


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JOÃO PEREIRA DA SILVA NETO

# AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

João Pessoa
2026

JOÃO PEREIRA DA SILVA NETO

# AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Monografia apresentada como requisito obrigatório para obtenção de grau como Licenciado em Pedagogia à banca examinadora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - *Campus I.*

Orientadora: Profª Drª Marinês Andréa Kunz.

João Pessoa

2026

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

S586a Silva Neto, João Pereira da.
Aquisição da língua escrita na escola: o papel da literatura infantil na alfabetização e no letramento / João Pereira da Silva Neto. - João Pessoa, 2026.
87 f. : il.

Orientação: Marinês Andrea Kunz.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Literatura infantil. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Metodologia de roteiros. I. Kunz, Marinês Andrea. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

JOÃO PEREIRA DA SILVA NETO

# AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

Monografia apresentada como requisito obrigatório para obtenção de grau como Licenciado em Pedagogia à banca examinadora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - *Campus I*.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Marinês Andrea Kunz (Orientadora)

Prof.ª Drª. Fernanda Zilli do Nascimento

(Membro interno)

Prof.ª Drª. Isabel Marinho da Costa

(Membro interno)

João Pessoa, 13 de Agosto de 2026

*"Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer."*

- *Conceição Evaristo*

# AGRADECIMENTOS

À Espiritualidade por estar presente na minha vida em todos os momentos, também por me dar forças diante as dificuldades enfrentadas ao longo da vida.

À minha mãe, uma mulher guerreira e forte como nenhuma outra, obrigado por ser minha fortaleza em momentos tão difíceis e também por se manter esperançosa mesmo quando eu já não era. Sei que os sacrifícios realizados pela senhora não foram poucos e seguem sendo feitos até os dias de hoje, mas eu quero deixar expresso o quanto eu sou grato por ser seu filho. Se consegui chegar até a conclusão do Curso de Pedagogia foi pela sua perseverança e crença de que eu conseguiria, e eu consegui, NÓS conseguimos, essa vitória é nossa.

À minha família, especialmente às minhas irmãs que pude ter o privilégio de crescer junto.

À minha orientadora, Profª Drª Marinês Andréa Kunz, pelo cuidado, atenção, carinho e disponibilidade não apenas na orientação deste trabalho, mas também nas aulas do Componente Curricular Língua e Literatura.

Ao corpo docente do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - *Campus I* o qual tive o privilégio de ser aluno, especialmente dos professores Vinícius Varella e Alexandre Macêdo que contribuíram muito com minha formação não apenas como professor mas também como ser humano.

Aos coordenadores dos projetos que tive a oportunidade de participar (PROLICEN; PIBID).

Às amizades construídas ao longo do percurso que levarei para a vida e que me proporcionaram momentos de risadas e aprendizados inesquecíveis.

À toda criança ou pré-adolescente que tive contato durante os estágios obrigatórios e nos projetos de extensão e iniciação à docência, se hoje sou quem sou, é porque existe uma parte de cada um de vocês em mim. Nunca irei esquecer-me de tudo que aprendi durante os momentos que estivemos juntos, vocês formaram não apenas um professor mas também um ser humano crítico que sabe mais do que nunca a necessidade de uma educação contextualizada que possa despertar a classe trabalhadora para reivindicação de seus direitos.

Às professoras regentes das salas de aula onde realizei os estágios obrigatórios que muito me ensinaram.

Por fim, agradeço à mim, mesmo com tantas adversidades e batalhas, consegui concluir o Curso de Pedagogia. Em momentos que pensei que não irei conseguir, encontrei forças também em mim, para que eu pudesse chegar até aqui.

# RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo principal analisar como a literatura infantil contribui para o processo de alfabetização e o de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nos 1º e 2º anos, visando à formação de escritores e leitores efetivos. A alfabetização se constituiu ao longo da história como aspecto fundamental para o exercício da cidadania, mas nos dias atuais, não se aborda apenas a alfabetização, à qual se soma o letramento, pois são processos indissociáveis. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e exploratória, adotando como procedimento a pesquisa bibliográfica, com base em estudos de Soares (2020), Morais (2005), Coutinho (2005), Leal e Galvão (2005), Saraiva (2001), Ferreiro e Teberosky (1984), entre outros. Além disso, o estudo apresenta uma proposta de leitura da obra "A casa *sonolenta"*, de Audrey Wood, contemplando o letramento e a alfabetização, a partir da metodologia de roteiros proposta por Saraiva (2001). É, pois, na escola que a maioria dos alunos entra em contato efetivo com a literatura, sendo esse espaço responsável por introduzi-los no mundo da escrita. Assim, este estudo mostra que a Literatura Infantil, nesse contexto, se caracteriza como um instrumento de grande importância para a formação não apenas de sujeitos alfabetizados e letrados, mas de escritores e leitores efetivos e críticos.



**Palavras-chave**: Literatura Infantil; Alfabetização; Letramento; Metodologia de roteiros.

# RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo de fin de carrera es analizar cómo la literatura infantil contribuye al proceso de alfabetización y de desarrollo de la lectoescritura en los primeros años de la educación básica, especialmente en 1.º y 2.º de primaria, con el fin de formar escritores y lectores eficaces. A lo largo de la historia, la alfabetización se ha consolidado como un aspecto fundamental para el ejercicio de la ciudadanía; sin embargo, en la actualidad no se aborda únicamente la alfabetización, sino que a esta se suma la alfabetización funcional, ya que son procesos inseparables. La investigación realizada es de naturaleza cualitativa y exploratoria, y adopta como procedimiento la revisión bibliográfica, basada en estudios de Soares (2020), Morais (2005), Coutinho (2005), Leal y Galvão (2005), Saraiva (2001), Ferreiro y Teberosky (1984), entre otros. Además, el estudio presenta una propuesta de lectura de la obra “A Casa Sonolenta”, de Audrey Wood, que aborda la alfabetización y la lectura, a partir de la metodología de guiones propuesta por Saraiva (2001). Es, por lo tanto, en la escuela donde la mayoría de los alumnos entra en contacto efectivo con la literatura, y este espacio es el encargado de introducirlos en el mundo de la escritura. Así, este estudio muestra que la literatura infantil, en este contexto, se caracteriza como un instrumento de gran importancia para la formación no solo de personas alfabetizadas y cultas, sino también de escritores y lectores eficaces y críticos.



**Palabras clave:** Literatura infantil; Alfabetización; Letrado; Metodología de guiones.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1 -** Quadrinho da Turma da Mônica……..43
**Figura 2 -** Capa do Livro “Leila”..... 54
**Figura 3 -** Páginas 3 e 4 da obra “ A Casa Sonolenta”.....57
**Figura 4 -** Páginas 9 e 10 da obra “ A Casa Sonolenta”.....57
**Figura 5 -** Capa do livro “A Casa Sonolenta”.....60
**Figura 6 -** Páginas 3 e 4 da obra “ A Casa Sonolenta” ……..61
**Figura 7 -** Páginas 5 e 6 da obra “ A Casa Sonolenta”..... 62
**Figura 8 -** Páginas 7 e 8 da obra “ A Casa Sonolenta”.....63
**Figura 9 -** Páginas 27 e 28 da obra “ A Casa Sonolenta”.....64
**Figura 10 -** Páginas 29 da obra “ A Casa Sonolenta”.....61
**Figura 11 -** Capa e Contracapa do livro “A Casa Sonolenta”.....70
**Figura 12 -** Páginas 1 e 2 da obra “ A Casa Sonolenta”.....71
**Figura 13 -** Páginas 1 e 2 da obra “ A Casa Sonolenta”.....74
**Figura 14 -** Oca……..75
**Figura 15 -** Casa Ribeirinha…….76
**Figura 16 -** Casa Chinesa……76
**Figura 17 -** Casa na Idade Média……...76

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1 -** Estrutura da narrativa ……...…42
**Quadro 2 -** Atividade de retomada ……72
**Quadro 3 -** Palavras que rimam ……..……78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BNCC -** Base Nacional Comum Curricular

**CNCA** - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

**ENEM -** Exame Nacional do Ensino Médio

**INEP -** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**PCN -** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PNA** - Pacto Nacional de Alfabetização

**PROLICEN** - Programa de Apoio às Licenciaturas

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO**……..11
**1. OS DOCUMENTOS OFICIAIS, A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**……..19
1.1 A complexidade do processo de alfabetização e as formulações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky…...…….24
1.2 A proposta do Alfaletrar de Soares e o texto como centro do ensino……...……..30
**2. O TEXTO COMO PROCESSO INTERACIONAL…...**……..…….……37
**3. A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR-ESCRITOR** ……...…….44
**4. OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA INFANTIL.**……..……..……48
4.1 Análise da obra A Casa Sonolenta……..55
4.2 A metodologia de roteiros…….....66
4.3 Proposta de atividades com a obra *A Casa Sonolenta* ……..……69
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**……82
**REFERÊNCIAS**……84

# INTRODUÇÃO

Antes de discorrer sobre o trabalho propriamente dito, se faz necessário contextualizar o meu percurso escolar e de vida que me trouxeram até aqui e influenciaram na escolha do tema a ser abordado neste trabalho. Sendo assim, de forma cronológica, irei elucidar tudo aquilo que acredito que me levou à escolha do Curso de Pedagogia até a construção deste trabalho.

Venho de uma família formada por uma mãe (chefe da casa) e seus três filhos: eu e minhas duas irmãs. Desde muito novo, nunca estive satisfeito com a forma como as coisas eram, sempre fui uma criança questionadora e destaque durante a Educação Infantil. Sempre tive proximidade com minhas professoras (utilizo o termo no feminino pela predominância de mulheres nessa profissão durante o meu percurso) e acredito que isso permaneceu comigo também na universidade.

Na Educação Infantil, tive professoras incríveis, principalmente a professora Ana, da qual me lembro com grande carinho até os dias de hoje. Ela possivelmente plantou em mim a semente que me faria escolher a Pedagogia. Lembro do seu cuidado com todas as crianças e também de sua paciência. Durante essa etapa, pude desenvolver-me plenamente.

A alfabetização (etapa que possuía uma série/ano específico para isso) foi por mim alcançada aos seis anos de idade, e me recordo de ler textos em sala de aula e dos avanços que obtive devida a essa prática. Ao sair da Educação Infantil e adentrar o Ensino Fundamental, parece que a ludicidade se perdeu, e tudo aquilo trabalhado anteriormente não era abordado da mesma forma, o que foi uma mudança abrupta em minha vida.

Durante todo o Ensino Fundamental, aprendi os conteúdos previstos nas disciplinas, mas não deixei de observar as dificuldades apresentadas por mim e meus colegas de classe, pois, embora todos fossem alfabetizados, parecia que eles não conseguiam relacionar a tecnologia da escrita alfabética (alfabetização) e o seu uso social (letramento).

Muitos os chamariam de “analfabetos funcionais” , mas nada mais era do que o trabalho com a alfabetização descontextualizado, sem evidenciar o seu uso no dia

a dia. Diante disso, muitos não conseguiam realizar leituras fluentemente ou escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.

Embora seja consciente de meus privilégios, por ter sido um aluno de escolas públicas estaduais da Paraíba, não consigo esquecer da realidade de muitos colegas que estudaram comigo. Lembro-me de uma colega chamada Elaine e também de sua avó, uma mulher idosa que realizava coleta de materiais recicláveis para obter renda. Isso é apenas uma das muitas realidades precárias com as quais tive contato durante meu percurso escolar. Esse fato não passou despercebido, pois ali pude entender que estar na escola, para muitos de nós, era a esperança de um futuro melhor, da reivindicação de direitos e de estabilidade. Às vezes, penso que obtive consciência de classe antes do que deveria, pois me lembro que, desde criança, nunca aceitei essas realidades e sempre as questionei. Talvez por esse motivo tenha escolhido ser professor.

A respeito do Ensino Médio, o foco foi total no Enem, e a escola na qual estudei, no 1º e 2º anos, realizava simulados, utilizando o mesmo modelo do Inep para que os alunos fossem se familiarizando com a prova.

Para entrar no Curso de Pedagogia, realizei o Enem quatro vezes. Na verdade, eu não sabia o que queria cursar, estava em dúvida, então, com o resultado do primeiro, pude cursar Pedagogia, mas acabei optando por arquivologia, um curso excelente na Universidade Estadual da Paraíba - *Campus V*, porém, eu não me identifiquei com ele, o que resultava em muitas faltas e atividades realizadas de forma displicente.

Cursei todo o 1º período, e, no 2º, devido à pandemia, a turma da qual fiz parte decidiu trancar todo o período pela insegurança que tomou conta do país naquela época. As aulas *online* foram a solução para que nós pudéssemos continuar estudando, assisti a algumas aulas, mas percebi que eu estava desperdiçando meu tempo de vida com algo que não gostava. Assim, optei pelo trancamento do período e, posteriormente, da matrícula.

Enquanto realizava as provas do Enem, pensei em cursar Psicologia ou Serviço Social, entretanto, minhas notas de corte nunca foram suficientes. No ano de 2021, através do SISU, optei por Pedagogia, pela influência de uma amiga que

ingressou no curso um período antes de mim e também de pesquisas realizadas a respeito da grade curricular do curso.

Inicialmente, eu permaneceria cursando Pedagogia apenas até conseguir ingressar nos cursos de Serviço Social ou Psicologia, mas o destino preparou algo diferente. Cursei o período 2021.2 no início de 2022, de forma remota, e me apaixonei pela área. Percebi que eu poderia atuar em tantos setores, o que me tranquilizou, pois eu tinha muito receio de estar em sala de aula.

No período seguinte, as aulas retornaram presencialmente e eu pude entrar no primeiro programa, o PIBID, em 2022. Entrei como voluntário devido ao comentário realizado por uma doutoranda que estava nas aulas do componente curricular Sociologia da Educação II, ministrada pela professora Ana Claúdia Rodrigues. Ela destacou a importância do programa em sua formação, e isso me impactou a ponto de participar do processo seletivo.

