



UNIVERSIDADE DEL SOL

Creada por Ley Nº 4263/11

Aprobada por Resolución Nº 10/2010 del Consejo de Universidades

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RIZZIA DE CASTRO SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE/GO**

Ciudad Del Este, Paraguai

2026



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Creada por Ley N° 4263/11

Aprobada por Resolución N° 10/2010 del Consejo de Universidades

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RIZZIA DE CASTRO SILVA

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE/GO

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ciências da Educação, da Universidad Del Sol- Unades-Paraguai, como requisito para obtenção do Título Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Ruth Belen Gamarra Lezcano

Ciudad Del Este, Paraguai

SILVA, Rizzia de Castro.

A Importância da Literatura Infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Município de Rio Verde/GO. Universidad Del Sol – UNADES – Paraguay, 2026.

150 f: il.; 30 cm.

A Importância da Literatura Infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Município de Rio Verde/GO. Universidad Del Sol – UNADES – Paraguay, 2025. (Mestrado em Ciência da Educação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Educação. Universidad Del Sol – UNADES – Paraguay, 2026.

Orientadora: Dra Ruth Belen Gamarra Lezcano

Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação - Universidade Del Sol - Unades – Paraguai.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Séries Finais. 4. Ensino Fundamental. 5. Estratégia Pedagógica.



UNIVERSIDAD DEL SOL – UNADES – PARAGUAY
Creada por Ley N° 4263/11
Aprobada por Resolución N° 10/2010 del Consejo de Universidades

RIZZIA DE CASTRO SILVA

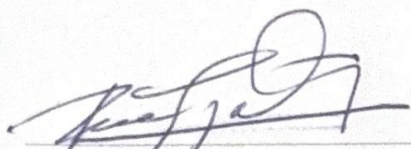
**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
LEITORA DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIO
VERDE/GO**

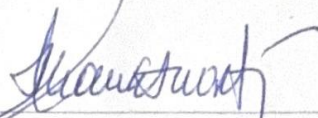
*Trabajo de grado presentado al Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación de la
Universidad Del Sol – UNADES, como requisito para la obtención del título de
Maestría en Ciencias de La Educación*

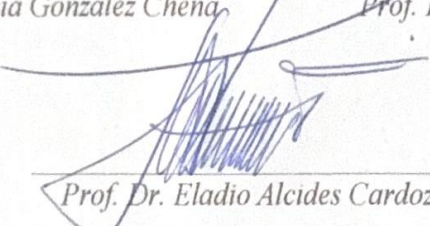
Fecha 17 / 4 / 26

Calificación Final: 5 (cinco)

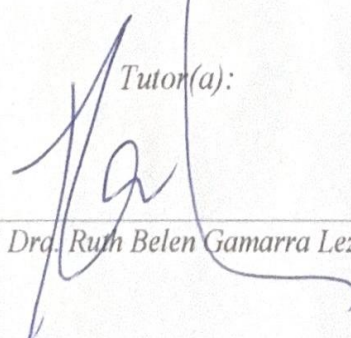
Tribunal examinador:


Prof. Dra. Ana Eugenia Gonzalez Chena


Prof. Dr. Juan Esteban Duarte


Prof. Dr. Eladio Alcides Cardozo

Tutor(a):


Prof. Dra. Ruth Belen Gamarra Lezcano

Ciudad Del Este - Paraguay - Año 2026

DEDICATÓRIA

À minha família, pelo suporte em todos os momentos. À memória de minha mãe, Almerinda de Castro Silva, e ao meu filho, Olávio Teles Fonseca Júnior, razões maiores de toda a minha dedicação e esforço.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a conclusão deste trabalho primeiramente à Deus, por ser meu sustento e fortaleza.

À memória de minha mãe, Almerinda de Castro Silva, que partiu no início deste mestrado; embora sua ausência tenha tornado o caminho imensamente difícil, seu amor foi a luz que me guiou na superação.

Ao meu pai, José Batista da Silva, e ao meu filho, Olávio Teles Fonseca Júnior, pelo incentivo constante e por estarem ao meu lado.

À minha neta, Mariana Nishioka Fonseca, e a toda a minha família, razões da minha perseverança.

Aos professores, pela formação acadêmica, aos que orientaram a pesquisa por seus ensinamentos e apoio incondicional ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

À Universidad Del Sol-Unades-Paraguai, pela oportunidade de concluir o Mestrado.

SILVA, Rizzia de Castro. **A Importância da Literatura Infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Município de Rio Verde/GO.** Universidad Del Sol – UNADES – Paraguay, 2026.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a importância da literatura infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EMREF Água Mansa Coqueiros no Município de Rio Verde/GO. O estudo buscou conhecer as estratégias aplicadas em sala de aula utilizando a literatura infantil, para ver se contribuem ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita junto aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi qualitativa e quantitativa, com pesquisa de campo, descritiva e documental. A amostra foi composta por uma Diretora, uma Coordenadora Pedagógica, 10 (dez) professores e 60 (sessenta) alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EMREF Água Mansa Coqueiros. Utilizou como instrumento da investigação, entrevistas e questionários aplicados com perguntas abertas e fechadas aos entrevistados. Os resultados mostraram que o percentual de 64% dos estudantes entrevistados, relataram ter lido vários livros infantis; embora em uma porcentagem de 45% apresentaram dificuldades no domínio das habilidades de leitura e escrita. Do ponto de vista das implicações pedagógicas, os dados analisados reforçam a urgência de estratégias e práticas escolares voltadas à identificação precoce de dificuldades de leitura e escrita. Esses resultados reforçam também, a necessidade de políticas e práticas pedagógicas voltadas à democratização do acesso à leitura literária, à formação continuada que estimulem o hábito de ler dentro e fora da escola. As estratégias implementadas em sala de aula, deve garantir que todos os alunos tenham acesso a literatura infantil, em quantidade e variedade suficientes, pois é condição para uma educação para fortalecer a compreensão leitora.

Palavras-chave: Leitura. Literatura Infantil. Séries Finais. Ensino Fundamental. Estratégia Pedagógica.

SILVA, Rizzia de Castro. **A Importância da Literatura Infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Município de Rio Verde/GO.** Universidad Del Sol – UNADES – Paraguay, 2026.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the importance of children's literature as a pedagogical strategy in the reading development of students in the final years of elementary school at EMREF Água Mansa Coqueiros in the municipality of Rio Verde/GO. The study sought to understand the strategies applied in the classroom using children's literature, to see if they contribute to the development of reading and writing skills among students in the final years of elementary school. The research was qualitative and quantitative, field-based, descriptive, and documentary. The sample consisted of a Director, a Pedagogical Coordinator, 10 (ten) teachers, and 60 (sixty) students from the 6th to the 9th grade of elementary school at EMREF Água Mansa Coqueiros. Interviews and questionnaires with open and closed questions were used as research instruments. The results showed that 64% of the students interviewed reported having read several children's books; although 45% presented difficulties in mastering reading and writing skills. From a pedagogical perspective, the analyzed data reinforce the urgency of school strategies and practices aimed at the early identification of reading and writing difficulties. These results also reinforce the need for pedagogical policies and practices focused on democratizing access to literary reading, and on continuing education that encourages the habit of reading inside and outside of school. The strategies implemented in the classroom must ensure that all students have access to children's literature in sufficient quantity and variety, as this is a condition for an education that strengthens reading comprehension.

Keywords: Reading. Children's Literature. Final Grades. Elementary School. Pedagogical Strategy.

SILVA, Rizzia de Castro. **A Importância da Literatura Infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Município de Rio Verde/GO.** Universidad Del Sol – UNADES – Paraguay, 2026.

RESUMEN

The objective of this research was to analyze the importance of children's literature as a pedagogical strategy in the reading development of students in the final years of elementary school at EMREF Água Mansa Coqueiros in the municipality of Rio Verde/GO. The study sought to understand the strategies applied in the classroom using children's literature, to see if they contribute to the development of reading and writing skills among students in the final years of elementary school. The research was qualitative and quantitative, field-based, descriptive, and documentary. The sample consisted of a Director, a Pedagogical Coordinator, 10 (ten) teachers, and 60 (sixty) students from the 6th to the 9th grade of elementary school at EMREF Água Mansa Coqueiros. Interviews and questionnaires with open and closed questions were used as research instruments. The results showed that 64% of the students interviewed reported having read several children's books; although 45% presented difficulties in mastering reading and writing skills. From a pedagogical perspective, the analyzed data reinforce the urgency of school strategies and practices aimed at the early identification of reading and writing difficulties. These results also reinforce the need for pedagogical policies and practices focused on democratizing access to literary reading, and on continuing education that encourages the habit of reading inside and outside of school. The strategies implemented in the classroom must ensure that all students have access to children's literature in sufficient quantity and variety, as this is a condition for an education that strengthens reading comprehension.

Keywords: Reading. Children's Literature. Final Grades. Elementary School. Pedagogical Strategy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Identificação Geral	89
Gráfico 2. O aluno gosta de ler:	91
Gráfico 3. Tem dificuldade para ler e escrever	94
Gráfico 4. Como se sente quando precisa ler um texto em voz alta na sala de aula	97
Gráfico 5. Tem o hábito de ler livros, gibis ou histórias em seu tempo livre	100
Gráfico 6. Tipo de leitura você mais gosta	102
Gráfico 7. Tem livros em casa para ler	104
Gráfico 8. Alguém incentiva você a ler em casa	107
Gráfico 9. Já leu algum livro infantil na escola ou em casa	110
Gráfico 10. Livros infantis podem ajudar a aprender a ler e escrever melhor	112
Gráfico 11. Qual dessas atividades ajudaria você a melhorar na leitura e escrita	114
Gráfico 12. O que mais te dificulta na hora de ler	117
Gráfico 13. A sua escola tem uma biblioteca que você pode usar	119
Gráfico 14. Você já participou de algum projeto ou atividade de leitura na escola	122
Gráfico 15. Você acha que deveria ter mais atividades de leitura na escola	124
Gráfico 16. Como a escola poderia te ajudar a ler e escrever melhor	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Identificação	60
Quadro 2. A literatura infantil como estratégia pedagógica	63
Quadro 3. Metodologias para promover o hábito da leitura	66
Quadro 4. Dificuldades e Desafios	69
Quadro 5. Perfil das Entrevistadas Diretora e Coordenadora	72
Quadro 6. A Literatura infantil e a formação leitora	74
Quadro 7. Metodologias e estratégias pedagógicas	78
Quadro 8. Principais dificuldades enfrentadas pela escola na implementação de leitura	82
Quadro 9. Recursos e apoio da gestão escolar	85
Quadro 10. Sugestões e Comentários	80

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	20
1. Antecedentes da pesquisa.....	20
1.2. Problema de pesquisa	23
1.3. Perguntas da investigação.....	24
1.4. Objetivo Geral.....	25
1.4.1 Objetivos específicos	25
1.5. Justificativa	25
CAPÍTULO II- MARCO TEÓRICO.....	29
2. A HISTORICIDADE DA LITERATURA INFANTIL	29
2.1 A importância da Literatura Infantil como estratégia pedagógica na formação leitora	33
2.2. Estratégias de ensino propostas pelos professores para promover hábitos de leitura.....	36
2.3. Dificuldades de aprendizagem para compreensão da leitura pelos alunos	40
2.4. A Literatura como ferramenta didática para estimular o interesse e o hábito da leitura	43
2.5. Práticas pedagógicas que incentivem a leitura como um recurso efetivo no processo da aprendizagem	47
CAPÍTULO III- MARCO METODOLÓGICO	52
3. DESENHO METODOLÓGICO.....	52
3.1.Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa.....	54
3.2.Tipos de Estudos e sua justificação	55
3.3. Instrumentos e coleta de dados	57
3.4.Sujeitos da Pesquisa.....	58
CAPÍTULO IV- MARCO ANALÍTICO	60
4.1. Entrevista com os professores.....	60
4.2. Entrevista com a Diretora e Coordenadora.....	72
4.3. Entrevista com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental ...	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
5.1. Contribuições para futuras pesquisas.....	133
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE I	142
APÊNDICE II	145
APÊNDICE III	148
APÊNDICE IV	150

PRÓLOGO

A educação não é um destino ao qual se chega, mas um caminho que se escolhe trilhar, muitas vezes antes mesmo de compreendermos a magnitude dessa escolha. Minha jornada na docência iniciou-se de forma precoce e orgânica aos quinze anos, ocupando os espaços de contraturno escolar para auxiliar e substituir aqueles que me serviam de espelho. O que começou como um gesto de colaboração juvenil transformou-se em uma missão de vida que atravessa décadas da história educacional de Rio Verde.

Ao ingressar nas redes estadual e municipal em 1994, vivenciei a transição de paradigmas educacionais: do ensino técnico de línguas à complexidade da psicopedagogia e da gestão democrática. Minha formação em Letras Modernas e as especializações subsequentes não foram apenas degraus acadêmicos, mas ferramentas necessárias para compreender que o "chão da escola" — seja na zona rural ou nos centros urbanos — é um território vivo de identidades em construção.

Hoje, ao coordenar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da Secretaria Municipal de Educação, percebo que o verdadeiro desafio da gestão educacional reside na capacidade de transformar dados em cuidado. Esta dissertação, fruto do meu percurso no Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (Paraguai), nasce da urgência de olhar para os indicadores do Sistema de Avaliação Educacional de Rio Verde (SAERV) não como meros números frios, mas como vozes que clamam por visibilidade.

Neste contexto, minha tese debruça-se sobre a realidade da EMREF Água Mansa Coqueiros, investigando a importância da literatura infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos Anos Finais. A escolha por esta unidade escolar e por este público específico justifica-se pela convicção de que a ludicidade e a narrativa literária são fundamentais para resgatar o engajamento e o sentimento de pertencimento no campo. Ao alinhar as metas do PARV à mediação leitora, busca-se converter a leitura em um ato emancipatório, garantindo que nossos estudantes da zona rural sejam protagonistas de suas próprias histórias e alcancem a plenitude de sua cidadania crítica.

INTRODUÇÃO

O hábito da leitura como explica Orlandir (2018), é reconhecido como uma ferramenta indispensável no desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico. De fato, a leitura na educação é considerada um hábito que complementa e fomenta o desenvolvimento integral do ser humano.

Soares (2016), por meio de sua teoria da aprendizagem, propõe que o hábito de leitura está relacionado à ligação estímulo-resposta. Esses hábitos se fortalecerão ou enfraquecerão dependendo do resultado da interação estímulo-resposta (ação e reação).

Solé (2006) menciona que, para alcançar um hábito de leitura frequente e consistente, existem certas diretrizes que permitem seu desenvolvimento. No entanto, infelizmente, as estratégias, os métodos, técnicas, etapas, regras e normas para fomentar o hábito de leitura são poucos ou quase inexistentes em termos de sua disseminação, e ainda menos no âmbito escolar. É necessário dar maior importância à prática, uma vez que é por meio da prática que o hábito de leitura é formado, especificamente no que diz respeito à dimensão da motivação para a leitura.

De acordo com Colomer (2010), a leitura é o caminho para aprender sobre todas as coisas que existem neste universo, sobre todos os eventos que ocorreram ao longo do tempo, para compreender ideias, descobrir propósitos e, em seguida, refletir por meio de perguntas e tentar encontrar as respostas.

A leitura para Ferreiro (2018), enriquece o conhecimento, responde à demanda e à necessidade de saber e atribui valor ao conhecimento que se busca adquirir. Ler envolve compreender e adotar uma posição ou atitude e, em seguida, refutar ou compartilhar as ideias apresentadas. A leitura leva ao engajamento com os problemas da sociedade, da natureza e do pensamento humano.

No processo de desenvolvimento educativo, Soares (2016) expõem que a leitura expande o conhecimento, tornando-se uma ferramenta vital para o progresso do aluno. A prática consistente da leitura fomenta uma ampla gama de conhecimentos, formas de pensar e reflexão. Desse modo, quanto mais cedo o hábito da leitura for estimulado e incentivado, mais bem preparados os indivíduos estarão para enfrentar os desafios que exigem reflexões. Isso, por sua

vez, pode levar a melhorias nas condições sociais e humanas de qualquer pessoa.

A leitura na opinião de Solé (2006), deve ser usada para transformar a educação e a vida, proporcionando às crianças as condições ideais para abrir as portas e desvendar um mundo diferente. No processo de motivar as crianças a ler, enfatiza-se a importância de envolvê-las na leitura ativa, o que lhes permitirá abordar os livros de maneira enriquecedora e estimulante.

Consoante Teberosky e Colomer (2017), a leitura contribui para o desenvolvimento de áreas cognitivas do cérebro, melhora o humor e estimula o brincar e a imaginação. Promover a leitura é essencial em qualquer sociedade e, portanto, fomentar o gosto pela leitura desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos.

Essa prática na visão de Colomer (2010), desenvolve muitos aspectos do bem-estar pessoal e coletivo, beneficiando a sociedade como um todo. Assim, se os alunos cultivarem o hábito da leitura, estarão bem-preparados para desenvolver diversas habilidades e enfrentar vários desafios que possam encontrar no futuro.

A leitura na infância para Coelho (2020), permite mergulhar no mundo simbólico, que deve ser repleto de intencionalidade, sentido e significado para o leitor. Nesse sentido, é necessário compreender e identificar quais livros ler e em que idade, para dar continuidade ao processo de leitura de acordo com os interesses e necessidades do aluno.

No que se refere às funções da Literatura Infantil segundo Coelho (2020), promover o acesso ao imaginário cultural e desenvolver a aprendizagem das formas literárias na escola é essencial.

Segundo Galvão (2006), à medida que a criança enfrenta as limitações de sua etapa por meio de situações imaginárias e significativas sem ser afetada, pode-se dizer que ela desenvolve empatia por meio da identificação com personagens imaginários. Isso é chamado de intertexto vital conforme destaca Guedes (2015), refletindo o conteúdo do texto e os valores éticos que a criança possui através do estabelecimento de vínculos.

Portanto, utilizar a Literatura Infantil como base da programação de sala de aula em um projeto de educação emocional segundo Bordini e Aguiar (2018), é uma alternativa didática cada vez mais utilizada.

Lerner (2019) propõe que as escolas estabeleçam um plano de leitura, que seja trabalhada em conjunto com a Literatura Infantil. Graças a isso, uma grande variedade de álbuns infantis deve ser estabelecida em sala de aula como um dos objetivos mais importantes da intervenção didática.

Em conformidade com Cunha (2017), os livros de histórias infantis ajudam grandemente para o crescimento psicossocial de meninos e meninas e são de extrema importância. No decorrer dos tempos, o ensino tem se concentrado em colaborar para o desenvolvimento de um indivíduo que saiba criticar de maneira responsável, e ao mesmo tempo que interage com o meio onde vive, porém não se pode deixar de lado que, colocando a escola a parte, os primeiros encarregados da tarefa de incutir na criança o hábito de quem lê são os pais.

Nas colocações de Rossini (2018), compreende-se a literatura como a habilidade de imaginar a existência de algo e o que está desenhado em seu pensamento de jeitos e formas de símbolos e imagens, agregados num conjunto de códigos que causam uma vivência harmoniosa.

Essa vivência pode tornar-se a restauração ou expansão viva de acontecimentos passados, ou o surgimento de outras vivências segundo a interseção com diversos estilos. De acordo com Lukens (1999, p. 13) “um estilo é uma qualidade ou escritos literários que possuem uma enorme quantidade de qualidades divididas entre si”.

Como destaca Caruso (2018), a base de todos os estilos literários são a caracterização da imaginação daquilo que eles estão lendo, o que vem contribuir para que o estudante receba uma bagagem qualificada, a informação do patrimônio cultural do seu contexto em que vive, a ratificação da sua individualidade e o ingresso em mundos diferentes, o que vem contribuir com a habilitação de um pensamento divergente.

Assim, Cunha (2017) relata que a literatura infantil, maioritariamente redigida por pessoas adultas, é a que, estando ou não a criança inserida no texto como protagonista, representa as suas emoções e experiências. É aquela que, tendo como base a visão da criança, oferece-lhe, nem sempre, finais felizes.

De acordo com Bamberger (2019), a enorme importância da literatura pode ser refletida no valor emocional que ela oferece à criança através de satisfação e felicidade, ou seja, a leitura de livros infantis ensinam e ao mesmo

tempo alegram as crianças. Ao proporcionar locais adequados na escola para trabalhar a literatura, portas da habilidade, da criação de novas ideias, levarão aos estudantes a reconhecerem e sentir emoções que são despertadas através da leitura de um livro.

Por outro lado, dadas as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 6º ao 9º dos anos finais do ensino fundamental, sobre a falta de hábitos de leitura, habilidades argumentativas deficientes e desinteresse pelos processos de construção e análise de textos, este estudo propõe fomentar o gosto pela leitura nesses alunos por meio de estratégias pedagógicas. Esses alunos praticamente não têm hábitos de leitura em casa. Embora seus hábitos de leitura melhorem ao longo do ensino fundamental, geralmente permanecem insatisfatórios.

O professor como discorre Kleiman (2016), é responsável pelo processo de ensino da leitura, portanto, os agentes sociais devem repensar seus respectivos papéis, uma vez que para cultivar habilidades e hábitos de leitura é essencial desfrutar do prazer da leitura e da leitura.

O tema da pesquisa em pauta: A Importância da literatura infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no Município de Rio Verde/GO, trata de fomentar o gosto pela leitura junto aos alunos, toda a comunidade educativa, pais, professores e escola, que deve estar envolvida, oferecendo o apoio, a orientação e o incentivo necessários para cultivar a paixão pela leitura.

Os materiais disponibilizados para os alunos na concepção de Caruso (2018), devem ser adequados e concebidos de acordo com o nível de leitura dos alunos. Os livros devem ser agradáveis, motivadores e interessantes para eles. Ao mesmo tempo, a prática da leitura deve ser incentivada sem ser forçada; pelo contrário, os alunos devem ser encorajados a ler e escrever textos, tanto impressos como digitais.

Assim, Coelho (2020) definem o papel do professor como o de inspirar os alunos a transformar o mundo ao seu redor. Este é o mundo ao qual eles aspiram, e esse processo começa na sala de aula, não como um ambiente exclusivo, mas sim como uma oportunidade para incentivar maior reflexão e raciocínio por meio da reciprocidade da leitura crítica.

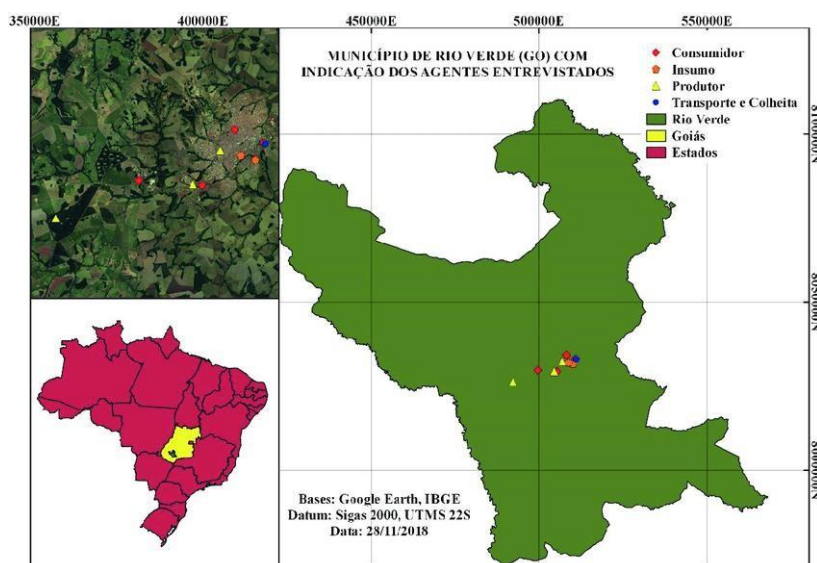
De forma semelhante, Cunha (2017) e Guedes (2015) enfatizam que os hábitos de leitura dos professores da educação infantil e do ensino fundamental,

que se caracterizam por serem bons leitores, contribuem para o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas, visando fomentar a leitura entre seus alunos.

A pesquisa foi sustentada pela elaboração do projeto, que submetido à Plataforma Brasil no Conselho de Ética e aprovado na data de 14 de Maio de 2025, com o Número do Parecer: 7.971.117 (Ver anexo).

O estudo foi realizado nas escolas da Educação Infantil do município de Rio Verde/GO. O município em questão, apresenta os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), possui uma área territorial de 8.374,255 km², com a população estimada em 247.259 pessoas. A densidade demográfica do município é de 21,05 hab. /km², com 97% das crianças de 6 a 14 anos escolarizadas e com o Produto Interno Bruto de R\$ 42.360, 16 per capita. Abaixo apresenta-se o do município em estudo conforme a imagem 1 (IBGE, 2021):

Figura 1. Mapa do município de Rio Verde/GO.



Fonte, IBGE, 2021.

Esta investigação é composta por cinco capítulos, a saber: O primeiro capítulo aborda o problema de pesquisa, incluindo a descrição do problema, os antecedentes da pesquisa, os objetivos, as perguntas da pesquisa e a justificativa.

O segundo capítulo explica os fundamentos teóricos relacionados às variáveis do estudo, especificamente fazendo referência ao contexto do estudo, ao referencial teórico sustentado por diversos autores.

O terceiro capítulo traz a metodologia, detalhando o escopo da pesquisa, seu tipo e seu desenho; a população e a amostra e os métodos de amostragem; os procedimentos, as técnicas e os instrumentos para coleta de dados; e o processamento e análise dos dados.

O quarto capítulo, apresenta os resultados da pesquisa em relação aos objetivos propostos. Discute os resultados à luz de estudos anteriores.

O quinto capítulo apresenta as conclusões e recomendações da pesquisa. A bibliografia utilizada na pesquisa e os apêndices explicativos também são apresentados.

Espera-se, que este estudo contribua para a melhoria dos hábitos de leitura junto aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Município de Rio Verde/GO, como condição básica e fundamental para alcançar uma aprendizagem significativa e funcional nas diferentes áreas curriculares.

CAPÍTULO I ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Para ajudar os alunos a acessar e utilizar diversos tipos de materiais e desenvolver bons hábitos de leitura, é crucial que todas as escolas, independentemente da localização, disponibilizem bibliotecas para os alunos, busquem desenvolver o indivíduo para alcançar a alfabetização, libertar-se das amarras da ignorância e manter uma vida e um processo de aprendizagem eficazes.

Da mesma forma, Moreno Vera (2016) e Kleiman (2016) detalham que, no ensino fundamental, os alunos devem vivenciar a leitura como um prazer e desenvolver habilidades de leitura acadêmica, que serão aplicadas a diferentes disciplinas no ensino fundamental.

Neste capítulo, procura-se trazer o contexto da pesquisa, o problema, as perguntas problemáticas da investigação, os objetivos e as justificativas. Para analisar a contribuição da literatura infantil e dos gêneros da tradição oral para o desenvolvimento na primeira infância, foi realizada uma extensa pesquisa com vários autores, como será descrito a seguir.

1. Antecedentes da pesquisa

Freitas Da Silva e Farias Câmara (2016), na pesquisa realizada, intitulada Hábitos de Leitura como Estratégia Didática e Compreensão Leitora em Alunos do Ensino Fundamental, estabeleceu o objetivo geral de determinar a relação entre os hábitos de leitura como estratégia didática e a compreensão leitora em alunos. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a abordagem quantitativa. Trata-se de um estudo de pesquisa aplicada, focado na resolução de problemas de aprendizagem em alunos. Conclui-se que existe uma correlação positiva muito forte entre os hábitos de leitura e a compreensão leitora entre os alunos da Instituição.

Jumbo (2017) conduziu o estudo intitulado Atitudes em relação à leitura em alunos do 5º e 6º ano da Instituição Educacional. Seu objetivo foi determinar o nível de atitudes em relação à leitura em alunos do quinto e sexto ano. Utilizou-se um método de amostragem não probabilística, intencional e referenciada por

critérios para selecionar a amostra, considerando os seguintes critérios: O nível de atitudes em relação à leitura em alunos do quinto e sexto ano, correspondente ao componente cognitivo, não foi significativo. O nível de atitudes em relação à leitura em alunos, correspondente ao componente afetivo, não foi significativo. O nível de atitudes em relação à leitura, correspondente ao componente comportamental, não foi significativo. Tenho conhecimento, segundo diversos autores, de que um dos aspectos mais fundamentais para as crianças no processo de ensino e aprendizagem é a atitude, o que também tem importância na leitura, visto que, para atingir o objetivo, é necessária uma predisposição para ler.

Soto-Grant (2018) baseou sua pesquisa, intitulada Estratégias Metodológicas e Hábitos de Leitura em Alunos do Sexto Ano da Escola Primária José Gálvez. Esta pesquisa foi conduzida para determinar a relação entre estratégias metodológicas e hábitos de leitura entre alunos do sexto ano. A pesquisa foi quantitativa, explicativa e pré-experimental, com pré-teste e pós-teste aplicados a um único grupo. A amostra foi composta por 24 alunos do sexto ano. Os instrumentos utilizados foram um questionário validado por especialistas e uma lista de verificação. Como resultado do pré-teste, constatou-se que, dos 24 alunos, 62,50% apresentavam baixo nível de hábitos de leitura, 29,17% nível regular e apenas 8,88% bom nível.

Com base nesses resultados, estratégias metodológicas de Soto-Grant (2018) implementadas ao longo de seis sessões de aprendizagem. Posteriormente, foi aplicado um pós-teste, cujos resultados foram os seguintes: 66,67% alcançaram um bom nível de hábitos de leitura, 25% um nível regular e apenas 8,33% registraram baixo nível. Consequentemente, a hipótese foi aceita, o que corrobora a existência de uma relação significativa entre as estratégias metodológicas e os hábitos de leitura dos alunos do sexto ano.

Zuloeta (2018) realizaram outro estudo sobre os fatores que influenciam os hábitos de leitura em alunos de escolas públicas. O objetivo geral foi identificar os fatores que influenciam os hábitos de leitura em alunos do 5º ano de três escolas públicas. A pesquisa foi não experimental, correlacional e transversal. Os resultados obtidos permitem concluir que a atitude em relação à leitura foram predominantemente positiva (55,8%), com uma pontuação média de 30,24 pontos no teste de atitude e um desvio padrão de 4,60 pontos, valor que confirma

a atitude positiva em relação à leitura. O planejamento e a implementação do plano de leitura entre a maioria dos alunos foram considerados razoáveis (44,2%). A motivação para a leitura entre a maioria dos alunos atingiu um nível médio (54,0%). O hábito de leitura também foram predominantemente positivo (62,8%).

Casas Valer *et al.* (2025) de acordo com a pesquisa que envolve hábitos de leitura e sua influência na compreensão leitora de alunos do terceiro ano, o estudo foi conduzido para determinar os hábitos de leitura e sua influência na compreensão leitora de alunos. A pesquisa teve uma abordagem quantitativa, descritiva-correlacional. Os resultados obtidos na coleta e análise dos dados foram realizados com uma amostra de 17 meninos e meninas, conforme o delineamento da pesquisa. A análise dos resultados foi realizada utilizando o SPSS, versão 20, considerando estatística descritiva e o cálculo de médias.

Valer *et al.* (2025) constatou-se que 78,0% das crianças estavam em processo de desenvolvimento de suas habilidades de leitura. No pós-teste, o número de alunos com pontuação na escala “em processo” foi de apenas 0,0%, e aqueles com pontuação na escala “avançado” aumentaram para 73,3%. Consequentemente, a pesquisa determinou que os hábitos de leitura influenciam a compreensão leitora, visto que, estatisticamente, não foram observadas diferenças significativas entre as duas variáveis. Conclui-se que os hábitos de leitura influenciam a compreensão leitora, uma vez que crianças que têm o hábito de ler desenvolvem suas habilidades de compreensão dia após dia, enquanto crianças que não leem regularmente não o fazem.

Olifant (2019) em sua pesquisa que tratou das percepções dos professores sobre hábitos de leitura, em que retrata as atitudes e motivação de alunos do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. O desenvolvimento do hábito da leitura trabalhada junto aos alunos, não deve ser imposto ou condicionado pelos pais ou instituições. Em vez disso, os alunos devem ser orientados a desenvolver sua própria autonomia. Devem se esforçar para cultivar seus próprios hábitos de leitura com base em suas convicções e aspirações, sem serem limitados ou ditados por escolas ou pais.

Para Olifant (2019), os estudantes passam uma parte significativa do seu tempo na escola, tornando o ambiente de leitura fomentado no campus fundamental, pois contribui sutilmente para o desenvolvimento de bons hábitos

de leitura. Portanto, escolas, devem responder ativamente ao relevante apelo nacional em relação à leitura em novas mídias e incentivar os alunos a se engajarem ativamente na leitura, ampliarem seus horizontes e enriquecerem seu conhecimento. Um ambiente de leitura positivo pode criar as condições para que os alunos leiam, mas a leitura em si requer um forte senso de identidade por parte dos estudantes.

Olifant (2019), concluiu na sua pesquisa que, a leitura é um fator fundamental, não apenas para a aquisição de novos conhecimentos, mas também para o desenvolvimento da inteligência. Cabe ressaltar que, a leitura, para fins práticos, que tem uma função educacional ou instrutiva e visa à aquisição de conhecimento. A leitura contribui para o crescimento intelectual e emocional pessoal. Aqueles que leem bem têm maior probabilidade de ampliar sua mentalidade e maiores chances de sucesso.

1.2. Problema de pesquisa

No mundo globalizado de hoje, a compreensão leitora como assegura Kleiman (2016), representa um eixo transversal em todos os campos do conhecimento, de modo que todas as entidades envolvidas na educação buscam contribuir de alguma forma para o aprimoramento contínuo desta competência. Dada a sua importância, há uma preocupação constante decorrente de provas que mostram um panorama desanimador em nível nacional e ainda mais em nível local no que diz respeito às habilidades de leitura em estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Todos esses relatos como apontam Bordini e Aguiar (2018), estão relacionados aos problemas que afetam os alunos das últimas séries do Ensino Fundamental, onde eles percebem dificuldades na compreensão da leitura a partir da observação durante atividades de aula de língua portuguesa. Ela se manifesta em: baixo nível de leitura, chegando até mesmo ao nível mínimo que é o essencial, portanto, menos inferencial e crítico, pois não compreendem o que é lido através das ideias implícitas no texto e da tomada de posição ou opinião em relação ao texto lido para argumentar efetivamente com seus colegas.

O exposto, é um tanto preocupante se tiver em conta que a visão das orientações curriculares em Língua Portuguesa está orientada para o

desenvolvimento adequado das competências comunicativas, onde se coloca especial ênfase nos contributos que a leitura traz para a melhoria desta capacidade; da mesma forma, Colomer (2002) refere aos padrões básicos em competências linguísticas, reafirmam o papel formativo da leitura, procura-se desenvolver o gosto pela leitura, o objetivo é chegar ao ponto de ler nas entrelinhas, de ver para além do óbvio, para reinterpretar o mundo e, no processo, construir significados transformadores de todas as realidades abordadas.

Nessa perspectiva, Fabiana e Vega (2022) coloca que vale a pena tomar tais reflexões assertivas porque quando o menino ou a menina é capaz de realizar com eficiência todo tipo de leitura (desde um texto científico, passando por um político ou religioso, até um poema de amor), isso resulta em maior benefício e grande riqueza espiritual e intelectual em nível individual e social.

A partir disto, a premissa desta pesquisa é fortalecer essas competências, utilizando a literatura como ferramenta pedagógica, criando um espaço de vivência da leitura prazerosa, como ponto de partida, em conjunto com atividades avaliativas que revelem avanços em cada processo de intervenção da proposta. No objetivo de propor uma estratégia inovadora para resolver o problema apresentado, surgem a seguinte perguntas da investigação: Em que medida a literatura infantil contribui por meio das estratégias pedagógicas na formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Município de Rio Verde/GO?

1.3. Perguntas da investigação

1. Em que medida as estratégias aplicadas por meio da literatura contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita junto aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental?
2. Quais as metodologias utilizadas pelos professores para desenvolver hábitos de leitura junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?
3. Quais as dificuldades de aprendizagem que os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental enfrentam para compreensão da leitura?

4. Como a literatura infantil pode ser utilizada como ferramenta didática para estimular o interesse e o hábito da leitura nos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental?
5. Quais os benefícios da leitura para o desenvolvimento da interpretação, criatividade e criticidade dos estudantes?
6. Quais as práticas pedagógicas que incentivam a leitura e tornam a literatura infantil um recurso efetivo no processo educacional?

1.4. Objetivo Geral

Analisar a importância da literatura infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EMREF Água Mansa Coqueiros no Município de Rio Verde/GO.

1.4.1 Objetivos específicos

1. Analisar as estratégias de ensino propostas pelos professores para promover hábitos de leitura junto aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental;
2. Identificar as metodologias utilizadas pelos professores para desenvolver hábitos de leitura junto aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.
3. -Identificar as dificuldades de aprendizagem que os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental enfrentam para compreensão da leitura;
4. Investigar como a literatura infantil pode ser utilizada como ferramenta didática para estimular o interesse e o hábito da leitura nos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.
5. Identificar os benefícios da leitura para o desenvolvimento da interpretação, criatividade e criticidade dos estudantes.
6. Averiguar as práticas pedagógicas que incentivam a leitura e tornem a literatura infantil um recurso efetivo no processo educacional.

1.5. Justificativa

A literatura infantil constitui-se como uma ferramenta que enriquece e estimula as diversas dimensões ou inteligências do ser humano, especialmente relacionadas à gestão do mundo emocional e afetivo, pois segundo os autores Molotja e Themane (2020), estabelecem que dentro das funções da literatura,

existem veículos imaginários, caminhos ficcionais, que” permitem a exploração de emoções e estados mentais, representando os estados emocionais das pessoas” (Molotja e Themane, 2020, p. 47).

