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

WANESSA MEIRELES DOS SANTOS

CAMINHOS PARA A LEITURA LITERÁRIA: ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

JOÃO PESSOA - PB
2026

WANESSA MEIRELES DOS SANTOS

CAMINHOS PARA A LEITURA LITERÁRIA: ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

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

João Pessoa - PB
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237c Santos, Wanessa Meireles dos.
Caminhos para a leitura literária: algumas estratégias de mediação no ciclo de alfabetização / Wanessa Meireles Dos Santos. - João Pessoa, 2026.
77 f. : il.

Orientação: Maria Graciele de Lima.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Literatura infantil. 2. Leitura literária. 3. Alfabetização. 4. Mediação da leitura literária. I. Lima, Maria Graciele de. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

WANESSA MEIRELES DOS SANTOS

CAMINHOS PARA A LEITURA LITERÁRIA: ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA GRACIELE DE LIMA
Data: 14/08/2026 21:32:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof.ª Dra. Maria Graciele de Lima - UFPB

(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br
PATRICIA SILVA ROSAS DE ARAUJO
Data: 14/08/2026 20:13:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof.ª Dra. Patrícia Silva Rosas de Araujo - UFPB

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br
EMERSON MAYK CRISTIANO DOS SANTOS
Data: 14/08/2026 19:56:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Me. Emerson Mayk Cristiano dos Santos - UEPB/UFPB

João Pessoa, 13 de agosto de 2026.

Dedico este trabalho à criança que um dia eu fui e a todas as crianças que cruzaram meu caminho. Vocês são a razão deste trabalho e da professora que me tornei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder saúde, força, sabedoria e perseverança para enfrentar os desafios ao longo de mais uma caminhada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sustentando meus passos até a conclusão desta etapa.

À minha mãe, Ana Cristina, por acreditar em mim, segurar minha mão durante essa caminhada e nunca medir esforços para que eu pudesse realizar meus sonhos. Sua força, seu exemplo e seu apoio incondicional foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Ao meu pai, José Valter, dedico minha eterna gratidão. Embora sua presença física não acompanhe esta conquista, seu amor, seus ensinamentos e as lembranças que guardo permanecem vivos em minha trajetória, inspirando cada passo da minha caminhada.

Ao meu esposo, Thiago, agradeço pelo companheirismo, pela paciência, pelo incentivo e pela compreensão ao longo desta etapa. Obrigada por acreditar no meu potencial, compartilhar os desafios e celebrar comigo cada conquista.

Ao meu irmão, João Victor, e à minha avó, Rosa, agradeço pelo carinho e pelo apoio constante. O cuidado e o afeto de vocês foram essenciais para que eu permanecesse firme na realização deste sonho.

À minha orientadora, Prof.ª Dra. Maria Graciele de Lima, minha sincera gratidão pela dedicação, paciência, sensibilidade e valiosas contribuições ao longo da orientação. Seus ensinamentos foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa.

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por me acolher novamente e proporcionar uma formação acadêmica transformadora. Agradeço, em especial, aos professores do Curso de Pedagogia, cujos ensinamentos ampliaram minha compreensão sobre a Educação e contribuíram significativamente para minha formação profissional.

Às crianças com quem tive a oportunidade de conviver durante os estágios e em minha trajetória profissional no Instituto Mon Serrat, por despertarem em mim o desejo de compreender cada vez mais o universo da Literatura Infantil e da alfabetização, fortalecendo meu compromisso com a Educação.

Às minhas amigas Esmeralda, Maria Camille, Nathália, Silvia, Erica, Larissa e Izaiane, companheiras de graduação, agradeço pela amizade, pelo apoio, pelas conversas e pelo incentivo constante. Compartilhar essa caminhada com vocês tornou esse percurso mais leve, significativo e inesquecível. Levarei para sempre os laços que construímos ao longo dessa trajetória.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada e contribuíram para a concretização deste sonho. Cada gesto de apoio, incentivo e confiança teve um papel importante nesta conquista, que representa não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, mas o fortalecimento do meu compromisso com a Educação.

RESUMO

A Literatura pode ser definida como uma linguagem artística e, portanto, uma das mais significativas expressões humanas, promovendo experiências estéticas, culturais e formativas que contribuem para a constituição do sujeito. No contexto escolar, a convivência com obras literárias amplia as possibilidades de construção de sentidos e pode favorecer o processo de alfabetização de forma significativa. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira as estratégias de mediação da leitura literária, como leitura em voz alta, por exemplo, explorando a articulação entre os textos verbais e visuais, incentivando as conversas motivadas pela leitura literária, podem evidenciar as potencialidades das obras de Literatura Infantil na formação de leitores/as dentro do processo de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada, principalmente, nas contribuições de Antonio Candido (2012), Maria Alice Faria (2013), Magda Soares (2025) e Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh (2025), cujas discussões abordam a Literatura Infantil, a leitura literária, a alfabetização e a formação de leitores/as. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, ao longo do processo histórico, concepções reducionistas de alfabetização contribuíram para compreender a Literatura apenas como um instrumento de ensino, em detrimento de sua dimensão artística, humanizadora e formativa. Em contraposição a essa perspectiva, a pesquisa apresentou exemplos de estratégias de mediação literária fundamentadas nos aspectos estéticos das obras, evidenciando possibilidades de promover experiências significativas de leitura no contexto alfabetizador. Portanto, as práticas de leitura literária, realizadas constante e progressivamente, ampliam as vivências leitoras, fortalecendo o processo de alfabetização e contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e inclusivas.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitura literária. Alfabetização. Mediação da leitura literária.

ABSTRACT

Literature can be defined as an artistic language and, therefore, as one of the most meaningful forms of human expression, promoting aesthetic, cultural, and educational experiences that contribute to the development of the individual. In the school context, engagement with literary works broadens the possibilities for meaning-making and can significantly support the literacy process. In light of this, the present study aimed to understand how literary reading mediation strategies, such as reading aloud, the articulation between verbal and visual texts, and conversations encouraged by literary reading, can highlight the potential of children's literature in fostering reader development within the literacy process. This is a qualitative bibliographical study, primarily based on the contributions of Antonio Candido (2012), Maria Alice Faria (2013), Magda Soares (2025), and Ana Carolina Carvalho and Josca Ailine Baroukh (2025), whose works address children's literature, literary reading, literacy, and reader development. The findings revealed that, throughout history, reductionist conceptions of literacy have contributed to viewing literature merely as a teaching tool, to the detriment of its artistic, humanizing, and educational dimensions. In contrast to this perspective, the study presented examples of literary mediation strategies grounded in the aesthetic aspects of literary works, demonstrating possibilities for fostering meaningful reading experiences within the literacy context. Therefore, literary reading practices, carried out consistently and progressively, broaden readers' experiences, strengthen the literacy process, and contribute to more sensitive, critical, and inclusive pedagogical practices.

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bruxinha Zuzu e Gato Miú - Capa do livro (2010).....43
Figura 2 - Miú e Zuzu…….....44
Figura 3 - Historinha…….....45
Figura 4 - Amoras - Capa do livro (2018).....63
Figura 5 - Colhendo Amoras.....64
Figura 6 - O herói Zumbi dos Palmares.....65
Figura 7 - A imaginação com as frutinhas.....66
Figura 8 - Perigoso - Capa do livro (2014).....68
Figura 9 - A etiquetagem da coisa escamosa.....69
Figura 10 - Bob e a coisa escamosa.....70

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
SEA - Sistema de Escrita Alfabética
UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO……..……13**

2. **ASPECTOS ESTRUTURANTES DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA……...16**

   2.1 A Alfabetização na configuração da Educação Brasileira a partir do século XIX……...…16

   2.2 Alfabetização e Letramento: processos indissociáveis na aprendizagem da leitura e da escrita……...…21

   2.3 O Ciclo de Alfabetização: fundamentos legais, pedagógicos e a construção da criança leitora……..…….26

3. **LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA…….34**

   3.1 Literatura, escola e democratização do acesso cultural……..…34

   3.2 Literatura Infantil: articulações entre o verbal e o visual…….…..39

   3.3 Práticas de leitura literária com crianças na escola: entre mitos e possibilidades……...….49

4. **ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA DURANTE O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO……..……...…61**

   4.1 *Amoras*: palavras que cantam…….……62

   4.2 *Perigoso:* um convite à descoberta…….……67

   CONSIDERAÇÕES FINAIS…….……..72

   REFERÊNCIAS……..……..74

1. INTRODUÇÃO

A Literatura constitui uma das mais importantes manifestações da cultura humana e desempenha papel fundamental na formação dos sujeitos. Desde os primeiros anos de escolarização, a convivência com obras literárias favorece experiências capazes de sensibilizar, provocar reflexões e ampliar as formas de compreender a si, o outro e o mundo. Nesse sentido, garantir o acesso das crianças à Literatura Infantil no contexto de alfabetização representa não apenas uma prática pedagógica, mas também o compromisso com um direito humano e com uma Educação que valoriza a formação integral.

As práticas de leitura literária ampliam as possibilidades de aprendizagem ao proporcionar experiências que vão além da apropriação do sistema de escrita. A mediação realizada pelo/a professor/a, fundamentada nos aspectos literários das obras, possibilita que as crianças interajam com diferentes linguagens, explorando elementos como ilustrações, ritmo, rimas, sonoridade e construindo sentidos de forma ativa, reflexiva e prazerosa.

Nessa perspectiva, torna-se essencial que o/a professor/a desenvolva práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas, capazes de ampliar as experiências leitoras das crianças. Vivenciar a Literatura significa criar oportunidades para que os/as estudantes apreciem a leitura em variadas dimensões.

Em vista disso, a escolha da temática desta pesquisa surgiu de um interesse recorrente pelas experiências com a Literatura, intensificado ao longo da disciplina de Língua e Literatura cursada durante a Licenciatura em Pedagogia na UFPB. Essas vivências possibilitaram reflexões mais aprofundadas acerca da mediação da leitura literária e de suas contribuições para a formação das crianças, despertando o interesse em compreender como diferentes estratégias podem favorecer a relação dos/as estudantes com as obras literárias.

Esse interesse também foi fortalecido durante os Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ambos realizados na cidade de Sapé/PB. A partir das experiências vivenciadas nesses contextos,

surgiram questionamentos sobre os modos como as crianças se relacionam com a leitura literária e como a atuação do/a professor/a pode influenciar esse processo.

Durante o estágio na Educação Infantil, em um momento de leitura em voz alta da obra *A mágica da respiração*, escrita por Christopher Willard e Wendy O'Leary e ilustrada por Alea Marley, observou-se que nem todas as crianças demonstravam o mesmo envolvimento com a leitura do poema, especialmente nos momentos de pausa destinados à formulação de hipóteses e às conversações sobre a história. Essa experiência despertou reflexões acerca das estratégias de mediação utilizadas e de como elas podem favorecer ou não uma participação mais ativa das crianças.

Em contrapartida, no estágio realizado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, foi possível desenvolver práticas de leitura em torno das fábulas e perceber que a professora promovia, de forma frequente, momentos de leitura literária. Como resultado, as crianças demonstravam maior interesse pelas histórias, participavam das discussões propostas e se envolviam com entusiasmo nas atividades de mediação da leitura. Essas experiências também fortaleceram o desejo de aprofundar os estudos sobre a temática das estratégias de mediação da leitura literária e de seus possíveis resultados para aquele público.

Assim sendo, o trabalho em questão tem como objetivo geral propor caminhos estratégicos para a mediação da leitura literária direcionadas ao Ciclo de Alfabetização, a partir de objetivos específicos como: contextualizar a alfabetização na Educação Básica brasileira, com ênfase no ciclo de alfabetização; apresentar estratégias de leitura literária; sugerir possibilidades de mediação da leitura literária no contexto de alfabetização. Sob essa ótica, buscou-se responder à seguinte pergunta norteadora: Como a leitura literária por meio de estratégias de mediação fundamentadas nos aspectos literários de obras pode contribuir para o processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e qualitativa e está fundamentada, entre outras leituras, nas contribuições de Magda Soares (2025) que contextualiza o processo de alfabetização sob a ótica de uma Educação pautada em práticas sociais de leitura e escrita; no pensamento de Antonio Candido (2012) que apresenta a Literatura como fator de humanização e um direito fundamental; nos estudos de Maria Alice Faria (2025) que se aprofunda na universo literário infantil e no trabalho de Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh (2025) que se volta

para a leitura literária com foco em apresentar práticas pedagógicas engajadas com a formação de leitores.

Nesse sentido, para exemplificar algumas estratégias de mediação da leitura literária, foram selecionadas as obras *Amoras* (2018), escrita por Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini, e *Perigoso* (2014), escrita e ilustrada por Tim Warnes. A escolha dessas obras está relacionada às diferentes possibilidades que apresentam para a construção de experiências de leitura, especialmente pela articulação entre elementos verbais e visuais, pela ludicidade e pelas oportunidades de diálogo, formulação de hipóteses e construção de sentidos. Embora apresentem características distintas, ambas possibilitam experiências criativas, reflexivas e sensíveis, que podem ser potencializadas por meio de uma mediação docente intencional, e assim, possam contribuir para a aproximação das crianças com a leitura literária no ciclo de alfabetização.

Durante a elaboração deste trabalho, foi utilizado o recurso de Inteligência Artificial, Chat GPT versão HBKBKJ, no aspecto da revisão linguística, bem como no esclarecimento de estruturas para a organização das seções. O uso da ferramenta restringiu-se ao aperfeiçoamento do texto, não substituindo a análise crítica, a interpretação dos referenciais teóricos apresentados, a seleção das obras consultadas ou a construção dos argumentos desenvolvidos na pesquisa. Dessa forma, todas as decisões teórico-metodológicas, interpretações e conclusões apresentadas permaneceram sob responsabilidade da autora, em conformidade com os princípios de integridade científica e com as orientações da Portaria CNPq nº 2.664/2026.

Desse modo, o trabalho está estruturado em três seções que se entrelaçam. Na primeira seção, é apresentada a discussão sobre a alfabetização brasileira como eixo central de debate no contexto educacional. Na segunda seção, a leitura literária é exposta enfatizando a relevância da Literatura Infantil no processo de escolarização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E na terceira e última seção, são indicadas possibilidades de mediação da leitura literária a partir de obras direcionadas às crianças.

2. ASPECTOS ESTRUTURANTES DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Nesta seção, será apresentado um breve panorama histórico da Educação Básica no Brasil, evidenciando como o processo de alfabetização se constituiu e se transformou ao longo do tempo. A partir de referenciais como Bordignon e Paim (2017), Ferreiro (2011), Libâneo (2018) e Soares (2025), será discutido como a escolarização no Brasil avançou de forma gradual, enfrentando desigualdades e limitações que marcaram o acesso restrito à leitura e à escrita até meados do século XX. Ao analisar esse percurso, será destacado que as práticas de alfabetização sempre trouxeram marcas de contextos políticos, econômicos e sociais do país, assumindo diferentes métodos e concepções de acordo com cada período histórico.

Nesse movimento, compreendemos a alfabetização como um fenômeno complexo, de natureza social e cultural, perspectiva defendida por Magda Soares, e como direito assegurado pelos referenciais legais, especialmente a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que reconhecem sua centralidade no ciclo de alfabetização e na formação dos/as estudantes.

A partir dessa abordagem, discutiremos a importância de fortalecer práticas pedagógicas que integrem o domínio do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita, entendendo que fragilidades nesse processo comprometem toda a trajetória escolar. Assim, a seção evidencia que pensar a alfabetização é pensar a própria função social da escola e os desafios históricos da Educação brasileira.

2.1. A Alfabetização na configuração da Educação Brasileira a partir do século XIX

O processo educacional brasileiro avança de maneira gradual e ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito à redução das desigualdades sociais e à efetivação dos direitos das crianças. A garantia de uma Educação de qualidade permanece como uma meta a ser alcançada, especialmente diante das múltiplas realidades que compõem o país.

Assim, as discussões acerca da necessidade de maior atenção à Educação nacional exigem uma breve análise histórica, capaz de revelar os caminhos percorridos, os avanços conquistados e as limitações que persistem ao longo do tempo. Diante disso, é possível compreendermos que o presente educacional exige um olhar para o percurso histórico da escola brasileira, suas reformas, políticas e contradições, como afirmado por José Carlos Libâneo et al. na obra intitulada *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (2018)**.**

Ao analisar o acesso à Educação a partir do final do século XIX, torna-se perceptível a forte restrição dos indivíduos à escola. A maioria da população não fazia uso da leitura e da escrita, uma vez que a Educação constituía um privilégio restrito a determinados grupos sociais, como afirmado por Lorita Bordignon e Marilane Paim no artigo *Alfabetização no Brasil: um pouco de história* (2017). A leitura e a escrita eram instrumentos de distinção social, sendo usadas como afirmação para exclusão. Exclusão essa, que advém das desigualdades estruturais da época, que afastaram boa parte da população do direito à Educação.