Durante o período em que estive no programa, pude planejar oficinas de diversos temas, como: literatura, matemática, ciências e etc. Também de executar esses planejamentos e realizar leituras fundamentais para minha formação. Foi nesse período que tive contato com termos como: pedagogismo e letramento. Assim como os autores Soares, Libâneo e Pimenta.

Lembro que todos os participantes do programa tinham receio da temida alfabetização, e eu acabei me desesperando ao ouvir que o curso de Pedagogia não nos prepararia para alfabetizar crianças. Me vi sem chão.

A primeira oficina realizada foi a respeito da literatura infantil, quando planejei a contação de histórias a partir de imagens. Expliquei para os alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental como deveriam realizar a atividade, mas me surpreendi negativamente com o estágio alfabético no qual eles estavam.

Muitos não sabiam escrever as palavras de acordo com a norma padrão ou ler fluentemente; os erros gráficos/fonológicos/ortográficos eram perceptíveis e eu, sem experiência alguma em sala de aula (exceto pela minha própria experiência como aluno), fiquei sem saber o que faria. Relevei tais erros, e a atividade seguiu.

Relato esse momento para evidenciar que foi ali que percebi que, se quisesse ser um professor capaz de alfabetizar, teria que me dedicar bastante às leituras de

modo que soubesse lidar com a defasagem de muitos alunos acerca da alfabetização.

Em 2024, encerrei minha participação no PIBID e entrei no PROLICEN no mesmo ano, dessa vez com foco na Educação Infantil, e percebi a importância de o trabalho com alfabetização ter continuidade. Digo, com início na Educação Infantil com atividades com o nome da criança, letras, palavras, textos e também números, para que, quando elas chegarem ao Ensino Fundamental, possam ter conhecimento sobre o básico do Sistema de Escrita Alfabética.

No ano de 2025, ao participar de outro projeto PROLICEN, desta vez numa escola municipal da cidade de João Pessoa - Paraíba, cujo tema era a alfabetização de alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, sob coordenação do professor Ildo Salvino Lira, pude ter contato com práticas pedagógicas alfabetizadoras a partir de jogos, gêneros textuais e literatura infantil.

Por mais incrível que pareça, não me senti inseguro, pois meus conhecimentos obtidos nos componentes curriculares e programa/projeto anteriores, me prepararam para lidar com as diversas situações que podiam ocorrer.

Um dos aspectos praticados durante as terças-feiras (dia em que ia à escola) e que merecem destaque é o teste da psicogênese elaborado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, utilizado para identificar em qual hipótese o aluno está. Isso foi fundamental para me tranquilizar, pois, além de pôr em prática o teste, pude estudar sua teoria no componente curricular Organização e Prática do Ensino Fundamental. Também utilizei o teste no estágio obrigatório no 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de compor meu relatório e a apresentação para a turma.

Foi também neste período que cursei o componente curricular Língua e Literatura, ministrado pela professora Marinês Andréa Kunz. Durante as aulas, tive contato com diversas obras literárias como nunca antes e percebi que a literatura não deve ser utilizada de forma pedagogizante, mas sim como potencializadora de aprendizagens, especialmente na aquisição da linguagem escrita.

Percebi o quão importante a alfabetização é, mais do que nunca. Tive contato com alunos envergonhados no PROLICEN por estarem “atrasados” na aprendizagem por não saberem ler e escrever. Existia ali, muita resistência, e isso pode ser relacionado ao “prazo de validade” estabelecido pela escola, pois o aluno

deve alcançar o estágio alfabético na faixa etária e na série prevista nos documentos oficiais, senão, seu futuro é incerto.

Muitos se sentiam “velhos” para estarem aprendendo a ler e escrever, e prontamente, todos os bolsistas/voluntários do programa ressaltaram que estar alfabetizado não é um processo fácil. Na verdade, é complexo e o fato de estarem (como muitos dizem) “atrasados” não os diminuía em nada. Era notável que não era apenas a questão de saber ler e escrever que estava em jogo, mas também a autoestima daquelas crianças e, como bem me lembro, esse “atraso” na aprendizagem acabava desmotivando-os. Alguns deles chegaram a ponto de não possuírem uma projeção de futuro que envolvesse a escola.

Portanto, alfabetizar não é uma tarefa fácil nem para o professor, muito menos para os alunos, porém, se não houver a consciência de que estar alfabetizado é a chave para a reivindicação de direitos e para que muitos alunos, filhos de pais trabalhadores, possam alterar suas realidades pela educação, esse processo não será capaz de ganhar o foco necessário, pois não se alfabetiza apenas para alcançar metas e tornar a escola exemplo perante as demais.

Ao entender a alfabetização como peça-chave para todos, principalmente para aqueles que estão em uma realidade social precária, o professor assume não apenas a tarefa de mediar a aprendizagem da leitura e escrita junto a seus alunos, mas exerce seu papel social como agente transformador de vidas.

Logo, a escolha do tema deste trabalho se justifica a partir das vivências pessoais, acadêmicas e profissionais que obtive ao longo do tempo em que estive no Curso de Pedagogia, além da compreensão da alfabetização, da literatura infantil e do letramento como aspectos indispensáveis no processo de aquisição da língua escrita. Além disso, é importante mencionar a precariedade no cenário educacional nacional atualmente no que diz respeito à alfabetização de crianças.

Diante da compreensão do papel da alfabetização na vida dos diferentes sujeitos, faz-se necessário também evidenciar, de forma breve, o percurso histórico da concepção de alfabetização no Brasil. Sendo assim, pode-se afirmar que o entendimento da alfabetização se alterou ao longo dos anos, pois métodos e teorias foram criados e descartados de acordo com as exigências sociais de cada época. Inicialmente, ser alfabetizado era privilégio da burguesia, porém, com a revolução

industrial e a implementação de indústrias no Brasil, também se tornou necessário a criação de um espaço onde os filhos dos trabalhadores pudessem ficar enquanto seus pais trabalhavam, ou seja, a escola.

A alfabetização, então, passou a ser uma preocupação do Estado: como alfabetizar? Qual o método mais eficaz? Inicialmente, existiu o método da soletração, quando cartilhas com o ABC eram empregadas para que os alunos realizassem a soletração.

Em seguida, houve a criação dos métodos sintéticos e dos analíticos. Os métodos sintéticos tinham como premissa o trabalho com os grafemas, focando em unidades menores (letras) inicialmente e, posteriormente, em unidades maiores (sílabas, palavras, frases e textos). Nos métodos analíticos, ao invés de começar por unidades menores, iniciavam a alfabetização com unidades maiores (textos) e, posteriormente, unidades menores (frases, palavras, sílabas e letras), a fim de que o sujeito as percebesse.

Embora ambos os métodos se diferenciam por meio do foco que adotam, as práticas alfabetizadoras em sala de aula, fazendo uso de um ou outro desses métodos, não se diferenciavam. Assim, o aluno era percebido como tábula rasa, ou seja, um sujeito sem conhecimentos relevantes que pudessem ser considerados em sala de aula, enquanto o professor era percebido como detentor do conhecimento e responsável por transferi-lo para seus alunos.

Mesmo que se pense que os problemas da alfabetização no século XX fossem somente os métodos, é equivocado percebê-los dessa forma. Existem muitos fatores que os influenciam, como a prática pedagógica, uma vez que o professor não descarta suas crenças e sua percepção de mundo ao ensinar, pelo contrário, é possível perceber em sua prática tais aspectos.

Ao analisar como a alfabetização era percebida em parte do século XX, é possível identificar que, para ser alfabetizado, bastava que o sujeito soubesse ler e escrever o seu nome, o que está relacionado diretamente com o contexto vivido pelo país durante o processo de industrialização. Somada à promessa de avanços na pátria, houve a necessidade de que cada vez mais os sujeitos fossem alfabetizados (levando em consideração a percepção da época), para que pudessem votar e exercer seu papel como cidadãos.

Apenas com a consolidação da teoria construtivista elaborada por Piaget entre as décadas de 1950 e 1960, é que se iniciou a pensar na inversão de posições no processo de ensino-aprendizagem, isto é, o professor que estava no centro deveria ser mediador da aprendizagem de seus alunos, e estes, no centro do processo, tendo seus conhecimentos prévios e interesses considerados. Destaca-se também as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky com a Psicogênese da Língua Escrita (1984) as quais abordaram como as crianças aprendem e as hipóteses que formulam antes da aquisição da língua escrita.

A partir disso, a compreensão acerca da alfabetização se modificou, tanto em relação a métodos quanto a teorias da aprendizagem. Os métodos chamados de analíticos e sintéticos perduraram por décadas e, embora tenham sido os primeiros investimentos na seara metodológica, hoje em dia dão espaço a novas concepções que entendem a alfabetização como um processo interacional, trazendo também o tema de letramento nos estudos atuais.

A alfabetização e o letramento desempenham funções fundamentais, pois é por meio desses processos paralelos e convergentes que os sujeitos consolidam sua aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e as práticas sociais do uso da língua.

Diante do exposto, a pergunta-problema estabelecida de modo a nortear este trabalho é: Quais as possibilidades do trabalho pedagógico com a Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental almejando a formação de leitores e escritores? A fim de alcançar resposta à pergunta-problema estabelecida para construção deste trabalho, o objetivo geral é: Analisar como a literatura infantil contribui para o processo de alfabetização e o de letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nos 1º e 2º anos visando à formação de escritores e leitores efetivos. De modo a nortear o trabalho de forma específica, os objetivos específicos são: 1) Estudar os princípios da psicogênese da língua escrita, da alfabetização e do letramento; 2) Evidenciar a importância da literatura infantil na formação do sujeito e no processo de alfabetização e de letramento, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 3) Propor atividades de leituras literárias no contexto da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma obra literária.

Em síntese, o presente trabalho se divide da seguinte forma: **Introdução**, na qual se justifica a pertinência e escolha do tema e em que o objetivo geral e os específicos são destacados. Na primeira seção "**Os documentos oficiais, a alfabetização e o letramento**" serão apresentados os conceitos de alfabetização e letramento presente em documentos oficiais, em suas duas subseções são apresentados conceitos e teorias relacionadas às Hipóteses de Leitura e Escrita estabelecidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) relacionando com o formulado por Morais (2005), além de ser abordado o conceito de "Alfaletrar", estabelecido por Magda Soares (2020).

Na 2ª seção, intitulada "**O texto como processo interacional**" são evidenciadas as características que compõem um texto e que fazem parte da *textualidade,* também são apresentados os conhecimentos ativados nos momentos de leitura.

Na 3ª seção, **A Literatura Infantil e a formação do leitor-escritor**, são abordadas relações entre a literatura e seu papel na formação de leitores. Na 4ª seção, intitulada **Os caminhos e descaminhos do trabalho pedagógico com a Literatura Infantil**, possibilidades para o trabalho pedagógico com a Literatura Infantil são destacados, também realiza-se em suas subseções, a análise de uma obra A Casa Sonolenta e suas características, assim como os motivos que a fazem ser uma boa proposta para o trabalho em sala de aula utilizando a Literatura Infantil, além de propor atividades didático-pedagógicas com tal obra a partir da metodologia de roteiros de leitura (Saraiva, 2001). Por fim, nas **Considerações Finais,** as conclusões deste trabalho são apresentadas.

# 1. OS DOCUMENTOS OFICIAIS, A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

A alfabetização tem sido discutida a partir dos métodos há décadas, pensa-se sempre na melhor maneira para alfabetizar, o que coloca em evidência apenas os métodos, desconsiderando que todos métodos sofrem alterações de acordo com quem está o aplicando, assim como quem está “aprendendo” a partir dele.

Como visto anteriormente, no contexto brasileiro, muitos métodos foram introduzidos ao longo do século XX, sua maioria estando presente nos tipos analíticos e sintéticos ou analíticos-sintéticos. Porém, talvez o erro na formulação de variados métodos tenha sido a desconsideração dos diferentes contextos existentes no país e até nas salas de aula.

Sabe-se que embora algumas crianças possuem semelhanças no processo de aprendizagem, outras podem aprender e compreender de formas distintas, então, como pode um único método ser capaz de alfabetizar turmas cheias de crianças, onde cada uma pode estar num nível de compreensão diferente acerca da alfabetização? Os métodos são pensados para serem aplicados seguindo um padrão e espera-se que os resultados sejam imediatos, contudo cada método pode sofrer variações de acordo com o docente que o utiliza e também com os alunos que “aprendem” a partir dele.

Mas como é possível pensar em alfabetizar sem a utilização de um método? Seriam os métodos o que impede que a sociedade brasileira alcance níveis de analfabetismo baixos? Para fundamentar a ideia, buscou-se em documentos que abordam o tema de alfabetização e letramento para compreender como as políticas que regem esses processos os entendem.

Em junho de 2023, o Governo Federal através do Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023, instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, substituindo o Pacto Nacional de Alfabetização (PNA) instituído através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Embora tenha sido substituído, o Pacto Nacional de Alfabetização possui um aspecto fundamental que merece destaque, a nota do Ministro da Educação ressalta o papel da alfabetização como aspecto fundamental para o exercício da plena cidadania e contribuição dos indivíduos na sociedade. Mesmo que esse documento

ainda abordasse de maneira equivocada a compreensão sobre o que é alfabetização, pois a compreendia como processos de codificação e decodificação (o que foi refutado por diversos teóricos e estudiosos da área) ainda sim, a percepção da alfabetização como aspecto fundamental para exercício da cidadania é um grande avanço se comparado aos documentos oficiais elaborados no século XX.

Visto que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada substituiu o Pacto Nacional de Alfabetização, não cabe mais o aprofundamento em tal documento, sendo assim, as discussões seguintes presentes nesta seção se debruçam sobre documentos oficiais considerados como válidos, ou seja, que estão atualmente em uso.

Pode-se afirmar que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada retoma o que foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, ressaltando o aspecto colaborativo dos entes federativos para que a alfabetização seja garantida. Pois, entende que dessa forma as escolas conseguirão alcançar níveis consideráveis de alfabetização.