No ambiente escolar, Moreno Vera (2016), coloca que a formação de leitores se dá a partir da leitura compartilhada, sugerindo, assim, estímulo, intervenção, mediação, familiarização e animação. Por conseguinte, é essencial que o aluno perceba que a literatura não é criada para espíritos talentosos e que, pelo contrário, ao mergulhar no texto, sua própria experiência é validada e é fomentada uma dinâmica que o desafia, revela um significado, produz um impacto e desenvolve sua capacidade de sentir, de responder imaginativamente aos pensamentos e comportamentos dos outros.

A verdade é que o desenvolvimento humano e o crescimento pessoal segundo Lerner (2019), são a própria essência da literatura, portanto, qualquer processo de condicionamento cultural é visto em ação nas imagens de vida que um autor coloca na escrita. Complementando essas ideias, Soares (2018) destaca que o professor é o principal suporte para que o aluno aprenda sobre literatura, se familiarize com a história, tenha uma ideia das formas literárias, compreenda o que lê e consolide certo grau de discriminação crítica, pois é o professor quem orienta o aluno a criar e configurar diferentes significados.

Ferreiro (2018) argumenta que a criança deve, portanto, ter experiências diversas com a linguagem escrita: explorar diversos materiais, descobrir as diferenças entre imagens e texto, descobrir as partes de um livro, entre outras. Quando os professores assumem as responsabilidades de que as crianças estão chegando a esse segundo nível, nas Séries Finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever corretamente, eles também aceita o ônus de que deve prepará-las nos termos estabelecidos.

A leitura, como prática cultural, Caruso (2018) coloca que satisfaz diversas necessidades pessoais e sociais importantes melhor do que qualquer outro meio, o que pode explicar sua contínua resiliência no ambiente das novas mídias e o crescimento lento, porém constante, na adoção de novos dispositivos digitais de leitura. Ao pensar em escolas, também se pensa no processo de alfabetização. No entanto, ao ensinar decodificação e compreensão de textos, é essencial que os professores inspirem a leitura, o prazer e o engajamento com a leitura independente, tanto dentro quanto fora da escola.

Freitas Da Silva e Farias Câmara (2016) afirmam que a importância da leitura para o desenvolvimento do aluno é reconhecida há muito tempo e que o ensino da leitura tem se mostrado eficaz. De modo geral, é uma forma eficiente de apoiar o desenvolvimento da leitura, especialmente para leitores em situação de vulnerabilidade e crianças em risco de apresentarem dificuldades de leitura.

Coelho (2020) esclarece a importância de desenvolver o hábito da leitura nas crianças. Primeiro, há a influência dos pais e amigos que gostam de ler; essencialmente, qualquer pessoa no ambiente social da criança desempenha um papel nessa influência. Segundo, há os livros disponíveis em casa ou em bibliotecas comunitárias atraentes. Terceiro, há a influência do professor. Os professores devem ser leitores, pois são modelos para todos os alunos da escola. Por último, a lição de casa está intimamente ligada à leitura na biblioteca. O hábito da leitura faz com que os leitores recorram automaticamente aos livros, e o professor é responsável por conectar o trabalho escolar com a leitura na biblioteca.

Nessa perspectiva, surgem reflexões em torno da importância que a leitura deve ser dada na escola e como garantir que haja uma formação adequada de leitores competentes sem que eles se sintam obrigados a “ler textos”, razão pela qual muitos alunos acabam se desmotivando, o que leva a limitar esse processo.

Pelos motivos já expostos, a formulação e implementação de estratégias inovadoras e contextualizadas em prol do processo de leitura tornam-se vitais e favorecem diretamente os alunos, a instituição e, em geral, a formação estudantil.

Considerando a reflexão, esta proposta se apresenta como uma possível alternativa para solucionar o problema dos alunos das Séries Finais do Ensino Fundamental e para que os beneficie diretamente, onde se busca a formação de leitores competentes, capazes de interpretar, inferir, argumentar e propor por meio do processo de leitura. Dessa forma, o estudo justifica-se em função de procurar analisar a importância das estratégias de ensino propostas pelos professores para promover hábitos de leitura junto aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Justifica-se também na identificação das estratégias que os docentes utilizam para desenvolver hábitos de leitura e sanar as dificuldades de

aprendizagem desses discentes. Outra justificativa pertinente diz respeito ao emprego da literatura infantil como ferramenta didática para despertar o interesse e o hábito da leitura nos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO II- MARCO TEÓRICO

A literatura infantil e sua evolução são temas amplamente explorados em dissertações e teses de doutorado e diversos projetos de pesquisa, que abordam assuntos também investigados neste estudo, como a importância da literatura no campo da educação, suas contribuições por meio das estratégias de ensino propostas pelos professores para promover hábitos de leitura junto aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A literatura infantil para Freitas Da Silva e Farias Câmara (2016), tem uma função educativa por excelência: não didática ou pedagógica, mas educativa: a experiência estética gerada pela literatura que cultiva nas crianças a capacidade de imaginar mundos possíveis ou de compreender seu próprio mundo a partir da vida de outros, como elas, mas no âmbito do imaginário. Ela também permite mergulhar nas sutilezas da linguagem, nas nuances que oferecem chaves para ver o claro-escuro da realidade. A literatura fornece-lhes palavras para nomear seu mundo caótico e incompreensível.

Este capítulo procura discorrer a respeito da importância da literatura infantil, suas estratégias de ensino propostas pelos professores para promover hábitos de leitura; traz também as dificuldades de aprendizagem para compreensão da leitura pelos alunos, a maneira como os professores utilizam as ferramentas didáticas para estimular o interesse e o hábito da leitura.

2. A HISTORICIDADE DA LITERATURA INFANTIL

Como destaca Navas (1995), desde os tempos primórdios, a literatura infantil existe como função literária, considerada inferior, na qual aliada ao objetivo utilitário-pedagógico, tinha a intenção de ensinamentos morais. A criança era um ser passivo que devia obedecer e se comportar de acordo com os ensinamentos estabelecidos. Não existia uma literatura destinada para o público infantil, adultos e crianças dividiam as mesmas responsabilidades e compartilhavam a mesma literatura, ou seja, não existia livros publicados para crianças, elas não tinham infância.

Para Fernandez Martin (2016), a literatura infantil surgiu séculos antes de Cristo e provêm de fontes Orientais, começou com a prática de contar e ouvir histórias entre as pessoas. Desde sua existência, o homem sente necessidade de dividir suas ideias e narrar seus acontecimentos. As histórias eram contadas de maneira muito simples, se reuniam em pequenas rodas, na areia ou perto de uma fogueira para narrar suas aventuras, ou seja, histórias de caçadas, relatos do próprio cotidiano que foram repassadas oralmente para outras gerações.

Desta forma, Baker e Brown (1984, p. 50) descreve que:

[...] utilizando a oralidade, o homem transmitia sua cultura, mesmo com suas transformações e modificações, esses relatos orais se tornaram literatura infantil e encantam crianças e adultos nos dias atuais, tonaram-se uma hábito que foi sendo cultivado.

O ser infantil torna-se completamente submisso ao adulto. A literatura valoriza o pensamento infantil e oferece por meio das obras literárias, a oportunidade de aprendizagem com textos repletos de aventuras, sentimentos, diversão e muitas descobertas por meio do imaginário. A literatura como esclarece Bordini e Aguiar (2008), foi se tornado uma forma de conhecer e entender o mundo por meio da palavra, se relacionar com o texto, utilizando emoção, imaginação, fantasia. Uma maneira prazerosa de ter contato com o conhecimento.

De acordo com Colomer (2002), ainda na idade Medieval, surgiram vários exemplares voltados para crianças repletos de moralidade,

[...] Raimundo Lúlio, com o Livro da Maravilhas e O Livro dos animais (séc. XIII); O romance da Raposa, uma epopeia animal do século X; O livro de Petronio ou O Conde Lucanor, escrito por D. Juan Manoel, em 1335. Por volta dos anos 1600, o italiano Giambalista Basile escreve o conto dos contos ou Pentameron, este livro reunia histórias fabulosas voltadas para os contos de fadas, até o momento todos os escritos tinham apenas a intenção de ensinamentos morais.

Colomer (2002) ainda complementa que na Idade Média e no Renascimento, séculos XV a XVII, datam os primeiros livros considerados como literatura infantil. Foram criados pelos padres jesuítas, para ensinar o cristianismo.

Caride, Caballo e Gradaílle (2018) afirmam que a literatura infantil, nasceu na França, no qual derivam de fatos da vida de pessoas simples como camponeses, caçadores, viajantes e outros. Surgem juntamente com as

narrativas populares. No final do século XVII, Charles Perrenout (1628-1703), poeta e advogado, registra durante o reinado de Luís XIV, a primeira coletânea para o público infantil: Contos de Mãe Gansa (1697). Foi o primeiro escritor que se preocupou em escrever contos para crianças, embora no início, fossem direcionadas aos adultos e depois adaptadas para crianças. Seus contos tinham como objetivo educar as crianças da corte, as histórias eram um meio de ensinar, educar e transmitir valores morais.

São exemplos destes contos descritos por Puerta e Gutiérrez (2006, p. 96):

[...] A bela adormecida; Chapeuzinho vermelho; O barba azul; O gato de botas; As fadas; Cinderela ou A gata borralheira e o Pequeno Polegar. Na mesma época, o francês, poeta e fabulista Jean La Fontaine (1621-1695), procurou como fontes inspiradoras de outros países, como a Grécia, Roma, para denunciar por meio de suas fábulas, injustiças, intrigas e outros acontecimentos que aconteciam na corte. Todas suas fábulas permanecem vivas nos dias atuais, como: O leão e o rato, A cigarra e a formiga, A raposa e as uvas; Perrete; A leiteira e o pote de leite.

A criança deixa de ser como um adulto em miniatura, que deveria ter o período considerado infância encurtado, assim, recebia uma educação rígida, punitiva, disciplinada, era a literatura que mostrava a criança exemplos para levá-la a atitudes consideradas de adultos, no qual o trabalho era sempre em primeiro lugar.

Então, a criança passa a ser uma vista de acordo com Gong (2016), como um ser em formação, cujo potencial deve-se desenvolver deve ser a valorização da infância, uma literatura específica para crianças. Navas (1995, p. 115) assegura que:

[...] Logo no início do século XIX, os irmãos Grimm (Jacob Grimm-1785-1863) e (Wilhelm Grimm 1786-1859), viajaram toda a Alemanha, realizando pesquisas no qual colhia material oral, transcrevendo-os com muita fantasia. Os irmãos Grimm compilaram contos de fadas para crianças e adultos. Os finais das narrativas são caracterizados por uma ascensão do personagem principal, sem moralidades. Entre os contos mais conhecidos dos irmãos Grimm destaca-se A bela adormecida; Branca de neve e Os sete anões; Chapeuzinho vermelho; Joãozinho e Maria; O pequeno polegar e as Três fiandeiras.

Com os irmãos Grimm, Navas (1995) ressalta que a literatura infantil foi definitivamente constituída como gênero e começou a expandir para toda Europa e Américas.

O dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1872), como expõem Priajana (2018), filho de pessoas simples, sapateiro e lavadeira, mostra sua própria realidade por meio das histórias. Sua vida foi como seus contos de fadas, onde meninos e meninas pobres passam por terríveis humilhações e, como por magia, chegam a experimentar situações maravilhosas.

Como complementa Priajana (2018), o dinamarquês Andersen foi considerado o inventor da literatura infantil, trouxe histórias do folclore nórdico como, por exemplo, a pequena sereia, que retrata o mundo infantil da criança com muitos sentimentos voltados para o lúdico. A obra de Hans Christian Andersen surgiu no século XIX, década depois dos irmãos Grimm, seu acervo é voltado para acontecimentos do cotidiano, aliou o pensamento mágico com o pensamento realista da época, no qual falam de injustiça social, egoísmo, generosidade e amor.

No Brasil, Colomer (2002) descreve que a literatura infantil surge no final século XIX, muito tempo depois da literatura europeia, surgiu no momento em que o país enfrentava uma forte transformação em decorrência da Proclamação da República em 1889, a literatura surge no momento em que às exigências de uma educação procurava se modernizar. No Brasil, a literatura infantil tem início com as obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produção portuguesa, demonstrando a dependência típica das colônias. De acordo com Greogorin (2009):

[...] Lobato (1882- 1948) é considerado, aqui no Brasil, como o pai da literatura infantil para crianças. Buscou no nosso folclore, características do povo brasileiro e incorporou nos personagens. Suas obras ressaltam comportamentos sociais, problemas econômicos e culturais, sentimentos e fatos que ocorriam na sociedade, naquele momento. Monteiro Lobato vem com uma proposta inovadora para o mundo infantil a criança passa a ter voz, ainda que uma voz vinda da boca de uma boneca de pano, Emília (GREGORIN, 2009, p. 28).

Para o autor, Monteiro Lobato cria uma literatura voltada para realidade, mas, que valoriza o mundo infantil da criança, despertando o imaginário e a fantasia existente no ser criança. Monteiro Lobato é autor de outras obras, como: fábulas do Marquês de Rabicó, Aventuras do Príncipe, Noivado de Narizinho, As calcadas de Pedrinho, O Poço de Visconde, A chave do Tamanho e Emília no País da Gramática.

Nessa circunstância, a literatura infantil, para cada etapa do desenvolvimento infantil, existe um tipo de livro adequado, que vai despertar curiosidade de acordo com a idade, para crianças. O primeiro público da literatura infantil são crianças bem pequenas, ainda bebês, são denominados pré-leitores e divide-se em primeira infância, dos quinze aos dezessete meses, e segunda infância, dos dois aos três anos de idade.

Na primeira infância, Coelho (2020) descreve que estão crianças que ainda não tem domínio completo da linguagem verbal, utiliza o tato para reconhecer o mundo e os objetos a sua volta, o livro para esta idade pode ser oferecido por meio de gravuras de animais, fotos da família e devem ser colocados juntos dos brinquedos, também pode incentivar com objetos musicais, fantoches e livros apenas com gravuras.

Para Guedes (2015), a criança necessita ficar livre para tocar e pegar tanto o livro como os objetos, ao olhar e folhear o livro a criança se envolve com a magia da cor, dos traços, personagens, torna-se experiências de olhar múltiplo, pois, consegue interpretar a mensagem do autor e ter sua visão e olhar de leitor, ambos imaginam e fantasiam o que vê, com um olhar diferente, a compreensão ocorre de acordo com maneira que cada um se posiciona no mundo e, também, com os conhecimentos prévios já existentes.

2.1 A importância da Literatura Infantil como estratégia pedagógica na formação leitora

A literatura para Colomer (2010), é o ato singular da comunicação humana que pode ser definida como a arte das palavras. O termo deriva do latim *litterae*, que significa "letras", e, portanto, essa arte utiliza letras e palavras como sua matéria-prima. Esse termo também se aplica ao conjunto de obras escritas de um país (literatura grega, espanhola, argentina); de um período (literatura medieval, contemporânea); ou de um estilo ou movimento (literatura romântica, surrealista, criacionista).

Professores dedicados, como esclarece Cunha (2017), entusiasmados e comprometidos com a leitura têm maior probabilidade de incutir e cultivar o amor pela leitura em pelo menos alguns alunos em sala de aula.

Em sala de aula, os professores tendem a utilizar estratégias de ensino que promovem o amor pela leitura, aumentando a porcentagem de alunos engajados com ela. Os hábitos não são herdados; eles são formados primeiro e depois se tornam elementos consistentes em nós, exercendo uma poderosa influência em nossas vidas. Portanto, a leitura deve ser cultivada em casa, juntamente com o apoio da família, uma dieta saudável e nutritiva, educação pré-escolar, hábitos de estudo, educação pré-escolar bilíngue e descanso e sono adequados.

Soares (2016), por meio de sua teoria da aprendizagem, propõe que os hábitos de leitura estão relacionados à ligação estímulo-resposta. Esses "hábitos" se fortalecerão ou enfraquecerão dependendo do resultado do estímulo-resposta (ação e reação).

Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (2014) afirmam que as crianças desenvolvem hábitos de leitura de forma independente, por conta própria. No entanto, se aproveitar isso e oferecer apoio, a criança desenvolverá seu intelecto. Isso significa que ela desenvolverá múltiplas habilidades e, por fim, formará "hábitos específicos".

Contudo, Teberosky e Colomer (2017, p. 69) mencionam que

[...] ler é um processo que vai além da simples observação de letras; é um processo complexo e, como afirma é uma atividade perceptiva e intelectual, que consiste no reconhecimento de elementos gráficos, isto é, letras, palavras, frases, etc., com o objetivo de compreensão. Inicialmente, é preciso reconhecer as palavras graficamente, mas além disso, é necessário ir mais longe e reconhecer seu significado, que também possui um componente semântico diretamente relacionado ao conhecimento prévio do leitor.

As autoras colocam, que é assim, que se pode atribuir sentido ao texto e, conseqüentemente, possibilitar a compreensão. Segundo Carvalho e Mendonça (2006), a leitura está presente no cotidiano, seja lendo um jornal, procurando um número de telefone, consultando um dicionário ou usando a internet, entre outras coisas. Ler é um caminho para o conhecimento e a liberdade; permite-nos viajar para diferentes mundos em diferentes épocas. A leitura envolve a participação ativa da mente e contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Também enriquece o vocabulário, bem como a expressão oral e escrita.

Sole (2006) afirma que a leitura é um processo interativo no qual o leitor constrói ativamente sua interpretação da mensagem com base em suas

experiências e conhecimentos prévios, suas hipóteses e sua capacidade de inferir certos significados. Portanto, no ensino da leitura nas escolas, é essencial considerar algo tão óbvio quanto a clareza e a coerência do conteúdo do texto; ou seja, a adequação suficiente do vocabulário, da sintaxe e da estrutura dos textos ao conhecimento e às habilidades de leitura dos alunos.

De acordo com Freitas Da Silva e Farias Câmara (2016), a leitura é uma atividade múltipla; Ou seja, quando alguém lê e compreende o que lê, o sistema cognitivo identifica as letras, transformando-as em sons, constrói uma representação fonológica das palavras, atribuindo-lhes múltiplos significados, seleciona um significado apropriado ao contexto, atribui um valor sintático a cada palavra e constrói o significado da frase, dando-lhe um sentido global do texto.

Como destaca Kleiman (2016), é necessário ter consciência da importância da literatura infantil, bem como gerar conhecimentos que auxiliem no interesse por ela, pois constitui uma ferramenta muito útil no desenvolvimento das crianças; e a sua relevância é tal que a sua prática marca uma profunda diferença entre os indivíduos que a praticam e os que não a praticam.

No que diz respeito ao campo educacional, a literatura infantil influencia em grande parte a formação dos alunos. Moreno Vera (2016) coloca que desde o nascimento, as crianças assimilam formas poéticas e ficcionais, principalmente por meio de canções e histórias de adultos, livros infantis e (em nossa época) mídias audiovisuais.

Para Colomer (2002), essa conexão permite que elas desenvolvam a compreensão do texto escrito, assimilem as convenções literárias e aprendam a relacionar suas próprias experiências à cultura transmitida pela linguagem.

Segundo Ferreira (2019), a literatura infantil é parte integrante da vida da criança e desempenha um papel vital em seu desenvolvimento integral. Ela responde às necessidades das crianças. Seu principal objetivo é cultivar a sensibilidade, utilizando a capacidade lúdica e criativa da linguagem como meio para alcançá-la. A literatura é um pilar fundamental na educação de crianças de 0 a 6 anos, sendo considerada um dos principais motores de seu desenvolvimento.

Para que as crianças tenham sucesso na comunicação escrita, Olifant (2019) descreve que é essencial que sejam expostas à literatura desde o início

de suas vidas. Portanto, as escolas de educação infantil e ensino fundamental têm a missão de manter uma relação próxima entre as crianças e os livros.

2.2. Estratégias de ensino propostas pelos professores para promover hábitos de leitura

Segundo destaca Zambrano (2020), estratégias são definidas como um conjunto de abordagens, técnicas e ferramentas que envolvem ativamente os alunos no procedimento de educação e aprendizagem e facilitam a aprendizagem ativa, a fim de atingir os objetivos estabelecidos.

Um dos principais objetivos dos gênero literário é alcançar o leitor, neste caso a criança, com conceitos básicos que a cercam em seu ambiente, fomentando o pensamento reflexivo e crítico sobre certos temas, como morte, amizade, religião e as pequenas coisas que a vida oferece. De forma próxima e natural, os professores segundo Soto-Grant (2018), devem encontrar uma forma e uma conexão entre a criança e seu entorno para ampliar o gosto pela leitura.

Os protagonistas desses livros como esclarece Soares (2003), são crianças que têm preocupações e enfrentam diferentes adversidades, graças à sua coragem e força. Dessa forma, o leitor consegue mergulhar na história em primeira mão, como se fosse o protagonista. Isso fomenta uma personalidade muito mais empática e uma grande capacidade de reflexão ao se deparar com os problemas que surgem. Sem dúvida, os livros são um excelente recurso por meio do qual as crianças estabelecem uma relação próxima com o seu entorno, aprendem sobre outros lugares e personagens e adquirem uma maneira diferente de compreender a vida.

É essencial ampliar os locais e estratégias de promoção da leitura, desde os ambientes escolares até os comunitários, profissionais, familiares, pessoais e críticos (Caride *et al.*, 2018). Quando os lugares e os momentos de prática da leitura são diversificados, aumentam as possibilidades de fomentar o gosto por ela.

Na abordagem construtivista de ensino, Orlandir (2018) coloca que o professor desempenha um papel fundamental, cumprindo uma função crucial: planejar, desenvolver e criar estratégias que promovam a leitura. Portanto, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores é de suma importância.

Práticas de leitura, círculos de estudo, cursos, oficinas e seminários, participação em eventos científicos, consultas com professores e pesquisadores da área e reflexão sobre a prática contribuem para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para o aprimoramento da prática pedagógica em sala de aula.

Para Olifant (2019), os textos devem ser significativos e interessantes para os leitores. Um texto é significativo para os alunos quando está suficientemente próximo de seus esquemas de assimilação existentes, de modo que eles possam compreendê-lo e, ao mesmo tempo, apresenta um obstáculo à assimilação, algo verdadeiramente novo que exige uma acomodação de seus esquemas já construídos.

Segundo Molotja e Themane (2020), ler significa dar sentido ao texto, interpretá-lo e construir significado. Portanto, devemos incentivar a leitura para os seguintes fins: apreciar a literatura, aprender com exposições e descrições, refletir sobre argumentos, seguir instruções, buscar informações, aprender sobre o passado e outras culturas, em suma, para todas as funções que a linguagem pode desempenhar.

Solé (2006) coloca a importância de os professores saberem introduzir a literatura na escola motivando as crianças:

[...] Como mencionei anteriormente, a literatura infantil pode ser considerada como algo que sempre existiu, mas principalmente na forma oral. Ela seguiu uma longa tradição e foi transmitida de geração em geração na forma de canções, contos populares, baladas, jogos e assim por diante. Com o tempo, foi registrada por escrito e, portanto, está presente em nossos dias (Solé, 2006, p. 152).

Isso permite que as crianças sejam motivadas e aprendam sobre a cultura, a história que as cercam, criando uma base muito enriquecedora, ampliando seu vocabulário e desenvolvendo sua criatividade e imaginação. Portanto, Coelho (2020) esclarece que os professores devem criar estratégias para preservar mitos, lendas, fábulas e histórias apropriadas para elas, pois fornecem informações fundamentais sobre o passado.

Isso também permite como descreve Cunha (2017), que as crianças desenvolvam a autoconsciência, pois precisam conhecer suas origens e contexto, sua cultura, seu lugar no ambiente social e como serem aceitas.

Como expõem Freitas Da Silva e Farias Câmara (2016), a tradição oral frequentemente resume a história de um povo, de uma sociedade que evolui e se transforma, e como encontrar seu lugar nela e ser aceito. A literatura oferece um exemplo claro de diversidade na convivência, o que ajudará a criança a compreender o momento histórico em que vive e a se relacionar e integrar adequadamente.

Para ensinar a ler, Fabiana e Vega (2022) deixam claro que deve evitar usar fragmentos sem sentido ou elementos gramaticais isolados (letras, sílabas, palavras e frases). Da mesma forma, para desenvolver habilidades de leitura e cultivar leitores independentes e competentes, usar textos completos em vez de adaptações e simplificações para fins educacionais. Livros didáticos e de alfabetização tendem a prejudicar o desenvolvimento de leitores e escritores, pois não atendem aos interesses e necessidades dos alunos e contradizem a linguagem escrita usada fora da escola. Experimente substituí-los por livros de histórias, contos de piratas, histórias sobre ogros e princesas, tratados científicos, enciclopédias, artigos, monografias, jornais e revistas. Os alunos quase certamente preferirão essas últimas opções.

Como aponta Pérez *et al.* (2018), ler é a maneira de aprender sobre todas as coisas que existem neste universo, sobre todos os eventos que ocorreram ao longo do tempo, entender ideias, descobrir propósitos e então refletir por meio de perguntas e tentar encontrar as respostas.

Ler para Caruso (2018), é o enriquecimento do conhecimento, a resposta à demanda e às necessidades do conhecimento, é atribuir valor ao conhecimento que se quer alcançar, quando se lê é compreender e adotar uma posição ou atitude, para depois refutar ou compartilhar as ideias apresentadas. A leitura leva ao envolvimento com os problemas da sociedade, da natureza e do pensamento humano.

Conforme Puerta e Gutiérrez (2006), no processo de desenvolvimento humano, a leitura amplia seus conhecimentos, por isso é representada como uma ferramenta para o progresso humano. A prática constante da leitura é um hábito que proporciona a aquisição de muitos conhecimentos, formas de pensar e refletir, por isso quanto mais cedo o hábito da leitura for estimulado e incentivado, a pessoa conseguirá atuar com eficiência diante das adversidades

do mundo que a cerca, e isso por sua vez pode levar à melhoria das condições sociais e humanas de qualquer pessoa.

Nesse sentido, Vilca e Mamani (2017) ilustram que toda pessoa que teve sucesso na vida simplesmente criou o hábito de ler, diferentemente de indivíduos que não gostam de ler. O desenvolvimento do hábito da leitura deve ser incentivado desde muito cedo; isso não deve ser imposto ou condicionado pelos pais e instituições, mas os alunos devem ser orientados a desenvolver, a partir de sua autonomia oportuna, seus próprios hábitos, baseados em suas convicções e desejos.

Segundo Gong (2016), o professor é responsável pelo processo de ensino da leitura, portanto, os educadores devem reconceitualizar seus papéis correspondentes, pois para cultivar habilidades e hábitos de leitura é essencial desfrutar do prazer da leitura e desfrutar da leitura comportamental.

Assim, Álvarez *et al* (2020) definem que o papel do professor é incentivar seus alunos a mudarem o seu mundo. O mundo que almejamos começa com o encontro em sala de aula, não um marco excludente, pois se trata de incitar maior reflexão e raciocínio com base na reciprocidade da leitura crítica.

Da mesma forma, Salgado e Rocha (2011) especificam que o hábito de leitura dos professores da educação infantil e do ensino fundamental, cuja característica é ser um bom leitor, é melhorar as habilidades de ensino para incentivar a leitura nos alunos.

Professores dedicados, entusiasmados e comprometidos com a leitura têm mais probabilidade de incutir e cultivar pelo menos alguns alunos na sala de aula (Felipe *et al.*, 2019). Nas salas de aula, os professores têm mais probabilidade de recorrer a estratégias de ensino que promovam o amor pela leitura, aumentando a porcentagem de comprometimento com ela.

Os hábitos não são hereditários, eles são formados primeiro e então em nós se tornam elementos consistentes com uma força poderosa para determinar a vida (Vilca e Mamani, 2017), portanto, a leitura deve ser cultivada em casa, apoio familiar, alimentação saudável e nutritiva, educação pré-escolar, hábitos de estudo, pré-escola falando duas línguas, descanso e sono.

Em associação com o exposto acima, Priajana (2018) afirma que hábitos saudáveis de leitura são vitais para as gerações mais jovens, especialmente os estudantes, na futura competição do mercado global.

Assim, de acordo com Olifant, (2019), para ajudar os alunos a acessarem e usar vários tipos de materiais impressos e desenvolver bons hábitos de leitura, é muito importante que todas as escolas, não importa onde estejam localizadas, forneçam bibliotecas aos alunos.

Como Oji e Erubami (2020) afirmam que a leitura é essencial para o desenvolvimento da pessoa e da comunidade, é fundamental para alcançar a alfabetização, a libertação dos grilhões da ignorância e a manutenção de uma vida e aprendizagem eficientes.

Na mesma ideia, Molotja e Themane (2020) detalham que nas séries finais no Ensino Fundamental, os alunos devem encarar a leitura como um prazer e desenvolver habilidades de leitura acadêmica, que serão aplicadas a diferentes disciplinas no ensino médio e superior.

Como dito, por Elche e Yubero, (2019), nos últimos anos a sociedade da informação é determinada pelas tecnologias de informação e comunicação. Diante das novas mudanças na sociedade, a aquisição e difusão de informações se dá por meio do sistema digital, e em grande medida desempenha um papel determinante no que diz respeito aos alunos que são atraídos por suas diferentes formas de difusão, mas se o hábito da leitura for desenvolvido apesar das influências negativas que as tecnologias trazem consigo, ele não poderá ser substituído e manterá sua essência com o hábito da leitura.

2.3. Dificuldades de aprendizagem para compreensão da leitura pelos alunos

Para León *et al.* (2010), os problemas de compreensão da leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, surgem de uma “incapacidade de leitura”, que na maioria das vezes começa com uma grande falta de motivação para a leitura, o que se torna um indicador de fracasso escolar.

Por um lado, de acordo com Domínguez (2020a), bons leitores referem-se a alunos que têm ambos, ou seja, boa interpretação dos códigos, assim um bom entendimento da linguagem, de forma que o entendimento do que se está lendo não seja prejudicado. De outra maneira, ela surge demonstrada em maus leitores, que são os que não realizam de forma adequadas nenhuma das duas

habilidades, então suas habilidades de leitura são zero. Neste tipo de alunos, deve-se buscar a origem deste problema para evitar o fracasso escolar.

Conforme ressalta Sánchez *et al.* (1989, p. 55), com esses alunos,

[...] a conscientização deve ser trabalhada fonologicamente por meio de tarefas como identificar fontes para que identifiquem sons comuns em palavras com significados diferentes, adicionar ou omitir fontes para trabalhar na segmentação da linguagem ou escrever palavras para internalizar a segmentação da linguagem e as regras de conversão grafema-fonema.

Ao contrário dos maus entendedores, que são o grupo de alunos que realizam uma boa decodificação da língua, pois reconhecem as palavras e leem com precisão, mas têm uma compreensão pobre da língua e não entendem o que leem (Domínguez, 2020a).

Por outras palavras, seguindo a definição de compreensão de leitura de Ripoll (2012), os maus entendedores formariam uma representação mental errônea de informações do texto, de modo que o aluno não incorporaria nenhum conhecimento em sua memória ou, se o fizesse, estaria incorreto.

Para Ferreiro (2019), a leitura é fundamental para a formação integral dos alunos, e adquirir o hábito de ler é crucial para o seu desenvolvimento educacional. Hoje, novas tecnologias surgiram no cenário educacional, e ler não se limita mais ao papel. Agora, com diferentes dispositivos de tela, tornou-se algo mais. Os formatos evoluíram, assim como os temas e gêneros de leitura, particularmente para crianças.

Por isso, pode-se afirmar que a leitura não é apenas um fator relevante no desenvolvimento e progresso dos alunos, mas também um fator de suma importância para o desenvolvimento de um país, visto que é por meio da leitura que as pessoas se enriquecem cultural e socialmente, proporcionando novas oportunidades e abrindo um horizonte de possibilidades para aqueles que a adotam como ferramenta diária.

Kleiman (2016) coloca que é importante que desenvolva junto aos alunos os hábitos de leitura, pois, na medida em que os professores conhecem o nível de hábitos de leitura de seus alunos, poderão abordar as áreas em que existem deficiências. Como a aquisição de hábitos de leitura é fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos atualmente, isso, por sua

vez, impactará seu desempenho em outras áreas acadêmicas, bem como em outros níveis acadêmicos e sociais.

De acordo com Rossini (2018), é importante também determinar em que medida as dimensões de conhecimento, motivação e habilidade para ler influenciam a aquisição do hábito de leitura, levando em consideração, por exemplo, que a motivação para a leitura é simplesmente o afeto e o interesse que o aluno demonstra por um texto escrito. Esse afeto pela leitura também pode ser revelado pela percepção que o aluno tem da leitura. Ou seja, se o aluno vê a leitura como algo prazeroso de se fazer durante o tempo acadêmico e livre, ou como uma obrigação imposta pela escola ou pela família.

Na opinião de Orlandir (2018), para sanar as dificuldades de leitura, exige a implementação de medidas eficazes e eficientes para fortalecer a leitura entre os alunos, pois isso determinará não apenas seu sucesso acadêmico, mas também sua posição social. Estaremos lidando com indivíduos com pensamento crítico, cidadãos informados e alto nível cultural, o que, em última análise, se refletirá no desenvolvimento do país, visto que a leitura tem repercussões no desenvolvimento de sua vida cultural, política e econômica.

Essa desconexão leva à necessidade de explorar abordagens mais inovadoras e eficazes que possam transformar a experiência de leitura em algo envolvente e significativo para os alunos. Na opinião de Solé (2006), as dificuldades de aprendizagem para compreensão da leitura pelos alunos os professores devem:

Teberosky e Colomer (2017) menciona que o hábito de leitura é uma habilidade adquirida que predispõe o indivíduo à leitura, mas é importante levar em conta que tanto na aquisição quanto no desenvolvimento do hábito, existem fatores ou agentes que favorecem ou dificultam seu progresso. Esses são chamados de fatores intervenientes porque estão relacionados, em certa medida, à manifestação do hábito de ler.

Ferreiro (2018) discorre que, quando uma ação ou conjunto de ações se torna um hábito, significa que o procedimento para a realizar se torna habitual; ou seja, a maneira como são executadas torna-se automática e relativamente inconsciente. No entanto, tanto as condições em que ocorrem quanto os objetivos para os quais são direcionadas permanecem no nível consciente do indivíduo para os propósitos da atividade em geral.

O processo de formação de hábitos para a leitura não é simples, pois depende de diversos fatores, incluindo o tipo ou natureza do hábito, as condições em que se desenvolve e as características dos alunos. Se esses fatores não forem levados em consideração pelo professor, é provável que o sucesso no desenvolvimento de hábitos de leitura nos alunos não seja alcançado. Por fim, é importante ressaltar que, para a formação de hábitos de leitura, além da prática, é essencial que o aluno esteja ciente dos resultados que obtém no ato de ler e estudar. Pesquisas pedagógicas e psicológicas têm demonstrado que, quando os alunos não recebem feedback sobre os resultados de diferentes ações, a formação de hábitos torna-se muito difícil. Ou seja, leva muito tempo, os erros não são eliminados e os componentes incorretos da atividade de leitura tornam-se automáticos.

Solé (2006) fala da importância dos professores trabalharem as diversas estratégias que contribuem para a melhoria da compreensão leitora. Kleiman (2016) afirma que a estratégia fundamental para aprimorar a compreensão leitora dos alunos é manter um trabalho colaborativo contínuo. Essa abordagem colaborativa, enfatizada durante sessões contextualizadas, concentra-se no fortalecimento das habilidades pedagógicas dos professores, considerando as necessidades e os interesses dos diferentes alunos com o único objetivo de melhorar seus resultados de aprendizagem. Esse processo envolve a participação de toda a comunidade educacional. Durante esse período, os alunos trabalham com diversos textos relevantes aos seus interesses e contexto, o que lhes permite desenvolver suas habilidades de leitura e compreensão ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, Buitrón indica que uma abordagem proativa e inovadora por parte do professor fomenta a mudança comportamental nos alunos.

2.4. A Literatura como ferramenta didática para estimular o interesse e o hábito da leitura

De acordo com Solé (2006), cada cultura tem sua literatura particular para se maravilhar com o mundo, e seus membros têm permitido que as crianças tenham acesso a ela, para poder compreender o sentido da vida. Embora a existência da literatura infantil tenha sido por vezes questionada, ela é oferecida

como um fato indiscutível e crescente, a julgar pelos inúmeros livros que são publicados sob seus auspícios.

Conforme ressalta Orlandi (2018), as crianças, desde o nascimento, captam formas poéticas e ficcionais, eminentemente através de canções e histórias que vêm dos adultos, dos livros infantis e hoje dos audiovisuais. Esse vínculo permite formar esperanças sobre o que é o texto escrito, administrar convenções literárias e aprender a relacionar a própria experiência com a cultura transmitida pela palavra.

A família e a escola desempenham um papel fundamental neste processo de acordo com Fabiana e Vega (2022), por isso devem saber perfeitamente que tipo de literatura lhes convém, tanto em qualidade como em idade, e cuidar de colocá-la à sua disposição.

Como ressaltam Guedes (2015), as habilidades de leitura das crianças e seu interesse pela leitura são desenvolvidos durante o ciclo do ensino fundamental. Estratégias usadas em sala de aula pelo professor podem influenciar o bem-estar dos alunos e suas decisões em relação aos processos de aprendizagem ou hábitos de leitura.

Dessa forma, segundo Bordini e Aguiar (2008), os professores fazem esforços sistemáticos para desenvolver o interesse dos alunos pela leitura. Visitas a bibliotecas são algumas das estratégias mais frequentemente usadas para familiarizar as crianças com a leitura.

Alguns pesquisadores como Freitas Da Silva e Farias Câmara (2016), mostraram que os alunos irão gostar de ler se fizerem essas atividades na companhia de colegas, familiares e até mesmo na presença de animais de estimação. Para Bordini e Aguiar (2008, p. 73):

[...] Desenvolver habilidades corretas de leitura e escrita é um processo extremamente complexo. O desempenho dos alunos nos processos de leitura, durante as últimas séries do Ensino Fundamental, pode ser um importante preditor do interesse dos alunos em atividades de leitura, mas outros fatores podem influenciar significativamente a motivação dos alunos para realizar tais atividades.

