



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

JANYNNE VITÓRIA DOS SANTOS PONTES

**UMA DISCUSSÃO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO**

JOÃO PESSOA - PB

JANYNNE VITÓRIA DOS SANTOS PONTES

**UMA DISCUSSÃO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do
Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba
como requisito complementar para a
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia, sob orientação da
professora Dra. Maria Graciele de
Lima.

João Pessoa - PB
2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

P814d Pontes, Janyinne Vitória dos Santos.

Uma discussão sobre práticas de leitura literária no ciclo de alfabetização / Janyinne Vitória dos Santos Pontes. - João Pessoa, 2025.

63 f. : il.

Orientação: Maria Graciele de Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Literatura infantil. 2. Alfabetização. 3. Leitura literária - mediação. 4. Ensino fundamental. I. Lima, Maria Graciele de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 82-93(043.2)

JANYNNE VITÓRIA DOS SANTOS PONTES

**UMA DISCUSSÃO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

gov.br MARIA GRACIELE DE LIMA
Data: 13/10/2025 19:14:50-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

**Dra. Maria Graciele de Lima
(Orientadora)**

Documento assinado digitalmente

gov.br IZAURA MARIA DE ANDRADE DA SILVA
Data: 13/10/2025 10:09:37-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

**Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva
(Examinadora)**

Documento assinado digitalmente

gov.br FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO
Data: 13/10/2025 18:15:03-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

**Dra. Fabrini Katrine da Silva Bilro
(Examinadora)**

João Pessoa, 02 de outubro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Dra. Maria Graciele de Lima, pela paciência e dedicação, por ter permanecido comigo ao longo de todos esses anos, guiando-me com sabedoria e incentivo constante.

Agradeço profundamente ao meu marido, Dennis Dimas de Freitas Pontes, pelo apoio incondicional e por estar ao meu lado em cada etapa deste percurso.

Sou imensamente grata ao meu filho, Matteo Dimas dos Santos Pontes, cuja chegada foi a alavanca e impulso que tornaram possível a realização deste trabalho, inspirando-me a seguir em frente mesmo diante dos desafios.

Agradeço também à minha melhor amiga, Andressa Evelin Oliveira da Silva, pela insistência, incentivo e amizade constante, sempre acreditando em mim e no meu potencial.

Por fim, agradeço a todos os familiares e amigos próximos que, com suas brincadeiras e comentários sobre a finalização do trabalho, tornaram essa jornada mais leve e prazerosa.

A todos, meu sincero e carinhoso agradecimento.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir como a Literatura Infantil pode contribuir para o processo de alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental. A partir de uma pesquisa bibliográfica, foram analisados conceitos essenciais de alfabetização e letramento, ressaltando sua relevância para a formação do leitor e o desenvolvimento de competências linguísticas. Para desenvolver a discussão, foram consideradas as contribuições de Magda Soares (2020), Maria Alice Faria (2004), Nathalia Beleze; Letícia Vidigal; Sandra Franco (2022), Miriam Machado (2018), entre outros estudiosos, que abordam as interfaces entre Literatura Infantil, práticas pedagógicas e alfabetização. Também se enfatizou o potencial estético, cultural e pedagógico da Literatura Infantil, que, por meio da mediação docente, pode promover experiências de leitura significativas, estimular a imaginação e ampliar o repertório linguístico das crianças. Foram discutidos exemplos de obras e possibilidades de mediação da leitura literária, que podem ser adotadas pelos professores de maneira adequada ao seu contexto escolar. Portanto, considera-se que a Literatura Infantil, enquanto linguagem artística, ocupa lugar relevante no processo alfabetizador. Contudo, é por meio da mediação pedagógica que ela pode integrar dimensões estéticas, culturais, cognitivas e sociais, favorecendo a formação do leitor e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Alfabetização. Mediação da Leitura Literária. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aims to discuss how Children's Literature can contribute to the literacy process in the initial cycle of elementary education. Based on a literature review, essential concepts of literacy and reading and writing skills were analyzed, highlighting their relevance for reader formation and the development of linguistic competencies. To further the discussion, contributions from scholars such as Magda Soares (2020), Maria Alice Faria (2004), Nathalia Beleze, Letícia Vidigal, and Sandra Franco (2022), and Miriam Machado (2018) were considered, all of whom address the interfaces between Children's Literature, pedagogical practices, and literacy. The aesthetic, cultural, and pedagogical potential of Children's Literature was also emphasized. With the mediation of teachers, this genre can promote significant reading experiences, stimulate imagination, and broaden children's linguistic repertoire. Examples of works and possibilities for mediating literary reading were discussed, which can be adopted by teachers in a manner appropriate to their school context. Therefore, Children's Literature, as an artistic language, is considered to hold a relevant place in the literacy process. However, it is through pedagogical mediation that it can integrate aesthetic, cultural, cognitive, and social dimensions, thereby favoring reader formation and contributing to the construction of more meaningful pedagogical practices.

Keywords: Children's Literature. Literacy. Literary Reading Mediation. Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Travadinhas</i> (2011)	44
Figura 2 - <i>Travadinhas</i> (2011)	45
Figura 3 - <i>Travadinhas</i> (2011)	46
Figura 4 - <i>Travadinhas</i> (2011)	46
Figura 5 - <i>Travadinhas</i> (2011)	47
Figura 6 - <i>Travadinhas</i> (2011)	48
Figura 7 - <i>E o dente ainda doía</i> (2013)	50
Figura 8 - <i>E o dente ainda doía</i> (2013)	51
Figura 9 - <i>Abaré</i> (2009)	53
Figura 10 - <i>Chapeuzinho amarelo</i> (2011)	55
Figura 11 - <i>Chapeuzinho amarelo</i> (2011)	56
Figura 12 - <i>Chapeuzinho amarelo</i> (2011)	57
Figura 13 - <i>Chapeuzinho amarelo</i> (2011)	58
Figura 14 - <i>Chapeuzinho amarelo</i> (2011)	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FUNDAMENTOS	13
1.1 Alfabetização: conceito, métodos e desenvolvimento de habilidades	13
1.2 Letramento: práticas sociais no processo alfabetizador.....	18
1.3 Alfabetizar letrando: uma abordagem integrada	23
2 LITERATURA INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES	28
2.1 Uma breve contextualização da Literatura Infantil brasileira	28
2.2 A Literatura durante o processo de alfabetização	31
2.3 O papel da mediação docente no contexto alfabetizador	36
3 ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	42
3.1 Obras selecionadas	43
3.2 Travadinhas: brincando com as palavras	43
3.3 E o dente ainda doía: dicas que acumulam.....	49
3.4 Abaré: imagem que falam	51
3.5 Chapeuzinho amarelo: medos e metáforas	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63

INTRODUÇÃO

A alfabetização representa um momento crucial na educação das crianças, e é tópico de diversas discussões em relação ao processo de elaboração de estratégias e em sua execução. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), órgão responsável pela formulação e coordenação das políticas educacionais do Brasil, mais especificamente conforme o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, a alfabetização deve se desenvolver nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2008). Durante esse período, a criança começa a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita. Além disso, temos a Base Nacional Comum (BNCC), que se compromete em estabelecer os objetivos que visam promover o letramento e uso consciente da linguagem nos diferentes contextos sociais (Brasil, 2018).

Atualmente, a alfabetização enfrenta desafios significativos que comprometem o desenvolvimento pleno das habilidades leitoras e escritoras das crianças, tais como a dificuldade em alcançar níveis satisfatórios de leitura fluente, compreensão e interpretação de textos. Segundo o Indicador de analfabetismo funcional (INAF), nas estatísticas mais recentes, foi constatado que 29% da população brasileira entre 15 e 64 anos é considerada analfabeta funcional, comprometendo o desempenho escolar e a participação social; esse tema será brevemente abordado no Capítulo 1.

Sendo assim, este trabalho abordará como a Literatura Infantil pode se constituir como uma aliada estratégica no ciclo inicial de alfabetização, especificamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando o contexto em sala de aula. A proposta é discorrer sobre algumas possibilidades de práticas de leitura literária que possam contribuir no processo de alfabetização de crianças, considerando suas potencialidades estéticas e formativas.

No artigo *Era uma vez... literatura e vivências estéticas na infância* (2022), Beleze, Vidigal e Franco afirmam que a literatura provoca uma vivência interna em quem lê, e que a partir do imaginário, essa leitura se transforma em linguagem. Isso significa que a experiência literária se materializa em práticas de expressão, como a oralidade, a escrita, o desenho ou a dramatização, permitindo à criança ressignificar o que foi lido. Desse modo, a Literatura Infantil traz possibilidades de promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, ampliar o vocabulário e formar o pensamento crítico nos leitores, assim como propõe a BNCC em suas

competências gerais. O convívio com narrativas literárias desperta a curiosidade intelectual, incentiva o questionamento sobre o que é lido e promove o diálogo com diferentes ideias e contextos.

Assim como destaca Peter Hunt (2010, p. 46-47), na obra *Crítica, teoria e literatura infantil*, “em termos de valor educacional, a literatura infantil tem muito a contribuir para a aquisição de valor cultural.” Então, além de contribuir pedagogicamente, a Literatura Infantil também contribui para a formação cultural do leitor, auxiliando na construção de repertório, sensibilidade e percepção crítica da realidade. Pois, ao entrar em contato com diferentes contextos e culturas, a criança amplia a sua percepção de mundo e começa a construir uma visão mais crítica e sensível da realidade. A Literatura proporciona acesso a vivências que estimulam a imaginação, a criatividade e a capacidade de interpretar o mundo em que vive, elementos estes indispensáveis para a formação do sujeito.

Vale ressaltar que a BNCC, tem como uma de suas finalidades centrais na área de linguagens a formação do leitor literário. Para isso, é necessário proporcionar esse contato frequente com textos literários desde o início da escolarização. Um exemplo dessa proposta está contido na habilidade EF02LP26, que orienta: “Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” (Brasil, 2018, p. 111). Assim, o desenvolvimento do leitor literário, desde os primeiros anos, contribui para a construção da cidadania e do pensamento crítico.

Além disso, a prática pedagógica cuidadosa, aliada à escolha criteriosa de obras literárias, possibilita que a criança não apenas tenha contato com o texto, mas vivencie a leitura de forma lúdica e prazerosa, ampliando seu repertório linguístico e a capacidade de interpretação. O uso planejado de textos literários em sala de aula favorece experiências de leitura significativas, despertando prazer e imaginação, como ressalta Maria Alice Faria em *Como usar a literatura infantil na sala de aula* (2004), alinhando-se às diretrizes da BNCC.

Justifica-se a escolha dessa temática pela necessidade de refletir sobre estratégias pedagógicas capazes de tornar o processo de alfabetização não apenas efetivo, mas também prazeroso e significativo. Durante minha formação em Pedagogia, percebi, em estágio, que a utilização da Literatura Infantil desperta maior interesse dos alunos e torna sua participação mais ativa e engajada no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a Literatura Infantil surge como potencializador de

estratégias para a alfabetização, destacando-se a necessidade de compreender os conceitos fundamentais de alfabetização e letramento.

Diante disso, a questão norteadora deste trabalho é: como as práticas de leitura literária na escola podem contribuir para o processo de alfabetização de crianças no ciclo inicial do Ensino Fundamental? Com base nessa pergunta, o objetivo geral é discutir como a Literatura Infantil pode contribuir para o processo de alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se: compreender as relações entre alfabetização e letramento; discutir sobre possibilidades de contribuição dos textos literários no desenvolvimento da alfabetização das habilidades de leitura e escrita; apresentar exemplos de obras a serem consideradas na escola, no contexto em destaque.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, permitindo analisar como o contato com o texto literário contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, respeitando a complexidade e a subjetividade desse processo. A pesquisa será fundamentada a partir das diretrizes educacionais vigentes que orientam a prática pedagógica no contexto de alfabetização, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), além de obras teóricas de autores como Magda Soares (2020), Maria Alice Faria (2004), e de artigos de pesquisadores como Beleze, Vidigal e Franco (2022). Assim como outros especialistas que discutem acerca do ensino da leitura e escrita, Literatura Infantil e sobre o processo de alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental.