Apenas em meados do século XX, como afirma Magda Soares, em sua obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2025a), as oportunidades de ingresso na escola pública foram ampliadas, devido a expansão da rede escolar e a crescente demanda de mão de obra alfabetizada, tornando o contato com a escolarização mais efetivo e permitindo que a taxa de escolarização da população crescesse significativamente devido ao aumento das matrículas no Ensino Fundamental. É válido ressaltar que apesar do acesso à escolarização ter sido ampliado, a permanência e o sucesso nem sempre acompanharam esse crescimento, visto que, novos desafios começaram a surgir, como a qualidade da alfabetização.

A história da alfabetização no Brasil revela que as disputas em torno dos métodos sintéticos, analíticos ou construtivistas sempre estiveram permeados por interesses políticos e econômicos, como afirma Andreia Menarbini e Manuel Tavares Gomes na discussão desenvolvida no artigo *O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira* (2019). Desde o final do século XIX até as reformas educacionais do século XX, diferentes abordagens metodológicas foram defendidas como soluções para superar o insucesso escolar, ao mesmo tempo em que contribuíram para tensões entre grupos sociais e gestores públicos.

Nesse contexto, a discussão sobre os métodos de alfabetização passou a ocupar lugar central no debate educacional brasileiro. Como destaca Magda Soares na obra intitulada *Alfabetização e letramento*,

> [...], pode-se dizer que até os anos 1980 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto - o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos [...] (Soares, 2025b, p. 65).

A partir dessas disputas metodológicas, o debate sobre a alfabetização passou a se intensificar, especialmente diante das críticas ao fracasso da escola na garantia do aprendizado da leitura e da escrita. De acordo com a análise de Maria Rosário Longo Mortatti (2006) referida por Menarbini e Gomes (2019) ainda na década de 1980, esse debate se intensificou diante das urgências sociais e das críticas ao fracasso da escola na alfabetização infantil, impulsionando reformas que buscavam democratizar o ensino e rever práticas pedagógicas.

Nesse cenário, torna-se pertinente considerar que

> [...] a alfabetização está imbricada nos processos de escolarização e às ações realizadas para essa finalidade, além de ser considerada, muitas vezes, como um requisito para a superação do insucesso escolar" (Menarbini; Gomes, 2019, p.07).

Assim, no contexto de ampliação do acesso à escola e de crescente valorização da Educação formal, emerge também a necessidade de compreendermos a alfabetização como um objeto central no campo educacional. A estreita relação da alfabetização com os processos de escolarização contribuiu para uma concepção de alfabetização como superação do insucesso escolar, o que intensifica as discussões sobre a qualidade da Educação. Nessa perspectiva, conforme a análise de Boto, referida por Bordignon e Paim,

> [...] a preocupação em estudar a alfabetização advém do fato de esta constituir um dos objetos mais significativos no campo educacional, o que impossibilita pensar a escola sem considerar a relevância simbólica e pedagógica da leitura e da escrita (Boto, 2011, apud Bordignon; Paim, 2017, p. 54).

Com isso, torna-se imprescindível reconhecermos a alfabetização como um tema central e recorrente no debate educacional brasileiro, uma vez que ela ocupa um lugar estruturante no campo da Educação. Nesse sentido, pensar a escola implica, necessariamente, considerar o papel determinante da leitura e da escrita para além de um caráter pedagógico, já que esses saberes representam formas de participação social, exercício da cidadania, práticas culturais e estruturam a própria função social da instituição escolar.

Interessante frisar que os caminhos percorridos pela alfabetização no Brasil seguiram os momentos econômicos e políticos pelos quais o país passava, gerando consequentes mudanças nas concepções, nos métodos e nas práticas educativas. A cada reorganização social, seja pela modernização, pela industrialização, pelas reformas educacionais ou pela ampliação do acesso à escola, a alfabetização era reconfigurada, assumindo enfoques distintos que carregavam marcas das prioridades governamentais e dos interesses ideológicos e econômicos presentes em cada período.

Desse modo, evidenciar que o processo de escolarização tem na alfabetização seu eixo estruturante implica reconhecer que a ausência desse aprendizado, bem como suas fragilidades, compromete significativamente o percurso escolar do sujeito. Por isso, compreender a alfabetização como um direito fundamental para a formação de indivíduos críticos, leitores, escritores e conscientes, tomando como referência os caminhos históricos percorridos e entendendo seus fundamentos, limites e avanços, constitui um passo essencial para discutir a construção leitora dentro do ambiente escolar.

Essa perspectiva dialoga com Soares, que enfatiza a complexidade do processo de escrita e sua importância para a inserção dos sujeitos nas práticas sociais. Para a autora, a escrita não pode ser compreendida apenas como um código a ser decifrado, mas como uma tecnologia historicamente produzida e socialmente situada, criada para atender às necessidades coletivas. Nessa direção, como sintetiza a autora, “a escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais” (Soares, 2025a, p. 24).

A esse debate somam-se também as contribuições de Emilia Ferreiro, apresentadas na obra *Reflexões sobre alfabetização* (2011), que compreendem a alfabetização como um processo gradual. Nessa perspectiva, as crianças não

aprendem a ler e a escrever de forma mecanizada, mas por meio de um processo ativo de construção de hipóteses sobre o sistema de escrita. A própria autora destaca:

> Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (Ferreiro, 2011, p. 41)

Compreende-se através das análises de Ferreiro, que a criança é um sujeito pensante, aquela que pode utilizar o conhecimento ao seu favor, formulando, testando e reconstruindo as ideias dependendo de como a escrita lhe é apresentada. As práticas de alfabetização são historicamente ligadas às concepções reducionistas que visualizam a criança como um ser receptor. Essa visão tradicional considera a criança como um sujeito não pensante, apenas um corpo que vê, escuta, repete sons e movimenta as mãos, ignorando a complexidade do processo cognitivo na aprendizagem da escrita.

Frente a esse cenário, evidencia-se a necessidade de romper com práticas reducionistas de entendimento da escrita como um processo mecanizado e passarmos a visualizar a criança como um sujeito ativo que pensa, interpreta, formula hipóteses e age intencionalmente sobre o mundo.

A partir dessas reflexões, destacam-se as contribuições de Magda Soares que propõe uma compreensão ampliada de alfabetização, entendendo que a aprendizagem do sistema alfabético é intrinsecamente vinculada às práticas sociais de leitura e escrita. De modo semelhante, as reflexões de Emilia Ferreiro reafirmam a alfabetização como um processo de construção ativa do conhecimento, no qual a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita ao interagir com diferentes situações de leitura e escrita.

Diante dessas perspectivas teóricas, torna-se evidente a necessidade de que a escola organize propostas pedagógicas capazes de considerar a complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso implica reconhecermos que a alfabetização é um processo contínuo e não linear, no qual as crianças, ao longo dos primeiros anos de escolarização, têm a oportunidade de consolidar práticas de leitura e escrita em consonância com os referenciais legais que orientam a Educação brasileira. Assim, mais do que atender a exigências normativas, é

fundamental que as práticas pedagógicas evitem a reprodução de reducionismos históricos que, por muito tempo, marcaram o processo alfabetizador no Brasil.

Considerando a alfabetização como um processo contínuo, complexo e marcado pela construção progressiva de conhecimentos sobre a língua escrita, torna-se pertinente compreendermos a forma como a escola organiza pedagogicamente esse processo. Nesse contexto, refletirmos sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita no ambiente escolar constitui um passo fundamental para assimilarmos as relações entre alfabetização e letramento, discussão amplamente desenvolvida nas contribuições de Magda Soares e desenvolvida na subseção seguinte.

2.2. Alfabetização e Letramento: processos indissociáveis na aprendizagem da leitura e da escrita

Apresentar o processo de alfabetização implica compreendermos, de forma intrínseca, o letramento. Embora o conceito de letramento seja complexo e diversificado, ele orienta decisivamente o desenvolvimento da criança, pois o domínio das práticas sociais de leitura e escrita não se restringe ao ato de decodificar a relação entre letras e sons (Soares, 2025b). Ao invés disso, envolve a capacidade de ler, interpretar e produzir textos em contextos reais de uso, aspectos que são essenciais para a participação social e para a construção de sentidos. Nesse sentido, alfabetização e letramento se entrelaçam como processos complementares e indissociáveis no ciclo inicial da escolarização, sendo reforçada quando Magda Soares aponta que

> [...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2025b, p. 64).

Levando em consideração essa perspectiva de Magda Soares, compreende-se que a alfabetização somente adquire sentido quando desenvolvida em contextos que valorizam as práticas sociais de leitura e escrita, enquanto o letramento, por sua vez, depende diretamente da aprendizagem do sistema de

escrita. Desse modo, ambos os processos articulam-se de forma indissociável na formação da criança.

Nesse intuito, defender a integração da aprendizagem da escrita aliada às práticas sociais de linguagem se torna o ponto chave de formação de sujeitos leitores e escritores (Soares, 2025b). A capacidade de aliar o código alfabético aos contextos em que a escrita é utilizada se torna uma competência da indissociabilidade da alfabetização e letramento na condução do processo de aprendizagem.

Tendo como base essa perspectiva apresentada por Magda Soares, fica clara a relação de interdependência da alfabetização e letramento, entendendo a proposição da autora ao conceito de Alfaletrar.

> Alfaletrar: compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Soares, 2025a, p. 290).

Sob essa ótica, a escola tem o dever de ir além dos reducionismos propostos por um sistema que valoriza a mecanização do processo de leitura e escrita. A criança não aprende de modo pacífico e mecânico, e sim, através de um processo ativo de construção do conhecimento que estimula a aprendizagem através de interações com textos e situações comunicativas reais (Ferreiro, 2011).

Enfatiza-se, portanto, que a alfabetização não deve se restringir à aprendizagem do sistema de escrita alfabético, mas deve envolver o engajamento ativo da criança em processos de compreensão, construção de sentidos e uso da escrita com finalidade social. Nesse contexto, a atuação do/a professor/a ultrapassa a reprodução de métodos e ele/ela passa a acompanhar o desenvolvimento da criança através de práticas que favoreçam a apropriação crítica e funcional da escrita.

Dessa forma, conforme aponta Miriam Machado na obra intitulada *Alfabetização e letramento literário: a literatura infantil na escola* (2018, p. 25), “a criança faz um exercício de reflexão quando está aprendendo a ler e escrever a língua materna”. Nesse processo, ao interpretar e produzir textos pertencentes a diferentes gêneros, os/as estudantes passam a questionar quem os produziu, com

quais intenções e em quais contextos sociais foram elaborados. Assim, a articulação entre leitura, escrita e relações sociais torna-se fundamental, pois possibilita que o sujeito compreenda a linguagem como prática social e reconheça seu papel na construção de sentidos e na participação crítica na sociedade.

Com isso, torna-se evidente que os conceitos de alfabetização e letramento não devem ser confundidos nem sobrepostos. Cabe ao/à professor/a reconhecer-se como agente mediador/a do processo de ensino e aprendizagem, buscando equilibrar tanto os conhecimentos relacionados à alfabetização quanto os usos sociais da leitura e da escrita, de modo a promover um ensino significativo, contextualizado e socialmente relevante como apresentado pelas autoras Francisca Maciel e Iara Lúcio na obra *Alfabetização e Letramento na sala de aula* (s.d.).

O contexto da sala de aula configura-se como um espaço precursor do desenvolvimento da criança. No âmbito da rotina escolar e do planejamento pedagógico, é fundamental que as crianças tenham contato com atividades que favoreçam o desenvolvimento da leitura e da escrita, como o uso de instruções, avisos e lembretes, conforme destaca Magda Soares. No entanto, tais práticas somente se efetivam quando organizadas por meio de proposições pedagógicas que promovam o engajamento ativo da criança com os textos apresentados[1].

O processo de construção da leitura e de apropriação da escrita inicia-se ainda nas vivências cotidianas das crianças. Por estarem inseridas em uma cultura letrada, elas estabelecem, desde cedo, relações entre a escrita e os contextos sociais em que circula. Conforme aponta Ilsa Goulart, no artigo *Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada* (2015), as crianças reconhecem a presença da linguagem escrita em diferentes situações do cotidiano.

> Percebe a escrita intimamente relacionada às ações do cotidiano, dentro da própria casa, como nas embalagens dos produtos alimentícios, nas etiquetas, nas caixas de brinquedos, em estampas, livros, na tela do computador, celular, televisão, em materiais impressos, entre muitas outras formas. É por meio dessa vivência letrada que as crianças descobrem o aspecto funcional da linguagem escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa forma ser e estar no mundo (Goulart, 2015, p.49-50).

[1] Essa compreensão orienta a discussão da seção seguinte, no qual será ressaltada a importância da Literatura Infantil no contexto escolar, evidenciando a relevância de ações pedagógicas intencionais no processo de formação do leitor.

Nesse sentido, é por meio dessas vivências que a criança passa a construir a compreensão da cultura letrada e a atribuir significado à escrita, desenvolvendo interesse, curiosidade e familiaridade com essa forma de linguagem. Assim, os conhecimentos prévios que cada criança traz de seu contexto sociocultural constituem elementos fundamentais para o processo de alfabetização e letramento, uma vez que orientam a construção de sentidos e a maneira como ela se apropria da língua escrita no ambiente escolar.

Considerando que as crianças estão inseridas em um contexto social de aprendizagem, torna-se fundamental que a prática pedagógica se apoie nessas experiências para favorecer o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Nessa direção, conforme apontam Poslaniec e Houyel (2000), citados por Maria Alice Faria, na obra *Como usar a literatura infantil em sala de aula* (2025), mesmo antes do processo formal de alfabetização, a criança já dispõe de determinadas competências relacionadas à leitura.

Nessa perspectiva, destacam-se quatro competências que as crianças já apresentam antes mesmo do processo formal de alfabetização. A primeira refere-se ao domínio da língua oral, uma vez que, por volta dos seis anos de idade, a criança já é capaz de se comunicar com desenvoltura, possuindo um vocabulário relacionado às suas vivências e demonstrando noções iniciais sobre frase, palavra, letra e som.

A segunda competência diz respeito ao domínio da capacidade abstrata de associação, que permite à criança estabelecer relações entre elementos, compreender significados, interpretar gestos e expressões, o que favorece, inclusive, o trabalho com textos literários que articulam linguagem verbal e ilustrações[2].

A terceira refere-se ao conhecimento sobre os objetivos da leitura, ainda que de forma intuitiva, uma vez que, em seu cotidiano, a criança mantém contato constante com diferentes suportes escritos, como embalagens, cartazes, marcas e outros textos presentes no meio social, compreendendo, assim, que a leitura cumpre funções diversas.

Por fim, destaca-se o conhecimento intuitivo de que ler é compreender, o que evidencia que a criança reconhece a leitura como uma atividade de construção de

[2] A discussão sobre a articulação entre ilustrações e leitura será retomada e aprofundada na seção seguinte, que trata do trabalho com a Literatura Infantil no contexto escolar.

sentido global. Tal compreensão explica, inclusive, o desinteresse por práticas tradicionais e mecanizadas, como o uso exclusivo de cartilhas, que muitas vezes não dialogam com essa perspectiva significativa da leitura.

Diante disso, torna-se evidente que o trabalho com a alfabetização mediado pela Literatura não se configura como um processo linear. Ao contrário, exige a compreensão da complexidade que envolve a formação do/a leitor/a, reconhecendo a centralidade da leitura como elemento estruturante no processo alfabetizador.

Diante da compreensão de que a alfabetização e o letramento se constroem de forma integrada e contextualizada, o ciclo de alfabetização não se restringe ao ensino da escrita enquanto produto final, mas envolve também na formação de uma criança leitora. Nesse processo, como evidenciado por Soares, mesmo antes de dominar a leitura convencional, a criança já demonstra conhecimentos importantes sobre o funcionamento da língua escrita, como a linearidade do texto, a orientação da leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, além da capacidade de distinguir ilustrações de registros escritos. Ao discutir os conhecimentos prévios da criança sobre a escrita, Magda Soares evidencia que

> [...] durante o processo de alfabetização, as crianças vão construindo o conceito de texto que, aliás, algumas costumam já trazer de casa ao entrarem na educação infantil ou mesmo diretamente no ensino fundamental, caso tenham tido oportunidades, no contexto familiar, de contato com livros infantis e de ouvir histórias lidas por adultos (Soares, 2025a, p. 204-205).

Tais saberes prévios, construídos nas interações sociais e culturais da criança, constituem elementos fundamentais que devem ser considerados na organização das práticas pedagógicas, orientando a condução do processo de alfabetização e letramento de maneira significativa e respeitosa ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a proposta de leitura de textos precisa ser planejada intencionalmente pelo/a professor/a, uma vez que o despertar da curiosidade e o interesse pelo tema apresentado configuram-se como aspectos centrais para a compreensão do texto e para o envolvimento ativo da criança no processo de leitura.