Portanto como afirmam Bordini e Aguiar (2008), atividades como escrita, aprendizagem cooperativa ou leitura frequente têm um impacto positivo no pensamento criativo dos alunos. Ler em voz alta pelos pais todos os dias têm efeitos benéficos no desenvolvimento das crianças.

Embora as variáveis que influenciam os hábitos de leitura dos alunos do ensino fundamental sejam numerosas e formem uma intrincada rede na qual é muito difícil avaliar a influência específica de cada uma, Carvalho e Mendonça (2006) parte da ideia de que as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da leitura são uma das variáveis fundamentais que influenciam o desempenho acadêmico, particularmente a compreensão leitora. É, portanto, um tema de grande relevância na área da educação.

Ferreiro (2015), revela que os hábitos de leitura dependem, em certa medida, dos gostos individuais, uma vez que cada pessoa tem seus próprios interesses; considera-se leitor qualquer pessoa que leia sobre qualquer tema de sua escolha.

Com relação aos hábitos de leitura, os seguintes conceitos são desenvolvidos: Molotja e Themane (2020) definem o hábito de leitura como uma atividade diária de prática da leitura, cuja prática consistente aprimora o desenvolvimento das habilidades de leitura, tornando-a mais fácil.

De acordo com Soares (2018), as condições para que os alunos desenvolvam positivamente hábitos de leitura requerem quatro aspectos: motivação, esforço, continuidade e atenção.

Para Bamberger (2019), existe uma relação entre o hábito de leitura e a leitura por prazer; isso significa que, para que a leitura se torne um passatempo, é necessário um hábito de leitura.

Desenvolver um bom hábito de leitura para Coelho (2020), é muito importante para que os alunos alcancem melhores habilidades mentais, além de beneficiar o desenvolvimento de sua personalidade; é muito útil para o desenvolvimento cognitivo dos alunos; também é crucial para o crescimento intelectual e emocional dos alunos, e é importante porque permite que os educandos alcancem seu desenvolvimento pessoal e progresso social.

Os hábitos de leitura podem ser avaliados de diversas maneiras, considerando vários fatores, mas para esta pesquisa, foram escolhidas as dimensões consideradas por Caruso (2018). O autor modelou os hábitos de leitura com base em cinco fatores: motivação, atitude, tempo, organização e estratégias. A motivação para a leitura refere-se à dimensão que explica que a motivação intrínseca é aquela que surge dentro do aluno, seu interesse pela leitura de acordo com suas preferências.

A atitude em relação à leitura como refere Caruso (2018), a três níveis: o primeiro é o nível afetivo, que envolve as emoções que uma pessoa experimenta ao ler; o segundo é o nível cognitivo, relacionado às suas opiniões sobre a leitura; e o terceiro é o nível conativo, que indica um comportamento proativo que os motiva a buscar oportunidades para ler.

A compreensão de textos ou conceitos não implica necessariamente em transferência; para que isso ocorra, o que foi compreendido no contexto educacional deve ser aplicado fora desse contexto. De acordo com Orlandir (2018), a compreensão leitora é a capacidade de entender o que é lido, ou seja, de captar seu significado.

Para Fabiana e Vega (2022), a compreensão leitora é a capacidade de assimilar o significado do conteúdo de um texto escrito; isto é, é a capacidade de entender as ideias ou o conhecimento que são transmitidos e divulgados por meio de textos; é a capacidade de captar a ideia central ou as ideias principais de um texto. A compreensão leitora requer quatro sub-habilidades: retenção, organização, interpretação e avaliação do que é lido.

Na perspectiva de Olifant (2019), a compreensão leitora é o ato de ler e requer a participação de dois processos diferentes: o primeiro refere-se à decodificação e o segundo à própria compreensão.

Segundo Cunha (2017), o uso adequado de diferentes métodos com os alunos permite aprimorar os níveis de compreensão leitora. Isso se refletirá academicamente em diferentes áreas do conhecimento, pois eles serão capazes de ler e compreender os textos apresentados.

Freitas Da Silva e Farias Câmara (2016) afirmam que a aplicação de oficinas sobre estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem fortalece os níveis de compreensão leitora dos alunos. Da mesma forma, indicam que o conhecimento e o uso dessas estratégias, tanto por professores quanto por alunos, fomentam uma abordagem mais didática e consciente da aprendizagem entre os estudantes.

Portanto, para desenvolver o hábito da leitura, é preciso garantir que o aluno iniciante realmente goste e se interesse pela leitura, e a descoberta desse prazer depende, em grande medida, da maneira como a leitura foi abordada na primeira etapa, para querer praticá-la, continuá-la e renová-la como algo essencial, que não tem substituto.

2.5. Práticas pedagógicas que incentivem a leitura como um recurso efetivo no processo da aprendizagem

Os alunos acreditam que "ler é ser capaz de dizer as palavras corretamente" (Baker e Brown, 1984, p. 45) e os textos científicos geralmente são apresentados a eles como uma ferramenta para armazenar e transmitir conhecimento. Eles são solicitados a localizar algumas informações e memorizá-las, e aqueles que conseguem realizar essas tarefas são considerados bons leitores do ponto de vista tradicional e, ao mesmo tempo, bons alunos.

Mas esses mesmos alunos como ressalta Pimentel (2007), podem ter dificuldades quando solicitados a analisar, sintetizar, avaliar ou interpretar um texto. Ou seja, quando eles têm que integrar as informações fornecidas pelo texto com seus próprios conhecimentos e criar uma nova interpretação, uma interpretação que vá além do conteúdo da leitura em si, e que leve em conta as intenções do autor e o que estava previamente na mente do leitor.

Para promover o pensamento crítico, segundo Prat *et al.* (2007), é preciso atentar para o desenvolvimento das crenças epistemológicas dos alunos, facilitando a aprendizagem ativa em torno de problemas relacionados a situações da vida real e estimulando interações entre os alunos que permitam conversar e compartilhar diferentes formas de ver as coisas.

Acredita-se que a aprendizagem cooperativa e a discussão em grupo promovem o desenvolvimento de habilidades de ordem superior, como criticar, analisar e julgar, além de melhorar as estratégias de raciocínio. Paul (1992) defende que os professores podem ajudar seus alunos a trabalharem o pensamento crítico discutindo as ideias encontradas nos textos, encorajando-os a falar sobre suas ideias e pontos de vista, estimulando a discussão entre eles sobre problemas e suas possíveis soluções e definindo tarefas para que eles construam categorias de classificação em vez de dar-lhes categorias prontas.

De acordo com o exposto, e como alude Pimentel (2007), é necessário abordar a obra literária na escola, de tal forma que sejam gerados leitores críticos da sua própria cultura, criativos e sensíveis à linguagem poética, com amplo conhecimento cultural e com a disposição necessária para desfrutar da ficção literária e a liberdade expressa de poder ler quando e como quiser.

No caminho da criação de processos de ensino-aprendizagem, a literatura infantil ganha destaque; onde, segundo Bamberger (2019), meninos e meninas se encontram na literatura infantil de forma intrínseca, lendo como “um veículo para descobrir ou construir a si mesmos, para elaborar sua subjetividade”. É por isso que, desde a nossa fase de acompanhamento, nos apropriamos disto como uma prática liderada pelos bebês, que permite uma ligação com a cultura, além de construir relacionamentos interpessoais e intrapessoais.

Portanto, os processos que são ativados ao deparar com a tarefa de compreender um texto, envolvem diferentes ações que devem ser integradas e autorreguladas, permitindo maior controle sobre os processos envolvidos como afirma Guedes (2015, p. 78):

[...] Para alcançar essa autorregulação, leitores experientes utilizam estratégias metacognitivas, entendidas como a capacidade que os indivíduos possuem de estarem cientes do seu próprio conhecimento e de como os processos cognitivos que lhes permitem acessar e construir esse conhecimento operam.

Considerando o domínio específico da compreensão de textos, como afirma Guedes (2015), isso implicaria a implementação de ações destinadas a regular a ativação do conhecimento prévio necessário para lidar com a tarefa e o uso de estratégias para planejar, monitorar e avaliar a conquista da compreensão.

Na opinião de Puerta e Gutiérrez (2006), ao trabalhar com a literatura, isso requer que os aprendizes empreguem estratégias de aprendizagem que lhes permitam tomar decisões apropriadas para selecionar e utilizar procedimentos que facilitem o processo de leitura, de maneira intencional e autorregulada.

Assim, autores como Coelho (2020), Olifant (2019), entre outros, identificaram diversas estratégias metacognitivas que devem ser utilizadas antes da leitura. Estas incluem a identificação do gênero textual, ou seja, o reconhecimento de suas estruturas textuais para anteciper o tipo de informação, evento ou fato que será apresentado, bem como sua organização. Um segundo tipo de estratégia relaciona-se à necessidade de determinar o objetivo da leitura, concentrando os esforços naquilo que se pretende alcançar, em outras palavras, o propósito da leitura.

Uma terceira estratégia descrita por Coelho (2020), envolve a ativação do conhecimento prévio:

[...] que permite o acesso às ideias ou informações que o leitor já possui sobre o texto ou seu conteúdo, armazenadas em seus esquemas ou representações mentais. Esse conhecimento prévio é fundamental para ajudá-lo a compreender e atribuir significado ao que lê (Coelho, 2020, p. 78).

O autor acima, destaca-se a importância de estabelecer previsões sobre as ideias presentes no texto, por meio da geração de perguntas e/ou hipóteses que permitam aos leitores maior envolvimento cognitivo e motivacional, aprimorando os processos de recordação e atenção.

Essas estratégias Molotja e Themane (2020) descrevem que devem ser ensinadas considerando certos aspectos que fazem parte dos contextos de sala de aula. Nesse sentido, pressupõe-se que os processos de ensino e aprendizagem sejam regulados por normas e regras básicas de comunicação e, portanto, baseiem-se em uma natureza colaborativa que permita a negociação e o compartilhamento de significados.

Além disso, Molotja e Themane (2020) colocam que esses processos são dinâmicos, construídos a partir das interações entre o professor e os alunos, e o resultado deve ser um aumento na participação dos alunos com uma crescente apropriação do conteúdo ou material de leitura.

Considerando isso, o planejamento e a execução dos processos de ensino em sala de aula voltados para o trabalho com a leitura, Bordini e Aguiar (2008) deixam claro, que devem incluir ações intencionais que apoiem e estruturam a aprendizagem, ou seja, fomentando a criação de contextos cognitivos, preparando o aluno para recordar seus conhecimentos prévios e dar sentido à tarefa de leitura e compreensão, ativando processos motivacionais e volitivos e envolvendo-o afetiva e cognitivamente nessa tarefa.

Nesse sentido, Teberosky e Colomer (2017) argumentam que o planejamento de experiências de leitura com suporte deve incluir duas dimensões principais: planejamento e implementação. Em relação ao planejamento, essas autoras defendem a necessidade de incorporar técnicas, estratégias e atividades em cada fase da leitura para atender às necessidades dos alunos.

Nessa mesma linha, Soares (2018) argumenta que os professores devem incorporar estratégias de ensino que aprimorem a compreensão dos alunos, visto que a forma como a sequência de atividades é organizada em sala de aula define, em parte, o suporte cognitivo e os modos de participação tanto para professores quanto para alunos.

Por outro lado, considerando a implementação dessas experiências em contextos de sala de aula, Ferreira (2018) aponta a necessidade de incluir tarefas específicas que apoiem o processo de compreensão leitura dos alunos.

Além disso, Vygotsky (2009), sobre processos de ensino e aprendizagem relacionados à compreensão de textos sugere que o diálogo é o veículo que permite aos aprendizes construir significado, uma vez que constitui um instrumento mediador. Nesse sentido, o autor comenta a respeito do questionamento, que é um importante recurso metacognitivo que fomenta a compreensão e a capacidade representacional durante a leitura.

Consequentemente, ao considerar a necessidade de ensinar e modelar estratégias metacognitivas na sala de aula, deve-se levar em conta a inclusão de uma gama de ações relacionadas tanto à forma como as atividades e tarefas são estruturadas antes da leitura, quanto ao fomento de interações comunicativas que permitam aos alunos participar ativamente da construção e apropriação dessas estratégias.

De acordo com o exposto, é importante considerar a literatura como instrumento didático para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, das relações interpessoais interligadas ao processo cognitivo superior de cada criança, do aumento do vocabulário, da expressão escrita dos grafemas em comparação aos seus fonemas.

Constitui também um mecanismo especial de estruturação discursiva, cuja internalização permite ao aprendiz abrir o seu campo de competências para compreender e/ou produzir discursos adequados a diferentes situações comunicativas.

Por último, e não menos importante, conforme Colomer (2000), é uma forma privilegiada de abordar esse potencial de significados partilhados que é a cultura em três aspectos principais: acesso ao imaginário coletivo, aprendizagem dos modelos narrativos e poéticos de cada sociedade e socialização cultural (papéis, gênero, etc.).

É necessário questionar o tipo de materiais que os alunos leem, as atividades de leitura propostas, os métodos utilizados para avaliar a aquisição de conhecimento, as atividades de escrita realizadas, a forma como as tarefas são atribuídas e como esses trabalhos escritos são corrigidos.

Coelho (2020) afirma que a leitura tem um imenso poder para a aprendizagem; o aluno, ao ler qualquer tipo de texto, por mais simples que pareça, jornais, cartazes, outdoors, aprendem, sem dúvida, qualquer disciplina do conhecimento humano. Além de adquirir códigos escritos, desenvolver habilidades cognitivas altamente avançadas, como reflexão, análise crítica e maior autoconsciência.

Aprender a ler de forma eficiente e consistente é a única maneira de desenvolver as habilidades de pensamento. Portanto, para Teberosky e Colomer (2017), a leitura torna-se uma ferramenta crucial de aprendizagem para todos os alunos, especialmente para o seu crescimento intelectual. Além disso, o sucesso ou fracasso dos alunos, sua limitada ou inexistente preparação para ingressar no mercado de trabalho, sua autonomia e seu desenvolvimento pessoal estão todos diretamente relacionados às suas habilidades de leitura.

CAPÍTULO III- MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda os aspectos metodológicos para a pesquisa qualitativa e quantitativa, bem como os principais conceitos e autores que nortearam esse trabalho. Serão elencados o processo da aplicação dos procedimentos e as técnicas utilizadas na obtenção dos resultados.

Portanto, embasado nesse contexto a pesquisa em questão, afere tais formulações, de modo que a investigação seja precisa e objetiva tendo em vista, a análise da importância da literatura infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

3. DESENHO METODOLÓGICO

A abordagem da pesquisa segundo Demo (2014, p. 75) “é um processo sistemático, ordenado, disciplinado e controlado” e está diretamente relacionado aos dois métodos de pesquisa: método indutivo geralmente associado à pesquisa quantitativa e qualitativa, que consiste em ir de casos particulares à generalização; no presente estudo será feita a abordagem do tipo misto.

Os métodos mistos conforme Medeiros (2012), combinam perspectivas quantitativas e qualitativas em um único estudo, visando aprofundar a análise quando as questões de pesquisa são complexas. Mais do que a simples soma de resultados quantitativos e qualitativos, os métodos mistos representam uma abordagem com sua própria visão de mundo, vocabulário e técnicas, enraizada na filosofia pragmática e com ênfase nas consequências da ação em práticas do mundo real.

Gil (2010, p. 38) refere que “uma investigação é considerada quantitativa, quando se reduz a medir variáveis a partir de uma determinada magnitude ou quantidade”. A pesquisa quantitativa tem muito valor na validade externa, pois com uma amostra representativa da população os resultados do estudo podem ser inferidos nessa amostra para a população de onde provém. A abordagem quantitativa usa coleta e análise de dados para responder a questões de pesquisa e testar hipóteses feitas anteriormente, depende de medições numéricas, com o uso de estatísticas para estabelecer com precisão padrões de comportamento em uma população.

Este trabalho de investigação centrou-se basicamente no

desenvolvimento de um desenho de investigação que compreende duas visões universais no campo da investigação: a visão qualitativa e da visão quantitativa. Para Galliano (2016), a importância do processo de pesquisa reside em destacar um desenho de pesquisa, com seus respectivos elementos, nas duas visões, que os especialistas chamam de abordagens como qualitativa e quantitativa; da mesma forma, deve mostrar explicitamente cada uma de suas características, de forma que os pesquisadores não tenham dúvidas e adotem uma posição clara no que diz respeito a sua realização.

Contudo, é importante destacar que, apesar dessas diferenças, um conjunto de semelhanças marcantes é observado quando se tenta desenhar as características da pesquisa qualitativa. Estas semelhanças como explica Gil (2010) giram, como salienta neste estudo, em torno de dois conjuntos de características relevantes que precisarão ser especificadas para retornar ao caminho da reflexão epistemológica.

A investigação qualitativa como expõem Souza (2019), está especialmente interessada na forma como o mundo é compreendido, experienciado, produzido na vida das pessoas, nos seus comportamentos, nas suas interações. Devido à dinâmica dos processos, da mudança e do contexto social. Pela perspectiva dos participantes sobre os seus próprios mundos tentando ver esses mundos através de tais perspectivas. Pelos sentidos, pelos significados, por narrativas pessoais, por histórias de vida, por experiências vitais internas. Pelo que as pessoas pensam e pelo que esse pensamento significa e implica.

A investigação qualitativa como destacam Tonelli e Zambaldi (2018), procura descobrir o que há de novo e desenvolver teorias de base empírica, e é a sua relação com a teoria, com a sua criação, com a sua expansão, com a sua modificação, com o seu aperfeiçoamento que distingue a investigação qualitativa. Tenta compreender, tornar o caso individual significativo no contexto da teoria, fornece novas perspectivas sobre o que é conhecido, descrito, compreendido, elucidado, construído, descoberto. Desenvolver explicações causais válidas analisando como certos eventos influenciam outros, compreendendo os processos causais de uma forma local, contextual e situada.

A metodologia e as aplicações da abordagem quantitativa como esclarece Oliveira, Pietri e Bizzo (2019), foram concebidas para o estudo de fenômenos

naturais. Nessas condições, as aplicações da abordagem quantitativa devem ser definidas a partir da natureza do fenômeno que se pretende estudar, portanto, para medir a magnitude do problema e depois realizar uma entrevista estruturada, seguindo orientações relativamente rigorosas e adequadas à sua aplicação em diversas sessões, e sob a observação externa, cujo suporte teórico científico daria a segurança de não errar na generalização, planejar um tratamento à luz da teoria existente.

3.1. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa

A fundamentação epistemológica dos processos de pesquisa não pode ser separada da categoria de paradigma criada por Kuhn (2000), que a equipara ao conceito de ciência normal, neste sentido afirma: 'Paradigma', um termo que está intimamente relacionado com a ciência. Para o autor, o estudo dos paradigmas é o que prepara principalmente o aluno para se tornar membro da comunidade científica específica com a qual trabalhará posteriormente.

Para Robertt e Lisdero (2016), a presença de um sistema básico de pressupostos ontológicos, epistemológicos, axiológicos e metodológicos com os quais os investigadores abordam os seus estudos é amplamente aceita. Esses pressupostos acompanham os estudiosos durante todo o processo de pesquisa e na representação textual dos resultados, e devem ser explicitados para permitir a avaliação da qualidade da pesquisa.

Guzmán e García (2016) descrevem que a epistemologia pergunta sobre como a realidade pode ser conhecida, sobre a relação entre quem sabe e o que se conhece, sobre as características, os fundamentos, os pressupostos que orientam o processo de conhecimento e obtenção dos resultados, sobre a possibilidade de esse processo ser compartilhado e reiterado por outros para avaliar a qualidade da pesquisa e a confiabilidade desses resultados.

Longe de buscar regras comuns aos diferentes processos de conhecimento, Soares (2003) coloca que a reflexão epistemológica procura dar conta das dificuldades que o conhecedor enfrenta quando as características daquilo que ele está tentando conhecer são inéditas ou, mesmo que não o sejam, não podem sê-lo, no todo ou em parte, registrado, observado, compreendido com teorias e/ou conceitos existentes e com estratégias metodológicas

disponíveis.

As ciências sociais exigem, portanto, como assegura Robertt e Lisdero (2016), enfrentar a sua reflexão epistemológica particular com base nos desenvolvimentos teóricos e na prática da investigação empírica típica destas ciências. Essa reflexão está presente no cotidiano do pesquisador quando ele tenta resolver problemas decorrentes de sua pesquisa, mesmo que a realize sem lhe dar esse nome.

A reflexão epistemológica de acordo com Guzmán e García (2016), está profundamente ligada à elucidação dos paradigmas vigentes na produção de cada disciplina. Os autores definem esses paradigmas como os referenciais teórico-metodológicos utilizados pelo pesquisador para interpretar os fenômenos sociais no contexto de uma determinada sociedade.

Tal como a noção de paradigma, desenvolvida em consequência da observação da forma como se desenvolve uma determinada área do conhecimento, Oliveira Netto (2006) menciona que não pode ser aplicada a outras áreas, também não o podem as respostas às questões resultantes da reflexão epistemológica realizada no contexto de uma ciência, que pode configurar conhecimentos a priori a partir dos quais se empreende a atividade de investigação científica nas restantes das ciências. Essas questões surgem do corpo do conhecimento de cada disciplina em relação à prática cotidiana da pesquisa.

3.2. Tipos de Estudos e sua justificação

Ao ler ou planejar uma pesquisa como orienta Gil (2010), o pesquisador deve conhecer as alternativas para realizar o tipo estudo que pretende desenvolver, para decidir se é o tipo adequado para responder às questões colocadas. Contudo, para Severino (2007), o tempo dedicado ao esclarecimento deste assunto é necessário, pois contribui na melhoria da qualidade da pesquisa.

Pesquisa descritiva como esclarece Dutra (2017), é a pesquisa que busca, como o próprio nome indica, descrever detalhadamente alguma variável relacionada ao estudo, como as características da população, um fenômeno específico etc. Ou seja, concentra-se em fornecer uma representação precisa e detalhada dos eventos observados, sem tentar estabelecer relações de causa e

efeito.

A pesquisa descritiva na opinião de Cervo e Bervian (2012), busca fornecer uma representação precisa e detalhada dos eventos observados, sem focar no estabelecimento de relações de causa e efeito. Dessa forma, pode dizer que esse tipo de pesquisa tem como foco responder questões que surgem durante uma investigação. Ajudando, desta forma, a recolher mais informações sobre cada uma das variáveis específicas do estudo.

Como afirma Marconi e Lakatos (2016), a pesquisa descritiva é utilizada para definir com maior profundidade as características, comportamentos e fenômenos tal como ocorrem em seu contexto natural. Neste estudo a pesquisa descritiva está focada em documentar exaustivamente os dados, utilizando as técnicas de observação, que desempenha um papel extremamente importante.

Gil (2010) esclarecendo a respeito da pesquisa exploratória, utilizada neste estudo, afirma que este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido foi pouco explorado e reconhecido e quando ainda é difícil formular informações precisas ou um tanto gerais hipóteses. Também tendem a surgir quando surge um fenômeno novo que, justamente pela sua novidade, ainda não admite uma descrição sistemática ou quando os recursos de que dispõe o pesquisador são insuficientes para realizar um trabalho mais aprofundado.

A pesquisa de campo segundo Severino (2007), é o processo que permite obter dados da realidade e estudá-los tal como se apresentam, sem manipular as variáveis. Por isso, sua característica essencial é ser realizado no local onde ocorre o fenômeno.

Sobre a pesquisa de campo, Oliveira Netto (2006) descreve que depende do objetivo do estudo. Podem ser investigações para explorar um fenômeno novo ou pouco estudado, ou para corroborar se um fenômeno se enquadra em um paradigma estabelecido. A pesquisa de campo também pode ser feita para descrever ou comparar variáveis, etc. Assim como utiliza instrumentos como arquivos ou representações estatísticas. Combinadas com técnicas como observação ou levantamento, permitem que os dados a serem estudados sejam coletados e analisados. Uma de suas principais vantagens é que, por ser realizado no local do fenômeno, os dados coletados são mais confiáveis.

A pesquisa de campo nas colocações de segundo Medeiros (2012),

permite gerar novos conhecimentos por meio da aplicação do método científico. Por isso, é considerado essencial tanto nas ciências puras como nas ciências sociais. Deve ser um ambiente natural, pois é uma técnica que revisa todos os documentos publicados em diversos meios de comunicação, onde é descrito o acontecimento questionado. Seu procedimento tem como foco coletar, escolher, compreender e gerar resultados que serão apresentados.

Em relação à pesquisa bibliográfica realizada neste estudo, conforme Gil (2010), é uma das técnicas científicas que tem como foco a verificação do material existente sobre um determinado fenômeno ou tema. Embora seja uma das partes que compõem a maioria dos projetos de pesquisa, também é considerada uma metodologia própria para estudar um determinado assunto.

Para Demo (2014), a pesquisa bibliográfica é uma técnica que revisa todos os documentos publicados em diversos meios de comunicação, onde é descrito o acontecimento questionado. Seu procedimento tem como foco coletar, escolher, compreender e gerar resultados que serão apresentados ao público. Devem ser seguidas uma ordem rigorosa e objetivos específicos. Logo, durante a realização da pesquisa bibliográfica, procurou conhecer as publicações (artigos científicos, teses, dissertações e outros) no que tange sobre o processo de alfabetização e letramento em consoante com análise feita do livro didático com enfoque na Língua Portuguesa, em que obteve resultados que são apresentados e discutidos.

3.3. Instrumentos e coleta de dados

As técnicas de coleta de dados segundo Severino (2007), são mecanismos e instrumentos que são usados para coletar e mensurar informações de forma organizada e com um objetivo específico. Eles são comumente usados em pesquisas científicas.

Tanto as técnicas quanto os instrumentos utilizados segundo Gil (2010), servem para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados; esse é um processo que deve ser realizado de forma sistemática e organizada. Dentro da metodologia de pesquisa quantitativa, existem diversos instrumentos que permitem a obtenção de informações mais específicas.

Para realizar a investigação sobre a importância da literatura infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, será utilizada para coleta de dados um questionário para análise quantitativa com perguntas abertas e fechadas e uma entrevista semiestruturada aplicada aos professores e alunos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Para este estudo, foram selecionadas duas técnicas de pesquisa: um questionário e uma entrevista. O questionário foi aplicado aos professores, gestora, coordenadoras e alunos e escolhido como técnica de pesquisa para obter resultados específicos que permitissem organizar as informações de acordo com o tema proposto. A variável independente refere-se aos objetivos de aprendizagem e a variável dependente é a compreensão leitora.

A observação foi trabalhada também com o seu uso como técnica, que consiste precisamente em observar a evolução do fenômeno a ser estudado. Este método pode servir para obter informações qualitativas e ou quantitativas dependendo da forma em que é utilizado.

Nesse período, o propósito foi coletar informações sobre a situação atual dos alunos pesquisados, permitindo conhecer a realidade, a sua formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental em seu contexto natural, tal como acontece, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos de acordo com os significados que eles têm sobre o hábito da leitura.

3.4. Sujeitos da Pesquisa

Para determinar a população e a amostra, Gil (2010) esclarece que é necessário especificar, antes de tudo, o que ou quem vai ser medido ou analisado, ou seja, quem são os objetos de estudo. Essa determinação depende da abordagem inicial da pesquisa, do seu objetivo e do seu delineamento.

A amostra para Severino (2007), é o método utilizado para selecionar os componentes a partir da população total. Trata-se de um subconjunto ou parte do universo ou população na qual a pesquisa será conduzida.

A pesquisa foi realizada na Escola EMREF Água Mansa Coqueiros. Foi utilizado um delineamento descritivo, transversal e relacional. Foi utilizado um método aleatório. A população foi composta por um gestor, um coordenador, 10

(dez) professores, 60 (sessenta) alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da escola EMREF Água Mansa Coqueiros.

A amostra ficou igual a população: um gestor, um coordenador, 10 (dez) professores e 60 (sessenta) alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da escola chama EMREF Água Mansa Coqueiros.

CAPÍTULO IV- MARCO ANALÍTICO

4.1. Entrevista com os professores

A pesquisa foi realizada na Escola EMREF Água Mansa Coqueiros. Foram entrevistados 10 (dez) professores dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da referida escola.

Após a construção e aplicação dos questionários enviado aos entrevistados, procedeu-se a avaliação do processo com base nas evidências obtidas na coleta de dados apresentados e analisados neste capítulo, que corresponde a 10 (dez) professores dos alunos do 6º ao 9º ano da séries finais do Ensino Fundamental. Os entrevistados apresentam-se com a sigla: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10.

Quadro 1. Identificação:

Entrevistados	Gênero	Idade	Formação	Anos de Trabalho na Educação Infantil	Há quantos anos você atua como professor(a) na Educação Infantil
P1	M	Entre 45 e 55 anos	Especialização	Entre 3 e 5 anos	Entre 1 e 5 anos
P2	F	Entre 35 e 45 anos	Especialização	Entre 5 e 7 anos	Entre 6 e 10 anos
P3	F	Entre 35 e 45 anos	Especialização	Entre 3 e 5 anos	Entre 1 e 5 anos
P4	F	Entre 25 e 35 anos	Licenciado	Entre 1 e 3 anos	Entre 1 a 5 anos
P5	M	Entre 45 e 55 anos	Mestrado	Mais de 10 anos	Entre 6 e 10 anos
P6	F	Entre 35 a 45 anos	Bacharelado	Entre 3 e 5 anos	Entre 1 a 5 anos
P7	F	Entre 45 e 55 anos	Doutorado	Mais de 10 anos	Entre 6 e 10 anos
P8	M	Entre	Licenciado	Entre 1 e 3	Entre 1 e 5

		25 e 35 anos		anos	anos
P9	F	Entre 45 e 55 anos	Mestrado	Mais de 10 anos	Entre 6 e 10 anos
P10	F	Entre 25 e 35 anos	Bacharelado	Entre 3 e 5 anos	Entre 1 e 5 anos

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O quadro 01 representa a característica e o perfil profissional dos professores da Escola EMREF, onde mostra a situação de cada um participante da pesquisa, a maioria dos profissionais são do sexo feminino, estão acima de 35 anos de idade e diversas são as formações acadêmicas, porém todos possuem especialização, assim como tem aqueles que fizeram um Mestrado e Doutorado. De acordo com dados coletados também em entrevistas, possuem larga experiência na atuação como professor no Ensino Fundamental.

A experiência docente em relação a literatura, Bamberger (2019) coloca que fornece ao aluno as coordenadas para se nomear e se ler dentro desses dois mundos simbólicos construídos por outros seres humanos. Embora a leitura da literatura não transforme o mundo, pode ao menos torná-lo mais habitável, uma vez que o fato do aluno se enxergar nessa perspectiva e olhar para dentro, ajuda a abrir novas portas para a sensibilidade e a compreensão de si mesmos e dos outros.

No mundo atual, a leitura de acordo com Moreno Vera (2016), é fundamental para a criação de espaços e ferramentas úteis ao desenvolvimento pessoal, cognitivo e social de cada indivíduo. Portanto, é necessário que os professores busquem sempre propor iniciativas de alto impacto para aprimorar o sistema educacional e transformar os processos de ensino e aprendizagem na primeira infância, fase que se estende para as séries finais do ensino fundamental, que é considerada o ciclo crucial para o desenvolvimento integral do ser humano.

Entre as habilidades cognitivas e sociais, destacam-se os processos de oralidade, leitura e escrita, considerados por Orlandir (2018) como fundamentais na infância. É importante ressaltar que, nas etapas iniciais do ensino fundamental, ainda há carência de metodologias adequadas para o desenvolvimento dessas habilidades.

O desejo de interpretar e compreender o mundo simbólico que conduzirá a essa aprendizagem deve ser fomentado na infância. Nesse sentido, a larga experiência na atuação como professor no Ensino Fundamental acrescenta para formar leitores assíduos.

Não é necessário forçar esse processo da leitura, porém Kleiman (2016) ressalta que é essencial que os professores promovam o interesse dos alunos por meio de experiências voltadas à aquisição dessas habilidades e à compreensão do uso correto e social da linguagem.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar exerce a maior influência no processo de desenvolvimento do indivíduo, devendo reconhecer a criança como protagonista de sua aprendizagem, levando-se em consideração o ambiente em que se desenvolve. A educação deve basear-se no prazer de práticas que os levem a conectar-se e a identificar-se com componentes da cultura a que pertencem, contribuam para o amor pela leitura e o desenvolvimento de competências linguísticas, e os introduzam à literatura através de livros, a fim de criar uma infância de leitores e escritores.

Como mencionado anteriormente, os alunos no processo de leitura, tem enfrentado desafios porque o desenvolvimento nessa fase, às vezes não tem sido adequadamente considerado. É essencial priorizar essa fase, pois ela é crucial para fomentar as capacidades, habilidades e aptidões que os alunos adquirem, levando a um desenvolvimento ideal.

A preparação do professor para atender os alunos no seu processo de formação leitora como mencionam Bordini e Aguiar (2018), é buscar estratégias para aproximar os alunos para o mundo da leitura, de maneira atraente e prazerosa, e, com isso, formar leitores eficientes capazes de exercer sua cidadania.

Para Chu *et al.* (2020), essa distância entre o aluno e a leitura, é devido à maneira como esta é apresentada, a criança não consegue ver a leitura como algo significativo para sua vida e, por isso, às vezes não interessa em praticá-la. O interesse em ler, surge, principalmente, nas séries iniciais, quando o professor pratica constantemente, porque nesta fase a criança encontra-se no momento da fantasia e imaginário, consegue se interessar com mais facilidade pelos livros. Se trabalhada de maneira adequada, este gosto pode permanecer durante toda sua vida, tornando-se leitor.

Quadro 2. A literatura infantil como estratégia pedagógica:

Entrevistados	Com que frequência você utiliza a literatura infantil em suas práticas pedagógicas.	Que tipos de materiais literários você utiliza para incentivar a leitura.	Você já trabalhou com alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades significativas na leitura e na escrita.
P1	Semanalmente	Contos infantis, Histórias em quadrinho, Poemas e parlendas	Sim, frequentemente.
P2	Procuro utilizar em todas as aulas.	Contos Infantis, Fábulas, Histórias em quadrinhos	Sim, é essencial para ampliar as estratégias de promoção da leitura.
P3	Sempre.	Contos Infantis, Histórias em quadrinhos, Fábulas	Sim, frequentemente
P4	Semanalmente	Poemas e parlendas, Contos Infantis, Fábulas, Livros Ilustrados	Sim, pois a leitura amplia seus conhecimentos.
P5	Semanalmente	Contos Infantis, Livros Ilustrados, Poemas e parlendas	Sim, às vezes
P6	Diariamente	Contos Infantis, Histórias em quadrinhos, Fábulas	Sim, representada como uma ferramenta para o progresso dos alunos.
P7	Procuro utilizar três vezes na semana. Bem planejada.	Contos infantis, Histórias em quadrinho, Poemas e parlendas	Sim, frequentemente
P8	Diariamente.	Contos Infantis, Fábulas, Histórias em quadrinhos	Sim, às vezes
P9	No planejamento, trabalhado sempre nas atividades.	Contos Infantis, Histórias em quadrinhos, Fábulas	Sim, desenvolve o hábito da leitura, pois quando o aluno for estimulado e incentivado, desenvolve o hábito de ler.
P10	Semanalmente	Poemas e parlendas, Contos Infantis, Fábulas, Livros Ilustrados	Sim, pois A leitura oferece a possibilidade de o indivíduo desvendar os sentidos do texto.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Foram entrevistados os professores se a literatura infantil está sendo trabalhada como estratégia pedagógica, Com que frequência você utiliza a literatura infantil em suas práticas pedagógicas. Responderam que semanalmente, diariamente. A P7 afirmou que: “Procuro utilizar três vezes na semana. Bem planejada”. P9 disse que: “No planejamento, trabalhado sempre nas atividades”.

É importante ressaltar conforme López Valero et al. (2016), que ao chegar à escola, o aluno já traz consigo um determinado nível de leitura adquirido da sua experiência e vivência com o mundo, a escola deve dar continuidade da leitura. Esse conhecimento de mundo deve ser valorizado pelo professor no momento da leitura, a compreensão, torna-se mais eficiente, quando o indivíduo consegue estabelecer relação com seus conhecimentos anteriores.

A criança e a literatura infantil Magán (1999) aponta que, possuem muito em comum, ambas são repletas de brincadeiras lúdicas e mágicas com muita fantasia, que relaciona, diretamente, com o mundo simbólico da infância. A literatura para ser prazerosa precisa ser interessante para criança, deve levar a um encantamento, curiosidade e, principalmente, estabelecer relações com suas vivências. É importante deixar a criança pegar e apreciar o livro de sua maneira.

Ao ler, Coelho (2020) destaca que o aluno se apropria de diversas culturas existentes, porém, cabe à escola, juntamente com o professor, proporcionar maior envolvimento do aluno com este momento mágico. A aprendizagem da leitura é de fundamental importância para a satisfação e desenvolvimento do aluno, é uma atividade que está diretamente relacionada com a produção da escrita. É um momento de interação entre autor, texto e o aluno e interpretação dos sinais. Ao ler, o educando assume uma ação ativa, constrói hipótese e forma sua própria opinião, tornando uma pessoa crítica.

Manso-Rodríguez (2015) ressalta que a formação de leitores, começa desde o momento que a criança interage com o mundo, desde o nascimento, já expressa sua forma de comunicação por meio do choro e gestos. Ler é uma forma de interpretação, portanto, desde bebê o ser humano já consegue interpretar os signos, à medida que vai crescendo, a criança começa a se apropriar da linguagem oral por meio de sua participação em ambientes, nos quais, ocorrem conversas cotidianas, em momentos que ouve histórias, no envolvimento em brincadeiras e também ao ouvir música. A aquisição do

processo da leitura é contínua, ocorre aos poucos, de acordo com o desenvolvimento da criança. Não pode ter a desconexão quando chega na escola.

