



Roteiro de leitura e a promoção de novos caminhos para a alfabetização e letramento no segundo ano do ensino fundamental

Arlete de Souza Pinto¹

Jéssica Maís Antunes²

Marinês Andreia Kunz³

Rosemari Lorenz Martins⁴

RESUMO. Este trabalho tem como tema as contribuições da aplicação de roteiros de leitura de textos literários, para o processo de alfabetização de crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, tem como objetivo geral, avaliar as contribuições de atividades de leitura de textos literários para o processo de alfabetização de alunos de 2º ano. Metodologicamente, realizou-se um estudo exploratório, de natureza qualitativa, com a realização de uma breve pesquisa bibliográfica, com o uso de uma pesquisa-ação. O aporte teórico utilizado na pesquisa baseou-se nos estudos sobre letramento de Soares (2004), por fim, os roteiros de leitura foram realizados com base nos estudos de Saraiva e Mügge (2006). Como resultado, verificou-se que roteiros de leitura são eficazes, pois os participantes concluíram o ano plenamente alfabetizados, redigindo textos mais estruturados e complexos.

Palavras-chave: Alfabetização. Texto Literário. Roteiros de leitura.

Reading script and the promotion of new paths to literacy in the second year of elementary school

ABSTRACT. This work has as its theme the contributions of the application of scripts for reading literary texts, for the literacy process of children in a class of the 2nd year of Elementary School. Thus, it has the general objective of evaluating the contributions of reading activities of literary texts to the literacy process of 2nd year students. Methodologically, an exploratory study was carried out, of a qualitative nature, with the accomplishment of a brief bibliographical research, with the use of an action research. The theoretical framework used in the research was based on studies on literacy by Soares (2004), finally, the reading scripts were based on studies by Saraiva and Mügge (2006). As a result, it was found that reading scripts are effective, as participants completed the year fully literate, writing more structured and complex texts.

Keywords: Literacy. Literacy text. Reading guides.

Guión de lectura y promoción de nuevos caminos para la alfabetización en el segundo año de la escuela primaria.

RESUMEN. Este trabajo tiene como tema los aportes de la aplicación de guiones de lectura de textos literarios, para el proceso de lectoescritura de los niños de una clase del 2º año de la Enseñanza Fundamental. Así, tiene el objetivo general de evaluar las contribuciones de las actividades de lectura de textos literarios al proceso de lectoescritura de los estudiantes de 2º año. Metodológicamente, se realizó un estudio exploratorio, de carácter cualitativo, con la realización de una breve investigación bibliográfica, con el uso de una investigación acción. El marco teórico utilizado en la investigación se basó en los estudios sobre lectoescritura de Soares (2004), finalmente, los guiones de lectura se basaron en los estudios de Saraiva y Mügge (2006). Como resultado, se encontró que la lectura de guiones es efectiva, ya que los participantes completaron el año completamente alfabetizados, escribiendo textos más estructurados y complejos.

Palabras clave: Alfabetización. Texto literario. Itinerarios de lectura.

Introdução

Alfabetização e letramento são dois processos distintos, que caminham lado a lado, ambos se desenvolvem

¹Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail para correspondência: asp.arlete@gmail.com

²Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail para correspondência: jehantunes31@gmail.com

³Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail para correspondência: marinesak5@gmail.com

⁴Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail para correspondência: rosel@feevale.br

durante toda a vida do ser humano, podendo serem potencializados através de situações diversificadas de leitura, da convivência com livros de diferentes gêneros textuais e do estímulo à oralidade. Desta forma, aos poucos, a criança vai conseguindo dar sentido e significado a tudo que vivencia, estabelecendo relações entre o que vive e o meio.

Os processos de alfabetização e de letramento são diferentes, mas os dois são muito importantes na aquisição da leitura e da escrita. A alfabetização possibilita que a criança decodifique e codifique, imaginando hipóteses para construir pelo seu pensamento, o conhecimento da leitura e da escrita.

A partir disso, pode-se afirmar a importância do letramento, que constitui o uso que a pessoa faz da leitura e da escrita, começando nos primeiros contatos da criança com o mundo letrado. Assim, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. (Tfouni, 2002, p. 20).

A leitura do mundo e da palavra são elementos fundamentais para a formação dos sujeitos e sua participação efetiva nos círculos sociais que transita, pois, a partir das leituras conseguirá inserir-se, fazer análises e ampliar suas visões de mundo durante as suas interações. Mas para que isso aconteça de forma efetiva, é preciso que o sujeito tenha conhecimentos com bases sólidas e isso inicia na infância durante o contato com o mundo da escrita.

Para isso, tanto nas escolas ou em casa, devem ser desenvolvidas atividades linguageiras cotidianamente, a fim de contemplar essa formação no quesito da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, bem como na formação de leitores competentes. Por essa razão, esta pesquisa tem como tema o letramento e a alfabetização e a importância da leitura de textos literários para a formação de leitores competentes, problematizando em que medida atividades de leitura de textos literários contribuem para o desenvolvimento do processo de alfabetização?

Nessa perspectiva, o objetivo do trabalho é avaliar as contribuições de atividades de leitura de textos literários para o processo de alfabetização de alunos de 2º ano.

A pesquisa, metodologicamente, é caracterizada como qualitativa, preocupada em estudar fenômenos subjetivos sociais e comportamentais do ser humano, sendo um método adequado aos estudos “[...] dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2008, p.57). Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, localizada no nordeste do estado do Rio Grande do Sul.

Este estudo é classificado com exploratório, pois decorre da participação e observação da aplicação dos roteiros de leituras com alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino, através do uso de uma pesquisa-ação.

A proposta baseia-se nos modelos de roteiro de leitura elaborados pelos pesquisadores Saraiva e Mügge (2006), cujos fundamentos bases são fundamentados na psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), que percebem o aluno como sujeito com participação ativa no processo de compreensão e interpretação do texto. Seguindo esse posicionamento, os modelos de leitura propostos pelos pesquisadores constituem uma metodologia que entende a alfabetização como um processo de aprendizagem associado à vivência do aluno.

Para o desenvolvimento dos roteiros de leitura, deve-se seguir os seguintes percursos: atividade de pré-leitura (apresentar o tema do texto), leitura compreensiva e interpretativa (direcionam o aluno à reflexão sobre os elementos de composição do texto) e transferência e aplicação (função de atualizar o sentido do texto, levando o aluno a estabelecer uma relação entre o texto e sua própria realidade).

A aplicação dos roteiros de leitura pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes linguagens e percepções sobre o texto, o desenvolvimento da sequência narrativa e no estabelecimento de relações entre o texto lido e o cotidiano da criança, ajudando a criança a aprimorar-se linguisticamente. (Antunes, 2020).

Letramento, literatura e alfabetização: entrelaces

Se, desde sua concepção, as crianças vivenciarem atividades de linguagem, e receberem estímulos linguísticos, além de conviverem com livros e diversificados gêneros textuais, é provável que ela apresente adequado desenvolvimento linguístico e se torne um leitor competente. Com isso, sua história escolar será de sucesso e, paralelamente, sua circulação no mundo letrado será marcada pela competência linguística. Desta forma,

A escola tem papel fundamental na formação de leitores competentes, porque, além de ajudar os educandos em sua relação com a leitura, também é responsável por ensinar caminhos que auxiliem os alunos na compreensão do texto, levantando questões pertinentes e utilizando seus saberes para usá-los em seu cotidiano. (Antunes, 2020, p. 36).

