



LUANA CAROLINE MATEUS BRAZ

**LEITURA LITERÁRIA, RECONTOS ORAIS E PRODUÇÃO
ESCRITA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO**

LAVRAS-MG

2023

LUANA CAROLINE MATEUS BRAZ

**LEITURA LITERÁRIA, RECONTOS ORAIS E PRODUÇÃO ESCRITA
NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO**

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

Prof(a). Dr(a). Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

LAVRAS-MG

2023

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

Braz, Luana Caroline Mateus.

Leitura literária: recontos orais e produção escrita no contexto
da alfabetização. / Luana Caroline Mateus Braz. - 2023.

49 p. : il.

Orientador(a): Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Monografia (graduação) - Universidade Federal de Lavras,
2023.

Bibliografia.

1. Práticas de letramento. 2. Produção de textos orais e escritos.
3. Leitura literária. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me proporcionado todas as oportunidades que vivenciei e por ter me ajudado até aqui.

Agradeço a Professora e Orientadora Ilsa do Carmo Vieira Goulart por todo acolhimento, apoio, paciência e aprendizados. Desde o primeiro momento que conheci seus trabalhos publicados e tive a primeira aula na disciplina “Alfabetização e Letramento”, me encantei com a leitura literária e o processo de alfabetização, foi aí que tive a certeza que queria seguir como professora.

Agradeço a minha família, em especial três pessoas essenciais na minha vida, a minha vó Maria de Nazaré Mateus por todo apoio que me deu e por sempre acreditar em mim, a minha mãe Lívia Aparecida Mateus e meu irmão Gabriel Mateus de Souza que também me ajudaram, me apoiaram e foram essenciais. Nos momentos entre estágio e aula sempre me receberam em casa com muito amor e carinho e era o melhor momento do meu dia.

Agradeço ao meu noivo Breno Izidoro Domingos, por todo apoio, por me incentivar a buscar conhecimentos e por sempre estar ao meu lado em todos os momentos.

Agradeço a todos os colegas e amigos que o curso de Pedagogia me proporcionou, minha amiga Estella Carolina da Cruz Dias que sempre esteve comigo, minha dupla.

Agradeço também aos membros da banca por terem aceitado fazer parte desse momento tão importante para mim, Fernanda Barbosa Ferrari e Rita Cássia Oliveira.

A todos a minha eterna gratidão.

“[...] por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.”

(Emília Ferreiro)

RESUMO

Este estudo considera que a leitura é uma atividade de interação cultural, que amplia conhecimentos, a percepção da função social da escrita e insere a criança no mundo letrado. Nesse sentido, a leitura literária quando trabalhada de forma significativa no contexto da alfabetização traz diversas contribuições para o processo de alfabetização. O presente trabalho tem por objetivo identificar as relações entre o reconto oral de textos e o desenvolvimento da produção escrita das crianças no processo de alfabetização, com o propósito de refletir acerca das possibilidades de mediação literária no contexto de alfabetização. Para isso, recorre à metodologia de pesquisa participante com abordagem qualitativa, com desenvolvimento e aplicação de atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, pautados na sequência básica proposta por Cosson (2006). Como procedimento de coleta de dados busca-se nas observações a descrição e análise das atividades de reconto de textos orais e produção escrita realizadas por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2023. Para tanto, apoia-se nos estudos de Soares (2009), Cosson (2006), Goulart (2012), Marcuschi (1997) e outros autores que discutem o tema. Como principais resultados destaca-se que na mediação da leitura literária pela professora a motivação para a leitura é fundamental para despertar o interesse das crianças e conseqüentemente a formação leitora. Ao analisar os dados coletados observamos que a produção de textos orais auxilia o desenvolvimento da escrita, a criança ao produzir um texto oral e escrito compreende suas diferenças. A leitura literária, além de inserir a criança no mundo letrado, proporciona o letramento literário, a compreensão e reflexão sobre a escrita.

Palavras-chave: Práticas de letramento. Produção de textos orais e escritos. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This study considers that reading is an activity of cultural interaction, which expands knowledge, the perception of the social function of writing and inserts the child into the literate world. In this sense, literary reading, when used in a meaningful way in the context of literacy, brings several contributions to the literacy process. The present work aims to identify the relationships between the oral retelling of texts and the development of children's written production in the literacy process, with the purpose of reflecting on the possibilities of literary mediation in the context of literacy. To do this, it uses participatory research methodology with a qualitative approach, with the development and application of reading activities and production of oral and written texts, based on the basic sequence proposed by Cosson (2006). As a data collection procedure, observations seek to describe and analyze the activities of recounting oral texts and written production carried out by children in the 1st year of Elementary School, during the 2023 school year. To this end, it is based on studies by Soares (2009), Cosson (2006), Goulart (2012), Marcuschi (1997) and other authors who discuss the topic. As main results, it is highlighted that in the mediation of literary reading by the teacher, motivation for reading is fundamental to arouse children's interest and consequently reading development. When analyzing the data collected, we observed that the production of oral texts helps the development of writing; the child, when producing an oral and written text, understands their differences. Literary reading, in addition to inserting the child into the literate world, provides literary literacy, understanding and reflection on writing.

Keywords: Literacy practices. Production of oral and written texts. Literacy. Literacy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	Fundamentação teórica.....	11
2.1	Refletindo sobre a compreensão de leitura.....	11
2.2	Leitura literária e práticas de letramento.....	12
2.3	Leitura literária a partir da sequência básica proposta por Cosson.....	15
2.4	Produção de textos: relações entre fala e escrita, oralidade e letramento.....	16
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
3.1	Contexto de pesquisa.....	21
3.2	Sujeito de pesquisa.....	21
4	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	24
4.1	Leitura literária a partir da sequência básica com a obra “O Rabo do Gato”.....	25
4.2	Leitura literária a partir da sequência básica com a obra “A Casa Feia”.....	31
4.3	Atividades testes de hipóteses de escrita e a evolução da escrita das crianças.....	40
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
6	REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a leitura é uma atividade de interação cultural que amplia conhecimentos, que auxilia a percepção da função social da escrita, que insere a criança no mundo letrado, o presente trabalho busca apresentar possibilidades de um trabalho pedagógico a partir da leitura literária de livros de literatura infantil e do reconto dessas histórias, de modo a destacar as contribuições da mediação literária para o desenvolvimento da produção textual das crianças no processo de alfabetização.

Consideramos que ler é uma prática social fundamental, a leitura está inserida em diversos momentos do nosso cotidiano, tudo passa pela escrita. Na sala de aula, não é diferente, sabemos que quando a leitura é inserida de forma significativa traz diversas contribuições para o processo de alfabetização.

Segundo Brandão e Leal (2005), para formar leitores e produtores de textos é preciso que as práticas de leitura e escrita sejam inseridas em situações significativas para as crianças. Portanto:

[...] nas salas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental podem e devem aparecer diversos gêneros textuais lidos pelo(a) professor(a), expostos nas paredes, “lidos” pelas crianças, produzidos coletivamente ou em brincadeiras de faz-de-conta, em que elas brincam de escrever. Através dessas práticas, as crianças vão se familiarizando com os diferentes usos e funções sociais de textos escritos, e não simplesmente com letras isoladas, sons, sílabas ou palavras soltas. (BRANDÃO; LEAL, 2005, p. 34).

Nesse sentido, podemos destacar que a atividade de leitura e escrita como essenciais nos primeiros anos do Ensino Fundamental, principalmente no processo de alfabetização que é o momento em que o aluno vai aprender a ler e a escrever. Por isso é importante criar condições para que esse processo seja significativo, no sentido de proporcionar o contato com diversos materiais que incentivem as crianças a lerem e a escreverem e, também, para que elas compreendam o uso e a função da leitura e escrita.

Segundo Silva (2005, p. 134) “a criança precisa não só se apropriar do sistema de escrita, mas, também, desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos”. Dessa forma, o processo de alfabetização deve inserir o uso da leitura e a escrita nos mais diversos contextos.

Além de incentivar e despertar o gosto pela leitura, segundo Souza e Cosson (2011) a leitura literária insere a criança no mundo da escrita. Pois mesmo que a criança não esteja alfabetizada, “essas circunstâncias não oprimem nem interferem em sua capacidade leitora,

nem mesmo a impede de se cativar pelas histórias lidas e de assumir a condição de um leitor ouvinte, de um leitor de imagens” (GOULART, 2012, p. 2).

Nas observações apresentadas em sua pesquisa, Goulart (2012) aponta que mesmo que a criança não esteja alfabetizada, isso não a impede de ser ou assumir posição de leitor ouvinte, de interagir com o texto e de compreendê-lo, bem como de se envolver com o contexto da narrativa, de dar opiniões, de sugerir alterações e de recontar. Para a autora, no contexto da alfabetização as práticas de oralidade e letramento não são trabalhadas com devida relevância. Por isso, é importante pensar na relação entre oralidade e escrita, como também desenvolver propostas pedagógicas de leitura e produção de textos orais e escritos.

Nascimento (2019) em sua pesquisa realizada com crianças na educação infantil, que teve como objetivo compreender como a compreensão da leitura se mostra presente nos enunciados das crianças, a partir das observações feitas durante a contação de história os resultados apontaram que a mediação do professor é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e para a compreensão da leitura.

Nesse sentido, uma das principais motivações para desenvolver esse estudo está relacionada à importância da leitura e da escrita na nossa sociedade. Ao entrar para escola as crianças, na fase de alfabetização, precisam ter contato com diversos tipos de leitura para compreender a função da leitura e da escrita. Uma delas é a leitura literária, além de auxiliar no processo de alfabetização é uma prática que desperta o gosto pela leitura e consequentemente a formação leitora.

No final do ano de 2022, em novembro, ingressei no Programa de Residência Pedagógica, esse projeto é vinculado com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES Educação Básica) e a Universidade Federal de Lavras (UFLA). Por estar atuando no 1º ano do Ensino Fundamental e conhecer a realidade das crianças, observei que os momentos de leitura tinham suas limitações em relação a motivação e preparação do aluno para aquele momento. Portanto percebi a necessidade de trabalhar significativamente a leitura, escrita e a oralidade, de modo em que os alunos se sentissem motivados nos momentos de leitura e incentivados a escrever. Esses fatores foram as principais razões pela qual me motivaram a desenvolver este estudo.

De acordo com o atual documento orientador “Base Nacional Comum Curricular” - BNCC (2018), nos anos iniciais do ensino fundamental aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita. Já na leitura e produção de textos ampliam-se as estratégias para favorecer aos alunos diversas experiências que contribuam para o letramento.