Essa desconexão na opinião de Manso-Rodríguez (2015), leva à necessidade de explorar abordagens mais inovadoras e eficazes que possam transformar a experiência de leitura em algo envolvente e significativo para os alunos. Atividades lúdicas, por exemplo, incorporam elementos de brincadeira ao processo de aprendizagem, tornando a leitura uma atividade divertida e envolvente. A gamificação usa técnicas de design de jogos para motivar os alunos e mantê-los interessados na leitura. Os clubes do livro criam comunidades de leitores que podem compartilhar e discutir livros, enquanto o teatro de leitura permite que os alunos explorem textos de maneiras dinâmicas e emocionais.

Foram questionados os entrevistados se já trabalharam com alunos que apresentavam dificuldades significativas na leitura e na escrita, P9 afirmou que: “Sim, desenvolve o hábito da leitura, pois quando o aluno for estimulado e incentivado, desenvolve o hábito de ler.”

A escola não tem conseguido realizar seu verdadeiro papel, que é aproximar os alunos para o mundo da leitura, de maneira atraente e prazerosa, e, com isso, formar leitores eficientes capazes de exercer sua cidadania. Olifant (2019) assegura que essa distância entre o aluno e a leitura, é devido à maneira como esta é apresentada, a criança não consegue ver a leitura como algo significativo para sua vida e, por isso, não se interessa em praticá-la.

Segundo Munita Jordan e Margallo (2019) é importante que o aluno tenha contato com o mundo da escrita. Desde os primeiros meses de vida, o livro passa ser para criança, como um brinquedo, no qual a leitura alimenta a imaginação, dá prazer e ajuda a preencher necessidades da criança, assim como, o brinquedo, oferece a oportunidade da criança satisfazer seus desejos, considerados irrealizáveis, mesmo que seja de uma forma ilusória e imaginária. Brincar é uma atividade que faz parte do mundo da criança. É o objeto preferido da infância, o livro pode ser oferecido em forma de brinquedo, tendo em vista que muitas obras literárias contêm ilustrações e histórias que estão inseridas nos brinquedos.

No entanto, Molotja e Themane (2020) expõem que muitas vezes a escola não consegue promover a aprendizagem do ensino da leitura com os alunos, o momento de ler torna-se aulas repetitivas e mecânicas, sem nem uma motivação para despertar o desejo nessa atividade e formar leitores. Podem notar que a leitura é um desafio enfrentado no contexto escolar, o professor se vê diante de alunos que não demonstram interesse pelos livros e, que de certa forma, não sabem como lidar com a situação.

Quadro 3. Metodologias para promover o hábito da leitura:

Entrevistados	Quais estratégias você utiliza para estimular o hábito da leitura nos alunos com dificuldades.	Você percebe melhorias na aprendizagem dos alunos que têm contato constante com a literatura infantil	Você acredita que os alunos que chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever corretamente poderiam se beneficiar de metodologias baseadas na literatura infantil
P1	Contação de histórias, Leitura compartilhada ou em dupla, Teatro e dramatizações	Sim, de forma significativa	Sim, completamente
P2	Projetos de leitura (ex.: clube do livro, desafios de leitura)	Sim, de forma significativa	Sim, completamente
P3	Leitura compartilhada ou em dupla	Sim, de forma significativa	Sim, completamente
P4	Uso de audiolivros e podcasts, Contação de histórias	Sim, de forma significativa	Sim, completamente
P5	Contação de histórias	Sim, de forma significativa	Sim, mas com adaptações
P6	Leitura compartilhada ou em dupla	Sim, de forma significativa	Sim, completamente
P7	Projetos de leitura (ex.: clube do livro, desafios de leitura)	Sim, de forma significativa	Sim, completamente
P8	Uso de audiolivros e podcasts, Contação de histórias	Sim, de forma significativa	Sim, mas com adaptações
P9	Contação de histórias, Leitura compartilhada ou em dupla, Teatro e dramatizações	Sim, de forma significativa	Sim, completamente

P10	Contação de histórias	Sim, de forma significativa	Sim, mas com adaptações
-----	-----------------------	-----------------------------	-------------------------

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Foram inqueridos os entrevistados sobre quais estratégias utilizam para estimular o hábito da leitura nos alunos com dificuldades. P1 respondeu que: Contação de histórias, Leitura compartilhada ou em dupla, Teatro e dramatizações”. P4 complementou: “Uso de audiolivros e podcasts, Contação de histórias”.

Ao trabalhar com a leitura na sala de aula, Caruso (2018) revela que o professor precisa aplicar estratégias para trabalhar a literatura infantil como uma ferramenta que ajuda a desenvolver a formação do sujeito, tanto no aspecto intelectual, emocional, como também, promover conhecimentos que tornarão o indivíduo crítico e reflexivo para viver em sociedade.

Toda criança fica fascinada quando ouve histórias, para Pérez, Baute e Espinoza (2018), ela consegue interagir com a história de maneira criativa, lembra-se dos acontecimentos ocorridos com os personagens, percebe pequenos detalhes e ainda acrescenta mais vida e detalhes à história. É um momento único e aconchegante, no qual realiza descobertas, conhece outros lugares, outros tempos, é ficar informado e ter conhecimentos de todas as disciplinas de forma atraente. Os pais também devem continuar este trabalho em casa, estimulando e disponibilizando um tempo para que a criança possa ter contato com o livro.

Portanto, conforme Moraes (2012), argumenta que para apresentar uma didática mais dinâmica a qual desperte a convivência da criança com a escrita é fundamental para a prática pedagógica. Toda essa contextualização, faz repensar sobre a importância de se trabalhar mais progressivamente as ferramentas de leitura e escrita com novas estratégias. E por causa disso, resultando em meninos e meninas com uma fundamentação sólida para dar continuidade a sua vida escolar, aplicando a qualidade de seus conhecimentos em sua vida profissional, como acontece nos países em que a educação é vista como fundamental para o progresso.

A leitura e a escrita conforme Silva (2006), são atividades de forma organizadas e possibilita a compreender que ler não é apenas percepção do

sentido do texto e não somente dispor de determinado acervo, mas é uma maneira de produção de acepções, tendo assim o elo entre leitura e escrita, e feito de acordo com o texto. Segundo a LDB Educação Nacional 9.394-96, o Ensino Fundamental no Brasil tem como intuito de formar basicamente os seus alunos por meio do desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, tendo como recursos fundamentais o integral domínio da leitura e da escrita.

Foram entrevistados se os professores acreditam que os alunos que chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever corretamente poderiam se beneficiar de metodologias baseadas na literatura infantil. Por isso, Orlandir (2018) considera que o conhecimento da escritura pode ser obtido a partir da relação de diferentes tipos de textos, na capacidade de conhecer mensagens escritas, assim como as habilidades para a leitura da realidade no processo de escritura convencional dos estudantes, desde a construção das primeiras frases até a compreensão de aspectos complexos no processo de ensino e aprendizagem da escritura.

Por isso, é importante considerar o que Ripoll (2012) descreveu a "preparação, a aquisição dos diferentes fonemas do nosso idioma natal, assim como as habilidades caligráficas necessárias que o levarão a que o menino se aproprie dos grafemas do alfabeto que lhe servirá para escrever...." (Ripoll, 2012, p. 2).

Segundo Guzmán e García (2016), o professor é responsável pelo processo de ensino da leitura, portanto, os educadores devem reconceitualizar seus papéis correspondentes, pois para cultivar habilidades e hábitos de leitura é essencial desfrutar do prazer da leitura e desfrutar da leitura comportamental.

Assim, Álvarez *et al* (2020) definem que o papel do professor é incentivar seus alunos a mudarem o seu mundo. O mundo que almejamos começa com o encontro em sala de aula, não um marco excludente, pois se trata de incitar maior reflexão e raciocínio com base na reciprocidade da leitura crítica. Da mesma forma, Larragueta e Ceballos-Viro (2020) especificam que o hábito de leitura dos professores do ensino fundamental, cuja característica é ser um bom leitor, é melhorar as habilidades de ensino para incentivar a leitura nos alunos.

Quadro 4. Dificuldades e Desafios:

Entrevistados	Quais dificuldades você encontra ao trabalhar a literatura infantil com alunos com dificuldades na leitura e escrita	Em sua opinião, quais são os principais fatores que levam os alunos a chegarem aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever corretamente	Você sente que recebe apoio suficiente da escola para desenvolver estratégias de incentivo à leitura
P1	Falta de materiais adequados, Falta de interesse dos alunos	Falta de incentivo à leitura desde a infância, Problemas socioeconômicos e falta de apoio familiar	Sim, mas poderia ser melhor
P2	Pouco tempo na carga horária escolar	Falta de incentivo à leitura desde a infância; Dificuldades cognitivas ou transtornos de aprendizagem	Sim, mas poderia ser melhor
P3	Dificuldade na participação da família, Falta de materiais adequados, Falta de interesse dos alunos	Problemas socioeconômicos e falta de apoio familiar; Deficiências no ensino nos anos anteriores	Sim, mas poderia ser melhor
P4	Falta de materiais adequados, Falta de interesse dos alunos	Falta de incentivo à leitura desde a infância, Problemas socioeconômicos e falta de apoio familiar	Sim, mas poderia ser melhor
P5	Falta de materiais adequados, Pouco tempo na carga horária escolar	Falta de incentivo à leitura desde a infância; Dificuldades cognitivas ou transtornos de aprendizagem	Não, há muitas limitações
P6	Dificuldade na participação da família, Falta de materiais adequados, Falta de interesse dos alunos	Problemas socioeconômicos e falta de apoio familiar; Deficiências no ensino nos anos anteriores	Não, não há incentivo institucional
P7	Falta de materiais adequados, Falta de interesse dos alunos	Falta de incentivo à leitura desde a infância, Problemas socioeconômicos e falta de apoio familiar	Sim, mas poderia ser melhor
P8	Falta de materiais adequados, Falta de interesse dos alunos	Problemas socioeconômicos e falta de apoio familiar; Deficiências no ensino nos anos anteriores	Sim, mas poderia ser melhor
P9	Dificuldade na participação da	Falta de incentivo à leitura desde a infância,	Não, há muitas limitações

	família, Falta de materiais adequados, Falta de interesse dos alunos	Problemas socioeconômicos e falta de apoio familiar	
P10	Falta de materiais adequados, Falta de interesse dos alunos	Falta de incentivo à leitura desde a infância; Dificuldades cognitivas ou transtornos de aprendizagem	Não, há muitas limitações

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Foram entrevistados sobre quais dificuldades os professores encontram ao trabalhar a literatura infantil com alunos com dificuldades na leitura e escrita. P1 afirmou que é “Falta de materiais adequados. Falta de interesse dos alunos”. P6 também afirmou que: “Dificuldade na participação da família, Falta de materiais adequados, Falta de interesse dos alunos”.

Existe uma grande dificuldade dos alunos quando o assunto é elaborar textos e expor ideias, apesar de que a escrita seja algo de grande valor, no contexto diário, com que se tem nas escolas é o baixo rendimento e a sérios problemas dos alunos para escrever de textos e para a exposição de suas ideias através da língua escrita (Menegassi, 2007, p. 01).

O processo de aquisição da escrita pode ser estudado a partir de uma perspectiva evolutiva, através da qual se observa a forma como a criança progride e se desenvolve, selecionando e adaptando a novas estratégias a fim de consolidar e aprender a escrever segundo normas convencionais.

Sendo assim, Ferreiro e Teberosky (2017) descreveram que nos processos de se aprender a escrever, os estudantes passam por cinco fases nas quais consecutivamente descrevem as características do menor para o maior desenvolvimento e as funções que está cumprindo a escrita.

No contexto escolar, de acordo com Soares (2017), os alunos do ensino fundamental, principalmente nas séries finais, apresentam dificuldades na escrita devido a diversos fatores, isso torna visível a característica no desempenho da escrita, pela falta de apropriação das habilidades linguísticas, já que, nesse processo, os alunos não se identificam com clareza dos sinais, consequentemente os resultados não são demonstrados na expressão fonética e na construção da escrita, embora o problema de aprendizagem esteja dependente de diversas dificuldades, lacunas e problemas, no presente caso há

uma maior dependência da motivação e da falta das estratégias de inovação curricular.

Dessa forma, de acordo com Soares (2016), as crianças também aprendem por meio de diversas atividades de experimentação e aprendizado de modelos que influenciam os processos cognitivos, o desenvolvimento motor, os valores e princípios na expressão escrita de conhecimentos, na expressão das potencialidades físicas e psíquicas próprias da idade, na etapa inicial dos processos de representação de mensagens de forma escrita.

A escola deve trabalhar o leitor fluente, dos dez aos onze anos de idade. Para Coelho (2020), essa fase em que tem domínio da leitura e consegue entender o mundo que está nas palavras do livro, a leitura já exige mais concentração e reflexão, para entender o pensamento do autor. O aluno já é capaz de escolher a obra que quer ler, no entanto, deve ressaltar que independente da fase, o professor deve atuar como mediador.

Jumbo (2018) afirma que é a fase da pré-adolescência a preferência do alunos está em contos de heróis e heroínas e com cavaleiros valentes, ou seja, personagens que demonstram muitos desafios para tentar vencer os obstáculos, o maravilhoso e mágico permanece, de maneira que surge espaço para o amor.

Ao trabalhar com a leitura na sala de aula, Cunha (2017) destaca que o professor precisa ver a literatura infantil como uma ferramenta que ajuda a desenvolver a formação do sujeito, tanto no aspecto intelectual, emocional, como também, promover conhecimentos que tornarão o indivíduo crítico e reflexivo para viver em sociedade.

Segundo Guerrero e Ponce (2018), o professor é responsável pelo processo de ensino da leitura, portanto, os educadores devem reconceitualizar seus papéis correspondentes, pois para cultivar habilidades e hábitos de leitura é essencial desfrutar do prazer da leitura e desfrutar da leitura comportamental.

Assim, Álvarez *et al* (2020) definem que o papel do professor é incentivar seus alunos a mudarem o seu mundo. O mundo que almejamos começa com o encontro em sala de aula, não um marco excludente, pois se trata de incitar maior reflexão e raciocínio com base na reciprocidade da leitura crítica. Da mesma forma, Larragueta e Ceballos-Viro (2020) especificam que o hábito de leitura dos professores do ensino fundamental, cuja característica é ser um bom leitor, é melhorar as habilidades de ensino para incentivar a leitura nos alunos.

A leitura na sala de aula na opinião de Kleiman (2016), contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e do imaginário, por isso é fundamental trabalhar com histórias infantis para aproximar as crianças com a leitura, ampliando o conhecimento já existente. Ouvir muitas histórias é o início da aprendizagem para qualquer criança se tornar leitor e, ser leitor, é ter um caminho repleto de descoberta para compreender o mundo em que vivem.

4.2. Entrevista com a Diretora e Coordenadora

Neste item foram entrevistadas a Diretora e a Coordenadora que trabalham com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da escola chama EMREF Água Mansa Coqueiros. Procura apresentar inicialmente, gênero, formação, anos de trabalho e tempo na função que exerce.

Quadro 5. Perfil das Entrevistadas Diretora e Coordenadora:

Entrevistadas	Gênero	Idade	Formação	Anos de trabalho nas séries finais	Anos na Gestão/Coordenação
Diretora	F	Entre 45 e 55 anos	Doutorado	Entre 7 e 10 anos	Entre 1 e 5 anos
Coordenadora	F	Entre 45 e 55 anos	Especialização	Entre 5 e 7 anos	Entre 1 e 5 anos

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Foram entrevistadas a Gestora e a coordenadora, são do gênero feminino, estão entre 45 e 55 anos, possuem especialização e Doutorado, possuem mais de sete anos de trabalho exclusivamente nas séries finais do Ensino Fundamental, e aproximadamente 5 anos na gestão e coordenação.

A experiência literária trabalhada na escola pelo diretor e coordenação, segundo Bordini e Aguiar (1993), fornece ao leitor as coordenadas para poder nomear e ler-se nesses dois mundos simbólicos que outros seres humanos

construíram. Embora a leitura literária não transforme o mundo, ela pode pelo menos torná-lo mais habitável, porque o fato de ver em perspectiva e olhar para dentro contribui para abrir novas portas à sensibilidade e à compreensão de si e dos outros.

Na formação da criança, trabalhar a leitura, conforme Carvalho e Mendonça (2006), são essenciais para criar espaços e ferramentas úteis ao desenvolvimento pessoal, cognitivo e social de cada indivíduo. Por isso, é necessário apresentar propostas de alto impacto para melhorar o sistema educacional e conseguir transformar os processos de ensino-aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental, etapa considerada essencial para o desenvolvimento integral do ser humano.

É inegável que a educação nas séries finais do ensino fundamental, como apontam Freitas da Silva e Farias Câmara (2016), é de enorme importância, pois é nessa fase da vida que se estabelecem as bases do desenvolvimento individual da criança. Portanto, os principais esforços na qualidade da formação dos professores com o acompanhamento dos gestores e coordenação, devem ser direcionados para aqueles que trabalham com crianças.

É função do gestor enquanto educador procurar estratégias para que os alunos consigam ampliar a capacidade de entender o texto, estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que está próxima do educando, levar os alunos a imaginar um outro final para a história, formulando suas próprias conclusões, porém, antes de começar a leitura, é importante motivar os alunos a interagir, pensar, fantasiar, para distinguir o real do imaginário.

A partir do interesse dos gestores e coordenação pela formação de professores nas séries finais do Ensino Fundamental, busca entender por meio de pesquisas como os educadores (na prática, durante sua formação inicial e as mães da comunidade) conseguem aprender o que sabem e o que determina se um educador aprende o que aprende. Esse processo é amplamente desconhecido pelos responsáveis pela formação de tutores, o que torna difícil prever o sucesso das estratégias selecionadas para treiná-los. No caso particular a que nos referimos neste artigo, a aprendizagem dos professores estava relacionada com a alfabetização inicial.

Nesse sentido, é importante esclarecer que o trabalho de apoio por parte dos gestores e coordenação, além de possibilitar o sucesso acadêmico e social de meninos e meninas, a alfabetização é um direito e permite o exercício da cidadania, pois não ter acesso à cultura escrita é uma condição muito forte de marginalização social.

Quadro 6. A Literatura infantil e a formação leitora:

Entrevistadas	Sua escola possui projetos voltados para o incentivo à leitura	Como você avalia a importância da literatura infantil na formação leitora dos alunos	Quais estratégias são utilizadas na sua escola para incentivar o hábito da leitura entre os alunos	Em sua opinião, os professores da sua escola utilizam adequadamente a literatura infantil como ferramenta pedagógica
Diretora	Sim, Existe alguns projetos e apoiamos um trabalho que seja contínuo.	Necessária para a boa formação dos alunos.	Trabalhamos na oferta da formação visando apoiar os professores em criar estratégias para trabalhar junto aos alunos o hábito da leitura.	Sim, os professores procuram sempre inovar, trazer atividades diferentes para que a literatura seja trabalhada junto aos alunos.
Coordenadora	Sim, de forma contínua.	Essencial, pois o aluno nessa fase necessita de formação leitora.	Contação de histórias, Leitura compartilhada e rodas de leitura, Uso de audiolivros e recursos digitais	Sim, mas ainda há desafios na implementação.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Foram entrevistadas se na escola possui projetos voltados para o incentivo à leitura, a Gestora respondeu: “Sim, Existe alguns projetos e apoiamos um trabalho que seja contínuo”. O apoio aos professores por meio dos projetos é essencial. Nesse sentido, é importante esclarecer que além de possibilitar o sucesso acadêmico e social de meninos e meninas, projetos para a leitura é um

direito e permite o exercício no cotidiano escolar pois não ter acesso à cultura escrita é uma condição muito forte de marginalização social.

Vygotsky (1989) menciona que perceber que cada criança aprende de acordo com o que a natureza lhe proporciona ao nascer é condição necessária, mas não suficiente para promover seu desenvolvimento. Ou seja, a maioria das habilidades para alcançar o autoconhecimento, entender como a vida funciona e fortalecer os processos de leitura e escrita são desenvolvidas por meio das interações sociais e das relações com o meio, o que permite internalizar conceitos e fortalecer a própria personalidade e, posteriormente, conquistar funções psicológicas como: pensamento, fala, imaginação e memória, funções da consciência que intervêm no desenvolvimento da inteligência.

A análise das respostas apresentadas no Quadro 2, permite verificar a existência de convergências e divergências significativas nas concepções do gestor escolar e do coordenador pedagógico a respeito da literatura infantil e da formação leitora nos primeiros anos de escolarização. Ambos assumem um papel estratégico na organização do trabalho pedagógico e, por isso, suas concepções e práticas declaradas constituem elementos centrais para a compreensão do projeto educativo da instituição.

É importante prever um aquecimento para a leitura, como descreve Caruso (2018), favorecendo a conexão com o próprio texto, para trazer à tona conhecimentos e questões dos alunos sobre o tema ou tipo de texto, os quais utilizem para melhor se relacionar com ele nesse primeiro momento, estando mais motivados a lê-lo, curiosos e preparados pra receberem a história e serem melhor sucedidos na sua leitura.

Para ajudar a criança a se tornar leitor, conforme Teberosky e Colomer (2017), compete a coordenação, direção apoiar o trabalho do professor e mostrar o quanto a literatura pode ajudar na formação de valores e ideais, mostrando que por meio dela, é possível interpretar o mundo e ter uma visão ampla dos acontecimentos, tornando-se uma pessoa que consegue argumentar, criticar e ter maior desempenho no ambiente escolar e na vida em sociedade.

Porém, Guedes (2015) deixa claro que para que o educador tenha esse posicionamento, é essencial que seja um leitor competente, entusiasmado e preparado, o qual demonstre gostar de ler, sugerindo leituras significativas e que

conheça o nível de interesse dos alunos. O professor não apenas sugere, como também estimula seu aluno através dos mais diversos recursos.

Antes de tudo, para Soto-Grant (2018), é fundamental que o docente seja um leitor assíduo, que goste de ler por prazer e não por obrigação, que consiga envolver os alunos sem nenhuma obrigação didática, mas, pelo gosto de estar diante de algo significativo para sua vida. Quando o livro desperta o desejo de ler, a turma inteira fica curiosa para saber o final e o que vai acontecer com cada personagem. Puerta e Gutiérrez (2006, p. 20) alega a ideia de que:

[...] Quando o educador conta histórias para os alunos, deve ter cuidado com as pausas, para que eles consigam relacionar cada momento e imaginar o que vai acontecer. Ouvir histórias é importante para todos os educandos, até mesmo os que já dominam a leitura, assim, conseguem ter outro posicionamento diante do texto. Mesmo tendo a autonomia de ler sozinho, a criança sente enorme emoção em ouvir narrativas por outra pessoa (Puerta e Gutiérrez, 2006, p. 20).

O professor precisa trabalhar a literatura na sala de aula, promovendo atividades e vivências lúdicas, caso queira ter sucesso e prolongar os momentos de prazer, com o aluno e o livro, precisa valorizar o pensamento lúdico, pois devemos estar atentos que a criança pequena está na fase do brincar e da imaginação, fantasiar, questionar e, por isso, necessita buscar o lúdico para se sentir em seu universo infantil. A literatura infantil torna-se uma aliada do professor, no sentido levar o aluno a se interessar pelo livro e, assim, ver a literatura como algo que faz parte do mundo real.

O segundo Bamberger (2019), eixo diz respeito às concepções dos sujeitos sobre a importância da literatura infantil na formação leitora dos alunos. O gestor a caracteriza como "necessária para a boa formação dos alunos", ao passo que o coordenador eleva esse estatuto ao afirmar que ela é "essencial, pois o aluno nessa fase necessita de formação leitora".

A contação de histórias, por exemplo, é reconhecida por Priajana (2018) como uma das formas mais potentes de introduzir a criança no universo literário, favorecendo a escuta, a imaginação e o vínculo afetivo com os textos.

A leitura compartilhada e as rodas de leitura são apontadas por Solé (1996) como estratégias que desenvolvem a compreensão leitora e a interação dialógica entre os sujeitos. Já a incorporação de audiolivros e recursos digitais

sinaliza uma abertura para as multimodalidades contemporâneas, em consonância com as perspectivas dos letramentos múltiplos.

Nesse sentido, enquanto a fala do gestor evidencia uma compreensão estrutural e indireta da promoção da leitura, centrada no professor como mediador, a resposta do coordenador demonstra conhecimento das práticas pedagógicas em sua materialidade cotidiana, o que é coerente com sua função de acompanhamento e orientação do trabalho didático.

A resposta do gestor, embora positiva e encorajadora, apresenta um tom laudatório que pode não refletir com precisão as dificuldades reais enfrentadas no cotidiano escolar. O coordenador, ao reconhecer os desafios, demonstra uma leitura mais crítica e realista da situação, o que é epistemicamente mais consistente com a função de acompanhamento pedagógico que lhe é atribuída. A literatura da área é enfática ao apontar que a implementação da literatura infantil como recurso pedagógico enfrenta obstáculos concretos, como a escassez de acervos diversificados, a formação insuficiente dos professores para a mediação literária e a tendência a reduzir a literatura a pretexto para atividades gramaticais ou de interpretação mecânica conforme discorre Riquelme e Munita (2011).

Sendo assim, Soares (2016) alerta para o fenômeno da "escolarização da literatura", pelo qual os textos literários são submetidos a uma lógica escolar que descaracteriza sua natureza estética e imaginativa. O reconhecimento dos desafios pelo coordenador, ainda que breve e não especificado em sua resposta, abre espaço para uma reflexão mais honesta sobre as condições reais de implementação das práticas literárias na escola, indicando que há uma consciência institucional das limitações existentes.

Segundo Paro (2015), a gestão democrática da escola exige que as diferentes esferas, administrativa e pedagógica, estejam integradas em torno de um projeto educativo comum, sustentado por diagnósticos compartilhados e estratégias coletivamente construídas. A divergência observada entre os dois sujeitos sugere que, embora exista uma base comum de valores, o projeto de formação leitora da escola ainda não está plenamente articulado entre os diferentes atores responsáveis por sua condução, o que pode comprometer a coerência e a efetividade das ações implementadas.

Portanto, a análise do Quadro 2 evidencia que a escola estudada possui uma cultura institucional favorável à promoção da literatura infantil e da formação leitora, expressa tanto na existência de projetos contínuos quanto no reconhecimento, por parte dos dois gestores, da importância dessa dimensão para o desenvolvimento dos alunos. Contudo, as respostas revelam também uma assimetria na profundidade e na criticidade das concepções entre o gestor e o coordenador pedagógico, com este último demonstrando maior proximidade com as práticas cotidianas e maior consciência das dificuldades de implementação.

Essa constatação corrobora a perspectiva de Solé (2006) e Kleiman (2016), segundo as quais a formação de leitores competentes depende não apenas da existência de projetos formais, mas da qualidade da mediação pedagógica e da consistência das práticas de leitura ao longo da trajetória escolar. Para além do alinhamento discursivo entre gestão e coordenação, faz-se necessário investir em processos de formação continuada que possibilitem aos professores apropriarem-se das estratégias de mediação literária de forma reflexiva e contextualizada, superando a dicotomia entre a literatura como fruição estética e como instrumento pedagógico, de modo que ambas as dimensões sejam efetivamente integradas no cotidiano escolar.

Quadro 7. Metodologias e estratégias pedagógicas:

Entrevistados	Como a escola trabalha com os alunos que chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever corretamente	Você acredita que a literatura infantil pode ser uma ferramenta eficiente para ajudar esses alunos na superação das dificuldades de leitura e escrita	A equipe pedagógica tem promovido formações e capacitações para os professores sobre o uso da literatura infantil no ensino
Diretora	Aulas de reforço com foco em leitura e escrita, Projetos específicos para recuperação da aprendizagem	Sim, mas precisa ser complementada com outras metodologias	Sim, com frequência

Coordenador	Aulas de reforço com foco em leitura e escrita, Projetos específicos para recuperação da aprendizagem	Sim, completamente	Sim, com frequência
-------------	---	--------------------	---------------------

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os dados dos entrevistados no Quadro 3 revelam, em primeiro plano, uma convergência significativa entre as percepções do gestor e do coordenador pedagógico no que diz respeito às estratégias adotadas pela escola para o atendimento dos alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem domínio adequado da leitura e da escrita. Ambos os sujeitos indicaram, de forma idêntica, que a instituição recorre a "aulas de reforço com foco em leitura e escrita" e a "projetos específicos para recuperação da aprendizagem". Essa concordância não é trivial: ela sugere que tais práticas estão suficientemente institucionalizadas a ponto de serem reconhecidas, de modo uniforme, tanto pela gestão quanto pela coordenação.

Tal achado dialoga com o que Leal, Albuquerque e Moraes (2007) denominam de cultura escolar de recuperação, entendida como o conjunto de ações planejadas e recorrentes que a escola mobiliza para reduzir defasagens de aprendizagem, sendo a aula de reforço uma das formas mais tradicionais e amplamente difundidas nesse contexto.

Diante desse cenário, as respostas do gestor e do coordenador indicam que a escola reconhece a gravidade do problema e busca respondê-lo por meio de intervenções pedagógicas organizadas. Contudo, a escolha pelas aulas de reforço como principal estratégia merece atenção crítica: embora sejam práticas legítimas, estudos apontam que o reforço escolar, quando desacompanhado de replanejamento curricular e de metodologias diferenciadas, tende a reproduzir as mesmas abordagens que não foram eficazes no ensino regular (Ferreiro e Teberosky, 1999), evidenciando a necessidade de que os projetos de recuperação estejam ancorados em propostas pedagógicas efetivamente inovadoras.

O desenvolvimento do hábito de leitura para Solé (2006), é um processo pessoal e cultural complexo, uma vez que a criação e a recriação de ideias

inspiradas pela leitura conduzem ao desenvolvimento de um pensamento complexo, criativo e social; este último ponto se enquadra no contexto da leitura, seja ela conhecida ou desconhecida pelo leitor. Dessa forma, esse meio permite o contato com um mundo que molda realidades com palavras, motivando o aluno a se engajar com as ideias do outro para interpretá-las e compreendê-las.

Além disso, Zivan e Horowitz-Kraus (2020) esclarece que pesquisas recentes têm demonstrado que o hábito de leitura não é apenas uma prioridade na educação básica; pelo contrário, deve ser fortalecido em todos os futuros profissionais, especialmente aqueles que estudam educação, visto que todo educador deve não apenas estar familiarizado com o arcabouço didático da leitura, mas também aplicá-lo em sua prática. Portanto, o domínio dessas estratégias leva ao desenvolvimento de programas e oficinas que promovem a leitura em diversos contextos educacionais, como o lar, a escola e a comunidade, sendo os pais os principais educadores dos hábitos de leitura. Vale ressaltar que as crianças inicialmente aprendem a ler e escrever por meio da influência social, para se comunicarem com os familiares; no entanto, é justamente nesse momento crucial que os pais reforçam o desenvolvimento inicial dos filhos.

Além disso, observa-se a necessidade de desenvolver a leitura a partir de uma perspectiva interdisciplinar para estabelecer as bases para a promoção e aquisição adequadas de hábitos de leitura, especialmente entre crianças e jovens. Felipe *et al.* (2019) colocam que, há pouco interesse em promover hábitos de leitura nas escolas, sendo necessário elaborar planos de intervenção pedagógica para promover a leitura como filosofia de vida. Além disso, a falta de hábitos de leitura exige uma reflexão crítica sobre os tipos de leitura que os alunos consomem e uma maior ênfase na produção literária nessa área, com o objetivo de captar sua atenção.

A escola deve trabalhar diferentes estratégias segundo Kleiman (2016), para desenvolver junto aos alunos o hábito da leitura na educação básica, pois é um fator relevante para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

De acordo com Zuloeta (2018), a leitura como direito social implica a incorporação de todos na prática. A leitura é um mecanismo que permite a todo ser humano adquirir conhecimento e compreender os contextos que o rodeiam, com o objetivo de interagir não só no mundo real, mas também na sua

capacidade de pensar, sendo, portanto, considerada um bem precioso na sua aquisição.

Nesse sentido, Carvalho e Mendonça (2006) ressaltam que o hábito de leitura é um problema que exige atenção urgente no campo educacional, dado o seu impacto no desenvolvimento de diversas competências comunicativas dos estudantes em sua formação integral. Dessa forma, o hábito de leitura influencia a compreensão, o pensamento crítico e a capacidade de inferência, habilidades essenciais para a interação social e o aprimoramento do aprendizado dos estudantes.

Nesse sentido, os hábitos de leitura fortalecem os processos de aprendizagem dos alunos, promovendo estratégias que despertam o interesse por materiais de leitura adequados à sua idade e aos seus interesses pessoais ou coletivos. Portanto, é necessário considerar a eficácia dos hábitos de leitura no processo de aprendizagem, avaliando a capacidade dos professores de implementar metodologias inovadoras no contexto das tendências emergentes de conteúdo digital.

A perspectiva do gestor, ao sinalizar a necessidade de complementação metodológica, não deve, entretanto, ser lida como subestimação da literatura infantil, mas como expressão de uma compreensão plural das estratégias pedagógicas. Essa visão encontra respaldo em Kleiman (2005), para quem o desenvolvimento do letramento requer a articulação de múltiplos eventos e práticas de leitura, dos quais a literatura é parte fundamental, mas não exclusiva.

Nesse sentido, ambas as posições, a do coordenador e a do gestor, são defensáveis à luz da teoria e se complementam: enquanto o coordenador destaca o protagonismo da literatura infantil como recurso suficientemente potente, o gestor pondera que seu máximo efeito se realiza em articulação com outras ferramentas metodológicas.

O ponto de convergência entre ambos é o reconhecimento inequívoco de que a literatura infantil tem lugar legítimo e relevante nas práticas voltadas à superação das dificuldades de leitura e escrita, o que está em consonância com pesquisas que evidenciam o impacto positivo da mediação literária sobre o desenvolvimento de habilidades linguísticas em estudantes com defasagem (Zilberman, 2003).

A afirmação de que as capacitações ocorrem com frequência sugere que a escola compreende a formação docente não como um evento pontual, mas como um processo permanente de desenvolvimento profissional, o que está alinhado às diretrizes das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, como as estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Portanto, é fundamental fortalecer os hábitos de leitura desde a primeira infância, a fim de desenvolver diversas formas de comunicação e garantir uma educação de qualidade que atenda aos novos desafios que a educação exige. Consequentemente, alunos com hábitos de leitura mais frequentes demonstram melhor vocabulário ao expressar e argumentar suas ideias. Essa frequência deve ser promovida por meio de uma gestão escolar que incentive o hábito da leitura na escola e em casa, utilizando estratégias que estimulem a análise reflexiva de textos.

Quadro 8. Principais dificuldades enfrentadas pela escola na implementação de leitura:

Entrevistadas	Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela escola na implementação de estratégias de incentivo à leitura	Você acredita que a família influencia diretamente no desenvolvimento do hábito da leitura dos alunos	Que medidas poderiam ser adotadas para melhorar a formação leitora dos alunos e reduzir os índices de dificuldades na leitura e escrita
Diretora	Falta de interesse dos alunos, Pouco envolvimento das famílias	Sim, de forma significativa	Tornar A Leitura Uma Prioridade, Desenvolver O Amor Pela Leitura
Coordenadora	Falta de interesse dos alunos, Pouco envolvimento das famílias	Sim, de forma significativa	Incentivar os alunos a ler por prazer. criar um ambiente de leitura, uso da tecnologia.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O Quadro 8, apresenta as percepções do gestor escolar e do coordenador pedagógico acerca dos principais desafios enfrentados na implementação de estratégias de incentivo à leitura, da influência da família no desenvolvimento do hábito leitor e das medidas sugeridas para a melhoria da formação leitora e a redução das dificuldades em leitura e escrita. A análise comparativa das respostas revela tanto convergências expressivas quanto especificidades que enriquecem a compreensão do fenômeno estudado.

Ambos os participantes demonstram consciência crítica diante das limitações do contexto escolar, sinalizando que os desafios identificados não são circunstanciais, mas estruturais, o que reforça a necessidade de uma abordagem articulada entre gestão, coordenação, família e práticas pedagógicas (Kleiman, 2013).

A aproximação entre as falas indica que há, no âmbito da instituição investigada, um diagnóstico compartilhado sobre a crise da leitura, embora as proposições de enfrentamento apresentem nuances distintas que merecem exame cuidadoso.

No que diz respeito às principais dificuldades na implementação de estratégias de incentivo à leitura, gestor e coordenador convergem ao identificar dois obstáculos centrais: a falta de interesse dos alunos e o pouco envolvimento das famílias. Essa convergência não é trivial, pois expressa um diagnóstico institucional partilhado, o que pode facilitar a articulação de respostas coletivas e colaborativas.

Conforme aponta Solé (2006), o desenvolvimento da competência leitora depende tanto da motivação intrínseca do leitor quanto do suporte oferecido pelo ambiente sociocultural em que ele está inserido, de modo que a ausência de qualquer um desses elementos compromete significativamente a formação leitora. A simultaneidade dessas duas carências, motivação discente e apoio familiar, revela um campo de fragilidade múltipla, no qual as intervenções pedagógicas isoladas tendem a surtir efeito limitado se não estiverem acompanhadas de estratégias de mobilização das famílias e de ressignificação da leitura para os estudantes.

O reconhecimento dessas dificuldades por parte de ambos os gestores indica, portanto, uma leitura coerente da realidade escolar, alinhada ao que a

literatura especializada tem reiteradamente apontado como entraves à consolidação de uma cultura leitora nas escolas brasileiras (Colomer, 2002).

Quando os responsáveis demonstram apreço pela leitura, frequentam bibliotecas, leem em voz alta para as crianças ou simplesmente mantêm livros acessíveis no ambiente doméstico, contribuem de maneira decisiva para que o hábito leitor seja naturalizado desde a mais tenra idade.

Em contrapartida, a ausência dessas práticas no contexto familiar, frequentemente associada abaixo capital cultural ou às condições objetivas de vida de famílias em situação de vulnerabilidade, impõe à escola um papel de compensação que, sem os devidos apoios, ela raramente consegue cumprir de forma plena (Bourdieu; Passeron, 2014).

A concordância do gestor e do coordenador nesse ponto sugere que ambos reconhecem a interdependência entre escola e família como condição estruturante para o êxito da formação leitora, o que é fundamental para a elaboração de projetos pedagógicos que não se restrinjam aos muros da instituição escolar.