De fato, o aspecto colaborativo entre União, Estados, Municípios e o Distrito Federal se torna uma potencialidade de trabalho pedagógico contextualizado. Vejamos a compreensão presente do que é ser alfabetizado para o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:

> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) considera alfabetizados os estudantes capazes de ler pequenos textos, compreender informações básicas e realizar inferências simples, inclusive em material visual, como tirinhas e histórias em quadrinhos. Na escrita, mesmo com desvios ortográficos, eles conseguem produzir textos simples para comunicação cotidiana, como convites ou lembretes. (BRASIL, 2026).

Ressalta-se que estar alfabetizado não significa que o sujeito está apto para ler textos de forma totalmente autônoma, assim como escrever sem desvios ortográficos. Estar alfabetizado, como compreende Soares (2020) diz respeito ao alcance do entendimento do princípio alfabético (entender que os grafemas representam os fonemas, sendo capaz de identificá-los e representá-los através da

escrita), o trabalho pedagógico com a ortografia deve ser realizado após o alcance do nível alfabético, como também afirmado pela a autora.

No que tange o letramento, mesmo que não seja utilizado o termo, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada na descrição do seu contexto, aborda práticas sociais de leitura e escrita, “No entanto, há expectativas mais amplas em relação às habilidades a serem desenvolvidas nessa etapa, para garantir a participação efetiva das crianças em práticas de leitura e escrita que ocorrem na sociedade em geral e no ambiente escolar.” (BRASIL, 2026)

Ou seja, a compreensão do que é ser alfabetizado para o Inep, não limita as práticas pedagógicas alfabetizadoras, mas prevê a inserção de práticas contextualizadas de leitura e escrita, a partir de textos que circulam na sociedade. As propostas de funcionamento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, ao estabelecer eixos, sendo eles respectivamente: Gestão e Governança; Formação; Infraestrutura Física e Pedagógica; Reconhecimento de Boas Práticas e Sistemas de Avaliação, delimita bem o que se espera a partir da implementação dessa política.

Vale salientar que embora o foco deste trabalho seja a relação entre Literatura Infantil, Alfabetização e Letramento, acredita-se que não é possível contextualizar e perceber as concepções contemporâneas acerca desses elementos e seus processos de aprendizagem na escola sem que se aborde os documentos oficiais, pois são eles que norteiam as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, assim como a partir desses documentos, recursos são enviados às escolas, também formações são realizadas para gestores e professores, reforçando o compromisso da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal com a alfabetização.

Além do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), vejamos também o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a respeito da alfabetização:

> Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português

> do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (Brasil, 2018)

Embora a BNCC compreenda a aquisição do sistema alfabético como ato de codificar e decodificar, é possível observar que existem avanços quando ela compreende a necessidade de se trabalhar com textos de forma significativa, relacionando sempre com seus contextos de produção.

Além da compreensão acerca da alfabetização, pode-se também destacar dois dos quatro eixos propostos pela BNCC, são eles: leitura e produção de textos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, o Eixo Leitura:

> [...] Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018)

Também segundo a BNCC, o Eixo Produção de textos:

> [...] Compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (Brasil, 2018)

Pode-se perceber que ambos os eixos mencionados possuem uma gama de aspectos fundamentais a serem trabalhados em sala de aula, principalmente a partir dos diversos gêneros textuais existentes. Especialmente no Eixo Leitura, existe a abrangência a textos não verbais e também aos sons como parte de seu processo. Ambos também são contextualizados a partir de suas dimensões que variam de acordo com o eixo temático.

Atualmente, ao se falar de alfabetização, também deve-se abordar o letramento. Soares (2020, p. 27) define a alfabetização como:

> Processo de apropriação da 'tecnologia da escrita', isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática de leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha…); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel etc.

Soares (2020, p. 27) também define letramento como:

> Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Ambos tratam de aspectos distintos, porém, são indissociáveis. A Base Nacional Comum Curricular entende que "Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (Brasil, 2018).

O entendimento de que a aquisição do sistema de escrita se confirma através de seu uso social também pode ser considerado um grande avanço, pois sabe-se que a escola deve preparar o aluno para utilizar as diferentes linguagens nos diferentes ambientes sociais, e nesses ambientes ele faz uso do que aprendeu nela.

Outro aspecto importante a ser discutido é a valorização do que o aluno já sabe acerca do sistema de escrita, pois vivemos num mundo grafocêntrico, e as crianças observam os diferentes ambientes sociais e criam noções a respeito das notações.

Embora existam percalços no que diz respeito à Alfabetização, Letramento e Literatura Infantil, os documentos oficiais atuais parecem se preocupar com aspectos contextuais no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração as especificidades de cada aluno e escola. Isso pode ser considerado um avanço visto que a compreensão da necessidade de alfabetizar indivíduos a partir de práticas significativas de alfabetização e letramento (e também literatura se considerarmos os usos dos diferentes textos em sala de aula) é um marco onde se pensa agora em *como a criança aprende* e não mais em *como ensinar crianças.*

Atualmente o foco previsto por lei que orienta o trabalho pedagógico (embora o CNCA seja facultativo, a BNCC não é) percebe que o processo de alfabetização (aquisição da tecnologia da escrita) deve estar alinhada ao processo de letramento (uso social das práticas de leitura e escrita). Se considerarmos que durante alguns períodos do século XX (antes da elaboração da teoria construtivista) as crianças eram compreendidas como *tábula rasa* e os professores como *detentores do conhecimento* e que o transmitem para seus alunos, os documentos oficiais estão indo em contramão a visão tradicional de ensino e aprendizagem.

## 1.1 A complexidade do processo de alfabetização e as formulações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky

Ao chegarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as crianças carregam consigo conhecimentos enciclopédicos (como será apresentado adiante) advindos

dos diferentes ambientes sociais em que circulam, e também formulações acerca da leitura e escrita, que podem ser chamadas de hipóteses.

Essas hipóteses podem ser variadas, e cada criança pode compreender a leitura e a escrita de uma forma diferente antes de estar alfabetizada. Então, é possível afirmar que estar alfabetizado não é uma tarefa fácil para a criança, nem para o professor.

Imaginemos quão complexos são os processos cognitivos realizados pelas crianças a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, que é quando se inicia o trabalho com a alfabetização propriamente dito. Elas abrem mão de tudo aquilo que tinham formulado a respeito da leitura e da escrita para agora compreender que o sistema alfabético são notações que substituem elementos existentes. Também passam a compreender que existem diferenças entre desenhos/garatujas e letras, assim como compreendem que as letras notam os sons da fala. Como o observado por Morais (2005, p. 37), “para aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação”.

Para os sujeitos já alfabetizados, esse percurso pode parecer simples e não exige tanto esforço para a compreensão do sistema alfabético como notacional. Mas, talvez, essa diminuição da complexidade dos processos cognitivos realizados pelas crianças ao entrarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja percebido dessa forma, pois, para nós, que passamos desse nível, parece que a leitura e escrita tornaram-se algo automático, como afirma Morais (2005, p. 37-38):

> Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir.

Socialmente, a alfabetização pode ser percebida como aspecto “fácil” como mostrado por Morais (2005, p. 37-38) pelo fato de que muitos indivíduos se alfabetizaram a partir de métodos de alfabetização que compreendem o Sistema de

Escrita Alfabética como um código, e eles deviam apenas decodificar (ler) e codificar (escrever) para que sejam capazes de viver plenamente em sociedade. Mas atualmente, a alfabetização não é compreendida dessa forma, além de que o Sistema de Escrita Alfabético é compreendido como notações, ou seja, representa/substitui algo já existente.

Menosprezar a alfabetização para aqueles que estão tentando alcançá-la como uma tentativa de responsabilizar alguém pelo possível fracasso, seja o professor que não foi capaz de encontrar ou utilizar uma metodologia suficiente, seja a criança que estava desinteressada durante as aulas e isso resultou no fracasso no processo de aprendizagem, é tirar de discussão os diversos aspectos que permeiam a alfabetização, resumindo-a a um processo simples, de fácil alcance, mas sabe-se que não é um processo cognitivo simples. A responsabilização do fracasso escolar na alfabetização geralmente não cabe ao professor ou aluno e atribuir a eles a responsabilidade pelo fracasso, pouco ajuda na resolução das diversas dificuldades apresentadas durante esse processo.

Os métodos foram e ainda são preocupações no país. Na escola, pensa-se logo qual método será mais adequado para conseguir alfabetizar todas as crianças. Essa concepção presente em grande parte das escolas brasileiras compreende todas as crianças como unidade, como homogêneas em seu desenvolvimento, ignorando as hipóteses criadas por elas a partir da participação nos diferentes ambientes sociais.

Lembramos que a escrita está presente na maioria dos espaços ocupados por seres humanos: casas, shoppings, mercados, espaços religiosos e etc. A criança entra nos anos iniciais do Ensino Fundamental com hipóteses acerca da escrita propriamente dita, ela formula diversas possibilidades para o significado das letras antes de compreendê-las como notações que substituem algo existente no mundo real.

É nesse contexto que se pode concordar com Soares (2016, p. 52) quando afirma:

> São, pois, numerosos e complexos os fatores que podem intervir na prática de métodos de alfabetização - eles constituem outras questões que se acrescentam à questão dos métodos. Assim, os métodos que, na

> concepção adotada neste livro, são, de certa forma, proposições decorrentes de teorias, alteram-se na prática do(a) alfabetizador(a) - afinal, quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a), sendo ele/ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que acrescenta a eles, e sendo os alfabetizandos aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e nas condições em que ocorre.

Os métodos de alfabetização não são a resposta para as grandes taxas de fracasso escolar. Embora sejam fundamentados em teoria, são professores quem os utiliza em sala de aula com crianças diferentes umas das outras. Então, compreender a alfabetização como resultado positivo da aplicação de um método parece com a compreensão de codificar e decodificar o sistema alfabético.

Não existe receita, mesmo que novas teorias sejam formuladas paralelamente às consolidadas para fundamentar práticas alfabetizadoras. Os métodos representam apenas uma das várias questões quando abordamos a alfabetização e o letramento. Pensar apenas no método é ignorar um dos seus aspectos primordiais, pois o método é utilizado por pessoas que têm suas especificidades, além de que o método também é utilizado num contexto e espaço específico. Ignorar tais aspectos é ignorar também que os métodos não chegam às escolas da forma como foram formulados.

É na contramão dos métodos que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) formulam a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (nome que se popularizou no Brasil). As autoras não pensaram nos métodos de ensinar a serem utilizados para alfabetizar, mas sim em como as crianças aprendem. Embora não possa ser considerada um método, a teoria da psicogênese norteia os níveis/hipóteses em que cada criança está, desde a mais inicial até a final.

Podemos abordar primeiramente a hipótese *pré-silábica* que tem como característica a não diferenciação entre desenho/garatujas e as letras do sistema alfabético, uma vez que a criança nesta hipótese ainda não compreendeu que desenhar é distinto de escrever.

Na hipótese seguinte, *silábica*, a criança compreendeu que a escrita é um instrumento de notação e estabelece relações entre o que escreve e fala, sendo muito comum atribuir uma letra a uma sílaba. Mas não é raro que algumas crianças apresentem o *estágio silábico de quantidade ou quantitativo,* pois estão preocupadas com a quantidade de letras que formam uma palavra. Quando passam

a utilizar letras que correspondem ao som da sílaba, as crianças entram no *estágio silábico de qualidade ou qualitativo.*

A hipótese posterior, *silábico-alfabética*, se aproxima bastante da última, a *alfabética,* quando as crianças conseguem perceber com mais facilidade a relação entre som e letra, notando a maioria das palavras de forma correta, mesmo que ainda existam desvios.

A hipótese *alfabética* se caracteriza pela consolidação da relação entre escrita e fala, uma vez que a criança percebeu a forma como a escrita nota a fala, que letras são unidades menores do que sílabas. Vale ressaltar que nesta hipótese ainda podem existir desvios na leitura e na escrita (ortográficos), mas pode-se considerar alfabetizado aquele que alcança esta hipótese.

Como dito, a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita não pode ser considerada um método de alfabetização, também não estabelece um para ser utilizado, pelo contrário, é através do teste da psicogênese que o professor consegue avaliar a hipótese em que se encontra o seu aluno. O teste consiste num ditado utilizando quatro palavras do mesmo campo semântico, sendo uma monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba e uma polissílaba. Devem ser ditadas pelo professor e, após a escrita realizada pela criança, deve-se orientar que ela faça a leitura percorrendo as palavras de acordo como as lê. Em seguida, deve elaborar uma frase utilizando as mesmas palavras e realizar a leitura também percorrendo-as.

Dessa forma, o professor poderá observar em qual hipótese a criança está e elaborar atividades que sejam capazes de fazê-la avançar para as hipóteses seguintes. Coutinho (2005, p. 67), ao abordar a Psicogênese da Língua Escrita, afirma:

> É importante termos clareza de que a psicogênese da escrita é uma teoria psicológica que aborda como os alunos se apropriam da escrita alfabética. Com a sua difusão no Brasil, os professores passaram a conhecer os níveis de aquisição da escrita e aprenderam como avaliar seus alunos. Isso é fundamental, mas não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de alfabetização.

Através dessa afirmação, podemos formular que a Psicogênese da Língua Escrita é apenas o início do trabalho com a alfabetização, é o instrumento norteador.

Cabe ao professor, após identificar as hipóteses de seus alunos, fazer o uso de diversos textos e práticas pedagógicas, a fim de alcançar a hipótese alfabética.

São muitas as possibilidades de trabalho e organização pedagógica a partir desta teoria, sendo que a problemática está no desconhecimento de muitos professores a respeito dela e na concepção de alfabetização a partir da memorização, codificação, decodificação e aspectos motores.

Vale ressaltar que este trabalho não visa perceber os métodos de alfabetização de maneira desnecessária, para o trabalho pedagógico é indispensável que o professor utilize metodologias a fim de alcançá-la. A formulação da teoria construtivista, segundo Soares (2016), influenciou o discurso contra os métodos, o que fez muitos professores possuírem receio de falar que utilizam, por exemplo, o método de palavração ou qualquer outro que tenha sido alvo após a teoria construtivista.