Com isso, torna-se válido destacarmos os apontamentos de Soares quando evidencia a importância do texto como eixo central que representa o início e a finalidade da aprendizagem da língua escrita, assumindo-o como condutor do

desenvolvimento das habilidades linguísticas. Uma vez que, como apontado pela autora:

> [...] o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos começa pela escolha criteriosa do texto e se desdobra em vários componentes que constituem o processo global de leitura compreensiva e enriquecedora: as alternativas de leitura do texto - mediada ou independente; a interpretação - oral, escrita ou ambas; as estratégias para o desenvolvimento de habilidade de interpretação e para a ampliação do vocabulário da criança (Soares, 2025a, p. 206).

Fundamentado nisso, o processo de alfabetização e letramento deve ocorrer de forma contínua e integrada, garantindo, ao longo dos anos escolares, a progressão e a articulação das aprendizagens, e não a fragmentação ou o rompimento entre etapas distintas do processo educativo.

Com base nessas considerações, torna-se necessário compreendermos como esse processo contínuo e articulado se organiza no percurso escolar, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, o ciclo de alfabetização configura-se como um momento estruturante, no qual se busca assegurar a progressão das aprendizagens de forma integrada, respeitando o tempo de desenvolvimento das crianças e evitando rupturas no processo. Assim, discutirmos esse ciclo implica refletirmos sobre as condições pedagógicas que possibilitam a consolidação da alfabetização em diálogo permanente com o letramento.

2.3. O Ciclo de Alfabetização: fundamentos legais, pedagógicos e a construção da criança leitora

O processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) envolve a aprendizagem da leitura e da escrita de textos e constitui uma etapa fundamental na formação dos sujeitos no contexto escolar. Como evidenciado por Magda Soares, a relação da criança com esse processo implica o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas que possibilitam compreender o funcionamento da língua escrita e sua utilização em diferentes práticas sociais.

A alfabetização deve ser compreendida como um processo gradual e complexo, que exige a organização de práticas pedagógicas capazes de favorecer experiências significativas de leitura e escrita ao longo da escolarização inicial.

À luz das contribuições de Magda Soares (2025b), o processo de alfabetização não se limita à aprendizagem do código escrito, mas abrange a compreensão do sistema alfabético e a participação da criança em práticas sociais de leitura e escrita. Tal processo é atravessado por fatores culturais, econômicos e tecnológicos que influenciam a forma como a língua escrita é utilizada e apropriada socialmente. Nesse contexto, vale destacar os apontamentos da autora ao afirmar que:

> [...] é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras - apropria-se, então, do princípio alfabético (Soares, 2025a, p. 51).

Dessa forma, as situações de aprendizagem proporcionadas no contexto escolar desempenham papel decisivo na compreensão da língua escrita. O percurso de desenvolvimento da criança está diretamente relacionado às oportunidades pedagógicas que lhe são oferecidas, uma vez que a consolidação da aprendizagem depende de estímulos adequados ao nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico em que ela se encontra.

Nessa perspectiva, destacam-se os apontamentos de Magda Soares:

> [...] a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem [...] (Soares, 2025b, p. 20).

À luz dessa reflexão, compreende-se a alfabetização como um fenômeno complexo e multifacetado, que não se restringe ao domínio técnico das relações fonema–grafema, mas envolve diferentes dimensões — psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas. Tal articulação entre aspectos individuais e sociais evidencia o caráter dinâmico do processo alfabetizador e reafirma sua estreita vinculação às práticas sociais de uso da escrita.

Tendo como base esse entendimento da alfabetização é interessante destacar os referenciais legais que orientam a Educação brasileira. Ressalto a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) que reconhece a alfabetização como direito fundamental e condicionante para o exercício da cidadania. E da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p.59).

O processo de preparação da criança para a alfabetização ainda constitui um desafio significativo. Ações e atribuições que poderiam potencializar esse percurso, especialmente no âmbito do ciclo de alfabetização, muitas vezes são relegadas a um plano secundário, mantendo-se dentro de uma lógica restrita, fragmentada e pouco integrada às necessidades reais dos estudantes.

Nesse sentido, o ciclo de alfabetização, que compreende os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e busca assegurar a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, configura-se como uma organização pedagógica fundamental para que esse processo complexo se desenvolva de forma progressiva, contínua e sem rupturas.

O desafio central nesse momento consiste em compreender “como operacionalizar o processo de alfabetização de maneira contextualizada e articulada com reflexões necessárias para se avançar na compreensão do sistema de escrita alfabética”, como apresentado por Elvira Cristina Martins Tassoni no artigo *O ciclo de alfabetização: metas, concepção e orientações para as práticas pedagógicas* (2019, p.173), reafirmando a importância de um ensino que equilibre a dimensão técnica da língua com suas múltiplas funções sociais.

Entretanto, ao observarmos a realidade escolar contemporânea, percebe-se que, apesar dos avanços teóricos, ainda persiste a tendência de reduzir a escola a um espaço de práticas simplificadas e aligeiradas, marcadas por uma lógica de imediatismo. Nesse cenário, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita é frequentemente transformado em atividades mecânicas, repetitivas e pouco significativas para os aprendizes, como problematiza Artur Gomes de Morais na obra *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*:

> [...] Diariamente os alunos eram submetidos a atividades como cobrir pontinhos ou copiar linhas sinuosas, cobrir vogais com feijões, etc. Na realidade, a escola não permitia que o aluno convivesse com a linguagem escrita – não se liam textos dos diversos gêneros que circulam socialmente – nem criava situações para o aluno refletir sobre como a escrita alfabética funciona. Não havia uma reflexão sobre as palavras em si (Morais, 2005, p.40).

Diante desse quadro, o/a estudante passa a lidar com aprendizagens centradas na memorização e na repetição, enquanto o/a professor/a assume uma posição de condução excessivamente diretiva do processo alfabetizador. Tais práticas, além de limitarem a participação ativa da criança, esvaziam o caráter reflexivo da aprendizagem. Como aponta Morais, alfabetizar não se resume a "ensinar a decodificar" letras e sons, mas implica possibilitar ao aluno a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) como um sistema complexo, que exige tanto reflexão conceitual quanto inserção em práticas sociais de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, de modo a garantir experiências que articulem a compreensão do sistema de escrita às práticas sociais de linguagem. Entre essas experiências, destaca-se a leitura literária, entendida como uma prática que possibilita à criança estabelecer contato com diferentes formas de linguagem, ampliar seu repertório cultural, desenvolver a imaginação e construir sentidos sobre o mundo. Dessa forma, a inserção da Literatura Infantil no cotidiano escolar não deve ser compreendida como atividade complementar, mas como parte constitutiva do processo de alfabetização e letramento.

Ao discutir o ciclo de alfabetização, é fundamental retomar a ideia de que o processo de construção da escrita se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola (Soares, 2025a). Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar devem reconhecer e valorizar o papel do contexto sociocultural no desenvolvimento infantil. Compreender a escrita como um objeto cultural da humanidade implica reconhecer que sua aprendizagem não pode ser reduzida a um exercício mecânico, mas deve ocorrer de forma significativa, em articulação com seus usos sociais.

Nessa perspectiva, Emilia Ferreiro, na obra *Reflexões sobre alfabetização*, destaca que:

> A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais [...] (Ferreiro, 2011, p. 44).

Dessa forma, a escrita se apresenta à criança como um objeto de construção progressiva de sentidos, cuja funcionalidade é compreendida a partir de suas vivências sociais. No entanto, durante muito tempo, a escola operou sob a lógica do erro, sustentada por práticas de memorização e repetição mecânica, desconsiderando os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Tal perspectiva, além de ultrapassada, mostra-se incompatível com as demandas contemporâneas da alfabetização.

À luz das contribuições de Ferreiro, torna-se imprescindível que o/a professor/a supere essa lógica tradicional e assuma seu papel como mediador/a do conhecimento, valorizando a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e incentivando a reflexão sobre o funcionamento da escrita.

Nessa direção, torna-se necessário pensar em práticas pedagógicas que organizem uma rotina de alfabetização sensível às fragilidades e às necessidades reais dos alunos, considerando o processo a partir da perspectiva de quem ainda não domina o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Nesse contexto, é fundamental que o ensino seja orientado por propostas amplas e significativas, capazes de auxiliar a criança na construção de sentidos sobre a escrita.

Estratégias como a leitura de rótulos, a identificação de formatos, cores e imagens, bem como o reconhecimento de palavras em diferentes suportes, favorecem uma aprendizagem mais concreta e contextualizada. Tais práticas contribuem para a aproximação da criança com os usos sociais da linguagem escrita, promovendo um processo contínuo de aprendizagem, conforme aponta Roseane Pereira da Silva, no capítulo *Leitura e escrita na alfabetização*, da obra *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética* (2005).

Além disso, visando favorecer o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita, destaca-se a contribuição da leitura literária no

contexto escolar. Ao entrar em contato com personagens, enredos, imagens, rimas e diferentes formas de narrar, a criança amplia sua compreensão de mundo, desenvolve a sensibilidade, a criatividade e a capacidade interpretativa.

Nesse sentido, a Literatura Infantil oferece oportunidades para a vivência de práticas significativas de leitura, possibilitando que o/a estudante construa gradativamente sua identidade leitora e compreenda a linguagem escrita para além de sua dimensão instrumental. Dessa forma, a leitura literária constitui uma experiência formativa que contribui não apenas para a apropriação do sistema de escrita, mas também para a ampliação do repertório cultural, linguístico e imaginativo das crianças em processo de alfabetização.

Entendendo que o processo de alfabetização não é linear, é interessante destacar que o tempo determinado para o ciclo de alfabetização condiz com um tempo suficiente para que a criança consiga se alfabetizar. Aproximadamente dos 5 (cinco) anos de idade até no máximo seus 8 (oito) anos, a criança tem a possibilidade de desenvolver sua cognição e linguística[3] (Soares, 2025a). Dito isso, vale ressaltar que essa delimitação etária não deve ser compreendida como um limite para a alfabetização, uma vez que esse processo pode ocorrer em diferentes momentos da vida, considerando os diferentes ritmos, experiências e condições de aprendizagem dos sujeitos. Nesse sentido, ainda que a escola organize o processo de alfabetização em um ciclo específico, o trabalho com a leitura e a escrita não deve se restringir a esse período, cabendo à instituição escolar assegurar, ao longo de toda a Educação Básica, práticas de leitura e escrita que favoreçam a ampliação das práticas de letramento e o desenvolvimento contínuo dos/as estudantes.

Entretanto, reconhecer que a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) envolve necessariamente as duas grandes funções da língua, a leitura e a escrita, é fundamental para compreendermos o ciclo de alfabetização. Nesse processo, a leitura literária assume papel relevante, uma vez que favorece o contato da criança com textos significativos, ampliando seu repertório linguístico, textual e cultural. O desenvolvimento da leitura ocorre de maneira integrada e simultânea ao processo de aprender a escrever, sendo frequentemente impulsionado por práticas de leitura de obras literárias e pela escuta de histórias.

---

[3] A organização do processo de alfabetização no Brasil não é definida diretamente pela LDB, mas ganha maior delineamento a partir de documentos normativos como a BNCC, que orienta a consolidação da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente até o 2º ano, em articulação com políticas públicas que estruturam o chamado ciclo de alfabetização.

Tendo como norte essa discussão, fica claro que o ciclo de alfabetização deve ser compreendido como um período fundamental para a inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando experiências significativas com a linguagem em suas diferentes manifestações. Nesse contexto, além da apropriação do sistema de escrita, torna-se essencial proporcionar vivências que envolvam a leitura literária, uma vez que ela amplia as experiências da criança com a reflexão, com a construção de sentidos e com experiências estéticas fundamentais para sua formação leitora. Assim, alfabetização e letramento, quando incluem práticas de leitura literária ampliam o processo de desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

Seguindo essa direção, torna-se pertinente refletir sobre a importância das estratégias de leitura, uma vez que a condução de um processo de alfabetização significativo exige a inserção da criança em situações reais de uso da linguagem. Conforme destaca Magda Soares:

> O domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagens ao ler, produção de mensagens ao escrever, e assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural. O texto é o lugar dessa interação - inter-ação- ação entre quem produz o texto e quem lê o texto. [...]. Assim, durante o processo de alfabetização, as crianças vão construindo o conceito de texto que, aliás, algumas costumam já trazer de casa ao entrarem na educação infantil ou mesmo diretamente no ensino fundamental, caso tenham tido oportunidades no contexto familiar, de contato com livros infantis e de ouvir histórias lidas por adultos (Soares, 2025a, p. 203 -205).

Dessa forma, evidencia-se que a convivência com textos e práticas de leitura possibilita à criança compreender a função social da escrita, ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos sobre sua organização e seus usos. Nesse sentido, “ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada [...]” (Soares, 2025a, p. 200), deixando claro que, a promoção de experiências linguísticas significativas configura-se como elemento central no processo de alfabetização e letramento, pois garante não apenas a compreensão do sistema de escrita, mas também o uso social da linguagem em diferentes contextos.

Diante da aproximação com os conceitos de alfabetização e letramento desenvolvidos ao longo desta seção, vale a pena ressaltar que esse processo tem

como objetivo central a inserção do sujeito em situações reais de uso da linguagem escrita, considerando a leitura e a escrita como práticas culturais que favorecem a compreensão crítica do alfabetizando.

Como apresentado por Miriam Raquel Piazzi Machado, no livro *Alfabetização e letramento literário: a literatura infantil na escola,* tal perspectiva somente se concretiza quando a escola assume a concepção de que “[...] aprender a ler e escrever significa uma tarefa complexa, mas pode se tornar mais fácil se desde o início se deixar claro para a criança as arbitrariedades de nossa língua [...]” (Machado, 2018, p. 27).

A reflexão proposta por Miriam Machado evidencia que, no contexto escolar, a Literatura Infantil, principal alvo das discussões deste trabalho é frequentemente esvaziada de sua potência formadora, sendo reduzida a práticas mecânicas e pouco significativas. Em contraposição a essa perspectiva, a autora defende a valorização da Literatura como elemento central no processo educativo, uma vez que ela contribui para a formação de sujeitos reflexivos, interpretativos e críticos.

Assim, compreendermos a Educação sob a ótica da valorização da Literatura implica promovermos experiências significativas de aprendizagem, nas quais a criança possa atribuir sentidos ao que lê e, ao mesmo tempo, ampliar sua compreensão de mundo por meio das vivências com diferentes narrativas.

Nesse sentido, focalizar a imersão no trabalho com a leitura literária no ambiente escolar implica reconhecermos que a Literatura ultrapassa o ato de ler em si, configurando-se como instrumento de formação do sujeito em processo de alfabetização. Assim, entendermos a leitura literária como prática formativa é percebê-la como espaço de construção de sentidos, de ampliação das experiências com a linguagem e de constituição crítica do/a leitor/a.

A partir dessa compreensão, a seção seguinte se dedicará a aprofundar essa discussão, examinando de que maneira a leitura literária pode ser incorporada às práticas pedagógicas como elemento estruturante do processo de alfabetização e letramento, bem como suas implicações na individualidade dos sujeitos e na formação de leitores/as autônomos/as e críticos/as.

3. LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Nesta seção, busca-se evidenciar aspectos fundamentais do trabalho com a Literatura no contexto escolar. A partir das reflexões de autores como Antonio Candido (2012), Maria Alice Faria (2025), Carolina Silva e Pedro Peruzzo (2019), bem como das contribuições de Carvalho e Baroukh (2025), propõe-se um percurso reflexivo sobre a potencialidade da Literatura na formação dos sujeitos.

Parte-se do entendimento de que o acesso e a permanência na experiência literária constituem direitos fundamentais, essenciais à formação cultural e à construção da individualidade. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as formas de inserção da Literatura no cotidiano da sala de aula, assim como sobre o papel do/a professor/a na garantia do direito à leitura literária.

Além disso, destaca-se a importância do estudo prévio das obras literárias destinadas às crianças como condição para a construção de um ambiente formador. Não se trata apenas de levar o livro para a sala de aula, mas de compreender os diferentes modos de leitura, a articulação entre texto verbal e visual e o papel das ilustrações na construção de sentidos, o que demanda, por parte do/a professor/a, uma formação literária básica.

Por fim, discute-se o papel das práticas pedagógicas na formação de leitores, problematizando a compreensão utilitarista da Literatura Infantil, frequentemente reduzida a um instrumento de ensino. Tal perspectiva compromete sua dimensão estética e formadora. Assim, busca-se tensionar concepções e práticas naturalizadas no cotidiano docente e evidenciar possibilidades de trabalho com a leitura literária desde a Educação Infantil, reconhecendo a mediação pedagógica intencional como elemento central na construção de experiências significativas com a Literatura.

