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.

A partir das discussões e análises das produções de textos das crianças destacamos que as práticas de letramento literário se mostram um recurso pedagógico importante nas escolas, como aponta Lajolo (2009, p. 100) “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.”

Também consideramos que existe a previsão e asseguramento dessas práticas nos documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), sobre atividades com a leitura literária e a produção de textos para auxiliarem os alunos em seu processo de aprendizagem, com finalidade que os façam poder compreender as habilidades sociais da leitura. Porém, na vivência na escola em que ocorreu a pesquisa-ação, as crianças não tinham repertório literário e atribuíam estas atividades somente para livros didáticos e atividades de caráter com finalidade imediatada, que se distinguiu das atividades realizadas no Programa de Residência Pedagógica, em que a partir da hipótese de escrita em que a turma estava, as atividades de intervenção a partir da leitura literária e da produção escrita, foram pensadas para todo o ano letivo, com a compreensão que a própria literatura iria aumentar a aprendizagem dos alunos. Por isso é importante a compreensão da necessidade de recuperar o caráter coletivo e da socialização das práticas sociais de leitura e escrita, como afirma Lajolo (2009), que confirma o caráter coletivo da leitura literária, refletindo a repercussão no processo de aprendizagem, que pode ser efetivamente realizados na escola, afirmando e socializando as práticas sociais de leitura e escrita.

No entanto, também é notório que professora da turma pesquisada, tinha cobranças para que fossem realizadas as atividades nos livros didáticos, suprimindo as competências que a coordenação regional verificava e analisava. Mas, também o espaço para a leitura das crianças está assegurado no currículo das escolas públicas, por isso, é necessário compreender a importância da aproximação dos currículos e das ações com mediações literárias e produção de texto nas escolas públicas. Pois, como podemos observar, as práticas de leitura foram efetivamente inseridas na rotina escolar e contribuíram para a aprendizagem dos alunos, confirmando o letramento literário como um importante auxílio na alfabetização e na escrita.

8. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. . **Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização.** Leitura e produção de textos na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-43, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_7_MA_Cydara_Cavedon_Ripoll_Hilario_Alencar_da_Silva_Leticia_Guimaraes_Rangel_Marc_elo_Viana.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, DF, 1997.

BAJARD, É. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem.** 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

BUSATTO, C. **Narração oral de histórias o simbólico no conto–(a) ponte para o sagrado.** 2010. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/artigoscongresso/Cleo_Bussato.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BUSO, A. C. D. L.; SILVA, E. M.; COSTA, E. R. et al. **Leitores e Escritores na Educação Infantil.** 1. ed. Jundiaí: Ed. Paco, 2018.

CARDOSO, C. J. **Linguagem escrita e operações de textualização: uma perspectiva longitudinal.** UFMT. 2000. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt_10_01.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CARDOSO, C. J. **O que as crianças sabem sobre a escrita.** 1. ed. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

CARVALHO, J. A. B. **Ensinar e aprender a escrever no século XXI:(re) configurando um velho objeto escolar.** In: ANAIS SIELP, 1., 2012, Uberlândia. Ed. UFU. p. 1-15. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21956>>. Acesso em: 5 jun. 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** 1. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento Literário.** Glossário Ceale. 2010. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>. Acesso em: 10 out. 2020.

COSSON, R. **Letramento literário: Teoria e prática.** 1. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FERNANDES, C. R. D.; DA SILVA, M. B. C. Escola e mediação literária. School and mediation in literature. **CONJECTURA: filosofia e educação**, p. 193-208, 2013.

FOGAÇA, J., et al. **Pesquisa-ação**. 2013.

GOULART, I. C. **Ler e contar histórias: das experiências profissionais às vivências pedagógicas**. 1. ed. São Carlos: Ed. Pedro & João, 2019.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, p. 99-112, 2009.

MARCUSHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119-146, 1997. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6323097>>. Acesso em: 9 ago. 2020.