Muitos não percebem que esta teoria não estabelece nenhum método, mas isso não significa que o professor não possa fazer o uso de novos que demonstrem eficácia com os seus alunos. A alfabetização consiste na aquisição da técnica/tecnologia, o que implica o uso de métodos para alcançá-la. Neste trabalho, o termo “método” é compreendido como estabelecido por Galvão e Leal (2005, p. 17):

> No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

O professor, ao estabelecer objetivos e metodologias para o ensino da Língua Escrita, está, de maneira consciente ou inconsciente, utilizando um ou mais métodos para alcançar os objetivos estabelecidos previamente, especialmente, quando falamos de alfabetização, fazer com que seus alunos sejam alfabetizados. Ele não deve fazer uso dos métodos tradicionais (embora eles sejam utilizados atualmente), que compreendem a alfabetização meramente como aquisição do código, sendo o aluno aquele que deve aprender a codificar e decodificar - ações muitas vezes percebidas por aqueles que são alfabetizados como “simples”.

A alfabetização não se relaciona com essas ações, visto que o Sistema de Escrita Alfabético não é um código. Ela se caracteriza como um processo que exige bastante da cognição do aluno, o qual deve compreendê-la em seu conceito.

## 1.2 A proposta do Alfaletrar de Soares e o texto como centro do ensino

A proposta presente no livro *Alfaletrar*, da autoria de Magda Soares, publicado em 2020 através da editora Contexto, apresenta diferentes possibilidades para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo do pressuposto de que “Toda criança pode aprender a ler e a escrever”, a autora evidencia atividades a serem desenvolvidas em cada fase do desenvolvimento das crianças.

Vale salientar que a autora parte do princípio de que a escrita necessita de três aprendizagens distintas, mas correlacionadas, que estão divididas em camadas, são elas, respectivamente: aprender o sistema de escrita alfabética; ler e escrever textos: usos da escrita e contextos culturais e sociais do uso da escrita (Soares, 2020). A alfabetização, processo que se caracteriza pela obtenção da tecnologia da escrita, está inserida na primeira camada, o letramento, processo caracterizado pelo uso social e cultural da escrita, inserindo-se na segunda e na terceira camada.

Soares (2020) destaca o texto como o eixo central da alfabetização e do letramento, pois é a partir dele que nos comunicamos e realizamos diversos tipos de atividades sociais (maioria) que exigem a presença de textos. A alfabetização e o letramento, processos distintos, porém indissociáveis (como formulado também pela autora), devem ser trabalhados através de textos. Segundo a autora, não há sentido no ensino que trabalha (principalmente a aquisição da tecnologia da escrita) de forma artificial, apresentando inicialmente os fonemas/letras, seguidos de sílabas, palavras e, apenas por fim, textos.

O uso da linguagem escrita não se dá dessa forma, pois quando escrevemos ou lemos, fazemos de forma fluente, sem destacar fonema por fonema, palavra por palavra. Embora a autora destaque a necessidade de o texto ser o eixo central do trabalho com alfabetização e letramento, não se debruçando diretamente para o tema a ser abordado neste tópico, vale ressaltar que, em seu trabalho, os textos

trazidos para exemplificar as práticas para obter diferentes consciências em relação ao Sistema de Escrita Alfabética (lexical, silábica e grafofonêmica) são de circulação real, ou seja, não são meramente textos escolares, produzidos exclusivamente para fins pedagógicos, como no caso das cartilhas e de outros materiais mais recentes.

O uso de textos reais, que circulam fora do ambiente escolar, é indispensável quando pensamos no trabalho com alfabetização e letramento. Na realidade escolar, indo na contramão do que muitos teóricos da área recomendam, ainda se utiliza bastante os textos que foram produzidos para fins exclusivamente pedagógicos. Segundo Soares (2011) pode-se abordar o ideal de trabalho com textos literários na escola, realizando distinções entre o uso adequado e inadequado na literatura:

> Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler." (SOARES, 2011, p. 47).

Este trabalho propõe, nesta seção, destacar a relevância do trabalho utilizando diferentes textos como eixos centrais do trabalho com alfabetização e letramento, ressaltando a necessidade de que devem ser encontrados dentro e fora da escola.

A escola foi (e ainda é) o espaço onde diversos alunos iniciam seu convívio com o mundo letrado, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando se busca alfabetizar e letrar os alunos. Mas a alfabetização tem se caracterizado pelo uso de métodos tradicionais existentes desde o século XX, como exemplifica Coutinho (2005, p. 47):

> A concepção tradicional de alfabetização priorizava o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo. Era comum as crianças terem de copiar escritos que não faziam para elas o menor sentido: "O boi bebe", "Ivo viu a uva" e tantas outras sem sentido, mas sempre presente em cartilhas e nos textos artificializados criados com o único objetivo de "ensinar a ler e escrever", pois se acreditava que se aprendia a ler e a escrever memorizando sons, sílabas e letras.

O que se observa em muitas escolas brasileiras atualmente é a reprodução desses métodos tradicionais que utilizam textos artificiais (sem sentido algum) para o trabalho com a alfabetização. Ao pensar no exemplo trazido por Coutinho (2005), qual o sentido pode haver em alfabetizar (não podemos utilizar o termo letramento dentro desta prática, pois o trabalho pedagógico não busca o uso dos diferentes textos de diferentes meios sociais e culturais) utilizando a frase “O boi bebe”? Quando as crianças ouvirão essa frase fora do contexto escolar? Ora, sendo alunos de escolas rurais, não é impossível, porém a maioria das crianças estuda em escolas urbanas, dificilmente terão contato com textos deste tipo fora do ambiente escolar.

O trabalho pedagógico que faz uso deste tipo de material fragmenta o processo de alfabetização, além de não proporcionar situações de letramento às crianças. A alfabetização nesta concepção limita-se à memorização de letras-sons e sílabas, sendo as crianças não autorizadas a produzirem textos desde o início do processo (Coutinho, 2005).

Soares (2020) destaca a necessidade de as crianças produzirem textos, inclusive aqueles que inicialmente têm garatujas-desenhos-rabiscos. Ela ainda destaca que é no ambiente familiar, social e escolar que as crianças percebem que a escrita se dá através de letras. Mas nos diferentes contextos sociais e culturais, nós não produzimos e fazemos a leitura de letras isoladas. Escrevemos, lemos, ouvimos e falamos textos, estes possuem autores, estilo, estrutura, conteúdo, público-alvo e fins comunicativos. Então, em um texto, existem muitos aspectos que podem ser observados e por vivermos numa sociedade grafocêntrica, os textos estão presentes na maioria dos ambientes sociais e culturais.

É nessa perspectiva que esta seção busca destacar a importância de se trabalhar com textos literários nos momentos de alfabetização e letramento, pelos seguintes motivos:

- No início do processo de alfabetização, a criança, ao ter contato com os mais variados textos, poderá elaborar seu repertório vocabular;

- Existem infinitos textos literários que abordam afinidades das crianças e que podem ser utilizados para contemplar seus interesses, pois é isso que motiva a leitura;
- Utilizar literatura infantil em sala de aula auxilia na formação crítica das crianças, capacitando-as a conviver em sociedade como adultos que negam as desigualdades existentes, reivindicando seus direitos como cidadãos;
- A literatura infantil constitui textos que circulam fora do ambiente escolar, possibilitando que as crianças possam encontrá-los ao saírem da escola, além de que estes textos possuem, em geral, sentido comunicativo;
- Os textos literários desenvolvem o imaginário das crianças.

Especialmente no segundo ponto destacado acima, é possível estabelecer relação com o que Kleiman (2012, p. 22-23) afirma sobre a leitura na vida de muitos indivíduos:

> Devemos lembrar que, para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, "Dói o dedo do Didu"; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra/. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, "dificuldades" imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entravando assim o caminho até o prazer.

É isso que esta seção defende, ou seja, a necessidade de que o trabalho pedagógico seja contextualizado, que haja sentido naquilo que está sendo realizado. Partindo disso, como defendido acima, a literatura é um instrumento que pode auxiliar o/a professor/a em sala de aula, tornando a leitura e a escrita prazerosas para seus alunos.

Soares (2020) traz em seu livro “Alfaletrar” possibilidades de trabalho pedagógico para cada nível de aprendizagem em que se encontram. Inicialmente, uma de suas propostas é de sistematização após o uso de cantigas, parlendas e poemas, pronunciando as palavras à medida que escreve. Um dos poemas

sugeridos para o trabalho a partir do que foi elaborado pela autora é de autoria de Cecília Meireles:

**As meninas**

Arabela
abria a janela.

Carolina
erguia a cortina.

E Maria
olhava e sorria:
“Bom dia!”

Arabela
foi sempre a mais bela.

Carolina,
a mais sábia menina.

E Maria
apenas sorria:
“Bom dia!”

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;

uma que se chamava Arabela,
uma que se chamou Carolina.

Mas a profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,

que dizia com voz de amizade:
“Bom dia!”

Neste poema, por existir a presença de diversos nomes, também é possível, segundo Soares (2020), iniciar o trabalho a partir deles, criando fichas com os nomes das crianças em letras de imprensa (caixa alta) visando que eles compreendam que seus nomes são compostos por letras e que elas formam palavras. A autora destaca também que o professor alfabetizador deve realizar a

leitura do nome de cada uma das crianças apontando sempre para cada letra. Segue abaixo o segundo poema sugerido sob autoria de Cecília Meireles:

## A bailarina

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá

Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

Retomando o que foi abordado, a sistematização do professor após a leitura do poema é fundamental para consolidar a aprendizagem de que não escrevemos a partir de desenhos, garatujas e rabiscos, mas sim com letras. A partir do poema de Cecília Meireles, pode-se extrair diversas palavras de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, utilizar a palavra “olhos”, para aqueles que estão ainda no processo de compreensão de que a escrita se dá através de letras e que elas representam fonemas, não é a melhor escolha pela presença do dígrafo **lh.**

Pode-se sugerir que palavras menos complexas sejam extraídas, como por exemplo: pé, menina, bailarina, roda, cabelo e etc. O professor deve extraí-las e escrevê-las na lousa, sempre destacando os sons das palavras enquanto as escreve (Soares, 2020).

O poema é trazido neste trabalho para exemplificar possibilidades de trabalhos pedagógicos com alfabetização e letramento que façam uso de textos reais. Entendendo que tal uso não pretende formar alunos através da concepção do Sistema de Escrita Alfabética como código, onde eles devem memorizar para que possam aprender a tecnologia da escrita.

Textos não autênticos, produzidos para circulação apenas no ambiente escolar, não integram um dos aspectos indissociáveis da alfabetização, o letramento. Aspecto esse que pode ser entendido em suas diversas formas, sendo atualmente mais utilizado o termo no plural, *letramentos* (Soares, 2020)

Os poemas apresentados nesta seção são apenas duas de incontáveis possibilidades de ser trabalhar pedagogicamente compreendendo e utilizando o texto como centro do ensino. A partir desta concepção, entende-se que a escola busca formar leitores críticos que, consequentemente, são escritores.

Reconhece-se neste trabalho que o uso de textos não autênticos não são capazes de abordar de forma integral o complexo processo de alfabetização e letramento devido à falta de contextualização em seus usos. Se ensinarmos inicialmente somente os fonemas-letras para as crianças, estaremos de certa forma atrasando o desenvolvimento delas, pois elas dificilmente irão visualizar ou ouvir fonemas-letras isolados, irão visualizar/ouvir os fonemas presentes em sílabas, estas presentes em palavras que compõem um texto.

Portanto, o trabalho com alfabetização e letramento nos ambientes escolares deve abordar o texto como centro de ensino, sendo ele real, de circulação também extraescolar. Destaca-se também que não se buscou nesta seção criticar o trabalho com as unidades menores, certamente é necessário que as crianças conheçam as letras para que possam compreender o que elas notam, a crítica estabelecida aqui é direcionada à concepção que se centra exclusivamente ao método fônico e aos textos utilizados em muitas escolas públicas brasileiras.

Essas escolas muitas vezes ainda não compreenderam o motivo que faz com que muitos alunos apresentem dificuldades no processo de alfabetização e letramento, salvo os casos de transtornos, dificuldades ou distúrbios que comprometem tal processo. É que muitos deles não compreenderam o sentido/finalidade no aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética.

Como encontrar finalidade num processo que faz uso de textos que não possuem sentido? Exemplos de sua falta são encontrados no processo de alfabetização e letramento com o uso de textos não autênticos são os métodos silábicos, sendo que “os alunos são levados a memorizar padrões silábicos (partindo dos mais simples, com estrutura consoante-vogal) e, depois, a uni-los em palavras.” (Leal; Galvão, 2005, p. 19).

Em qual espaço sociocultural as crianças encontram sílabas isoladas além da escola? Fora dela, as sílabas estarão fazendo partes de unidades maiores (palavras e textos), de modo que também se faz necessário que as crianças compreendam o que são sílabas e que estas possuem unidades menores (fonemas), mas a partir de textos reais e, neste trabalho, defende-se o uso de literatura infantil.

Voltemos aos poemas trazidos nesta seção, especificamente, o segundo. Se extrairmos as palavras *menina* e *pequenina* e as escrevemos na lousa para visualização das crianças, podemos destacar as sílabas presentes em ambas (ni/na), também a rima que ambas possuem devido a isso. Não é necessário, assim, o uso de textos não autênticos, sem sentido e de circulação exclusivamente escolar para o trabalho pedagógico de alfabetização.

## 2. O TEXTO COMO PROCESSO INTERACIONAL

Quando pensamos em texto como o centro de ensino, como estabelecido por Soares em seu livro *Alfaletrar* (2020), também é necessário que tratemos das características presentes nos diversos textos (gêneros textuais) e os conhecimentos utilizados pelos leitores ao realizarem a leitura.