Nota-se que a perspectiva do coordenador é mais plural e detalhada no plano das práticas, o que é coerente com a natureza de sua função, mais voltada à articulação didático-pedagógica cotidiana (Lück, 2009). A proposta de "criar um ambiente de leitura" dialoga diretamente com os princípios da pedagogia da leitura, que enfatiza a necessidade de espaços físicos e simbólicos que favoreçam a relação do leitor com o texto, como bibliotecas escolares bem equipadas, cantinhos de leitura e acervos diversificados (Failla, 2012).

A incorporação de recursos tecnológicos nas práticas de leitura pode ampliar o repertório dos estudantes, diversificar os suportes textuais e tornar a experiência leitora mais próxima da realidade dos alunos, contribuindo para a superação do distanciamento que muitos jovens estabelecem em relação ao texto impresso convencional.

Contudo, é fundamental que o uso da tecnologia seja mediado pedagogicamente, pois a simples disponibilidade de dispositivos digitais não garante, por si só, a formação de leitores críticos e autônomos (Coscarelli; Ribeiro, 2014). A ausência dessa proposição na fala do gestor não implica necessariamente desconsideração do tema, mas pode indicar que sua visão das

soluções se concentra mais nos aspectos de política educacional interna do que nas estratégias didáticas específicas.

Quadro 9. Recursos e apoio da gestão escolar:

Entrevistadas	A escola disponibiliza um acervo literário adequado para atender as necessidades pedagógicas	Existe incentivo da gestão escolar para que os professores utilizem a literatura infantil como estratégia pedagógica	Quais recursos seriam necessários para que a literatura infantil fosse mais efetivamente utilizada como estratégia didática
Diretora	Sim, temos um acervo diversificado e atualizado	Sim, de forma ativa	Maior acervo de livros e materiais didáticos; Formação continuada para professores; Projetos e eventos voltados à leitura
Coordenadora	Sim, mas com limitações	Sim, mas precisa ser reforçado	Maior acervo de livros e materiais didáticos

Fonte: Elaboração própria, 2025.

De acordo com as entrevistadas a adequação do acervo literário de uma instituição escolar constitui elemento basilar para a promoção da leitura e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas na literatura infantil. Ao ser indagado sobre a existência e a qualidade do acervo disponível na escola, o gestor respondeu de forma afirmativa e categórica, afirmando que a instituição conta com "um acervo diversificado e atualizado". O coordenador, por sua vez, reconheceu a existência do acervo, porém acrescentou uma ressalva significativa ao qualificá-lo como suficiente, "mas com limitações".

Essa divergência entre as perspectivas do gestor e do coordenador é reveladora: enquanto o primeiro ocupa um posto de visão administrativa e institucional, o segundo atua em contato mais direto com as práticas pedagógicas cotidianas, o que pode explicar sua percepção mais crítica acerca das restrições do acervo.

Conforme apontam Solé (2006) e Lajolo e Zilberman (2007), a qualidade e a diversidade do acervo literário são condições indispensáveis para que a escola cumpra seu papel mediador na formação de leitores, sendo insuficiente a mera existência de livros sem que estes respondam às necessidades didáticas e aos interesses dos alunos.

A percepção diferenciada entre gestor e coordenador acerca do acervo reflete uma tensão recorrente nas instituições escolares entre o discurso institucional e a realidade vivenciada no chão da escola. Estudos sobre gestão escolar e cultura leitora têm evidenciado que a avaliação dos recursos disponíveis tende a variar conforme o nível hierárquico do agente e seu grau de envolvimento direto com as práticas de sala de aula (Lück, 2009).

Essa percepção do coordenador é especialmente relevante porque é ele quem acompanha de perto o trabalho dos professores, observando se as orientações da gestão efetivamente chegam à sala de aula. De acordo com Lukens (1999), a liderança pedagógica da gestão escolar exige não apenas intenção declarada, mas ações sistemáticas e monitoramento contínuo dos processos de ensino e aprendizagem, sem os quais o incentivo permanece no plano retórico.

Conforme Freire (1996), a prática pedagógica transformadora exige comprometimento coletivo, diálogo permanente entre os sujeitos escolares e uma gestão que compreenda a leitura não como atividade acessória, mas como eixo estruturante do projeto pedagógico. Nessa perspectiva, o incentivo "ativo" declarado pelo gestor somente se efetivará se traduzido em rotinas, projetos e mecanismos de acompanhamento que tornem a literatura infantil uma prática orgânica e constante no cotidiano escolar.

Tal constatação dialoga com os estudos de Bamberger (2002), para quem o acesso amplo e diversificado a materiais de leitura é condição *sine qua non* para a formação de leitores autônomos, cabendo à escola e aos gestores a responsabilidade de garantir esse acesso de forma equitativa.

Além do acervo, o gestor identificou como recursos necessários a "formação continuada para professores" e o desenvolvimento de "projetos e eventos voltados à leitura", elementos que não foram mencionados pelo coordenador, cuja resposta limitou-se à ampliação do acervo físico. Essa diferença é analiticamente relevante: ao incluir a formação docente como recurso

prioritário, o gestor demonstra compreender que a mediação da literatura infantil exige professores preparados e continuamente atualizados, reconhecendo que o livro, por si só, não garante práticas de leitura significativas.

Conforme Gomes e Santos (2013), a formação continuada de professores para a mediação literária é indispensável, pois é o docente que transforma o texto literário em experiência estética e pedagógica significativa para a criança. A ausência dessa dimensão na resposta do coordenador pode indicar tanto uma compreensão mais restrita dos recursos necessários quanto uma priorização pragmática do que é mais imediatamente percebido como lacuna no contexto escolar.

Nesse sentido, Bordini e Aguiar (2008) comentam da as inferências um elemento-chave no processo de compreensão leitora e recomendam o ensino de estratégias inferenciais para aprofundar a compreensão do texto e ir além da compreensão literal. Por meio das inferências, o leitor poderá relacionar suas próprias experiências e eventos de vida com aqueles encontrados no texto, o que lhe permitirá fazer conjecturas e formular hipóteses sobre o conteúdo da leitura, evitando, assim, a obtenção de informações desconexas e mal compreendidas.

O trabalho da equipe de gestão junto aos professores, oferece a possibilidade de trabalhar com os alunos para desvendar os sentidos do texto, seja escrito, falado ou por meio de imagens, passa a ser uma aliada do trabalho no sentido de se posicionar diante de sua realidade, desenvolve a capacidade de pensar, refletir e se relacionar melhor com as produções dos alunos, conseguindo se libertar das opressões estabelecidas.

É necessário fortalecer não apenas os hábitos de leitura dos professores, conforme Freitas Da Silva e Farias Câmara (2016), mas também o sistema em que trabalham, uma vez que “os contextos social, institucional, instrucional e físico em que os professores trabalham têm um grande impacto em suas cognições e práticas”.

Os objetivos da promoção da leitura segundo Casas Valer *et al.* (2025) não mudam, mesmo que o público-alvo ainda não saiba ler no sentido estrito do termo. A meta continua sendo apresentar a leitura aos alunos de forma criativa, lúdica e prazerosa, assim como se faria com qualquer outro público. Essa ideia se cruza com a educação literária de uma maneira que, às vezes, pode ser

enganosa. Se a promoção da leitura visa apresentar os livros como uma atividade de lazer, a educação literária busca fornecer a base para que esse contato seja frutífero e nutrir a competência literária, de modo que, gradualmente, o aluno seja capaz de acessar leituras mais complexas e relacioná-las com as anteriores e posteriores. É verdade que uma boa promoção da leitura também cumpre essa função.

A importância da equipe pedagógica auxiliar os professores para trabalhar a leitura regular reside no desenvolvimento das crianças à medida que crescem, ajudando-as a se tornarem adultos criativos e analíticos. Desenvolver o hábito da leitura não só aumenta os níveis de concentração ao segurar um livro, como também aprimora essa capacidade, facilita o acesso à informação e fortalece as habilidades analíticas e de compreensão. Mais importante ainda, promove uma aprendizagem significativa.

Quando indagados sobre o que mais poderia ser feito para incentivar o hábito da leitura, o gestor indicou a criação de um ambiente de leitura e o uso da tecnologia como estratégias prioritárias. O coordenador, por sua vez, apresentou uma resposta mais abrangente, elencando a diversidade de livros, a realização de atividades de leitura, o envolvimento dos pais e o uso da tecnologia como elementos fundamentais.

É notável que ambos os profissionais convergem ao reconhecer a tecnologia como recurso potencialmente aliado à promoção da leitura, o que está em consonância com estudos que apontam as ferramentas digitais como mediadoras capazes de ampliar o acesso à cultura escrita e motivar leitores em formação. A diferença reside na profundidade do olhar do coordenador, que incorpora dimensões socioculturais ao propor a participação familiar e a diversificação do acervo literário.

As vozes do gestor e do coordenador, embora distintas em ênfase e abrangência, são complementares e, juntas, esboçam um horizonte de ação que pode fundamentar iniciativas mais consistentes de formação leitora na escola investigada. Compreender essas percepções como dados legítimos da realidade escolar é, portanto, condição indispensável para a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a democratização da leitura e com o direito de todas as crianças ao universo literário.

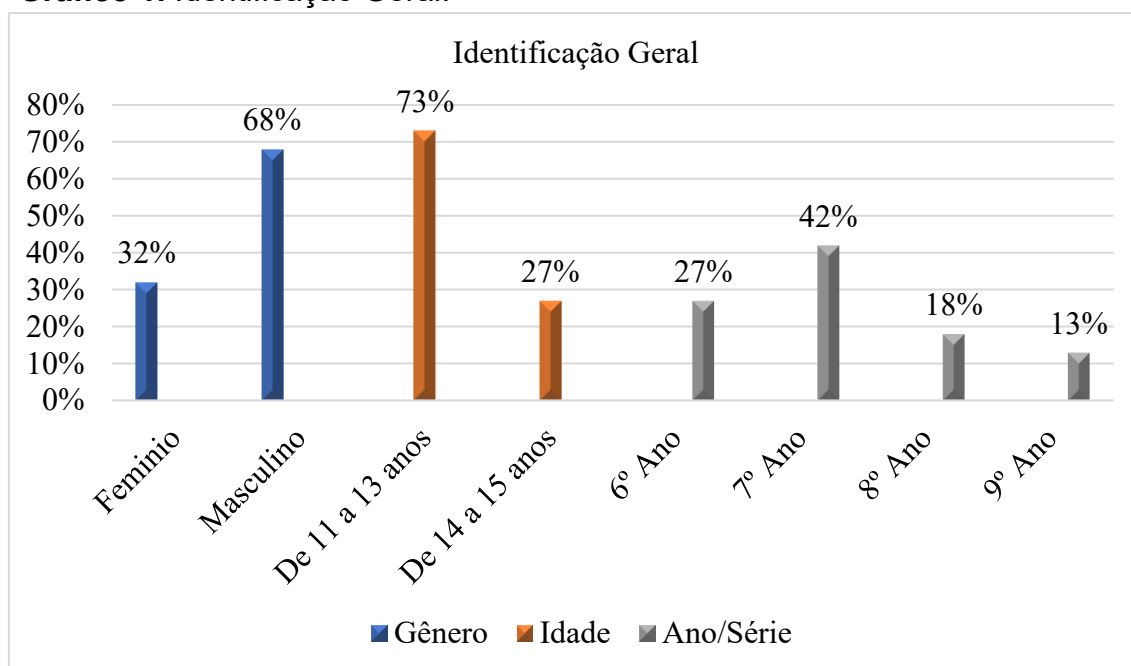
O hábito da leitura deve ser inculcado desde muito cedo, até mesmo antes do nascimento, pois contribui para a construção e compreensão de diferentes realidades. Ferreiro (2019) propõem a leitura em voz alta como uma estratégia gratificante e eficaz para transmitir o amor pela leitura.

Segundo Teberosky e Colomer (2017), a voz do leitor aproxima o outro, superando a distância que por vezes separa a página de um livro fechado de uma criança que ainda não sabe ler, abrindo assim o caminho para a leitura. Naturalmente, ao transformar esse ato, faz da leitura uma celebração do saber, ou seja, um espaço onde existe a livre expressão do leitor e onde o pensamento se recria.

4.3. Entrevista com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental

Durante a pesquisa de campo e no período de observação, em dias alternados em cada série, 6º, 7º, 8º e 9º, foram aplicados os questionário para 60 (sessenta) alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da escola chama EMREF Água Mansa Coqueiros.

Gráfico 1. Identificação Geral:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O Gráfico 1 apresenta a caracterização geral dos alunos participantes da pesquisa, matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental. No que se refere à distribuição por gênero, observa-se uma marcante assimetria: 68% dos respondentes são do gênero masculino, enquanto 32% são do gênero feminino. Essa desproporcionalidade entre os grupos é um dado relevante para a interpretação dos resultados subsequentes, pois qualquer variável dependente analisada estará, em maior medida, refletindo as percepções, comportamentos e experiências de estudantes do sexo masculino.

Cabe ressaltar que a composição de gênero de uma amostra influi diretamente na validade e na representatividade das inferências produzidas a partir dos dados coletados (Gil, 2008). Assim, os achados da pesquisa devem ser lidos à luz dessa configuração, reconhecendo-se que as perspectivas femininas se encontram sub-representadas no conjunto amostral.

No tocante à faixa etária dos participantes, os dados revelam que a grande maioria, 73% dos estudantes situam-se entre 11 e 13 anos, ao passo que os demais 27% têm entre 14 e 15 anos. Esse perfil etário é coerente com o esperado para as séries finais do Ensino Fundamental no Brasil, etapa que, segundo a legislação educacional vigente, compreende alunos predominantemente na faixa dos 11 aos 14 anos (BRASIL, 2018).

A representação do 7º ano e, em menor grau, do 6º ano implica que as tendências identificadas na pesquisa refletem, sobretudo, as experiências de estudantes em estágios iniciais das séries finais, e não necessariamente as vivências dos alunos concluintes do Ensino Fundamental.

Em estudos educacionais, é amplamente reconhecido que fatores como gênero, idade e nível de escolarização interagem de forma complexa com atitudes, percepções e comportamentos dos sujeitos, de modo que a descrição rigorosa da amostra constitui passo indispensável para a interpretação responsável dos dados (Bogdan; Biklen, 1994).

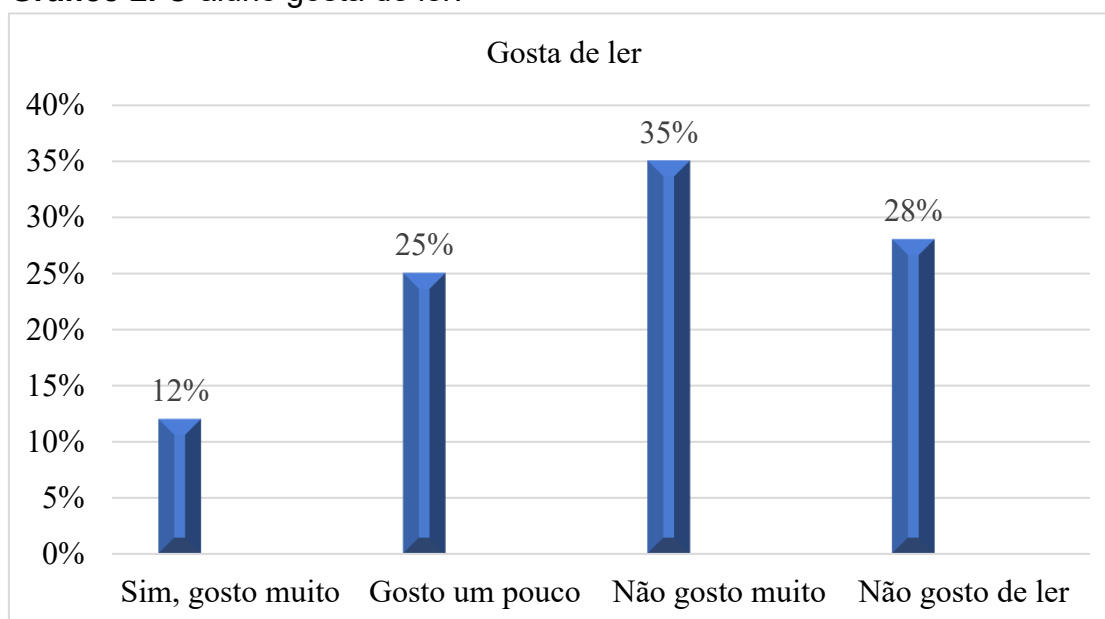
Por fim, importa considerar as possíveis implicações desse perfil amostral para a leitura e generalização dos resultados da pesquisa. A distribuição desigual entre os gêneros, com predominância masculina de 68%, impõe cautela ao se extrapolar conclusões para a totalidade dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, especialmente em dimensões em que

diferenças de gênero são reconhecidamente significativas, como engajamento escolar, práticas de leitura e relações interpessoais no ambiente educativo (Soares, 2017).

Do mesmo modo, a expressiva presença de alunos nos anos iniciais das séries finais (6º e 7º anos, somados a 69% da amostra) sugere que os dados tendem a capturar, com mais fidedignidade, as realidades desses segmentos específicos.

Em síntese, a caracterização da amostra evidenciada pelo Gráfico 1 constitui um referencial interpretativo fundamental, que deve nortear a leitura crítica de todos os demais resultados apresentados na pesquisa, sem perder de vista os limites de representatividade inerentes à configuração do grupo investigado (Lüdke; André, 2018).

Gráfico 2. O aluno gosta de ler:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os dados coletados acerca do gosto pela leitura entre os alunos investigados revelam um panorama que merece atenção no âmbito das discussões sobre formação leitora e práticas pedagógicas. Dos estudantes consultados, apenas 12% declararam gostar muito de ler, enquanto 25% afirmaram gostar um pouco. Em contraposição, 35% disseram não gostar muito de leitura e 28% manifestaram abertamente não gostar de ler. Esses percentuais indicam que a maioria expressiva dos alunos, correspondente a 63% do total,

situa-se em algum grau de rejeição ou indiferença em relação à leitura, configurando um cenário preocupante do ponto de vista da formação educacional.

Tal quadro encontra eco nas reflexões de Solé (2006), para quem a motivação para leitura não é algo espontâneo, mas resulta de experiências escolares e familiares que aproximam ou afastam o sujeito do universo letrado desde os primeiros anos de escolarização.

Ao se considerar o polo positivo dos dados, verifica-se que o conjunto de alunos que demonstra algum apreço pela leitura somando os que "gostam muito" (12%) com os que "gostam um pouco" (25%), representa 37% do grupo analisado. Embora esse percentual indique a existência de um núcleo de estudantes com disposição favorável à leitura, sua dimensão relativamente restrita revela que a escola, por si só, não tem sido suficiente para consolidar uma cultura leitora abrangente entre os discentes.

Nesse sentido, Kleiman (2016) alerta que o ensino da leitura frequentemente se restringe à decodificação e à avaliação formal do texto, negligenciando estratégias de engajamento que promovam o prazer e a identificação do leitor com a obra. A categoria "gosto um pouco", que concentra 25% dos alunos, merece atenção especial por representar um estrato intermediário potencialmente receptivo a intervenções pedagógicas intencionais, caso sejam oferecidas condições adequadas de estímulo.

O dado mais expressivo e, simultaneamente, o mais desafiador diz respeito ao contingente de alunos que manifesta alguma forma de resistência à leitura: 35% afirmam não gostar muito e 28% declaram não gostar de ler, totalizando 63% dos respondentes. Essa distribuição sugere que a relação desses estudantes com a leitura é permeada por experiências negativas, desinteresse ou falta de acesso a práticas leitoras significativas.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2019), a formação do leitor está diretamente associada à qualidade e à diversidade das experiências com textos ao longo da trajetória escolar, sendo que ambientes de leitura empobrecidos tendem a reforçar atitudes de afastamento em relação ao ato de ler. A distinção entre "não gostar muito" e "não gostar de ler" também é relevante: enquanto o primeiro grupo pode indicar uma resistência parcial, possivelmente relacionada ao tipo de texto ou à forma como a leitura é mediada em sala de aula, o segundo

grupo sinaliza uma rejeição mais consolidada, que demanda estratégias de intervenção mais aprofundadas e continuadas.

Os resultados apresentados impõem reflexões sobre o papel da escola e do professor como mediadores do encontro entre o aluno e o texto. A concentração de respostas negativas em relação ao gosto pela leitura não deve ser interpretada como uma característica inerente aos estudantes, mas sim como um indicativo das condições em que as práticas de leitura têm sido ofertadas no contexto escolar.

Guedes (2015) defende que a literacia literária entendida como a capacidade de ler e interpretar textos de modo crítico e prazeroso precisa ser cultivada por meio de metodologias, estratégias que respeitem os repertórios culturais dos alunos e ampliem seu horizonte de leitura de maneira progressiva.

Nessa perspectiva, as escolhas textuais, a liberdade de seleção de obras e a criação de espaços de discussão e compartilhamento de leituras, para Cunha (2017) são fatores que podem contribuir significativamente para a reversão do quadro identificado, especialmente entre aqueles que se encontram em posição de ambiguidade ou indiferença diante da leitura.

Em síntese, os dados analisados apontam para uma realidade em que o gosto pela leitura ainda não se consolidou como prática valorizada pela maioria dos estudantes pesquisados. A predominância de atitudes negativas ou de baixo entusiasmo em relação à leitura evidenciada pelo fato de que apenas 12% dos alunos declararam gostar muito reforça a necessidade de políticas pedagógicas voltadas à promoção da leitura como experiência significativa e não apenas como obrigação curricular.

Conforme destaca Freire (2011), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e ignorar os contextos de vida dos estudantes ao propor atividades leitoras contribui para o aprofundamento da distância entre eles e o texto. Assim, os resultados aqui interpretados devem ser compreendidos como um ponto de partida para diagnósticos mais aprofundados e para a formulação de propostas pedagógicas que tornem a leitura uma prática acessível, plural e prazerosa no espaço escolar.

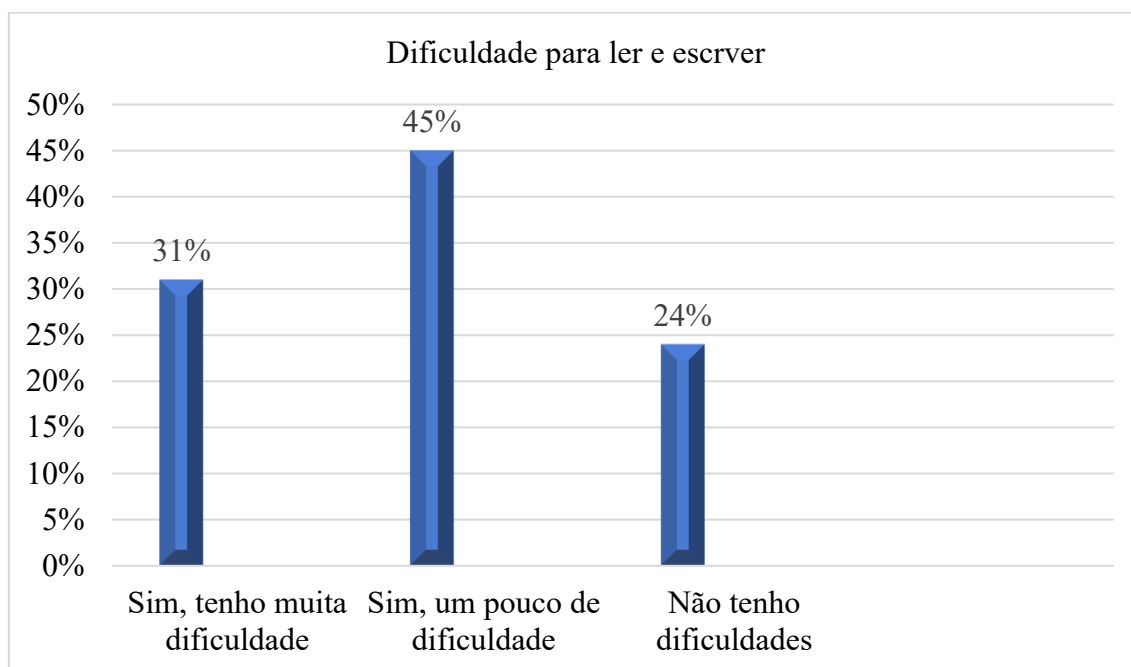
De acordo com Olifant (2019), os textos devem ser significativos e interessantes para os alunos. Um texto é significativo para os alunos quando está suficientemente próximo de seus esquemas de assimilação existentes, de

modo que eles possam compreendê-lo e, ao mesmo tempo, apresenta um obstáculo à assimilação, algo verdadeiramente novo que exige uma acomodação de seus esquemas já construídos.

Isso permite que os educandos sejam motivados e aprendam sobre a cultura, a história que as cercam, criando uma base muito enriquecedora, ampliando seu vocabulário e desenvolvendo sua criatividade e imaginação. Portanto, Coelho (2020) esclarece que os professores devem criar estratégias para preservar mitos, lendas, fábulas e histórias apropriadas para elas, pois fornecem informações fundamentais sobre o passado.

Daí a importância transcendental da leitura, especialmente em um mundo exigente onde uma compreensão pragmática da Sociedade do Conhecimento é essencial. É por isso que defende uma transformação das ações cotidianas por meio do retorno à literatura como ferramenta que desvende a cultura, para que possamos dizer que conseguimos conscientizar e evitar que as pessoas sejam enganadas, como Baker e Brown (1984, p. 62) expressam nos comentários e observações: “Viver sem ler é perigoso; obriga você a acreditar em tudo o que lhe dizem”.

Gráfico 3. Tem dificuldade para ler e escrever:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os dados coletados junto aos estudantes revelam um panorama expressivo quanto às dificuldades de leitura e escrita no contexto escolar investigado. Ao serem indagados sobre o tema, 31% dos alunos declararam possuir muita dificuldade, 45% afirmaram ter um pouco de dificuldade e apenas 24% indicaram não apresentar nenhuma dificuldade. Essa distribuição aponta que uma ampla maioria, correspondente a 76% do total, reconhece, em algum grau, limitações no domínio das habilidades de leitura e escrita, o que constitui um dado de significativa relevância pedagógica.

Tal resultado dialoga diretamente com o conceito de letramento, entendido não apenas como a capacidade de decodificar textos, mas como o uso social competente da língua escrita em práticas situadas (Soares, 2004). A autoavaliação discente, embora subjetiva, representa um indicador inicial importante para o diagnóstico das condições de aprendizagem no ambiente escolar.

O percentual de 31% de alunos que declaram ter muita dificuldade merece atenção particular, pois sugere a existência de um contingente considerável de estudantes que não consolidaram as competências básicas esperadas para o domínio da leitura e da escrita. Segundo Soares (2016), a apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo complexo, que se desenvolve por etapas e pode ser comprometido por fatores de ordem cognitiva, pedagógica e sociocultural.

Ferreiro (2019) ressalta que estudantes nessa condição tendem a ser invisibilizados pelas práticas avaliativas tradicionais, justamente por não se enquadrarem nos extremos do espectro de desempenho. A escola, ao não identificar e atender adequadamente esse perfil de aluno, corre o risco de perpetuar lacunas que se acumulam ao longo da trajetória escolar, comprometendo progressivamente o desempenho acadêmico e a participação social dos sujeitos.

Considerados conjuntamente, os dados permitem afirmar que apenas 24% dos alunos declararam não apresentar dificuldades, o que representa menos de um quarto do total. Esse resultado coloca em evidência a necessidade de revisão das práticas de ensino da leitura e da escrita adotadas no contexto analisado.

Caruso (2018) argumenta que o ensino da língua escrita exige uma abordagem que articule o conhecimento do sistema alfabético com práticas de leitura e produção textual significativas, contextualizadas e progressivamente desafiadoras. A predominância de alunos com algum nível de dificuldade aponta para a importância de se repensar tanto as metodologias de ensino quanto os instrumentos de avaliação, de modo a contemplar a diversidade de perfis de aprendizagem presentes nas salas de aula.

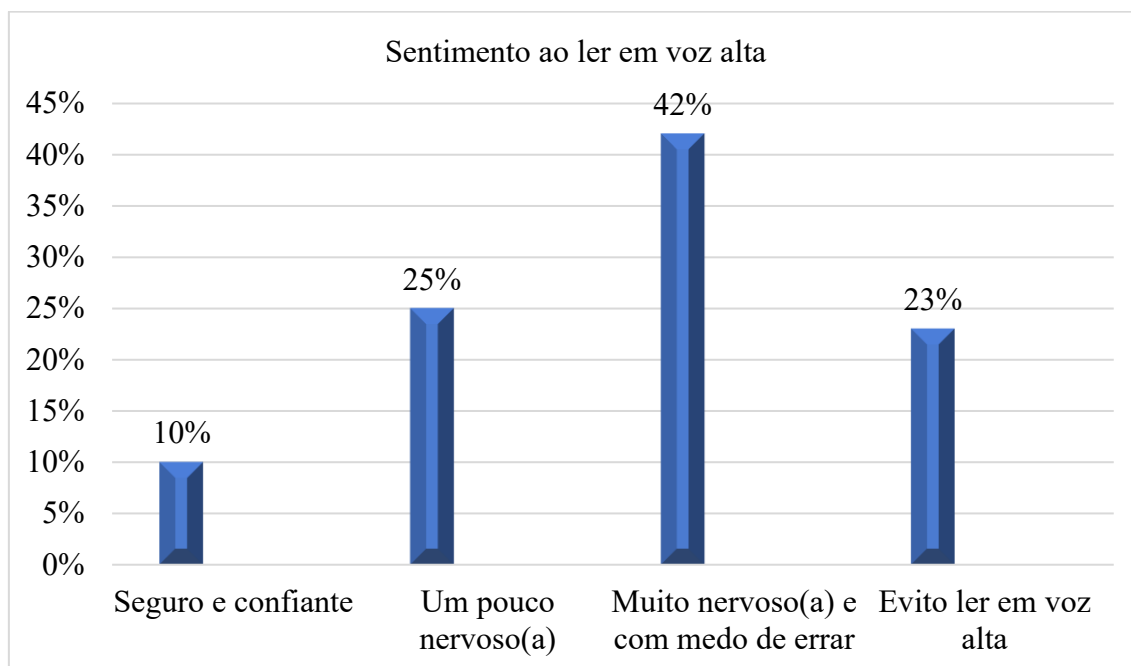
Do ponto de vista das implicações pedagógicas, os dados analisados reforçam a urgência de políticas e práticas escolares voltadas à identificação precoce de dificuldades de leitura e escrita, ao acompanhamento sistemático dos estudantes e à formação continuada dos professores.

Lajolo e Zilberman (2019), definem a leitura como compreensão, reflexão, recreação e criação. Ler não é a tradução de fonemas ou entonação, mas sim a compreensão, o entendimento do que se lê e porque, de acordo com o nível de compreensão de cada um. Ler é uma interpretação baseada em nossas habilidades e experiências pessoais.

Coelho (2020) afirma que a leitura é um dos requisitos culturais e sociais fundamentais para o desenvolvimento pessoal. Nos tempos atuais, em que a competência se tornou necessária para alcançar diversos objetivos, tanto pessoais quanto, sobretudo, profissionais, a leitura tornou-se essencial para acompanhar uma sociedade letrada. Os alunos precisam estar familiarizados com diversos temas para podermos falar e trocar ideias com uma base sólida.

Kleiman (2016) destaca que o professor, ao compreender as múltiplas dimensões do letramento, torna-se um mediador mais eficaz no processo de desenvolvimento das competências escritas de seus alunos. Portanto, os resultados aqui discutidos não apenas descrevem uma realidade específica, mas apontam para a necessidade de investimento contínuo em estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de reduzir as desigualdades de aprendizagem e promover o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre os estudantes.

Gráfico 4. Como se sente quando precisa ler um texto em voz alta na sala de aula:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao serem questionados como se sentiam quando precisavam ler um texto em voz alta na sala de aula, 10% se sentem “seguro e confiante”, 25% se sentem “um pouco nervoso”, 42% se sentem “muito nervoso, com medo de errar” e 23% dos alunos dizem “evito ler em voz alta”. Os dados coletados sobre como os alunos se sentem ao realizar a leitura em voz alta na sala de aula revelam um panorama expressivo de desconforto emocional que merece atenção pedagógica sistemática. Apenas 10% dos estudantes declararam sentir-se “seguros e confiantes” nessa prática, ao passo que a grande maioria, 90% reportaram algum grau de ansiedade, nervosismo ou comportamento de evitação. Esse resultado é consistente com o que a literatura especializada aponta acerca das condições afetivas que permeiam o desempenho leitor em contextos escolares.

Álvarez *et al* (2020), ao formular a hipótese do filtro afetivo, argumenta que estados emocionais negativos, como ansiedade, baixa autoestima e falta de motivação, funcionam como barreiras que bloqueiam a aquisição e o desempenho linguístico, impedindo que o insumo disponível seja plenamente processado. A predominância do desconforto emocional identificada nos dados

sugere, portanto, que o ambiente da leitura oral pode estar operando com filtros afetivos elevados para a maioria dos estudantes, o que compromete não apenas o desempenho imediato, mas também o desenvolvimento da competência leitora a longo prazo.

O grupo mais expressivo nos dados é composto pelos 42% que se sentem "muito nervosos, com medo de errar", constituindo quase metade dos respondentes. Esse percentual é particularmente relevante porque o medo do erro está diretamente associado a uma dimensão específica da ansiedade escolar: a ansiedade de avaliação. Quando a leitura em voz alta ocorre diante dos pares, ela se torna simultaneamente uma prática de linguagem e uma situação de exposição e julgamento social, o que intensifica o risco percebido de fracasso público.

Os 25% que relataram sentir-se "um pouco nervosos" compõem uma faixa intermediária que não deve ser subestimada na análise. Embora um nível moderado de ativação emocional possa, em certas condições, funcionar como estímulo ao desempenho conforme prevê a teoria do U invertido de Yerkes e Dodson (1908), a presença consistente de nervosismo, mesmo que leve, indica que a leitura em voz alta raramente é vivenciada como prática neutra ou prazerosa por esses estudantes.

Solé (2006), ao discutir as condições necessárias para a formação de leitores autônomos, destaca que a confiança e a segurança emocional são pré-requisitos para que o aluno arrisque hipóteses, autocorrija-se e avance no processo de compreensão leitora. A ausência dessas condições que os dados sugerem ser a norma, e não a exceção, aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que construam, de forma gradual e intencional, um ambiente de acolhimento e baixo risco emocional para a oralidade na escola.

O dado referente aos 23% que afirmaram evitar a leitura em voz alta é, possivelmente, o mais preocupante sob o ponto de vista da formação leitora. A evitação não representa apenas um estado emocional passageiro, mas uma estratégia comportamental de esquiva que, quando consolidada, priva o estudante de oportunidades fundamentais de prática oral e de contato com a prosódia, a fluência e a expressividade da língua escrita.

Conforme aponta Vygotsky (1998), a mediação social, incluindo a prática da leitura compartilhada e em voz alta, desempenha papel central no

desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas a linguagem e o pensamento verbal.

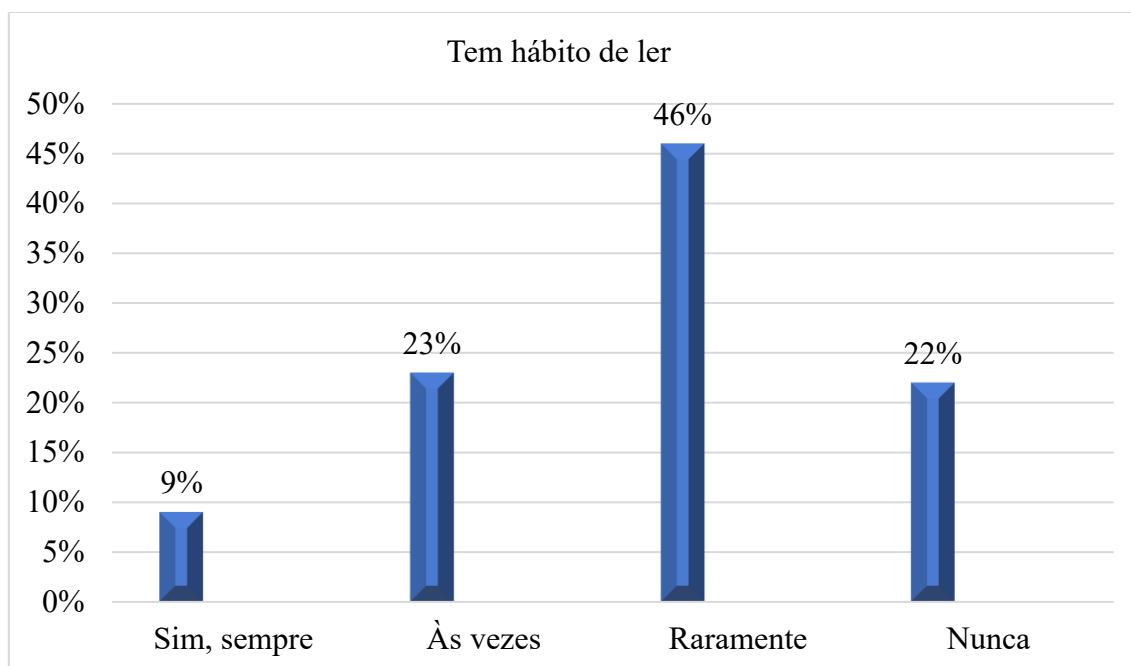
Ao evitar sistematicamente a leitura oral, o aluno exclui-se de uma zona de desenvolvimento proximal coletiva, em que a interação com o texto mediada pela voz e pelo grupo poderia impulsionar avanços cognitivos e linguísticos. O percentual expressivo de evitação observado nos dados sinaliza, portanto, um afastamento não apenas de uma prática específica, mas de uma dimensão constituinte do letramento escolar.