No documento também é ressaltado a importância de trabalhar as práticas orais, dentre elas a compreensão, a produção de textos orais e a relação da fala e escrita, de forma que as crianças compreendam a semelhança e diferença entre a fala e a forma de registrar o escrito.

No componente curricular de língua portuguesa descrito pela BNCC, no campo artístico literário é destacado as habilidades envolvendo a leitura literária e a prática de reconto, que evidencia os seguintes objetivos de aprendizagem:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. (BRASIL, 2018, p. 97).

O documento ressalta a habilidade de reconhecimento do aspecto literário, artístico, da capacidade de criação imaginária, lúdica e de envolvimento dos textos literários, como também há um destaque para a habilidade de recontar. Nas primeiras observações na escola percebemos que os momentos de leitura são realizados de forma compartilhada ou pela professora que faz as leituras em tom de voz alta. Já a prática do reconto não é trabalhada de forma relevante e quando é trabalhada não é aprofundado, pelo fato das crianças já serem falantes.

Na fase de alfabetização as práticas de reconto ajudam as crianças a compreenderem a diferença entre a fala e a escrita. Desse modo, a criança percebe que a língua escrita possui estrutura diferente, para escrever precisamos usar letras, sinais de pontuação, entre outros, enquanto a fala é espontânea e direta, na fala há a presença de gestos, movimentos e expressões.

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo geral identificar as relações entre o reconto oral de textos e o desenvolvimento da produção escrita das crianças no processo de alfabetização, com o propósito de refletir sobre a importância da leitura literária e as possibilidades de mediação no contexto de alfabetização.

Como objetivos específicos pretendemos (1) estudar conceitos teóricos referentes às práticas de letramento literário e a produção de textos na alfabetização; (2) elaborar e aplicar atividades de recontos orais e de produção escrita a partir de livros de literatura infantil, com crianças em fase de alfabetização, durante o letivo de 2023.

Para atingirmos os objetivos apontados, optamos por utilizar a metodologia de pesquisa participante, com abordagem qualitativa. A coleta de dados se concretizou por meio da aplicação de atividades de leitura e reconto oral das histórias, pautadas na sequência básica

proposta por Cosson (2006), para isso registramos as observações das atividades de reconto e de produção textual feitas pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Refletindo sobre a compreensão de leitura

A palavra leitura possui um significado amplo, em que a atividade de ler pode ser compreendida como uma prática social fundamental, “porque tudo que somos fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101). Por isso, entendemos que ler é parte das ações no nosso dia a dia, é parte das nossas atividades sociais.

Nesse sentido, Martins (2010) ao discutir o conceito de leitura, afirma que o ato de ler é caracterizado pela decodificação de signos linguísticos, mas também pelo processo de compreensão. Para a autora, "a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento" (MARTINS, 2010, p. 33).

Posto isso, a leitura vai além das palavras, ou seja, é mais do que decifrar palavras, e é também um processo de interação entre o leitor e o texto lido. De acordo com Martins (2010) há três níveis básicos de leitura, sendo eles sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial está associada a visão, tato, audição e olfato. O livro é um objeto que possui formas, cores, texturas, cheiros e outros aspectos. Antes da leitura, um livro pode agradar ou não os sentidos do leitor. Na criança a leitura através de sentidos provoca uma reação maior, pois a criança se sente motivada pelas ilustrações, cores, formas, texturas e até mesmo pela possibilidade de manusear um livro, abrir, fechar e folhear.

A leitura emocional é caracterizada por estar relacionada aos sentimentos que são aguçados no momento da leitura. Por isso, essa leitura leva o leitor a sentir todas as emoções e a fazer parte da história. A criança ao fazer a leitura emocional demonstra suas emoções espontaneamente. Já a leitura racional está diretamente relacionada com as leituras sensorial e emocional. Pois estabelece uma relação entre o leitor e o texto, permitindo no ato de ler dar sentido, conhecimentos, questionamentos e reflexões sobre a leitura.

Nessa direção, em relação à discussão sobre a definição e compreensão de leitura, Soares (2009 p. 68) destaca que se trata de “um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos”. O

processo de leitura envolve a interpretação e a compreensão do texto lido, essa prática chamada de letramento, ou seja, o ato de ler é um processo de dar significados e sentidos ao texto lido. Além disso, ao ler também podemos relacionar nossas vivências e conhecimento de mundo com a leitura.

Dada a complexidade da leitura, entendemos que não lemos da mesma forma, nem com os mesmos objetivos. Diante disso, Bamberger (2000) destaca os principais tipos de leitura de acordo com a motivação e a intenção do leitor pela leitura. A primeira denominada leitura informativa, que surge da motivação do leitor de se informar sobre os acontecimentos cotidianos. Essa leitura exige o uso de informações corretas, compreensão e interpretação.

Já a leitura escapista tem a função de levar o leitor a escapar da realidade e vivenciar um novo mundo sem limites, o universo do conto de fadas e dos sonhos. O autor destaca que essa leitura é predominante entre as crianças, embora também faça parte da leitura dos adultos.

A leitura literária também leva o leitor a necessidade de fugir da realidade. Para Bamberger (2000, p. 42) “se quisermos cultivar a leitura literária precisamos nos lembrar de que a literatura oferece possibilidades suficientes para que cada leitor possa desfrutá-la de acordo com suas necessidades e seus métodos”.

E por fim, o autor discute sobre a leitura cognitiva, onde o leitor tem a motivação pela busca de conhecimentos, de si e sobre a compreensão do mundo. Essa leitura exige do leitor uma compreensão crítica e reflexiva.

2.2 Leitura literária e práticas de letramento

Nesse estudo priorizamos uma reflexão teórica a partir da leitura literária, bem como a aplicação e atividades de leitura e a produção de textos em turmas de alfabetização motivadas por livros de literatura infantil. Com base nos estudos de Cosson (2006, p. 17), ao discutir a leitura literária, o autor destaca que o trabalho pedagógico a partir dessa vertente tem a função de “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Além de estabelecer relação com a escrita, para o autor a literatura permite ao leitor vivenciar diferentes experiências, seja na narrativa, personagens, tempo e espaço.

De acordo com o dicionário de verbetes do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), “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”

(PAULINO, 2014, p. 177). Um texto literário pressupõe a interação do leitor no sentido que ele se sinta envolvido com a obra. Além da interação, a leitura literária é considerada como a arte das palavras, ou seja, a possibilidade de se expressar através da escrita.

Na escola a leitura literária deve ser trabalhada de forma significativa, Cosson (2006) afirma que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

Nesse sentido, a leitura literária quando trabalhada de forma significativa, principalmente no início do ciclo de alfabetização, pode incentivar e despertar na criança o hábito da leitura. A leitura literária também permite que a criança desenvolva as habilidades da escrita.

Se tratando do acesso das crianças aos textos literários em sala de aula no processo de alfabetização, Brandão e Rosa (2005), afirmam que não é somente os livros literários que devem ser trabalhados, é importante que a criança tenha contato com diversos gêneros textuais. Diante disso:

[...] pensando no que ler para as crianças no universo literário, é bom ressaltar que não somente as histórias têm valor estético. Também as crônicas, os textos biográficos, as canções, os poemas, os textos teatrais, os mitos, as narrativas constituídas exclusivamente de imagens, entre outras formas textuais, podem atender a esse critério. (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 48).

O contato com diferentes gêneros textuais além de favorecer a compreensão e a função da escrita, desperta o interesse da criança pela leitura, de modo que a criança ao ter contato com outros tipos textuais possa demonstrar sua preferência em determinada leitura.

Souza e Cosson (2011, p. 102) apontam que “o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma”. Os textos literários quando trabalhados de forma significativa, permite a aquisição de conhecimentos sobre a linguagem que se escreve e ampliação da compreensão sobre aquilo que se lê (BRANDÃO; ROSA, 2005).

Bamberger (2000, p. 24) aponta que “na idade pré-escolar e nos primeiros anos de escola, contar e ler história em voz alta e falar sobre as gravuras é importante para o desenvolvimento do vocabulário e mais importante ainda para a motivação da leitura”.

Nessa perspectiva, Soares (2009) afirma a importância da criança de ter contato com os livros e materiais escritos, mesmo que ela ainda não seja alfabetizada, pois é através desse

contato que a criança percebe a função da escrita e é também uma forma de inserir a criança no mundo letrado:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 2009, p. 24).

De acordo com Soares (2009) o letramento inclui dois processos, a leitura e a escrita. Cada um desses processos envolve habilidades diferentes. Posto isso, as práticas de letramento têm o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, diferente da alfabetização que tem o objetivo a aquisição da leitura e escrita.

Kleiman (2005, p. 5) afirma que “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade, está “em processo” de letramento”. Para a autora, as práticas de letramento são conjuntos de atividades que envolvem a língua escrita em diversas situações. Portanto, as práticas de letramento buscam a compreensão da escrita e a interpretação daquilo que se lê.

Segundo Souza e Cosson (2011, p. 102) “o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular”. Pois envolve a literatura e a linguagem, a literatura tem um papel fundamental de transformar a leitura, dar sentido por meio de palavras.

Para Soares (2004) a alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita. A autora aponta que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. Desse modo, o processo de alfabetização é o momento em que a criança começa a compreender a função das letras, os segmentos sonoros da fala, a relação da escrita e seu significado e a representação da escrita.

O termo letramento surgiu para ampliar o conceito de alfabetização, ou seja, “como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividade e não somente nas atividades escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Soares (2009, p. 19) define que o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Posto isso, letramento é saber usar criticamente a leitura e a escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Para Cosson (2006, p. 11) o termo letramento “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Pois a alfabetização envolve o

processo de ensino da leitura e escrita e o letramento é poder interagir com os diferentes tipos de leitura e escrita e compreender suas funções sociais.

Embora associados, o conceito de alfabetização e letramento não deve ser confundido. Para Kleiman (2005, p. 11) o letramento inclui o processo de alfabetização. Nessa direção, Soares (2004) aponta que há uma diferença entre os dois termos:

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

Para Soares (2009, p. 47) “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” Ou seja, inserir de modo significativo as práticas de leitura e escrita na sala de aula. Pois o processo de alfabetização é o processo em que o indivíduo aprende a ler e a escrever, já o letramento é ir além, fazer o uso dessas habilidades nas práticas sociais.