Além disso, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre as competências a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, está a “proficiência de leitura” (2017, p. 66), habilidade que se relaciona diretamente com o processo de alfabetização, que tem por base ensinar a criança a ler e entender o que lê – para além da decodificação das palavras ou frases – e a escrever, isto é, produzir textos próprios, que sejam coesos e coerentes, desta forma, o sujeito é reconhecido como alfabetizado. Contudo, estar alfabetizado não significa que o sujeito é letrado e consegue fazer bom uso da leitura e escrita em suas práticas sociais (Kleiman, 1995).

Desta forma, no âmbito do letramento, letrado significa que “um adulto pode ser analfabeto [...], mas se vive

Nesta pesquisa, todos os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a pesquisa e a divulgação dos dados, sendo considerado pelas pesquisadoras desnecessário passar pelo comitê.

em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte [...] é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2004, p. 24). Assim, o professor precisa selecionar textos com base nas múltiplas linguagens, ou multimodalidades, como imagens, cores, tipos de letras etc., no intuito de preparar o aluno para as práticas sociais que vivenciará fora da escola, como entender o sinal de trânsito (letramento cultural), as instruções de um caixa eletrônico (letramento econômico), um cartaz de um morador de rua (letramento social), a instrução de localização do google maps (letramento geográfico), etc.

Quanto maior o nível de letramento da criança na Educação Infantil, melhor será sua alfabetização nas séries iniciais. Sabe-se também que quando as práticas sociais que constituem os letramentos múltiplos estão aliadas à alfabetização, obtêm-se melhores resultados, pois as relações entre texto e leitor, locutor e interlocutor, ficam mais claras, mais dinâmicas e ampliadas.

Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem se ocupar da alfabetização das crianças. Esse período é muito importante, porque o aluno aprende a transpor sua fala para a escrita, ou seja, intensifica seu contato com o mundo da leitura e da escrita. Aprende a relacionar o fonema com o grafema, o som com a letra ou a letra com o som. Então, o aluno aprende a ler e a escrever não somente para se comunicar, mas também para realizar atividades de letramento.

Conforme a BNCC (2017), nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento.

Durante esse processo, é preciso que o alfabetizador respeite as especificidades de cada aprendiz – tais como dialeto, condições sociais. Por exemplo. Nessa perspectiva, o professor pode ajudar muito o aluno, dialogando com ele e explicando que a fala dele não é errada, mas diferente e que precisa aprender o outro modo de falar, para poder se inserir em outros ambientes sociais.

Desta forma, a escolha do texto lido em sala de aula precisa levar em consideração o interesse dos alunos, que os temas sejam apropriados à idade dos discentes, como também, verificar se o vocabulário e a estrutura frasal de complexidade estão adequados ao aluno, pensando em histórias que levem o aluno a relacionar a história lida com seu cotidiano. Desta forma,

[...] a literatura infantil pode ser um instrumento motivador e desafiador, pois é capaz de transformar o indivíduo num sujeito activo, responsável pela sua aprendizagem e desenvolvimento, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com as suas necessidades. (Bakhtin, 1992, p. 112).

Como visto, ler e escrever envolve compreensão, interpretação e conexão. Ler e escrever é comunicar em meio a um contexto, condição comunicativa que exige que os interlocutores considerem para quem falam, com que finalidade, qual é o espaço da fala e qual é o tempo da fala, a fim de estabelecerem uma relação adequada entre si. Um gesto, um desenho, uma entrevista, uma apresentação de trabalho, uma pesquisa, uma troca de mensagens por aplicativo, um bilhete, uma carta, um jogo, levando em conta a perspectiva discursiva, transformam a sala de aula/escola em um lugar de multiletramentos.

A leitura é compreendida aqui como uma atividade não só de decodificação, mas de contato com a linguagem escrita, seja por meio da escuta da leitura de alguém em voz alta, seja na leitura pelo próprio leitor. Assim, a criança, desde seu nascimento, pode vivenciar o universo letrado. Além disso, se isso for realizado por meio de textos literários, amplia-se ainda mais a contribuição da prática social da leitura, pois, o texto literário, por meio da linguagem, permite ao receptor refletir sobre si e sua realidade.

Essa ideia é apontada igualmente por Marisa Lajolo (2000, p. 15), segundo a qual, “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Essa função do texto, em especial o literário, é crucial para a formação de leitores efetivos, ou seja, aqueles que leem para além das atividades escolares, exercendo, desse modo, a atividade de leitura em um universo letrado, no qual circulam com competência.

A contribuição da literatura na formação do aluno é fundamental, principalmente para a formação de um cidadão crítico. Em razão disso, o professor, ao mediar a leitura de variados gêneros literários, colabora para que seus alunos conquistem autonomia intelectual, bem como o desenvolvimento de uma postura ética e o alcance de um bom desempenho linguístico. Dessa forma, a preocupação do alfabetizador em ensinar mais do que letras e palavras soltas contribuem para que os alunos encontrem alento e aconchego, num ambiente escolar afetivo, capaz de resgatar uma esperança, ou uma possibilidade mais positiva para nunca desistirem de seus sonhos, ou até superarem uma tristeza, um conflito pessoal pelo qual estejam passando.

3 Os alunos e seus níveis de escrita

A definição etimológica de alfabetização “o reduz a uma esfera mecânica, na qual “alfabetizar-se” está vinculado a habilidades de codificação (ou representação escrita de fonemas em grafemas) e decodificação (ou representação oral de grafemas em fonemas)” (Moll, 2009, p.75). Assim, como instrumento de aprendizagem, a alfabetização capacita o aprendiz a criar e interagir com sua cultura e as informações.

Para Soares (2017) o conceito de alfabetização está vinculado às diversas atividades que envolvem o aprender a ler e escrever, as quais devem permitir que o professor avalie a etapa do processo de aprendizagem em que o

aluno está. Entretanto, para que o professor avalie essas etapas, é preciso que ele tenha conhecimento sobre o processo psicogenético que envolve o aprendizado da leitura e da escrita.

Na perspectiva psicogenética, é preciso incentivar o encontro da criança com a escrita, porque ela está em contato com um mundo em que a escrita é central. Goodman (1995, p. 36) defende que “o principal foco da abordagem psicogenética da alfabetização é a interação entre a criança e a escrita”, assim a criança não precisa estar alfabetizada para interagir com o mundo da escrita e da leitura, pois ela elabora problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, procurando compreender esse objeto social muito complexo que é a escrita.

Conforme Goodman (1995), a alfabetização enquanto processo psicogenético separa o ponto de vista do desenvolvimento da leitura e da escrita em três níveis: o primeiro nível (pré-silábico) aborda o “desenho e a escrita” (p. 25); no segundo nível (silábico), “as crianças começam a procurar diferenças gráficas suscetíveis de fundamentar suas diversas intenções” (Goodman, p. 26); e o terceiro nível (alfabético) “corresponde à “fonetização” da representação escrita”. Já, segundo Morais (2012), existe mais um nível, que é o nível silábico-alfabético. Nesse nível, a criança começa a compreender que as sílabas podem ser formadas por mais de uma letra.