A estrutura deste trabalho está organizada em três capítulos. Após esta introdução, o Capítulo 1 apresenta os conceitos fundamentais de alfabetização e letramento, destacando suas relações, diferenças e implicações para a prática pedagógica no ciclo inicial do Ensino Fundamental. O Capítulo 2 aborda a Literatura Infantil e suas especificidades, discutindo sua relevância estética, pedagógica e cultural, além de analisar sua contribuição para a formação do leitor e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Já o Capítulo 3 apresenta exemplos práticos de obras de Literatura Infantil, explorando estratégias de mediação pedagógica e aplicações em sala de aula que favorecem a alfabetização e o letramento, articulando teoria e prática de forma concreta. Em seguida, o trabalho é concluído com as considerações finais. Portanto, esta discussão visa evidenciar como a leitura literária, quando planejada e mediada, constitui uma estratégia

essencial no contexto pedagógico para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FUNDAMENTOS

Este capítulo apresenta as bases conceituais que fundamentam a compreensão desta pesquisa no que se refere aos processos de alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental e nas contribuições da Literatura Infantil nesse processo. Inicialmente, será feita uma contextualização da Educação Básica que antecede o Ensino Fundamental, seguida pela apresentação das principais concepções de alfabetização. Em seguida, serão discutidos os conceitos de alfabetização e letramento, com base nas contribuições de autores como Magda Soares, por meio de suas obras *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020), *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016) e *Alfabetização e Letramento* (2018); Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999); e Maria Alice Faria (2004), refletindo sobre os processos envolvidos na aquisição do sistema de escrita. Por fim, o capítulo aborda as práticas sociais da leitura literária, destacando a importância de inserir a criança em contextos de linguagem, como leituras compartilhadas, contação de histórias, atividades de interpretação e produção de pequenas narrativas.

1.1 Alfabetização: conceito, métodos e desenvolvimento de habilidades

A Educação Básica no Brasil é dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), com o intuito de proporcionar um direcionamento exclusivo para cada fase de desenvolvimento. E de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), cada uma dessas etapas tem o propósito de alcançar objetivos específicos, para que as crianças desenvolvam gradualmente as habilidades necessárias para progredir de série e garantir uma formação integral avançando tanto nos aspectos cognitivos quanto nas dimensões sociais, emocionais e culturais. No caso deste trabalho, o foco será no ciclo inicial do Ensino Fundamental.

Compreender o contexto histórico e social da leitura e escrita é fundamental para situar a alfabetização. Soares (2020) explica que a escrita surgiu como uma necessidade social antes mesmo de ser sistematizada como propósito escolar. Segundo a autora:

Foi o surgimento das cidades e as relações complexas entre seus habitantes que tornou necessário a invenção de uma técnica escrita que materializasse, se tornasse visível e permanente o que não podia mais ficar, ou não devia ficar, ou não desejava que ficasse guardado apenas na memória, como transações comerciais, normas, leis, acontecimentos e pensamentos (Soares, 2020, p. 24).

Isso evidencia que a escrita surgiu a partir das necessidades práticas da vida em sociedade, aquelas na qual havia necessidade de manter registros. Ou seja, antes de se tornar um processo formal, a escrita já desempenhava um papel fundamental na organização social. Portanto, o que era apenas uma necessidade, se tornou indispensável.

Sendo assim, mais do que um conteúdo escolar, a alfabetização é um direito fundamental das crianças e constitui a base para a formação de leitores e escritores. Nesse sentido, compreender os fundamentos que envolvem esse processo são essenciais para que possamos refletir e discutir sobre as práticas pedagógicas adotadas para alcançar a finalidade de alfabetizar. Desse modo, esse período marca o início formal da compreensão do sistema alfabético de leitura e escrita pelas crianças.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, historicamente foram sendo adotados alguns métodos específicos. Entre eles, temos os chamados de tradicionais, que eram baseados em práticas mecânicas e repetitivas: como reconhecer o som das sílabas e a memorização de letras, palavras e frases. Na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky explicam que dentre esses métodos, existem dois fundamentais: os “[...] métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 21), ambos refletem uma concepção de ensino centrada na transmissão e memorização.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que essas propostas tradicionais de ensino dão maior destaque ao método que será praticado ao invés do entendimento da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Segundo as autoras, os questionamentos acerca da escolha do “método certo” são irrelevantes, ou seja, elas defendem que a criança deve aprender a ler e a escrever por meio de um processo ativo de construção de conhecimento, com base na sua experiência e nas interações sociais.

Sendo assim, esses métodos tradicionais de alfabetização se tornaram alvo de críticas por parte de muitos estudiosos, entre eles Ferreiro e Teberosky (1999), que argumentam que tais métodos reduzem o ensino da leitura e da escrita a um processo mecânico, baseado na memorização e repetição. Nessa mesma perspectiva, Soares (2020, p. 11) afirma que “Aprender o sistema alfabetico não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa [...]”, demonstrando também sua oposição às ideias centrais dos métodos tradicionais de ensino.

Então, embora partam de áreas distintas, os estudos de Ferreiro; Teberosky e Soares dialogam no sentido de ampliar a concepção de alfabetização. Soares (2020) destaca que compreender o sistema de escrita não se resume à memorização de letras e sons, mas envolve compreender o que a escrita representa como estrutura linguística. Isso significa considerar que a criança, ao ser alfabetizada, precisa compreender as regularidades do sistema alfabetico e os princípios que regem a escrita, com base em situações significativas de aprendizagem, que favoreçam a construção de sentido e o domínio funcional da linguagem verbal escrita.

Desse modo, Soares (2018) afirma que a alfabetização envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados ao sistema de representação e as capacidades motoras e cognitivas que permitam seu uso na prática. Sendo assim, para que esse processo ocorra de forma completa, é necessário que o aluno compreenda como ocorre o sistema de representação da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, seja capaz de pôr em prática habilidades que componham esse processo, tais como segurar o lápis corretamente e manter uma postura adequada. Assim, fica evidente que a alfabetização abrange tanto a compreensão teórica quanto a aplicação prática além da própria escrita.

Como já mencionado, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2008, a etapa de alfabetização é formalmente iniciada a partir do ingresso no Ensino Fundamental. No entanto, na prática, esse processo começa a se desenvolver ainda antes. Ferreiro e Teberosky (1999) consideram que os alunos passam por um processo de linha evolutiva na aquisição do conhecimento, ou seja, se referindo também à leitura e à escrita. Então, é possível afirmar que antes de ingressar no Ensino Fundamental e iniciar a construção formal das habilidades de leitura e escrita, o aluno já terá tido contato prévio com esses processos durante a Educação Infantil e até mesmo no convívio social.

Retomando a ideia de que a alfabetização envolve procedimentos ligados ao sistema de representação escrita, vale destacar a contribuição de Artur Gomes de Moraes e Tânia Maria Rios Leite, na obra *Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?* (2005). Nela, os autores destacam que concordam com o pressuposto de que as crianças passam por diferentes etapas até compreenderem o princípio alfabetico.

Seguindo a mesma linha, Soares (2016) também reconhece que o desenvolvimento da consciência fonológica¹ ocorre em diferentes níveis de complexidade e exemplifica essa progressão da seguinte forma:

Há, de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica que segue em paralelo à hierarquia da estrutura da palavra: embora os diferentes níveis de consciência fonológica se fundamentem, todos eles, numa sensibilidade genérica à estrutura sonora da língua, a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas (Soares, 2016, p. 170).

Esse percurso revela que a aprendizagem da leitura e da escrita está diretamente vinculada ao desenvolvimento progressivo dessas habilidades metalinguísticas, que se refere à capacidade de refletir conscientemente sobre a linguagem. De acordo com Moraes e Leite, um exemplo de disso ocorre “Ao constatar [a criança] que trem é uma palavra pequena e que moranguinho é uma palavra grande, assim como ao dar-se conta de que papai e pateta começam parecido, apesar de não terem nada em comum no mundo real [...]” (2005, p. 72-73).

Nesse cenário, o exemplo evidencia como a consciência metalinguística permite que a criança reconheça padrões e diferenças na linguagem, facilitando o aprendizado da leitura e da escrita. Sendo assim, Moraes e Leite (2005, p; 73) ainda acrescentam que quando esse tipo de reflexão “[...] se dá sobre a dimensão sonora da palavra, estamos diante da colocação em prática de habilidades de reflexão fonológica, algo também chamado [...] de “consciência fonológica” [...]”. Em outras palavras, os autores ressaltam que, ao refletir sobre os sons que compõem as palavras, a criança desenvolve uma habilidade essencial para compreender a lógica do sistema alfabetico e avançar no processo de alfabetização.

Nesse sentido, Soares (2016, p. 173) complementa que esse desenvolvimento, inicialmente favorecido pela oralidade, possibilita à criança

¹ Esse trabalho é centrado na mediação da leitura literária e que, como consequência os processos de alfabetização podem ser potencializados, embora a mediação da leitura literária não tenha esse objetivo como central.

dissociar o conteúdo semântico do estrato fônico da fala e, posteriormente, compreender a escrita alfabética como notação dos sons da língua.

Apesar disso, há diferentes interpretações acerca da relação entre consciência fonológica e a alfabetização. Alguns pesquisadores defendem que a consciência fonológica seria consequência da alfabetização (Morais et al., 1979, citado por Morais; Leite, 2005). Em contraposição, Soares (2016, p. 166) destaca que, para compreender a escrita alfabética como representação dos sons da fala, a criança precisa ser capaz de dissociar significante e significado, habilidade diretamente ligada ao desenvolvimento da consciência fonológica. Essa diversidade de perspectivas revela a complexidade do tema, mas também reforça a necessidade de o professor alfabetizador valorizar práticas que estimulem a reflexão fonológica.

Além da percepção de sílabas e fonemas, é importante destacar a sensibilidade das crianças a rimas e aliterações, dimensões relevantes da consciência fonológica. O termo rima refere-se à semelhança entre os sons finais de palavras, sendo reconhecida tanto nos contextos literários e pedagógicos quanto na linguagem cotidiana. Já a aliteração indica a repetição de sons no início das palavras, que pode ocorrer em sílabas (Soares, 2016). Essa capacidade de perceber padrões sonoros permite que a criança direcione sua atenção para os sons das palavras, facilitando a segmentação da fala e a posterior compreensão da escrita alfabética.

Nesse sentido, Morais e Leite (2005) defendem que o trabalho pedagógico deve incluir momentos de reflexão fonológica. Textos literários infantis, como parlendas, cantigas de roda e trava-línguas, favorecem a memorização e permitem que a criança relate os sons às representações escritas. Além disso, atividades lúdicas, como dominó ou jogo do mico adaptados, podem ser empregadas para estimular a percepção de sons iniciais, rimas e aliterações presentes nesses textos literários infantis. Dessa forma, a combinação de ludicidade, literatura infantil e interação configura-se como uma estratégia eficaz para desenvolver a consciência fonológica e consolidar habilidades essenciais à alfabetização.

Na obra *Como usar a Literatura Infantil em sala de aula* (2004), Maria Alice Faria apresenta reflexões sobre o papel da Literatura no processo de alfabetização, destacando como o contato das crianças com os textos pode favorecer a construção de sentidos e o desenvolvimento de competências linguísticas. Nesse contexto, Poslaniec e Houyel, citados por Faria (2004, p. 18), afirmam que “[...] as crianças já

têm antes da alfabetização: domínio da língua oral, domínio da capacidade abstrata de associar, conhecimento sobre objetivos da leitura, conhecimento intuitivo de que ler é compreender.” Essa constatação destaca habilidades essenciais no contexto alfabetizador, pois evidencia que a alfabetização não começa do zero, mas apoia-se num repertório previamente desenvolvido.

Essas competências mencionadas e discussões acerca dos princípios da consciência fonológica² são indispensáveis para se alcançar o objetivo principal do ciclo de alfabetização. Segundo Soares (2020, p. 200), esse objetivo é “Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos [...]”, reforçando que a alfabetização consiste na integração das habilidades de leitura e escrita. Isso demonstra que o desenvolvimento dessas habilidades prévias se torna imprescindível para que a criança possa atingir plenamente a construção efetiva do sentido e o desenvolvimento da habilidade comunicativa, alcançando o domínio leitor e escritor esperado ao final do ciclo. Desse modo, reconhecer e valorizar essas competências anteriores à alfabetização formal, incluindo a consciência fonológica, é fundamental para promover práticas pedagógicas mais eficazes, significativas e alinhadas ao desenvolvimento integral da criança.

Portanto, reconhecer e valorizar essas competências anteriores à alfabetização formal é fundamental para promover práticas pedagógicas mais eficazes, significativas e alinhadas ao desenvolvimento integral da criança. No entanto, para que esse processo ocorra de forma realmente completa, é necessário considerar que aprender a ler e escrever não se resume ao domínio da linguagem escrita. É nesse sentido que se insere a noção de letramento, que amplia a compreensão da alfabetização. A seguir, será abordado o conceito de letramento e sua importância na construção de sujeitos leitores críticos.

1.2 Letramento: práticas sociais no processo alfabetizador

Nesse cenário, é importante também abordarmos o conceito de letramento, que se trata do uso social da leitura e da escrita. Soares (2018, p. 50) destaca que “Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada [...]”, referindo-se a

² As menções referentes a consciência fonológica não têm como objetivo limitá-la unicamente aos processos de alfabetização. Apenas, é uma das habilidades centrais devido às características da leitura literária que dá, entre suas ênfases, atenção à sonoridade dos textos, e mais ainda, quando se trata de Literatura Infantil.

criança que mesmo sem saber ler ou escrever formalmente, vivencia diferentes contextos sociais em que o uso da linguagem escrita está presente. Por meio de experiências como ouvir histórias, observar adultos lendo e escrevendo, entre outras práticas do cotidiano.