Kleiman (2004) argumenta que o trabalho com a oralidade na escola precisa ser planejado com consciência dos aspectos identitários e afetivos envolvidos, reconhecendo que ler em voz alta diante de uma audiência é uma prática social complexa, carregada de negociações de imagem, pertencimento e competência.

Estratégias como a leitura em duplas ou pequenos grupos, a preparação prévia do texto, a escuta ativa sem interrupção corretiva imediata e o uso deliberado do elogio processual, que valoriza o esforço e não apenas o resultado, podem contribuir para a redução do filtro afetivo e para a construção progressiva de um repertório de confiança leitora. Os resultados aqui interpretados reforçam a urgência de que a dimensão emocional da leitura oral seja tratada não como aspecto secundário, mas como condição estruturante do processo de formação de leitores.

Portanto, é necessário e urgente que os professores inculquem e orientem os alunos na interpretação dessa definição, a fim de fomentar hábitos de leitura que possam aplicar e que os ajudem a descobrir o interesse e a importância de desenvolver suas habilidades. Na idade atual, eles têm amplo tempo para cultivar o gosto pela leitura, especialmente encontrando maneiras de motivá-los a ler, talvez por meio de contos regionais ou histórias de mistério, que são muito populares entre os alunos do ensino fundamental. Alternativamente, os professores poderiam atribuir temas que eles possam encontrar online, já que a maioria tem acesso à internet, mas a grande maioria não a utiliza adequadamente.

Gráfico 5. Tem o hábito de ler livros, gibis ou histórias em seu tempo livre:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os dados obtidos junto aos alunos acerca do hábito de ler livros, gibis ou histórias no tempo livre revelam um panorama preocupante quanto à consolidação da leitura como prática cotidiana espontânea. Apenas 9% dos respondentes afirmaram ler "sempre" em seu tempo livre, ao passo que 23% declararam fazê-lo "às vezes", perfazendo um total de 32% de estudantes com alguma regularidade leitora fora do ambiente escolar.

Em contrapartida, a maioria expressiva, 68% situam-se nos estratos "raramente" (46%) e "nunca" (22%), o que indica que a leitura por prazer ainda não se configura como hábito efetivamente incorporado ao cotidiano da maior parte dos alunos investigados.

Esse resultado converge com o que Soares (2004) denomina de "escolarização da leitura", processo pelo qual a leitura passa a ser percebida pelos estudantes predominantemente como obrigação institucional, esvaziando-se de seu caráter voluntário e prazeroso.

Os resultados mostraram que não há diferenças significativas entre meninas e meninos, embora tenha sido constatado que existem resultados distintos de acordo com o ano escolar e diferenças significativas nos níveis de compreensão leitora, com os estudantes do 4º e 7º ano obtendo as menores

pontuações. Esses achados são preocupantes, pois a competência leitora é um fator determinante para o sucesso acadêmico (;).

Por meio da literatura infantil, a criança e o adulto integram e expressam sua emoção, de forma que os sonhos se fundem com o real. Para Coelho (2020), a literatura infantil é a arte, na qual, por meio da palavra e criatividade, se representa o mundo, a vida e o homem. É papel do adulto, apresentar a leitura às crianças, porém, quando isso não acontece, cabe à escola fazê-lo.

A literatura infantil é um instrumento que contribui para formação da criança e desperta o interesse do público infantil, colocando a criança em contato com o lúdico. A fantasia presente nas obras literárias, leva a criança a imaginar outro mundo.

Para Parreiras (2009, p. 47), a literatura infantil pode ser entendida como uma expressão artística, a arte das palavras; como manifestação de sentimentos, sensações, impressões e como expressão lírica de um artista da palavra. Os textos são carregados de simbolismo, que oferecem tanto a criança como ao adulto, um mundo cheio de encanto e magia.

A grande dificuldade do professor é oferecer para seus alunos momentos mágicos e contextualizados com o mundo da leitura, apesar de todos terem acesso a livros na escola, alguns não conseguem sentir atração em ler uma obra, por não terem sido motivados desde os primeiros anos de escolaridade.

No que diz respeito ao campo educacional, a literatura infantil influencia em grande parte a formação dos alunos. Moreno Vera (2016) coloca que desde o nascimento, as crianças assimilam formas poéticas e ficcionais, principalmente por meio de canções e histórias de adultos, livros infantis e (em nossa época) mídias audiovisuais.

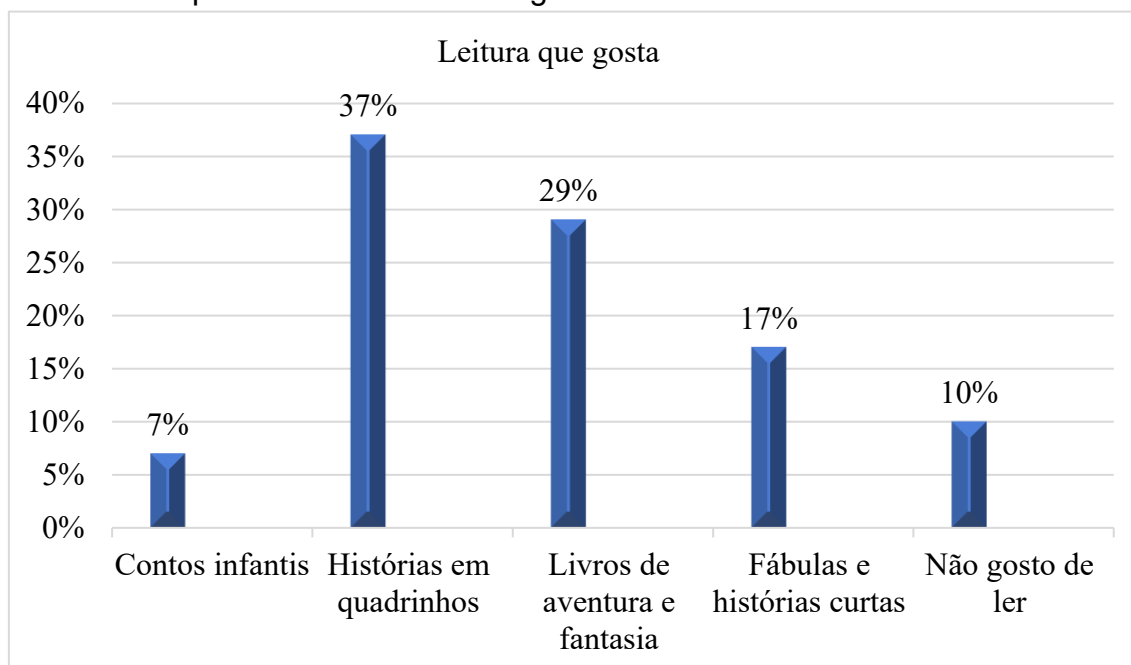
Segundo Ferreira (2019), a literatura infantil é parte integrante da vida da criança e desempenha um papel vital em seu desenvolvimento integral. Ela responde às necessidades das crianças. Seu principal objetivo é cultivar a sensibilidade, utilizando a capacidade lúdica e criativa da linguagem como meio para alcançá-la. A literatura é um pilar fundamental na educação de crianças de 0 a 6 anos, sendo considerada um dos principais motores de seu desenvolvimento.

Para que as crianças tenham sucesso na comunicação escrita, Olifant (2019) descreve que é essencial que sejam expostas à literatura desde o início

de suas vidas. Portanto, as escolas de educação infantil e ensino fundamental têm a missão de manter uma relação próxima entre as crianças e os livros.

Como afirma Freire (1989), a leitura precede e transcende a leitura da palavra, constituindo-se em leitura do mundo; para que isso se realize, é indispensável que os estudantes sejam expostos, de forma continuada e estimulante, a experiências leitoras que façam sentido em suas vidas. Os dados aqui analisados, portanto, apontam menos para uma incapacidade dos alunos do que para a urgência de estratégias mais robustas de mediação e incentivo à leitura por prazer.

Gráfico 6. Tipo de leitura você mais gosta:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os dados coletados acerca das preferências leitoras dos estudantes revelam um perfil heterogêneo, porém com tendências expressivas que merecem atenção pedagógica. A modalidade mais escolhida foi as histórias em quadrinhos, com 37% das respostas, seguida pelos livros de aventura e fantasia (29%), pelas fábulas e histórias curtas (17%), pelos contos infantis (7%) e, por fim, por 10% dos estudantes que declararam não gostar de ler. Essa distribuição evidencia que a maioria dos alunos demonstra algum grau de interesse pela

leitura 90% afirmaram preferir ao menos um gênero textual, o que constitui um ponto de partida relevante para práticas de mediação leitora.

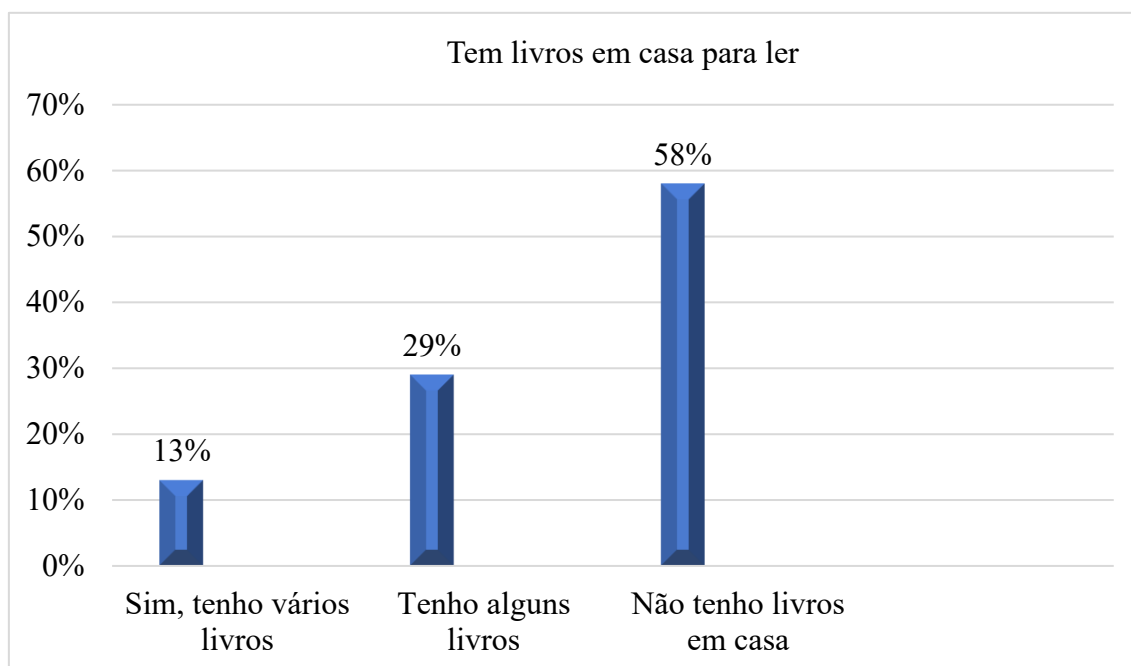
Segundo Solé (1998), o desenvolvimento de leitores proficientes passa necessariamente pelo reconhecimento e pelo aproveitamento dos interesses e das motivações que os estudantes já trazem consigo, cabendo à escola potencializá-los e não os suprimir em prol de uma leitura exclusivamente canônica.

As fábulas e histórias curtas, preferidas por 17% dos respondentes, e os contos infantis, escolhidos por 7%, compõem, juntos, 24% das preferências declaradas. Embora representem uma parcela menor do total, esses gêneros possuem tradição consagrada no ensino da leitura literária e apresentam características estruturais, como a concisão, a presença de moral explícita ou implícita e a economia narrativa, que os tornam acessíveis para diferentes níveis de proficiência leitora (Abramovich, 1997).

A menor adesão a esses gêneros em relação às histórias em quadrinhos e aos livros de aventura pode indicar que os alunos tendem a preferir narrativas mais extensas e visualmente estimulantes, o que não invalida a importância dos textos curtos na progressão curricular, mas sugere a necessidade de estratégias de mediação que tornem esses gêneros mais atrativos, como a leitura em voz alta, a contação de histórias e atividades de recriação textual.

O dado mais desafiador do conjunto é o percentual de 10% dos estudantes que afirmaram não gostar de ler. Ainda que essa proporção possa parecer reduzida em termos absolutos, ela representa um grupo que demanda atenção pedagógica específica, pois a aversão à leitura tende a se aprofundar ao longo da escolarização quando não há intervenção intencional e sistemática (Kleiman, 2016).

Por isso, é tão necessário familiarizar as crianças com os livros e a leitura desde muito cedo, ensiná-las a ler e a amar a literatura. Uma vez que a criança aprende a ler, ela poderá conhecer e compreender melhor a realidade em que vive, a natureza e a sociedade que a cerca. A literatura, como meio de desenvolvimento da linguagem, contribui para enriquecer o vocabulário e expandir o conhecimento. Ela também exerce uma influência decisiva na formação do caráter, dos sentimentos e convicções, do gosto estético e no desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Gráfico 7. Tem livros em casa para ler:

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Na questão que abordou sobre ter livros em casa para ler os dados coletados junto aos alunos revelam um quadro preocupante no que se refere à presença de livros no ambiente doméstico. Enquanto apenas 13% dos respondentes declararam possuir vários livros em casa e 29% afirmaram ter alguns livros, a maioria expressiva, 58% indicaram não ter nenhum livro em seu lar. Essa distribuição evidencia uma assimetria significativa no acesso à cultura escrita entre os estudantes, refletindo desigualdades estruturais que transcendem o espaço escolar.

Conforme aponta Orlandir (2018), a presença de materiais escritos no ambiente familiar constitui um dos fatores mais relevantes para a formação do leitor, na medida em que o contato cotidiano com livros contribui para a naturalização da leitura como prática cultural e para o desenvolvimento de disposições leitoras desde a infância.

Os alunos nessa fase da adolescência, segundo Coelho (2020), leem principalmente ficção pertencente aos gêneros infantil e juvenil, especialmente histórias de aventura, mistério, terror, fantasia e humor. Dado que estão em uma idade de transição, suas preferências incluem uma mistura de histórias mais simples e de fácil compreensão com outras mais longas e complexas, voltadas

para um público mais jovem. Essa diversidade de preferências também é provavelmente influenciada por variações nas habilidades de leitura e literatura dos alunos.

De acordo com Molotja e Themane (2020), existem diferenças significativas nos hábitos de leitura de acordo com o gênero, que tendem a coincidir com as tendências predominantes entre os alunos leitores e que afetam tanto a frequência da leitura em geral quanto a preferência ou rejeição de certos tipos de textos. Inicialmente, atribuímos essas diferenças à imitação de modelos adultos, às preferências temáticas e à assimilação de certos estereótipos.

Para Moreno Vera (2016), a influência dos professores na decisão de ler é fundamental, superando claramente a influência da família. Esse fato revela a grande responsabilidade que os professores têm como mediadores adultos capazes de estimular e fomentar o hábito da leitura e compensar ambientes familiares desfavoráveis.

Os alunos não têm o hábito da leitura em casa; muitos pais não dão um bom exemplo aos filhos. Se virem os pais lendo e escrevendo, talvez façam o mesmo, mas como isso não acontece em casa, também não o fazem. Tudo isso depende do nível de escolaridade e cultura dos pais, e do tempo que dedicam aos filhos. Preferem que os filhos se envolvam em outras atividades menos proveitosas, em vez de desfrutar de um momento com eles através de um bom livro, compartilhando ideias e curiosidades. Este é um momento muito valioso que fortalece o vínculo entre pais e filhos.

Com bons hábitos de leitura, os alunos aprimoram com sucesso sua capacidade de se expressar corretamente. Esta é uma ferramenta básica e crucial; os alunos melhoram sua capacidade linguística, sua expressão oral, aperfeiçoam sua ortografia e desenvolvem o pensamento crítico e o raciocínio mais preciso.

A maioria dos alunos não dedica tempo suficiente, ou não quer, para desfrutar de um bom livro porque o consideram entediante, cansativo ou um castigo. Eles preferem assistir à televisão, jogar videogame, etc. Os avanços tecnológicos contribuíram muito para facilitar o aprendizado dos alunos, e muitos abandonaram os livros. Os poucos livros que leem e utilizam são os livros didáticos fornecidos pelas escolas, mas apenas para pesquisa e consultas, e mesmo assim, seus trabalhos escolares ficam incompletos e inacabados.

Ao criar um ambiente de sala de aula positivo, confiável, seguro, respeitoso e acolhedor, o professor deve utilizar a leitura para estimular o desenvolvimento de habilidades, capacidades e estratégias cognitivas a tal ponto que os alunos se sintam confiantes para formular perguntas e participar de discussões em grupo criativas e produtivas, tornando-se, assim, crianças mais curiosas e criativas.

Para Bordini e Aguiar (2008), a instituição de ensino deve demonstrar preocupação em incentivar os hábitos de leitura. Muitas vezes, as autoridades não fazem nada e poucos professores se interessam em promover o hábito da leitura. A instituição só possui livros fornecidos pelo governo. Esse hábito deveria ser incluído no currículo. Não há biblioteca para despertar o interesse dos alunos pela leitura.

A leitura como destaca Priajana (2018), no início, quando as crianças estão na fase de aprendizado e decifração dos símbolos gráficos que compõem o sistema de leitura e escrita. Isso ocorre nos dois primeiros anos do ensino fundamental, quando a leitura é lenta porque os alunos não têm prática suficiente. No entanto, se lerem consistentemente, atingirão a velocidade de leitura ideal que lhes permitirá compreender textos diferentes e variados.

O hábito da leitura tem influência direta nas habilidades de compreensão leitora. Uma pessoa que lê regularmente desenvolve suas habilidades de compreensão dia após dia, enquanto uma pessoa que não lê consistentemente não desenvolve suas habilidades de compreensão de forma eficaz.

Por outro lado, Soto-Grant (2018) coloca que as atitudes familiares em relação à leitura infantil têm um impacto claro na aprendizagem das crianças. O valor que mães e pais atribuem à leitura, seus hábitos de leitura e a qualidade do material de leitura que utilizam estão relacionados às atitudes das crianças em relação à leitura.

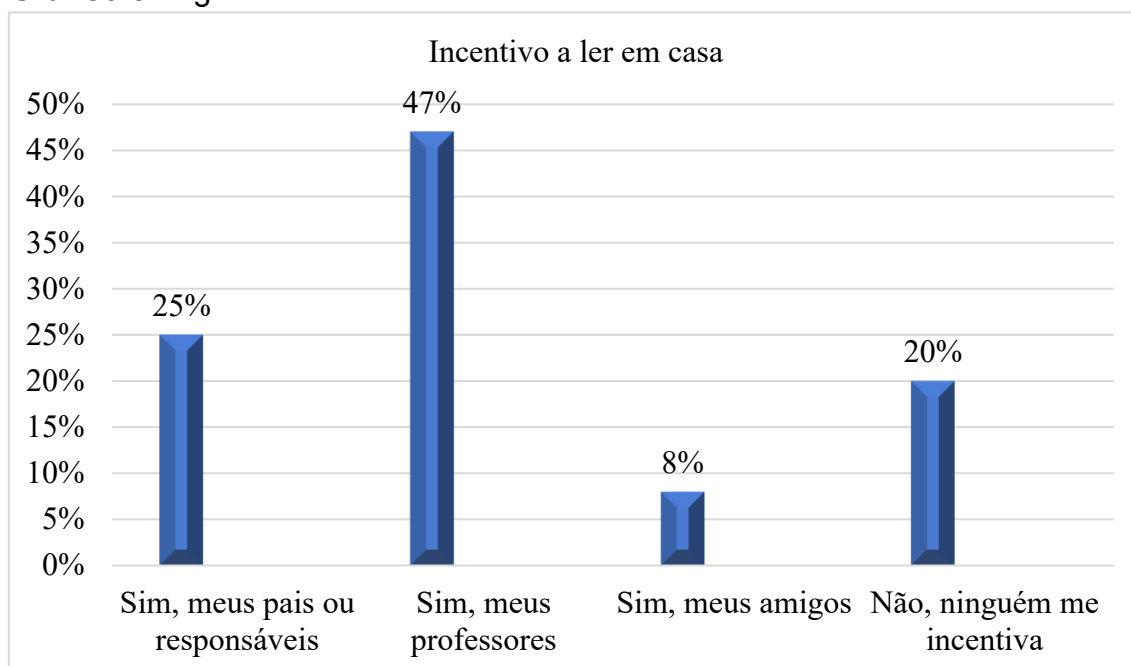
Além disso, Cunha (2017) descreve que a atitude de uma pessoa em relação à leitura pode, por sua vez, influenciar sua compreensão de textos. Alguém que desenvolveu uma atitude negativa em relação à leitura não executará as tarefas exigidas por essa atividade de forma eficaz.

Essa pessoa pode possuir as habilidades necessárias para compreender um texto com sucesso, mas sua predisposição geral interferirá no uso dessas habilidades.

Outro fator que dificulta o hábito da leitura é o método de leitura proposto pelo professor em sala de aula. Entre as estratégias que os professores utilizam para fomentar o desenvolvimento do hábito da leitura, para Kleiman (2016) deve estar voltada para a manutenção e o aumento do interesse pela leitura. A prática contínua aprimora as habilidades, enquanto a sua falta acarreta o risco de perda e esquecimento.

Portanto, é necessário que os professores incorporem gradualmente atividades de leitura ao processo de aprendizagem, para que os alunos adquiram habilidades leitoras. As técnicas e estratégias de leitura também promovem o hábito da leitura, pois ajudam a criar condições que incentivam os alunos a sentir prazer ao ler e os influenciam a mudar atitudes em relação aos colegas, professores, familiares e amigos.

Gráfico 8. Alguém incentiva você a ler em casa:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao serem questionados se alguém o incentiva a ler em casa 25% dos alunos disseram que “sim, meus pais ou responsáveis”, 47% responderam “sim, meus professores”, 8% falaram que “sim, meus amigos” e 20% informaram que “não, ninguém incentiva”. Os dados obtidos acerca dos agentes que incentivam os alunos à leitura em casa revelam uma configuração significativa sobre a

mediação leitora no cotidiano dos estudantes. Do total dos respondentes, 47% indicaram os professores como principal incentivador, 25% apontaram pais ou responsáveis, 8% mencionaram os amigos e 20% declararam não receber incentivo de ninguém.

Esses percentuais permitem uma reflexão qualificada sobre as instâncias mediadoras da leitura e sobre a distribuição das responsabilidades formativas entre a escola e a família. Conforme apontam Colomer e Camps (2002), a mediação leitora constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento do leitor, e a figura do mediador seja ele familiar, docente ou para exercer papel determinante na construção do hábito e do gosto pela leitura desde as etapas iniciais da escolarização.

A predominância dos professores como agentes de incentivo à leitura, identificada em quase metade das respostas (47%), evidencia o protagonismo da escola na promoção da prática leitora, inclusive no espaço doméstico. Esse dado sugere que, para muitos alunos, a motivação para ler fora do ambiente escolar é indissociável da ação pedagógica do docente, seja por meio da indicação de obras, da proposição de atividades de leitura extraclasse ou do estímulo afetivo ao hábito leitor.

Kleiman (2004) destaca que o professor ocupa uma posição estratégica na formação do leitor, pois é capaz de articular práticas sociais de leitura ao currículo formal, criando pontes entre o universo escolar e o cotidiano do aluno. Tal centralidade do docente, embora positiva do ponto de vista do engajamento pedagógico, pode também indicar uma dependência institucional que merece atenção, na medida em que sugere que, sem a mediação explícita do professor, parte considerável dos alunos não teria incentivo suficiente para ler voluntariamente.

O índice de 25% dos alunos que identificam pais ou responsáveis como incentivadores da leitura aponta para a participação, ainda que minoritária em relação à escola, da família nesse processo formativo. A família constitui, teoricamente, o primeiro espaço de contato com a cultura escrita e, portanto, um *locus* privilegiado para o desenvolvimento de práticas leitoras (Soares, 2003).

Contudo, o percentual relativamente modesto observado pode refletir desigualdades no capital cultural das famílias, diferenças no nível de escolaridade dos responsáveis e nas condições materiais de acesso ao livro,

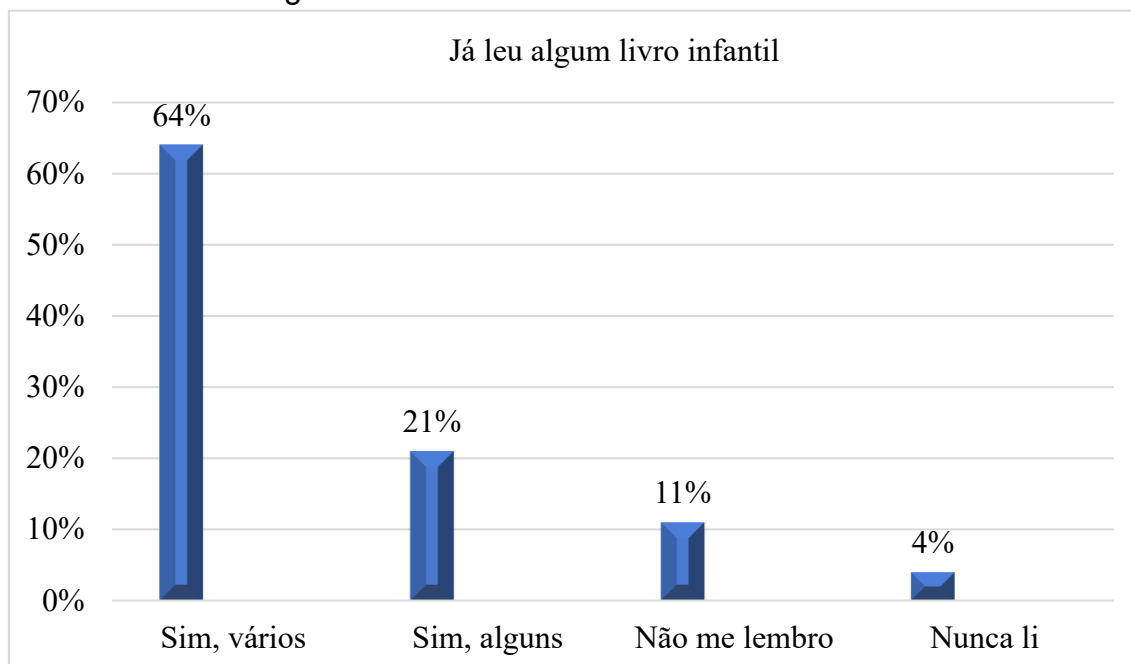
elementos que condicionam diretamente a capacidade de os adultos do núcleo familiar atuarem como mediadores de leitura.

Essa constatação está alinhada às reflexões de Bourdieu (1998), para quem o capital cultural herdado no ambiente doméstico exerce influência decisiva sobre as disposições e práticas culturais dos indivíduos, incluindo a relação com a leitura. Assim, a menor presença da família como agente incentivador pode indicar a necessidade de políticas educacionais que articulem escola e família na promoção da leitura.

A influência dos pares representada pelo percentual de 8% dos alunos que atribuem aos amigos o incentivo à leitura revela-se consideravelmente reduzida em comparação aos demais agentes. Embora a literatura especializada reconheça que o grupo de pares pode exercer papel relevante na formação de identidades leitoras, especialmente na adolescência, os dados sugerem que, no contexto investigado, essa influência ainda é periférica (Petit, 2009).

A baixa expressividade desse indicador pode estar relacionada à natureza das interações sociais entre os estudantes, que nem sempre elegem a leitura como prática valorizada no grupo, ou à ausência de espaços e dinâmicas escolares que incentivem a partilha de experiências leitoras entre pares, como clubes de leitura ou rodas de conversa literária. Ainda assim, esse dado não deve ser subestimado, pois indica a existência de redes informais de incentivo que poderiam ser potencializadas intencionalmente pela escola.

Esse contingente de alunos sem mediadores identificados constitui um grupo de particular relevância para intervenções pedagógicas, sugerindo a necessidade de estratégias institucionais mais abrangentes e sistemáticas que ampliem o acesso à leitura e promovam a criação de vínculos afetivos com o texto escrito, independentemente do suporte sociocultural familiar. Portanto, os dados analisados apontam para a centralidade da escola e do professor em especial na promoção da leitura, ao mesmo tempo em que revelam a importância de fortalecer os demais agentes mediadores, sobretudo a família, e de incluir os alunos sem incentivo em políticas de fomento à leitura.

Gráfico 9. Já leu algum livro infantil na escola ou em casa:

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os resultados obtidos revelam que a grande maioria dos estudantes pesquisados possui algum nível de contato com a literatura infantil, seja no ambiente escolar ou doméstico. Ao todo, 85% dos respondentes afirmaram já ter lido livros infantis, sendo que 64% declararam ter lido "sim, vários" e 21%, "sim, alguns". Esse resultado indica uma inserção relativamente expressiva no universo literário destinado à infância, o que se alinha a pesquisas que apontam a escola e a família como os principais espaços de mediação da leitura nos anos iniciais de formação.

Conforme Colomer (2007), a familiarização com textos literários na infância constitui um dos pilares da formação de leitores autônomos, na medida em que a exposição precoce a narrativas e linguagens ficcionais desenvolve habilidades cognitivas e afetivas fundamentais para o letramento literário.

O percentual de 64% dos estudantes que relataram ter lido "vários" livros infantis sugere uma trajetória de leitura relativamente consolidada dentro desse grupo, apontando para práticas de leitura que transcendem o caráter meramente pontual ou obrigatório. Esse dado pode indicar tanto a atuação de mediadores, professores, bibliotecários ou familiares quanto a existência de acervos acessíveis em casa ou na escola.

Zilberman (2003) destaca que a quantidade e a variedade de leituras realizadas na infância são variáveis diretamente associadas ao desenvolvimento do gosto pela leitura e à construção de repertório cultural, ressaltando que a repetição da experiência leitora amplia progressivamente a competência interpretativa do leitor em formação.

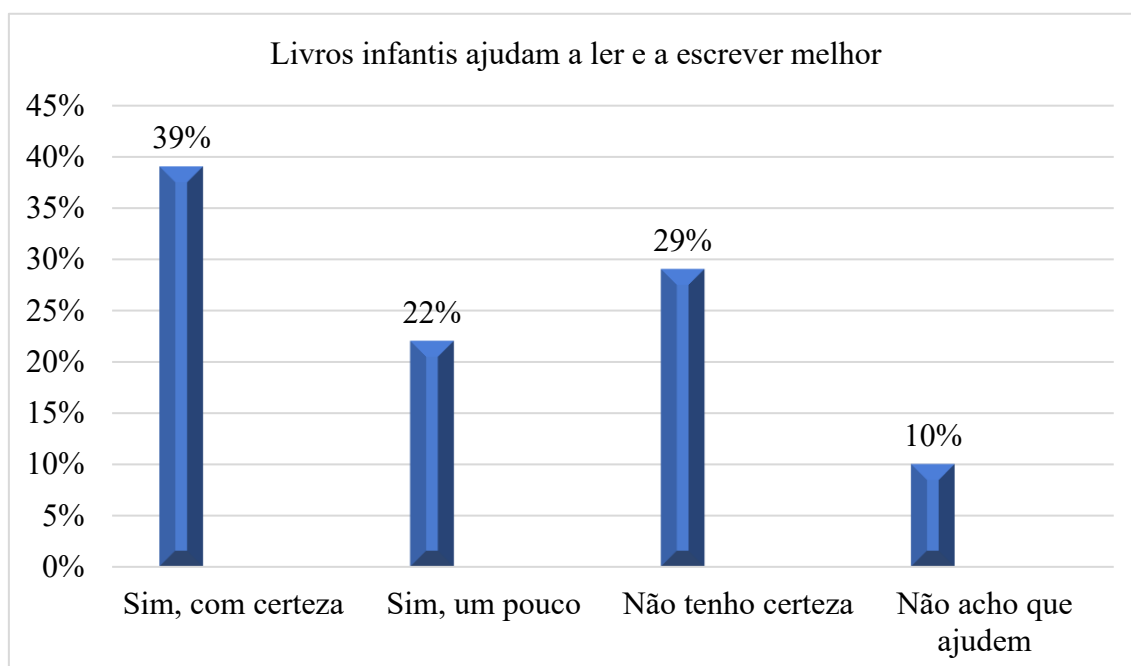
Por outro lado, os 21% que responderam "sim, alguns" indicam um contato mais restrito, ainda que presente, com a literatura infantil. Esse grupo pode corresponder a estudantes cuja experiência de leitura se concentra predominantemente no ambiente escolar, sem necessariamente se estender ao contexto doméstico, ou que tiveram acesso limitado a acervos diversificados.

Tal realidade remete à discussão de Soares (2020) sobre as desigualdades no acesso ao livro e à leitura no Brasil, em que fatores socioeconômicos, geográficos e culturais determinam, em grande medida, a frequência e a qualidade das experiências leitoras das crianças. A autora sublinha que a mediação escolar se torna ainda mais relevante nesse contexto, pois pode ser o único espaço sistemático de encontro entre o estudante e o texto literário.

A soma de 15% de respondentes que declararam "não me lembro" (11%) ou "nunca li" (4%) merece atenção do ponto de vista pedagógico. O índice de 11% de estudantes que não se recordam de ter lido livros infantis pode indicar tanto uma experiência de leitura tão esporádica que não deixou marcas significativas quanto uma dificuldade de rememoração de práticas realizadas em etapas anteriores da escolarização. Já o grupo de 4% que afirma nunca ter lido representa, ainda que minoritário, um alerta para lacunas na mediação leitora.

Conforme Petit (2009), a ausência de experiências de leitura na infância pode dificultar a construção de uma relação afetiva e duradoura com os livros, impactando negativamente a formação do leitor literário ao longo da vida escolar e além dela.

Como sinaliza Candido (2011), a literatura cumpre uma função humanizadora insubstituível, e garantir que todos os estudantes tenham acesso a ela, em quantidade e variedade suficientes, é condição para uma educação verdadeiramente inclusiva e formadora.

Gráfico 10. Livros infantis podem ajudar a aprender a ler e escrever melhor:

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os dados coletados acerca da percepção dos estudantes sobre a contribuição dos livros infantis para aprender a ler e escrever melhor revelam um panorama predominantemente favorável, ainda que marcado por nuances significativas. Do total de respondentes, 39% afirmaram, com convicção, que os livros infantis contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita, ao passo que 22% reconheceram essa contribuição, embora de maneira parcial. Somados, esses dois grupos representam 61% dos participantes com percepção positiva resultado que se alinha à vasta produção teórica sobre o papel da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento.

Conforme argumentam Soares (2020), a exposição sistemática a textos literários desde a infância não apenas amplia o repertório lexical dos aprendizes, como também os introduz às convenções da língua escrita, favorecendo tanto a decodificação quanto a compreensão leitora. A predominância da percepção positiva entre os participantes sugere, portanto, que o contato com obras literárias infantis deixa marcas reconhecíveis na trajetória de aprendizagem dos estudantes.

Tal fenômeno pode ser interpretado à luz do conceito de metacognição leitora: segundo Kleiman (2016), a compreensão dos próprios processos de aprendizagem exige um grau de reflexividade que, frequentemente, não é

estimulado de forma intencional no ambiente escolar. Quando a mediação pedagógica da leitura literária é ausente ou superficial, o estudante pode beneficiar-se do contato com o livro sem, contudo, tornar-se consciente desse benefício o que explicaria a incerteza manifestada por cerca de três em cada dez respondentes.

O percentual de 10% de estudantes que declararam não acreditar que os livros infantis contribuam para aprender a ler e escrever, embora minoritário, não deve ser desconsiderado na análise. Essa percepção negativa pode derivar de múltiplos fatores, entre os quais se destacam: a ausência de práticas de mediação leitora significativas ao longo da escolarização; experiências de leitura descontextualizadas ou impostas de forma pouco atraente; e, possivelmente, trajetórias de letramento marcadas pela distância entre o universo cultural dos estudantes e os textos literários oferecidos pela escola.

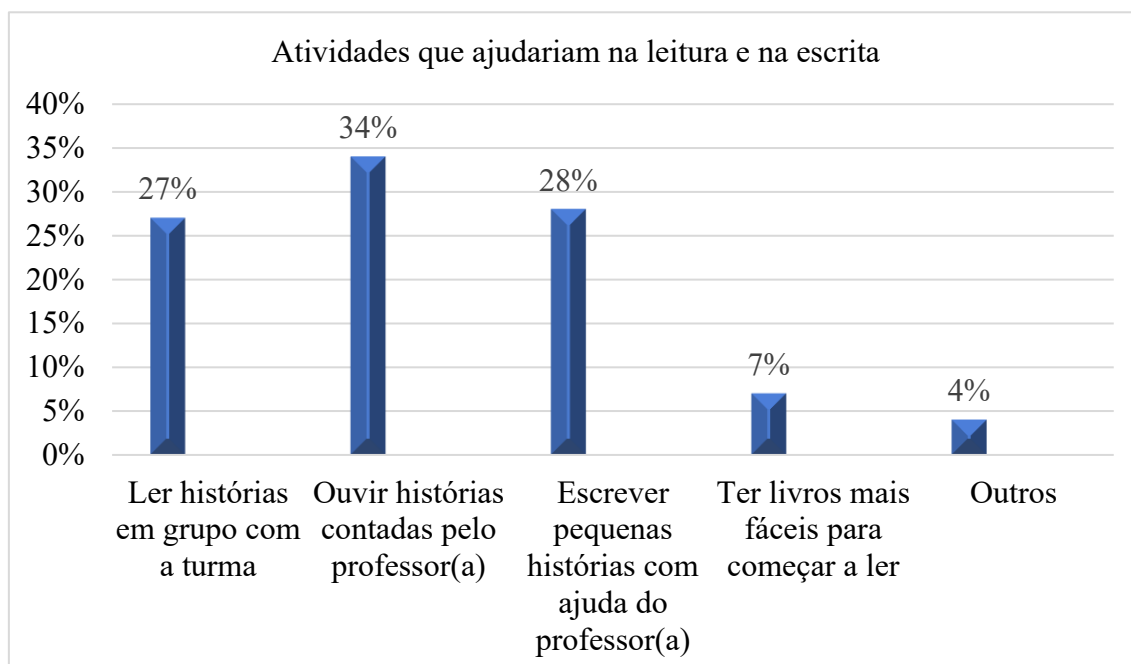
Conforme aponta Colomer (2017), a formação do leitor literário depende, em larga medida, da qualidade da mediação exercida pelo professor e do grau de identificação do leitor com as obras que lhe são apresentadas. A percepção de que os livros infantis não ajudam pode, assim, refletir menos uma ineficácia intrínseca desse recurso do que a inadequação das condições em que a leitura foi, ou deixou de ser promovida.