A partir de meados dos anos de 1980, a escrita passou a ocupar um lugar importante na alfabetização, pois o construtivismo deu ênfase à escrita “espontânea” e “inventada” pela criança. Nessa perspectiva, tanto a leitura quanto a escrita são fundamentais na aprendizagem, tanto para ler quanto para escrever. No entanto, a escrita espontânea sugerida pelo construtivismo é a produção escrita, um exercício de reflexão sobre o quê, como e para que se escreve.

Dessa maneira, as ações pedagógicas nos anos iniciais devem se articular com outras áreas de conhecimento proporcionando aos alunos o desenvolvimento de raciocínios articulados, ligando diferentes dados do cotidiano e refletindo sobre eles. Essas ações são base para a produção escrita, trabalhos de arte, relatos e diálogos orais, projetos que envolvem pesquisas e ciência. (Brasil, 2017).

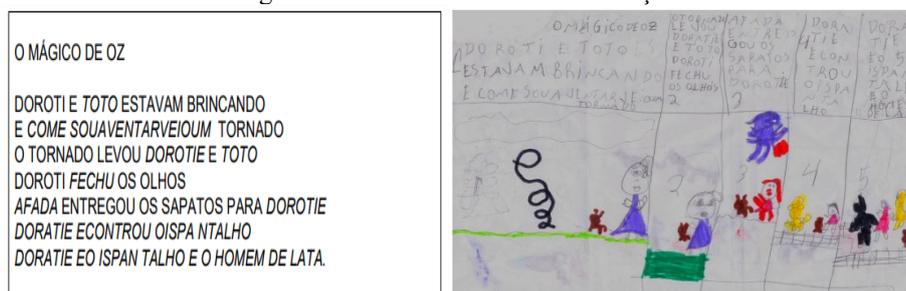
Como visto, a alfabetização envolve múltiplos aspectos, os quais, aliados ao conhecimento prévio dos alunos, às suas vivências fora da escola e às suas experiências de aplicação daquilo que aprendem na escola, caminham concomitantemente com o letramento. Nesse caminho, o letramento, a leitura e a escrita constituem-se essenciais para a aprendizagem com vistas às práticas sociais, ao desenvolvimento gradual do conhecimento e das relações sociais. Haja vista que a leitura de textos literários leva os alunos a refletirem sobre a realidade que os circunda, formando cidadãos autônomos e críticos.

3.1 Oz e a escrita espontânea

O primeiro passo a ser seguido nesta pesquisa, foi a realização da leitura da história O mágico de oz, de L. Frank Baum, adaptado por Lúcia Tulchinski. Este livro conta a história da menina Dorothy, que é levada a um mundo novo, conhece novos amigos e juntos enfrentam muitas aventuras para salvar Oz da bruxa.

Neste momento, os alunos, após a escuta da história de Oz, foram convidados a escreverem um texto inspirado na história. Esse texto foi utilizado como um diagnóstico dos níveis de letramento e de alfabetização dos alunos. Nesta etapa foram escolhidos apenas cinco alunos para esta amostra, denominados de aluno A, B, C, D e E, apesar de todos os alunos participarem de todos os momentos. A seguir, apresentam-se os textos produzidos pelos alunos, a partir da história Mágico de Oz.

Figura 1: Texto aluno A e suas ilustrações



Fonte: acervo das autoras.

O texto da aluna A mostra que ela está no nível alfabético, pois ela já consegue estabelecer uma relação entre grafemas e fonemas, porém, ainda não aprendeu algumas regras de ortografia do português.

Durante sua escrita, escreveu o título da história, introduziu a história, “Doroti e Totó estavam brincando”, apresenta o problema, “o tornado levou Doroti”, depois ela descreve o encontro de Doroti com outros personagens, mas não conta todas as partes da história e não conta o fim. Por isso, não se pode observar a transformação, a resolução e a situação final da narrativa. Na escrita do aluno B, também não aparecem todos os personagens, pois

Nesta pesquisa, todos os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a pesquisa e a divulgação dos dados, sendo considerado pelas pesquisadoras desnecessário passar pelo comitê.

faltam alguns personagens principais como o Leão, a bruxa má, o Mágico de Oz. Isso mostra que a aluna já conhece alguns elementos da narrativa, mas ainda não sabe usar todos eles.

O espaço é descrito no sentido de o tornado ter levado Doroti, mas não existe uma resolução, somente uma sequência de acontecimentos. Sem transformação, ou seja, o que solucionou o problema que surgiu, Doroti ter sido levada para outro espaço. Não se explica se ela ficou naquele lugar para o qual foi levada ou se ela voltou para casa. A seguir, apresentam-se os textos produzidos pelo aluno B.

Figura 2: Texto aluno B e suas ilustrações



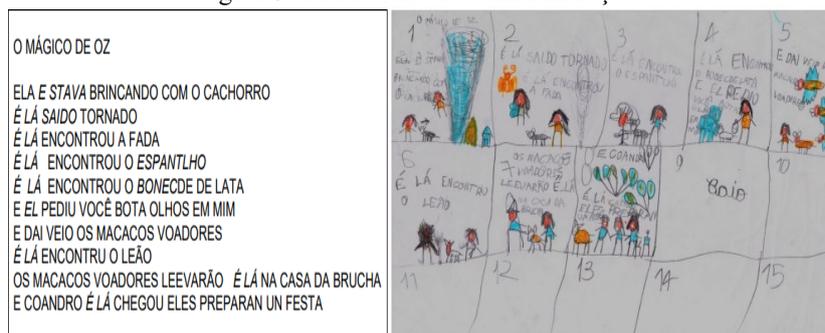
Fonte: acervo das autoras.

O texto do aluno B mostra que ele se encontra também no nível alfabético. Ele sabe fazer a relação entre fonemas e grafemas, mas, como a aluna A, desconhece regras de ortografia.

O aluno colocou o título do texto, mas não introduziu a história, ele não contou que Doroti foi levada pelo tornado e nem escreveu o nome da personagem principal, só falou da menina, não relatou o problema. Em seguida, colocou os personagens que foram aparecendo, primeiro a fada, depois o espantalho. Não conseguiu lembrar do homem de lata, só escreveu lata, ou esqueceu da palavra homem. Depois falou dos macacos, mas não contou o problema, que eles prenderam a menina. Disse que a bruxa fez maldades e que daí a menina voltou para casa, sem anteriormente ter contado que a menina saiu de casa. Esqueceu de escrever sobre o Leão e o Mágico de Oz. Não contou as partes principais da história.

Na situação inicial, só aparece o tornado e, assim, surgem os personagens sem contar os problemas que aparecem, por isso não há resolução, a única perturbação são as maldades da bruxa, mas sem transformações, pois não conta o motivo da bruxa ter parado de fazer maldades, ou o que a bruxa fez, sem apresentar a transformação. Também não aparece resolução, porque os problemas não são descritos, só citados. E, na situação final, a menina vai para casa, sem que se saiba de onde veio e nem o que teve que fazer para ir para casa. Portanto, o aluno só relatou partes da história, ocultando a introdução, a problemática e a resolução da narrativa, com um fim sem sentido.