2.3 Leitura literária a partir da sequência básica proposta por Rildo Cosson

Cosson (2006) sugere que a leitura literária seja realizada por meio de uma sequência básica, que está dividida em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o autor essa sequência tem o objetivo de trabalhar a prática do letramento literário.

O primeiro momento é intitulado motivação, nas palavras do autor esse momento consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Por isso, antes de conduzir a leitura é importante que o professor motive os alunos para aquele momento, pois as práticas de motivação podem influenciar o interesse do leitor pela obra. A motivação pode ser desenvolvida juntamente com atividades de leitura, escrita e oralidade.

Já o segundo momento, Cosson (2006) denomina de introdução que corresponde a apresentação da obra literária, desde o autor, ilustrações e título. Nesse momento é importante fazer uma breve apresentação do autor, falar sobre a importância da obra literária e a justificativa da escolha daquele livro. Ao discutir sobre a introdução, Cosson (2006) também afirma que é importante que o professor apresente a obra fisicamente, seja na biblioteca da escola ou deixe os alunos manusearem o livro, pois é o momento em que o aluno sente

interesse pela leitura. A capa do livro e os elementos paratextuais também podem chamar a atenção do leitor para a leitura da obra.

O terceiro momento é o de leitura, nessa etapa o professor pode realizar a leitura coletiva ou se todos os alunos já aprenderam a ler, solicitar que os alunos façam a leitura individualmente. Segundo Cosson (2006), nessa etapa para trabalhar o letramento literário é importante o acompanhamento da leitura, pois toda leitura tem o seu objetivo. Nesse sentido, o acompanhamento da leitura tem o intuito de ajudar o leitor em relação às dificuldades durante a leitura.

E por fim, o quarto momento denominado interpretação, que é a construção de sentido do texto. No letramento literário, esse momento é subdividido em duas etapas: interior e exterior. Cosson (2006, p. 71) define o momento interior como “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo”, ou seja, o encontro e a experiência individual do leitor com a obra literária lida. Já o momento externo, Cosson (2006, p. 73) define como “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”, isto é, a forma como o leitor interpretou e deu sentido na leitura.

Cosson (2006, p. 74), afirma que as atividades que envolvem a interpretação “devem ter como princípio a externalização da escrita, isto é seu registro”. Portanto:

Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas o seu desenho. Também não terá dificuldades em explicar por que considera aquela cena digna de reprodução. (COSSON, 2006, p. 74).

Para o autor, há diferentes formas de registrar a interpretação da leitura, no entanto a forma pode variar de acordo com a idade do leitor e o tipo de texto lido, o mais importante nesse momento é que o leitor possa fazer reflexão da leitura e se expressar da sua forma.

2.4 Produção de textos: relações entre fala e escrita, oralidade e letramento

Dentre as discussões sobre alfabetização e letramento, Marcuschi (1997) aponta outras questões que cercam esta temática, como a relação entre fala e escrita e a relação entre oralidade e letramento. O autor afirma que a fala é adquirida naturalmente em contextos informais do cotidiano, é resultado da interação humana e é também uma prática social, assim como a escrita.

Já a escrita, para o autor é um bem social indispensável que é adquirida em contextos formais, como por exemplo a escola. Portanto, a fala é compreendida como forma de representar um texto discursivo e a escrita como representação da fala. Em relação à oralidade e letramento o autor destaca que a “oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos” (MARCUSCHI, 1997, p. 126).

Segundo Marcuschi (1997, p. 112) “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em contextos informais para usos utilitários”. Desse modo, o letramento para o autor é o uso da leitura e da escrita na sociedade.

Nessa mesma direção, Carvalho (2012) nos diz que a linguagem oral se assenta num sistema fonológico e se materializa em sons. Posto isso, a linguagem oral é direta, espontânea e informal. Pois, diferente da produção escrita, na produção de textos orais há a presença de gestos, movimentos, tonalidade da voz entre outros aspectos.

Cardoso (2000) aponta que a criança ao entrar para a escola já é um falante, por isso é importante que o professor estimule situações dessa prática em sala de aula, para que os alunos possam praticar atividades de produção e compreensão de textos orais.

Sabemos que a prática de produção de textos orais é uma atividade importante na alfabetização, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A criança mesmo não sendo alfabetizada isso não a impede de produzir textos, pois ela é capaz de participar de atividades de produção de textos orais.

De acordo com Brandão e Rosa (2005), a leitura e contação de histórias em sala de aula permite que a criança aprenda a diferença entre os textos escritos e os textos orais. A criação de textos orais feitos pelas crianças começa antes delas aprenderem o alfabeto ou se apropriarem da escrita. Ainda de acordo com as autoras, a produção de textos orais auxilia na aprendizagem da escrita.

Compreendemos que o reconto é a reconstrução oral de um conto já existente. O reconto é uma estratégia que favorece o desenvolvimento e aperfeiçoamento da oralidade. A criança ao recontar a história que ouviu se expressa de forma criativa, expõe suas ideias do seu jeito. Além disso, essa prática promove a comunicação, ampliação do vocabulário, organização do pensamento, dentre outras possibilidades.

Para Goulart (2012) a prática de recontos é uma atividade que permite a interação com o texto literário. Mesmo que a criança ainda não tenha se apropriado da leitura e da escrita, “essas circunstâncias não oprimem nem interferem em sua capacidade leitora, nem mesmo a

impede de se cativar pelas histórias lidas e de assumir a condição de um leitor ouvinte, de um leitor de imagens” (GOULART, 2012, p. 2).

Goulart (2012) também aponta que a leitura não se restringe apenas ao seu aspecto de decodificar. Ou seja, a criança que ainda não se alfabetizou ou está em fase de alfabetização, através das imagens e ilustrações presentes nos livros literários pode fazer a leitura desses elementos, criar narrativas e até mesmo representar a história por meio de desenhos.

Nesse sentido, as práticas de reconto proporcionam atividades que insere a criança no mundo letrado. Pois, mesmo não tendo o domínio da leitura e da escrita a criança pode apreciar, compreender e se envolver com a narrativa. Diante disso:

[...] a prática do reconto de textos lidos ou de imagens contidas nas ilustrações dos livros de literatura infantil se mostra uma possibilidade de trabalho pedagógica que valoriza e estimula a linguagem como forma de expressão e interação verbal da criança com o texto e com a variedade linguística das crianças. Uma atividade que aproxima e articula questões relacionadas à oralidade e a escrita, como forma de produção, de reflexão com e sobre a própria língua escrita. (GOULART, 2012, p. 11).

Para Goulart (2012) nas práticas de letramento e oralidade é importante considerar os eixos que fundamentam o uso da linguagem, posto isso, o reconto é uma atividade que articula esses eixos, como a oralidade e a escrita. A criança ao recontar uma história que ouviu tem a possibilidade de se expressar, interagir com o texto lido e produzir um texto oral ou escrito.

Ferreiro (1985) ao discutir o processo de alfabetização, aponta que a linguagem escrita pode ser considerada como a representação da linguagem oral e não sistema de signos. Para a autora, “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (FERREIRO, 1985, p. 8). Nesse sentido, no processo de alfabetização as produções feitas pelas crianças são muito importantes, pois é o momento em que elas podem reinventar e compreender o processo da construção da escrita.

Cardoso (2000) em sua pesquisa sobre a produção escrita de crianças, demonstra que a oralidade e a escrita são processos interligados. No processo de alfabetização é por meio do texto oral e escrito que a criança descobre a diferença e semelhança entre eles. Assim sendo:

A linguagem vive no uso que os falantes fazem dela, e a criança, ao entrar na escola para 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 sua representação escrita. Esta possui uma estrutura própria, diferente da estrutura falada e, conseqüentemente, implica exigências específicas. (CARDOSO, 2000, p. 23).

Em seus estudos, Cardoso (2000) verificou que a criança procura transferir o oral para o escrito, mas acaba descobrindo que a escrita possui estrutura própria, portanto é diferente da

fala. A língua escrita possui suas regras próprias como, símbolos gráficos, ortografia, pontuação, gramática entre outros aspectos.

Para compreender a escrita as crianças realizam produções espontâneas, pois de acordo com Ferreiro (1985) a criança escreve como acredita que deveria ser ou deveria escrever, e é essa evolução da escrita da criança que levará ao domínio da escrita. Portanto:

Para aprender a escrever, é fundamental que o aluno tenha muitas oportunidades de fazê-lo, mesmo antes de saber grafar corretamente as palavras: quanto mais fizer isso, mais aprenderá sobre o funcionamento da escrita. A oportunidade de escrever quando ainda não se sabe permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve. Mesmo quando as crianças ainda não sabem escrever convencionalmente, elas já apresentam hipóteses sobre como fazê-lo. (COUTINHO, 2005, p. 49).

Segundo Ferreiro (1985) a criança começa a desenvolver a escrita quando passa a distinguir a escrita e o desenho. Pois a escrita da criança passa por um processo de evolução, nesse percurso a criança ainda não separa a escrita e o desenho, para a autora isso acontece porque a criança ainda não compreendeu a função da escrita.

Portanto, o processo de desenvolvimento da escrita acontece quando a criança começa a entender que o desenho é diferente da escrita, para escrever precisamos usar letras (GOES; GONTIJO, 2017).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste trabalho propomos uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa. A pesquisa participante é desenvolvida a partir da interação entre os pesquisadores e membros das situações investigadas (GIL, 2002) nesse sentido, o pesquisador vivencia a realidade e o contexto investigado. Além disso, o pesquisador pode observar e participar das ações investigadas.

Portanto, a pesquisa participante se enquadra na proposta desta pesquisa, pois como procedimento de coleta de dados realizamos observações e aplicações de atividades de leitura literária, seguidas de atividades de reconto de textos orais, produção escrita e a realização de testes de hipótese de escrita em uma turma com 21 (vinte e um) alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 7 (sete) e 8 (oito) anos, de uma escola da rede municipal localizada na cidade do Campo das Vertentes, de Minas Gerais.

A pesquisa de abordagem qualitativa atende melhor os objetivos de estudos dessa pesquisa, de acordo com Gil (2002, p. 133) “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Desse modo, uma pesquisa de abordagem qualitativa tem como objetivo descrever os dados coletados considerando o contexto, pois a etapa final da pesquisa se concretizou com a análise dos dados a partir de base teórica.

Além disso, a pesquisa se concretizou em três momentos distintos. No primeiro momento foi feito um levantamento bibliográfico a partir de livros e artigos acadêmicos que discutem sobre leitura literária, letramento literário, alfabetização, letramento, leitura, escrita, oralidade e produções de textos no contexto da alfabetização.