Levando em consideração que a alfabetização envolve o domínio da leitura e da escrita, compreendendo também seu uso social, vale ressaltar o conceito de analfabetismo funcional. Este ocorre quando o indivíduo consegue ler e compreender frases simples, mas não consegue aplicar esse conhecimento em situações do cotidiano. De acordo com um estudo divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), no ano de 2018, constatou que 29% da população brasileira encontra-se em níveis insuficientes de letramento, apresentando dificuldades em interpretar e utilizar informações escritas em contextos diversos. Por isso, inserir a criança em práticas sociais envolvendo a linguagem escrita desde cedo é uma estratégia eficaz para prevenir o analfabetismo funcional, promovendo o desenvolvimento do letramento de maneira significativa.

Sendo assim, quando a criança é inserida nesses chamados contextos sociais ou contextos de letramento, ela começa a criar relações com as letras e os números, vai se familiarizando com esses elementos e, aos poucos, passa a trazê-los para sua realidade. A partir disso, juntamente com a aquisição do sistema de escrita alfabetico, inicia-se o processo da construção de sentidos, substituindo os rabiscos e garatujas por representações semelhantes às letras (Soares, 2020). Dessa forma, ela passa a compreender como a leitura e a escrita estão presentes em sua rotina e a construir significados a partir de suas vivências. Portanto, a leitura deve ser entendida como uma prática essencial.

Nessa perspectiva, em *O que é leitura* (1994), Maria Helena Martins afirma que “A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo” (Martins, 1994, p. 32). Isso evidencia que o ato de ler envolve não apenas a identificação de símbolos escritos, mas também a ativação de conhecimentos prévios, experiências e percepções do sujeito, que dão sentido ao que está sendo lido. Assim, o leitor participa ativamente do processo de construção de significados, estabelecendo uma relação entre texto e realidade.

Na conferência *A Importância do Ato de Ler* (1989), Paulo Freire destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 9). Ao destacar que a leitura da palavra não pode se desvincular da leitura do mundo, Freire reforça a necessidade de uma educação crítica, em que o ato de ler e escrever esteja intimamente relacionado à compreensão da realidade. Dessa forma, por meio da Literatura Infantil e outras práticas, alfabetização e letramento se constituem como instrumentos de formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar o meio em que vivem.

Desse modo, o letramento deve possibilitar que o sujeito saiba interpretar a sua realidade e consiga atuar nela de maneira funcional. Assim, o processo de aprender a ler e escrever deve estar conectado às vivências, aos contextos sociais e culturais dos alunos, promovendo a conscientização e a participação ativa na sociedade. Portanto, é uma prática social que deve adentrar a escola.

Além disso, para que o aluno tenha mais facilidade e segurança no processo de alfabetização, desenvolvendo uma aprendizagem mais completa e enriquecendo seu repertório, é necessário consolidar certas bases, que correspondem às competências fundamentais às quais os sujeitos vão se apropriando à medida que compreendem o funcionamento do sistema de escrita alfabetico, conforme mencionado por Poslaniec e Houyel, citados por Faria (2004, p. 18), e que já foram discutidas anteriormente. Essas bases são normalmente desenvolvidas desde os primeiros anos da Educação Infantil e até mesmo no convívio social.

Sendo assim, promover a inserção das crianças em práticas sociais, contribui significativamente para tal finalidade, ou seja, na formação de leitores competentes, pois permite que elas vivenciem a linguagem em contextos reais e significativos. Elas também têm o potencial de incentivar o gosto e a prática da leitura, ampliar o vocabulário e o conhecimento de mundo. Todos esses aspectos, quando estimulados desde cedo, favorecem a construção de repertório e senso crítico, preparando a criança para a produção textual (Soares, 2020).

Ao considerar a importância do letramento, é fundamental que a escola desempenhe um papel ativo na ampliação das competências que a criança já possui antes, durante e depois do processo de alfabetização. Como destaca Faria (2004):

Caberá, pois, à escola ampliar essas competências que a criança possui antes da alfabetização, introduzindo-a no domínio de alguns aspectos

literários que já estão presentes em narrativas de livros infantis e dos quais o mais "natural" é a vivência de uma história (Faria, 2004, p. 19).

Pôr em prática essa afirmação sobre o dever da escola não apenas enriquece o repertório cultural da criança, mas também a ajuda a compreender a estrutura e a função da escrita em contextos diversos. Além das experiências proporcionadas pelas obras literárias, o ambiente em que a criança está inserida também desempenha um papel essencial no processo de letramento.

Nesse contexto, a responsabilidade da escola se concretiza, também, na criação de um ambiente alfabetizador que favoreça o contato cotidiano das crianças com a linguagem escrita. Esse ambiente desempenha um papel fundamental no processo de letramento, pois oferece às crianças um espaço robusto em práticas sociais de leitura e escrita que vão contribuir na construção de sentidos. Segundo Soares (2020), criar ambientes que valorizem a presença da linguagem escrita no cotidiano escolar, por meio de cartazes, bilhetes, listas e outros materiais visuais, contribui para que a criança perceba a funcionalidade social da escrita e desenvolva o interesse pela leitura e produção textual. Assim, o ambiente escolar deixa de ser apenas um local de transmissão de conhecimento para se tornar também um espaço de ampliação do letramento.

Entre as diversas práticas sociais que favorecem o letramento, destaca-se o letramento literário. Segundo Graça Paulino e Rildo Cosson, citados por Machado (2018, p. 38), o letramento literário é definido como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Ou seja, ele foca no contato da criança com a linguagem literária desenvolvendo a capacidade de compreender, interpretar e se relacionar com textos literários. Sendo assim, num contexto mais amplo dessa prática, além de despertar o interesse pela leitura, possibilita à criança desenvolver sua compreensão de si, do outro e do mundo ao seu redor (Beleze; Vidigal; Franco, 2022).

Esse tipo de letramento pode ocorrer tanto por meio da contação de histórias na Educação Infantil, quanto através de outras manifestações culturais e literárias, como canções populares, parlendas, trava-línguas, rimas, poesias, fábulas e lendas. Pois, é importante destacar que por meio dessas práticas mencionadas, a criança passa a vivenciar a dimensão da fruição literária discutida por Maria Ranke e Hilda Magalhães em *Breves considerações sobre fruição literária na escola* (2011), onde definem que a mesma "[...] está relacionada à leitura literária que parte do

pressuposto de entrega, de imersão no texto, não para desvelar suas verdades, mas para expandi-lo, alargar suas significações" (Ranke; Magalhães, 2011, p. 48). Pois, diferente de uma leitura meramente funcional, a fruição literária vê a literatura como um campo de possibilidades, capaz de provocar afetos, reflexões e desenvolver tanto habilidades cognitivas quanto emocionais e imaginativas da criança.

Vale ressaltar que na Educação Infantil, a criança consegue manter um contato direto com a leitura e a escrita podendo vivenciar a fruição literária, uma vez que nessa etapa, o objetivo principal não é o desenvolvimento do domínio da leitura e escrita, mas sim a introdução gradual da criança no universo da linguagem escrita (Soares, 2018). Nesse sentido, conforme a BNCC, o trabalho pedagógico nessa etapa deve priorizar o "Brincar cotidianamente de diversas formas [...] ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (Brasil, 2018, p. 38), o que significa que a criança deve ser inserida em atividades variadas que favorecem experiências significativas que servirão como base para a aprendizagem formal nos anos seguintes.

Pois, Soares (2020, p. 204) destaca que "Antes mesmo de saber ler, a criança já convive com textos e começa a construir o conceito de textos." Nesse sentido, o contato com os textos e obras literárias contribui para que ela compreenda como a leitura e a escrita funcionam socialmente, fora do contexto escolar. Por isso, é fundamental oferecer experiências que desenvolvam competências essenciais para a alfabetização, ao mesmo tempo em que incentivem o interesse e o prazer pela leitura.

Desse modo, ao nos referirmos a obras literárias ou à prática da leitura, é comum associar a leitura apenas às palavras, entretanto, seu alcance vai muito além do que está escrito. Faria (2004, p. 53) ressalta um aspecto presente em inúmeros livros voltados ao público infantil: a imagem, e afirma que "A criança aprende a ler graças à imagem, porque a imagem exige uma leitura onde a linguagem já está impressa". Assim, nos primeiros anos, é comum que a leitura se desenvolva principalmente por meio das ilustrações presentes nas obras literárias. Na leitura em voz alta, por exemplo, a criança irá progredir em habilidades como "explicação" de imagens, a escuta atenta dos textos literários e a interpretação do que está sendo mostrado, competências indispensáveis para o desenvolvimento da alfabetização.

Diante do exposto, comprehende-se que o letramento é um processo essencial para a formação do sujeito leitor, ressaltando que a alfabetização deve ir além da mera leitura automatizada. Nesse sentido, cabe à escola proporcionar experiências significativas com a linguagem escrita, de forma a aproximar a criança do universo da leitura e da escrita de modo cativante desde os primeiros anos escolares. Contudo, é fundamental destacar que o letramento não deve ser tratado de forma dissociada da alfabetização, mas sim como um processo associado.

Além disso, a inserção da Literatura Infantil na escola permite que a criança desenvolva autonomia, reflexão e capacidade crítica, preparando-se para se tornar um sujeito leitor crítico. Em *Alfabetização e Letramento Literário: A Literatura Infantil na Escola* (2018), Miriam Machado destaca que “[...] a literatura infantil tem um papel não só de entretenimento, mas de formação, de questionamento, de apreensão do real” (Machado, 2018, p. 51). Dessa forma, a escola contribui para a construção de leitores capazes de interpretar, questionar e dialogar com o mundo, ampliando significativamente seu repertório cultural e crítico.

Essa articulação será aprofundada na próxima seção, com o objetivo de compreender como essas práticas podem e devem ser trabalhadas de maneira integrada para promover o pleno desenvolvimento formativo da criança.

1.3 Alfabetizar letrando: uma abordagem integrada

A alfabetização e o letramento são processos distintos, porém complementares, que compartilham o mesmo objetivo: possibilitar o indivíduo a ler e escrever com compreensão do seu uso social. De acordo com Soares, isso significa que:

[...] o que denominamos Alfaletrar e que permite a/o alfabetizador/ora trabalhar com método, capaz de atuar de forma integrada: ao mesmo tempo que a criança vai aprendendo o sistema de representação fonema-grafema, vai também aprendendo a compreender e interpretar textos [...]. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita (Soares, 2020, p. 289-290).

Assim, a criança não apenas aprende o sistema de escrita, mas também passa a participar de forma significativa no mundo letrado, reconhecendo a escrita como ferramenta de comunicação, expressão e construção de sentido.

Complementando essa ideia, Maria Helena Martins (1994, p. 32) enfatiza que “Decodificar sem compreender, é inútil; compreender sem decodificar, é impossível.”

referindo-se ao fato de que ler não se resume a reconhecer as sílabas, mas envolve interpretar, compreender e atribuir sentido aos textos, estabelecendo conexões com o conhecimento prévio e com o contexto social do leitor. Assim, a autora reforça que o processo de alfabetramento deve integrar a aprendizagem técnica da escrita com experiências significativas de leitura.

Nesse sentido, enquanto a alfabetização está relacionada ao domínio do sistema de escrita alfabético, o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em situações sociais concretas. Desse modo, uma criança pode ser considerada alfabetizada, mas não letrada, caso não consiga empregar esses conhecimentos de forma significativa e funcional em seu cotidiano, conforme já mencionado por Soares (2018). Essa distinção reforça que o mero domínio mecânico da leitura e da escrita não é suficiente, e é necessário que a linguagem escrita seja compreendida e efetivamente usada como prática social.

Por isso, é fundamental que o processo de aquisição da leitura e da escrita não se restrinja ao aprendizado do sistema alfabético, mas inclua também a vivência de situações concretas de uso da linguagem. Essas práticas sociais permitem que a criança compreenda a função social da escrita e construa sentidos a partir dela, pois “[...] a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos textos.” (Soares, 2020 p. 35). Desse modo, as experiências reais favorecem a percepção de sua função comunicativa e o reconhecimento de seu valor no cotidiano.

Com base nessa perspectiva, Soares (2020, p. 12) ao propor o conceito de alfabetramento, destaca a necessidade de “[...] aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: interpretar e produzir textos.” Essa abordagem defende que a criança deve saber interpretar e produzir textos de maneira significativa, reconhecendo sua função comunicativa e social.

Além disso, Machado (2018, p. 26) ressalta que, “Portanto, é necessário considerar todas as dificuldades que nossa língua apresenta, [...], e valorizar toda a motivação que a criança tem para o aprendizado [...].” Essa afirmação chama a atenção para a complexidade do processo de aquisição da leitura e escrita. Seguindo essa perspectiva, ao ampliar o conceito de alfabetização destacando também a compreensão dos significados sociais, a realização de vivências, com base nas leituras literárias para a realização das práticas pedagógicas de

alfabetização irá contribuir para uma aprendizagem mais leve e de fácil compreensão.