Figura 3: Texto aluno C e suas ilustrações



Fonte: acervo das autoras.

O texto do aluno C revela que ele também já está no nível alfabético, pois escreve, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema. O aluno ainda está escrevendo como fala e apresenta certa insegurança ao escrever, pois uma vez escreve uma palavra corretamente e depois erra.

O aluno C escreveu o título da narrativa, começou bem a história, mas, logo em seguida, contou que ela sai do tornado, sem dar nome para a personagem principal, ela saiu do tornado sem ele ter contado que ela entrou. O aluno escreveu sobre os encontros com a fada boa, o espantalho, trocou homem por um boneco de lata, falou dos macacos voadores e só depois falou do Leão. Portanto, ele não conseguiu seguir a sequência dos acontecimentos da história. Os macacos voadores foram a principal perturbação, mas eles só levaram “ela” (Doroti) e os amigos para casa da bruxa, o aluno não escreveu que eles ficaram presos e que Doroti salvou os companheiros, não houve

uma resolução. Nem um final compreensível, pois ela chegou não se sabe onde. E eles prepararam uma festa. Quem eram eles? O Mágico de Oz também não aparece na história.

Figura 4: Texto aluno D



Fonte: acervo das autoras.

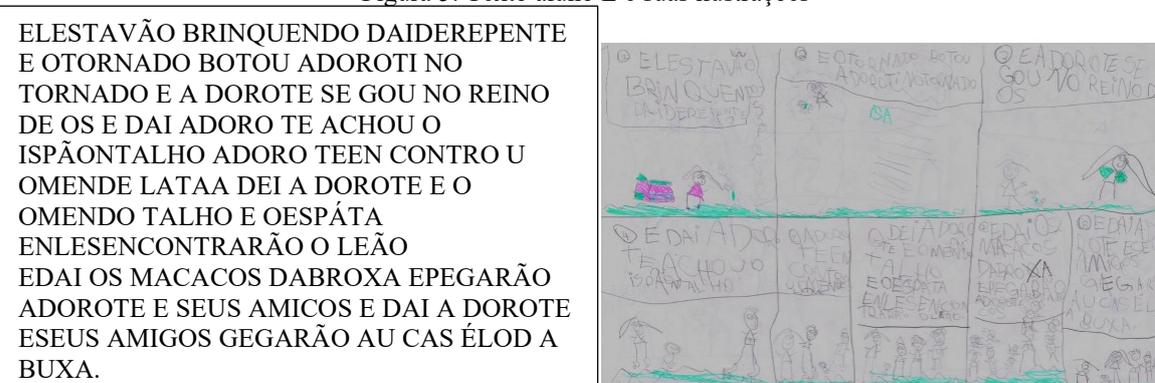
O texto da aluna D também está no nível alfabético, embora ela tenha escrito uma palavra incompreensível INPIOI. Contudo, ela conseguiu escrever praticamente todas as palavras, mas escreve como fala, por exemplo, quando escreveu O QUE QUE, COMEQUE AGENTE VOLTA e PRA. Porém, já conseguiu escrever frases completas, sem fazer um erro, como é o caso de VOCÊ NOS SALVOU

A aluna D colocou o título e quase só desenhou a história, mas não introduziu a história por escrito, não narrou várias partes, começou na parte da narrativa em que a bruxa prendeu Doroti e os amigos, mas esqueceu de escrever como Doroti conheceu seus amigos, e continuou contado quando conseguiu se libertar e salvou os amigos da bruxa má.

Em seguida, esqueceu de escrever sobre a chegada ao reino de Oz, só colocou a fala de alguém que não identifica, mas que pode ser identificada por alguém que conhece a história. Ela colocou Oz questionando o que Doroti e os amigos vieram fazer ali e quer saber como fazem para ir para casa, mesmo não contando como foi que ela saiu de casa.

Podem-se perceber momentos de perturbação, quando existe a parte que fala sobre o salvamento. A resolução aparece no instante que fala sobre bater os sapatinhos. E uma situação final, quando afirma que voltaram para casa, porém, ela só lembra dessas partes que conta, ou ainda, conta o que mais gostou.

Figura 5: Texto aluno E e suas ilustrações



Fonte: acervo das autoras.

Analisando-se o texto da aluna E pode-se constatar que ela está no nível de escrita silábico-alfabética, já que, embora ela mostre entender que as sílabas possuem mais de uma letra, ainda escreve muitas palavras juntas ou com separação incorreta e troca muitas letras, mesmo assim percebe-se que ela tenta atribuir valor sonoro a cada uma das letras que compõem a sua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Nesse nível, a aluna já estabelece uma relação entre grafemas e fonemas, mas, muitas vezes, ela ainda escreve em desacordo com as regras ortográficas, desta forma, Abreu et al. (2000) afirmam que “[...] a descoberta de que a escrita representa a fala, leva a criança a formular uma hipótese ao mesmo tempo falsa e necessária.

A aluna E esqueceu de escrever o título do texto, mas introduziu a história escrevendo sobre a brincadeira e o problema, ou seja, apresentou a perturbação, Doroti foi levada pelo tornado para o reino da Oz. Mas esqueceu de falar da 75 bruxa boa, ela contou sobre o encontro do espantalho, homem de lata e leão. E apresentou mais um problema, mais uma perturbação, os macacos da bruxa pegaram Doroti e seus amigos e chegaram ao castelo da bruxa. Não há uma resolução e uma situação final, pois os problemas não foram resolvidos. Além disso, o Mágico

Nesta pesquisa, todos os pais assinaram o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a pesquisa e a divulgação dos dados, sendo considerado pelas pesquisadoras desnecessário passar pelo comitê.

de Oz não apareceu na história.

Dessa forma, conclui-se a análise do primeiro texto produzido pelos alunos. A análise dos textos mostra que quatro alunos estão no nível alfabético (A, B, C e D) e uma aluna está no nível silábico-alfabético (E). A sistematização das dificuldades encontradas nos textos desses alunos pode ser visualizada no Quadro 1 e 2 que seguem abaixo.