No segundo momento foi realizada a coleta de dados por meio da aplicação de atividades de leitura de livros literários infantis seguidos de produção textual e reconto de histórias. Para não perder os dados da pesquisa, optamos por gravar a parte do reconto feito pelas crianças, para a gravação utilizamos o gravador de áudio do celular. A estratégia de leitura foi embasada nos estudos e na proposta do autor Rildo Cosson (2006) que desenvolveu a sequência básica que tem o objetivo de trabalhar o letramento literário.

Também foi realizado no mês de julho e no último mês, setembro, aplicações e análises de testes de hipótese de escrita a partir de palavras do mesmo campo semântico que aparecem nos livros “O Rabo do Gato” e “A Casa Feia”, as duas obras escritas por Mary

França e ilustrado por Eliardo França e outras palavras que não aparecem nas obras lidas, do campo semântico frutas e materias escolares.

Para alcançar os objetivos propostos a etapa final da pesquisa se concretizou por meio da descrição e análises dos dados coletados, com base teórica nos conceitos estudados.

3.1 Contexto da pesquisa

O presente trabalho é parte das ações desenvolvidas no programa de Residência Pedagógica, o projeto é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES Educação Básica) em parceria com a Universidade Federal de Lavras. A Residência Pedagógica tem o objetivo de contribuir para a formação inicial dos professores da educação básica em processo de formação, estudantes do curso de licenciatura. O residente tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos, construir sua identidade docente, vivenciar o trabalho do professor e a realidade escolar, dentre outras possibilidades.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal localizada em uma cidade do Campo das Vertentes, de Minas Gerais, Brasil, no ano letivo de 2023, no período de maio, junho, julho e setembro com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Na instituição escolar em que foi realizada a pesquisa, atualmente estão matriculados aproximadamente cerca de 317 alunos. A escola funciona em dois turnos, no período da manhã de 07:00 às 11:15 e à tarde das 13:00 às 17:15, com atendimento à Educação Infantil, 1º e 2º etapa, e ao Ensino Fundamental do 1º ano ao 5º ano, cada ano possui duas turmas com aproximadamente 17 a 22 alunos por sala. Além disso, a escola conta com um quadro de 17 professores e atende alunos da zona urbana e rural.

De acordo com o último diagnóstico da instituição, a escola atende famílias provenientes de diferentes níveis socioeconômicos, classe média, baixa e também a classe abaixo do nível da pobreza. Alguns alunos frequentam a escola sem os materiais básicos e segundo a instituição isso acaba afetando o desempenho desses alunos.

O espaço físico da escola é pequeno, porém possui uma boa estrutura para atender à comunidade escolar. A escola conta com 9 salas de aula, sala de reforço, sala de vídeo, laboratório de matemática, biblioteca, cantina, secretaria e um pequeno pátio e parquinho.

3.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma de 21 (vinte e um) alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 6 (seis) e 7 (sete) anos. No período em que as atividades foram realizadas, na sala a maioria dos alunos ainda não estavam alfabetizados.

Os dados abaixo se referem ao resultado do teste inicial de escrita¹, que foi realizado no mês de março por uma das residentes do programa de residência pedagógica. Os resultados e as imagens foram disponibilizados para a pesquisa.

Quadro 1- Fase da escrita que as crianças se encontravam.

	Teste de hipótese de escrita
Datas de aplicação:	14/03/2023
Crianças:	Fase da escrita:
C1	Pré-silábico
C2	Pré-silábico
C3	x
C4	x
C5	Pré-silábico
C6	Pré-silábico
C7	Pré-silábico
C8	Pré-silábico
C9	Pré-silábico
C10	Pré-silábico
C11	x
C12	x
C13	Pré-silábico
C14	Pré-silábico
C15	x
C16	Pré-silábico
C17	x

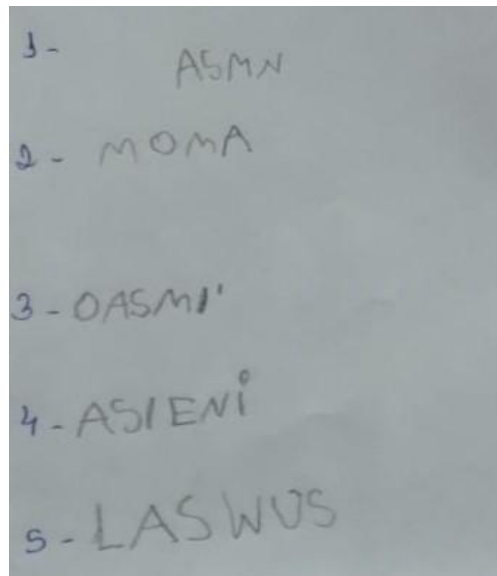
¹ As palavras ditadas foram: apontador, corretivo, caderno, borracha, lápis.

C18	x
C19	x
C20	x
C21	x
Total de crianças: 21	Total de crianças na atividade: 11

Fonte: Acervo pessoal residente do Programa de Residência Pedagógica (2023).

Apesar da turma ser composta por 21 alunos, durante o período em que foi realizado as atividades faltaram alguns alunos, no quadro o “x” se refere às crianças ausentes no dia da atividade. Além da professora regente na sala tinha uma professora de apoio que auxiliava um aluno, os demais alunos que precisavam de apoio eram auxiliados pelas professoras e residentes.

Figura 1 . Teste inicial de hipótese de escrita.



Fonte: Acervo pessoal residente do Programa de Residência Pedagógica - C2 (2023).

No início das atividades as crianças se encontravam na fase de escrita pré-silábica, nessa fase a criança não faz relação da escrita e a fala, ao escrever repete letras na escrita de palavras, usa as letras do seu nome na escrita ou as letras que já conhece na escrita. Podemos observar que a criança 2 (C2) repete as mesmas letras em todas as palavras que foram ditadas e em algumas palavras troca a ordem das letras.

4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Nas primeiras observações da turma em que foram desenvolvidas as atividades, percebi a ausência da leitura literária e da motivação para o momento de leitura. Os alunos quando tinham aula na biblioteca não eram motivados e com isso muitas crianças não tinham interesse em folhear, apreciar um livro e quando uma criança tinha o interesse e se aproximava do livro na prateleira era interrompido pela professora.

Diante disso optamos por desenvolver ações de mediação literária. A pesquisa se desenvolveu por meio da pesquisa participante, de forma presencial, na qual foram realizadas atividades de leitura literária, a partir da observação e acompanhamento do reconto, da produção escrita e dos testes de hipótese de escrita, em uma turma de 21 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental no período de quatro meses, no ano letivo de 2023.

As atividades desenvolvidas nessa pesquisa tiveram como objetivo identificar as relações entre o reconto oral de textos e o desenvolvimento da produção escrita. Para isso, as atividades de leitura literária foram pautadas nos estudos de Cosson (2006). O autor sugere que a leitura literária seja realizada por meio de uma sequência básica, que está dividida em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o autor essa sequência tem o objetivo de trabalhar a prática do letramento literário.

Com base nessa proposta, selecionamos dois livros literários que as crianças ainda não conheciam, para desenvolver atividades com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Os livros literários selecionados são da coleção “Gato e Rato” dos autores Mary França e Eliardo França, a primeira obra selecionada foi “O Rabo do Gato” e a segunda “A Casa Feia”.

Desse modo, a pesquisa em campo aconteceu durante o período de quatro meses: maio, junho, julho e setembro, no decorrer do ano letivo de 2023, ao todo foram realizados com os alunos a sequência básica proposta por Cosson (2006) a partir de dois livros literários selecionados, as atividades estão vinculadas nas ações desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica e por isso cada sequência aconteceram no período de uma semana.

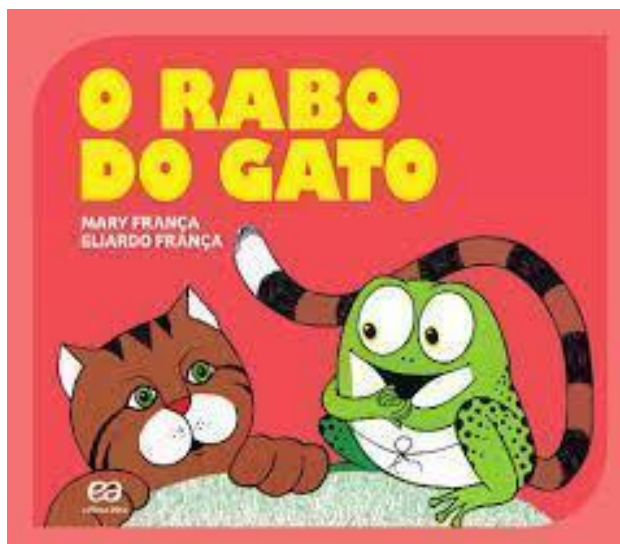
A primeira atividade aconteceu no primeiro mês com a obra literária “O Rabo do Gato”, a segunda atividade aconteceu no segundo mês com o livro “A Casa Feia”, a terceira e última atividade aconteceu nos meses de julho e setembro onde foi realizado a aplicação de teste de hipótese de escrita.

4.1 Leitura Literária a partir da sequência básica com a obra “O Rabo do Gato”

O primeiro livro chamado “O Rabo do Gato”² faz parte da coleção “Gato e Rato”, escrito pela autora “Mary França”³ e ilustrado pelo autor “Eliardo França”. Esse livro foi selecionado pois as crianças ainda não conheciam a história e por apresentar ilustrações chamativas e coloridas, que permitem às crianças se envolverem com o contexto da narrativa da história.

Além disso, os livros dessa coleção são indicados para crianças não alfabetizadas ou que estão em fase de alfabetização, por apresentar frases curtas ao longo da narrativa da história e pela história ser letra bastão, ideal para crianças em fase de alfabetização.

Figura 2. Capa livro “O Rabo do Gato”



Fonte: Acervo da escola (2023).

Inicialmente, a atividade foi planejada para ser realizada seguindo a sequência básica proposta Cosson (2006), dividida em quatro momentos: antes da leitura da obra a motivação, depois a introdução, leitura e, por fim, a interpretação da obra. A seguir será detalhado como cada um desses momentos da sequência foram desenvolvidos.

² A obra literária infantil “O Rabo do Gato” escrita por Mary França e Eliardo França faz parte da coleção “Gato e Rato”, esses livros são indicados para as crianças não alfabetizadas ou que se encontram em fase de alfabetização. O livro conta a história de um sapo que encontrou um rabo de gato e decidiu que ia usá-lo, para isso ele amarrou o rabo em seu corpo. A atitude do sapo deixou ele confuso, pois ele não sabia mais qual animal ele era. No final, ele se apaixonou e decide que é um sapo.