3.1. Literatura, escola e democratização do acesso cultural

A Literatura está intrinsecamente vinculada às necessidades humanas, configurando-se como dimensão constitutiva da própria condição do sujeito. Sua existência revela-se imprescindível à vida em sociedade, na medida em que contribui para a organização da experiência e para a estruturação da visão de

mundo. Ao discutir a Literatura como direito fundamental, Antonio Candido em sua obra *O Direito à Literatura* destaca seu caráter universal:

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação [...]. (Candido, 2012, p.174).

Nesse sentido, a Literatura constitui uma linguagem artística fundamental para a formação humana, uma vez que “[...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Candido, 2012, p.175). A partir disso, compreende-se que seu poder formador incide profundamente sobre o sujeito, organizando sua mente, seus sentimentos e sua maneira de compreender o mundo. Desse modo, a experiência literária contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da reflexão, aspectos que participam diretamente do processo de humanização defendido pelo autor.

Tal dimensão humanizadora pode ser vivenciada desde os primeiros contatos da criança com a leitura literária. Independentemente de o processo de alfabetização já estar ou não consolidado, a Literatura associa-se ao processo alfabetizador por meio da escuta de histórias, da apreciação das ilustrações, conversações e das interações mediadas pela pessoa docente, experiências que favorecem tanto a formação leitora quanto a ampliação das formas de compreender e significar o mundo.

De fato, a Literatura é indispensável ao processo de humanização, especialmente quando seu acesso é garantido desde os primeiros anos da escolarização. No contexto da alfabetização, a aproximação das crianças com a leitura literária possibilita experiências estéticas e simbólicas que antecedem e acompanham a aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo para a constituição de sujeitos leitores.

Tal potencial formador decorre do fato de que seu poder constitutivo se efetiva na relação dialógica entre o sujeito e a obra. É nessa comunicação sensível

e simbólica que a experiência literária se concretiza, tornando impossível restringi-la a uma função meramente instrumental no âmbito escolar. Seus efeitos formadores residem justamente na capacidade de afetar, provocar, deslocar e ampliar horizontes de compreensão do mundo e de si. Ao discutir essa dimensão formadora, Antonio Candido afirma que

> A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;(2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 2012, p. 176).

A potencialidade da Literatura, portanto, ultrapassa o papel utilitário historicamente imposto por algumas práticas escolares. Chamar atenção para seu caráter formador é uma das primeiras possibilidades de ressignificação desse cenário, uma vez que a vinculação entre o que é lido e a subjetividade do indivíduo insere a experiência literária em um campo complexo, sensível e plural.

Reforçar a centralidade da Literatura na escola e tornar seu acesso efetivamente viável deve constituir-se como compromisso ético e pedagógico de todos os profissionais da Educação, considerando que, “[...] a literatura deve ser acessada por todos de forma irrestrita por ser direito humano que amplia as possibilidades de formação de sujeitos” (2019, p. 521), como destacam Carolina Silva e Pedro Peruzzo no artigo *A Literatura como direito humano.*

Nessa perspectiva, a Literatura evidencia seu caráter humanizador na medida em que satisfaz necessidades simbólicas e amplia as perspectivas de mundo do sujeito, despertando reflexões, questionamentos e processos de ressignificação, tendo em vista que, “[...] 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” (Candido, 2012, p.180). Desse modo, reconhecer essa dimensão implica compreender que negar o acesso à Literatura significa limitar o desenvolvimento pleno da humanidade do sujeito, restringindo a ampliação de suas experiências e contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais, sobretudo quando o acesso à cultura permanece condicionado aos privilégios.

A condução de um processo efetivo de acesso à Literatura deve ser compreendida como indispensável no ambiente escolar, uma vez que sua relevância reside na possibilidade de “permitir a reflexão acerca de si mesmo, do outro e da sociedade como um todo” (Silva; Peruzzo, 2019, p. 525), reafirmando-se, assim, como um direito humano fundamental, como também sustenta Antonio Candido.

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2012, p. 186).

Desse modo, à luz dessa perspectiva, negar a Literatura enquanto necessidade universal não implica apenas limitar o acesso à leitura literária, mas restringir o direito do sujeito à sua própria constituição humana, uma vez que inviabiliza a experiência formadora que sustenta sua organização simbólica, afetiva e social.

É importante destacar que, de acordo com Candido, a organização da sociedade influencia diretamente a maneira como se efetiva o acesso à Literatura, uma vez que as condições materiais e simbólicas não se distribuem de forma igualitária. Nesse contexto, vincular-se a uma educação humanizadora e socialmente comprometida constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação do direito à Literatura. Com isso, “[...] uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da artes e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 2012, p.191).

Nas realidades marcadas por desigualdades culturais, especialmente no âmbito da escola pública, o acesso aos bens culturais, entre eles a Literatura, frequentemente é limitado ou precarizado. Assim, defender o direito à Literatura implica também assumir um compromisso ético e político com a alfabetização de qualidade, que deve ser entendida na sua relação com a inserção efetiva na cultura letrada.

Sob essa perspectiva, reconhecer a Literatura como um direito humano implica compreendê-la como uma importante manifestação cultural, cujo acesso deve ser assegurado a todos os sujeitos, considerando sua relevância para a formação humana, para a ampliação das experiências culturais e para o exercício da cidadania. A relação intrínseca entre cultura, Literatura e direitos humanos

constitui elemento formador da identidade dos sujeitos e das coletividades. Como destacam Carolina Silva e Pedro Peruzzo:

> [...], os direitos culturais sofrem diversas limitações em razão de políticas públicas ineficazes ou inexistentes. Tomando o texto literário, objeto central da literatura, como um bem cultural, justamente por seu caráter artístico e formador de identidade, o direito à literatura dialoga diretamente com os direitos culturais e, portanto, com os direitos humanos (Silva; Peruzzo, 2019, p. 533).

Desse modo, assegurar o direito à Literatura no contexto escolar não se restringe apenas a uma escolha pedagógica, mas também se configura como uma garantia de direito cultural que é fundamental para a formação identitária e da dignidade humana.

Nesse sentido, a escola assume um papel central no processo de democratização do acesso aos bens culturais. O acesso à Literatura não se dá de maneira espontânea; trata-se de uma construção que ocorre por meio da promoção de encontros significativos entre o/a leitor/a e a obra literária. Assim, ao ocupar esse espaço de formação e mediação, a escola pode proporcionar condições efetivas para a realização de experiências literárias constantes e significativas.

Reconhecer a Literatura como direito humano e como dimensão constitutiva da formação do sujeito implica, portanto, refletir também sobre as condições concretas de sua presença no espaço escolar. Se a escola se configura como um dos principais ambientes de acesso aos bens culturais, torna-se fundamental pensar nas práticas pedagógicas que possibilitam a aproximação efetiva entre os/as estudantes e a Literatura.

Considerando essa perspectiva, é importante destacar que, à medida que se promove essa aproximação com o texto literário, as ações pedagógicas devem enfatizar uma escolarização planejada da Literatura, evitando práticas que conduzam a leitura literária a caminhos que desvirtuem sua natureza estética e formadora. Nesse sentido, como aponta Magda Soares no artigo *A escolarização da literatura infantil e juvenil:*

> [...], o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o [...] (Soares, 2011, p. 05 - 06).

Tomando esse apontamento como referência, a próxima subseção volta-se à discussão das formas de mediação da leitura literária em sala de aula, compreendendo-as como elemento fundamental para a efetivação do direito à Literatura no cotidiano escolar. Nesse contexto, considera-se não apenas a condução da leitura do texto verbal, mas também a valorização das ilustrações e da leitura de imagens, entendidas como dimensões essenciais na construção de sentidos, especialmente na Literatura Infantil. Assim, busca-se evidenciar o papel do/a professor/a como mediador/a capaz de compreender a articulação do texto verbal e visual, trazendo para a sala de aula experiências de leitura mais significativas e integradas.

3.2. Literatura Infantil: articulações entre o verbal e o visual

Valorizar a Literatura implica reconhecer sua amplitude e potência no contexto da sala de aula. O trabalho com o texto literário não deve se restringir a práticas pedagógicas pouco fundamentadas ou desprovidas de sentido para os/as estudantes. Desmistificar a leitura literária significa compreendê-la como um processo que exige intencionalidade pedagógica e aprofundamento, orientado por princípios que contribuam para uma formação crítica, sensível e estruturante dos sujeitos leitores.

Com base nas contribuições de Maria Alice Faria, no seu livro *Como usar a Literatura infantil na sala de aula* (2025) é possível compreender que a presença da Literatura no ambiente escolar não deve ser reduzida a práticas restritivas ou utilitaristas de leitura. Ao contrário, o texto literário, em seu caráter polissêmico, abre espaço para múltiplas interpretações e mobiliza diferentes dimensões da experiência do/a leitor/a, suscitando emoções, reflexões e significados diversos. Nesse sentido, possibilitar a vivência da Literatura na escola significa reconhecer sua potência formadora e assegurar condições para que os/as estudantes se relacionem com as narrativas de maneira sensível e significativa, construindo aproximações cada vez mais amplas com o texto literário.

A partir dessa compreensão, a Literatura evidencia sua potência formadora ao favorecer a aproximação da criança com o conhecimento de si e do mundo ao seu redor. Desse modo, o papel do/a professor/a torna-se central neste processo,

atuando inicialmente como um/a leitor/a comum, conforme propõe Faria, estabelecendo uma relação sensível com a obra. Posteriormente, essa mesma pessoa docente assume uma postura mais analítica, reflexiva e avaliativa, considerando os aspectos estruturais do texto literário, a fim de potencializar as possibilidades de mediação da leitura no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a escola possui um papel fundamental na promoção de experiências significativas com a leitura, o que exige do/a professor/a uma formação literária consistente que oriente suas escolhas e intervenções pedagógicas. Como destaca Faria:

> [...] 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, 2025, p. 21).

Desenvolver um trabalho com a Literatura implica, antes de tudo, compreender a complexidade que envolve as estruturas das obras literárias e os diferentes modos de relação que o/a leitor/a estabelece com o texto. Nesse sentido, ao abordar a leitura no contexto escolar, torna-se pertinente destacar as contribuições de Poslaniec e Houyel (2000), citados por Maria Alice Faria (2025), que propõem a compreensão da leitura a partir de três níveis: a leitura comprometida, a leitura aprofundada pela experiência pessoal e a leitura literária.

Diante disso, considerando os apontamentos trazidos por Faria, as distinções entre esses níveis permitem compreender a leitura literária como um processo complexo. A leitura comprometida enfatiza a relação contínua entre o/a leitor/a e a obra, na qual ambos se interligam em uma espécie de diálogo, possibilitando o fluxo da imaginação e a identificação do/a leitor/a com personagens e situações. Já a leitura aprofundada pela experiência pessoal está associada a um/a leitor/a mais experiente, capaz de perceber a obra a partir de um olhar mais atento, compreendendo as questões apresentadas pela temática e os elementos que a constituem. Por fim, a leitura literária envolve a compreensão do texto para além de sua dimensão narrativa, considerando a obra como uma construção artística, o que exige atenção aos modos como o texto é elaborado.

Conforme destaca Faria, a Literatura Infantil abrange uma diversidade de gêneros e formas narrativas que podem assumir estruturas distintas, desde aquelas

mais tradicionais até propostas inovadoras que dialogam com as transformações sociais, culturais e estéticas contemporâneas. Essa diversidade amplia as possibilidades de trabalho com a leitura literária no contexto escolar, permitindo que as crianças tenham vivências com diferentes modos de construção de sentidos e de representação do mundo.

Além das narrativas, a Poesia ocupa lugar de destaque na Literatura Infantil. Por meio do ritmo, das rimas, das repetições, dos recursos sonoros e da exploração criativa da linguagem, os textos poéticos favorecem experiências sensíveis com a palavra e contribuem para a formação do/a leitor/a. No contexto da alfabetização, essas características da Poesia podem potencializar um trabalho reflexivo sobre os segmentos sonoros das palavras, ampliando as possibilidades de interação das crianças com a linguagem literária.

Nesse sentido, obras da Literatura Infantil que exploram a linguagem poética evidenciam o potencial desses aspectos no contexto da alfabetização. Entre elas, destaca-se *Amoras*, escrita por Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini, publicada pela Companhia das Letrinhas em 2018, que se configura como um poema narrativo, situado na fronteira com o gênero Poesia por articular uma sequência narrativa à linguagem em versos. Da mesma forma, *Era uma vez um gato xadrez*, escrita e ilustrada por Bia Villela, publicada pela Editora Moderna em 2016, mobiliza rimas, ritmo, repetições e ilustrações que podem favorecer a participação ativa das crianças durante a leitura e ampliam suas experiências com a linguagem literária.

Considerando esses aspectos, o trabalho com a Poesia proporciona o brincar com as palavras, pois um ambiente poético provocativo possibilita a imersão das crianças na cultura letrada e torna esse processo mais significativo. As descobertas proporcionadas pelo texto poético despertam o encantamento pela leitura e pela escrita, contribuindo para a construção de um processo de alfabetização mais seguro e dinâmico. Seguindo essa perspectiva, Bruna Santos, Maria Costa e Paula Garcia, no artigo *A poesia no processo de alfabetização*, afirmam:

> As poesias fomentam o apreço pela leitura e o interesse pelos textos escritos. Ela mexe com o imaginário da criança, levando-a a expressar desejos, sentimentos e a descobrir que se pode brincar com as palavras. Ademais, brincando com as palavras e com suas sonoridades, a criança pensa sobre o sistema de escrita e faz relações na pronúncia dos sons na língua portuguesa e inglesa (Santos; Costa; Garcia, 2023, p. 04 -05).

Diante desse apontamento, vivenciar a Poesia significa reconhecer sua potencialidade como um aspecto relevante das práticas pedagógicas. Compreende-se, assim, que a interação com o texto poético amplia as possibilidades de aprendizagem em sala de aula, criando condições para que as crianças desenvolvam uma relação mais significativa com a leitura e a escrita.

Nesse sentido, torna-se fundamental o estudo prévio, por parte do/a professor/a, da obra a ser trabalhada em sala de aula. A depender da dinâmica narrativa, um/a bom/boa mediador/a de leitura literária compreende que, mesmo diante de diferentes formas de organização, é possível identificar uma sequência que auxilia os/as estudantes a reconhecerem os momentos-chave da história.

Além disso, vivenciar a experiência da convivência e apreciação de uma obra literária envolve a compreensão do desenrolar da narrativa em sua totalidade. Nesse contexto, destaca-se a relevância das ilustrações nas obras, especialmente na Literatura Infantil. O texto visual, em diálogo com o texto verbal, também produz sentidos e amplia as possibilidades de leitura da obra, permitindo diferentes formas de interpretação da narrativa. Assim, a articulação entre texto verbal e imagem favorece a compreensão do enredo, tornando a escolha dos recortes narrativos — isto é, dos momentos que serão destacados — um aspecto crucial para a construção e a organização das ações, conforme aponta Faria.

> Assim, texto escrito e ilustração entrosam-se, completam-se com a ilustração destacando os momentos significativos da história e facilitando a sua compreensão pela criança, enquanto o texto escrito dá mais detalhes sobre o que se passa, sem desviar a leitura das funções específicas do escrito e de seu componente literário (Faria, 2025, p. 38).

A importância das ilustrações na narrativa está relacionada às relações de repetição e/ou complementaridade entre texto e imagem. Levando em consideração as análises de Faria, as imagens ampliam as possibilidades de leitura e interpretação, pois se constituem como uma linguagem que participa da construção de sentidos da obra. No contexto da alfabetização, essa articulação entre texto verbal e visual assume relevância, visto que possibilita que as crianças acompanhem a narrativa e construam significados mesmo quando ainda estão em processo de apropriação da linguagem escrita.

Essas características tornam os livros de imagem especialmente relevantes para práticas pedagógicas inclusivas. A Literatura, em sua amplitude, favorece

experiências de leitura capazes de promover a formação sensível, crítica e reflexiva das crianças, ampliando suas possibilidades de interação com diferentes formas de linguagem. Nesse sentido, quando as ilustrações assumem centralidade na construção da narrativa, elas também ampliam as possibilidades de acesso à obra literária, aspecto que se mostra especialmente relevante no contexto da Educação Inclusiva.

Desse modo, reconhecer o potencial inclusivo de determinadas obras literárias torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com a participação de todos/as os/as estudantes. Nesse contexto, destaca-se a obra *Bruxinha Zuzu e Gato Miú*, escrita e ilustrada por Eva Furnari e publicada pela Editora Moderna em 2010. A obra caracteriza-se como um livro de imagens que explora situações cômicas e atrapalhadas vivenciadas pela personagem Bruxinha Zuzu, figura recorrente na produção da autora.