Quadro 1 – Sistematização das dificuldades encontradas no texto dos alunos

ALUNOS	MARCA DE ORALIDADE	DESCONHECIMENTO DE DÍGRAFO	PALAVRAS ESCRITAS JUNTAS	DESSONORIZAÇÃO	PALAVRA ESCRITA SEPARADA
A			COMESOUAVENTAR; ; AVENTARVEIO; VEIOM; DOROTIE; AFADA; DOROTIE; OISPA NTALHO; EO		COME SOU; OISPA NTALHO; ISPAN TALHO
B					A PARESEU
C			SAIDO		E STAVA; É LÁ (7x); BONECDE
D	O QUE QUE; COMEQUE; AGENTE		COMEQUE; AGENTE; ESO (e só)	PATER	SAPATINHOSDE
E	ISPÃO NTALHO		ELESTAVÃO;	AMICOS	SE GOU; ADORO

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 2 – Sistematização das dificuldades encontradas no texto dos alunos

ALUNOS	SONORIZAÇÃO	REDUÇÃO DE DITONGO	INSERÇÃO DE LETRA	TROCA DE LETRA	OMISSÃO DE LETRA	FALTA DE ACENTO
A		FECHU		DORATIE	ECONTRU	TOTO
B	A PARESEU; APARESE; APARESEU; VES;			CHAMARÃO		AI; AI
C		ENCONTRU	LEEVARÃO	BRUCHA; COANDRO; PREPARAN; UN	ESPANTLH; BONEC; EL; UN	
D				VIERAN	PRA (2x)	ESO (e só)
E	GEGARÃO		LATAA	ELESTAVÃO; BRINQUENDO; SE GOU; OS (Oz); ISPÃO NTALHO; DEI (da); ENLESENCONTRARÃO; DABROXA; EPEGARÃO; GEGARÃO; AU; CAS ÉLO	TALHO; OESPÁTA; BUXA	

Fonte: elaborado pelas autoras.

Observando-se os dados do quadro, verifica-se que o erro mais frequente foi a escrita de palavras juntas, como veio um para “veio um”, o que foi verificado em 30 palavras. Na sequência, apareceu a troca de letras, como em brucha para bruxa, o que aconteceu em 19 palavras, e a separação incorreta de palavras, como come sou para “começou”, o que também aconteceu em 19 palavras. Em quarto lugar, tem-se a omissão de letras (econtrou para encontrou), que foi verificada em 10 palavras; a sonorização (ves para fez) ocorreu em 5 palavras; o apoio na oralidade, como na escrita de comeque para “como é que”, foi verificado em 4 palavras; assim como a falta de acento (Toto para Totó), que também apareceu em 4 palavras.

A inserção de letras (lataa para lata), a dessonorização (amicos para amigos) e a redução do ditongo (fechu para fechou) apareceram em 2 duas palavras cada. Além disso, observou-se um erro de escolha de palavra (olhos para óleos); um erro de concordância (veio os em vez de vieram os) e uma palavra incompreensível (INPIOI). Esses resultados mostram erros relativamente comuns na escrita de crianças desses níveis de alfabetização, os quais podem ser minimizados a partir de atividades de leitura e de escrita ou com exercícios de ortografia específicos, principalmente no caso dos dígrafos. Encerra-se, dessa forma, a análise dos primeiros textos produzidos pelos alunos, que serviram como diagnóstico para a elaboração do roteiro de leitura a partir do livro Beto, o carneiro. A seguir, apresentam-se e discutem-se os dados coletados após a aplicação deste roteiro.

A obra Beto, o carneiro, de Ana Maria Machado, conta a história de um carneiro chamado Beto, que era um animal “rebelde”, diferente dos demais, pois não gostava de seguir padrões. Ao longo da história desejou se tornar diferentes coisas, como nuvem e espuma do mar. Após viver como espuma do mar deparou-se com uma

carneirinha diferente, com quem teve muitas aventuras.

A primeira Atividade Introdutória realizada para a recepção do texto com o livro Beto, o carneiro, foi aprender a música Carneirinho, carneirão, canção essa que aparecia na história. Então, inicialmente, as crianças foram convidadas a cantá-la, após a projeção da letra no quadro, e em seguida, foi escrito no quadro a palavra CARNEIRO e foi perguntado aos alunos quais eram as características de um carneiro, e estas características foram escritas no quadro da sala.

Abaixo, a figura 1 explana as respostas dos alunos sobre as características do carneiro.

Figura 4: Respostas dos alunos sobre as características do carneiro



Fonte: acervo das autoras.

Depois disso, algumas imagens de carneiro foram colocadas no quadro da sala, assim como a imagem da capa da história, para a observação dos alunos. Após alguns instantes foi perguntado para eles: “Se vocês fossem contar uma história sobre um carneiro, que nome vocês lhe dariam a ele?”. Muitas foram as respostas dadas pelas crianças, abaixo na figura 2, seguem os nomes escolhidos.

Figura 5 - Sugestões dos alunos para nomear o carneiro



Fonte: acervo das autoras.

Concluída a etapa de recepção ao texto, partiu-se para o segundo momento, Leitura compreensiva e interpretativa, em que foi apresentado aos alunos o livro, deixando que os alunos contemplassem a capa por alguns instantes. Em seguida, foram feitas algumas perguntas como: Como é Beto, o carneiro? O que ele está fazendo? O que nos diz a expressão do rosto de Beto?

No decorrer da história, em diversos momentos, aconteceram mais perguntas aos ouvintes sobre o enredo, vocabulário, ilustrações, dentre elas: O que quer dizer “carneirice”? Qual foi a reação de Bebeto, diante do chamado do pastor? Por que Bebeto não ouviu mais nada? Como Bebeto teve a ideia de ser nuvem? Porque a nuvem é chamada de Bebeta? Por que a paisagem na ilustração está pequena? - Por que desistiu de ser nuvem? O que é a maré? Por que desistiu de ser espuma? Como é a ovelha que Bebeto encontrou? Por que ela diz que nenhum carneiro é amigo dela? Por que o nome dela é Memélia? O que os dois resolveram fazer? Como se vestiam? O que Nesta pesquisa, todos os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a pesquisa e a divulgação dos dados, sendo considerado pelas pesquisadoras desnecessário passar pelo comitê.

é um carneiro levado? Como são os filhotes de Bebeto e de Memélia.

Esta forma de leitura fazendo perguntas ao decorrer da história, chama-se leitura dialogada, que é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento de habilidades de letramento, em que um adulto realiza perguntas abertas para a criança sobre o enredo, ajudando a criança a fazer associações com sua realidade, incentivando a fala e o protagonismo da criança durante a contação da história. (Antunes, 2020). Desta forma,

[...] a leitura em voz alta nos aproxima do outro e nos reaproxima da nossa origem, da nossa linguagem primeira, aquela que produzimos com a voz. Quando lemos em voz alta, na condição de mediador/mediadora ao produzirmos os sons do texto escrito com o esforço físico, duplicamos a coautoria, pois não só damos vida a 40 voz que está ali, como fazemos escolhas de como deve ser sua sonoridade. Além disso, na situação coletiva em que se dá a cena (um mediador e sua audiência), acontece o partilhamento estético, formando uma comunidade leitora pelo sensível. (Amarilha, 2019, p. 19).

Durante o momento de leitura a criança observa, e aos poucos vai absorvendo movimentos e atitudes sobre a forma que o adulto cria e dá forma ao livro através de seu corpo e lábios, “[...] familiariza-se com diferentes recursos que ele cria durante sua contação, comentando, indagando e discutindo sobre o texto, ocorrendo interações verbais dialógicas”. (Antunes, 2020, p. 62). Após os questionamentos citados, foram entregues as seguintes atividades aos alunos, conforme as figuras abaixo.

Figuras 6 e 7 - Atividades realizadas com os alunos

1. COMPARE A NUVEM E A ESPUMA NO COMEÇO.

ESPUMA NO COMEÇO	NUVEM NO COMEÇO

2 - EM QUE BETO SE TRANSFORMOU E O QUE QUIS VOLTAR A SER?