Pois, o engajamento da criança com os textos está diretamente relacionado a metodologias de mediação dos conteúdos apresentados, tópico que será aprofundado no Capítulo 2. Nesse cenário, a motivação torna-se um elemento essencial para potencializar o processo de aprendizagem, especialmente no ciclo de alfabetização e letramento. Assim como destaca Soares (2020, p. 255), “No ciclo de alfabetização e letramento, porém, a criança ainda está aprendendo a escrever textos, e aqui é preciso [...] motivar e orientar a criança a escrever textos, para que se torne capaz de produzir textos [...]. Nesse contexto, o uso de textos literários, como contos, fábulas e poesias, contribui para o desenvolvimento da autonomia leitora e escritora.

Sendo assim, para que a integração entre alfabetização e letramento ocorra efetivamente, é fundamental que o texto esteja sempre no centro das atividades pedagógicas, assim como afirma Soares (2020). Vale acrescentar que essas atividades devem ser planejadas de forma lúdica e atrativa, pois essa perspectiva de Soares ressalta que o ensino não deve se limitar ao reconhecimento isolado das letras ou palavras, mas deve envolver a leitura e produção de textos em contextos que favorecem tanto o domínio da linguagem escrita quanto a compreensão do uso social da linguagem.

O ambiente em que a criança está inserida também exerce uma influência significativa no desenvolvimento do processo de alfaletramento. A convivência com diferentes tipos de textos amplia as referências e experiências da criança contribuindo para sua aprendizagem. Conforme destaca Soares (2020, p. 51), “Imersa em ambientes socioculturais em que a leitura e a escrita têm papel e função centrais [...], a criança, antes mesmo de entrar para a escola vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita [...]. Essa diversidade de contextos estimula a criança a relacionar a linguagem escrita em seu cotidiano, fortalecendo a compreensão de que a leitura e a escrita têm funções variadas e relevantes para sua vida.

Essas influências de contexto são representadas concretamente nas práticas dentro e fora da escola, por meio da produção e leitura de gêneros do cotidiano, como “[...] convite, bilhete, carta, notícia jornalística, lista de compras, instruções de uso, piada, cartaz, publicidade, receita culinária, horóscopo, conto, poema,

parlendas [...]” (Soares, 2020, p. 210). Quando a criança escreve um bilhete, por exemplo, ela usa suas habilidades para ler e escrever, além de entender para que serve esse tipo de texto e como utilizá-lo na vida real. Vale destacar que gêneros textuais diferem de gêneros literários, que serão abordados com mais detalhes no Capítulo 2.

Portanto, essa simples prática de escrever um bilhete, demonstra o alfaletramento na prática, com a criança aplicando suas habilidades de leitura e escrita, compreendendo também sua função social. Embora o bilhete seja um texto utilitário e não literário que é o foco principal desse trabalho, seu exemplo se mostra prático e significativo, pois essa atividade promove a ampliação da compreensão, da imaginação e da experiência estética da criança, potencializando o alfaletramento, como será discutido adiante.

Dessa maneira, ao refletir sobre uma alfabetização plena, é relevante considerar as noções de alfaletramento como uma concepção norteadora, pois, a integração entre alfabetização e letramento numa mesma abordagem pedagógica favorece a potencialização dos resultados, e colabora para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, autônomos e conscientes. Essa proposta de Soares (2020), valoriza a alfabetização e o letramento com o mesmo grau de importância. Por isso, pode-se considerar o alfaletramento como o caminho mais eficaz para garantir uma alfabetização que prepara o estudante para conviver em sociedade.

Pensando na prática pedagógica, a articulação entre alfabetização e letramento requer estratégias que promovam experiências autênticas com a linguagem. Nesse sentido, Faria (2004) destaca a importância de o professor possuir uma formação literária básica para selecionar obras infantis que melhor condizem às necessidades das crianças, porém essa formação deve ir além, abrangendo competências que possibilitem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para ampliar o conhecimento e as experiências das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) também reconhece a importância da articulação entre alfabetização e letramento, orientando que o processo de alfabetização nos Anos iniciais do Ensino Fundamental deve ocorrer de forma integrada à inserção dos alunos em práticas sociais significativas de leitura e escrita. Além disso, enfatiza que, desde os primeiros anos escolares, as crianças devem ser estimuladas a compreender e produzir textos diversos, apropriando-se da linguagem escrita como ferramenta de comunicação, expressão e participação social.

Nesse contexto, é necessário que o professor alfabetizador compreenda a importância da integração entre alfabetização e letramento e planeje práticas pedagógicas intencionais. E para isso, Soares (2018), ressalta que:

[...] a formação continuada de professores deve caracterizar-se por quatro pontos fundamentais: realizar-se em caráter permanente e, preferencialmente, em serviço; voltar-se para o crescimento profissional e pessoal dos educadores; envolver um processo permanente de experimentação e reflexão na ação pedagógica, para a melhoria da qualidade da educação brasileira; [e] ter como centro a prática de ensino e a experiência do educador (Soares, 2018, p. 7).

Esses pontos destacados evidenciam que a formação não pode se limitar a cursos pontuais ou transmissões de conteúdo, mas deve ser um processo contínuo, que articule teoria e prática e valorize a experiência do professor. Dessa forma, a formação docente torna-se um espaço de reflexão crítica, atualização pedagógica e desenvolvimento profissional, contribuindo para que o professor atue de maneira mais consciente e eficaz no processo de alfabetização e letramento.

Diante do que foi exposto, fica evidente que o processo de alfabetização não se limita ao domínio da linguagem escrita, mas também da inserção do sujeito em práticas sociais de linguagem que contribuem para a construção de sentido na leitura e na escrita. Essa articulação entre alfabetização e letramento é fundamental para formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir efetivamente com o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a leitura literária se apresenta como uma prática que possibilita à criança não apenas o contato com diferentes usos da linguagem, mas também a vivência de experiências que ampliam sua compreensão de mundo. No próximo capítulo, exploraremos as especificidades da Literatura Infantil, destacando suas potencialidades no processo pedagógico de aquisição da leitura e escrita de modo mais significativo, envolvente e motivador para as crianças em fase de alfabetização.

2 LITERATURA INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

Antes de abordar a Literatura voltada para a infância, é necessário refletir sobre o seu conceito de maneira geral. Conforme destaca Marisa Lajolo citado por Machado (2018), a noção de Literatura pode variar conforme os diferentes grupos sociais e seus contextos culturais. Sendo assim, o conceito de Literatura Infantil pode variar a depender do estudo e contexto social vivenciado pelo autor que a descreve. Por fim, Machado (2018, p. 47) apresenta um apanhado geral de alguns estudiosos e conceitua: “A Literatura é, portanto, uma forma de entrar no mundo social e historicamente construído por meio das palavras que expressa pensamentos, sentimentos, ideias, imaginação e realidade.” Desse modo, a Literatura se configura como um modo de compreender como o ser humano vive, pensa, sente e se organiza em sociedade, comunicando suas emoções e reflexões, trazendo aspectos da realidade através da leitura.

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre a importância da Literatura no universo infantil, destacando a sua relevância durante a alfabetização no contexto pedagógico, e refletindo sobre o papel do professor como mediador no processo de aquisição da leitura e da escrita. Para dialogar com as ideias de Soares (2020), cuja concepção de alfaletramento orienta a discussão, temos Faria (2004) e Beleze, Vidigal e Franco (2022), que ressaltam a dimensão estética e pedagógica da Literatura Infantil, e Machado (2018), que contribui para a compreensão das especificidades desse campo.

2.1 Uma breve contextualização histórica da Literatura Infantil brasileira

As primeiras publicações literárias voltadas ao público infantil ocorreram entre os séculos XVII e XVIII. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman, na obra *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (2007), isso ocorreu em um contexto marcado por transformações sociais, culturais e econômicas, como a consolidação da burguesia e a valorização da infância como uma fase específica do desenvolvimento (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 15). Dessa forma, percebe-se que o surgimento da Literatura Infantil resultou das transformações sociais da época. Apesar de reconhecer o novo papel da criança e valorizar a infância, o potencial do texto literário, inclusive de agitar com “[...] a imaginação e com a experiência dos

leitores" (Faria, 2004, p. 116), não representava o objetivo principal de suas primeiras manifestações. Pois, na época, a Literatura Infantil desempenha um papel moralizante e educativo:

Por outro lado, depende também da escolarização da criança, e isso a coloca numa posição subsidiária em relação à educação. Por consequência, adota posturas às vezes nitidamente pedagógicas, a fim de, se necessário, tornar patente sua utilidade. Pragmática igualmente por este aspecto, inspira confiança à burguesia, não apenas por endossar valores desta classe, mas sobretudo por imitar seu comportamento (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 17-18).

Sendo assim, os valores sociais vivenciados na época influenciavam diretamente as obras literárias infantis, cujo propósito era formar comportamentos e atitudes consideradas ideais e alinhadas aos interesses das classes altas. Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (2007, p. 10) complementam dizendo que "Os trabalhos sobre literatura infantil, [...] tendem a privilegiar o caráter educativo dos livros para crianças, sua dimensão pedagógica, a serviço de um ou outro projeto escolar e político." Ou seja, a Literatura Infantil funcionava principalmente como um instrumento ideológico, refletindo e reforçando os valores sociais predominantes no período.

Vale ressaltar que o foco "pedagógico" da época não se voltava para o ensino da leitura e da escrita, tampouco para a aprendizagem de conteúdos específicos. Também não se reconhecia a Literatura como meio de proporcionar experiências estéticas, seja pelo estímulo à imaginação ou pelo despertar do prazer da leitura. Seu propósito central consistia, sobretudo, em formar cidadãos obedientes e disciplinados às expectativas sociais, conferindo aos textos um caráter essencialmente formativo.

Mais adiante, os contos de Charles Perrault³ (1628–1703) e dos Irmãos Grimm⁴ (Jacob [1785–1863]; Wilhelm [1786–1859]), desempenharam um papel fundamental na formação do repertório voltado ao público infantil, pois marcaram o surgimento e a consolidação da Literatura Infantil (Lajolo e Zilberman, 2007). Essas histórias não apenas educavam, mas também encantavam os leitores, fazendo com que os valores apresentados fossem assimilados de maneira sutil e envolvente, permanecendo guardados em seu subconsciente. Por isso, é interessante aliar a

³ Charles Perrault é considerado um marco da Literatura Infantil por ter publicado *Contos da Mamãe Gansa* (1697), transformando narrativas populares em textos escritos voltados para crianças (Lajolo; Zilberman, 2007).

⁴ Os Irmãos Grimm (Jacob: 1785–1863; Wilhelm: 1786–1859) consolidaram a Literatura Infantil no século XIX ao coletar e publicar contos populares alemães (Lajolo; Zilberman, 2007).

alfabetização ao prazer da leitura literária, tema que será aprofundado na seção seguinte, visto que essa combinação entre o encantamento pela leitura e o processo de ensinar favorece um aprendizado mais significativo e satisfatório.

Devido à consolidação da Literatura Infantil, a variedade de obras foi gradualmente ampliada. Faria (2004, p. 24) destaca que “a literatura para crianças hoje abrange diferentes tipos de conto, entre os tradicionais e os modernos.” Nesse movimento, novas narrativas foram surgindo e enriquecendo o acervo destinado ao público infantil, o que acaba proporcionando para as crianças o contato com diferentes estilos narrativos e temáticas, favorecendo a capacidade de interpretação. Isso possibilitou também diferentes formas de utilização no contexto escolar, aspecto que será discutido adiante. Assim, a Literatura Infantil deixou de restringir-se ao caráter moralista e passou a explorar múltiplas formas de narrar e representar o mundo, valorizando igualmente o entretenimento e a fruição literária.

No Brasil, a Literatura Infantil começou a ter notoriedade somente no final do século XIX. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), foi a partir da Proclamação da República que a infância passou a ter mais destaque. Nessa época, as obras que circulavam eram principalmente traduções de livros europeus, não havia muitas histórias com identidade brasileira. Autores como Figueiredo Pimentel e, principalmente, Monteiro Lobato tiveram um papel importante para consolidar a Literatura Infantil brasileira, valorizando elementos nacionais e buscando se comunicar melhor com as crianças leitoras.

Ao longo do tempo, a compreensão acerca da “função” da Literatura Infantil passou por mudanças, e, aos poucos, foi sendo moldada a percepção sobre seu valor e suas possibilidades de exploração. Portanto, a Literatura Infantil passou a ser valorizada não apenas por seu caráter educativo, mas também por sua dimensão estética, que desperta no leitor do “[...] prazer emocional ao intelectual” (Faria, 2004, p. 12). Sendo assim, as obras literárias conquistaram maior liberdade para envolver a criança, sem a obrigatoriedade de uma mensagem moralizante ou educativa, tornando a leitura uma experiência que permite à criança construir interpretações próprias.