³ Mary França é professora e escritora, a união com Eliardo França que também é escritor e ilustrador, renderam diversas obras literárias, o casal já soma mais de 300 livros da literatura infantil publicados.

Por ser uma turma curiosa e agitada, nesse primeiro momento para motivar as crianças para a leitura, a primeira atividade aconteceu dentro da sala de aula, todas as crianças estavam sentadas nas cadeiras em seus lugares. Em outros momentos percebi que nas aulas de leitura na biblioteca as crianças ficavam dispersas no momento da leitura e já iam com a intenção de fazerem registros ao final da história lida pela professora.

Como proposta de motivação, antes do momento da leitura do livro, perguntamos às crianças se elas já conheciam a obra. Em seguida, perguntamos o título do livro, muitas crianças fizeram a leitura de imagem e responderam “O Gato e o Sapo”, uma criança conseguiu ler o título do livro “O Rabo do Gato”.

Na última pergunta do momento de motivação, perguntamos quais os personagens que as crianças achavam que iam aparecer na história, por interferências da leitura de imagens as crianças responderam “o gato e o sapo”.

Entendemos que essa prática de motivação para a leitura, segundo Cosson (2006), trata-se de um momento consiste em que se deve preparar o aluno para a leitura e, conseqüentemente, o encontro e interesse do leitor pela obra dependerá dessa motivação inicial.

Quadro 1: Pergunta inicial.

Pergunta inicial sobre o título do livro
Residente: Vocês conhecem essa história?
Criança 1: Não.
Criança 2: Não.
Criança 3: Sim.
Criança 4: Não.
Residente: Como vocês acham que essa história se chama?
Criança 1: O Gato e o Sapo.
Criança 2: O Gato e o Sapo.
Criança 3: Ah, eu sei! O Rabo do Gato.
Criança 4: O Rabo do Gato.
Criança 5: O Rabo do Gato.

Residente: Quais personagens vocês acham que vão aparecer nessa história?
Criança 6: Gato e sapo.
Criança 7: Sapo.
Criança 8: O gato e o sapo.

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Podemos observar que a inferência do assunto da história parte das ilustrações, das observações criadas pelas crianças a partir do que se observa, do que a criança é capaz de estabelecer relações. Entretanto, quando temos alguma criança que já domina a leitura e lê o título, as demais respeitam e acatam o que o colega leu.

Em seguida apresentamos a obra e exploramos os elementos presentes na capa, como imagens, nome da história e editora. Também foram apresentados de forma breve o nome de quem escreveu o livro, a autora Mary França e quem fez os desenhos, o ilustrador Eliardo França. Cosson (2006) define esse momento como introdução, a apresentação física da obra e dos elementos paratextuais presentes na capa. Para Cosson (2006) é importante apresentar a obra física para os alunos, pois é também uma forma de motivar os leitores para a leitura. Ao apreciar a capa do livro, além de despertar o interesse, o leitor é incentivado a criar hipóteses sobre a narrativa que será lida.

Para compor o momento da leitura do livro, como as crianças ainda se encontravam em fase de alfabetização, a leitura foi realizada em voz alta, com tom de expressividade e as ilustrações foram mostradas para os alunos para que eles pudessem acompanhar a narrativa da história. Conforme exposto por Cosson (2006) a etapa da leitura precisa ser acompanhada para que os alunos não se percam e possam atingir os objetivos. Por isso, no decorrer da leitura procuramos incentivar todos os alunos a participarem do contexto da narrativa, de modo em que nas perguntas ao longo da história não tirasse a atenção das crianças.

Logo após iniciamos o momento de interpretação, segundo Cosson (2006) essa etapa é importante para o processo de leitura, pois é o momento de construção do sentido do texto. Portanto, “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2006, p. 65), ou seja, de acordo com as experiências vivenciadas e o repertório de cada leitor.

Quadro 2: Momento de interpretação da história “O Rabo do Gato”.

Perguntas momento de interpretação

Residente: O que aconteceu na história?
Criança 6: O sapo achou um rabo.
Criança 9: O sapo achou um rabo e amarrou no corpo dele.
Residente: Onde será que aconteceu essa história?
Criança 10: Na floresta.
Residente: Que parte da história vocês mais gostaram?
Criança 3: Eu gostei da parte que o sapo encontra uma namorada. (a criança se levantou, foi até mim e me mostrou a página do livro para todos os colegas).
Criança 11: Eu também gostei dessa parte.
Criança 12: Eu também.
Criança 13: Eu gostei dessa parte aqui, (mostrando para todos os colegas a página do livro) o sapo achou o rabo.
Criança 14: Eu gostei de quando o sapo encontrou o tatu na floresta.
Criança 15: Eu gostei da parte que o sapo achou o rabo.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para compor o momento de interpretação, foram realizadas atividades de reconto oral, incentivando a produção e texto na oralidade, e de produção de texto escrito, com estímulo ao desenho e à escrita de partes da história.

Por questão de tempo e a quantidade de crianças, o reconto oral foi feito de forma individual com uma criança da turma, a atividade aconteceu dentro da sala de aula no momento em que as demais crianças estavam realizando a atividade de produção textual. Com o intuito de não perder os dados da pesquisa, no momento do reconto registramos a atividade pelo gravador de áudio para transcrever a pesquisa.

Na produção de texto oral, quando o livro foi disponibilizado para a apreciação da obra, umas das crianças fez o reconto de forma espontânea. Escolhemos registrar este reconto pois a criança demonstrou participação nas atividades, ao folhear e observar as ilustrações do

livro a mesma criança perguntou se podia “contar a história”, sem que a atividade de reconto fosse apresentada para as crianças.

Quadro 3. Atividade de reconto “O Rabo do Gato”.

Criança 9 (C9)
<p>O sapo achou um rabo de gato.</p> <p>Aí ele amarrou no corpo e achou o tatu.</p> <p>Aí ele foi andando até com o tatu.</p> <p>Ele achou o gato, o gato falou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você é um gato? - Eu sou um sapo. <p>Ai o gato achou o rabo.</p> <p>Ai a sapa falou para o sapo que ele era sapo.</p> <p>O sapo ficou apaixonado com ela. Fim.</p>

Fonte: Dados da pesquisa - C9 (2023).

Durante o reconto a criança 9 (C9) ainda não apresentava domínio na leitura, mas essa circunstância não a desmotivou, pelo contrário, a criança demonstrou interesse e motivação para leitura, o reconto foi realizado de forma espontânea com o auxílio das ilustrações presentes na obra.

Para a atividade de produção de texto escrito foi entregue para cada criança uma folha em branco e solicitamos para cada criança fazer um desenho e a escrita de uma parte da narrativa da história. A atividade da escrita teve como objetivo verificar a escrita das crianças e estimular a escrita espontânea.

Figura 3. Produção textual produzida pelas crianças.



Fonte: Dados da pesquisa - C9 (2023).

A criança 9 (C9) que fez o reconto da narrativa encontrava-se na fase de escrita silábica-alfabética, nessa fase a criança percebe a necessidade de escrever mais de uma letra para representar a sílaba. Em sua produção, primeiro a criança preferiu fazer a ilustração da parte que mais gostou da história e por fim escreveu o nome dos personagens “O SLP E O GHO” e escreveu o título “RAO O GHO”. Percebemos que mesmo a criança não apresentando o domínio da leitura e escrita, no reconto a criança explora todos os detalhes da narrativa que foi lida, a criança não disse o título da história no reconto, mas escreveu em sua produção escrita.

Figura 4. Produção textual produzida pelas crianças.



Fonte: Dados da pesquisa - C6 (2023).

A criança 6 (C6) encontrava-se na fase de escrita silábica-alfabética, em sua produção na figura 2, ela escreveu “RAO DO GAO”. Percebemos que mesmo a criança em fase de escrita silábico-alfabético traz uma compreensão sobre o contexto da narrativa e pensa sobre a escrita. Pois ao iniciar sua produção sobre a obra, a criança fez a ilustração e no final a produção escrita, nesse momento observei que a criança repetiu as palavras para tentar descobrir o som de cada letra.

Na palavra “rabo” a criança disse: “RABO, acho que começa com a letra R” e na palavras “gato” a criança disse: “GATO, ah eu sei começa com essa letra aqui” (nesse momento a criança apontou para a letra G na sua ficha do alfabeto). No começo do ano todos os alunos receberam uma ficha com o nome completo, alfabeto e numerais de 0 a 20. A ficha serve como apoio às crianças que se encontram em fase de alfabetização, pois elas podem aprender a escrita do nome próprio e identificar as letras do nome, aprender a sequência numérica e aprender sobre o alfabeto. Além disso, ao escrever e pensar sobre a escrita a

criança consegue identificar o som, mas não conseguem se lembrar da sua representação escrita, com o auxílio da ficha a criança consegue se lembrar da sua representação escrita.

Figura 5. Produção textual produzida pelas crianças.



Fonte: Dados da pesquisa - C3 (2023).

Já a criança 3 (C3) apresentou grande avanço na leitura e escrita, encontrava-se na fase alfabética da escrita, nessa fase da escrita a criança escreve como se fala, mas ela é capaz de escrever palavras de forma mais convencional.

No momento em que solicitamos o registro da história, a criança 3 (C3) escolheu registrar o final da história. Em sua produção, a criança escreveu o nome dos personagens presentes no desenho “O Sapo e a Sapa” e colocou o título da história “O Rabo do Gato”.

4.2 Leitura Literária a partir da sequência básica com a obra “A Casa Feia”

Seguindo as atividades com base teórica na sequência básica proposta por Rildo Cosson (2006), o segundo livro escolhido foi uma obra da mesma coleção, denominada “A Casa Feia”⁴. Escolhemos esse livro pelo título da história ser chamativo para as crianças e por

⁴ A obra literária “A Casa Feia” também faz parte do acervo da coleção “Gato e Rato” dos autores Mary França e Eliardo França. O livro conta a história de um gato que construiu uma casa, mas seus amigos ao visitarem a casa começaram a criticar, desejando tudo aquilo que uma casa bonita tem que ter. Então ele resolve aceitar as críticas e melhorar sua casa. Mesmo com as diversas críticas dos seus amigos no final, o gato convida todos eles para um delicioso café em sua casa bonita.

ser uma obra que as crianças ainda não conheciam. E também pelas ilustrações que permitem às crianças acompanharem toda a narrativa da história.