Figura 1 - Bruxinha Zuzu e Gato Miú - Capa do livro (2010)



(Furnari, 2010)

O livro apresenta diferentes histórias sem texto verbal, organizadas em sequências de seis a oito quadros, tendo como protagonistas a Bruxinha e seu gato, Miú. As narrativas são construídas por meio da técnica da tira, configurando

pequenas historietas visuais que, mesmo sem o uso de palavras, produzem efeitos de humor e envolvimento, conforme aponta Maria Alice Faria.

Trabalhar com livros de imagem no contexto do processo de alfabetização implica reconhecer que os elementos visuais são fundamentais para a construção dos sentidos da narrativa. Nessa perspectiva, conforme Maria Alice Faria, a compreensão da história exige um olhar atento e investigativo, mobilizando habilidades como observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio. Tais habilidades favorecem práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que possibilitam diferentes formas de acesso à narrativa, contemplando tanto crianças típicas quanto crianças com deficiência auditiva.

Conforme se apresenta na Figura 2, o desenvolvimento da interpretação dos possíveis significados presentes nas ilustrações contribui para que o/a leitor/a exercite a capacidade de análise visual e a imaginação, uma vez que os cenários, os efeitos, as cores e as movimentações dos personagens são aspectos de relevância.

Figura 2 - Miú e Zuzu



(Furnari, 2010, p. 04 - 05)

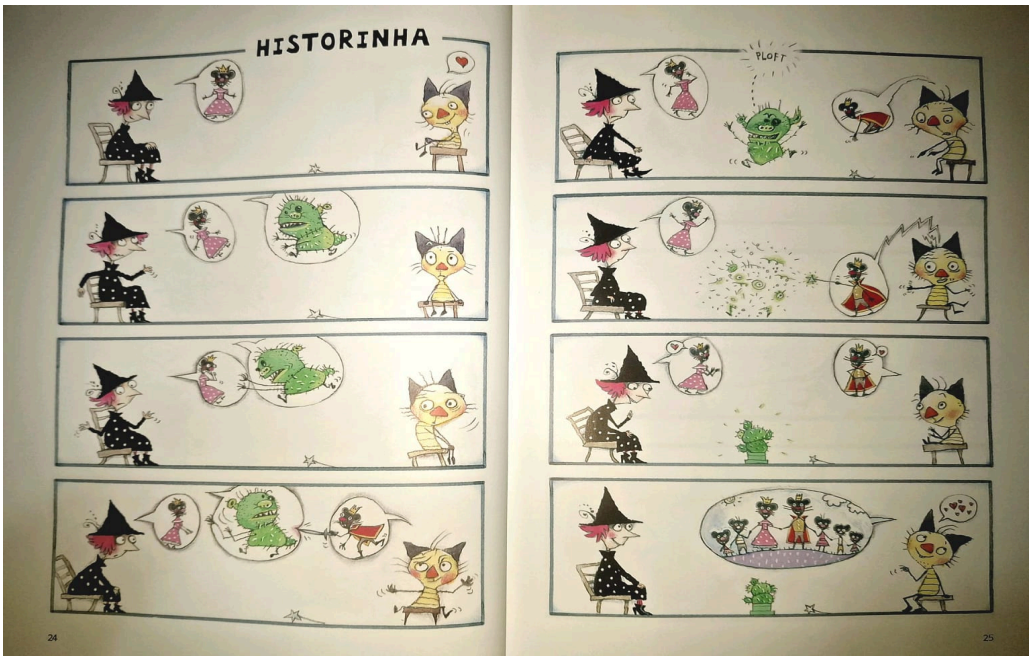
Na narrativa, a personagem Bruxinha Zuzu, marcada por seu jeito atrapalhado, realiza uma magia que produz um resultado inesperado, criando o efeito de humor característico da história. Nos quadros é possível perceber que a

Bruxinha tricota um casaco para seu gato, Miú, mas a peça fica grande demais. Ao tentar resolver o problema com sua varinha mágica, ocorre um efeito contrário: em vez de diminuir o casaco, o gato aumenta de tamanho.

Eva Furnari constrói uma narrativa completa sem recorrer ao texto verbal, evidenciando a potência das ilustrações na produção de sentidos. No contexto da alfabetização e da Educação inclusiva, especialmente com crianças com deficiência auditiva, a obra amplia as possibilidades de mediação pedagógica, permitindo que o/a professor/a proponha atividades de organização da sequência dos acontecimentos, identificação da ordem lógica da narrativa e seleção de imagens correspondentes aos momentos da história, o que contribui para que os/as estudantes entendem os momentos-chave da história. Essas estratégias favorecem a leitura de imagens, a compreensão da narrativa e a participação ativa das crianças, valorizando a linguagem visual como um importante meio de construção de significados, além de tornar a vivência com a obra literária provocativa e intencional. De fato, trabalhar com os aspectos literários torna o ambiente da sala de aula mais significativo e favorece experiências de leitura mais prazerosas.

Considerando outro exemplo da obra de Eva Furnari, observamos a Figura 3 que evidencia a diversidade de possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Figura 3 - Historinha



(Furnari, 2010, p. 24 - 25)

Levando em consideração a Figura 3, a narrativa apresenta potencial para a mediação pedagógica, uma vez que estabelece uma relação entre imaginação e ação. Esse aspecto exige que o/a leitor/a articule o que é pensado, representado nos balões, com o que é efetivamente realizado pelos personagens, favorecendo a interpretação e a construção de sentidos. Dentro dessa perspectiva o/ a professor/a pode utilizar o recurso dos balões como uma possibilidade para que as crianças, inclusive crianças com deficiência auditiva, expressem suas interpretações da narrativa, até mesmo com desenhos.

Além disso, as expressões faciais dos personagens podem possibilitar o desenvolvimento de atividades voltadas à identificação e à interpretação de emoções, nas quais o/a professor/a mediador/a pode incentivar as crianças a relacionarem as emoções apresentadas às expressões observadas nas ilustrações, contribuindo de tal maneira para a promoção de interações entre o/a professor, a criança e a obra.

Essas possibilidades de mediação encontram respaldo nas reflexões de Luis Fernando Massoni, que destaca o papel das ilustrações na construção de sentidos durante a leitura. Segundo o autor, em seu artigo *Ilustrações em Livros Infantis: Alguns Apontamentos* (2018), a articulação entre texto e imagem contribui significativamente para a compreensão da obra, uma vez que "da mesma forma que o texto do livro infantil deve estabelecer relações com a vida da criança, a ilustração também pode (e deve) desenvolver esse papel, como elemento constituinte do discurso [...]" (Massoni, 2018, p. 124).

A análise do/a leitor/a sobre a obra ocorre por meio de dois tipos de leitura. Conforme aponta Faria (2025), há a leitura do texto verbal, na qual o olhar se organiza de forma linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, seguindo uma sequência previamente definida. Por outro lado, a leitura das imagens não se orienta por essa linearidade, uma vez que o percurso do olhar do/a leitor/a se dá em múltiplas direções, de acordo com os elementos visuais que compõem a obra.

De fato, as ilustrações constituem elementos a serem considerados e destacados, uma vez que as propostas de leitura de imagens podem — e devem — ser compreendidas como parte da formação do/a leitor/a. Nesse sentido, rompe-se com a ideia de que apenas a leitura do texto verbal é primordial para a construção

de sentidos, conforme aponta Márcia Tavares Silva, no artigo *A ilustração do livro infantil e a formação do professor: contribuições de um acervo* (2017).

Nesse sentido, afasta-se a concepção de um/a leitor/a apressado/a, que se detém apenas na leitura do texto verbal, reconhecendo a leitura das ilustrações como uma importante ponte na construção de sentidos. O olhar, nesse processo, precisa ser constantemente mobilizado, uma vez que percorre diferentes direções e se mantém em contínuo movimento. Por isso, torna-se indispensável considerar os níveis de leitura de imagem apontados e discutidos pelo escritor e ilustrador Luís Camargo no texto *Leitura da imagem: a ilustração nos livros infantis*.

> ● **o que** o ilustrador **descreve:** os atores, cenário, figurino (função descritiva)
> ● **o que** o ilustrador **narra:** o que acontece, o que fazem os atores (função narrativa)
> ● **de onde** o ilustrador **descreve**, isto é, o seu **ponto de vista:** perto, longe, de cima para baixo, de baixo para cima, etc.
> ● **como** o ilustrador descreve e/ou narra: realisticamente, satirizando, estilizando, ornamentando, debochando, angelizando, etc. (funções expressiva, simbólica, estética)
> ● que **elementos expressivos e estéticos** o ilustrador usa e como os utiliza: linha, cor, forma, etc. (função estética) (Camargo, 1992, p. 102 - grifos do autor).

Nessa perspectiva, levando em consideração as análises de Silva (2017), tanto Camargo (1995) quanto Faria (2025) compreendem a ilustração no livro infantil como uma forma de aproximação com a arte visual e como uma linguagem dotada de significados, passível de leitura e análise. Compreender essa perspectiva implica romper com concepções hierarquizantes que subordinam a imagem ao texto verbal, reconhecendo ambas como constitutivas da construção de sentidos.

Diante disso, o/a professor/a assume um papel fundamental como mediador da articulação entre texto verbal e imagem, uma vez que se torna indispensável a análise dessa relação antes da apresentação da obra às crianças. Cabe destacar que, conforme aponta Anelise Zimmermann, em seu trabalho *Explorando as ilustrações de livros infantis: suas possíveis leituras* (2008), adultos leitores demonstram que suas experiências na infância incidem nas suas percepções quando frequentemente ressaltam as ilustrações como elementos marcantes dos livros infantis com os quais tiveram experiências.

Nesse sentido, a leitura de obras literárias direcionadas às crianças constitui um trabalho minucioso, uma vez que detalhes presentes nas ilustrações também trazem uma multiplicidade de sentidos. Isto quer dizer que:

> Tal como a leitura da palavra depende do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico, a leitura da imagem também depende do conhecimento de mundo e do conhecimento da linguagem visual. Isso significa que não basta somente ver, é preciso aprender a ver (Camargo, 2006, p.13 apud Zimmermann, 2008, p. 04).

Zimmermann sinaliza para o exercício mais totalizador que os livros para crianças exigem nas práticas de leitura. Seguindo essa lógica, é importante lembrar que a estrutura da narrativa contribui para definir o modo como se estabelece a articulação entre texto verbal e ilustração. Essa relação não se dá de maneira aleatória, mas é orientada pela organização da obra, que mobiliza diferentes estratégias para integrar elementos verbais e visuais na construção do enredo. Desse modo:

> Considerando todos esses aspectos é que destaco a importância dos livros infantis envolvidos em atividades em sala de aula, com o objetivo de se analisar, questionar, buscar interpretar e discutir suas ilustrações inseridas em uma perspectiva que coincide com a cultura visual, sem necessariamente, cair em modelos de didatização da literatura (Zimmermann, 2008, p. 06).

Diante disso, reconhecer as ilustrações como uma linguagem significa compreender a amplitude de possibilidades que a leitura literária pode proporcionar na sala de aula, favorecendo análises, questionamentos e interpretações dos livros direcionados às crianças. Trata-se, portanto, de formar leitores/as capazes de realizar uma leitura crítica das obras destinadas às crianças, construindo sentidos a partir da articulação entre texto verbal e visual. Nesse sentido, levando em consideração os apontamentos de Zimmermann:

> [...] a ilustração também ganha importância no livro e deixa de ser considerada um simples elemento decorativo, assumindo, para seus leitores, outra função, sendo estes então capazes de perceber que as imagens podem lhes "dizer muitas coisas" (Zimmermann, 2008, p. 07- 08).

De fato, ao sintetizar esses direcionamentos, cabe destacar que vislumbrar a potencialidade da Literatura Infantil na sala de aula implica reconhecer a importância

de sua estrutura e da forma como as narrativas são construídas. Nesse sentido, o/a professor/a deve analisar as obras para além de suas potencialidades formativas enquanto instrumento de ensino, relacionando-as a um campo mais amplo de observação, análise e interpretação, que considere o conjunto da obra, incluindo as ilustrações.

A partir das reflexões desenvolvidas, faz-se necessário direcionar o olhar para as ações concretas realizadas no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao trabalho com a Literatura. Mais do que tratá-la como recurso ocasional, importa compreendê-la como parte constitutiva das práticas docentes, capaz de ampliar as experiências de leitura das crianças.

Nesse sentido, torna-se fundamental questionar abordagens que minimizem ou esvaziam o lugar da Literatura Infantil, uma vez que tais posturas podem comprometer tanto o desenvolvimento de leitores/as mais autônomos/as e críticos/as quanto os próprios processos de apropriação da leitura e da escrita. Assim, a próxima subseção propõe discutir caminhos possíveis para a inserção da Literatura nas práticas pedagógicas, evidenciando seu papel na formação integral dos sujeitos.

3.3. Práticas de leitura literária com crianças na escola: entre mitos e possibilidades

O ensino da leitura no Brasil historicamente estruturou-se a partir de um modelo tecnicista e mecânico, que contribuiu para a consolidação de uma prática educativa frequentemente descontextualizada. Essa maneira de tratar a leitura fragiliza especialmente o universo da leitura literária que requer práticas específicas. Sobre essa temática, o trabalho de Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh na obra *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária* (2025) traz importantes contribuições. Segundo as autoras, o trabalho com a Literatura tem como principal objetivo

> [...] oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, compreendendo a função social dos textos, entendendo-os e formando uma opinião a partir daquilo que lê. Estamos falando da formação de leitores críticos, que têm acesso aos textos e selecionam informações, conseguem avaliar o que é pertinente nas diferentes fontes, que

> estabelecem relações entre aquilo que leem, que confrontam dados e tiram conclusões [...]. (Carvalho e Baroukh, 2025, p. 17).

Levando em consideração essa perspectiva, o universo da leitura literária requer práticas de leitura que promovam a participação ativa das crianças na construção de sentidos. Ou seja, trata-se de formar leitores e leitoras capazes de produzir significados ao longo do próprio processo de leitura, compreendendo as informações presentes nos textos e construindo suas interpretações e conclusões de maneira autônoma.

O lugar que a leitura literária ocupa dentro do ambiente escolar precisa ser evidenciado, visto que a convivência com a diversidade da Literatura começa desde cedo. Nesse contexto, a Literatura contribui significativamente para a ampliação e o enriquecimento das experiências leitoras, haja vista que, “[...] a literatura convoca a subjetividade do leitor [...]” (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 21), uma vez que desperta emoções, sentimentos e pensamentos particulares a cada sujeito. Assim, a experiência literária possibilita que o/a leitor/a estabeleça uma relação pessoal com a obra, produzindo sentidos a partir de suas vivências e de sua maneira de compreender o mundo. Por isso, ser tocado por experiências proporcionadas pela Literatura é vivenciar a fruição literária, em momentos de livre e espontâneo encontro com a leitura literária, nos quais o/a leitor/a visita sua subjetividade em meio às vivências com o livro.

Sendo assim, o/a professor/a se apresenta como mediador/a da leitura literária e torna-se central no processo de formação de leitores/as. Cabe ao profissional docente promover experiências significativas que despertem o entusiasmo e fortaleçam a relação do/a estudante com a leitura literária. No entanto, tais ações somente se consolidam de maneira efetiva quando o/a professor/a é um/a leitor/a proficiente (Carvalho; Baroukh, 2025), pois sua própria trajetória leitora influencia diretamente suas práticas pedagógicas.

Embora as experiências vivenciadas pelo/a professor/a enquanto estudante constituam um fator relevante na mediação da leitura, elas não são determinantes, uma vez que a formação continuada e a reflexão sobre a prática também desempenham papel fundamental na construção de uma atuação docente comprometida com a Literatura.

Nessa direção, evidenciar a perspectiva de que a leitura literária contribui significativamente para a compreensão da escrita constitui um dos objetivos centrais deste trabalho. Ao considerar que a Literatura é indispensável não apenas para a formação do/a leitor/a, mas para a constituição do próprio sujeito, reconhece-se seu papel na construção de sentidos, na ampliação da imaginação e na experiência humana, conforme defende Antonio Candido (2012).

Nesse contexto, limitar a aproximação com a Literatura Infantil apenas a momentos específicos, especialmente à contação de histórias, suprime o contato direto das crianças com os livros. Tal restrição reduz as possibilidades de interação com esse importante objeto cultural e compromete a ampliação das experiências leitoras desde os primeiros anos de vida. Como destaca Ilsa do Carmo Vieira Goulart, no artigo *Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada:*

> As crianças, mesmo sem serem alfabetizadas, visualizam, a todo o momento, a escrita e identificam os diversos materiais impressos, assim sua função de leitor não se reduz ao conhecimento de letras, nem ao domínio gráfico dos signos linguísticos (Goulart, 2015, p. 53).