3 - COMO SABEMOS QUE O CARNEIRO NÃO QUIS MAIS MUDAR?

4 - NOS QUADRINHOS A SEGUIR, ESTÃO OS NOMES DE DOIS PERSONAGENS.

- PINTE DE VERDE QUEM FICOU COM PENA DE OUTRO PERSONAGEM.
- PINTE DE AMARELO QUEM ACHA QUE NINGUÉM GOSTA DELE.

OVELHA	CARNEIRO
--------	----------

Fonte: acervo das autoras.

Figuras 8 e 9 - Atividades realizadas com os alunos

5 - ENCONTRE NO TEXTO O OUTRO NOME PARA BETO.

6 - SUBSTITUA AS PALAVRAS DESTACADAS POR OUTRAS DA HISTÓRIA, REESCREVENDO A FRASE.

- CORRERAM, **SALTARAM**, DERAM CAMBALHOTAS.
- E FICARAM MUITO **COMPANHEIROS** E FELIZES.
- CANTARAM **ACOMPANHADOS**, FIZERAM CASTELOS DE AREIA.

7 - Atividade oral

A professora escreveu no quadro as palavras CARNEIRO, CARNEIRICE E CARNEIRADA e perguntou aos alunos que sentidos tinham as duas últimas. Depois perguntou que outras palavras poderiam ser formadas a partir de carneiro.

8 - Escreva nos quadros as características de:

CARNEIRO	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
BEBETO E MEMÉLIA	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

9 - Atividade a ser realizada em casa.

Como atividade para realizar com os pais em casa, cada aluno deveria conversar com sua família e escolher uma história engraçada, verdadeira ou inventada, sobre algum animal.

Fonte: acervo das autoras.

A terceira etapa, foi a Transferência e aplicação da leitura, em que as crianças foram perguntadas sobre o que entendiam por ovelha negra. Quem, geralmente, é considerado uma ovelha negra? Por quê? Cada aluno narrou sua história, a partir da atividade número 7 que foi feita com a família. Após a escuta de cada aluno, o grupo selecionou a história mais interessante. Desta forma, quando o professor estimula o aluno a falar sobre suas vivências contribui “para que o aluno perceba que está lidando com o mesmo objeto e não com coisas muito diferentes.” (Cagliari, 1998 p. 203).

Após esse momento, cada aluno escreveu a história escolhida e a ilustrou-a da forma como sabia. Esta história foi transcrita no quadro, pela professora da turma, solicitando a participação dos alunos no processo de redação.

Seguir este tipo de metodologia, para (Franchi, 2001, p. 144) é: “(...) o modo mais natural de ligar os textos ‘escritos’ e a linguagem é integrá-los à conversa espontânea dos alunos. É nesse espaço da oralidade que esses

‘escritos’ se tornam significativos, como parte de processos expressivos mais amplos”.

Na sequência, os alunos compuseram um livro com a história já redigida, distribuindo a sequência em páginas e criando ilustrações para os enunciados verbais. Para encerrar a atividade, a música da história Carneirinho, carneirão foi cantada novamente com os alunos.

Apresentação e discussão dos dados coletados

As produções textuais analisadas a seguir foram produzidas após a aplicação do roteiro de leitura elaborado para a obra Beto, o carneiro. Para tanto, os alunos escreveram uma história contada por um colega. O texto contado foi criado e ensaiado com os pais previamente. Destaca-se que as atividades de Transferência e de leitura promovem uma relação entre o texto lido e a realidade, assim a história narrada pelo colega não é uma cópia da história original Beto, o carneiro, mas inspirada nela. Ressalta-se que, embora a produção apresentada aqui resulte de uma narrativa oral, todos os alunos criaram e apresentaram sua história, que foi posteriormente escrita.

Assim, “esses momentos de contação de histórias para as outras crianças, em situações que permitem a atenção e a escuta, fornecem aos alunos um repertório rico em oralidade” (Brasil, 1998, p.135). Abaixo, apresentam-se alguns dos textos produzidos pelos alunos.

Figura 10 – Texto e ilustrações elaboradas pela aluna A



Fonte: acervo das autoras.

Analisando-se o texto A, percebe-se que ela se encontra no nível alfabético de escrita, embora ela ainda tenha erros ortográficos. Nesse nível, a criança estabelece uma relação entre grafemas e fonemas, mas, muitas vezes, escreve como fala. Em outras palavras, o som passa para a escrita, e essa é a essência da relação entre fonemas e grafemas. Dessa forma, deveriam ser obedecidas etapas,” a partir da descrição das relações entre sistemas fonológico e ortográfico” e “a partir dos processos cognitivos que a criança utiliza para superar as barreiras de transferência, para o sistema ortográfico, do sistema fonológico do dialeto que domina”, adequando a fala à escrita (Soares, 2017, p. 23).

Assim, a criança, ao atingir a hipótese alfabética, escreve tudo o que deseja, de forma espontânea, igual ao adulto, no entanto, comete muitos erros ortográficos. Portanto, é necessário estar atento aos detalhes a respeito dos processos vividos pelo aluno, observando tudo o que o aprendiz já compreendeu.

A aluna A escreveu o título e introduziu a história “Eu estava passando na praia”, descrevendo o lugar. Mas começou a se confundir quando escreveu “voltou”, pois parece que ela quis dizer que ele voltou com um pedaço de carne, surgindo a perturbação, o problema, pois o cachorro pegou a carne da galera do clube. A galera do clube correu atrás, pois queriam o espeto de volta, porém, não existe uma resolução, não está escrito como terminou a história, porque não foi concluído se conseguiram pegar o espeto de volta. Portanto, não foi escrita uma resolução ou situação final.

Figura 11 – Texto e ilustrações elaboradas pelo aluno B



Fonte: acervo das autoras.

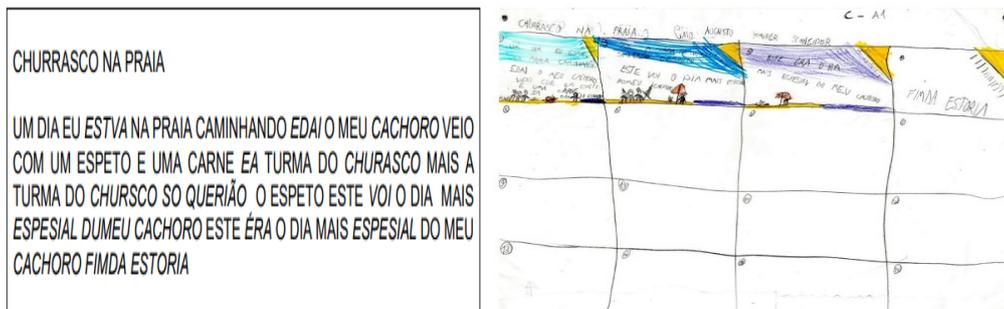
O texto do aluno B mostra que ele também está no nível alfabético, pois estabelece uma relação entre grafemas e fonemas, mas ainda não aprendeu algumas regras de ortografia do português.

Nesta pesquisa, todos os pais assinaram o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a pesquisa e a divulgação dos dados, sendo considerado pelas pesquisadoras desnecessário passar pelo comitê.