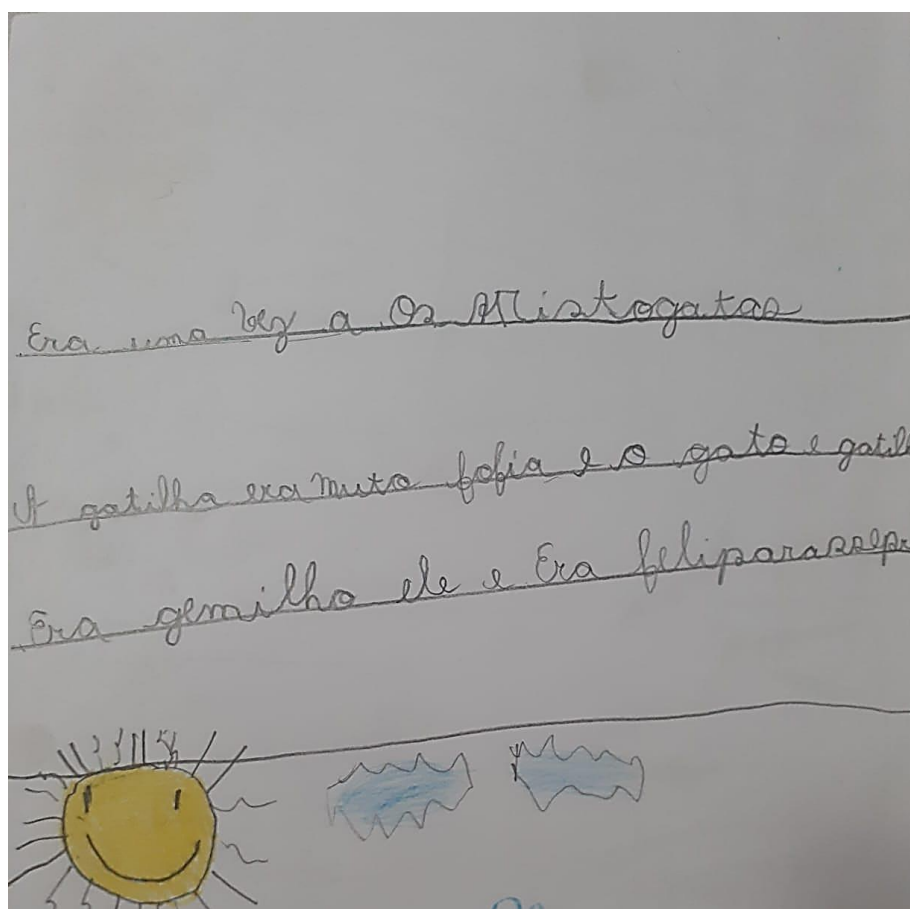
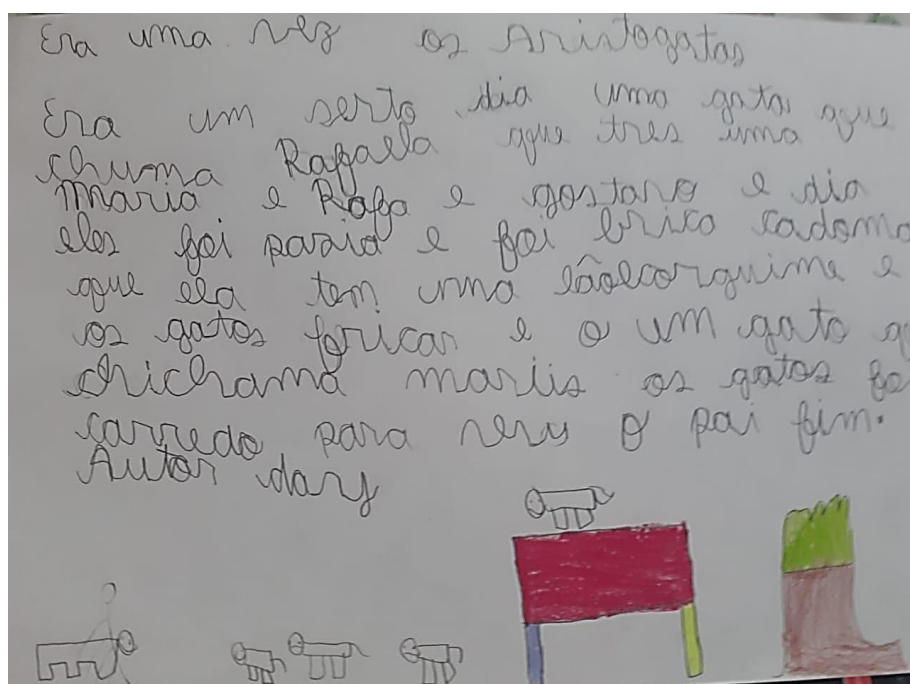
NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: < https://www.academia.edu/download/54648986/PESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTERISTICAS_USO.pdf>. Acesso em: 28 out 2019.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. **A magia da linguagem**. v. 2, p. 49-73, 1999. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf>. Acesso em: 28 out 2019.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003. Disponível em: < http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 28 out. 2019.