Figura 6. Capa livro “A Casa Feia”.



Fonte: Arquivo acervo da pesquisadora (2023).

A segunda atividade também aconteceu dentro da sala de aula depois do momento do recreio, todos os alunos permaneceram sentados em seus lugares durante o desenvolvimento das atividades.

Inicialmente, para compor o momento de motivação proposto por Cosson (2006), apresentamos a capa do livro com o título da história tampado e perguntamos para as crianças qual o título do livro elas achavam que seria aquele livro. De acordo com o autor “o encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” (COSSON, 2006, p. 54).

Influenciadas pela leitura de imagem, muitas crianças responderam “O Gato e o Rato” e “O Gato”. Segundo Bamberger (2000, p. 50) “a criança entra em contato com a linguagem das gravuras antes da linguagem das letras. Uma vez que ela já aprendeu a entender o significado das figuras”.

Quadro 4 - Perguntas sobre o título do livro.

Antes de começar a história, com o título do livro tampado fizemos uma pergunta inicial
Eu: Hoje eu trouxe mais uma atividade para a gente fazer, vamos conhecer mais um livro.
Criança 15: Que livro?
Criança 8: O livro do gato.
Eu: Vamos descobrir qual livro é, e o nome dele. Vocês sabem como essa história se

chama? (Apresentei a capa do livro com o nome tampado).
Criança 7: O Gato e o Rato.
Criança 12: O Gato.
Criança 8: O Gato e o Rato.
Criança 15: O Gato e o Rato.
Criança 6: O Gato e o Rato.
Criança 11: Eu! O Gato e o Sapo.
Criança 8: O Gato e o Sapo?
Criança 1: O Gato e a Coruja.
Criança 16 : O Gato.
Criança 5: O Sapo.
Criança 13: O Gato e o Sapo.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com o título da obra ainda tampado, perguntamos às crianças se aquela história poderia ter o título “A Casa Feia”, as crianças responderam que não, então questionamos o porquê.

Quadro 5 - Essa história pode se chamar “A Casa Feia”?

Pergunta sobre o título do livro
Eu: Essa história pode se chamar “A Casa Feia”?
Criança 6: Não.
Criança 15: Não.
Criança 16: Sim.
Criança 5: Sim.
Criança 17: Não.
Criança 8: Sim.
Criança 18: Não.

Criança 13: Não.
Eu: Porque essa história não pode se chamar “A Casa Feia”.
Criança 15: Porque toda casa tem que ser bonita. Nenhuma deve ser feia.
Criança 6: Não, porque é muito linda.
Criança 4: Não pode chamar a casa de feia não. Tem que ser bonita.
Criança 2: Todas tem que ser bonitas.
Criança 16: Mais tem umas que é feia e umas que é bonita.
Criança 1: Não, porque toda casa é bonita, nenhuma casa é feia.
Criança 13: Não, porque não pode chamar a casa de feia, todas são bonitas.
Residente: Essa história se chama “A Casa Feia”, vamos descobrir o porquê? (nesse momento a reação das crianças foi de surpresa diante do título da história, e todas ficaram curiosas).
Criança 15: Porque a casa é torta.
Criança 7: Porque a casa é feia.
Criança 8: A casa é torta.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em seguida, continuando as etapas da sequência básica foi o momento da introdução, exploramos a capa do livro, apresentei o título da obra “A Casa Feia” e todas as crianças ficaram surpresas e curiosas pelo título e para saber o porquê daquele nome. Nesse momento também foi apresentado de forma breve os autores do livro Mary França e Eliardo França, como exposto por Cosson (2006) a introdução é uma atividade simples, porém requer atenção para que não seja longa, nessa etapa o leitor recebe as informações básicas da obra.

Depois foi feita a leitura da obra, durante esse momento a leitura foi realizada em voz alta em tom de expressividade e cada página do livro foi mostrada para as crianças, para que elas pudessem acompanhar a narrativa. Nesse momento as crianças demonstraram curiosidade e interesse pela leitura.

Quadro 6 - Momento de leitura da história.

No momento da leitura do livro
<p>Residente: <i>A Casa Feia</i> <i>O Gato fez uma casa</i> <i>Veio o rato e falou:</i> - <i>Hum! Que casa feia! Casa bonita tem telhado.</i> A casa que o gato construiu (mostrando a página do livro para as crianças).</p>
Criança 5: Nossa, que linda!
Criança 6: Que linda!
Criança 15: Faltou limpa, né?
Criança 16: Que feia!
Criança 15: Que casa feia, não tem telhado!
<p>Residente: <i>Logo, logo o gato fez o telhado</i> <i>Veio o pato e falou:</i> - <i>Hum! Que casa feia! Casa bonita tem varanda.</i></p>
Criança 6: O que é uma varanda?
Residente: A varanda é essa parte da casa (mostrando a ilustração do livro).
Criança 6: Aí ele vai construir uma varanda.
Criança 15: Ah! que chique!
<p>Residente: <i>O Gato fez depressa uma varanda</i> <i>Veio o bode e falou:</i> - <i>Hum, que casa feia. Casa bonita é pintada</i></p>
Criança 8: Tá ficando bonita!
Criança 13: Agora tá ficando bonita!
Criança 11: Que bonita!

Criança 2: Tá bonita!
Criança 15: Agora tá bom!
Residente: <i>E o gato pintou a casa.</i> <i>Mas ele falou:</i> - <i>Hum, casa bonita tem jardim.</i>
Criança 1: Que linda.
Criança 8: Que bonita.
Criança 6: Agora ta maravilhosa.
Criança 15: Agora tá chique até.
Residente: <i>Veio o rato, veio o pato, veio o bode de novo.</i> - <i>Nossa! Que casa linda! - Eles disseram</i> <i>E o gato convidou todos para entrar.</i>
Criança 7: Que linda.
Criança 15: Eu quero essa casa pra mim.
Criança 7: Eu também.
Residente: Fim, acabou a história.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após a leitura realizamos o momento de interpretação, em seguida fizemos os seguintes questionamentos:

Quadro 7 - Perguntas momento de interpretação.

Perguntas após a leitura
Residente: Por que a casa do gato era chamada de feia?
Criança 6: Porque não tinha telhado, aí ele fez o telhado e ficou bonita.
Residente: O que o gato fez para deixar a casa bonita?
Criança 6: Pintou, fez a varanda.

Criança 15: Ele pintou.
Criança 1: Ele fez um jardim.
Criança 15: Ele fez varanda, fez um tanto de coisa.
Criança 7: Fez telhado.
Criança 11: Ele pintou a casa.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A apresentação física da obra também constitui um momento importante da sequência básica, por isso após a leitura foi disponibilizado o livro para que as crianças pudessem apreciar a obra e folhear o livro.

Ainda na atividade de interpretação, solicitamos que as crianças fizessem um desenho da casa deles e escrevessem como era a casa. Essa atividade teve como objetivo incentivar a escrita. De acordo com Cosson (2006) a interpretação consiste na externalização da leitura, ou seja, o registro da obra. Para o autor é a etapa em que o letramento literário é feito, a construção de sentido da obra, cada leitor irá interpretar o contexto da narrativa conforme suas experiências e possibilidade de reflexão do mundo.

Na prática do reconto pedimos algumas crianças para recontar a história, a criança 15 (C15) demonstrou ser participativa e curiosa durante as atividades:

Quadro 8. Atividade de reconto “ACasa Feia”.

Criança 15 (C15)
<p>A Casa Feia</p> <p>O gato fez uma casa.</p> <p>O rato chegou, ah que casa feia, casa bonita tem “teiado”.</p> <p>Aí agora mesmo o gato fez o “teiado”.</p> <p>Aí chegou o pato, a sua casa é feia, a casa bonita tem varanda.</p> <p>Aí ele construiu uma varanda.</p> <p>Aí chegou o bode. O bode falou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ah que casa feia, a casa bonita tem que ter “pintua”. <p>Aí o gato foi lá e pintou.</p> <p>Aí o gato falou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ah que casa feia, né? A casa precisa de um quintal. <p>Aí todo mundo chegou. Ah que casa bonita!</p>

E o gato chamou eles pra casa.
 O pato comendo pão de queijo, o rato comendo banana, o gato bebendo café e o bode bebendo café e o rato comendo queijo. Aqui ó o pedaço.

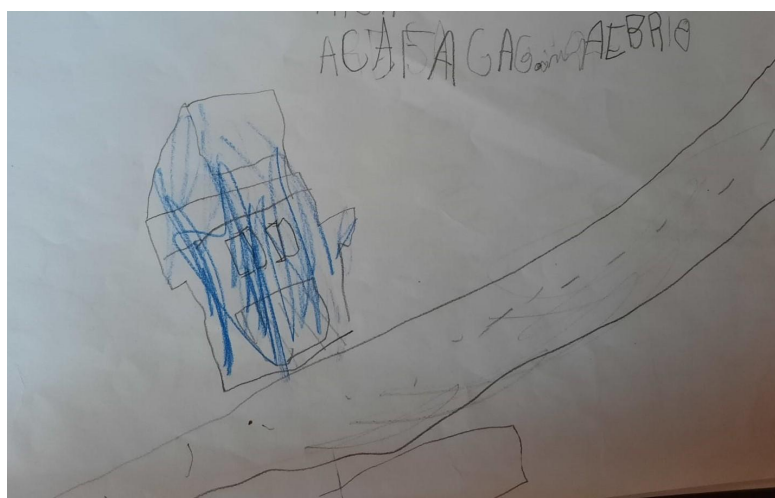
Fonte: Dados da pesquisa - C15 (2023).

Nesse momento em que as atividades foram realizadas, a criança 15 (C15) ainda não dominava convencionalmente a leitura, nem a escrita. Apoiado nos estudos de Goulart (2012), a criança que ainda não apresenta domínio na leitura, pode se envolver na narrativa e compreender o texto. Utilizamos aspas em algumas palavras em que a grafia foi mantida, para representar a forma que a criança pronunciou.

Na última frase do reconto que corresponde à última página do livro, apresentava apenas ilustrações, a criança influenciada pela leitura de imagens continuou o reconto e quando viu que não tinha mais ilustrações não disse “fim” mas parou de recontar a história. Durante o reconto a criança demonstrou expressividade no tom de voz de acordo com a narrativa e reações dos personagens.

A proposta de produção escrita teve como objetivo motivar e incentivar a escrita espontânea, a partir da temática do livro “casa” pedimos para que cada criança escrevesse sobre a casa deles. Dentre as produções das crianças: “A casa engraçada”, “Minha casa bonita”, “Minha casa é azul.” entre outras produções.