Ao atingir essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças resolvem as questões o que e como da forma como fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. (Morais, 2012, p. 64).

O aluno B colocou o título da narrativa. Introduziu a história, “Eu estava”. Apresentou o problema, dizendo que o cachorro veio com um espeto e o dono do espeto veio correndo para pegar o churrasco, a perturbação. Mas o dono não conseguiu pegar o churrasco, o que caracteriza a transformação, porque o cachorro comeu. Houve uma mudança de planos, pois o cachorro foi muito rápido, devorou a carne antes de poder ser recuperada pelo dono. Porém, o aluno apresentou um final feliz para o seu cachorro, “o dia mais feliz do meu cachorro”.

Figura 12 – Texto e ilustrações elaboradas pelo aluno C



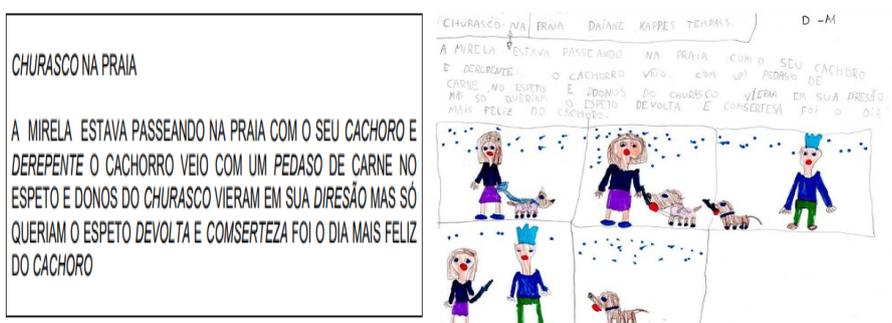
Fonte: acervo das autoras.

O texto do aluno C mostra que ele se encontra também no nível alfabético. Ele sabe fazer a relação entre fonemas e grafemas, mas ainda desconhece regras de ortografia, assim como os alunos A e B. Isso fica claro na medida em que escreveu a palavra ÉRA com acento, como se estivesse fazendo uma transcrição da fala para escrita. Para Cagliari

[...] o aluno aprende primeiro a ler, depois a escrever e somente então passa a se preocupar com a ortografia. No início, escreve a partir das hipóteses que tem sobre a ortografia. Nessa fase, costumam aparecer as formas mais estranhas de escrita quando comparadas com a forma ortográfica estabelecida. Porém, essa prática permite que o aluno passe da habilidade que tem como falante nativo, de produzir textos orais, para a habilidade de produtor de textos escritos. No começo será uma simples transferência do 45 oral para o escrito. Aos poucos, no entanto, as regras do estilo escrito começam a marcar presença. (Cagliari, 1998, p. 59).

O aluno C registrou o título do texto, apresentou a situação inicial, introduzindo a história “Um dia ...”. Logo depois, expôs o problema, contando que o cachorro veio com um espeto e carne. E a turma do churrasco veio atrás, porque só queria o espeto de volta. O aluno mostrou o problema, mas não escreveu como foi solucionado, porque não contou se a turma do churrasco conseguiu pegar o espeto. Portanto, ele só comentou sobre o dia especial que seu cachorro teve e, ainda, repetiu essa parte da história, pois, para ele, parece que só interessava falar sobre a felicidade do cachorro, só existe uma resolução e situação final para a situação do cachorro. A turma queria o espeto, porém, o aluno não conta se ela conseguiu ou não recuperar o espeto, ficando um problema sem resolução.

Figura 13 – Texto e ilustrações elaboradas pelo aluno D



Fonte: acervo das autoras.

A aluna D também está no nível alfabético, pois já percebe a escrita correta, possui um bom nível de apropriação da escrita e faz poucos erros. Mas ainda apresenta dificuldades com dígrafos.

A aluna D redigiu o título, esquecendo uma letra na palavra CHURASCO, introduziu a história “A Mirela estava passeando na praia”, mas ela contou a história de uma maneira diferente, pois ela contou a narrativa em

terceira pessoa, ou seja, a aluna não se colocou como personagem. Nesse sentido, ela narrou o que aconteceu com a coleguinha, ao contrário dos alunos A, B e C, porque eles iniciaram a narração com “eu”, primeira pessoa. Porém, a aluna D resolveu começar com a terceira pessoa. Em ela apontou o problema sobre o cachorro que apareceu com um pedaço de carne no espeto e que os donos do churrasco vieram em sua direção, mas só queriam o espeto. Dessa maneira, pareceu que eles pegaram o espeto, mas só existe uma noção, não há uma certeza da resolução do problema. Mas a situação final do cachorro está bem clara, problema resolvido, ninguém complicou com cachorro por ter tirado a carne do dono, pois a aluna registrou a felicidade do cão dizendo: “foi o dia mais feliz do cachorro”.

Figura 14 – Texto e ilustrações elaboradas pelo aluno E



Fonte: acervo das autoras.

O texto da aluna E mostra que ela está no nível de escrita alfabética, ela consegue escrever praticamente todas as palavras, mas ainda não consegue separar as palavras, junta algumas palavras e ainda apresenta erros ortográficos e já consegue escrever o que deseja, precisa apenas aprender regras de ortografia. A aluna E grafou corretamente o título. Introduziu a história em primeira pessoa, “Eu estava passeando ...”. Posteriormente, apontou o problema, o cachorro veio na direção da personagem e a turma do churrasco só queria o espeto, a carne ficou com o cachorro, surgindo a resolução, porque, se o cachorro ficou com a carne, pode-se pensar que o espeto ficou com a turma do churrasco, mas isso não está claro. Nesse sentido, não se sabe se todos os personagens resolveram seus problemas. A situação final apresenta o cachorro com o dia mais feliz da vida dele, porque ficou com a carne.

A sistematização das dificuldades encontradas nos textos desses alunos pode ser visualizada no Quadro 3 e 4 que seguem abaixo.

Quadro 3 – Sistematização das dificuldades encontradas no texto dos alunos

ALUNOS	MARCA DE ORALIDADE	DESCONHECIMENTO DE DÍGRAFO	PALAVRAS ESCRITAS JUNTAS	DESSONORIZAÇÃO	PALAVRA ESCRITA SEPARADA
A	PASSIANDO ISFETO	COREU	COMEU DEVOLTA		
B	PASIANDO	PASIANDO CACHORRO CORRENDO CHURASCO	DEREPENTE		
C	ÉRA DUMEU	CACHORRO CHURASCO	EDAI EA DUMEU FIMDA		
D			DEREPENTE DEVOLTA COMSERTEZA		
E			NAPRAI DEREPENTE VEIONA TURMADO SOQUERIÃO ESPETODA ODIA DOMEU		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 4 – Sistematização das dificuldades encontradas no texto dos alunos

Nesta pesquisa, todos os pais assinaram o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a pesquisa e a divulgação dos dados, sendo considerado pelas pesquisadoras desnecessário passar pelo comitê.