ANEXOS

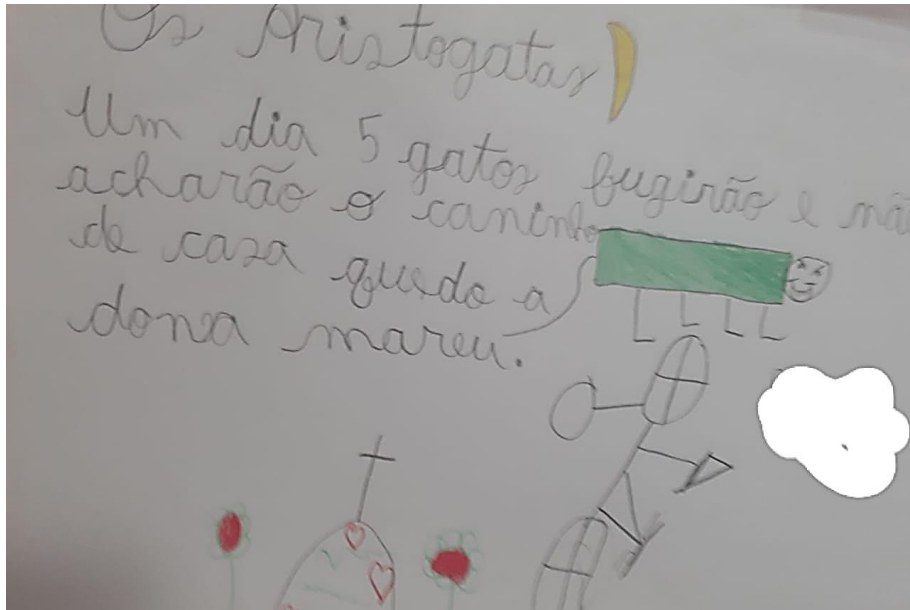


Os Aristogatos

uma menina que tinha um gato
eua tia os Aristogatos oua um dia o
gato fugiu e a maria a dona deles
feco repete 1 o outro dia o gato voltou por
cada vez

Os Aristogatos

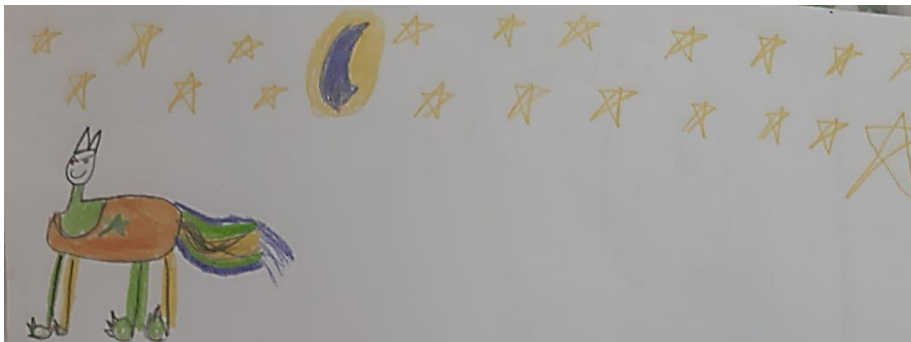
Um dia 5 gatos fugiram e não
acharam o caminho
de casa ficou a
dona mareu.



no uma vez uma menina que se chamava chapeuzinho vermelho e
ela foi brincar na floresta e o lobo, apareceu
mas ele era o lobo do bem depois apareceu o lobo do
mal quando eles lutaram e chapeuzinho ajudou e eles
viraram amigos.
chapeuzinho voltou cantando:
tenho um amigo chamado lobo do bem ele era bem
carinhoso.
e ela vivendo feliz com seu novo amigo.