Compreende-se o termo texto, neste trabalho, a partir do que foi formulado por Mendonça (2014, n. p.):

> Texto é uma unidade linguística de sentidos que resulta da interação entre quem o produz e o leitor/ouvinte. Um texto pode ter extensões muito variadas, constituindo-se de uma palavra até de milhares delas e traz marcas que indicam seu início e fim. Embora seja composto de palavras, frases, períodos, ou mesmo unidades maiores, o texto não se define pela soma de suas partes. O que faz uma produção escrita ou oral ser considerada um texto é a possibilidade de se estabelecer uma coerência global, ou seja, de (re)construir sentidos a partir de um conjunto de pistas apresentadas. As pistas podem ser linguísticas – os recursos coesivos,

> construções sintáticas, vocabulário, etc. – ou podem ser inferidas da situação de produção desse texto – propósitos comunicativos, interlocutores, gênero discursivo, esfera social de circulação, suporte, etc.

Ao falar de texto deve-se compreender, ainda, que ele pode se apresentar de diversas formas e, para que seja considerado texto, deve possuir um sentido global, ou seja, todo o texto deve ser coerente, estabelecendo relações de sentido em suas partes, pois texto não é apenas uma junção de partes. Além dos elementos linguísticos expressos no texto (coesão e coerência), faz-se necessário considerar a situação de produção do texto, entendendo-a como um processo interacional entre quem produz e quem realiza a leitura.

Além disso, de acordo com Mendonça (2014, n. p.), “os textos podem ser verbais – orais ou escritos – ou multimodais, isto é, compostos de mais de uma linguagem, combinando a expressão linguística com música, desenhos, imagens em movimento, entre outras”. Ainda segundo a autora, existem aspectos em comum nos textos orais e escritos, mas esses se diferenciam principalmente pelas marcas do planejamento expressas em cada um. Geralmente, o texto oral é planejado e produzido simultaneamente, enquanto o texto escrito ainda sofre diversas correções em sua produção, que pode se estender no tempo.

A fim de evidenciar aspectos que caracterizam um texto, utiliza-se também Costa (1991, p. 1), que o define de forma semelhante à autora citada. Texto, então, é compreendido como “Ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Indo além, a autora também define como “unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa”. Ela ainda afirma que existem diversos aspectos pragmáticos que auxiliam a construção de seu sentido, sendo um deles as intenções do produtor.

Além da definição de texto, pode-se, também, a partir da mesma autora, compreender quais elementos o caracterizam, ou seja, que fazem com que ele possa ser considerado texto, tais características fazem parte da textualidade. São elas: *coerência e coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade.*

A coerência se relaciona com a superfície textual a partir de processos internos no texto, e é responsável por seu sentido. Já a coesão, segundo Costa

(1991, p. 2), é a manifestação expressa da coerência, pois, enquanto uma se relaciona com aspectos cognitivos, semânticos e lógicos presentes em textos, a outra (coerência) expressa tais aspectos, construída através de mecanismos gramaticais e lexicais.

Ou seja, enquanto uma está relacionada através da compreensão e interpretação textual (coerência) a partir do sentido estabelecido pelo autor (produtor) do texto, visando alcançar um público específico, a coesão está relacionada com as aspectos linguísticos, expressos visualmente no texto. É necessário destacar que ambas são extremamente importantes na construção de um texto, principalmente no que tange a aceitabilidade do público almejado pelo autor, pois, existem relações estabelecidas entre o autor (produtor) e o leitor (recebedor), quem produz o texto espera que seu público seja capaz de realizar sua leitura interpretando e compreendendo, criando de forma implícita um “acordo” (Costa, 1991, p. 4)

Costa (1991, p. 3) também aborda os demais aspectos que foram estabelecidos por Beaugrande e Dressler (1983), inicialmente pela *intencionalidade,* que é definida como esforço do produtor do texto em criar sentido, fazendo uso da coesão e coerência para alcançar aos objetivos almejados com o texto produzido.

Em seguida, a autora aborda o conceito de *aceitabilidade* que é definido como “Expectativa, do recebedor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor” (Costa, 1991, p. 4). Pode-se também destacar que isso se relaciona com o que foi abordado acima, pois existe um acordo entre produtor e receptor do texto, de forma implícita. Se pensarmos que o produtor estabelece objetivos a serem alcançados e um deles pode ser o de que seu texto seja bem recebido e aceito por seu público, é possível perceber tal “acordo”.

A situacionalidade se relaciona com a relevância do texto de acordo com o contexto o qual está inserido. Segundo Costa (1991, p. 3), “É a adequação do texto à situação comunicativa”.

A informatividade diz respeito aos conhecimentos dos recebedores dos textos e suas relações com as informações nele presentes, conhecidas ou desconhecidas,

de forma previsível ou imprevisível pelos leitores. Costa (1991, p. 5) ainda destaca que o texto com menos previsibilidade é mais informativo e se torna mais interessante pelos leitores, envolvendo-os no processo de leitura, interpretação e compreensão. Também se faz necessário destacar que se o texto for totalmente inusitado, os seus recebedores provavelmente os rejeitam.

Por fim, o último dos aspectos estabelecidos por Beaugrande e Dressler (1983), é a intertextualidade, que é a relação entre o texto produzido com outros textos já existentes. Segundo Costa (1991, p. 5), “Inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto”.

Tais aspectos foram trazidos para que seja possível visualizar os diversos aspectos que estão presentes nos distintos textos autênticos, sendo assim, é necessário que o professor possua conhecimentos acerca de cada um deles, a fim de proporcionar momentos de reflexão crítica em seus alunos. Também é necessário que esses momentos sejam sistematizados, para que os alunos possam perceber as relações estabelecidas entre produtor e recebedor do texto.

Além dos aspectos abordados anteriormente, é válido destacar os conhecimentos que são ativados e necessários para realizar leituras. Koch e Elias (2009), em seu livro “Ler e escrever: estratégias de produção textual”, no capítulo “Escrita e Interação”, apresentam conhecimentos que se relacionam com a ideia do texto como processo interacional, pois os interlocutores possuem relações de produção e recepção.

O primeiro conhecimento, denominado de “Linguístico”, é definido pelas autoras como a necessidade de que a escrita exige do produtor o conhecimento da *ortografia, gramática e léxico da língua utilizada.* Isso se relaciona com o alcance do objetivo estabelecido pelo escritor. Ainda tratando pela perspectiva interacional do texto, o escritor que obedece às normas ortográficas constrói uma imagem positiva de si mesmo, pois, segundo Koch e Elias (2009, p. 37) demonstra:

I. Atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação;
II. Atenção e consideração dispensadas ao leitor.

As autoras ainda destacam que, no que tange a ortografia, a acentuação gráfica merece destaque. Na gramática, elas destacam que a pontuação é um dos aspectos que merecem ganhar destaque.

O segundo conhecimento abordado é o “Enciclopédico”, que é definido como o conhecimento acerca das coisas do mundo que estão presentes em nossa memória. Segundo as autoras, é como se existisse uma enciclopédia em nosso cérebro, justificando o seu termo. Como exemplo, tem-se um quadrinho que aborda o 1º de abril, elas destacam que é necessário que os leitores saibam o que significa tal data e o motivo que a fez ser interpretada como o Dia da Mentira.

O conhecimento de textos se relaciona com os modelos existentes de textos, e o produtor deve levar em consideração os elementos que compõem um texto (modo como ele se organiza), assim como elementos relacionados ao conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação. O que se pode relacionar com os gêneros textuais, que não mais são do que modelos criados em algum momento e que servem, até os dias de hoje, como modelos existentes para o uso social e cultural.

Por exemplo, em certo momento, a humanidade percebeu a necessidade da criação de receitas culinárias para que as pessoas pudessem ter um texto de apoio no momento em que estão cozinhando. Também em algum momento, viram a necessidade de criar listas (telefônicas, frequência e etc.) para atender a alguma demanda social existente.

Sendo assim, é possível afirmar que os modelos existentes e os conhecimentos dos receptores dos diferentes textos se relacionam com o seu contato prévio com os mesmos. Também é possível relacionar o conhecimento de textos com o que foi elaborado por Soares (2020), que exemplifica através da complexidade existente nos textos, possibilidades a serem exploradas pelos professores. Ela traz o exemplo de uma professora que levou um texto que faz referência a outro existente, o que resultou numa recepção não muito positiva por parte de seus alunos, pois, segundo Soares (2020), existe uma narrativa esperada pelas crianças quando lidam com literatura infantil. Observemos o quadro da autora abaixo:

**QUADRO 1 - ESTRUTURA DA NARRATIVA**

| | |
|---|---|
| **Situação Inicial** | O cenário, os personagens, o espaço e o tempo. |
| **Conflito (problema)** | Um problema surge, exigindo ações dos personagens. |
| **Busca de solução** | O que os personagens fazem para tentar solucionar o conflito. |
| **Clímax** | A narrativa chega ao ponto máximo do conflito. |
| **Desfecho** | O conflito é resolvido. |

Na alfabetização e no letramento, especialmente, os alunos, por estarem (na maioria das vezes) na pré-escola e nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, talvez não recebam bem um texto que rompe com suas expectativas, sendo necessário que o professor também os conheça para que o trabalho pedagógico não seja percebido como desinteressante por eles.

Os conhecimentos interacionais do produtor do texto é o último apresentado por Koch e Elias (2009). O produtor, segundo as autoras:

1) Configura na sua escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou o propósito pretendido no quadro interacional desenhado;
2) Determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
3) Seleciona a variante linguística adequada à situação de interação;
4) Faz a adequação do gênero textual à situação comunicativa;
5) Assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.

Vale ressaltar que os aspectos que caracterizam um texto e os conhecimentos ativados nos momentos de leitura se relacionam tanto com o processo de produção

textual quanto com o de recepção ao texto. Quando pensamos nisso, no contexto escolar, eles devem ser considerados, por exemplo, pelo professor ao escolher um texto para ser trabalhado com seus alunos.

O trabalho com texto também deve sempre estimular a criticidade dos alunos, fazendo-os interpretar e compreender o texto, mas não apenas o que está escrito. O produtor do texto, principalmente quando falamos de literatura infantil, utiliza-se de elementos paratextuais que devem também ser considerados pelo professor e observados por seus alunos.

Vejamos o exemplo de um texto (gênero textual tirinha) da Turma da Mônica (conhecida pela maioria dos alunos) que exige, além da compreensão e interpretação do que está escrito, a relação estabelecida entre texto e imagens.

Figura 1 - Quadrinho da Turma da Mônica




Fonte: Google Imagens

A partir de elementos que não estão inscritos na linguagem verbal, como as expressões dos personagens, pode-se realizar diversas inferências. O produtor do texto sabe que seus leitores interpretam também as ilustrações e conta com os seus conhecimentos para que o texto obtenha sentido.

Imaginemos o exemplo acima sem as mesmas expressões presentes nos personagens, a relação entre escrita e ilustração provavelmente seria comprometida, portanto, o texto em sua forma integral (como já abordado) deve ser levado em consideração.

O professor deve sempre destacar que, ao produzir um texto, seu produtor estabelece objetivos, público e outros elementos necessários já discutidos nesta seção. Com isso, poderá despertar em seus alunos a compreensão de que os textos

são discursos em uso, especialmente em interação e por “trás” de sua elaboração existem características que o definem como texto e conhecimentos utilizados pelo produtor para que seu público o compreenda.

## 3. A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR-ESCRITOR

A formação do leitor-escritor se inicia antes de sua matrícula em uma escola, uma vez que vivemos em um mundo grafocêntrico. Então, desde o nascimento, os sujeitos estabelecem relações com as letras e palavras. Nos diversos ambientes sociais, também existem diversos gêneros textuais que circulam, como embalagens, por exemplo, de modo que ninguém chega à escola sem algum nível de conhecimento a respeito da escrita e da leitura.

Assim, podemos pensar no formulado por Paulo Freire em *A importância do ato de ler* (1989), que diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra." Podemos afirmar que o mundo que nos cerca também nos auxilia na construção de uma identidade leitora. Ao ler o mundo, a criança estabelece relações com os diferentes textos, por exemplo: ao passar por um *outdoor* e pensar no que está escrito nele, mesmo sem ter iniciado sua trajetória escolar.

As crianças são capazes de formular hipóteses a respeito da escrita, como investigado por Ferreiro e Teberosky. Por isso, a alfabetização se constitui como um processo cognitivamente complexo, pois as crianças devem reformular os seus conhecimentos estabelecidos para compreender os aspectos fundamentais do Sistema de Escrita Alfabético.

Quando se analisa o processo de formação de leitores e escritores no Brasil, é possível perceber que nem sempre os livros estiveram (e muitos ainda não estão) disponíveis para todos, principalmente para aqueles que são considerados “massa popular”.

A escola é a porta de entrada para despertar nas crianças o interesse para torná-los leitores e escritores efetivos, mas a realidade escolar parece não dar espaço para esse tipo de formação, que almeja formar indivíduos capazes de ler e escrever, para que futuramente, sejam produtivos, uma vez que não deseja despertar a criticidade, ludicidade e criatividade das crianças, mas, sim, negá-las.

A escola é um ambiente propício para a formação de leitores e escritores, mas, ao não permitir o contato efetivo das crianças com os livros, nega a possibilidade de que elas sejam pessoas críticas, que leem para se constituir como seres humanos na sociedade.

Pode-se pensar também nas condições necessárias para que um ambiente seja considerado como capaz de formar leitores e escritores, como afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 43):

> Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática da leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

O ambiente escolar possui condições favoráveis para que os alunos possam ler de forma efetiva? Existem atividades que trabalham com obras literárias que não sejam apenas para alcançar fins didáticos? Não se pode negar que muitos professores fazem um bom trabalho utilizando a literatura em sala de aula, mas a maioria não utiliza os livros para fruição estética.

Mas a que se pode atribuir a falta de interesse em realizar leituras de obras literárias? Se pensarmos que muitos dos alunos matriculados em escolas públicas têm contato com literatura apenas na escola, não se pode exigir que sejam leitores se, no ambiente no qual podem ter acesso à literatura, tal acesso lhe é negado.