ALUNOS	SONORIZAÇÃO	REDUÇÃO DE DITONGO	INSERÇÃO DE LETRA	TROCA DE LETRA	OMISSÃO DE LETRA	FALTA DE ACENTO
A	PEDASO		VOLTOULO			ATRAS
B			CHOCHORRO	CHOCHORRO	CHURRSO	
C	ESPECIAL VOI (FOI)			QUERIAO	CHURSCO ESTVA	EDAI SO ESTORIA
D	PEDASO DIRESAO COMSERTEZA					
E	DIRESAO			SOQUERIAO CARNA FELIS	PRAI	

Fonte: elaborado pelas autoras.

Observando-se os dados do quadro, verifica-se que o erro mais frequente foi a escrita de palavras juntas, como devolta para de volta, o que foi verificado em 18 palavras. Na sequência, apareceu a omissão do dígrafo, como em cachoro para cachorro, o que aconteceu em 10 palavras. Em terceiro lugar, tem-se a sonorização (voi para foi), que ocorreu em 7 palavras; em quarto, a troca de letras, como na escrita de pedasso para pedaço, o que ocorreu 5 vezes.

O apoio na oralidade, como na escrita de passando para passeando, também representa papel importante nos textos analisados. Isso foi percebido em 5 palavras. A omissão de letras (churrsco para churrasco) foi verificada em 4 palavras; a falta de acento (so para só) em 4 palavras; e a inserção de letras (chocorro para cachorro) em 2. Esses resultados mostram, mais uma vez, erros relativamente comuns na escrita de crianças desses níveis de alfabetização, os quais podem ser minimizados a partir de atividades de leitura e de escrita ou com exercícios de ortografia específicos, principalmente no caso dos dígrafos.

Esses resultados mostram, novamente, erros relativamente comuns na escrita de crianças desse nível de alfabetização. E, embora alguns tipos de erros tenham aumentado, após a aplicação dos roteiros de leitura, como pode ser visualizado no Quadro 5, isso não significa que as crianças estão desaprendendo, muito pelo contrário, isso se deve ao fato de elas terem escrito textos muito mais longos e complexos.

Quadro 5 – Síntese das dificuldades ortográficas

Tipos de dificuldades	Texto 1	Texto 2
Marca de oralidade	4	5
Desconhecimento de dígrafo	0	10
Palavras escritas juntas	30	18
Dessonorização	2	0
Sonorização	5	7
Redução de ditongo/dígrafo	2	0
Inserção de letra	2	2
Troca de letra	19	5
Omissão de letra	10	4
Falta de acento	4	4
Palavra escrita separado/ incorreta	19	0
Total	97	55

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 6 – comparativo dos resultados da alfabetização (produção escrita)

Níveis de alfabetização	Representação da criança	Diagnóstico
Nível pré-alfabético	O aluno começa a entender que a sílaba é formada por mais de uma letra.	1(aluno)
Nível alfabético	A criança já tem noção da quantidade de letras de cada sílaba.	4(alunos)

Fonte: elaborado pelas autoras.

No que tange ao nível alfabético, o comparativo dos resultados da análise da primeira produção escrita, mostra que as crianças participantes da pesquisa apresentam uma evolução. Embora, alguns erros de escrita tenham aumentado, conforme demonstra o Quadro 5, outros diminuíram ou não ocorreram mais, além disso, as crianças escreveram textos mais longos e com um grau de complexidade maior.

Para Ferreira e Teberosky (1999), o nível alfabético é o último nível de escrita, então os sujeitos já têm a compreensão de que cada um dos caracteres corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando assim análises sistemáticas dos fonemas das palavras que vão escrever.

Considerações Finais

Ler com e para as crianças instiga seu lado cognitivo e afetivo, sendo assim, é importante que o contato com a leitura se inicie o mais cedo possível e continue pela trajetória escolar, desta forma, esta pesquisa teve como finalidade verificar em que medida atividades de leitura de textos literários contribuem para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Assim, ao longo dos trabalhos, verificou-se que os participantes ao se aproximarem com o mundo literário possibilitou o letramento dessas crianças, e pode-se perceber através da produção escrita dos alunos que após a aplicação do roteiro, houve um grande avanço em seus textos, pois eles passaram a usar elementos linguísticos, para dar coerência e coesão aos textos, como articuladores, e inseriram elementos fantásticos e fatos reais em suas narrativas, contemplando as cinco micro-sequências, produzindo, assim, histórias completas.

Os avanços linguísticos, bem como o emprego de elementos fantásticos e a produção de textos mais longos e complexos indicam presença e evolução do letramento e confirmam que o roteiro de leitura de textos literário aplicado de forma lúdica foi eficaz para o processo de alfabetização. Além disso, trabalhar em parceria com o texto literário colabora com a formação de leitores competentes e, por consequência, cidadãos críticos, autores de seus textos das diversas práticas sociais.

Portanto, as escolas deveriam privilegiar uma alfabetização que caminhe concomitantemente ao letramento, para colaborar com a recuperação da autoestima, formação de identidades fortes, transformando os alunos em cidadãos críticos, contemplando todos os letramentos, valorizados ou não.

Referências

- Abreu. A.R., et al. (2000). *Alfabetização*: livro do professor. Brasília: Fundescola/SEF-MEC.
- Antunes, J. M. (2020). *Literatura Infantil: construindo práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS.
- Amorim, P. (2008). *O Mágico de Oz*. Blumenau: Editora Vale das Letras.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF: MEC.
- Cagliari, L. C. (2009). *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. C. (1998). *Alfabetizando Sem o Ba-Bé-Bi-Bó-BU*. São Paulo: Scipione.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1995). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E., & Gonzales, H. (1990). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Goodman, Y. M. (1995). *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lajolo, M. (2000). *Do mundo da para leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- Machado, A. M. (2010). *Beto, o carneiro*. São Paulo: Editora Moderna.
- Moll, J. (2009). *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.

Nesta pesquisa, todos os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a pesquisa e a divulgação dos dados, sendo considerado pelas pesquisadoras desnecessário passar pelo comitê.

Morais, A. G. de. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

Saraiva, J. A., & Mügge, E. (2006). *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed.

Soares, M. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora: Autêntica.

Soares, M. (2017). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

Informações sobre os autores

Autor 1: Graduada em Letras - Português pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Pós-graduada em Gestão Educacional pela instituição Faculdades Integradas de Taquara. Mestra em Letras - Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Feevale de Novo Hamburgo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0390-6409>

E-mail: asp.arlete@gmail.com

Autor 2: Doutoranda do curso de Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale como bolsista CAPES. Mestra em Letras pela Universidade Feevale. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Pampa e em Licenciatura em Letras/Português pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6948-554X>

E-mail: jehantunes31@gmail.com

Autor 3: Graduada em Letras Português-Alemão pela UNISINOS (1994), Mestre em Ciências da Comunicação pela UNISINOS (1998) e Doutora em Linguística e Letras pela PUC-RS (2004).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-1573>

E-mail: marinesak5@gmail.com

Autor 4: Graduada em Letras - Português/Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo-Brasileiro; Mestre em Ciências da Comunicação, área de concentração Semiótica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0658-5508>

E-mail: rosel@feevale.br

Submissão: janeiro 18, 2023

Aceite: setembro 5, 2023