Os Aristogatos

Era uma vez uma gata que chamava Mariana que tinha 3 gatinhos. Esses 3 gatinhos tinha uma função e mais velho pitava e do meio tocava piano e a mais nova catava um dia os 4 saíram e dormiu e quando acordou estava na água a sorte que um gato que chamava Martis quando ele salvou Martis e Mariana se casou.



era uma vez 5 gatinhos eles erau muito ricos eles tinham 5 geladeiras e 10 casas eles até faziam ela de artes eles moravam em Paris.

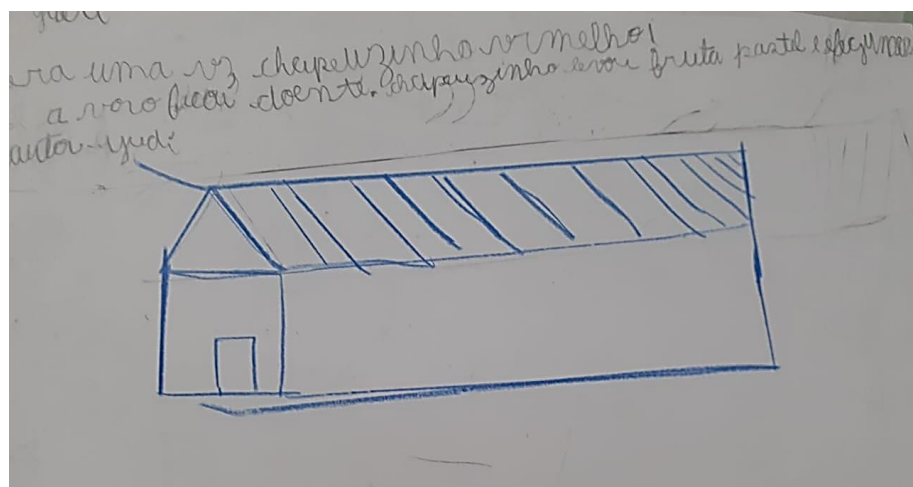
era uma vez uma mulher muito rica
e ela gostava muito de seus gatos.
um dia ela disse: quando não estiver aqui
vou querer que os meus gatos fiquem
no meu lugar.
mas você é minha rainha disse o guarda
e a mulher rica falou para o guarda para
respeitá-la.
no meio da noite o guarda pegou os
gatos mas como os cachorros príncipe
e rei pegaram os gatos escondidos
e o guarda caiu no rio e afundou
e eles viveram felizes para sempre.