De acordo com Beleze, Vidigal e Franco, essa valorização da Literatura voltada para a infância contribui para uma “[..] experiência estética que modifica as infâncias e permite que os sujeitos sejam protagonistas de seu processo artístico” (2022, p. 1037). Esse protagonismo está ligado à construção ativa de significados

por parte da criança, deixando de ser apenas receptora, passando a interagir diretamente com os textos literários. Dessa forma, o contato com esses textos favorece o desenvolvimento dos sentidos estéticos, conforme destaca Vygotsky (2001), citado por Beleze, Vidigal e Franco:

A capacidade de leitura é uma função psíquica superior que possibilita o desenvolvimento da memória, atenção, imaginação e o pensamento abstrato, que são formas especificamente humanas, pois a atividade mental, por meio da leitura, proporciona a criação de novas imagens, ações, conceitos, em que o conhecimento apreendido é reelaborado, modificando o modo de agir, de ser e de pensar do sujeito (Beleze; Vidigal; Franco, 2022, p. 1034).

Diante disso, observa-se que o contato das crianças com obras literárias desde os primeiros anos de vida exerce uma influência significativa no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional. Sendo assim, a convivência regular com esses textos favorece a criação de vínculos afetivos com a leitura, ampliando as chances de que ela se torne um processo prazeroso e voluntário. Assim como destaca Candido (2004, p. 180), “[a] literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, evidenciando que ao interagir com textos literários, a criança não apenas desenvolve habilidades cognitivas, mas também a empatia, compreensão das relações sociais e apreciação da diversidade.

Dessa forma, ao compreendermos a trajetória histórica da Literatura Infantil e a valorização de sua dimensão estética, percebemos que seu papel vai além do entretenimento ou da função moralizante. Muitas das obras literárias contemporâneas refletem as competências vinculadas à BNCC, em específico a nove, que se refere a “Exercitar a empatia [...], fazendo-se respeitar e promovendo o respeito [...] aos direitos humanos, [...] e valorização da diversidade de indivíduos [...]” (Brasil, 2018, p. 10). Destacando assim, as obras literárias como possibilidade pedagógica potente no contexto alfabetizador. Na seção seguinte, será aprofundada a contribuição da Literatura Infantil para o processo de alfabetização e para as práticas pedagógicas em sala de aula.

2.2 A contribuição da Literatura Infantil no processo de alfabetização

Numa visão mais ampla, a Literatura se manifesta diariamente no cotidiano. Em *O direito à literatura* (2004), Antonio Candido destaca “[...] ninguém pode passar

vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia" (Candido, 2004, p. 175), se referindo ao fato que a Literatura está presente em diversas experiências do dia a dia, como ao escutar uma música, ao imaginar situações, ao contar histórias ou ao refletir sobre acontecimentos, atuando muitas vezes de forma inconsciente. Sendo assim, Candido (2004) afirma que a Literatura é um direito inalienável, pois, o direito se configura naquilo "[...] que consideramos indispensável para nós [...]" (Candido, 2004, p. 172). Nesse sentido, ela não apenas acompanha o cotidiano, mas também influencia a compreensão das relações humanas, configurando-se como um elemento essencial da existência humana.

Dessa forma, ao inserir obras literárias no processo de alfabetização, as crianças não apenas desenvolvem habilidades de leitura e escrita, mas também vivenciam experiências que contribuem para sua formação como sujeitos. Conforme destaca Machado (2018, p. 43), o contato com o texto literário possibilita o letramento literário, sendo este fundamental tanto para a "[...] constituição do leitor, como também para a formação do ser [...]" . Diferentemente do letramento, que envolve práticas sociais de leitura e escrita em geral, o letramento literário consiste em desenvolver competências de leitura, interpretação, fruição estética e apreciação crítica do texto literário, especificamente por meio da Literatura. Isso indica que, durante a consolidação do repertório de leitura e escrita, os textos literários permitem à criança construir sentidos, reconhecer emoções e refletir sobre si mesma e sobre a realidade.

Assim, a experiência literária no contexto escolar passa a ser também um instrumento de formação do sujeito, garantindo o acesso ao direito à Literatura como elemento central na constituição de leitores críticos, criativos e conscientes. Esse direito se manifesta na prática pedagógica por meio de experiências de leitura que vão além do tradicional, envolvendo efetivamente a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. Assim, o ato de ler transforma-se em vivência capaz de suscitar reflexões e descobertas.

Vale destacar que no momento da leitura, há uma conexão fundamental entre três elementos, como afirmam Beleze, Vidigal e Franco (2022, p. 1032), "Na interlocução entre autor, leitor e obra há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar e uma nova compreensão do sujeito para o que se lê". Pensando no contexto escolar, essa relação precisa ser articulada a práticas de alfabetização e letramento, que considerem a participação dos alunos pois "[...] a alfabetização deve

ser o foco da ação pedagógica" (Brasil, 2018, p. 89). Dessa forma, o texto literário se torna um elo entre a criança e a alfabetização, possibilitando a exploração da linguagem estética e o desenvolvimento gradual das habilidades de leitura e escrita.

Sendo assim, a Literatura Infantil, expressa por meio dos textos literários, atua como a mediadora de novas experiências contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade, do senso crítico, e da construção de sentidos, que são competências sinalizadas pela BNCC (Brasil, 2018). Essa concepção é reforçada por Beleze, Vidigal e Franco (2022), ao afirmarem que:

[...] percebemos que ao colocar a criança em contato com as obras literárias tem-se como finalidade produzir o efeito da ampliação das vivências e experiências que possibilitam olhares para aquelas que nunca tiveram existência concreta, tangível, permitindo a ampliação da compreensão de si, do outro e do mundo (Beleze; Vidigal; Franco, 2022, p. 1036).

Portanto, por ser um gênero carregado de sentidos estéticos, simbólicos e culturais, a Literatura possibilita que a criança se envolva com textos por meio de vivências significativas proporcionadas pelas obras literárias. Ao entrar em contato com histórias e perspectivas variadas do mundo, a criança também tem oportunidade de desenvolver habilidades de alfabetização, como a construção de pequenas frases e recontos, ou registro de palavras e imagens relacionadas à narrativa. Assim, aos poucos vai compreendendo o papel social da leitura e escrita, possibilitando sua participação ativa na sociedade.

Com base nisso, evidencia-se que promover experiências simbólicas com foco na alfabetização a partir de textos literários é incomparável. Por sua variedade de repertório, é importante considerar os diferentes gêneros que a Literatura Infantil abrange, conforme Hunt (2010):

A literatura infantil possui em si gêneros específicos: a narrativa para a escola, textos dirigidos a cada um dos sexos, propaganda religiosa e social, fantasia, o conto popular e o conto de fadas, interpretações de mito e lenda, o livro-ilustrado (em oposição ao livro com ilustração) e o texto de multimídias (Hunt, 2010, p. 43).

Essa diversidade de gêneros evidencia que a Literatura Infantil é rica em possibilidades de mediação no contexto escolar. No ciclo de alfabetização, cada gênero, principalmente os contos de fadas e livros ilustrados, podem ser explorados com estratégias que despertem o interesse da criança de forma que o texto literário "[...] a seduza, que alegre a fantasiar, mas que também propicie descobertas, diálogo, abertura de horizontes" (Machado, 2018, p. 52). Dessa forma, a variedade

de gêneros não apenas enriquece a experiência literária, mas também promove a alfabetização e o letramento de forma integrada.

Além disso, para melhor compreender o papel da Literatura Infantil no contexto educacional, é importante distinguir os textos literários dos textos não literários. Enquanto os textos não literários têm como objetivo principal a transmissão direta de informações e conhecimentos objetivos, os textos literários se caracterizam por sua linguagem estética e simbólica, que produz uma vivência interna no leitor, causando sentimento de pertencimento (Beleze; Vidigal; Franco, 2022). Este trabalho busca promover a valorização do texto literário no ambiente escolar, sem desconsiderar a importância de outros gêneros, mas reconhecendo que é a Literatura que proporciona uma vivência mais profunda.

Desse modo, é possível perceber que a Literatura vai além do texto escrito, e isso é proveitoso para o aluno em contexto escolar, pois, mais do que transmitir histórias, a Literatura oferece experiências que se configuram em linguagem (Beleze; Vidigal; Franco, 2022). Nesse tipo de vivência, a criança tende a se reconhecer nessas narrativas, como por exemplo, no clássico *A Lagartinha Muito Comilona* (2011) de Eric Carle, que retrata a transformação de uma lagarta em borboleta após comer muitos alimentos durante os dias da semana. Essa narrativa, por meio de vivências lúdicas, como uma brincadeira simbólica simulando a compra dos alimentos consumidos pela lagarta no mercado, permite que a criança interaja com o enredo de forma prática, desenvolvendo consciência fonológica por meio da identificação de sílabas das palavras nas prateleiras. Estratégias de alfabetização serão aprofundadas no Capítulo 3, com análise de outras obras literárias.

Entretanto, ainda restam dúvidas sobre o que caracteriza o processo de alfabetização e como ele deve ocorrer, independentemente das estratégias adotadas. Nesse sentido, Soares (2020, p. 12) afirma que alfabetização é “[...] aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais [...]. Para alcançar essa finalidade, é fundamental considerar as concepções de alfaletramento propostas pela autora, que envolvem a aquisição da leitura e da escrita aliada às práticas sociais em que esses conhecimentos são efetivamente utilizados, não se limitando apenas a alfabetizar, mas a “[...] alfabetizar e letrar: alfaletrar” (Soares, 2020, p. 12).

Assim, a inclusão da Literatura Infantil na construção de vivências escolares com o propósito de aquisição das habilidades de leitura e escrita pode agir como

“[...] alavanca no processo de aquisição da leitura” (Faria, 2004, p. 22). Para que essa contribuição se concretize, é fundamental que a inserção dos textos literários em sala de aula ocorra de forma intencional, planejada e coerente com os objetivos pedagógicos. Essa perspectiva ressalta a relevância do professor como mediador, tema que será aprofundado na seção seguinte.

Sendo assim, essas vivências literárias contribuem para a formação da linguagem oral e escrita, permitindo que a criança tenha “[...] contato com obra que a seduza, que alegre a fantasiar, mas que também propicie descobertas, diálogo, abertura de horizontes” (Machado, 2018, p. 52). Essas experiências lúdicas e significativas podem servir como ponto de partida para que a criança utilize a escrita no cotidiano escolar, conforme afirma Soares (2018, p. 24): “[...] o processo de alfabetização envolve uma dimensão teórica, ligada à compreensão do sistema, e uma dimensão prática, relacionada ao uso da escrita no cotidiano escolar.”

Seguindo essa perspectiva, a partir da vivência literária apresentada, o letramento ocorre por meio da experiência com a narrativa, enquanto a alfabetização envolve um conjunto de aprendizagens relacionadas à compreensão do funcionamento do sistema de escrita, entre elas o desenvolvimento da consciência fonológica, que se manifesta na reflexão sobre a correspondência entre grafemas e fonemas, compreendendo que os mesmos sons tendem a ser representados pelas mesmas letras e sílabas.

Dessa forma, evidencia-se que a Literatura Infantil, ao proporcionar experiências estéticas, simbólicas e culturais, desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização. Sua presença no cotidiano escolar contribui não apenas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, mas também para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. Ao integrar práticas pedagógicas intencionais que envolvam a leitura literária, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o ato de ler mais atrativo para a criança, e consolidando, assim, a Literatura como aliada indispensável no ciclo de alfabetização.

Portanto, realizando uma boa escolha de obra literária, explorando plenamente suas potencialidades e elaborando estratégias que valorizem seu conteúdo de forma compatível com a turma, o professor cria oportunidades para experiências de leitura mais atrativas e capazes de consolidar novos conhecimentos de maneira cativante. Nesse cenário, que será aprofundado na seção seguinte, o

professor configura-se como fator essencial na mediação do contato das crianças com a Literatura em sala de aula.

2.3 O papel da mediação docente no contexto alfabetizador

No contexto alfabetizador, a escola assume um papel central na formação da criança. Segundo Beleze, Vidigal e Franco (2022, p. 1032) "A escola é um espaço de apropriação do conhecimento sistematizado [...]", sendo assim, o seu papel é criar condições que favoreçam a aquisição da leitura e escrita. Para além desse aspecto, é também responsabilidade da escola colaborar com a promoção de experiências que incentivem a autonomia intelectual e fortaleçam a relação dos estudantes com a cultura escrita em suas múltiplas dimensões.

Dessa forma, o professor, encarregado de conduzir os alunos, assume o papel de mediador no processo de alfabetização, estabelecendo a ligação entre os textos literários e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto do alfaletramento. Soares (2020) comenta sobre a mediação ao afirmar que:

A mediação de leitura orienta o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação, ora sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura. (Soares, 2020, p. 231)

Portanto, a mediação de leitura não se limita a contribuir apenas no ensino formal, mas equilibra à experiência positiva com os livros, favorecendo a construção de leitores críticos e motivados. Então, na prática, a escola se configura como um espaço privilegiado de mediação, e o professor é o responsável por conduzir e potencializar esse processo.