A reflexão da autora evidencia que a inserção das crianças na cultura letrada ocorre antes mesmo da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Por essa razão, a contação de histórias e o manuseio dos livros são algumas das estratégias que precisam coexistir no cotidiano escolar das crianças pequenas, pois ambas as ações desempenham papéis significativos na formação do/a leitor/a. Cada uma, à sua maneira, amplia o repertório linguístico e simbólico da criança, favorecendo sua inserção progressiva nas práticas de leitura.

Seguindo essa lógica, Carvalho e Baroukh (2025) destacam que uma história ouvida pode constituir-se como estímulo para a posterior busca pelo livro, evidenciando que a leitura em voz alta, ainda que mediada pela oralidade, aproxima a criança do universo da escrita. Ao ler uma história, mobiliza-se a linguagem oral e, mesmo quando o texto é o mesmo já conhecido, cada leitura carrega a interpretação de quem o lê, que imprime sua entonação, suas pausas, seu ritmo e a ênfase atribuída a determinadas palavras. Como reforçado pelas autoras:

> Além de ler diariamente para as crianças, é preciso considerar a necessidade de terem contato direto com os livros, de forma a poder

> investigá-los, levantando suas hipóteses e validando-as ou não. Por isso, é fundamental que haja atividades permanentes em que as crianças tenham a oportunidade de manusear os livros, para que possam reencontrar uma história lida pelo professor, apreciar as ilustrações, escolher o livro ou outra publicação que queiram ler ou explorar melhor (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 31).

Essa compreensão dialoga diretamente com as contribuições de Maria Alice Faria, ao enfatizar que o processo de alfabetização não pode se restringir à decodificação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Ao contrário, deve estar articulado às vivências constantes com textos literários desde as etapas iniciais da escolarização:

> O aprendizado da leitura não dispensa, desde o início da alfabetização, os livros para crianças. O trabalho de automatização da decodificação deve ser concomitante com a leitura de textos variados. Daí, na iniciação literária desde a pré-escola, a importância dos livros de imagem, com ou sem texto escrito, no trabalho com as narrativas. Eles podem ser uma grande alavanca na aquisição da leitura, para além da simples decodificação (Faria, 2025, p. 22).

Compreende-se de tal modo que o acesso ao sentido do texto não se restringe àqueles que já dominam a leitura convencional; ao contrário, pode alcançar também a criança que ainda não sabe ler, ampliando suas experiências culturais e preparando-a para o processo de alfabetização. Isso ocorre porque apreciar ilustrações, observar a sequência dos acontecimentos e perceber aspectos materiais do livro, como a gramatura do papel, também se configuram como formas de leitura na infância, revelando que a convivência com o texto verbal antecede a apropriação formal do sistema de escrita.

Nessa perspectiva, vale reforçar os apontamentos de Carvalho e Baroukh, segundo os quais, no cotidiano escolar das crianças pequenas, as vivências com as narrativas da Literatura Infantil deve ocorrer por meio de três modalidades complementares: a contação de histórias realizada sem a presença do livro; a leitura em voz alta; e o contato direto com os livros. Tais práticas, quando articuladas, ampliam as possibilidades de interação da criança com a linguagem literária e contribuem para sua formação leitora desde os primeiros anos.

Avançando na discussão, torna-se pertinente apresentar outras compreensões reducionistas sistematizadas por Carvalho e Baroukh, às quais ainda permeiam as práticas escolares relacionadas à Literatura Infantil. Ressaltar a

importância das experiências com a Literatura desde cedo significa evidenciar o papel central do livro enquanto objeto cultural na constituição dos/as leitores/as.

A relação do/a leitor/a com a Literatura inicia-se desde a apresentação material do livro: observar a qualidade da capa, do papel, da impressão e da diagramação constitui dimensões da experiência leitora que se constroem por meio do contato direto e do manuseio frequente desse objeto (Carvalho; Baroukh, 2025). Assim, visualizar um livro nas mãos das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é reconhecer que a formação do/a leitor/a começa neste encontro inicial com a leitura, em todas as suas possibilidades, incluindo o manuseio do objeto livro, em uma experiência que é também sensorial.

Nesse sentido, superar práticas ultrapassadas que mantêm os livros fora do alcance das crianças é condição fundamental para a democratização da leitura. Restringir esse acesso implica limitar as primeiras aproximações com a Literatura e, consequentemente, reduzir as possibilidades de construção de experiências culturais significativas.

Como afirmam as autoras, “[...] é preciso ter o livro nas mãos para aprender a ler e a manuseá-lo [...]” (Carvalho e Baroukh, 2025, p. 40). Essa afirmação evidencia que concepções que restringem a leitura apenas às crianças já alfabetizadas comprometem a formação de leitores/as engajados/as desde a infância. Tal entendimento é aprofundado pelas próprias autoras ao defenderem o uso constante dos livros, contrapondo-se à ideia amplamente difundida de que o livro, quando colocado nas mãos das crianças, inevitavelmente se deteriora. Nesse sentido, afirmam:

> Se acreditamos que é a leitura que dá vida ao livro, é natural que seu uso constante gere sua deterioração. Isso acontece com o livro como acontece com todos os objetos da escola: brinquedos, mobiliário, materiais expressivos. Os livros não duram para sempre, mas a relação que podemos ter com eles, a intimidade com o próprio objeto perdura e reedita-se em leituras futuras (Carvalho; Baroukh, 2025, p.42).

Nessa perspectiva, o livro não deve ser preservado como objeto intocável, mas vivido como experiência. As autoras ressaltam, ainda, que

> [...] o conhecimento de mundo que as crianças deixam de construir quando não têm acesso a experiências diversificadas não pode ser reparado. [...], o que a criança pequena não viveu não pode ser compensado (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 40).

Assim, impedir o acesso precoce à Literatura significa limitar experiências fundamentais para o desenvolvimento cultural e simbólico da criança. À luz das reflexões de Antonio Candido, é possível aprofundar essa discussão ao reconhecer que a vivência com a Literatura participa ativamente da formação da personalidade do/a leitor/a. Como afirma o autor, “[...] nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco [...]” (Candido, 2012, p. 176). Tal perspectiva evidencia a potência humanizadora da Literatura, capaz de provocar deslocamentos, questionamentos e transformações na maneira de compreender o mundo.

Nesse sentido, considerando que as finalidades e os meios da Educação se articulam às estruturas sociais, negar ou restringir o acesso à Literatura em contextos marcados por profundas desigualdades contribui para a manutenção de privilégios culturais restritos a determinados grupos. Desse modo, a restrição do acesso à leitura configura-se como uma restrição ao próprio direito à cultura. Garantir, desde cedo, a convivência com diferentes formas de conhecimento literário não é, portanto, um gesto neutro, mas uma escolha política que incide diretamente sobre as possibilidades de ampliação de horizontes culturais. Se a escola é uma das primeiras instituições responsáveis por enfrentar desigualdades sociais, cabe a ela assegurar condições para que todas as crianças possam conhecer, explorar e se apropriar do patrimônio literário desde os primeiros anos de escolarização.

Nessa perspectiva, o olhar do/a professor/a mediador/a precisa ser atento/a e criterioso/a diante da proposta de cada obra. A seleção de livros literários demanda a consideração de aspectos que contribuam para a construção de uma experiência leitora significativa e esteticamente consistente. Nessa perspectiva, Carvalho e Baroukh elencam critérios fundamentais para a seleção de livros literários, os quais orientam escolhas comprometidas com a formação do/a leitor/a.

Entre esses critérios, destaca-se a narrativa que deve estabelecer uma relação significativa com as crianças, dialogando com suas experiências e contextos de vida. É essencial observar a forma como as temáticas são abordadas, evitando discursos preconceituosos e privilegiando obras que valorizem a diversidade humana, ampliem horizontes culturais e promovam reflexões sensíveis sobre o mundo.

A formação de leitores/as conscientes e participativos/as exige orientação e mediação que favoreçam a construção de vínculos significativos com os textos. Afinal, “a aproximação de cada um com a literatura é uma experiência subjetiva” (Carvalho e Baroukh, 2025, p. 60). Reconhecer essa dimensão implica compreender que o encontro entre criança e obra literária não se dá de maneira uniforme, mas é atravessado por vivências, sensibilidades e repertórios próprios. Nesse sentido, possibilitar a experiência literária desde a infância configura-se como um caminho privilegiado para o acesso ao universo da leitura, ampliando repertórios culturais e, entre outras questões, fortalecendo a relação da criança com a linguagem escrita.

Sob essa perspectiva, é comum que a vivência literária na Educação Infantil seja marcada pela tentativa de evitar obras que abordam temáticas consideradas difíceis ou complexas. Tal postura, contudo, desconsidera que as crianças são sujeitos históricos e sociais, atravessados por sentimentos, conflitos e experiências que fazem parte da condição humana. Assim, falar sobre diferentes dimensões da vida com as crianças exige sensibilidade e mediação planejada, mas não silenciamento[4]. Nesse sentido, Carvalho e Baroukh problematizam a tendência à simplificação excessiva na seleção de livros destinados às crianças, destacando que textos verbais e visuais excessivamente simplificados não favorecem a fruição literária e podem limitar as possibilidades da criança vivenciar a experiência estética em sua complexidade.

Estar imerso na Literatura não significa apenas reconhecer aquilo que já se conhece, mas ampliar horizontes, tensionar percepções e enriquecer o repertório com novas referências simbólicas e culturais. Embora seja fundamental considerar os conhecimentos prévios da criança como ponto de partida, como também destacam Carvalho e Baroukh, isso não implica restringir as escolhas literárias a um único viés temático ou estilístico. Ao contrário, requer oferecer experiências diversificadas que possibilitem à criança ampliar sua compreensão de mundo por meio de uma vivência literária plural e significativa.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas após a leitura literária, Carvalho e Baroukh problematizam a recorrente exigência de atividades complementares como forma de expressão da interpretação dos/as leitores/as.

[4] A obra *Amoras* (2018), apresentada na seção 4.1 deste trabalho, exemplifica essa possibilidade ao abordar questões relacionadas à identidade, à representatividade e à valorização da ancestralidade negra, evidenciando como a Literatura Infantil pode favorecer a discussão de temas socialmente relevantes com as crianças, desde que acompanhada de uma mediação sensível e intencional.

Embora tais propostas sejam frequentemente justificadas como estratégias de aprofundamento da compreensão, as autoras alertam que essa lógica pode contrariar a promoção da formação de leitores/as autônomos/as. Afinal, após uma leitura provocativa, o primeiro impulso costuma ser o compartilhamento espontâneo de impressões por meio da linguagem oral, em um movimento genuíno de fruição.

Nesse contexto, é comum a proposição de desenhos ao término da leitura. Contudo, essa prática merece reflexão: o desenho não deve configurar-se como uma atividade automática ou obrigatória, mas como uma possibilidade que dialogue organicamente com a experiência literária vivida. A recorrência dessa lógica produtivista nas salas de aula é evidenciada pelas próprias autoras, quando afirmam:

> Na escola, existe a crença de que a produtividade está atrelada a produtos tangíveis, registros em papel - material nobre, cujo destino são as pastas, os murais e, finalmente, a casa, onde a família poderá reconhecer e comprovar o trabalho realizado. Essa crença reduz o conhecimento das aprendizagens das crianças a algum vestígio: é preciso uma prova concreta, registrada, para que se avalie o avanço - ou não. Nesse sentido, a escrita ganha um lugar de destaque na hierarquia dos conteúdos - afinal, falar todo mundo sabe; mas escrever é outra história (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 83).

Tal perspectiva evidencia como a intencionalidade do trabalho com a leitura literária pode ser esvaziada quando elementos fundamentais como as ilustrações e a oralidade não são reconhecidos como dimensões legítimas da experiência leitora. Ao privilegiar registros materiais em detrimento dos processos vividos, a condução pedagógica tende a assumir um viés excessivamente didatizante, deixando de compreender a conversa pós-leitura como espaço formativo e constitutivo de aprendizagem.

Nesse sentido, a oralidade está intrinsecamente relacionada à experiência literária. Ensinar a conversar sobre o que se lê precisa estar articulado ao trabalho com a Literatura, pois a promoção de uma aprendizagem enriquecida depende da possibilidade de partilha, escuta e elaboração coletiva de sentidos. Como destacam Carvalho e Baroukh:

> Na conversa após a leitura, as crianças colocam em jogo muitas habilidades: perceber o efeito da leitura, o que sentiram, pensaram, associaram; elaborar um discurso para compartilhar essas ideias; ouvir e entender o que os outros têm a dizer; formar uma opinião; fazer uma parada para olhar para a beleza do texto e conversar sobre o modo como o

> autor nos apresenta aquilo que deseja contar (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 87).

Desse modo, a conversa que sucede a leitura não constitui mero complemento, mas parte essencial da experiência literária, pois é nesse movimento dialógico que a criança organiza pensamentos, reconhece emoções e amplia sua compreensão estética e simbólica do texto verbal e visual.

Convém destacar, ainda, que esse momento de conversa também requer planejamento pedagógico. Entretanto, conforme alertam Carvalho e Baroukh, tal planejamento não deve incorrer em uma perspectiva moralizante, que reduz a Literatura a um instrumento destinado a ensinar lições ou transmitir valores previamente estabelecidos. Ao contrário, é necessário superar essa abordagem reducionista, a qual fragiliza a experiência estética ao colocar em segundo plano a escuta sensível e a valorização das impressões dos/as leitores/as em sua relação singular com a obra.

Assim, o diálogo pós-leitura deve constituir-se como espaço aberto de construção de sentidos, no qual a mediação docente favoreça a reflexão, a partilha e o aprofundamento da experiência estética, sem convertê-la em atividade utilitarista ou meramente avaliativa.

As “[...] conversas sobre leituras não precisam oferecer respostas [...]” (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 95), pois o valor do diálogo não reside na obtenção de conclusões fechadas, mas na possibilidade de problematizar, escutar diferentes perspectivas e ampliar os sentidos produzidos na relação entre leitor/a e obra. A conversa, nesse contexto, deve seguir os caminhos que emergem do próprio grupo, acolhendo as interpretações e inquietações das crianças. As respostas que surgem não se configuram como verdades previamente estabelecidas, mas como construções coletivas que revelam uma prática pedagógica comprometida com o pensamento do/a leitor/a e não com a validação de respostas prontas.

Desse modo, ao considerar esses apontamentos acerca das vivências literárias no contexto escolar, torna-se fundamental diferenciar o ato de *aprender a ler* da constituição do *ser leitor*. Seguindo a perspectiva apresentada por Carvalho e Baroukh, ler implica mobilizar experiências pessoais, refletir sobre o que foi lido e atribuir sentidos ao texto verbal e visual. Já a formação do/a leitor/a ultrapassa a dimensão individual da compreensão e envolve a capacidade de dialogar sobre a

obra, expor impressões, argumentar, sugerir leituras e participar de discussões literárias.

Nesse sentido, evidencia-se que comportamentos leitores podem ser construídos antes mesmo da alfabetização convencional, uma vez que a experiência com a leitura vai além da simples decifração do código escrito. Há atitudes, posturas e modos de se relacionar com o texto verbal e visual que podem — e devem — ser cultivados desde a Educação Infantil e fortalecidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dessa compreensão, o papel da escola assume centralidade na condução dessas práticas, como destacam as próprias autoras:

> Além da conversa depois da leitura, a escola também pode e deve ensinar outros comportamentos leitores, como indicações literárias de crianças e professores, por meio de mural localizado em local acessível, no site ou blog da escola, na sala de leitura ou biblioteca, na entrada ou no pátio; a leitura de resenhas e de textos de opinião sobre os livros oferecidos, seja como parte importante do processo de escola ou para subsidiar reflexões posteriores sobre o que foi lido; produção de resenhas e textos de opinião dos livros preferidos (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 98 -99).

Assim, a formação do/a leitor/a envolve a construção de uma cultura literária compartilhada, na qual a escola se configura como espaço de circulação de livros, ideias e posicionamentos, já que “as crianças necessitam exercitar-se nessa prática, sentir-se parte de um todo maior de leitores [...]” (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 107). Nessa perspectiva, ampliar as experiências com a Literatura não significa apenas disponibilizar um maior acervo, mas garantir diversidade nas escolhas, tornando possível a aproximação com livros que dialoguem até mesmo com a vida da própria criança.

O acesso às obras não pode estar limitado à repetição de títulos já consagrados pelo repertório restrito do/a professor/a, nem à seleção recorrente de livros que apenas reafirmam preferências e escolhas previamente estabelecidas, como apontam Carvalho e Baroukh. É preciso tensionar essas práticas para que a experiência leitora não se reduza à mesmice, mas se constitua como possibilidade de ampliação cultural e estética.

A potencialização da leitura literária ultrapassa sua mera didatização. Levando em consideração esse apontamento, as autoras Carvalho e Baroukh defendem uma compreensão mais flexível sobre a formação do/a leitor/a. É possível

compreender que a experiência literária será construída de modo singular pelo sujeito quando marcada pelo prazer de uma releitura e pela descoberta de novas obras. O que importa nesse contexto é reconhecer a amplitude e a complexidade das experiências que podem ser vivenciadas através da Literatura.