A análise conjunta dos percentuais apurados aponta para implicações educacionais relevantes no que tange à mediação pedagógica da literatura infantil. Se 61% dos estudantes percebem, em diferentes graus, a contribuição dos livros infantis para a sua formação leitora e escritora, é razoável considerar que práticas de leitura compartilhada, contação de histórias e discussão literária em sala de aula produzem efeitos perceptíveis e valorizados pelos próprios aprendizes.

Contudo, o expressivo contingente de indecisos (29%) sugere que essas práticas ainda carecem de sistematicidade e de uma abordagem mais reflexiva, capaz de tornar visíveis para o estudante os mecanismos pelos quais a leitura literária aprimora sua competência linguística. Nesse sentido, Zilberman (2018) defende que a literatura infantil cumpre função formativa que vai além do simples prazer estético, atuando como instrumento de desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da cognição função que precisa ser explicitada pelo educador para que o estudante possa reconhecê-la e valorizá-la conscientemente.

Como ressaltam Lajolo e Zilberman (2019), a consolidação do hábito leitor e o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dependem não apenas da disponibilidade do livro, mas, sobretudo, da qualidade das interações que o professor promove entre o texto, o leitor e o contexto de aprendizagem. Os dados aqui interpretados reforçam, portanto, a centralidade da mediação docente como fator determinante para que o livro infantil alcance plenamente seu potencial formativo.

Gráfico 11. Qual dessas atividades ajudaria você a melhorar na leitura e escrita



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao serem questionados qual dessas atividades ajudaria você a melhorar na leitura e escrita 27% deles responderam “ler histórias em grupo com a turma”, 34% “ouvir histórias contadas pelo professor”, 28% “escrever pequenas histórias com ajuda do professor”, 7% “ter livros mais fáceis para começar a ler” e 4% disseram “outros”. Os dados coletados junto aos estudantes revelam um padrão consistente de preferência por atividades que envolvem a mediação ativa do professor e a interação coletiva no processo de letramento.

Quando questionados sobre quais atividades os ajudariam a melhorar a leitura e a escrita, 34% dos alunos indicaram "ouvir histórias contadas pelo

professor" como a prática mais relevante, ao passo que 27% optaram por "ler histórias em grupo com a turma" e 28% assinalaram "escrever pequenas histórias com ajuda do professor". Juntas, essas três categorias concentram 89% das respostas, sinalizando que a grande maioria dos estudantes percebe o avanço nas competências de leitura e escrita como um processo essencialmente mediado e colaborativo. Esse resultado está em consonância com a perspectiva vygotskiana de desenvolvimento, segundo a qual a aprendizagem ocorre, prioritariamente, no plano das interações sociais antes de se internalizar como competência individual, sendo o adulto, neste caso, o professor, o principal agente de mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991).

A expressiva preferência pela contação de histórias realizada pelo professor (34%) merece atenção particular, pois aponta para o reconhecimento, por parte dos próprios alunos, do valor pedagógico dessa prática. A contação de histórias não constitui mero recurso lúdico; trata-se de uma estratégia de letramento que desenvolve simultaneamente a compreensão oral, a ampliação do vocabulário, a familiarização com estruturas narrativas e o vínculo afetivo com a língua escrita (Solé, 1998). Quando o professor conta uma história, ele modela comportamentos leitores, demonstra entonação, pausas e interpretação, funcionando como referência viva de leitor competente.

Nesse sentido, os dados sugerem que os estudantes percebem intuitivamente a importância de terem acesso a modelos proficientes de uso da linguagem, o que a literatura especializada denomina de leitura em voz alta mediada (Chambers, 2007). A valorização dessa prática pelos alunos reforça a necessidade de que ela seja incorporada sistematicamente ao planejamento pedagógico, e não tratada como atividade periférica ou eventual.

A preferência de 28% dos estudantes pela escrita de pequenas histórias com ajuda do professor e de 27% pela leitura em grupo com a turma indica, de modo complementar, que os alunos tendem a perceber tanto a produção textual quanto a leitura compartilhada como práticas mais acessíveis e significativas quando mediadas coletivamente. No que diz respeito à escrita, a produção orientada pelo professor permite que o aluno avance além de suas possibilidades autônomas imediatas, à medida que recebe andaimes (scaffolding) que sustentam a construção do texto até que a habilidade seja progressivamente internalizada (Wood; Bruner; Ross, 1976).

Já a leitura em grupo, por sua vez, promove a construção coletiva de sentidos, favorece a troca de repertórios interpretativos entre os pares e reduz a ansiedade frequentemente associada à leitura individual em voz alta, fenômeno documentado em pesquisas sobre leitura compartilhada (shared reading) como estratégia de inclusão e de desenvolvimento da fluência (Trelease, 2019). A proximidade percentual entre as duas preferências (28% e 27%) sugere que, para este grupo, leitura e escrita são percebidas como práticas igualmente dependentes do suporte coletivo e da presença ativa do professor.

Em contraste, apenas 7% dos estudantes indicaram "ter livros mais fáceis para começar a ler" como a atividade que os ajudaria a melhorar, e 4% registraram respostas enquadradas na categoria "outros". A relativa baixa adesão à opção dos livros mais fáceis pode ser interpretada sob dois ângulos complementares. Por um lado, pode indicar que os alunos não percebem a dificuldade textual como o principal obstáculo ao desenvolvimento da leitura, atribuindo maior peso à qualidade da mediação do que às características intrínsecas do material.

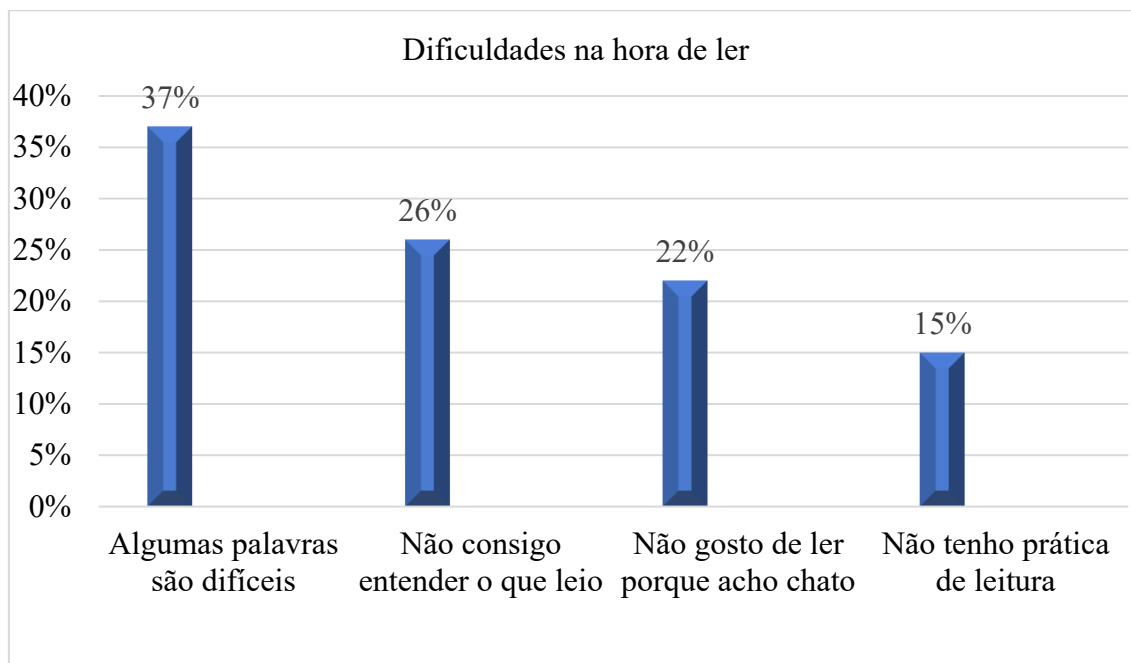
Por outro, não se pode descartar que parte dos estudantes, especialmente os que se encontram em níveis iniciais de alfabetização, não reconheça ainda a relação entre a adequação do nível de complexidade dos textos e o progresso na leitura o que a literatura denomina de readability e de correspondência entre texto e leitor (Ferreiro; Teberosky, 1999).

De todo modo, a diferenciação pedagógica, que inclui a oferta de textos em níveis variados de complexidade, permanece uma recomendação consolidada da pesquisa em didática da leitura, independentemente da percepção dos alunos a esse respeito (Tomlinson, 2014). O percentual reduzido nessa categoria convida o educador a refletir sobre como tornar mais visível para os estudantes a função dos materiais graduados como andaimes do processo leitor.

Para o planejamento das práticas de ensino, esses dados sugerem a pertinência de se reservar tempo intencional e regular para a contação e a leitura coletiva de histórias, bem como para situações de produção escrita orientada, integrando essas atividades como eixos estruturantes e não como complementos do currículo de língua. Ao mesmo tempo, cabe ao professor criar condições para que os estudantes também compreendam o papel dos materiais

diversificados e da leitura autônoma em seu desenvolvimento, ampliando gradativamente a percepção dos alunos sobre o próprio processo de letramento.

Gráfico 12. O que mais te dificulta na hora de ler:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Na questão sobre dificuldades na hora de ler 37% responderam “algumas palavras são difíceis”, 26% responderam “não consigo entender o que leio”, 22% falaram que “não gosto de ler porque acho chato” e 15 % responderam “não tenho prática na leitura”.

O fato de 37% dos leitores sentirem dificuldade com palavras específicas revela um entrave na fase de decodificação e na expansão do vocabulário. Segundo Kleiman (2013), o conhecimento lexical é um pilar fundamental para a fluidez, pois quando o esforço cognitivo é excessivamente focado em identificar unidades isoladas, o leitor perde a capacidade de processar o texto como um todo harmônico.

A incompreensão textual relatada por 26% dos respondentes destaca a distância entre o ato de “ler” e o de “entender”. Conforme aponta Freire (1989), a leitura da palavra deve ser precedida pela leitura do mundo, o que implica que a falta de sentido no que se lê decorre, muitas vezes, de uma educação que

prioriza a técnica em detrimento da reflexão crítica e da conexão com a realidade do indivíduo.

O desinteresse manifestado por 22% dos participantes como "achar chato" é frequentemente um sintoma de dificuldades acumuladas, e não apenas uma escolha pessoal. Lajolo (2001) argumenta que o prazer da leitura não é inato, mas construído por meio de mediações eficazes; quando o texto é percebido como uma barreira intransponível de dificuldades técnicas, a atividade deixa de ser um convite à descoberta para se tornar um fardo enfadonho.

Conforme Soares (2020), ler é a maneira de aprender sobre todas as coisas que existem neste universo, sobre todos os eventos que ocorreram ao longo do tempo, entender ideias, descobrir propósitos e então refletir por meio de perguntas e tentar encontrar as respostas. Ler é o enriquecimento do conhecimento, a resposta à demanda e às necessidades do conhecimento, é atribuir valor ao conhecimento que se quer alcançar, quando se lê é compreender e adotar uma posição ou atitude, para depois refutar ou compartilhar as ideias apresentadas. A leitura leva ao envolvimento com os problemas da sociedade, da natureza e do pensamento humano

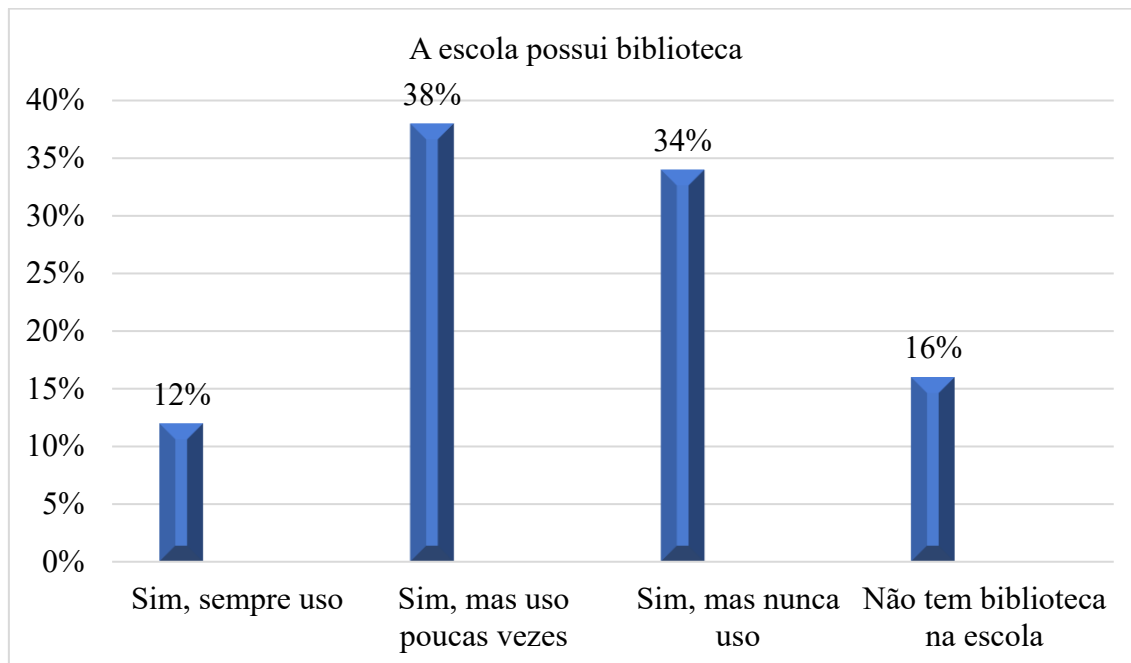
Isso ocorre porque, devido ao seu crescimento, eles não receberam estímulos precoces, que auxiliam no desenvolvimento da motricidade ampla, da motricidade fina e da coordenação motora fina. De acordo com o Britto (2012), a leitura é uma atividade na qual toda a comunidade deve estar envolvida; o sistema escolar não deve ser o único responsável por promovê-la. A família é fundamental para estimular a leitura em casa e desenvolver o hábito em crianças e adolescentes.

Soares (2016) menciona que o hábito de leitura é uma habilidade adquirida que predispõe o indivíduo à leitura, mas é importante ter em mente que tanto na aquisição quanto no desenvolvimento do hábito, existem fatores ou agentes que favorecem ou dificultam seu progresso. Esses são chamados fatores intervenientes porque estão relacionados, em certa medida, à manifestação do hábito de leitura.

Embora as influenciam os hábitos de leitura dos alunos do ensino fundamental sejam numerosas e formem uma rede complexa, na qual é muito difícil avaliar a influência específica de cada uma, parte da ideia de que as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem da leitura são uma das variáveis

fundamentais que influenciam o desempenho acadêmico, particularmente a compreensão leitora.

Gráfico 13. A sua escola tem uma biblioteca que você pode usar:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao serem perguntados se a sua escola tem uma biblioteca que você pode usar 12% disseram “sim, sempre uso”, 28% responderam “sim, mas uso poucas vezes”, 34% “sim, mas nunca uso” e 16% disseram “não tem biblioteca na escola”.

No Ensino Fundamental, Orlandir (2018) menciona que a escola deve ter um conjunto de estratégias para fomentar, incentivar e promover nas crianças o amor pelos livros e o gosto pela leitura, por meio de atividades criativas, lúdicas e prazerosas que despertem o interesse, a criatividade e a sensibilidade, bem como atitudes positivas em relação à leitura como ferramenta para o desenvolvimento dessa habilidades para a vida.

A biblioteca como assegura Lerner (2019), é um espaço vivo com vários tipos de acervos que podem ser explorados por alunos e professores. É o local adequado para aquisição de conhecimento e informação no qual pode serve como suporte para formação de leitores.

A biblioteca escolar na opinião de Moreno Vera (2016), é um lugar dinâmico, atraente, instigante, onde podem ser desenvolvidas várias atividades e ter acesso a diferentes tipos de obras. No entanto não é toda escola que tem uma biblioteca escolar, porém o professor juntamente com alunos e toda comunidade escolar pode organizar uma campanha para recolher livros usados de diferentes gêneros para formar sua própria biblioteca.

Quando se propõe montar uma biblioteca não é necessário recolher apenas livros, pode-se separar estantes para pesquisa com revistas, gibis, folhetos, dicionários e também livros de diferentes disciplinas para que possa atrair o interesse de todos visitantes.

A aquisição de habilidades de leitura por meio de acesso aos livros, Coelho (2020) coloca que estão relacionadas à compreensão de um trabalho em conjunto, que pressupõe o desenvolvimento prévio do hábito da leitura. Para isso, é importante proporcionar oportunidades de leitura prazerosas e recreativas desde a primeira infância, permitindo que as crianças se aproximem dos livros voluntariamente. Isso as predisporá emocionalmente à leitura, tornando-as leitoras assíduas.

Para leitura livre, recreativa e prazerosa, nos espaços de uma biblioteca, Molotja e Themane (2020) apontam que a escola deve criar um horário que será reservado e combinado com os alunos. Isso não exclui a leitura espontânea. Em ambos os casos, o objetivo é desenvolver o hábito da leitura, para que os alunos leiam em pontos de ônibus, no transporte público, em bancos de parques, na escola, na biblioteca, em casa ou onde quer que considerem conveniente.

O propósito desse tipo de leitura para Fabiana e Veja (2022), é incentivar o acesso livre aos livros, para o qual diversas estratégias podem ser utilizadas para promover a leitura, como apresentações musicais e/ou teatrais do que foi lido e a reconstrução do que foi lido; tudo isso sem imposições ou avaliações com notas.

Alguns autores como Caruso (2018) e Lerner (2019), recomendam que pelo menos uma hora e meia de leitura seja planejada diariamente no ensino fundamental e de duas a três horas no ensino médio para superar as limitações que temos em relação aos níveis de compreensão leitora.

Em relação à leitura guiada Moreno Vera (2016) menciona que, durante as sessões de aprendizagem, os alunos expressarão as ideias, os fatos, os

personagens e os valores do texto lido durante o mês, que terá temas relacionados às atividades realizadas em sala de aula. Esse tipo de leitura prioriza o desenvolvimento das habilidades comunicativas relacionadas à compreensão leitora. Os livros selecionados para leitura guiada ou de estudo (aqueles relacionados ao desenvolvimento das habilidades comunicativas para a compreensão leitora) devem ser incluídos no plano de aula anual de cada professor.

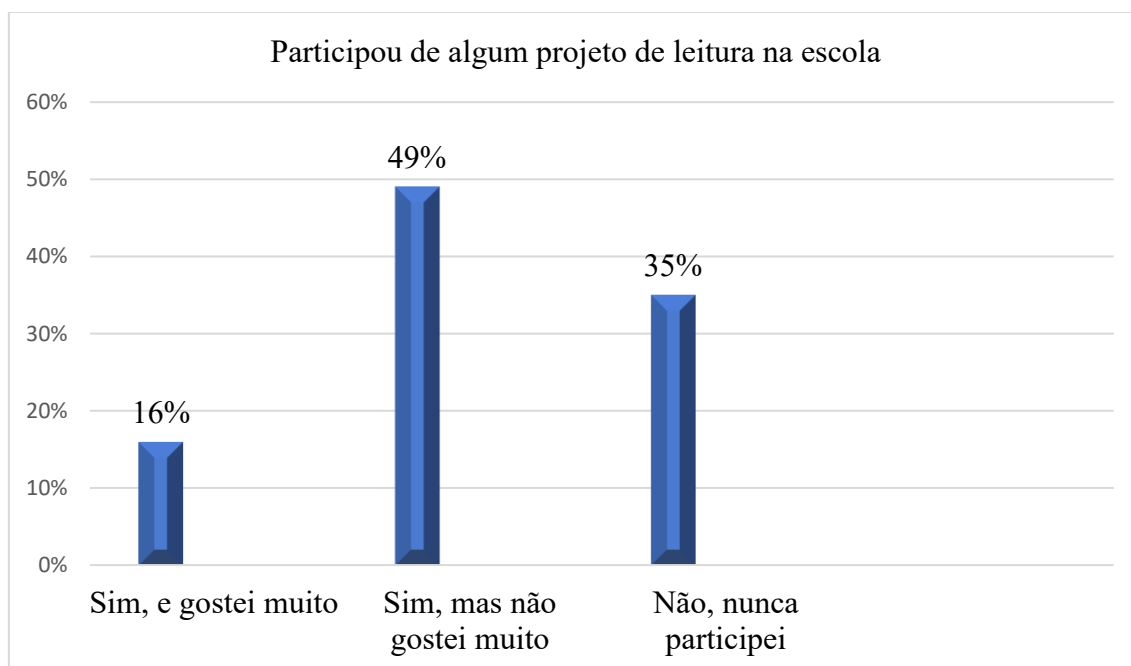
Por outro lado, parece claro que o ambiente que cerca os indivíduos desempenha um papel determinante em seu desenvolvimento e aprendizagem. Cunha (2017) destaca que no contexto familiar, a aprendizagem, ao contrário do que acontece na escola, ocorre conectada às atividades diárias e, portanto, constitui um importante preditor da leitura automática e da aquisição de hábitos de leitura.

Soto-Grant (2018) sobre os processos que levam a um melhor desenvolvimento cognitivo das crianças por meio da leitura diária que estabelecem com seus pais, pois ajuda a promover maior desenvolvimento das atividades.

O que é importante ao planejar as atividades é o interesse dos alunos em relação ao tipo de leitura, o professor deve ter como prioridade envolver a turma e formar leitores competentes.

Uma família sem sequer uma biblioteca minimamente abastecida para Guedes (2015), é uma família carente de cultura, um grupo de pessoas sem identidade histórica. Uma biblioteca familiar, de acordo com seus recursos, cresce ao longo do tempo com os livros adquiridos gradualmente.

Para que uma casa seja atraente e um lugar onde a cultura floresça, ela deve ter uma pequena biblioteca. Essas minibibliotecas familiares, devem conter principalmente livros de histórias, lendas ou contos infantis. Se uma criança se deparasse com textos mais complexos, poderia ser impossível para ela se envolver completamente com o conteúdo. Uma biblioteca é fundamental para o desenvolvimento cultural e educacional da família. Nos dias de hoje, com o rápido avanço da comunicação e das bibliotecas virtuais, não podemos substituir completamente uma biblioteca física.

Gráfico 14. Você já participou de algum projeto ou atividade de leitura na escola:

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O cenário da leitura no ambiente escolar brasileiro revela um paradoxo preocupante: embora a escola seja o espaço primordial de letramento, a experiência dos estudantes com projetos de incentivo à leitura está longe de ser plenamente satisfatória. Dados recentes indicam que apenas 16% dos alunos afirmam ter participado de atividades de leitura e gostado muito, enquanto 49% relatam uma experiência negativa "sim, mas não gostei muito" e 35% sequer tiveram a oportunidade de participar.

Para reverter esse quadro, é urgente que as escolas transcendam a leitura técnica. A mediação precisa ser pautada pela curadoria afetiva, onde o livro é apresentado como uma ferramenta de conexão com a realidade e não apenas como um objeto de cobrança.

Os Projetos de leitura como descreve Caruso (2018), têm como objetivo que todos compartilhem e se envolvam nas atividades, no final um produto em função do que foi trabalhado como, por exemplo, construção de pequenos livros, exposição de uma feira cultural, eventos para reconto de histórias e outros.

Nos projetos de leitura Moreno Vera (2016) coloca que, o professor trabalha com atividades diferenciadas e significativas, o aluno torna-se ativo e produtor de seu próprio conhecimento com a mediação do educador, é um meio

de despertar o interesse pela leitura e também para que todos possam se relacionar, interagir e aproveitar os diversos tipos de literatura existente.

A escola deve promover projetos que promovem o protagonismo juvenil, como clubes de leitura mediados pelos próprios alunos ou o uso de narrativas contemporâneas que dialogam com o cotidiano digital, são caminhos mais eficazes para mover a parcela dos 49% insatisfeitos para o grupo daqueles que encontram na leitura um espaço de descoberta, conforme Lajolo e Zilberman (2019).

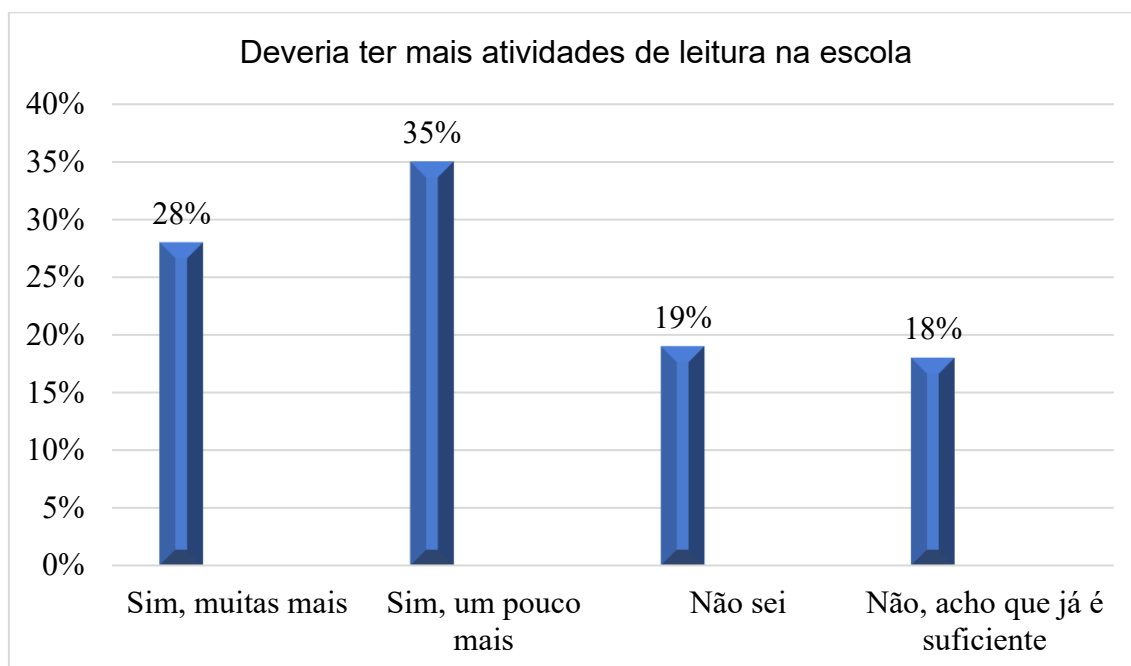
Enfim, como destaca Lajolo (2001), o sucesso de uma política de leitura depende da capacidade da instituição em ouvir o seu público. Projetos que nascem de uma escuta ativa, onde o aluno tem voz na escolha dos temas e das obras, tendem a gerar maior engajamento. Enquanto a escola tratar a leitura como uma obrigação curricular isolada, os índices de desinteresse continuarão elevados, perpetuando um ciclo onde o livro é visto como um obstáculo, e não como um poderoso instrumento de emancipação intelectual e social.

Para Bamberger (2019), um projeto ou atividade de leitura na escola é uma ferramenta pedagógica altamente relevante no processo de aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de diversas competências que contribuem para seu desenvolvimento integral. A importância da integração de leituras relacionadas a esse tema. A leitura cotidiana é importante porque facilita o processo de aprendizagem. Não é necessário que os professores utilizem textos enormes para que os alunos desenvolvam o hábito da leitura; em vez disso, devem incentivá-los com leituras envolventes e, sobretudo, educativas, que despertem sua curiosidade e criatividade e lhes permitam refletir sobre o que estão lendo, conclui a tese. Realizar oficinas é interessante para os alunos porque torna o hábito da leitura mais atraente.

Para Felipe *et al.* (2019), os baixos níveis de leitura são um problema que afeta os alunos no processo de ensino-aprendizagem, devido à falta de hábitos de leitura. A importância de um projeto que gere impacto do desenvolvimento de hábitos de leitura na aprendizagem, contribuirá melhorar os níveis de aprendizagem; os alunos serão capazes de reler, ler nas entrelinhas, inferir e analisar. Ter um texto facilmente acessível a todos é essencial para melhorar os níveis de leitura.

Soares (2016) argumenta que a leitura é uma forma de se comportar de maneira organizada e com intenções claras. Isso leva certos indivíduos a lerem regularmente por motivação pessoal, buscando satisfazer seus desejos, sentir-se bem e se entreter. Quando essas sensações e sentimentos prazerosos surgem, a leitura é maximizada porque, ela é motivada por interesse pessoal e não por imposição. O desenvolvimento de bons hábitos está intimamente ligado ao exemplo dado em casa, o que é extremamente benéfico para o leitor. A curto ou longo prazo, eles estão fazendo o que gostam e satisfazendo desejos, especialmente para benefício próprio, facilitando, assim, o desenvolvimento do hábito da leitura.

Gráfico 15. Você acha que deveria ter mais atividades de leitura na escola:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao serem perguntados se acham que deveria ter mais atividades de leitura na escola 28% dos alunos disseram “sim, muitas vezes”, 35% informaram “sim, um pouco mais”, 19% “não sei” e 18% informaram que “não, acho que já é suficiente”.

A prática da leitura segundo Coelho (2020), está presente na vida do ser humano desde o momento em que começa a entender o mundo a sua volta, ler é uma maneira de comunicação que faz parte do cotidiano, tendo em vista que

o aluno não faz a leitura apenas de letras, como também símbolos, imagens e a leitura de mundo, resultante de experiências vividas do cotidiano.

Na sociedade Soares (2016) argumenta que a prática da leitura faz parte do cotidiano, em várias atividades diárias, como fazer compras, ler uma receita de remédio, pegar o transporte adequado, entender um enunciado e, principalmente, no trabalho, é necessário que o indivíduo tenha o domínio da leitura, para que possa ser bem-sucedido e também se comunicar com facilidade.

Ler para Ferreira (2019), não é apenas decodificação de letras e palavras. A autora, enfatiza que aprender a ler significa ler o mundo, dar sentido a ele. De modo geral, significa interpretar o mundo que os cerca. Ao ler, o aluno relaciona o texto com o ambiente em que vive, a atividade da leitura possibilita a ampliação de novos conceitos, diferentes informações do mundo, novas ideias e também favorece o enriquecimento do vocabulário, a pessoa que lê muito, desperta o gosto pela leitura e consegue expor melhor seu ponto de vista, argumenta com facilidade.

Para Coelho (2020), a leitura como atividade está diretamente relacionada com sentimentos, por isso desperta emoções presentes no ser humano, como tristeza, medo, alegria, angústia. E, ainda, consegue divertir as crianças com histórias engraçadas cheias de humor, que levam a criança a sorrir e dar gargalhadas com personagens engraçados, irritados, ao mesmo tempo em que diverte, consegue ensinar e participar da formação da criança, sem que ela perceba.

O leitor em processo como explica Solé (2006), é a criança de oito a nove anos, que já dominam a leitura e que demonstram interesse por vários tipos de conhecimentos. A criança já tem o raciocínio lógico voltado para o concreto, porém, a intervenção do adulto é necessária para motivar, questionar e provocar atividades após a leitura. O texto deve ser em diálogo e com imagens, a narração deve ser um conflito, um problema que deve ser sempre resolvido no final, permanece com o humor e o imaginário com um pouco mais de realismo.

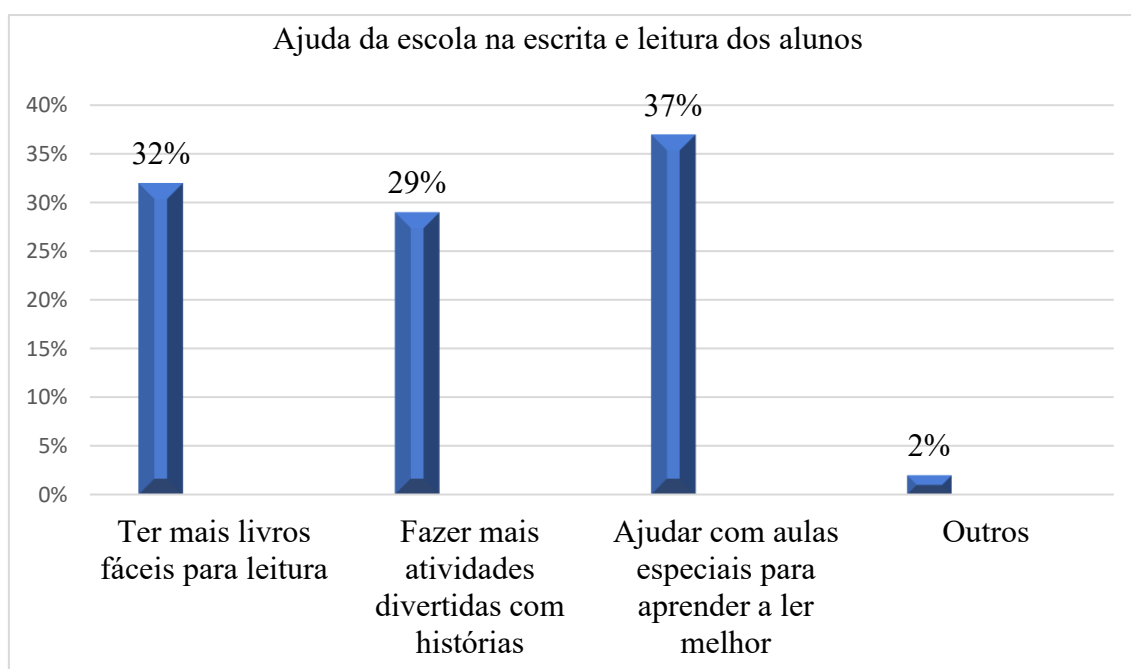
Priajana (2018) declara que, quando trabalha com os alunos, a leitura literária é a mais indicada, pois penetra profundamente na imaginação e fantasia da criança, desperta o interesse pelo mundo mágico das palavras, descobrindo

o prazer de ler de maneira gostosa sem imposição. A aprendizagem se torna significativa, pois está ligada com a característica lúdica da infância.

Como esclarece Freitas Da Silva e Farias Câmara (2016), a literatura infantil como arte da palavra está diretamente ligada ao lúdico e à imaginação da criança, em ver na obra literária uma forma de brinquedo, que pode ser oferecido pelo adulto, de maneira espontânea, sem nenhuma obrigação. A criança tem a capacidade de ver o brinquedo que pode estar contido nas histórias infantis, como algo real, que está bem próximo de sua realidade. O que caracteriza o lúdico é a espontaneidade e a despreocupação na participação de atividades e brincadeiras e não as regras e os regulamentos.

A literatura infantil como afirma Cunha (2017), principalmente os contos de fadas contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança, é uma arte que tem como função a informação, entretenimento, formação de leitores e principalmente a formação moral, espiritual, intelectual, desenvolve a imaginação, atenção e na construção da subjetividade do indivíduo para formação de sua identidade. Auxilia a ter hábitos e atitudes diante da sociedade e também na valorização das diversas culturas, além de ajudar na formação do aluno.

Gráfico 16. Como a escola poderia te ajudar a ler e escrever melhor:



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao serem entrevistados a respeito como a escola poderia ajudar a ler e escrever melhor, 37% responderam que ajuda com aulas especiais para aprender ler melhor. 32% gostariam que tivesse mais livros fáceis para leitura, 29% gostariam de que fossem elaboradas mais atividades divertidas com histórias.

A importância de os alunos solicitarem que a escola faça investimentos em diferentes métodos e estratégias para proporcionar um ambiente com leitura mais prazerosa, vai de encontro com as afirmações de Ferreiro (2018), que afirmam sobre os contos de fadas que podem exercer influência muito positiva na personalidade da criança, ao assimilar o conteúdo da história, aprende que é possível vencer obstáculos, assim a criança se identifica com as características do herói, não é pela sua beleza e bondade, mas sim por sentir nele a sua própria situação, seus problemas e anseios e principalmente de alguém que lhe proteja e ofereça segurança.

Isso ocorre devido os contos de fadas na opinião de Cunha (2017), tratarem de conflitos que fazem parte do cotidiano da vida real (morte, inveja, envelhecimento, abandono, amor, carência), no entanto oferece sempre um final otimista. Por lidar com conteúdo da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje.

O imaginário segundo Álvarez *et al* (2020), faz parte da vida de qualquer indivíduo e está mais presente na criança, pois é própria de sua idade essa característica simbólica, de dar vida e sentidos a tudo que está ao seu redor, os símbolos penetram, profundamente, na mente e na alma, grande parte do conhecimento chega por meio da linguagem simbólica, ela é a maneira mais fácil para o entendimento infantil.

Para Coelho (2020, p. 164), “a literatura infantil pertence, pois, ao gênero ficção, que abrange toda e qualquer prosa narrativa literária” (linguagem artística, construída pelo pensamento criador, lógico-poético). Pertence a esse gênero, devido sua forma simples e origem, que vem sendo transmitida de uma geração a outra, de maneira espontânea, a linguagem artística, construída pelo pensamento lógico poético, destinado, principalmente, às crianças, por ser repleta de magia, com muita linguagem simbólica, presença do lúdico que

encanta e leva o público infantil a se divertir, emocionar e a aprender de maneira gostosa.

A fábula como esclarece Soto-Grant (2018), é uma manifestação de literatura voltada para crianças. São narrativas com pouco texto que encantam crianças e alguns adultos, por ter animais falantes que fazem papel de humanos, para dar exemplos morais de vida (explícita e implícita) ao longo do texto, que deve ser percebida e interpretada pela própria criança.

Os professores na opinião de Orlandir (2018), devem trabalhar com personagens que são símbolos de força e poder, como a raposa, que simboliza esperteza, o leão, força. As fábulas foram criadas para dar vida as Lendas, que são narrativas que nasceram do relato oral entre as pessoas e que enriquece o folclore brasileiro, com versos ou prosa breves, por exemplo, o Curupira, a mula-sem-cabeça. Os professores devem utilizar para enriquecer as aulas.