Esse papel exige bastante do professor, pois cabe a ele planejar situações de aprendizagem, selecionar conteúdos adequados ao nível de desenvolvimento da turma, organizar as atividades e avaliar os avanços dos alunos, sempre com intencionalidade pedagógica, sendo que, no contexto do alfaletramento, também envolve a escolha criteriosa de obras e textos literários a serem trabalhados. Além disso, proporcionar a vivência de experiências literárias tem grande importância nesse contexto. Sendo assim, de acordo com a BNCC essas experiências devem ocorrer "[...] de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico" (2018, p. 355).

Nesse sentido, a mediação se configura como um processo em que o professor estabelece conexões entre o estudante e o conhecimento, mantendo-se no limiar entre ambos e oferecendo suporte para que o aluno amplie seus saberes. Assim, o professor promove aprendizagens que normalmente, não ocorriam de maneira espontânea, facilitando o desenvolvimento do conhecimento pelo aluno. No caso da leitura literária, a mediação realizada de modo envolvente com os interesses da turma se mostra capaz de transformar essa experiência em um verdadeiro aprendizado. No contexto da leitura literária, a mediação que considera os interesses da turma potencializa a aprendizagem. Por exemplo, em uma turma que demonstra afinidade por histórias de aventura e mistério, a seleção de uma obra desse gênero para a mediação torna a experiência mais envolvente e significativa para os alunos.

Algumas das estratégias que possibilitam uma boa mediação, se destacam as de caráter interativo, pois permitem uma maior participação das crianças no processo de alfabetização. Entre elas, estão a roda de leitura, a leitura compartilhada, o reconto de histórias e a dramatização. Sobre esta última, Faria (2004, p. 152) afirma que “Muitos outros livros para crianças, analisados e divididos em sequência e cenas poderão ser transformados em pequenas peças de teatro.” A dramatização, além de tornar a leitura mais envolvente, favorece a compreensão do enredo e das personagens, estimula a expressão oral, a criatividade, a memória e a colaboração entre os alunos, servindo também como ponto de partida para atividades direcionadas à alfabetização.

Além disso, é importante destacar que a mediação da leitura literária também se relaciona com aspectos emocionais, contribuindo para o envolvimento afetivo das crianças com os textos. Pois, ao conduzir propostas de atividades com sensibilidade e acolhimento, o docente desperta segurança para que os alunos possam “[...] se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos [...]” (Brasil, 2018, p. 9), ampliando as possibilidades de criação de um vínculo afetivo com a leitura. Pois, ao manter uma relação afetuosa com a leitura, o ato de ler se transforma numa experiência na qual a criança consegue engajar com facilidade.

Também é importante destacar que, segundo Machado (2018, p. 37), a mediação do professor no contexto alfabetização “[...] não se resume a alfabetizar, mas oferecer condições para que o indivíduo se insira na sociedade letrada [...]”. Dessa forma, a mediação adequada tem o poder de articular alfabetização e

letramento a partir de vivências, possibilitando que o aluno, ao mesmo tempo em que desenvolve a habilidade de ler e escrever, compreenda também o uso social da linguagem. E durante esse processo, estimula “[...] o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua” (Brasil, 2018, p. 244). Assim, a alfabetização mediada de forma significativa contribui para a formação de leitores ativos, críticos e conscientes de seu lugar na sociedade.

Portanto, para que a mediação do professor ocorra de modo efetivo, considerando que o propósito principal deste trabalho é discutir como a Literatura Infantil contribui para o processo de alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental, à luz das ideias de Soares (2020), é preciso que essa mediação se concretize por meio de experiências de aprendizagem que promovam o envolvimento ativo dos alunos. Assim, a leitura literária pode tornar o planejamento e a prática pedagógica mais interessantes, despertando o interesse e a participação das crianças.

Visando isso, é fundamental selecionar obras e textos literários que sejam versáteis e compatíveis para o contexto alfabetizador. Segundo Poslaniec (2002), citado por Faria (2004, p. 14), ele propõe que na hora de selecionar os melhores livros, deve considerar aqueles que oferecem ao leitor várias ocasiões de penetrar na estrutura profunda da obra. Nessa perspectiva, Faria (2004) destaca os aspectos necessários e indica como esse processo deve ser conduzido:

Daí a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida (Faria, 2004, p. 21).

Esse posicionamento mostra que o papel do professor no processo de seleção vai além de apenas escolher livros. É preciso ter sensibilidade para compreender o universo infantil e reconhecer quais elementos da história podem se conectar com a vivência e a linguagem da criança e para isso, o professor “[...] precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na sua utilização em sala de aula” (Faria, 2004, p. 14). Dessa forma, o educador poderá se conectar com a obra como leitor e formar suas próprias impressões sobre o quanto a leitura é interessante e envolvente.

Posteriormente, dará andamento ao planejamento das aulas, analisando as estratégias a serem utilizadas para a inserção do texto literário em sala de aula, atentando-se a alguns pontos, conforme sugere Faria:

Entretanto, ao lidar-se com essas formas de ampliar a leitura do livro, deve-se observar se os leitores estão preparados para o trabalho que nos propomos a fazer e para isso, é fundamental ter-se em mente as competências de leitura da criança, básicas para qualquer trabalho de leitura na escola (Faria, 2004, p. 17).

Portanto, ter atenção a esses detalhes é indispensável na atuação do professor alfabetizador. Pois, “[...] esquemas rígidos de abordagem de livros de ficção tendem mais a afastar do que a aproximar os alunos dos livros” (Faria, 2004, p.117). Ou seja, mantendo uma postura sensível e acolhedora, o docente será capaz de analisar o repertório dos alunos e incentivá-los a se aproximar da leitura da maneira adequada para seu nível de aprendizagem. Desse modo, o professor contribui para a construção de um ambiente mais motivador, respeitando o ritmo e os interesses de seus alunos, e favorece que eles desenvolvam afeição pela leitura.

Pensando na prática em sala de aula, a primeira etapa ao trabalhar com uma obra ou texto literário é preparar os alunos para a leitura. O professor deve, primeiramente, “[...] preparar as crianças para a leitura, despertando a curiosidade e o interesse pelo tema [...]” (Soares, 2020, p. 229). Esse momento inicial é fundamental, pois a forma como o docente conduz a obra literária influencia diretamente a aproximação das crianças com os textos e, consequentemente, o desenvolvimento do processo de leitura.

Isso reforça novamente que a escolha das obras ou textos literários não devem ser feitas de modo aleatório, e sim de maneira criteriosa. Pois, quando os textos dialogam com a realidade das crianças, é propenso de ocorrer identificação com a história, favorecendo o interesse pela leitura e consequentemente o desenvolvimento das competências de leitura e escrita durante as atividades pedagógicas. Dessa forma, a Literatura voltada para a infância consegue ocupar um espaço central na formação leitora do ciclo de alfabetização.

Isso porque, ao ter a Literatura Infantil como guia no planejamento das aulas, destaca-se a variedade de livros disponíveis, que permite a escolha de leituras capazes de atender aos critérios de seleção já mencionados. Além disso, essa diversidade textual é respaldada pela BNCC, que valoriza a importância de práticas de linguagem diversificadas. Nesse sentido, ao tratar da área de Linguagens, a

BNCC afirma que “[...] a finalidade é possibilitar aos estudantes participarem de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas [...]” (Brasil, 2018, p. 63). Portanto, ao oferecer diferentes tipos de textos e experiências de leitura, o professor não apenas cumpre as diretrizes da BNCC, como também promove o desenvolvimento integral da criança, ampliando suas habilidades expressivas.

E como consequência, ao manter constância nas propostas pedagógicas alinhadas com obras literárias, as crianças vão ampliando gradualmente seu repertório de palavras e guardando-as em seu subconsciente, assim como afirma Soares:

Além disso, com a convivência intensa com material escrito, vai reconhecendo visualmente, como um todo, palavras frequentes, “arquivadas” em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares, minimizando a necessidade de decodificação (Soares, 2020, p. 197).

Assim, o alfaletramento vai sendo colocado em prática, de modo que, ao consolidar um repertório de palavras, aos poucos a leitura vai se tornando mais fluida. Nesse percurso, a criança amplia sua compreensão sobre o sistema de escrita alfabética, envolvendo tanto a consciência fonológica quanto outros princípios que orientam o uso das letras e sons na escrita. Nesse contexto, a Literatura Infantil oferece narrativas ricas em vocabulário e estrutura textual, possibilitando que o leitor encontre repetidamente determinadas palavras e expressões em situações rotineiras.

Dessa forma, evidencia-se que a mediação do professor no contexto alfabetizador vai muito além do ensino mecânico e padronizado da leitura e da escrita. Ela envolve a criação de experiências, o planejamento criterioso de atividades e a seleção de obras e textos literários que dialoguem com as experiências infantis.

Ao conectar teoria e prática, a Literatura Infantil favorece a ampliação do repertório linguístico, da compreensão de textos e promove aprendizagens contextualizadas. Além disso, possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico, contribui para a formação de valores e atitudes, fortalece vínculos afetivos e sociais e favorece a construção da autonomia leitora. No capítulo seguinte, será apresentada a aplicação prática desses princípios, a partir da

seleção de obras específicas, analisando suas potencialidades literárias e propondo estratégias de mediação pedagógica em sala de aula.

3 ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A Literatura Infantil desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento, não apenas pelo caráter estético e lúdico, mas também por favorecer experiências significativas de aprendizagem. Discutimos que a Literatura Infantil não se resume ao seu papel na escola ou no processo de alfabetização, mas sua contribuição nesse contexto é notável, pois através dela é possível despertar o interesse da criança pela leitura, ampliar seu repertório linguístico, promover reflexões críticas e estimular a imaginação. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir diferentes possibilidades de mediação docente, considerando algumas obras selecionadas para o trabalho pedagógico no ciclo inicial do Ensino Fundamental, evidenciando como elas podem ser usufruídas no processo de alfabetização.

As obras escolhidas para esta discussão foram: *Travadinhas* (2011), escrito e ilustrado por Eva Furnari; *E o Dente Ainda Doía* (2013), escrito e ilustrado por Ana Terra; *Chapeuzinho Amarelo* (2011), escrito por Chico Buarque e ilustrado por Ziraldo; e *Abaré* (2009), escrito e ilustrado por Graça Lima. A seleção considerou tanto a relevância dos autores no cenário da Literatura Infantil quanto às potencialidades pedagógicas de cada título. Essas obras se destacam pela musicalidade e pelo jogo poético do texto, pelo humor e pela lúdicodeza da linguagem, pela simplicidade narrativa que valoriza sentimentos cotidianos e, ainda, pela riqueza cultural e social presente em suas histórias. Reunindo essas características, possibilitam ao professor múltiplas formas de mediação, favorecendo uma alfabetização criativa, significativa e integrada às experiências de leitura das crianças.

Dessa forma, a proposta deste capítulo não é realizar uma simples descrição das obras, mas discutir como a mediação de cada título pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento no ciclo inicial do Ensino Fundamental. O objetivo é relacionar essas possibilidades às competências esperadas para essa etapa da Educação Básica e ao papel do professor na mediação da leitura. Assim, busca-se demonstrar como a Literatura Infantil, por meio de obras específicas, pode unir a alfabetização e o prazer da leitura.

3.1 Obras selecionadas

As obras *Travadinhas* (2011), *E o Dente Ainda Doía* (2013), *Abaré* (2009) e *Chapeuzinho Amarelo* (2011) trazem contribuições importantes para a Literatura Infantil. Em *Travadinhas*, de Eva Furnari, o foco está no jogo com as palavras e o contato com a oralidade de forma lúdica. *E o Dente Ainda Doía*, de Ana Terra, apresenta uma narrativa divertida e acumulativa, em que os personagens tentam resolver o problema do jacaré, despertando curiosidade por meio do humor, do suspense e da repetição.

Abaré, de Graça Lima, une o visual e o cultural, e aproxima as crianças de diferentes manifestações artísticas. E, por fim, *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, apresenta uma releitura criativa do conto clássico, explorando o medo de forma poética e bem-humorada. Sendo assim, a escolha dessas obras buscou contemplar estilos diferentes, riqueza estética e variedade de propostas pedagógicas. Cada uma contribui, à sua maneira, para o processo de alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que desperta o gosto pela leitura e ajuda a formar leitores.

3.2 *Travadinhas*: brincando com as palavras

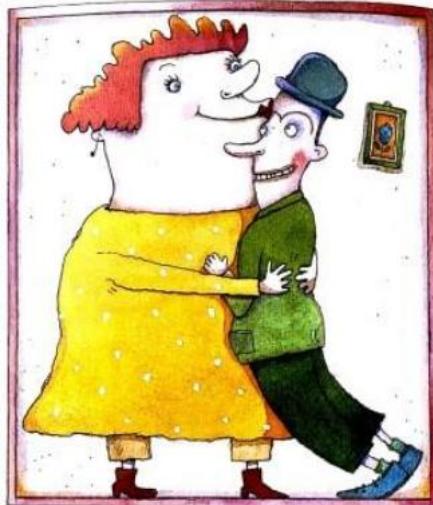
A obra literária *Travadinhas*, escrita e ilustrada por Eva Furnari, foi publicada pela Editora Moderna em 2011. Ela utiliza uma linguagem lúdica e poética composta por trava-línguas escritos em versos. Indicada para crianças a partir dos seis anos de idade, a obra se destaca pelo caráter criativo e bem-humorado, favorecendo o contato da criança com o jogo de palavras e com a sonoridade da língua.