Diante do exposto, compreende-se que a experiência com a Literatura conduz o/a leitor/a a um universo de emoções, questionamentos e descobertas que ultrapassam o simples prazer de ler, envolvendo também esforço interpretativo, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades próprias do espaço leitor.

Nesse sentido, a vivência sistemática com a leitura literária no ambiente escolar revela-se não apenas necessária, mas fundamental, pois é na escola que as crianças devem encontrar mais constantemente as oportunidades de acesso aos diversos textos, especialmente os literários. Assim, a inserção de práticas de leitura literária na rotina escolar deve ser intencionalmente planejada, reconhecendo a Literatura como dimensão formadora, como ressaltam as autoras:

> Na escola, as atividades de leitura devem ser planejadas, considerando a clareza de seus propósitos. Algumas pretendem jogar luz numa determinada construção da linguagem, a fim de se conversar, por exemplo, sobre aquilo que torna o texto uma obra literária; outras são escolhidas para serem compartilhadas porque achamos um texto belo; algumas são desafiantes, como a leitura de um livro mais denso, que exigirá um trabalho do leitor, possibilitando que, com a mediação do professor, ele possa avançar naquela obra e em suas aprendizagens leitoras; ou ainda, de um texto destinado ao estudo (Carvalho; Baroukh, 2025, p. 114).

Desse modo, possibilitar um trabalho significativo com a Literatura requer um planejamento intencional, capaz de criar condições favoráveis para experiências leitoras diversificadas e enriquecedoras. As contribuições da leitura literária tornam-se mais evidentes quando o/a professor/a reconhece a relevância da Literatura como dimensão formadora e promove situações que favoreçam o encontro das crianças com diferentes obras e modos de ler.

Sendo assim, a formação de um/a leitor/a engajado/a, crítico/a e sensível precisa constituir-se como uma das finalidades centrais da escola; entretanto, esse percurso exige professores reflexivos, capazes de analisar e ressignificar suas práticas pedagógicas, promovendo aproximações significativas entre crianças e obras literárias. Somente por meio dessa postura consciente e comprometida é possível transformar a leitura literária em experiência viva, compartilhada e

formadora. Nessa perspectiva, torna-se fundamental refletir na próxima seção sobre estratégias de mediação literária que possibilitem ao profissional docente explorar as potencialidades das obras literárias no contexto da alfabetização, favorecendo experiências de leitura significativas, potencializadoras e inclusivas.

4. ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA DURANTE O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A Literatura Infantil se constitui uma linguagem artística que, ao integrar o contexto escolar, amplia as possibilidades de formação cultural, estética e leitora das crianças. Desenvolver um trabalho com a leitura literária implica compreendê-la em sua dimensão formadora, superando perspectivas utilitaristas que a reduzem a um mero instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem e valorizando seu potencial transformador e emancipador. Nesse contexto, as experiências proporcionadas por essa leitura literária também favorecem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relacionados ao processo de alfabetização e letramento.

Considerar a Literatura em sua dimensão pedagógica é reconhecer suas contribuições para a formação de leitores/as críticos/as, sensíveis e capazes de refletir sobre suas próprias experiências e sobre o mundo que os/as cerca. Embora aproximar as crianças da leitura literária represente um desafio na atualidade, essa vivência pode ser construída desde o ingresso no ambiente escolar, por meio de práticas de mediação fundamentadas que valorizem a fruição, a sensibilização e a construção de sentidos, e consequentemente possibilitem o processo alfabetizador.

Promover experiências de leitura literária no contexto escolar possibilita que os/as estudantes reconheçam a Literatura como uma fonte de prazer, ampliem seu repertório cultural, desenvolvam a criatividade e estabeleçam relações significativas com os textos verbais e visuais. Tais experiências, entre outros aspectos, favorecem o processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, esta seção tem como objetivo apresentar algumas possibilidades de mediação da leitura literária, valorizando experiências de apreciação estética e de construção de sentidos que contribuam para a formação de leitores/as e, consequentemente, favoreçam o processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de exemplificar algumas possibilidades de mediação da leitura literária no processo de alfabetização, foram selecionadas as obras *Amoras* (2018), escrita por Emicida e ilustrada por Aldo Fabrini, e *Perigoso* (2014), escrita e ilustrada por Tim Warnes. As sugestões apresentadas a seguir tomam essas obras como referência para evidenciar como diferentes aspectos literários podem ser explorados na construção de experiências significativas de leitura. Embora as obras

possuam características distintas, ambas estimulam a ludicidade, experiências criativas, reflexivas e sensíveis, ampliando as possibilidades de mediação da leitura literária e contribuindo para a formação de leitores/as no contexto da alfabetização.

4.1. *Amoras*: palavras que cantam

A obra é uma narrativa que se encontra na fronteira com o gênero literário Poesia. Contando uma história, o texto apresenta rimas, ritmo e repetições articuladas às ilustrações na construção de sentidos. Trata-se de uma obra que pode ser lida, no mínimo, desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, promovendo experiências significativas de leitura.

Ao longo do poema narrativo, a musicalidade, os jogos de palavras e a expressividade das ilustrações ampliam as possibilidades de interação das crianças com a linguagem literária. Esses aspectos estimulam a oralidade, a percepção sonora, a criatividade e a participação ativa durante a leitura, tornando a experiência literária mais envolvente e significativa.

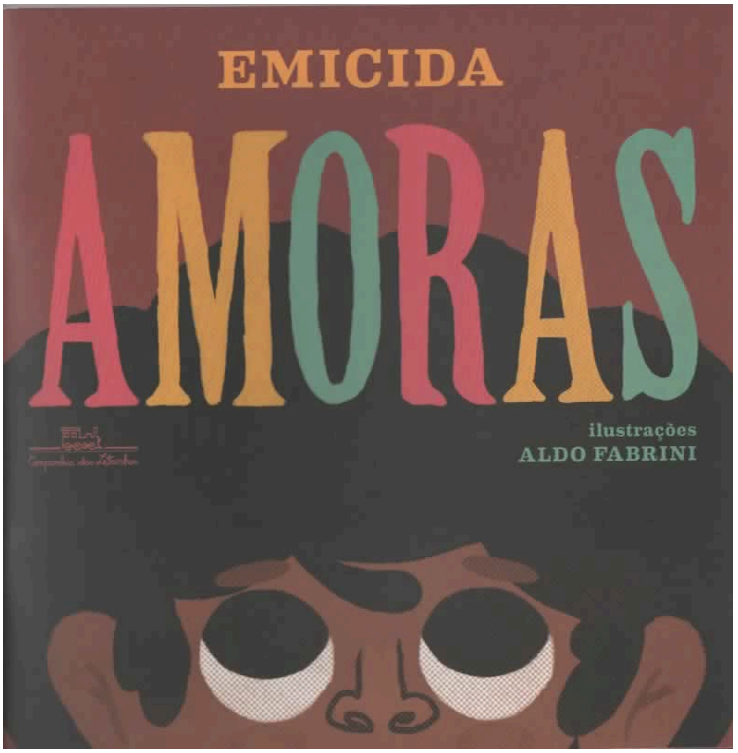
Nesse contexto, esses recursos favorecem a exploração de rimas, sonoridades e jogos de palavras, contribuindo para a ampliação das experiências com a linguagem escrita. Essas possibilidades dialogam com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância da exploração desses aspectos no processo de formação dos estudantes (Brasil, 2018).

De modo mais específico, ao pensar nas possibilidades de mediação, o/a professor/a mediador/a pode iniciar a leitura incentivando o manuseio da obra, explorando a capa, as páginas, suas características físicas e a organização do livro, favorecendo uma aproximação inicial das crianças com o objeto literário. Além disso, é importante apresentar e discutir elementos constitutivos da obra, como o nome do autor, do ilustrador e a dedicatória, possibilitando que as crianças conheçam, desde o início, aspectos da estrutura própria dos textos literários.

Desse modo, a mediação da leitura pode ser iniciada pela exploração da capa da obra, como no exemplo da Figura 4. Incentivando as crianças a anteciparem sentidos por meio de perguntas norteadoras, como: "Quem será esse personagem?", "Quais cores estão presentes na capa?", "Para onde a criança está olhando?" e "Onde podemos localizar o título do livro?". Questionamentos dessa

natureza estimulam a formulação de hipóteses, podem despertar a curiosidade e incentivar um olhar mais atento para os elementos que compõem a obra, contribuindo para a construção de sentidos desde os primeiros momentos da leitura. Os elementos presentes na capa da obra já trazem muitos aspectos que favorecem os comportamentos leitores, como se pode verificar a seguir:

Figura 4 - Amoras - Capa do livro (2018)

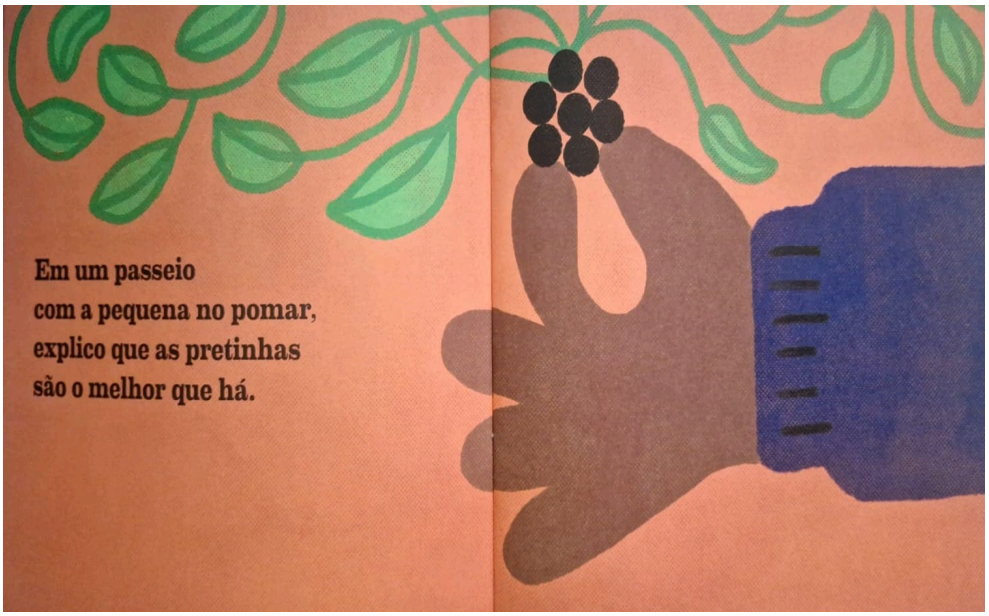


(Emicida; Aldo Fabrini, 2018)

As grandes e coloridas letras que compõem o *design* do título podem ser consideradas em conversas iniciais, assim como a presença do nome do escritor e do ilustrador. Além disso, a apreciação coletiva da obra pode ser instigada em prol de intervenções iniciais como o/a professor/a ter a possibilidade de utilizar a leitura em voz alta como um estímulo para evidenciar os aspectos sonoros da obra. Ao ler, o/a professor/a pode trazer entonações mais relevantes, fazer pausas de destaque, apresentar um ritmo ao texto verbal, apreciar e comentar as ilustrações apresentadas. Seguindo esse caminho, a criança pode ir construindo suas próprias impressões sobre o livro e desenvolvendo seus entendimentos.

A cada página, a mediação da leitura da obra revela um importante caminho para a potencialização de elementos literários como ritmo e sonoridade, esses recursos favorecem a percepção sonora da língua, permitindo que as crianças identifiquem semelhanças entre os sons das palavras. Como se pode observar no exemplo da Figura 5, o trecho está organizado em versos, compondo uma estrutura poética que apresenta implicações diretas no processo de alfabetização, sobretudo por mobilizar ritmo e padrões sonoros da língua que vão ser reconhecidos pela criança no processo de leitura em voz alta.

Figura 5 - Colhendo Amoras



(Emicida; Aldo Fabrini, 2018, p. 16 - 17[5])

Levando em consideração a Figura 5, as páginas ao decorrer da obra evidenciam diferentes aspectos do texto como a repetição de padrões sonoros, o ritmo, a organização do texto em versos curtos, recursos que conferem musicalidade, fluidez e expressividade à leitura. Nesse contexto, o/a professor/a mediador/a pode explorar a recorrência do fonema /p/ nas palavras “passeio”, “pequena”, “pomar” e “pretinhas”, propondo que as crianças repitam essas palavras com maiores entonações no início das palavras e acompanhando sua pronúncia

[5] As obras analisadas não possuem numeração de páginas. A paginação indicada neste trabalho foi atribuída pela autora apenas para fins de referência.

com palmas. Essa estratégia favorece a percepção dos sons da língua e contribui para a compreensão da estrutura silábica das palavras.

Além disso, tendo como referência a Figura 6, a inserção da figura de Zumbi dos Palmares amplia a dimensão da leitura, ao articular aspectos formativos discutidos ao longo deste trabalho. Ao promover reflexões sobre identidade e valorização da cultura negra, reforça-se a compreensão da Literatura como um meio de formação de sujeitos críticos.

Figura 6 - O herói Zumbi dos Palmares



(Emicida; Aldo Fabrini, 2018, p. 28 - 29)

Nesse sentido, torna-se importante destacar a valorização das ilustrações nas obras literárias, especialmente em *Amoras*, uma vez que elas participam ativamente da construção de sentidos, contribuindo para a formação do/a leitor/a e ampliando as possibilidades de interpretação, sobretudo no contexto da alfabetização.

Dessa forma, o/a professor/a mediador/a pode promover momentos de conversação e interação entre os/as estudantes, incentivando a articulação entre os textos verbal e visual. Como a personagem principal é mencionada no texto verbal e representada nas ilustrações, as crianças podem estabelecer relações entre essas

linguagens, reconhecendo seu papel na narrativa e mobilizando conhecimentos prévios para ampliar a compreensão da obra.

A Figura 7 evidencia o potencial da leitura das ilustrações na construção de sentidos. A presença de diferentes cores e das amoras sobre a cabeça da personagem possibilita que as crianças relacionem os elementos visuais aos acontecimentos narrados no texto, enriquecendo a compreensão da história e ampliando as possibilidades de interação entre os textos verbal e visual.

Figura 7 - A imaginação com as frutinhas



(Emicida; Aldo Fabrini, 2018, p. 32 - 33)

Além da leitura das ilustrações, outras páginas da obra evidenciam recursos sonoros que podem ser explorados durante a mediação da leitura literária. Nesse sentido, o/a professor/a pode destacar a repetição de sons em palavras como “canto”, “brincar”, “acalanto” e “como”, nas quais se evidencia a recorrência do fonema /k/. Esse recurso favorece a percepção de padrões sonoros, contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica e para o estabelecimento da relação entre fonema e grafema.

Cabe destacar que os jogos poéticos presentes nos versos de *Amoras* também se evidenciam em adaptações audiovisuais da obra, como vídeos de

animação disponibilizados em plataformas digitais, a exemplo do YouTube. Esses recursos reforçam a musicalidade, as rimas, o ritmo e a expressividade da narrativa, podendo ampliar as possibilidades de mediação da leitura literária. Dessa forma, constituem-se como alternativas que enriquecem as experiências das crianças com a obra e favorecem o trabalho com a percepção sonora e a consciência fonológica no processo de alfabetização.

De fato, a leitura da obra conduz os leitores ao aprofundamento de aspectos que ultrapassam a interpretação textual. Ao considerar o livro em sua totalidade, percebe-se que algumas estratégias de mediação literária podem ser utilizadas no favorecimento de experiências significativas. Desse modo, a musicalidade, o ritmo, as rimas e as repetições, favorece um trabalho docente intencional que busca através de vivências literárias um processo real em que o/a estudante busque conhecer. Fica claro, portanto, que os elementos aqui destacados não correspondem à totalidade das possibilidades que podem ser exploradas, visto que existem diversas formas de mediação da leitura literária em uma mesma obra.

4.2. *Perigoso:* um convite à descoberta

A obra *Perigoso*, escrita e ilustrada por Tim Warnes e publicada pela Editora Ciranda Cultural em 2014, apresenta uma narrativa construída em torno da criação e da quebra de expectativas na relação entre uma toupeira e um jacaré, favorecendo que o/a leitor/a iniciante formule hipóteses e antecipe acontecimentos ao longo da leitura. A articulação entre o texto verbal e visual evidencia as possibilidades de construção de sentidos, nesse contexto, a criança é incentivada a folhear a obra, observar as imagens, comentar suas impressões, formular interpretações e participar ativamente da experiência de leitura.