Essa é a realidade de muitos alunos de escolas públicas brasileiras, porém essa falta de contato com a literatura não pertence apenas à atualidade, pois o Brasil nem sempre foi um país que valorizou a escrita, passando drasticamente de uma sociedade predominantemente oral para uma que valorizava a escrita de modo a se adequar ao modelo moderno de sociedade, como afirma Aguiar (2011, p. 105)

> A sociedade brasileira não foge à regra. País de cultura tradicionalmente oral, o Brasil vê-se, nos finais do século XIX, obrigado a abrir espaço para o livro e o material escrito em geral, de modo a entrar no compasso da modernidade. Até aquele momento, a circulação da informação e a comunicação entre os membros da sociedade, assim como todas as manifestações culturais, aconteciam quase sempre ao largo das letras.

Entende-se aqui a escola como formulado por Soares (1986), tal espaço precisa formar leitores que sejam capazes de ler criticamente, atribuir sentidos e dialogar com os textos e com o mundo. É por esse motivo que a literatura deve ser trabalhada no contexto escolar.

O papel da literatura na vida humana é de suma importância, de modo que, quando lemos, nos constituímos como seres humanos capazes de imaginar, elaborar, reelaborar, questionar, criticar e etc. A leitura de obras literárias nos capacita a viver em sociedade, entendendo nossos papéis como sujeitos. Também nos proporciona conhecer diferentes realidades e nos torna sensíveis aos diversos temas existentes no cotidiano.

O ato de ler é indispensável para a humanidade, porque é a partir das diferentes leituras que construímos nossas identidades, novos conhecimentos e saberes que nos capacitam para vivermos criticamente em sociedade.

Entretanto, quando se aborda a formação de leitores, especialmente nas escolas públicas brasileiras, não se pode abordar apenas seus alunos, existe um grande fator que influencia no trabalho pedagógico quando se trata de literatura que é: a formação leitora do professor. É possível que o professor seja capaz de formar leitores críticos se ele mesmo não é um? Como afirma Souza e Cosson (2018, p. 97) ao abordar o tema, “Quando muito, já no exercício da profissão, eles se tornam leitores de livros infantis, restringindo ou igualando seu repertório e horizonte de leitura ao de seus alunos.”

O fato de que o (a) professor (a) lê apenas para fins didáticos, diz muito sobre quais serão as suas práticas de leitura em sala de aula, pois sendo ele um leitor apenas de literatura para realizar atividades pedagógicas, principalmente de alfabetização, não será capaz de oferecer e despertar nos alunos o interesse que é o combustível indispensável para que se formem leitores.

Ao pensar nos momentos de leitura em sala de aula, pode-se afirmar que os “Cantinhos da Leitura” são espaços que permitem que diversos alunos tenham contato efetivo com os livros sem que seja necessária a mediação do professor - embora ela seja indispensável, pois não se defende aqui, a ideia de que os alunos devem ler simplesmente por ler. São nesses espaços que a leitura pode ser instigada (se trabalhada de forma efetiva).

Os “Cantinhos da Leitura” podem ser compreendidos atualmente a partir do que foi formulado por Souza e Cosson (2018, p. 101):

> O objetivo declarado de se oferecer a leitura diretamente em sala de aula e não na biblioteca ou até substituí-la quando não tem uma na escola é tornar os livros mais acessíveis para os alunos e, assim, incentivar a leitura independente ou leitura dita livre, porque, mesmo realizada no âmbito escolar, não recebe nenhuma orientação ou mediação por parte do professor. O objetivo não declarado é manter em silêncio ou pelo menos em outra ocupação os alunos que já terminaram a atividade proposta coletivamente e devem esperar pelos colegas para realizarem a próxima sem perturbar o conjunto da turma.

Diante disso, o trabalho docente não pode simplesmente oferecer sem contextualizar ou sistematizar o trabalho, a literatura deve passar por discussões em sala de aula, conversas entre colegas de classe e professores, além de que as obras presentes nesse espaço devem ser do interesse dos alunos, por isso se faz necessário que o professor conheça cada um deles, tentando (de acordo com as possibilidades) despertar o interesse das crianças.

Porém, parece que o encanto com a literatura infantil parece ser retirado aos poucos das salas de aula conforme a faixa etária dos alunos, evidente que as leituras nem sempre serão apenas de livros de literatura infantil, pois espera-se também (de acordo com a faixa etária do aluno) oferecer obras mais complexas, onde estão presentes diferentes aspectos.

O direito à literatura não pode ser eximido das salas de aula, não é um aspecto a ser cumprido apenas na Educação Infantil (devido a liberdade curricular) mas sim durante todo o percurso da Educação Básica. Outro aspecto importante a ser destacado é a presença de literatura infantil nos livros didáticos, onde muitas vezes os textos e imagens se encontram extraídos sem contexto algum, visando apenas atividades pedagógicas de alfabetização ou de interpretação de texto (que de interpretação não se tem muita coisa).

A literatura infantil é descontextualizada em algumas salas de aula, seus aspectos principais são ocultados e ignorados, servindo meramente como apoio pedagógico - muitas vezes utilizada (literatura infantil) apenas com o que está presente nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Se considerarmos o livro

didático como principal material utilizado em sala de aula a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos perceber exatamente o que foi dito anteriormente.

## 4. OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA INFANTIL

Após as discussões anteriores, pode-se afirmar que existem motivos para que muitos alunos não sejam leitores, o que resulta em não escritores, pois a leitura precede a escrita. Em outras palavras, para escrevermos sobre algo, precisamos conhecê-lo, e isso é possível, principalmente, a partir da leitura.

Nesta seção iremos focar em um aspecto fundamental presente em muitas escolas: o uso da literatura para fins meramente pedagógicos, essa atitude realizada por muitos professores, pode ocasionar o distanciamento dos alunos com a literatura, principalmente se considerarmos que muitos já não possuem aproximações.

Esta atitude possui denominação: *pedagogismo.* Mesmo que atualmente as obras não façam uso da literatura como uma maneira de moldar comportamentos e formatar pessoas, este aspecto não desapareceu das escolas, como evidencia Ceccantini (2011, p. 10):

> O pedagogismo escancarado, instrumentalizando a obra literária sem maior constrangimento, talvez já não tenha muito lugar na produção mais recente, depois de ser alvo de tanto debate e crítica no cenário cultural brasileiro ao longo dos últimos anos. A velha “moral da história”, tão ligada às raízes da literatura infantil, passa a ser, portanto, menos transparente. O que não significa, contudo, que a destinação pedagógica dessa literatura tenha desaparecido pura e simplesmente.

Para exemplificar, será utilizada a obra literária *Pinóquio*, de Carlo Collodi, publicada em 1883. Esta obra foi disseminada ao ponto de que muitas pessoas podem contá-las sem necessitar do livro, e vale ressaltar que ela ganhou adaptações cinematográficas e literárias.

A narrativa de um garoto feito de madeira que magicamente se transforma em um humano, e que durante a história é possível perceber que o personagem

principal passa por adversidades que o levam ao seu final com uma mensagem clara: crianças não devem mentir em hipótese alguma, principalmente para seus pais/responsáveis.

Este tipo de obra, embora literária e com elementos capazes de despertar o interesse dos alunos, na escola, dificilmente é utilizada para algo que não seja ensinar aos alunos (especialmente aos mais novos) que não se deve mentir. Ignorando todo o enredo anterior ao final da história, toda a mágica presente nela e tudo que pode ser trabalhado com os alunos.

Pensemos nos elementos que compõem uma obra literária. Comecemos a partir de que os alunos devem observar a capa, orelha do livro, ilustrações, conhecer a autoria, o contexto em o livro foi escrito/publicado e, também, poder manusear o livro, para apenas depois o ouvirem/lerem. Essas atitudes parecem simples, mas se olhamos para o trabalho com literatura nas escolas são “detalhes” pouco abordados pelos professores e que fazem toda a diferença. Com isso, as crianças passam a conhecer também o sistema literário e a organização de uma obra literária, de modo a se inserirem mais aprofundadamente no mundo letrado.

Os alunos não devem conhecer apenas o que está escrito (embora seja muito importante) nas obras literárias. Elas em sua maioria possuem ilustrações, e é preciso questionar as crianças sobre elas. Elas se relacionam com o texto? Trazem algum aspecto que não está escrito? Quais são as cores predominantes? Como foram feitas, desenho, pintura, colagem? Elas remetem a algo conhecido por eles? São alguns dos questionamentos que podem ser feitos pelo professor, mas salientamos que as respostas também podem ser diversas, sendo necessário que ele esteja aberto ao que será trazido pelos alunos.

A perspectiva trazida contraria a famigerada “interpretação textual” utilizada no cotidiano escolar. Não é difícil nos deparar com livros didáticos que após um poema, poesia, música, obra de arte, imagem, texto e etc., trazem questões do tipo: o que o autor quis dizer com a sua obra? Além disso, a resposta correta é a sugerida pelo livro do professor. Essa prática não permite que os alunos estabeleçam percepções próprias a respeito do objeto estudado, muito menos os aproxima das obras apresentadas. Não existem diversas formas de perceber e compreender músicas, obras de arte, poemas, poesias, imagens e textos? É nítido que sim, mas

reconhecer isto traria para a escola um trabalho pedagógico com inúmeras possibilidades, mas o foco não é permitir as diferentes formas de interpretação.

A escola pode ser o espaço onde leitores e, consequentemente, escritores, são formados. Na realidade da escola pública, pode-se afirmar que fora dela, nos ambientes familiares, nem todas as crianças possuem contato com a literatura, mas em muitas escolas existe uma biblioteca, e muitas delas com livros que sequer foram lidos por algum aluno, servindo apenas como objeto para enfeitar as prateleiras.

Coli (1995), em seu livro *O Que é Arte?*, aborda o tema de frequentação como indispensável para que os sujeitos possam obter conexão com a Arte. Embora não trate especificamente de Literatura Infantil, é possível utilizar suas formulações para abordá-la. O autor afirma que:

> Nosso universo visual é, por assim dizer, sintetizador: o impacto dos cartazes publicitários, o sentido único e indiscutível dos sinais de trânsito, a solicitação frenética das imagens da televisão exigem uma leitura rápida: somos treinados para apreender, de um só golpe, o sentido de cada mensagem enviada. Perdemos o hábito do olhar que analisa, perscruta, observa. Enumerar o que vemos numa pintura é menos simples do que parece. Em todo caso, esse treino modesto permite descobrir muitas coisas importantes que não surgiam à primeira vista. (Coli, 1995, p. 101-102).

É através também dessa percepção que este trabalho é fundamentado. O autor discute a necessidade de pararmos para apreciar obras de arte - neste trabalho, obras literárias. Ele se refere a enumerar os elementos observados em uma pintura, mas por que não utilizar esse exercício com a literatura literária? Por que não instigar os alunos a destacarem os aspectos que mais chamaram sua atenção? Coli (1995) também destaca a necessidade de conhecer o contexto em que a obra foi produzida para que referências possam ser estabelecidas.

Pode-se também utilizar tal perspectiva para trabalhar com literatura em sala de aula, ao utilizar, por exemplo, um livro de Monteiro Lobato (precursor da literatura infantil no Brasil) e observar a forma como a escrita se dava no período de sua produção. São muitas possibilidades se abraçarmos a literatura infantil e a reconhecermos como potência para a formação de leitores e escritores.

Outro elemento importante abordado por Coli (1995) é o acesso à Arte, não é suficiente que tal acesso e contato seja por meio da reprodução: “Não é apenas

necessário termos acesso às artes pelos álbuns, pelo rádio, pelos discos, pela televisão, é necessário também ir a museus, a concertos, a teatros, a cinemas, a exposições. É necessário visitar monumentos. É necessário poder ler.” [...]. É necessário que o contato seja direto com a obra, por tal motivo, defende-se aqui neste trabalho a necessidade do aluno poder manusear a obra literária, levá-la para casa, ler e reler quantas vezes for necessário.

“Poder ler” - termos simples que algumas escolas parecem não valorizar para além de fins pedagógicos. Como os alunos terão interesse se não lhes é permitido ler e apreciar obras literárias? Pode-se pensar sobre qual é a função de um livro na escola, pois o escritor/ilustrador não o tenha criado apenas para ocupar espaço. Livros foram e são feitos para serem lidos, sem mais. Não há sentido que numa escola exista uma biblioteca e seus alunos não possam frequentá-la, ler os livros presentes nela e os levar para casa. Além disso, a biblioteca deve ser também um espaço conhecido pelo professor, que também deve fazer uso dos livros e realizar atividades de contação e de leitura para sua turma. Ele deve assumir a postura de mediador da leitura, compreendida por Ceccantini (2011, p. 3) dessa forma:

> Quem se vê na posição de mediador de leitura tem por dever ser bastante exigente e seletivo nos títulos que indica, não se deixando satisfazer com textos banais, didatizados, simplificadores, feitos de encomenda pelo mercado para atender a esta ou aquela faixa etária, a esta ou aquela série escolar, a este ou aquele tema da moda, por inserir-se nas diretrizes educacionais A, B ou C. É preciso não ter medo de colocar nas mãos das crianças, o quanto antes, textos literários densos, de maior complexidade, de ampla envergadura, textos cuja leitura deixe marcas profundas na personalidade de quem os lê.

Para isso, é necessário que o mediador de leitura seja também um leitor, pois como conhecerá as obras sugeridas para os estudantes se não as leu? Ele obrigatoriamente deve saber os temas abordados, a autoria e todos os aspectos que julgar indispensáveis, não deixando de lado os já mencionados citados anteriormente neste trabalho.