A mediação da leitura dessa obra pode trazer significativas contribuições para o desenvolvimento da consciência fonológica e da percepção sonora no ciclo inicial do Ensino Fundamental, e em concordância com as habilidades previstas na BNCC, principalmente a EF01LP16, que orienta a leitura e compreensão de parlendas, trava-línguas e quadrinhas, e EF01LP19, que prevê a recitação de trava-línguas com entonação adequada, observando rimas (Brasil, 2018). A cada página, *Travadinhas* apresenta os diferentes trava-línguas acompanhados de ilustrações correspondentes, que são marcadas pela estética lúdica e fantasiosa proporcionando uma experiência de leitura divertida e interativa.

Ao discutir as possibilidades de mediação nessa obra, no contexto dos Anos Iniciais, a exploração dos trava-línguas é promissora como recurso para o desenvolvimento da consciência fonológica e da fluência oral. Essa mediação pode começar com a leitura em voz alta pelo professor, destacando a musicalidade e o ritmo do texto. Em seguida, os alunos podem repetir coletivamente os trava-línguas, primeiramente de forma lenta, para garantir a compreensão, e depois em diferentes velocidades, como um jogo de oralidade que estimula a agilidade da fala. Nessa perspectiva, as crianças podem perceber sons iniciais, aliterações e sequências fonéticas complexas, exercitando a articulação de fonemas, a atenção auditiva e o ritmo da linguagem.

De modo mais específico, durante a exploração do texto, o mediador pode destacar trechos que favoreçam a identificação de padrões sonoros. Por exemplo, na Figura 1, a frase “O GILDO É O XODÓ DA GISA JÚLIA.” utiliza a repetição do som inicial G, auxiliando no treino da dicção e na percepção de sons semelhantes.

Figura 1 – *Travadinhas* (2011)



O GILDO É O XODÓ
DA GISA JÚLIA.

(Furnari; Furnari, 2011, p.4)

Da mesma forma que na Figura 2, “AS ASAS DA SILZIA SÃO AZUIS.”, evidencia a aliteração do som S, que se repete no início de várias palavras. Assim,

ao ler ou recitar a frase, a criança pode perceber o som das palavras “asas”, “Silzia” e “são”. Desse modo, o professor pode propor que os alunos identifiquem outras palavras que comecem com o mesmo som, escrevam pequenas frases usando essas palavras ou criem travas-línguas próprios.

Figura 2 – Travadinhas (2011)



AS ASAS DA SILZIA
SÃO AZUIS.

(Furnari; Furnari, 2011, p.6)

Enquanto passagens como na Figura 3 “*TRÊS OGROS BREGAS TROCAM TRECOS E TRAMBOLHOS*” e na Figura 4 “*O GREGO GAGO É PRIMO DO GRINGO GROGUE*.” desafiam a atenção auditiva, elas são voltadas não apenas para as letras T e G, mas também para os encontros consonantais TR e GR. O professor pode propor que as crianças identifiquem e listem palavras com esses encontros consonantais, para reforçar a correspondência entre som e grafia. Além de compreender que grafamos os mesmos sons, geralmente, com as mesmas letras.

Figura 3 – *Travadinhas* (2011)



TRÊS OGROS BREGAS
TROCAM TRECOS E TRAMBOLOS.

(Furnari; Furnari, 2011, p.7)

Figura 4 – *Travadinhas* (2011)



O GREGO GAGO
É PRIMO DO GRINGO GROGUE.

18

(Furnari; Furnari, 2011, p.18)

Já na Figura 5 “UM CHAPÉU CHOCANTE SOLTA SAPOS SALTITANTES.”, o texto trabalha rimas e ritmo, elementos que contribuem para a memorização e para uma leitura fluida. Por exemplo, ao repetir a frase, a criança percebe o som semelhante de “chocante” e “saltitantes”, o que facilita a recordação das palavras e estimula a pronúncia correta.

Figura 5 – *Travadinhas* (2011)



UM CHAPÉU CHOCANTE
SOLTA SAPOS SALTITANTES.

13

(Furnari; Furnari, 2011, p.13)

Além da dimensão fonológica, *Travadinhas* também possibilita o desenvolvimento da compreensão de texto e da leitura contextualizada. Um exemplo é o trecho da Figura 6: “O TOMBO DO PEDRO FOI UMA TRAGÉDIA...”, em que a criança pode relacionar a narrativa com a ilustração correspondente, por exemplo, ao observar a feição do Pedro caindo e o movimento de seus braços e pernas na imagem, a criança consegue associar cada palavra do texto à ação que está acontecendo, construindo sentidos a partir da interação entre texto e imagem.

Figura 6 – Travadinhas (2011)



PEDRO TROPEÇA
NA PEDRA DA PRACA.

12

(Furnari; Furnari, 2011, p.12)

Diante da variedade de trechos e da riqueza de recursos presentes nos livros, diversas estratégias de mediação podem ser exploradas. Entre elas, destacam-se a leitura em voz alta com entonação e repetição pelos alunos, o desafio oral de recitar frases ou trava-línguas sem confundir os sons, a identificação e listagem de palavras com sons semelhantes ou rimas, a criação coletiva de novos trava-línguas ou frases rimadas e atividades que relacionem texto e imagem, como observar e descrever cenas das ilustrações para compreender a ação narrativa.

Essas estratégias retomam a contribuição da Literatura Infantil para o desenvolvimento da consciência fonológica, conforme discutido por Soares (2016) e exemplificado por Moraes e Leite (2005). Ao refletir sobre os sons que compõem as palavras, a criança desenvolve habilidades metalinguísticas essenciais, reconhecendo padrões sonoros, rimas e aliterações, o que favorece a correspondência entre som e escrita, a dicção, a compreensão textual e a leitura coletiva e colaborativa.

3.3 *E o Dente Ainda Doía*: surpresas que rimam

A obra *E o Dente Ainda Doía*, escrita e ilustrada por Ana Terra e publicada pela Editora DCL em 2013, apresenta uma narrativa curta e divertida, centrada em um jacaré com dor de dente que, a cada página, recebe a visita de diferentes animais, cada um trazendo uma sugestão inusitada para resolver o problema. Embora se trate de uma narrativa, os recursos estéticos da obra estão fortemente voltados à poesia, como o uso de rimas e repetições, que criam ritmo marcado e favorecem a participação ativa das crianças durante a leitura.

A leitura é indicada para o público infantil a partir dos 4 anos, e possibilita o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC, tais como a EF01LP16, para leitura e compreensão de textos narrativos, a EF01LP25, para recontagem de histórias lidas ou narradas e a EF01LP26, para identificar elementos de uma narrativa, como personagens, enredo, tempo e espaço (BRASIL, 2018). Ela oferece aos alunos oportunidades de identificar personagens e objetos, compreender sequências narrativas, relacionar causas e consequências e desenvolver produção oral e escrita, fortalecendo a alfabetização inicial de maneira lúdica e contextualizada, uma vez que, como observa Faria, “uma criança deve ser capaz de ligar causa e consequência, de encontrar uma construção lógica mesmo se o tema é irracional, de distinguir o que está dito explicitamente e o que pode ser deduzido” (2004, p. 20).

As possibilidades de mediação são amplas, entre elas temos a exploração da repetição acumulativa e das rimas, que favorecem a memorização, a antecipação leitora e a fluência leitora. Como por exemplo, na Figura 7, que apresenta a última sequência acumulativa. Ao trabalhar com a repetição de ações dos animais pode-se ter como estratégias atividades de leitura em coro, reconstrução oral da narrativa, jogos de memória visual e sonora e identificação de padrões rítmicos.

Figura 7 - E o Dente Ainda Doía (2013)

DEZ PASSARINHOS VIERAM TENTAR
RESOLVER O PROBLEMA:
– COLOQUE NO SEU FOCINHO ESTA PENA!
MAS NADA RESOLVIA. O JACARÉ ROÍA A
CENOURA, CUTUCAVA COM O GRAVETO, MORDIA O
PEDREGULHO, RECEBIA CARINHO, COBRIA O DENTE COM
SABÃO, MASTIGAVA RAIZ-FORTE, LAMBIA A MOSCA,
COLOCAVA NOZES NA BOCA, BOTAVA A PENA BEM NA
FRENTE DO NARIZ... E O DENTE AÍNDA DOÍA!

25

(Terra; Terra, 2013, p. 25)

De forma mais específica, o professor mediador pode propor que os alunos reconstituam a sequência dos animais que se apresentam diante do jacaré utilizando imagens ou cartões ilustrados, para organizar na ordem correta e repetindo em voz alta as falas correspondentes de cada personagem. Essa proposta possibilita que a criança compreenda o funcionamento/uso da escrita de um ponto de vista sequencial, exerçite a memória e se atente a progressão dos acontecimentos.

Outro exemplo é o da Figura 8, que traz um diálogo breve com rimas simples como “doente” e “dente”. Esse trecho pode ser trabalhado em atividades de consciência fonológica, assim, o professor pode pedir que os alunos repitam as palavras em voz alta, batendo palmas para cada sílaba. Também é possível propor que as crianças completem frases com palavras que rimam com “dente”, ampliando o vocabulário e fortalecendo a percepção sonora.

Figura 8 – E o Dente Ainda Doía (2013)



(Terra; Terra, 2013, p. 8)

Dentre a ampla possibilidade de estratégias salientamos a leitura compartilhada, em que o professor destaca trechos rimados e repetitivos para leitura em coro; atividades de ordenação com cartões ilustrados, para organizar a sequência da história; jogos de memória visual e sonora, explorando repetições e rimas; e propostas de consciência fonológica, como bater palmas para marcar sílabas ou completar frases com rimas simples. Assim, conseguimos desenvolver a oralidade, memória, consciência fonológica, compreensão de sequência e criatividade.

3.4 Abaré: imagens que falam

A obra literária *Abaré*, escrita e ilustrada por Graça Lima, foi publicada pela Editora Paulus em 2009. A história é composta exclusivamente por ilustrações, sem a presença de texto verbal para contá-la, os textos presentes são de caráter explicativo para o contexto dela. A narrativa visual apresenta elementos da natureza, como o sol, a floresta e os animais, além do cotidiano dos povos indígenas, revelando o significado da palavra “abará” (amigo) e destacando visualmente valores como amizade, respeito à diversidade e convivência harmoniosa com a natureza.

Indicada para crianças a partir de 3 anos, a obra valoriza a cultura indígena e permite diferentes interpretações a partir da observação das imagens, promovendo

uma leitura visual significativa. É um bom exemplo para o trabalho com leitura de imagens nos anos iniciais, em acordo com as habilidades da BNCC, como a EF01LP25, que orienta a recontagem de histórias a partir de livros de imagens, e a EF01LP26, que trata da identificação de personagens, enredo, tempo e espaço (Brasil, 2018). Em cada página, o leitor encontra ilustrações que favorecem o desenvolvimento da oralidade, do vocabulário e da compreensão cultural.

Ao pensar nas possibilidades de mediação, a leitura das imagens permite que as crianças criem suas próprias narrativas a partir da interpretação dos personagens, cenários e ações. O professor pode começar com a observação coletiva, perguntando o que cada aluno percebe nas ilustrações e incentivando descrições e hipóteses. Depois, os alunos podem organizar a sequência dos acontecimentos, relacionando imagens e identificando causa e consequência. Assim, as crianças desenvolvem a noção de narrativa, fortalecem o raciocínio lógico e ampliam o vocabulário.

De modo mais específico, durante a exploração do livro, o professor pode destacar passagens que aproximam a linguagem oral e escrita. Por exemplo, na contracapa aparece a mensagem “O SOL, UM BOTO, UMA ÁRVORE, UM MACACO, UM JACARÉ, TODOS PODEM SER UM ABARÉ (AMIGO)!”, os alunos podem ler ou repetir o texto em voz alta, observando a sequência e a relação das palavras. Em seguida, podem identificar quais elementos representam animais, plantas ou pessoas, classificando e organizando o que é lido. Por fim, a turma pode registrar coletivamente as ideias, escrevendo palavras ou pequenas frases inspiradas no texto, mostrando que a fala pode virar escrita.

Tendo como base página 38, que é um texto explicativo feito pela autora, nele é explicado que *abará* significa “amigo em tupi-guarani” e apresenta informações sobre os índios Matis, conhecidos como “povo onça” por seus rituais de caça em que pintam o rosto como se fossem onças. O professor mediador pode utilizar esse trecho para conversar com os alunos sobre a cultura indígena, destacando hábitos, rituais e a relação com a natureza. Além disso, é possível propor que as crianças escrevam ou desenhem quem ou o que elas consideram seu “abará”, fazendo a relação com o próprio cotidiano.