A leitura da obra possibilita explorar elementos constitutivos da narrativa, como personagens, enredo, tempo e espaço, mobilizando a construção de sentidos e a interpretação do texto literário. Tais aspectos estão em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

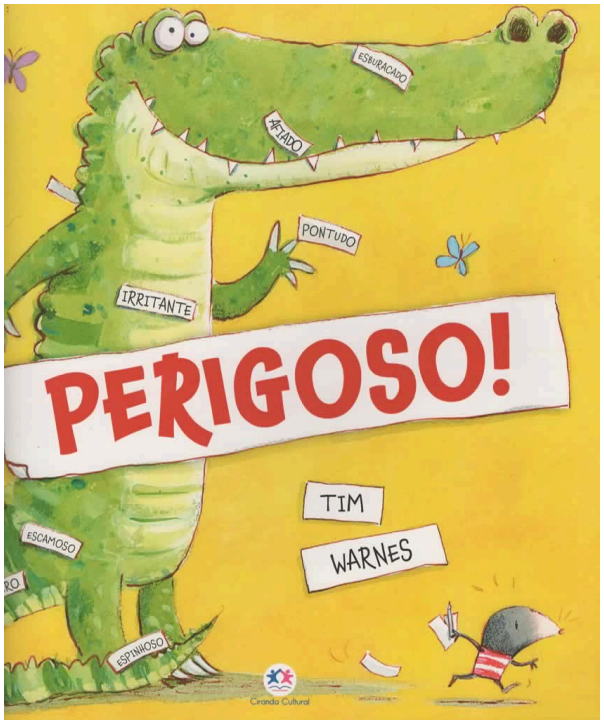
A obra apresenta como elemento central as ações do personagem Bob, a toupeira, que busca compreender o mundo ao seu redor por meio da atribuição de etiquetas aos objetos e seres que encontra. Esse movimento de nomeação e caracterização evidencia uma dimensão importante da leitura literária,

especialmente no que se refere à ampliação do vocabulário e à construção de sentidos por meio da linguagem. Ao longo da leitura, pode se estabelecer uma relação dialógica entre a criança, o/a professor/a mediador/a e a obra, favorecendo momentos de interação, interpretação e compartilhamento de significados.

Nesse contexto, buscando trazer exemplos de estratégias de mediação literária, podemos considerar a Figura 8, onde o/a professor/a pode atuar como mediador/a da leitura, promovendo práticas literárias que favoreçam a aproximação das crianças com a obra de forma significativa.

Entre as estratégias de mediação, destaca-se a organização de uma roda de leitura, na qual as crianças possam ativar seus conhecimentos prévios e possam realizar intervenções iniciais sobre a estrutura dos textos verbais e visuais como analisar a capa (cores, formas, títulos e ilustrações), folhear o livro, observar os cenários, as cores, os personagens, compartilhar suas impressões iniciais e explorar a narrativa antes mesmo da leitura integral. Essas experiências podem contribuir para uma vivência mais intencional com a obra e ampliar as possibilidades de construção de sentidos, compondo, as intervenções iniciais.

Figura 8 - Perigoso - Capa do livro (2014)



(Warnes, 2014)

A partir do exemplo apresentado na Figura 9, o/a professor/a pode favorecer a exploração das potencialidades dos textos verbal e visual por meio de uma leitura mediada e realizada de forma pausada. Essa estratégia possibilita a observação das ilustrações, a expressão de sentimentos e percepções, além de incentivar a formulação de hipóteses sobre os significados das etiquetas que aparecem ao longo da narrativa, uma vez que incentivar as crianças a observarem, interpretarem, dialogarem e compartilharem suas compreensões, contribuem consequentemente para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Figura 9 - A etiquetagem da coisa escamosa



(Warnes, 2014, p. 10 - 11)

Além disso, o desenvolvimento da confiança do/a estudante diante da narrativa está relacionado à construção de uma aproximação prazerosa com a leitura, na qual propostas de exploração da obra, opiniões, hipóteses, erros e descobertas sejam acolhidos como parte do processo de aprendizagem. Cabendo ao/à professor/a despertar a curiosidade das crianças por meio de estratégias de mediação que incentivem a observação, a formulação de hipóteses, o diálogo e a construção coletiva de sentidos durante a leitura literária.

Por isso, levando em consideração a Figura 10, torna-se importante estimular, ao longo da narrativa, até mesmo a problematização das atitudes de Bob

(A toupeira) com questionamentos como: “A atitude de Bob foi a mais adequada?”; “Por que ele tratou o jacaré dessa forma?”; e “O jacaré pode ser considerado um bom amigo?”. Perguntas dessa natureza favorecem a formulação de hipóteses, incentivam a observação dos elementos verbais e visuais da obra e ampliam discussões sobre amizade e gentileza.

Figura 10 - Bob e a coisa escamosa



(Warnes, 2014, p. 20 - 21)

Diante do exposto, é importante reconhecer que as dificuldades de compreensão das obras literárias fazem parte do processo de formação do/a leitor/a, o que reforça a necessidade de o/a professor/a lançar mão de diferentes estratégias de mediação para atender às especificidades e potencialidades de cada estudante. As experiências com a Literatura não se restringem a um único modo de ler, mas se ampliam à medida que as crianças têm oportunidades de acessar as obras por diferentes caminhos e linguagens.

Nesse sentido, as estratégias de mediação literária apresentadas ao longo desta subseção constituem possibilidades de despertar as experiências de leitura no contexto da alfabetização, promovendo a construção de sentidos da observação, da interação, da formulação de hipóteses e do diálogo com a obra. Assim, a mediação

intencional do/a professor/a contribui para que a leitura literária se configure como uma experiência significativa, participativa e formadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo desenvolvido ao longo desta pesquisa possibilitou compreender que o objetivo inicialmente centrado na contação de histórias foi ampliado à medida que os estudos bibliográficos, junto às discussões em momentos de orientação, evidenciaram que essa prática constitui uma das estratégias de mediação da leitura literária. Esse movimento permitiu compreender que a formação do/a leitor/a de Literatura está relacionada a um conjunto de experiências de leitura mediadas de forma intencional, e não apenas ao ato de contar histórias.

Ao lado disso, as análises proporcionadas pelos referenciais teóricos permitiram compreender que o processo de alfabetização não deve ser reduzido à aprendizagem mecânica da leitura e da escrita. A pesquisa também evidenciou que a leitura literária é um direito essencial humano e parte indispensável da formação educacional das crianças, pois favorece experiências leitoras fundamentais, favorecendo enriquecimento cultural e estético.

Nesse sentido, a Literatura não deve ser considerada, na escola, apenas como instrumento auxiliar da alfabetização, mas como uma linguagem artística, um direito humano e uma dimensão essencial da formação das crianças, favorecendo experiências leitoras significativas desde a Educação Infantil e se intensificando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos sobre leitura literária desenvolvidos ao longo da pesquisa demonstraram o papel da Literatura Infantil na formação cultural, estética e humana das crianças. Além disso, foi possível compreender a Literatura como uma linguagem que produz sentidos e contribui para o desenvolvimento de habilidades como apreciar, conversar, interagir, refletir e interpretar.

Nesse contexto, o papel do/a professor/a mediador/a mostrou-se essencial para a construção de experiências literárias significativas. A pesquisa destacou que um planejamento intencional, fundamentado no conhecimento da Literatura Infantil amplia as oportunidades de interação entre crianças e as obras literárias, contribuindo para a formação de leitores/as e para o fortalecimento do processo de alfabetização.

Como resultado da associação da leitura literária com o processo de alfabetização foi possível identificar que elementos como articulação entre textos verbais e visuais, apreciação de ilustrações, jogos poéticos, ritmo, rimas e entre

outros aspectos dos textos mediados ampliam as possibilidades de construção de sentidos e favorecem a alfabetização sem descaracterizar a visualização da Literatura enquanto linguagem. Nesse aspecto, considera-se que uma das contribuições desta pesquisa está justamente em evidenciar que não basta inserir a Literatura no cotidiano escolar ou realizar momentos de leitura com as crianças: é necessário pensar sobre como essa leitura será mediada e quais possibilidades a própria obra oferece para o processo de alfabetização, por meio de um planejamento intencional que considere simultaneamente as especificidades da linguagem literária e os objetivos formativos da alfabetização.

Assim, a proposta defendida neste trabalho não consiste em utilizar a Literatura como pretexto para o ensino da leitura e da escrita, mas em reconhecer que a mediação planejada da leitura literária pode estabelecer diálogos com o processo de alfabetização, preservando sua dimensão artística, estética e humanizadora. A leitura literária, portanto, pode constituir uma experiência de formação do/a leitor/a e, simultaneamente, favorecer aprendizagens relacionadas à alfabetização quando mediada de maneira consciente, planejada e fundamentada.

Esperamos, portanto, que esta pesquisa venha a contribuir para o campo de estudos onde foi desenvolvida e, embora tenha possibilitado importantes reflexões acerca da leitura literária no processo de alfabetização, não pretende e nem poderia esgotar a discussão sobre a temática. Uma das possibilidades interessantes, nesse sentido, é a realização de novos estudos que investiguem também essas estratégias em contexto de práticas, por exemplo (escolas, bibliotecas etc), ampliando as discussões sobre a mediação da leitura literária e suas contribuições para a formação de leitores/as dentro de um processo educacional mais inclusivo e potencializador.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Paula Bernardes**.** Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. **Baleia na Rede: Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa em Cinema e Literatura,** v. 1, n. 7, ano 7, dez. 2010. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/baleianarede/article/view/1519/1323. Acesso em: 17 abr. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização,** Belo Horizonte, v. 16, edição especial, p. 15–32, 2022. Disponível em: https://revistaabalf.org.br/index.php/rba/article/view/568. Acesso em: 26 jul.2025.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 74, jul./dez. 2017.
Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32881/1/2017_art_lhcbordignon.pdf. Acesso em: 23 nov. 2025.

BORGES, Elizandra Freitas Moraes. BARRIO, Juan Bernardino Marques. O livro literário infantil para ensinar Ciências e Astronomia. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)**, 11., 2017, Florianópolis, SC. Anais [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: https://abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0878-1.pdf. Acesso em: 17 abr. 2026.

CAMARGO, Luís. Leitura da imagem: a ilustração nos livros infantis. **ITINERÁRIOS – Revista de Literatura**, 1992. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/download/2427/1984. Acesso em: 24 abr. 2026.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de; et al. (org.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPB, 2012.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária.** 2. ed. São Paulo: Panda Educação, 2025.

COMPANHIA DA EDUCAÇÃO. Práticas de leitura na escola #01: Literatura como prática estética. YouTube, 12 jan. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KmuuyG7woNs. Acesso em: 25 jan. 2026.

COMPANHIA DA EDUCAÇÃO. Práticas de leitura na escola #02: Leitura em voz alta pelo professor como atividade permanente. YouTube, 12 jan. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6xfPE2JMR_s. Acesso em: 25 jan. 2026.

COMPANHIA DA EDUCAÇÃO. Práticas de leitura na escola #03: Conversa em torno da leitura – Rodas apreciativas. YouTube, 12 jan. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nw7-AGypu8k. Acesso em: 25 jan. 2026.

EMICIDA. **Amoras.** Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

Emicida. Livro "Amoras" - Versão Animada. YouTube, 12 nov. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Avt7s8XgDjs. Acesso em: 12 maio 2026.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução: Vários tradutores. 26. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FURNARI, Eva. **Bruxinha Zuzu e Gato Miú.** São Paulo: Moderna, 2010.

FURNARI, Eva. **Listas Fabulosas**. São Paulo: Moderna, 2013.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Vitória, ES, v.1. n.2. p. 48 -62, jul./ dez. 2015. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61/44. Acesso em: 23 mar. 2026.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Sobre a necessidade de um olhar comparatista para a literatura infantil/juvenil. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin (org.). **Estudos Comparados: Teoria, Crítica e Metodologia.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2014, p. 251-265.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCENA, Hillka Bragante. **As contribuições da literatura infantil e da contação de história para o processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia

– Modalidade a Distância) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2020.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzi. Um breve panorama sobre os conceitos: alfabetização, letramento, letramento literário e literatura. In: MACHADO, Miriam Raquel Piazzi**. Alfabetização e letramento literário: a literatura infantil na escola.** Curitiba: Appris, 2018. p. 23–53.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Disponível em: https://books.google.com/books/about/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_e_letramento_na_sala_de.html?hl=pt-BR&id=_YFZDwAAQBAJ#v=onepage&q=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento&f=false. Acesso em: 09 jan. 2026.

MARILIA SIMÃO. Documentário Crianças e Livros - Universo da leitura para o público infantil. Documentário. Youtube, 17 dez. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bgHu_trKOT4&t=31s. Acesso em: 27 jan. 2026.

MASSONI, Luis Fernando Herbert. Ilustrações em livros infantis: alguns apontamentos. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 7, n. 9, p. 121–129, 2018. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13951. Acesso em: 15 abr. 2026.

MENARBINI, Andreia; GOMES, Manuel Tavares. O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2019. Disponível em https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/5616. Acesso em: 23 nov. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de; **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?** 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. 29-46.

NASCIMENTO, Poliana Silva do. **A leitura literária e as suas contribuições para a alfabetização e letramento em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

NUNES, Carine Machado; GOMES, Milaine da Silva; FONSECA, Janete Rosa da. Reflexões sobre o uso da musicalidade aliada ao processo de letramento e alfabetização. Dossiê II Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP.** Edição Especial. Aquidauana, v. 1, n. 17, fev. 2025. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22442. Acesso em: 15. jun. 2026.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente.** Tradução: Marcelo Bueno. São Paulo: Panda Books, 2009, 32 pp.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline.** Rio de Janeiro: Rocquinho, 2021.

RÁDIO E TV JUSTIÇA. Ler para sonhar: o mundo da literatura infantil. Documentário. Brasília, 2 dez. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MGGOS2XoVkY. Acesso em: 27 jan. 2026.

SANTOS, Bruna Aparecida; COSTA, Maria Cristina Pinto; GARCIA, Paula Lema. A poesia no processo de alfabetização. **In:** SIMPÓSIO DA REDE AZUL DE EDUCAÇÃO, 2023. **Anais** [...]. [S. l.]: Rede Azul de Educação, p. 01 - 05, 2023. Disponível em: https://www.redeazuldeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2023/01/A-POESIA-NO-4.pdf. Acesso em: 06. Jul. 2026.

SILVA, Carolina Reis Theodoro da; PERUZZO, Pedro Pulzatto. A literatura como direito humano. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 5, n. 2, p. 515 - 538, jul./dez. 2019. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7490752. Acesso em: 04 mar. 2026.

SILVA, Márcia Tavares. A ILUSTRAÇÃO DO LIVRO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DE UM ACERVO. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, 2017. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5072. Acesso em: 22 abr. 2026.

SILVA, Roseane Pereira da. **Leitura e escrita na alfabetização.** 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. 133-146.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2025a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 8. reimpr. São Paulo: Contexto, 2025b.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/348662978/A-ESCOLARIZACAO-DA-LITERATURA-INFANTIL-E-JUVENIL-completo-pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP,** Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em:

https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 23 set. 2025.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: leitura em sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores).

TASSONI, Elvira Cristina Martins. O ciclo de alfabetização: metas, concepção e orientações para as práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Alfabetização,** [S. l.], v. 1, n. 8, 2019. Disponível em: https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/300. Acesso em: 23 nov. 2025.

TEDx Talks. A literatura como direito humano | Bel Santos | TEDxSaoPauloSalon. YouTube, 25 jan. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h3vDVjfzQ0g. Acesso em: 27 jan. 2026

TOLSTÓI, Aleksei. **O nabo gigante.** Ilustrações de Júnior Caramez. Jandira, SP: Ciranda na Escola, 2021.

VELOSO, Geisa Magela; DOS SANTOS, Francely Aparecida. LEITURA COMPARTILHADA DE TEXTOS LITERÁRIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 ANOS. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2017. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/145. Acesso em: 7 jul. 2026.

VILLELA, Bia. **Era uma vez um gato xadrez…** Ilustrações de Bia Villela. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

WARNES, Tim Warnes. **Perigoso.** Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2014.

ZIMMERMANN, Anelise**.** Explorando as ilustrações de livros infantis: suas possíveis leituras. In: **SEMINÁRIO LEITURAS DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS,** 1., 2008, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UDESC, 2008. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5925/Explorando_as_Ilustra__es_de_Livros_Infantis_suas_poss_veis_leituras_15505098693645_5925.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026

DECLARAÇÃO DE USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Durante a preparação deste trabalho, a autora utilizou o Chat GPT (OpenAI, modelo GPT-5.5, acesso de julho de 2025 à julho de 2026) para apoio à escrita acadêmica, auxílio na revisão gramatical, na melhoria da coerência e da coesão textual, bem como no esclarecimento de estruturas para a organização das seções. Após o uso do Chat GPT, a autora revisou e editou o conteúdo em conformidade com o método científico e assume total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.