Ainda tratando do papel do mediador, Ceccantini (2011, p. 5) afirma que:

> Essa postura desafiadora exige que o mediador de leitura/professor seja ele mesmo um leitor voraz; possua um amplo repertório de leituras, continuamente atualizado, de modo a poder escolher de fato a cereja do

> bolo e a não levar gato por lebre. O mediador tem de construir critérios rigorosos e exigentes de seleção de textos, que permitam selecionar e indicar as melhores obras e ao mesmo tempo respeitar a história de leitura de cada leitor ou levar em conta a identidade de uma determinada turma escolar.

Não há possibilidade de trabalho com a literatura em sala de aula sem um professor criterioso, pois é ele quem selecionará as obras a serem trabalhadas, como o autor citado afirma, estas devem estar relacionadas à realidade da turma. Pressupõe-se, portanto, que ele conhece seus alunos e seus perfis, sendo, assim, capaz de selecionar obras que julgar relevantes para o trabalho em sala de aula. Ressaltamos que o trabalho mencionado não é o ligado ao pedagogismo, mas sim à exploração das obras literárias integralmente, sem o foco em fins pedagógicos.

Outro aspecto fundamental que deve ser mencionado é o ato de subestimar a capacidade de leitura dos alunos, comumente realizado pelo professor, que por tal perspectiva, escolhe obras literárias que não estão de acordo com o interesse de seus alunos. Ceccantini (2005, p. 10), ao abordar o tema, afirma:

> A adoção de livros banais e o emprego acrítico das indicações por faixas etárias em contexto escolar são exemplos que convergem para esse problema de caráter geral que é o de subestimar o leitor/educando. Cada vez mais, é preciso apostar nesse leitor; buscar a expansão de seus horizontes e não apenas reafirmá-los; desafiar o educando para conhecer o outro, o novo, o diferente; estabelecer metas ambiciosas; fixar patamares elevados de leitura a ser gradativamente conquistados; [...]

É a partir do contato com obras literárias que o professor saberá estabelecer quais serão capazes de despertar o interesse dos alunos, e também saberá quando a sugestão de uma obra literária não foi suficiente para despertar-lo, além de saber, ainda, o momento de propor novas obras literárias.

Abordar a literatura infantil que abarca enorme gama de obras e trabalhos de teóricos da área é perceber que ela parece ser infinita e, quando abordamos o tema nas escolas, é que se percebe que muito pode ser escrito a respeito. Dessa forma, outro aspecto a ser trazido é o do trabalho com temas fraturantes a partir da literatura infantil.

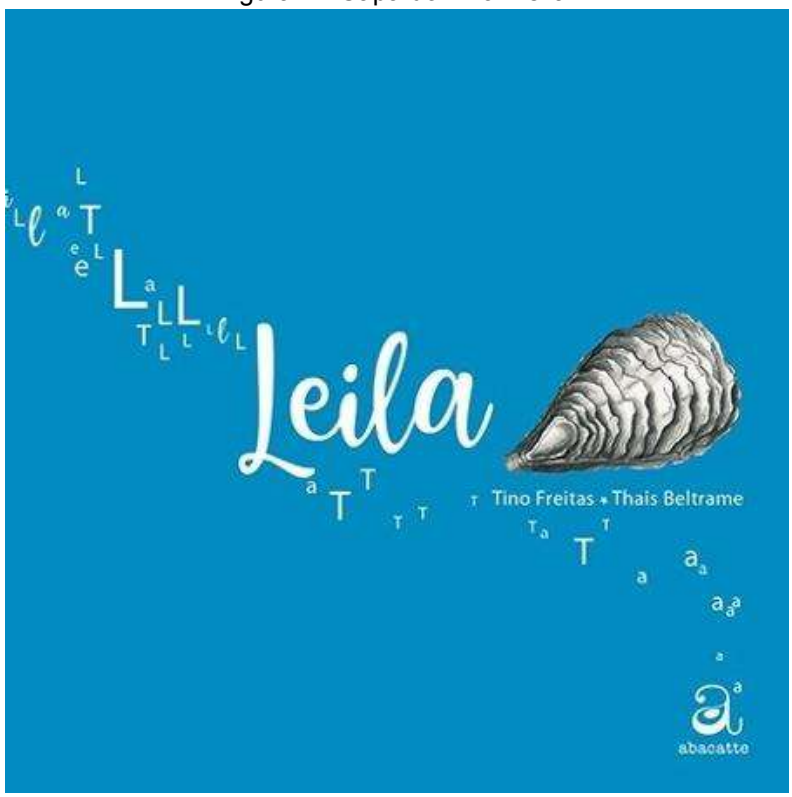
Ela pode ser ponte para diversas situações vivenciadas pelos alunos e também pelo próprio professor que são comuns da espécie humana, como: morte,

doença, tristeza, perda e etc. Além de outros temas fraturantes que podem, infelizmente, serem vivenciados pelos alunos/professores: assédio, abuso, preconceito e etc.

A negação do trabalho com estes temas é, de certa forma, uma maneira de evitar o desconforto dos alunos e, talvez, do professor. Além de serem percebidos socialmente como “tabus”, está aí uma das explicações para a não abordagem de tais temas.

Destaca-se que nem sempre as obras irão abordar de forma direta os temas fracturantes, mas de modo subentendido, o que possibilita que o trabalho seja realizado sem mencionar diretamente o tema abordado (mesmo que também seja necessário. Como exemplo de obra literária infantil que aborda um desses temas fraturantes é *Leila*, de autoria de Tino Freitas e com ilustrações de Thais Beltrame. Observemos a capa da obra:

Figura 2 - Capa do livro “Leila”




Fonte: Universa Uol

A partir da capa, dois aspectos principais podem ser destacados (outros também), primeiramente, a forma como algumas letras estão distribuídas, relacionando com as baleias (animais mamíferos) que vivem de forma livre nos diferentes oceanos. Segundamente, ao pesquisar a simbologia da concha (elemento presente na capa) no Dicionário de Símbolos (Chevalier, 1996, p. 269) os seguintes significados são apresentados:

> A concha, como um elemento marítimo, faz parte dos simbolismos da fecundidade, que é própria à água. Devido à forma e à profundidade, a concha remete ao órgão sexual feminino. A concha simboliza, além da fecundidade, o prazer sexual, a prosperidade, e a sorte.

Se pensarmos também no resultado da pesquisa que revelou a relação entre o simbolismo da concha com o nascimento de Afrodite, pode-se afirmar que a presença desse elemento na capa não foi escolhido aleatoriamente, mas sim para trazer (de forma implícita) a feminilidade. Por isso, é de fundamental importância que o docente tenha conhecimento da obra literária utilizada em sala de aula em sua totalidade, pois, é indispensável que a literatura infantil seja trabalhada de forma integral, quando se trata de livros, existem muitos e muitos elementos que não devem ser esquecidos, como, por exemplo a simbologia presente na capa do livro trazida acima.

A obra aborda de forma metafórica o abuso sexual sofrido por uma baleia filhote (Leila), cometido por seu vizinho, um polvo (Barão). Ao final da obra, vemos a vítima superando o seu trauma e compreendendo o que tinha acontecido consigo. Se pensarmos que o dia 18 de maio é denominado como o Dia Nacional do Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, faz sentido trabalhar com o tema para conscientizar os alunos sobre o que é abuso sexual. Esse é apenas um dos vários temas que devem ser abordados na escola, que não pode negar os acontecimentos ocorridos fora dela. Pode-se sugerir, também, o trabalho com obras que abordam o tema do *bullying* tão presente nas escolas, com a finalidade de superá-lo, mas esta superação não virá se os temas considerados fraturantes não forem abordados.

Como destacado nesta seção, são muitas as possibilidades, e aqui foram destacadas apenas algumas. Salienta-se que o professor deve também ser pesquisador. O ato de pesquisar aqui entendido como requisito para obtenção de conhecimentos que tornem a sua prática pedagógica, especialmente, com a literatura infantil, significativa.

## 4.1 Análise da obra *A Casa Sonolenta*

A obra literária escolhida para a proposta deste trabalho é *A Casa Sonolenta*, da autoria de Audrey Wood (texto) e Don Wood (ilustrações), publicada originalmente em 1984, em Inglês, chegando ao Brasil apenas em 2002, através da Editora Ática.

A narrativa envolve os seguintes personagens: uma avó roncando, um menino sonhando, um cachorro cochilando, um gato ressonando e um rato dormitando, todos dormindo um sobre o outro, até que uma pulga causa um grande alvoroço. Se faz necessário caracterizar a obra previamente a análise propriamente dita. Ressalta-se que ela se caracteriza como um conto cumulativo. Segundo a Editora João e Maria (2026, n. p.), “[...] Os contos cumulativos funcionavam como um recurso brilhante para a memorização em uma época em que as histórias não eram transmitidas por meio da escrita.”.

Dito isso, a obra literária analisada pode ser definida como potencializadora, pois faz parte do “grupo” de contos cumulativos. Mas qual a real importância de utilizar esse tipo de conto em práticas em sala de aula? Também segundo a Editora João e Maria (2026, n. p.):

> Para uma criança que ainda não lê, a repetição cadenciada funciona como um treino divertido para a memória. Ao ouvir a mesma estrutura várias vezes, a criança começa a prever os acontecimentos. Essa previsibilidade gera uma sensação de segurança e familiaridade. Ela sabe o que está por vir e se alegra ao ver sua expectativa correspondida.

Retornemos ao quadro elaborado por Soares (2020) em seu livro *Alfaletrar,* em que é estabelecida uma sequência normalmente presente em narrativas destinadas ao público infantil, sendo esta estrutura responsável por aproximá-lo da

narrativa. A quebra na sequência estabelecida pela a autora pode gerar rompimento nas expectativas das crianças, o que consequentemente também pode gerar o desinteresse pela obra. A exemplo disso, é possível afirmar que, se o desfecho de uma história não corresponde a essas expectativas, as crianças tendem a rejeitá-la.

| | |
|---|---|
| **Situação Inicial** | O cenário, os personagens, o espaço e o tempo. |
| **Conflito (problema)** | Um problema surge, exigindo ações dos personagens. |
| **Busca de solução** | O que os personagens fazem para tentar solucionar o conflito. |
| **Clímax** | A narrativa chega ao ponto máximo do conflito. |
| **Desfecho** | O conflito é resolvido. |

A previsibilidade de uma história corresponde às expectativas das crianças, como discutido anteriormente, sendo um aspecto fundamental, pois ao ter contato com um texto, o leitor cria expectativas com base em outros textos lidos. Além disso, uma quebra de expectativa pode gerar frustrações:

> A previsibilidade dá à criança que ainda não sabe ler o poder de “contar” a história de cor. Isso é uma conquista imensa. A estrutura de um conto cumulativo permite que ela memorize a sequência e se torne uma “co-narradora”. Esse ato de participar ativamente da leitura fortalece sua autoestima e a faz se sentir capaz. (Editora João e Maria, 2026, n. p.)

Quando se lê um conto cumulativo em sala de aula, o professor oferece a possibilidade às crianças de também narrar a história a partir da estrutura aprendida sequencialmente, ou seja, elas ainda não precisam ler efetivamente para recontar uma história de forma fiel ao que está presente no livro (especialmente, o texto escrito).

Ao abordar a autoestima, é possível retomar o que está descrito na introdução deste trabalho. A partir de uma experiência concreta de alfabetização em uma escola pública, pode-se afirmar que a autoestima das crianças é um fator que influencia seu aprendizado, pois elas precisam acreditar em si mesmas e que são

capazes de alcançar o nível alfabético. Do contrário, estarão sempre com a ideia de que não conseguem alfabetizar-se, tornando o processo de aprendizagem mais complexo. Também é possível relacionar a autoestima com o interesse das crianças em práticas literárias em sala de aula, visto que, ao se sentirem confiantes, elas provavelmente desenvolverão interesse pela obra literária apresentada, e isso influenciará práticas seguintes, quando o professor, conhecendo o perfil da turma, apresentará obras que mantenham o interesse das crianças e também as faça se sentirem confiantes e capazes.

Ademais, outro aspecto importante a ser destacado na obra, pelo fato de se caracterizar como um “Conto Cumulativo”, é a progressão textual:

> Além disso, seu vocabulário cresce em camadas. Em vez de apresentar uma enxurrada de palavras novas, a história introduz um termo de cada vez, inserido em um contexto que já é familiar. Essa repetição contextualizada é uma das formas mais eficazes de fixar um novo vocabulário, construindo o conhecimento palavra por palavra, camada por camada. (Editora João e Maria, 2026, n. p.)

A progressão textual se relaciona com aspectos de *textualidade*, se pensarmos, por exemplo, na informatividade presente nos contos cumulativos, pois conforme o texto progride, novas informações são apresentadas/adicionadas na narrativa, o que equilibra dados conhecidos e novos.

Vejamos as informações presentes nas páginas 3-4 e 9-10 da obra *A Casa Sonolenta*, para comparar as informações adicionadas de forma cumulativa.