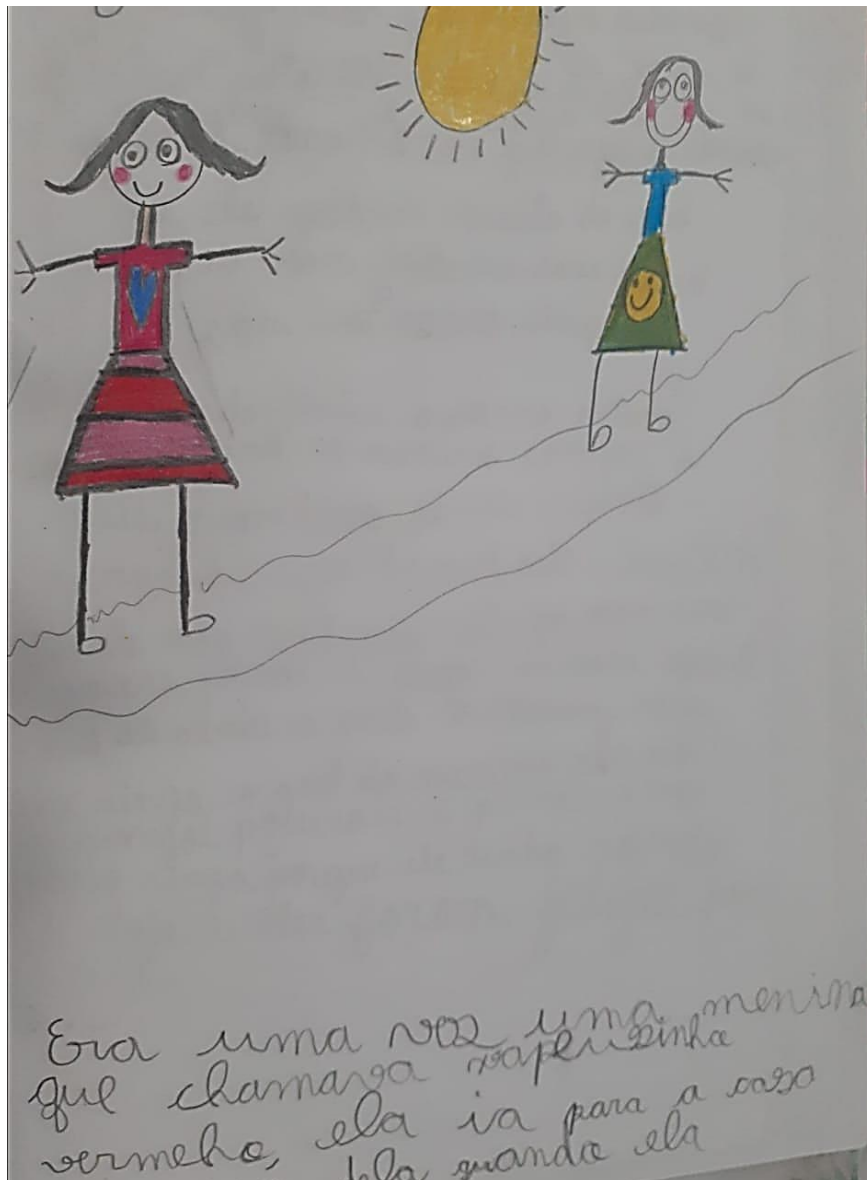


chapeuzinho
e sua mãe



Era uma vez um menino que usava um chapéu preto e uma blusa preta também. O pai do menino falou pra ele levar uma sacola de biscoitos e carimões para o avô como ele gostava muito do avô. Ele foi quando ele estava indo pra casa do avô ele encontrou com um carro cinza ele continuou a andar mas o carro estava percebendo o menino o menino começou a correr mais o menino foi mais esperto tinha a rua da casa do avô dele e uma outra rua que ele não conhecia ele foi para casa do avô que era policial ele chegou na casa do avô dele o avô dele abriu a porta o homem saiu do carro cinza o avô do menino chamou mais amigos policiais e prendeu o dono do carro cinza porque ele tinha roubado uma loja e eles foram felizes para sempre.





Os Aristogatos
 Em um lindo dia uma mulher muito rica comprou uma
 e a gata era a mais jovem e ela ia ter três gatinhos e depois
 dia que ela ia ganhar os três gatinhos e nasceu a gata e gata
 E a gata se chamava Julia e os dois primeiros se
 chamavam Alígio e o outro Gabriel então a família de
 gatos foram felizes por sempre.



Chapeuzinho vermelho
 Era uma vez, a vovozinha doente e a chapeuzinho
 de melho levando fruta para vovozinha. casa e o
 final tudo bem. A mamã de o doze, para Chapeuzinho
 tem um vermelho e ela lefo o doze.
 para vovozinha



Chapeuzinho Vermelho

4
Era uma vez a Chapeuzinho Vermelho
um dia a vovó do Chapeuzinho zico do
l do caminho a Chapeuzinho encontrou o
lobo mau e a Chapeuzinho correu até a casa
da vovó e a Chapeuzinho zico com medo
eai o casado ^{vovó} Chapeuzinho gritado o zoi
até a Chapeuzinho e salvou a vovó e
a Chapeuzinho fim

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez a mãe de Chapeuzinho vermelho mandou
ela levar uma cesta com frutas pão e leite.

Certo o Chapeuzinho vermelho estava no bosque ela
encontrou com o lobo o lobo perguntou — o que tem
nessa cesta e ela respondeu tem um monte de comida
para a minha vovó que mora aqui no bosque o
lobo falou porque não irei pelo caminho e colhi
algumas flores para ela em certo o Chapeuzinho vermelho
olhou as flores o lobo correu para a casa da vovó
e o lobo chegou na casa da vovó o lobo incantou

1002/ Era uma vez uma menina
que amava a sua vovó e
levou doces para a sua
vovó e as duas comeram
a comida toda.