Figura 7. Produção textual produzida pelas crianças.



Fonte: Dados da pesquisa - C15 (2023).

A criança 15 (C15), a mesma que realizou o reconto, no momento em que a atividade foi desenvolvida na sala se encontrava-se na fase de escrita silábica. Pedimos para que ela

falasse sobre o que escreveu, a criança disse que escreveu “minha casa é engraçada”. Em sua produção escrita como proposto na atividade se preocupa em descrever a sua casa.

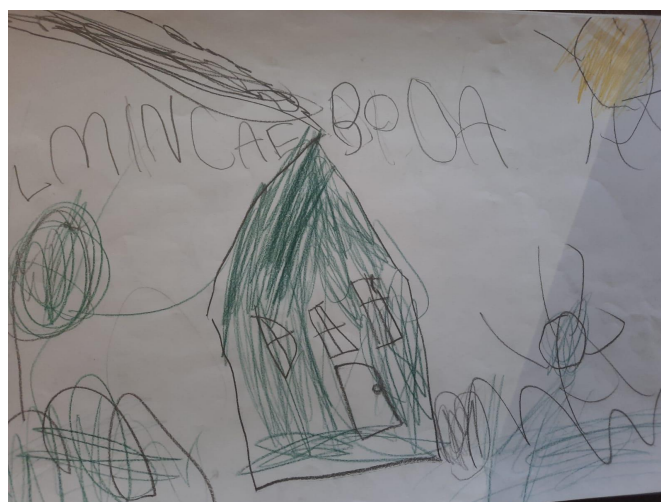
Figura 8. Produção textual produzida pelas crianças.



Fonte: Dados da pesquisa - C11 (2023).

A criança 11 (C11) no momento em que foi realizada as atividades se encontrava na fase silábica-alfabético. Esta proposta de produção escrita visava a espontaneidade da criança em escrever algo, em fazer uso da escrita para expressar o que pensa e o que compreende sobre as discussões a partir do texto lido.

Figura 9. Produção textual produzida pelas crianças.



Fonte: Dados da pesquisa - C5 (2023).

Na figura 6 a criança 5 (C5) em sua produção escreveu “minha casa é bonita”, ela se encontrava na fase de escrita silábico-alfabético. A preocupação não está em construir uma

escrita elaborada, mas em incentivar a possibilidade de escrever, de mostrar para a criança que ela consegue colocar no papel suas ideias, seus pensamentos, sua compreensão a partir do texto.

4.3 Atividades testes de hipóteses de escrita e a evolução da escrita das crianças

As atividades de teste de hipótese de escrita⁵ foram realizadas na sala de aula, de forma individual. O primeiro teste de escrita foi realizado no mês de março de 2023 por uma das residentes do programa de residência pedagógica que disponibilizou os testes para a pesquisa.

O segundo teste aconteceu no mês de julho, relembramos as obras que foram lidas e aplicamos teste de hipótese de escrita com as crianças, escolhemos o campo semântico animais, onde selecionamos os personagens das duas obras literárias lidas “O Rabo do Gato” e “A Casa Feia” e acrescentamos outras palavras do mesmo campo semântico.

A última atividade para verificar a escrita das crianças aconteceu no mês de setembro, escolhemos o campo semântico frutas, por ser palavras que não aparecem nas obras que foram lidas.

Quadro 9 - Síntese evolução da escrita.

	Teste de hipótese de escrita		
Data de aplicação:	14/03/2023	06/07/2023	20/09/2023
Crianças:	Fase da escrita:	Fase da escrita:	Fase da escrita:
C1	Pré-silábico	Silábica-alfabética	Alfabética
C2	Pré-silábico	Silábica sem valor sonoro	Silábica-alfabética
C3	x	Alfabética	Alfabética
C4	x	Silábica-alfabética	Alfabética
C5	Pré-silábico	Silábica sem valor sonoro	Alfabética
C6	x	Silábica-alfabética	Silábica-alfabética
C7	Pré-silábico	Silábica-alfabética	Alfabética

⁵ Palavras ditadas no primeiro teste: apontador, corretivo, caderno, borracha, lápis.

Palavras ditadas no segundo teste: gato, borboleta, sapo, rato, boi. Frase: O gato fez uma casa.

Palavras ditadas no terceiro teste: maçã, banana, uva, pera, laranja. Frase: A vovó fez bolo de banana.

C8	Pré-silábico	Pré-silábico	Pré-silábico
C9	Pré-silábico	Silábica-alfabética	Silábica-alfabética
C10	x	Pré-silábico	Pré-silábico
C11	x	Silábica-alfabética	Alfabética
C12	x	Silábica-alfabética	Alfabética
C13	Pré-silábico	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro
C14	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
C15	x	Alfabética	Alfabética
C16	Pré-silábica	Silábica com valor sonoro	Silábica-alfabética
C17	Pré-silábico	Silábica-alfabética	Silábica-alfabética
C18	x	x	Alfabética
C19	x	Pré-silábico	Silábico com valor sonoro
C20	x	x	Pré-silábico
C21	Pré-silábico	Pré-silábico	Silábico-alfabético

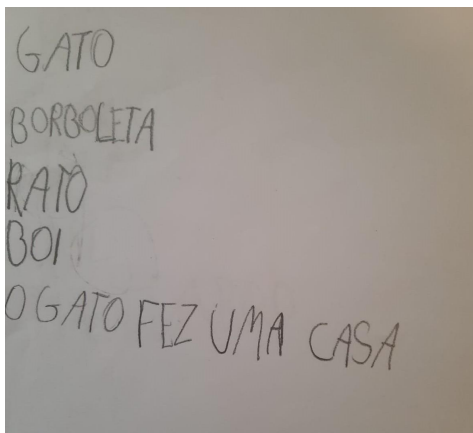
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No momento em que as atividades de teste de hipótese de escrita foram realizadas, faltaram algumas crianças, no quadro “x” se refere às crianças ausentes no dia do teste. No último mês, além da aplicação do teste de hipótese de escrita na sala de aula, fizemos a aplicação do teste de forma individual com todas as crianças que faltaram, a atividade aconteceu na biblioteca da escola.

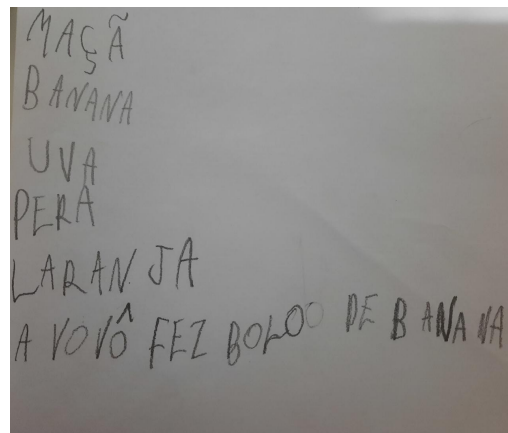
A partir dos dados coletados, escolhemos o registro de três crianças (C3, C5, C15,) a escolha se justifica por serem as crianças que mais interagiram e participaram das atividades desenvolvidas.

Figura 10 - Testes de escrita - C3.

Teste 2 - Alfabética



Teste 3- Alfabética



Fonte: Dados da pesquisa -C3 (2023).

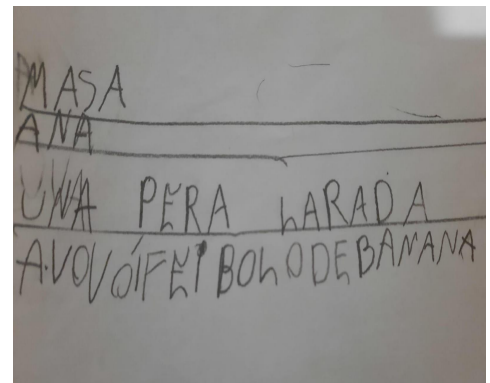
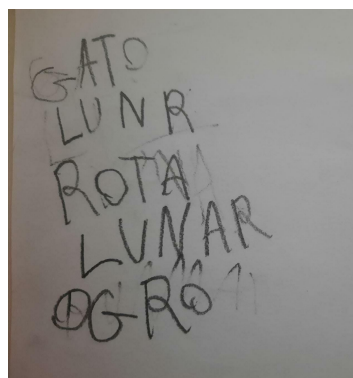
A criança 3 (C3) durante a primeira atividade realizada no mês de maio com a obra “O Rabo do Gato” já demonstrava avanço na leitura e na escrita. Na segunda atividade de teste de hipótese de escrita, no mês de julho, a criança se encontrava na fase alfabética e no último mês da pesquisa, em setembro, a criança 3 (C3) também se encontrava na fase de escrita alfabética. Podemos observar que a criança já começa a se preocupar com as questões ortográficas, nas palavras “maçã” e “vovó” a criança acentua as palavras.

Figura 11 - Teste de escrita inicial e final - C5.

Teste 1- Pré-silábica

Teste 2- Silábica sem valor sonoro

Teste 3- Alfabética

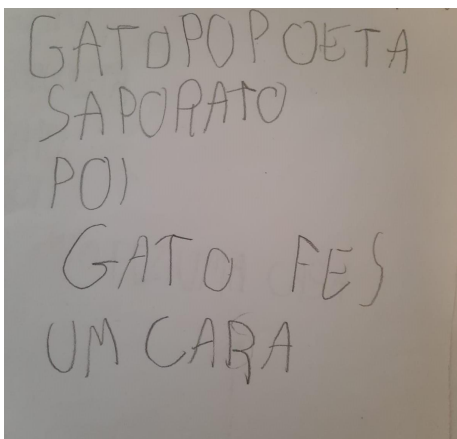


Fonte: Acervo pessoal residente e dados da pesquisa - C5 (2023).

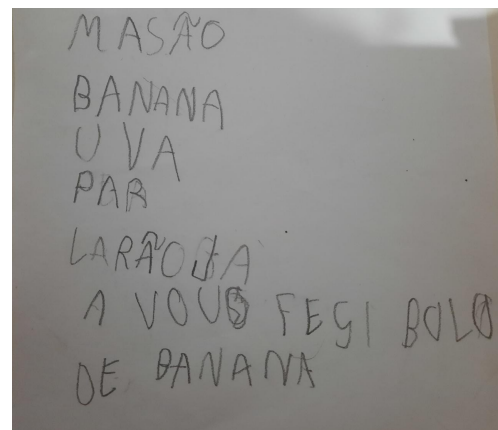
Nas escritas feitas pela criança 5 (C5) durante períodos diferentes em que as atividades que foram realizadas, podemos observar a evolução da escrita, no mês de março a criança se encontrava na fase pré-silábica da escrita, já no segundo teste no mês de julho a criança se encontrava na fase silábica e no último mês, setembro, a criança avançou para a fase alfabética.