Da mesma forma, na Figura 9, que são duas páginas que complementam uma mesma ilustração. Nela é exposta sobre a turma Matis, suas pinturas corporais e formas de caça, nesse cenário o professor pode pedir que as crianças observem

os detalhes e comentem os costumes representados. Em seguida, podem escrever palavras ou pequenas frases sobre o que viram, descrevendo personagens, ações e cenários.

Figura 9 – Abaré (2009)



(Lima; Lima, 2009, p. 26 e 27)

Com a variedade de imagens e a riqueza cultural da obra, várias estratégias de mediação podem ser exploradas. Entre elas estão a leitura dialogada, em que a conversa ocorre durante a exploração do texto e das ilustrações com a turma, a leitura coletiva das imagens, em que cada criança compartilha o que percebe, o registro das falas, transformando a oralidade em escrita, e os jogos de observação, que permitem explorar detalhes, cores e ações presentes nas imagens. Essas são apenas algumas possibilidades, e muitas outras podem surgir conforme a criatividade do professor mediador. Dessa forma, tais propostas permitem que a leitura de imagens seja entendida como linguagem, desenvolvendo oralidade, escrita, raciocínio lógico e, ao mesmo tempo, promovendo o respeito e o conhecimento sobre a cultura indígena.

3.5 Chapeuzinho Amarelo: medos e metáforas

A obra *Chapeuzinho Amarelo*, escrita por Chico Buarque, ilustrada por Ziraldo e publicada pela Editora José Olympio em 2011, conta a história de Chapeuzinho, que precisa enfrentar seus medos e superar a ansiedade. A narrativa usa ilustrações

e metáforas para mostrar sentimentos como medo e atitudes de coragem, ajudando as crianças a refletirem sobre emoções e situações do dia a dia.

Indicada para crianças a partir de 6 anos, a obra permite trabalhar habilidades da BNCC, como a EF01LP16, para leitura e compreensão de textos narrativos, a EF01LP25, para recontagem de histórias, e a EF01LP26, para identificação de personagens, enredo, tempo e espaço (Brasil, 2018). A narrativa oferece oportunidades para que as crianças interpretem cenas, reconheçam personagens e objetos, compreendam sequência de acontecimentos, identifiquem relações de causa e efeito e explorem sentimentos, desenvolvendo oralidade, vocabulário e compreensão de metáforas.

Ao pensar nas possibilidades de mediação, as ilustrações e os textos permitem que as crianças criem suas próprias interpretações da história, acompanhando o ritmo e desfecho da narrativa. O professor pode começar com a observação coletiva, pedindo que os alunos destaquem e descrevam de maneira escrita os personagens, objetos e cenários. Depois, podem organizar a sequência de acontecimentos, relacionando imagens e textos e identificando causa e consequência, desenvolvendo a noção de narrativa, raciocínio lógico e vocabulário.

De modo mais específico, na Figura 10, que apresenta Chapeuzinho amarelada de medo, as crianças podem identificar a personagem, palavras-chave no texto e expressões relacionadas ao medo. Também é possível fazer perguntas sobre o que Chapeuzinho sente e relacionar com situações do cotidiano, estimulando a oralidade e o vocabulário.

Figura 10 – Chapeuzinho amarelo (2011)



(Buarque; Ziraldo, 2011)

Em páginas que mostram Chapeuzinho com medo do Lobo imaginário, como na Figura 11, os alunos podem explorar a repetição de palavras como “LOBO” e “medo” em atividades de leitura em coro, segmentação silábica e até mesmo rimas. Além disso, o professor pode propor atividades de escrita coletiva, registrando no quadro palavras que aparecem repetidas no texto, destacando suas sílabas e sons iniciais, para depois formar novas palavras com as mesmas estruturas.

Figura 11 – Chapeuzinho amarelo (2011)



(Buarque; Ziraldo, 2011)

Quando Chapeuzinho encontra o Lobo de verdade (Figura 12), uma possibilidade de atuar mediante esse contexto seria as crianças escreverem pequenas frases completas ou completar lacunas em atividades de causa e efeito, como: “Chapeuzinho encontrou o Lobo, então...”. Essa prática ajuda a perceber a progressão emocional da personagem e fortalece a construção de sentido entre eventos. Além disso, o professor pode propor uma roda de conversa para discutir como ações e escolhas mudam sentimentos, incentivando que cada criança cite uma situação em que sentiu medo e como conseguiu enfrentar. A partir disso, podem produzir pequenos relatos escritos ou coletivos, relacionando texto e emoção, reforçando a oralidade, a empatia e a compreensão de diferentes perspectivas.

Figura 12 – Chapeuzinho amarelo (2011)



(Buarque; Ziraldo, 2011)

Na Figura 13, quando o Lobo se transforma em “bolo de lobo fofo”, o professor pode explorar metáforas e humor da história, propondo dramatizações, representação corporal e interpretação de sentimentos. As crianças podem criar pequenos textos ou quadrinhos mostrando como os medos podem ser transformados, como por exemplo desenhar um monstro assustador que depois vira um personagem engraçado. Também trabalhar jogos de comparação entre realidade e imaginação e discutir situações de superação de forma lúdica, fortalecendo a criatividade e expressão oral e escrita.

Figura 13 – Chapeuzinho amarelo (2011)



(Buarque; Ziraldo, 2011)

Na última página, em que Chapeuzinho transforma todos os seus medos em brincadeiras (Figura 14), os alunos podem recontar toda a história, criar finais alternativos, escrever pequenos textos ou frases. Também é possível propor atividades de registro visual, como desenho de medos transformados em brincadeiras, conectando leitura, escrita, interpretação de sentimentos e expressão corporal, enquanto se desenvolve vocabulário e habilidades de narrativa.

Figura 14 – Chapeuzinho amarelo (2011)



(Buarque; Ziraldo, 2011)

Dessa forma, a obra possibilita desenvolver diversas habilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde o reconhecimento de palavras, sílabas e sons até a compreensão de metáforas, sentimentos e situações de causa e efeito. A leitura das ilustrações e do texto permite trabalhar oralidade, vocabulário, sequência narrativa, produção escrita e expressão corporal. Ao explorar os medos e superações de Chapeuzinho, as crianças exercitam a interpretação de emoções, a criatividade e a organização de ideias, tornando a alfabetização inicial uma experiência lúdica, significativa e integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve estudo apresentado, como já mencionado, teve o intuito de discutir como a Literatura Infantil pode contribuir para o processo de alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental, inicialmente partiu-se da ideia de que a leitura literária seria principalmente um recurso para despertar o interesse dos alunos nas práticas de leitura e escrita. No entanto, à medida que a pesquisa avançou, e considerando as contribuições dos autores que fundamentaram este trabalho, percebeu-se que a Literatura Infantil, ao ser explorada em diversas possibilidades de mediação, por meio de sua potência específica, proporciona mais do que motivação, mas envolve principalmente a dimensão estética, cultural, linguística e pedagógica. Dessa forma, foi se moldando uma nova percepção sobre o lugar da leitura literária no contexto escolar, podendo ser vista como um conjunto de práticas fundamentais para a formação de leitores/as, favorecendo a construção das competências linguísticas requeridas em cada etapa de estudos.

Ao apresentar os conceitos de alfabetização e letramento, a partir das contribuições de Magda Soares (2020), evidenciou-se que ambos se articulam e se complementam na formação dos alunos. Geralmente, a visão predominante é de que alfabetizar envolve apenas saber ler e escrever. Nesse sentido, o estudo mostrou que alfabetizar não se limita ao domínio da escrita, mas inclui também a compreensão e a participação em práticas que envolvem esse processo. O letramento, por sua vez, permite que a criança utilize a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. Ou seja, quando trabalhados juntos, alfabetização e letramento contribuem para um aprendizado mais completo, no qual o aluno desenvolve suas habilidades e consegue aplicá-las no dia a dia.

A partir dessa abordagem, podemos considerar que a compreensão de alfabetização e letramento como processos interdependentes se mostra essencial para fundamentar as práticas pedagógicas, evidenciando a importância de planejar atividades que integrem o domínio da escrita com sua função social e comunicativa. Nesse contexto, foi destacado o papel da Literatura Infantil em experiências de leitura com esse propósito alfabetizador. As contribuições de autores como Faria (2004) e Beleze, Vidigal e Franco (2022) foram responsáveis por trazer uma perspectiva ampla sobre a Literatura Infantil e a sala de aula. Por esse motivo, observou-se que a interação com o texto não se limita a uma abordagem única,

podendo ocorrer por meio da dramatização, da leitura das ilustrações e da participação em atividades coletivas que envolvam discussão e reflexão. Essa percepção representa uma transformação significativa em relação ao olhar inicial do estudo, mostrando que a mediação do texto literário vai muito além de uma leitura com fins únicos, mas pode colaborar significativamente para a alfabetização e o letramento, potencializando o desenvolvimento cognitivo, o social e o afetivo.

Nesse sentido, a apresentação das obras selecionadas e as estratégias de mediação da leitura literária sugeridas, trouxe a possibilidade de observar como diferentes recursos podem favorecer o engajamento das crianças com o texto e contribuir para incentivar e fortalecer o interesse pela leitura.

Ao refletir sobre o modo tradicional de ensino que muitas crianças foram inseridas antes da infância ser considerada, e compará-lo com as sugestões de mediação mais atuais, fica evidente que, para uma criança que prefere brincar e se divertir, as abordagens lúdicas e participativas são muito mais atraentes. Sendo assim, exemplos de mediação, como a leitura dialogada, sempre incluindo a leitura das ilustrações ao lado do texto verbal, o registro coletivo das falas e os jogos de observação, demonstraram que as práticas pedagógicas podem ser adaptadas à realidade de cada sala de aula. Então, a partir dessas discussões, pode-se considerar que a Literatura Infantil oferece um campo fértil de possibilidades, capaz de integrar dimensões lúdicas, cognitivas e culturais, contribuindo de maneira efetiva para o processo alfabetizador.

Diante disso, a discussão oferecida neste trabalho procura evidenciar que a mediação da leitura literária na escola favorece a construção de habilidades linguísticas, estimula a reflexão crítica e promove a participação ativa das crianças. Além disso, torna-se evidente que a mediação da leitura literária, quando realizada de forma consciente e criativa, potencializa o desenvolvimento de competências múltiplas, incluindo aspectos emocionais, sociais e culturais.

Portanto, podemos considerar que a Literatura Infantil constitui um campo de exploração e discussão no contexto alfabetizador, evidenciando que diferentes abordagens e estratégias de mediação podem enriquecer a experiência de leitura, ao mesmo tempo em que respeitam a diversidade de contextos escolares e a individualidade das crianças.

Em síntese, a Literatura Infantil permite que os professores repensem suas práticas em sala de aula, refletindo sobre as múltiplas possibilidades de mediação e

reconhecendo a importância de construir experiências de leitura significativas. Para que essa mediação seja realmente eficaz, é fundamental que os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuam uma sólida formação literária, que lhes permita conhecer, selecionar e mediar a Literatura Infantil da maneira mais rica possível. Dessa forma, é possível favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, potencializando os processos de alfabetização e letramento. A jornada de pesquisa proporcionou um olhar mais aprofundado sobre como os textos literários podem ser usados de maneira estratégica, demonstrando que a leitura literária mediada é um recurso essencial para a formação integral do leitor.

REFERÊNCIAS

- BELEZE, Nathália Martins; VIDIGAL, Nathália Martins; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. *Era uma vez... literatura e vivências estéticas na infância*. Revista Zero-a-Seis, v. 24, n. 1, p. 1-19, 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2025.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Estabelece orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 20 mar. 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Texto atualizado até março de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 set. 2025.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Portal do MEC. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. Ilustrações de Ziraldo.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CARLE, Eric. *A Lagartinha Muito Comilona*. 1. ed. [S.l.]: Callis, 2011.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita* [tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso]. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FURNARI, Eva. *Assim Assado*. São Paulo: Moderna, 2008.
- FURNARI, Eva. *Travadinhas*. São Paulo: Moderna, 2011.
- HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. *INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional no Brasil: Resultados e conclusões*. São Paulo: Ação

Educativa, 2018. Disponível em: <https://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 9 jul. 2025.

JACOBS, Joseph. *Os Três Porquinhos*. In: TATAR, Maria (org.). *Clássicos para crianças*. São Paulo: Zahar, 2013. Ilustrações de Arthur Rackham.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, Graça. *Abaré*. São Paulo: Paulus, 2009.

MACHADO, Miriam Raquel Piazz. *Alfabetização e Letramento Literário: A Literatura Infantil na Escola*. 1. ed. São Paulo: Appris, 2018. 227 p. ISBN 978-8547312763.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

PALAVRA CANTADA. *Assim Assado*. 2017. [Canção]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6O_cgX_IXPs. Acesso em: 1 set. 2025.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras – Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT*, Araguaína, n. 3, 2011. Disponível em: <https://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2018.

TERRA, Ana. *E o dente ainda doía*. São Paulo: DCL, 2013.