Como descrevem Molotja e Themane (2020), os contos de fada tiveram origem com os celtas e continua encantando pessoas de todas as idades. Atualmente, apresentam personagens como heróis e heroínas e sempre ocorre uma realização interior do indivíduo por meio de sentimentos, principalmente, o amor. São histórias que refletem acontecimentos da vida real, gira em torno do espiritual, ética, existência.

No entanto, Caruso (2018) menciona que um texto literário muito importante é a poesia que desperta interesse tanto de crianças como de adulto. A Poesia dá mais vida e leveza na criança, pois encanta com suas rimas, os textos curtos que prende a atenção desde os primeiros meses de vida quando a mãe canta cantigas de ninar para o bebê adormecer, a criança chega à escola com entendimento de poesia que precisa ser ampliado e instigado pelo professor.

Quando a história é contada pelo professor, Lerner (2019) aponta que ele precisa conhecer a obra para fazer seus apontamentos e conduzir o envolvimento e a curiosidade da turma, é possível realizar um trabalho diário na rotina escolar com leitura socializada para garantir um ambiente cheio de imaginação no qual junto professor e alunos consigam maior cumplicidade com o texto lido.

A roda de leitura também é considerada uma atividade que promove a autonomia, pois o professor pode deixá-los livres para escolher o livro e se

envolver de maneira lúdica. Moreno Vera (2016) coloca que as atividades partem do texto escrito e da oralidade, podendo também recontar a história por meio de desenhos e registro escrito. O professor deve ter sempre um objetivo ao trabalhar com cada atividade.

Os contos de fadas na opinião de Fabiana e Veja (2022), permitem a criança a se encantar com os personagens, a ver a resolução dos seus problemas interiores, a criança consegue se identificar com os fatos que ocorrem no decorrer da história que são parecidos ou semelhantes aos seus, com isso é um meio do aluno encontrar a si mesma e ver que suas necessidades emocionais podem ter um final feliz. Os contos de fadas ao serem ouvidos pelas crianças dirigem-se diretamente com a parte emocional no qual pode perceber que seus conflitos podem ser resolvidos.

Ao ler ou ouvir um conto é importante deixar a criança ter a oportunidade de realizar sua própria interpretação de acordo com seu entendimento, cada aluno interpreta a história de acordo com sua vivência e dos problemas que está enfrentando no momento.

Cabe ressaltar que a interação da criança com o livro depende do incentivo do adulto, Felipe *et al.* (2019) afirmam que na escola esse papel é do professor que deve promover e planejar atividade com leitura, ressaltando que os pais também devem continuar este trabalho em casa estimulando e disponibilizando um tempo para que a criança possa ter contato com o livro.

A literatura infantil nas explicações de Soares (2016), é parte fundamental da transformação da criança, tornando-o um adulto com confiança em si mesmo, comunicativo, crítico e participativo do mundo a sua volta.

Por outro lado, Zambrano (2020), observa que, na era atual, a maioria dos alunos está absorva nas redes sociais e é quase impossível encontrar alunos que não utilizem ferramentas de leitura digital. A grande questão é: as crianças estão preparadas para a leitura digital? Elas possuem os equipamentos necessários para usar, os professores estão preparados?

Bamberger (2019) mencionam que, para adquirir o hábito da leitura frequente e consistente, existem certas diretrizes que permitem seu desenvolvimento. No entanto, infelizmente, os métodos, técnicas, etapas, regras e normas para motivar o hábito da leitura são poucos ou quase inexistentes em

termos de disseminação, e ainda menos no âmbito escolar. É necessário dar maior importância à prática, pois é por meio dela que o hábito da leitura se forma.

Nesse entendimento, para cultivar o gosto pela leitura nos alunos, é fundamental, em primeiro lugar, motivá-los a ler. A partir daí, o professor deve fornecer uma variedade de textos e leituras, oferecendo aos alunos diferentes opções para que encontrem pelo menos um que lhes agrade. No entanto, se a bibliografia do professor for limitada, é provável que os alunos leiam textos que não lhes interessam e o façam por obrigação.

A frequência de leitura contribui na consistência com que um aluno lê. Isso é alcançado quando o aluno se sente motivado pela leitura e demonstra preferência por ela. Manter essa consistência é então necessário para alcançar a frequência de leitura, não apenas lendo os textos e parando por aí, mas também comentando sobre o tema lido, sempre contribuindo com suas próprias opiniões. O professor também pode sugerir que os alunos troquem leituras, mas sempre tendo em mente não os forçar, pois isso não trará resultados e, pelo contrário, só criará um medo da leitura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a importância da literatura infantil como estratégia pedagógica na formação leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da EMREF Água Mansa Coqueiros no Município de Rio Verde/GO.

Ao longo deste trabalho, foi visto a importância de trabalhar a literatura infantil juntos aos alunos por meio de estratégias de ensino propostas pelos professores para promover hábitos de leitura junto aos alunos, pois este é o melhor momento para que tome consciência dos benefícios que a literatura oferece. Após a conclusão desta pesquisa, os objetivos inicialmente estabelecidos foram revistos.

O primeiro procurou analisar as estratégias de ensino propostas pelos professores para promover hábitos de leitura junto aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, compreendeu por meio das entrevistas, tanto com alunos e professores que uma das principais causas que contribuem para a falta de hábitos de leitura consiste no uso inadequado de técnicas e estratégias de compreensão leitora, como evidenciado durante a observação em sala de aula. Consequentemente, constatou baixos níveis de compreensão junto aos alunos das séries finais do ensino fundamental.

Outro fator significativo, que foi detectado, que dificulta o desenvolvimento de hábitos de leitura é a prática limitada da leitura nas atividades que deve ser realizada em casa, com o apoio da família. Os resultados mostraram alunos desmotivados que, em muitos casos, percebe a falta de interesse dos pais no acompanhamento das atividades.

O segundo objetivo procurou identificar as dificuldades de aprendizagem que os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental enfrentam para compreensão da leitura; a realidade revela uma lacuna entre o plano proposto e sua prática pedagógica. A falta de apoio pedagógico também contribuiu para que esses planos de leitura simplesmente não atingissem seus objetivos e propósitos.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, investigar como a literatura infantil pode ser utilizada como ferramenta didática para estimular o interesse e o hábito da leitura nos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental; torna-se evidente que o trabalho com a literatura para o processo da leitura contribui para

a compreensão que o aluno tem do seu mundo subjetivo, o que, por sua vez, fomenta o seu domínio posterior do ambiente circundante, e vice-versa. Em outras palavras, proporciona uma oportunidade para adquirir o conhecimento que o mundo oferece por meio de práticas culturais que existem e para internalizá-las para o seu próprio desenvolvimento: cognitivo, comunicativo, social e físico. É importante considerar que todas as experiências nesses primeiros anos, juntamente com o conhecimento adquirido, tornam-se a base para a aquisição de habilidades de desenvolvimento subsequentes.

Em relação ao último objetivo, que busca averiguar as práticas pedagógicas que incentivam a leitura e transformar a literatura infantil em um novo recurso educacional, verificou-se no período de observação, no que diz respeito a estas práticas, que alguns professores estão fundamentando suas práticas pedagógicas na literatura infantil: escrita, falada ou com imagens. Os docentes entrevistados declararam que aprendizagem da leitura é de importância fundamental para a superação e desenvolvimento do aluno, é uma atividade diretamente relacionada à produção da escrita. Ao ler, o educando torna-se um agente ativo, constrói hipótese e opinião, transformando-se em um crítico.

Sobre essas dificuldades que os alunos vem enfrentando sobre a leitura, diante desse cenário, as respostas do gestor e do coordenador indicam que a escola reconhece a gravidade do problema e busca respondê-lo por meio de intervenções pedagógicas organizadas. Contudo, a escolha pelas aulas de reforço como principal estratégia merece atenção crítica: embora sejam práticas legítimas, estudos apontam que o reforço escolar, quando desacompanhado de replanejamento curricular e de metodologias diferenciadas, tende a reproduzir as mesmas abordagens que não foram eficazes no ensino regular, evidenciando a necessidade de que os projetos de recuperação estejam ancorados em propostas pedagógicas efetivamente inovadoras.

Vale ressaltar que, durante a pesquisa compreendeu que o contato do aluno com obras literárias, deve ocorrer de maneira prazerosa, para que consiga ter vontade e se interessar pelo objeto que é o livro. A literatura infantil tem relação direta com o mundo da criança pelo seu aspecto lúdico. O professor como mediador do conhecimento, deve promover situações que desenvolva a

prática da leitura, de maneira gostosa e que possa contribuir para o desenvolvimento da criança.

Portanto, o principal enfoque desta pesquisa buscou pela importância da literatura infantil na formação do educando, para que este possa contribuir na realização da leitura, promovendo o desenvolvimento no aspecto intelectual, emocional e social, dando oportunidade ao professor para formar um indivíduo que consiga se relacionar bem na sociedade.

Quanto à formação de leitores, na pesquisa pode verificar que a leitura literária desenvolve o espírito crítico do aluno, no qual consegue relacionar suas experiências pessoais com mais autonomia, expressar com maior facilidade, perguntando, questionando e criticando o que está escrito. Consegue se interessar por uma diversidade de texto sem compromisso didático, apenas pelo prazer de ler.

Quanto à abrangência, a literatura é um diálogo no qual o aluno torna-se ativo, pois ocorre comunicação entre ele e o texto, pode ser socializada, por meio da oralidade e atividades, ocorrendo interação com outras pessoas. Por se tratar de assuntos do cotidiano, facilita maior compreensão, mexe com o imaginário e leva o sujeito a ter visão crítica diante do mundo. Tem caráter privado quando o indivíduo compra seu próprio acervo e realiza suas atividades de leitura, de maneira silenciosa, em espaço reservado por ele e, caráter público, pode citar o acesso em bibliotecas públicas.

Portanto, os resultados aqui discutidos não apenas descrevem uma realidade específica, mas apontam para a necessidade de investimento contínuo em estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de reduzir as desigualdades de aprendizagem e promover o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre os estudantes.

5.1. Contribuições para futuras pesquisas

Os resultados permitem fazer as seguintes contribuições para futuras pesquisas:

- ✓ Pesquisa que busca por estratégias de avaliação inicial, processual e final relativamente aos níveis de compreensão leitora e aos hábitos de leitura

dos seus alunos, de forma a promover a reflexão e o compromisso entre os vários intervenientes no processo educativo e a fornecer feedback sobre as suas estratégias para atingir os objetivos de aprendizagem da instituição;

- ✓ Fazer pesquisa que aprofunda no tipo de leitura que desejam fazer, não por necessidade, mas por obrigação; trata-se de uma auto seleção de leituras. Quando isso ocorre, o professor não se torna uma entidade passiva ou participativa; pelo contrário, deve se esforçar para ser um modelo, utilizando métodos, estratégias e materiais que facilitem o contato com os alunos e os ajudem a escolher suas próprias preferências de leitura de acordo com suas habilidades. Isso também contribuirá para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, permitindo que não apenas escolham o que querem ler, mas também dediquem tempo e liberdade à leitura, seja de forma rápida ou prazerosa.
- ✓ Pesquisa que estudem outras variáveis que possam estar associadas aos hábitos de leitura em alunos do Ensino Fundamental e que ajudem a esclarecer melhor seus efeitos positivos ou negativos, a fim de elaborar programas de intervenção que contribuam para superar o grave problema dos hábitos de leitura e da compreensão leitora deficientes em nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, AJ, MENDOZA, MT, MORENO, LM, & GARAVITO, JJ. **Leitura crítica e pensamento reflexivo na prática pedagógica de professores do ensino médio**. Estudos Pedagógicos, 2: 39-60. 2020. Documento on-line. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n2/0718-0705-estped-46-02-39.pdf>. Acesso em 2025.

BAKER, L. E BROWN, AL, **Habilidades metacognitivas e leitura**, em PD Pearson, R. Barr, ML Kamil, P. Mosenthal (eds.), Manual de pesquisa em leitura, (pp.353-394), Nova York, EUA: Longman, 1984.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Cultrix, 2019.

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2018.

CARIDE, J. A., CABALLO, M. B., e GRADAÍLLE. **Leitura no tempo livre: estudantes, futuros profissionais da educação, como leitores**. Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 17(3), 7-18, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1707 Acesso em 2025.

CARUSO, Carla. **A importância da literatura na formação da criança**. 2018.

CARVALHO, M. A. F. e MENDONÇA, R. H. (Orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006.

CASAS VALER, J., HUAMÁN CÁRDENAS, L., e QUISPE HUANCA, R. **Estratégias inovadoras para promover o hábito da leitura em alunos do ensino secundário por meio de clubes de leitura**. Revista de Educação e Desenvolvimento Social. 2025. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10082348.pdf> Episteme. Acesso em 05 de março de 2025.

CERVO Amado Luiz; BERVIAN Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 7ª. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2012.

CHU, L., LI, P.-H., e YU, M.-N. **O efeito longitudinal da aprendizagem autorregulada das crianças nos hábitos de leitura e bem-estar**. International Journal of Educational Research, 104, 101673. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101673> Acessado em 2025.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2020.

COLOMER, T. **A evolução do ensino literário**. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Alicante 2010.

COLOMER, T., **O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora**, em: Lomas, C. (eds.), *A aprendizagem da comunicação na sala de aula*, (pp. 85-106) Barcelona, Espanha: Ed. Paidós, 2002.

CUNHA, N. **Literatura Infantil e estudos**. São Paulo: Saraiva 2017.

DOMÍNGUEZ, A. B. **Referencial teórico para o ensino da leitura**. Em R. Gutiérrez e A. Díez (Coords.), *Leituras e dificuldades de leitura no século XXI* (1ª ed., pp. 105–118). Editora Octaedro, 2020b.

DUTRA, L.H.A. **Introdução à teoria da ciência**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

ELCHE, Maria Larranaga e YUBERO, Santiago .**A influência dos hábitos de leitura no uso da Internet: um estudo com jovens universitários**. Investigar. Bíblia [online]. 2019, vol.33, n.79, pp.51-66. Epub 08-jan-2020. Número de série: 2448-8321. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57985> .Acesso 2025.

FABIANA, E., e VEGA, J. O. **Motivação dos alunos para aprender a ler**. Revista Educare, 26 (Extraordinario), 476-493, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1641>. Acesso em 2025.

FELIPE, A., BARRIOS, E., e CALDEVILLA, D. **Políticas de incentivo à leitura por meio de futuros professores**. Conferência Internacional sobre Filosofia e Teoria Social. 2019.

FERNANDEZ MARTIN, Patrícia. **A abordagem antropológica no ensino de história da literatura**: uma proposta didática para o metaensino literário. Línguas Modernas, Santiago do Chile, n. 47, pág. 55-74, 2016.

FERREIRO, E. **A revolução da informática e os processos de leitura e escrita**. Estudos Avançados, 2018.11(29), 277-285, 2018.

FERREIRO, E. **Alfabetização digital**: Do que estamos falando. Ata do dia 12. Conferência de Bibliotecas Infantis e Escolares. Salamanca: Fundação Gernán Sánchez Ruipérez. 2019.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª Ed. Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS DA SILVA, J. P.; FARIAS CÂMARA, C. M. **A influência da leitura na formação da criança**. Mneme - Revista de Humanidades, v. 17, n. 38, p. 120-128, 12 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8484/7068> Acesso em: 2025.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 2016.

GALVÃO, Izabel. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis. 2006.

GERHARDT, TE; SILVEIRA, DT. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 184 p, 2010.

GONG, X. **Esforços para desenvolver o interesse de leitura das pessoas de crianças em bibliotecas de Cingapura**. Science Journal of Education, 4(6), 198-205, 2016.

GOUGH, P. B., e TUNMER, W. E. **Decodificação, leitura e deficiência de leitura**. Remedial and Special Education, 7, 6-10. Disponível em: doi: 10.1177/074193258600700104. 1986. Acesso em 2025.

GREGORIN Filho, José Nicolau. **Literatura infantil: múltipla linguagem na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramento, 2009.

GUEDES, Adrienne Ogêda. **Os textos clássicos e a educação infantil: mergulhando na odisséia**. 2015.

GUZMÁN, M. E GARCÍA, J.M. **Determinantes que afetam a metodologia do ensino das ciências sociais: um estado da arte**. Perfis Educacionais, 38 (153), 51-64, 2016. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00051.pdf> Acesso em 2025.

JUMBO, J. **Atividades lúdicas para potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do 2º ano “C”, Escola 18 de novembro de 2018**. Loja. 2016-2017, 2018. [Tese de Graduação, Universidade Nacional de Loja]. <https://dspace.unl.edu.ec/...na%20Jumbo%20Soto.pdf>. Acesso em: 2025.

KLEIMAN, A. B. **Leitura em texto: aspectos cognitivos da leitura** (14ª ed.). São Paulo: Pontes, 2016.

LARRAGUETA, M., e CEBALLOS-VIRO, I. **Seguindo um elo perdido: hábitos de leitura e literatura infantil em professores e estagiários**. Revista de Estudos de Leitura. 19(2), 53-68. Documento on-line. 2020. Disponível: <file:///C:/Users/master/Pictures/Downloads/2287-Texto%20del%20art%C3%ADculo-10649-1-10-20200728.pdf>. Acesso em 2025.

LEÓN, J.A., OLMOS, R., SANZ, M.M. Y ESCUDERO, I. **Compreensão Leitora**. Padres y Maestros, 333, 10-11. 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o**

necessário. Porto Alegre, 2019.

LÓPEZ VALERO, Amando; ENCABO FERNANDEZ, Eduardo; JEREZ MARTINEZ, Isabel. **Considerações sobre ensino e pesquisa para o ensino de literatura na educação infantil e no ensino fundamental**. Língua e Textos, Valência, n. 43, pág. 7-14, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5820>. Acesso 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

LUKENS, R.J. **Um manual crítico de literatura infantil**. 1999.

MAGÁN, P. M. **Criatividade e motivação no ensino de literatura**. Em Cem anos depois de 1998: Língua espanhola, literatura e tradução: atas do XXXIII Congresso Internacional da Associação Europeia de Professores de Espanhol (pp. 311-336). Faculdade de Tradução e Interpretação de Soria. En internet 1999. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_25.pdf. Acesso 2025.

MANSO-RODRÍGUEZ, R. A. **Leia, comente, compartilhe!** Promovendo a leitura e as tecnologias sociais. Transformação 27(1), 9-19, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-37862015000100001>. Acesso 2025.

MARCONI, MA; LAKATOS, EM. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2016.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 321 p. 2012.

MOLOTJA, T., & THEMANE, M. **Melhorando os hábitos de leitura dos alunos por meio de bolsas de leitura em escolas secundárias**. Leitura e Escrita (África do Sul), 2020.

MORENO VERA, Juan Ramon. **Narração literária, uma experiência didática no ensino de história**. Boletim Redipe, Cali, v. 5, n. 5, pág. 66-72, 2016.

MUNITA JORDAN, Felipe; MARGALLO Gonzalez, Ana Maria. **A didática da literatura**: configuração da disciplina e tendências de pesquisa no mundo de língua espanhola. Perfis educacionais, México, DC, v. 41, n. 164, pág. Português 154-170, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>. Acesso em 2025.

NAVAS, E. **Impacto da narração oral de histórias no desenvolvimento da linguagem em crianças pré-escolares**. Caracas: UNESR, 1995.

OJI, M., e ERUBAMI, J. **Discurso sobre o uso de mídias sociais e cultura de leitura da juventude nigeriana**. Revista Acadêmica de Estudos Interdisciplinares, 9(6), pp. 105-113. Documento on-line, 2020. Disponível:

file:///C:/Users/master/Pictures/Downloads/Discourse-on-social-media-use-and-reading-culture-of-Nigerian-youthsAcademic-Journal-of-Interdisciplinary-Studies%20(1).pdf. Acesso 2025.

OLIFANT, T.C. **Percepções dos professores sobre hábitos de leitura, atitudes e motivação de alunos do 8º ao 10º ano do Ensino Fundamental II.** Leitura e Escrita (África do Sul), 10(1), a 254. 2019. Documento on-line. Disponível: file:///C:/Users/master/Pictures/Downloads/Teachers-perceptions-of-Grades-810-English-First-Additional-Language-learners-reading-habits-attitudes-and-motivationReading-and-Writing-South-Africa%20(2).pdf. Acesso 2025.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. **Metodologia da pesquisa científica: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos.** 2. ed. rev. atual. - Florianópolis: Visual Books, 174 p, 2006.

OLIVEIRA, G. da S.; PIETRI, A. P. Z. S. de; BIZZO, N. **Pesquisa quantitativa e educação: desafios e potencialidades.** Práxis Educacional, v. 15, n. 34, p. 526-541, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5637>. Acesso em: 2025.

ORLANDI, Eli Pulchinelli. **Discurso e Leitura**, 5ª ed. Campinas SP: Cortez, 2018.

PAUL, RC, **Pensamento crítico: O que cada pessoa precisa para sobreviver em um mundo em rápida mudança** (2ª edição revisada), Santa Rosa, EUA: Foundation for Critical Thinking, 1992.

PÉREZ, V. B., BAUTE, M., e ESPINOZA, M. L. **O hábito da leitura.** Revista Científica da Universidade de Cienfuegos, Volume 10(3), 2018.

PEZOA, J. P., MENDIVE, S., e STRASSER, K. **Interesse de leitura e práticas de alfabetização familiar do pré-escolar ao jardim de infância:** Contribuições de uma análise defasada. Early Childhood Research Quarterly, 47, 284-295. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014>. 2019. Acesso em 2025.

PIMENTEL, Susana Couto. **Mediação para Compreensão Leitora: Uma estratégia didática.** Sitientibus, Feira de Santana, n. 37, p.151-171, jul./dez. 2007. Disponível em [http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/37/mediacao_para_compreensao_leitor a.pdf](http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/37/mediacao_para_compreensao_leitor_a.pdf). Acesso em: 2025.

PRAT, A., MÁRQUEZ, C., MARBÀ, A., **Leitura crítica de anúncios de imprensa na aula de ciências**, VIIª Conferência ESERA, Universidade de Malmö, 2007.

PRIAJANA, N. **Hábitos e preferências de leitura de professores estagiários.** Revista de inglês como língua estrangeira, 3(2), 2018.

PUERTA, M., GUTIÉRREZ, M. y Ball, M. **Presença de literatura**. Caracas: El Nacional, 2006.

RIPOLL, J. C. **Intervenção em problemas de compreensão de leitura**. Autopublicado. 2012. Disponível em: <https://clbe.wordpress.com/2012/12/18/christmas-gift/> Acesso em 2025.

RIQUELME, E., MUNITA, F.J. **A literatura infantil como ferramenta para a alfabetização emocional**. Chile, 2011.

ROBERTT, P. E LISDERO, P. **Epistemologia e metodologia da pesquisa sociológica**: reflexões críticas sobre nossas práticas de pesquisa. *Sociologias*, 18 (41), 54–83., 2016. <https://www.scielo.br/j/soc/a/dPxhdSbtHZK5cKfHqM6MpCy/#> Acesso em 2025.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SALGADO, Raquel G. ROCHA, Simone Albuquerque Da.- (orgs). **A Criança e as Linguagens na /da Infância**. EDUFMT, 2011.

SÁNCHEZ, E., RUEDA, M. I. E ORRANTIA, J. **Estratégias de intervenção para a reeducação de crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita**. *Comunicação, Linguagem e Educação*, 3-4, 101-111.1989.

SÁNCHEZ, M., CAMPILLO, M., e DÍAZ, M. P. **Mentores de leitura na educação primária. Lições aprendidas ao pilotar um modelo escolar intergeracional**. *International Journal of Educational Research*, 100, 101539. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101539>. Acessado em 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 304 p. 2007.

SOARES, Edvaldo. **Metodologia científica**: lógica, epistemologia e normas. São Paulo: Atlas, 138 p. 2003.

SOARES, M. **Alfabetizar e letrar em três gêneros** (6ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede**. [Entrevista concedida a Magna do Carmo Silva e Renata Araújo Jatobá de Oliveira] *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 2025.

SOLÉ, L. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

SOLÉ, L. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 2006.

SOTO-GRANT, A. **Competências e estratégias necessárias para a alfabetização do ensino visual na educação pré-escolar**, 2018 Revista Electrónica Educare, 22(3), 26-42. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.2> Acesso em: 2025.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005 Acesso em 2025.

TEBEROSKY, A., e COLOMER, T. **Uma proposta construtiva para aprender a ler e a escrever**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

TONELLI, M. J.; ZAMBALDI, F. **Pesquisas qualitativas, pesquisas quantitativas e além**. Revista de Administração de Empresas, 58(5), 449–450, 2018. <https://www.designi.com.br/f30bfd4185a04dc9> Acesso em 2025.

VILCA, HM, E MAMANI, WW. **Os sete hábitos das crianças de alto desempenho em Puno: análise a partir do contexto e do tipo de gestão**. COMUNICAÇÃO, 8(1), 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 13.ed. São Paulo: Ícone, 232 p, 2014.

ZAMBRANO, D. J. **Proposta para a implementação de estratégias inovadoras para promover a leitura**. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Equador] - sede Esmeraldas]. Repositório de la PUCE, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2378>. Acesso 2025.

ZIVAN, M., e HOROWITZ-KRAUS, T. **A leitura conjunta entre pais e filhos está relacionada a um maior tempo de fixação na impressão durante a contação de histórias entre crianças pré-escolares**. Brain and Cognition, 143, 105596, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2020.105596>. 2020. Acessado em 2025.

ZULOETA, K. **Estratégia lúdica de ensino e aprendizagem de alfabetização para melhorar a atenção e concentração do aluno do ensino fundamental I**. 2018. E Manuel Antonio Rivas, Chiclayo [Dissertação de Mestrado, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/...ce=1&isAllowed=y-> Acesso 2025.

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

O questionário visa recolher informações ou dados do campo para a Dissertação de Mestrado com o título: **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE/GO.** Sua contribuição respondendo o questionário é essencial para esta pesquisa.

I - IDENTIFICAÇÃO:

- a) Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino
- b) Idade:
- ☐ Entre 25 e 35 anos ☐ Entre 35 e 45 anos
- ☐ Entre 45 e 55 anos ☐ Entre 55 e 65 anos ☐ Mais de 65 anos
- 2) Formação:
- ☐ Licenciado ☐ Bacharelado ☐ Especialização ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado ☐ Outros _____
- 3) Anos de trabalho como professor na Educação Infantil:
- ☐ Entre 1 e 3 anos ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Entre 5 e 7 anos ☐ Entre 7 e 10 anos ☐ Mais de 10 anos
3. Há quantos anos você atua como professor(a) na Educação Infantil?
- ☐ Menos de 1 ano ☐ 1 a 5 anos ☐ 6 a 10 anos ☐ 11 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos

II. A LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

4. Com que frequência você utiliza a literatura infantil em suas práticas pedagógicas? ☐ Diariamente ☐ Semanalmente ☐ Ocasionalmente ☐ Nunca
5. Você considera que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos?
- ☐ Sim, muito ☐ Sim, de forma moderada ☐ Pouco ☐ Não
6. Que tipos de materiais literários você utiliza para incentivar a leitura? (Pode marcar mais de uma opção)
- ☐ Contos infantis ☐ Fábulas ☐ Histórias em quadrinhos ☐ Livros ilustrados ☐ Poemas e parlendas
- ☐ Outros: _____

7. Você já trabalhou com alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades significativas na leitura e na escrita?
☐ Sim, frequentemente ☐ Sim, às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

III. METODOLOGIAS PARA PROMOVER O HÁBITO DA LEITURA

8. Quais estratégias você utiliza para estimular o hábito da leitura nos alunos com dificuldades? (Pode marcar mais de uma opção)
☐ Contação de histórias ☐ Leitura compartilhada ou em dupla ☐ Teatro e dramatizações ☐ Uso de audiolivros e podcasts
☐ Projetos de leitura (ex.: clube do livro, desafios de leitura)
☐ Outras: _____
9. Você percebe melhorias na aprendizagem dos alunos que têm contato constante com a literatura infantil?
☐ Sim, de forma significativa ☐ Sim, mas de forma gradual ☐ Pouco ☐ Não
10. Você acredita que os alunos que chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever corretamente poderiam se beneficiar de metodologias baseadas na literatura infantil?
☐ Sim, completamente ☐ Sim, mas com adaptações ☐ Talvez, dependendo do aluno ☐ Não

IV. DIFICULDADES E DESAFIOS

11. Quais dificuldades você encontra ao trabalhar a literatura infantil com alunos com dificuldades na leitura e escrita? (Pode marcar mais de uma opção)
☐ Falta de interesse dos alunos ☐ Pouco tempo na carga horária escolar ☐ Falta de materiais adequados ☐ Dificuldade na participação da família ☐ Outras: _____
12. Em sua opinião, quais são os principais fatores que levam os alunos a chegarem aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever corretamente?
☐ Falta de incentivo à leitura desde a infância ☐ Dificuldades cognitivas ou transtornos de aprendizagem ☐ Problemas socioeconômicos e falta de apoio familiar
☐ Deficiências no ensino nos anos anteriores
☐ Outros: _____
13. Você sente que recebe apoio suficiente da escola para desenvolver estratégias de incentivo à leitura?
☐ Sim, a escola oferece suporte e materiais adequados ☐ Sim, mas poderia ser melhor ☐ Não, há muitas limitações ☐ Não, não há incentivo institucional

V. SUGESTÕES E COMENTÁRIOS

14. Que ações poderiam ser implementadas na escola para melhorar a formação leitora dos alunos com dificuldades?

-
15. Gostaria de compartilhar alguma experiência bem-sucedida no uso da literatura infantil como ferramenta pedagógica?

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

I- IDENTIFICAÇÃO:

1. Perfil do Professor:

a) Gênero: ☐ Feminino ☐ Masculino

b) Idade:

☐ Entre 25 e 35 anos

☐ Entre 35 e 45 anos

☐ Entre 45 e 55 anos

☐ Entre 55

e 65 anos ☐ Mais de 65 anos

2) Formação:

☐ Licenciado ☐ Bacharelado ☐ Especialização ☐ Mestrado

☐ Doutorado ☐ Outros _____

3) Anos de trabalho como professor nos Finais Do

Ensino Fundamental ☐ Entre 1 e 3 anos ☐ Entre 3 e 5 anos

☐ Entre 5 e 7 anos ☐ Entre 7 e 10 anos ☐ Mais de 10 anos

4. Há quantos anos você atua na gestão escolar (ou

Coordenação Pedagógica)? ☐ Menos de 1 ano ☐ 1 a 5 anos

☐ 6 a 10 anos

☐ 11 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos

5. Sua escola possui projetos voltados para o incentivo à leitura?

☐ Sim, de forma contínua ☐ Sim, mas de maneira pontual ☐ Não possui projetos

II. A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO LEITORA

6. Como você avalia a importância da literatura infantil na formação

leitora dos alunos? ☐ Essencial ☐

Importante, mas não prioritária ☐ Pouco

relevante ☐ Não vejo impacto significativo

7. Quais estratégias são utilizadas na sua escola para incentivar o hábito da leitura entre os alunos? (Pode marcar mais de uma opção)

☐ Contação de histórias ☐ Leitura compartilhada e rodas de leitura

☐ Projetos interdisciplinares com literatura ☐ Feiras e eventos literários

☐ Uso de audiolivros e recursos digitais ☐ Biblioteca ativa com empréstimo regular de livros

☐ Outras: _____

8. Em sua opinião, os professores da sua escola utilizam

adequadamente a literatura infantil como ferramenta pedagógica? ☐

Sim, de forma frequente e estruturada ☐ Sim, mas ainda há desafios na implementação

() Pouco, pois há dificuldades no planejamento e aplicação () Não, a literatura infantil não é uma prioridade

III. METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

9. Como a escola trabalha com os alunos que chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever corretamente?
- () Aulas de reforço com foco em leitura e escrita () Uso de literatura infantil como estratégia didática
- () Projetos específicos para recuperação da aprendizagem () Não há um plano estruturado para esses casos
10. Você acredita que a literatura infantil pode ser uma ferramenta eficiente para ajudar esses alunos na superação das dificuldades de leitura e escrita?
- () Sim, completamente () Sim, mas precisa ser complementada com outras metodologias () Talvez, dependendo do aluno () Não vejo grande impacto
11. A equipe pedagógica tem promovido formações e capacitações para os professores sobre o uso da literatura infantil no ensino?
- () Sim, com frequência () Sim, mas de forma esporádica
- () Não, mas há interesse em implementar () Não há essa preocupação

IV. DESAFIOS E SOLUÇÕES

12. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela escola na implementação de estratégias de incentivo à leitura? (Pode marcar mais de uma opção)
- () Falta de interesse dos alunos () Dificuldade na formação dos professores () Pouco envolvimento das famílias () Falta de acervo literário adequado () Ausência de projetos estruturados na escola
- () Outros: _____
13. Você acredita que a família influencia diretamente no desenvolvimento do hábito da leitura dos alunos?
- () Sim, de forma significativa () Sim, mas há outros fatores determinantes () Pouco () Não
14. Que medidas poderiam ser adotadas para melhorar a formação leitora dos alunos e reduzir os índices de dificuldades na leitura e escrita?

V. RECURSOS E APOIO DA GESTÃO ESCOLAR

15. A escola disponibiliza um acervo literário adequado para atender as necessidades pedagógicas?
() Sim, temos um acervo diversificado e atualizado () Sim, mas com limitações () Não, o acervo é insuficiente
16. Existe incentivo da gestão escolar para que os professores utilizem a literatura infantil como estratégia pedagógica?
() Sim, de forma ativa () Sim, mas precisa ser reforçado () Não há incentivo específico.
Quais recursos seriam necessários para que a literatura infantil fosse mais efetivamente utilizada como estratégia didática?
() Maior acervo de livros e materiais didáticos () Formação continuada para professores () Projetos e eventos voltados à leitura () Parcerias com bibliotecas e autores
() Outros: _____

VI. SUGESTÕES E COMENTÁRIOS

17. O que mais poderia ser feito para incentivar o hábito da leitura na sua escola?
- _____
- _____
18. Gostaria de acrescentar alguma outra observação sobre a importância da literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem?
- _____
- _____

APÊNDICE III

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

I. IDENTIFICAÇÃO GERAL

b) Ano (série): _____ Idade: _____

c) Gênero: Masculino () Feminino ()

2. Qual o seu ano escolar?

() 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

3. Você gosta de ler?

() Sim, gosto muito () Gosto um pouco ()

Não gosto muito () Não gosto de ler

4. Você acha que tem dificuldade para ler e escrever?

() Sim, tenho muita dificuldade () Sim, um pouco de dificuldade () Não tenho dificuldades

5. Como você se sente quando precisa ler um texto em voz alta na sala de aula?

() Seguro e confiante () Um pouco nervoso(a) () Muito nervoso(a) e com medo de errar () Evito ler em voz alta

II. SEUS HÁBITOS DE LEITURA

6. Você tem o hábito de ler livros, gibis ou histórias em seu tempo livre? () Sim, sempre () Às vezes ()

Raramente

() Nunca

7. Que tipo de leitura você mais gosta? (Pode marcar mais de uma opção) () Contos infantis () Histórias em quadrinhos (HQs)

() Livros de aventura e fantasia () Fábulas e histórias curtas () Não gosto de ler

8. Você tem livros em casa para ler?

() Sim, tenho vários livros () Tenho alguns livros () Não tenho livros em casa

9. Alguém incentiva você a ler em casa?

() Sim, meus pais ou responsáveis () Sim, meus professores () Sim, meus amigos () Não, ninguém me incentiva

III. A LITERATURA INFANTIL E A APRENDIZAGEM

10. Você já leu algum livro infantil na escola ou em casa?

() Sim, vários () Sim, alguns () Não me lembro () Nunca li

11. Você acha que livros infantis podem ajudar a aprender a ler e escrever melhor? () Sim, com certeza () Sim, um pouco () Não tenho certeza () Não acho que ajudem
12. Qual dessas atividades ajudaria você a melhorar na leitura e escrita? (Pode marcar mais de uma opção)
 () Ler histórias em grupo com a turma () Ouvir histórias contadas pelo professor(a) () Escrever pequenas histórias com ajuda do professor(a)
 () Ter livros mais fáceis para começar a ler
 () Outros: _____
13. O que mais te dificulta na hora de ler?
 () Algumas palavras são difíceis () Não consigo entender o que leio
 () Não gosto de ler porque acho chato () Não tenho prática de leitura

IV. O AMBIENTE ESCOLAR E O INCENTIVO À LEITURA

14. A sua escola tem uma biblioteca que você pode usar?
 () Sim, sempre uso () Sim, mas uso poucas vezes
 () Sim, mas nunca uso () Não tem biblioteca na escola
15. Você já participou de algum projeto ou atividade de leitura na escola? () Sim, e gostei muito
 () Sim, mas não gostei muito () Não, nunca participei
16. Você acha que deveria ter mais atividades de leitura na escola? () Sim, muitas mais () Sim, um pouco mais
 () Não sei () Não, acho que já é suficiente
17. Como a escola poderia te ajudar a ler e escrever melhor? () Ter mais livros fáceis para leitura
 () Fazer mais atividades divertidas com histórias
 () Ajudar com aulas especiais para aprender a ler melhor
 () Outros: _____

V. SUGESTÕES E COMENTÁRIOS

18. O que poderia ser feito para deixar a leitura mais interessante para você?
-
-

19. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre sua dificuldade em ler e escrever?

APÊNDICE IV



Universidade Del Sol –UNADES Lei 4.263/11
Aprovada pela Resolução nº 10/2010 do Conselho de Universidades
Mestrado em Ciências da Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa da dissertação de Mestrado com título: **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS**

DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIO VERDE/GO, orientado

pela (o) pesquisadora (o) responsável:.....

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá na total liberdade em responder um questionário com perguntas abertas e fechadas. Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com o(s) pesquisador(es). Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado na folha e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Assinatura do participante da pesquisa