Figura 12 - Teste de escrita inicial e final - C15.

Teste 2- Alfabética



Teste 3 Alfabética

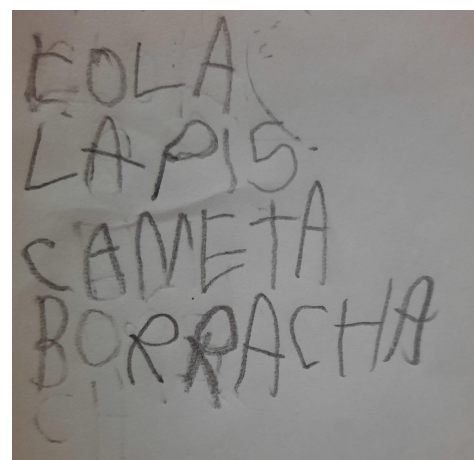
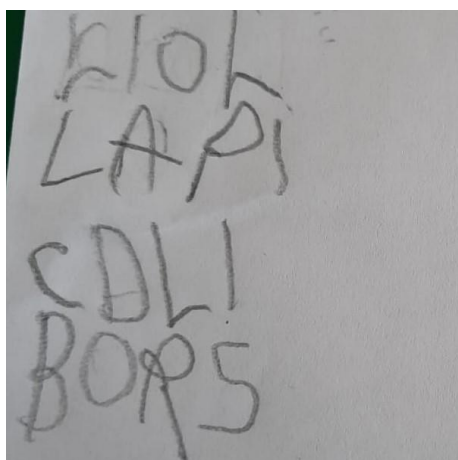


Fonte: Dados da pesquisa - C15 (2023).

A criança 15 (C15) no mês de julho, se encontrava na fase de escrita alfabética, no mês de setembro permaneceu na fase alfabética, nessa fase a fala influencia a escrita, podemos observar que o modo que a criança pronuncia as palavras influenciou a escrita.

No último mês da pesquisa, em setembro, realizamos intervenções individuais na biblioteca da escola com alguns alunos que faltaram nos testes aplicados para verificar a escrita, escolhemos o campo semântico “materiais escolares”⁶, selecionamos três objetos do estojo para o ditado e solicitamos para a criança escrever o nome do objeto, após a criança escrever pedimos para que ela fizesse a leitura das palavras que ela escreveu. A partir das intervenções que foram realizadas, escolhemos o registro da criança 9 (C9), a criança demonstrou ser participativa e curiosa.

Figura 13 - Intervenção - C9.



Fonte: Dados da pesquisa - C9 (2023).

⁶ Palavras ditadas: cola, lápis, caneta, borracha

Inicialmente eram três palavras, a criança pegou sua borracha e pediu para escrever a palavra no ditado. Após a escrita de todas as palavras, pedimos para a criança fazer a leitura, tampamos os pedaços das palavras durante a leitura. Ao ler a palavra “cola” a criança conseguiu identificar a primeira letra, apagou a letra L e colocou a letra C, mas percebeu que ainda estava faltando letra, e então ela disse: “CO”, é o “O”, e no final da leitura ela disse: “COLA” ah também é “LA”.

Na leitura da palavra “lápiz” a criança percebeu que estava faltando a letra “S” no final, rapidamente ela escreveu e na palavra “caneta” a criança disse: “o C faz caneta” e apagou a escrita e acrescentou o restante das letras, a letra “A”, “N” e a letra “E”, mas percebeu que ainda faltava letra e acrescentou as letras “T” e “A”. Na última palavra, durante a leitura a criança percebeu que na palavra “borracha” não tinha a letra “S”, apagou e acrescentou a letra “A”, e então a criança disse: como eu escrevo “cha”?, expliquei sobre as sílabas complexas, que íamos precisar juntar mais letras para formar o som final, após acrescentar “CH” no final da palavra a criança acrescentou a letra “A”.

As atividades de produção escrita desenvolvidas na pesquisa tiveram o intuito de motivar a escrita espontânea das crianças. A escrita espontânea além de ser uma estratégia para o professor acompanhar a evolução da escrita das crianças que se encontram no processo de alfabetização, ajuda a criança a pensar sobre o sistema de escrita alfabética, assim ao escrever a criança aprenderá como funciona a escrita, como se organiza e a função da escrita (COUTINHO, 2005).

No quadro do primeiro teste realizado no mês março, podemos observar que 11 crianças se encontravam na fase de escrita pré-silábica, que corresponde a mais da metade da turma, é importante ressaltar que 10 crianças faltaram no dia da aplicação do teste.

Na fase de escrita pré-silábica a criança ainda não consegue relacionar a escrita e a fala e usa as mesmas letras na sua escrita. Segundo Ferreiro (1985, p. 11) nessa fase as crianças exploram diferentes formas de escrever, podem variar a quantidade de letras, seu repertório de letras, a posição das letras para não modificar a quantidade de letras, para assim obter uma nova escrita. É na fase pré-silábica que a criança começa a perceber que a escrita representa a fala, cada letra possui um som diferente e na escrita precisamos unir sílabas para formar palavras.

Ao final das atividades no mês de setembro, com base no teste de hipótese de escrita que foi realizado com toda a turma do 1º ano do Ensino Fundamental, verificamos que 3 crianças permaneceram na fase pré-silábica, 3 crianças avançaram para a fase silábica com valor sonoro, 6 crianças avançaram para a fase silábica alfabética e 9 para a fase alfabética.

Após as atividades desenvolvidas, ao verificar os dados coletados na pesquisa percebemos que a maioria das crianças tiveram um avanço significativo em relação ao desenvolvimento da escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral identificar as relações entre o reconto de textos e o desenvolvimento da produção escrita das crianças no processo de alfabetização, com propósito de refletir sobre a importância da leitura literária e as possibilidades de mediação da leitura no contexto da alfabetização, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 6 e 7 anos, de uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade do Campo das Vertentes, de Minas Gerais.

Para a coleta de dados da pesquisa selecionamos duas obras literárias: “O Rabo do Gato” e “A Casa Feia”. A aplicação das atividades de leitura literária seguiu a sequência básica proposta pelo autor Rildo Cosson, essa sequência é dividida em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. No momento da interpretação propomos atividades de produção textual para incentivar a escrita espontânea e atividade de reconto, para analisar as relações entre o reconto oral de textos e o desenvolvimento da produção escrita das crianças no processo de alfabetização. Ao final das atividades realizamos teste de hipótese de escrita para verificar o desenvolvimento da escrita das crianças.

A partir das atividades desenvolvidas observamos que ao serem motivadas antes da leitura as crianças demonstraram interesse pelas leituras, interagiram com a narrativa que foi lida e, também, observamos que as crianças demonstraram motivação nas atividades de reconto de histórias, explorando a expressividade e organizando as ideias da narrativa que foi lida.

Por meio da produção de textos orais e escritos, observamos que mesmo que a criança ainda não domine a escrita ela consegue produzir um texto oral, explorando toda a narrativa com o auxílio das ilustrações e expondo suas ideias. Ao produzir um texto oral e escrito a criança começa a perceber suas diferenças, percebemos que como a criança ainda está na fase de alfabetização ela explora mais a oralidade e as ilustrações, trazendo sua compreensão acerca da narrativa lida. Diferente da produção textual, ao produzir um texto, a criança percebe que precisa usar letras, representar a fala, de acordo com a fase da escrita que a criança se encontra, ela escreve de forma espontânea, se expressando do seu jeito.

Além disso, a leitura literária contribui para o desenvolvimento da escrita, observamos um avanço significativo no desenvolvimento da escrita das crianças com base no teste inicial e final de hipótese de escrita, podemos observar que inicialmente a maioria das crianças se encontravam na fase pré-silábica no final da pesquisa algumas crianças permanecem na fase

pré-silábica e outras avançaram para a fase silábica com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética.

A partir da sequência básica proposta do autor Rildo Cosson que tem como finalidade trabalhar o letramento literário, observamos que o modo em que as obras literárias foram apresentadas com base na proposta, ao motivar as crianças antes das leituras elas demonstraram interesse pela leitura sem que a atenção fosse dispersa.

As experiências literárias contribuíram significativamente para o letramento literário, as crianças exploraram a imaginação e ampliaram seus conhecimentos. Além disso, cada criança registrou suas ideias do seu jeito a partir da compreensão sobre as leituras das obras literárias lidas.

A leitura literária, além de ser um recurso lúdico, proporciona o letramento literário, pois ao inserir a criança no mundo letrado, a leitura literária permite aos pequenos leitores compreenderem a função da escrita e pensar sobre o sistema de escrita alfabético.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5.ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

Base Nacional Comum Curricular (2018). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

BRANDÃO, Eliana; LEAL, Telma. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. *in*: BRANDÃO, Eliana. Et al. **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27-43.

BRANDÃO, Eliana; ROSA, Ester. Literatura na alfabetização: que história é essa? *in*: BRANDÃO, Eliana. Et al. **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 45-63.

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

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARVALHO, J. A. B. Ensinar e aprender a escrever no século XXI. (Re) Configurando um velho objeto escolar. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita. O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-6.

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos De Pesquisa, São Paulo: F. Carlos Chagas, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

FRANÇA, M. **O Rabo do Gato**. São Paulo, Ática, 2015.

FRANÇA, M. **A Casa Feia**. São Paulo, Ática, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 4º ed. São Paulo, 2002.

GOULART, I. C. V. Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP. Campinas. 2012.

GOES, M.S; GONTIJO, C. M. M. A relação entre o desenho e escrita no processo de produção textual. **Educação Unisinos**, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, 2017, pp. 223-232 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação; Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e escrita**. Signótica, 9: 119-145. 1997.

NASCIMENTO, Claudia. GOULART, Ilsa. **A criança e o desenvolvimento da linguagem: um olhar para as práticas educativas com a leitura literária**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 8, n. 15, jul./dez. 2019.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2023, s/p. em: 29 jun. 2023.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. p.96-100, 2004.

SOUZA, R. J., & COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP. 2011.

SILVA, Roseane. Leitura e Escrita na Alfabetização. In: MORAIS, A. Et. al. **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-147.