Figura 3 - Páginas 3 e 4 da obra *A Casa Sonolenta*




Fonte: Google Imagens

Figura 4 - Páginas 9 e 10 da obra *A Casa Sonolenta*



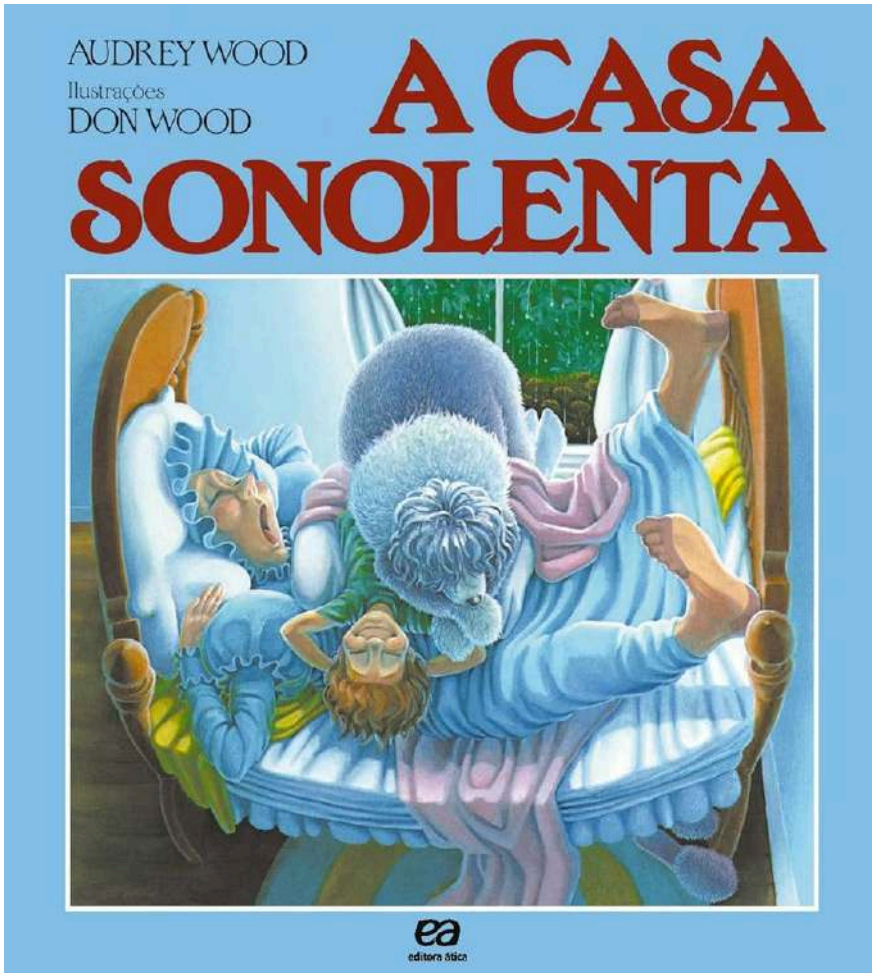

Fonte: Google Imagens

Nota-se que novos personagens são adicionados à história, assim como novas palavras que podem ou não ser conhecidas pelas crianças, ampliando seu vocabulário. Por exemplo, a palavra “aconchegante” pode ou não ser conhecida pelas crianças por se tratar de uma palavra que não é muito utilizada em muitos meios sociais, sendo necessário que o professor tenha conhecimento de quais palavras são necessárias que os alunos conheçam para incluí-las em seu vocabulário (Soares, 2020).

Além da informatividade, pode-se também dizer que a obra (assim como outros textos) faz uso de outros aspectos da *textualidade,* como a *coesão* (quando progride textualmente e retoma aspectos apresentados anteriormente). É factível afirmar que outros aspectos da textualidade também podem ser considerados na obra, porém, nos deteremos agora à análise das ilustrações e suas relações com o texto escrito.

Iniciemos pela capa da obra *A Casa Sonolenta.* Quais são os aspectos presentes nela? Quem escreveu a obra? Quem ilustrou? Ela pertence a qual editora? Quais cores predominam? A partir da ilustração é possível imaginar qual o tema central da história? São indagações que devem ser realizadas pelo docente para estabelecer um hábito de leitura que não se restringe às páginas em que a história é contada.

Figura 5 - Capa da obra *A Casa Sonolenta*




Fonte: Google Imagens

Para que a análise seja contextualizada, serão consideradas as articulações entre imagem e texto realizadas por Faria (2004, p. 40), que as define como duas: “Pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil.”.

A relação de repetição está atrelada à alfabetização, sendo presente em livros que visam à aquisição da tecnologia da escrita de seus leitores, segundo Faria (2004, p. 4): “Quando o livro não tem claramente uma função pedagógica como auxiliar da alfabetização. o que justifica a repetição do enunciado escrito na imagem, considera-se que a boa ilustração deve ser de complementaridade”. Diante disso, a repetição presente em muitos livros é auxiliar do trabalho pedagógico com a alfabetização, pois, ao repetir o que está escrito, reforça os significados das palavras, tendo como seu foco principal essa prática.

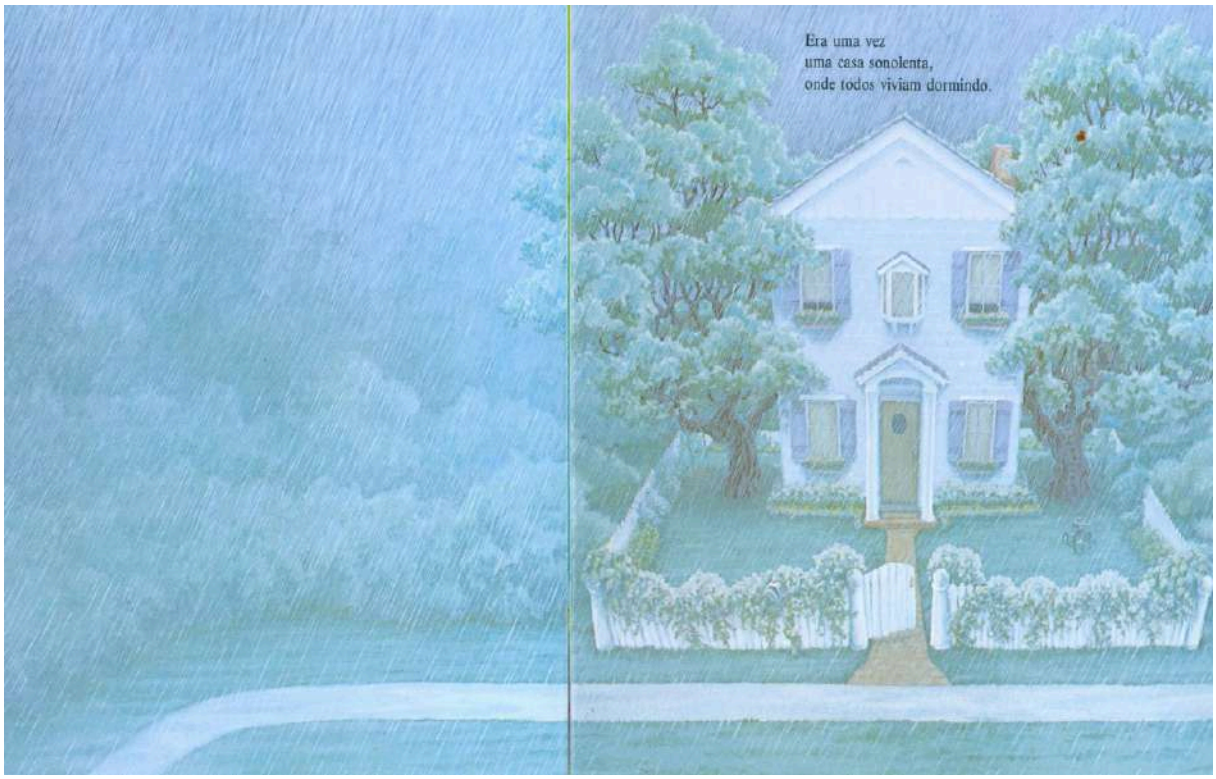
Neste trabalho, defende-se a necessidade de as obras literárias possuírem ilustrações que articulam imagem e texto de forma complementar (Faria, 2004, p. 40). Entende-se que a literatura infantil pode ser apoio para a alfabetização desde que seus aspectos principais não sejam ignorados em seus usos nas práticas pedagógicas.

A complementaridade é percebida segundo Faria (2004, p. 41) quando

> O texto escrito e a ilustração apresentam contribuições específicas para a leitura integral da história, e, portanto, têm funções diferentes no conjunto texto/ imagem. As contribuições específicas do texto escrito se concentram nas articulações indispensáveis à narrativa, como os articuladores temporais (momento ou dia exato em que se passam as ações, por exemplo), nos elementos que explicam causa e efeito (os porquês e os cornos), e demais articuladores. Outro aspecto importante é a de revelação: o texto escrito designa as personagens, os ambientes, os objetos, e assim cumpre, por sua vc/. sua função de complementação. preenchendo lacunas e dissipando ambigüidades da imagem.

Dito isso, pode-se afirmar que a obra literária *A Casa Sonolenta*, de Audrey Wood, estabelece relações de complementaridade entre ilustrações e texto, pois o texto verbal não narra tudo o que as imagens apresentam.

Figura 6 - Páginas 3 e 4 da obra *A Casa Sonolenta*




Fonte: Google Imagens

Nota-se, ao olhar atentamente, que as ilustrações se relacionam com o texto de forma complementar, trazendo elementos que não estão descritos no texto escrito, como a chuva e as árvores nas páginas acima, bem como a expressão sonolenta da casa, que está, assim, antropomorfizada.

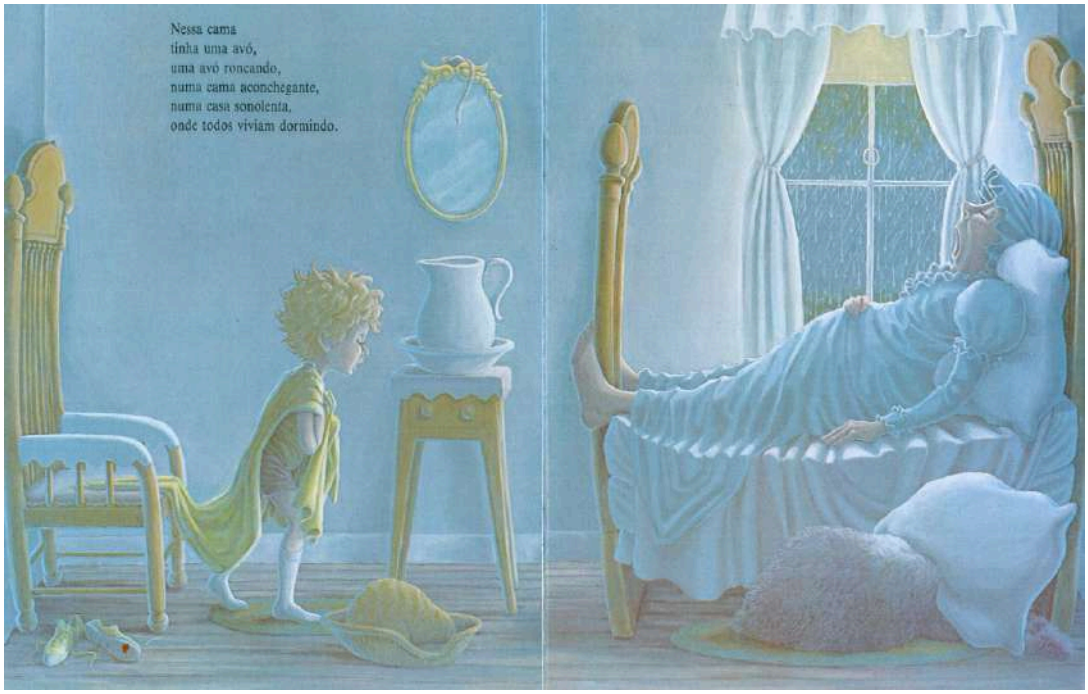
Figura 7 - Páginas 5-6 da obra *A Casa Sonolenta*




Fonte: Google Imagens

Nas páginas acima, as ilustrações apresentam, além do que está presente no texto escrito, a figura do gato, do cachorro e do rato, sem mencioná-los ainda no texto escrito. Também existem outros aspectos que não estão presentes no texto verbal, como o jarro, os sapatos, a chuva perceptível através da janela.

Figura 8 - Páginas 7 e 8 da obra “A Casa Sonolenta”

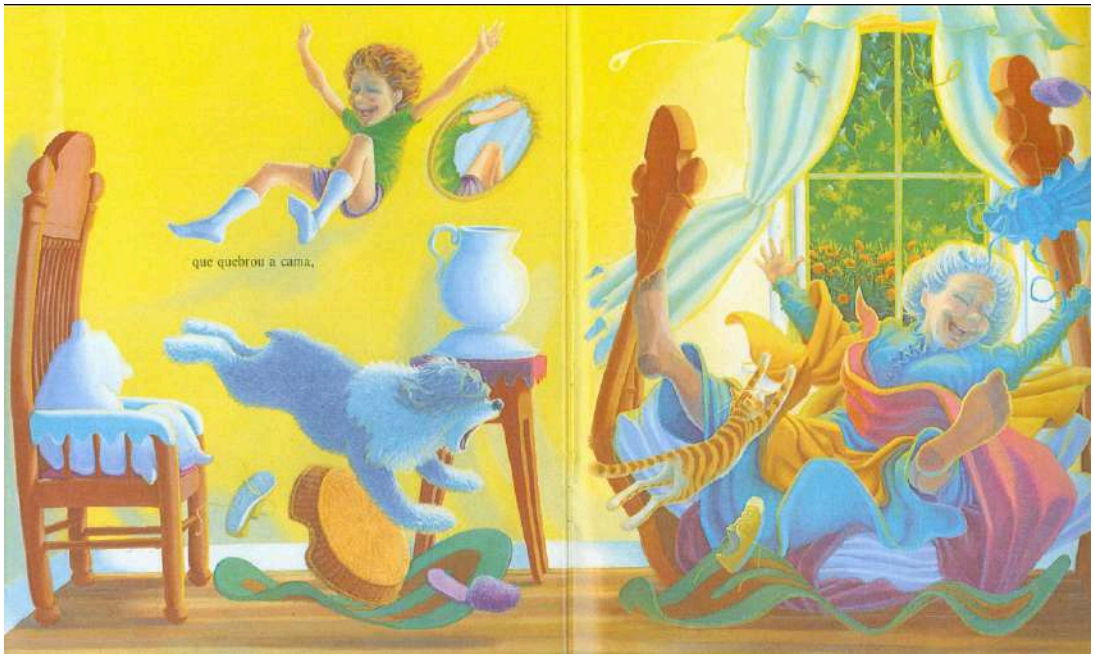



Fonte: Google Imagens

Nas páginas 7 e 8, percebe-se também que existe extensão nas ilustrações, pois existem elementos que estão expressos apenas através delas, ou seja, elas estendem o texto escrito, apresentando mais informação. O professor, ao selecionar uma obra, deve também estar atento para esses aspectos, de modo a escolher obras cujas ilustrações não apenas reforcem o que está escrito ou que o contradigam.

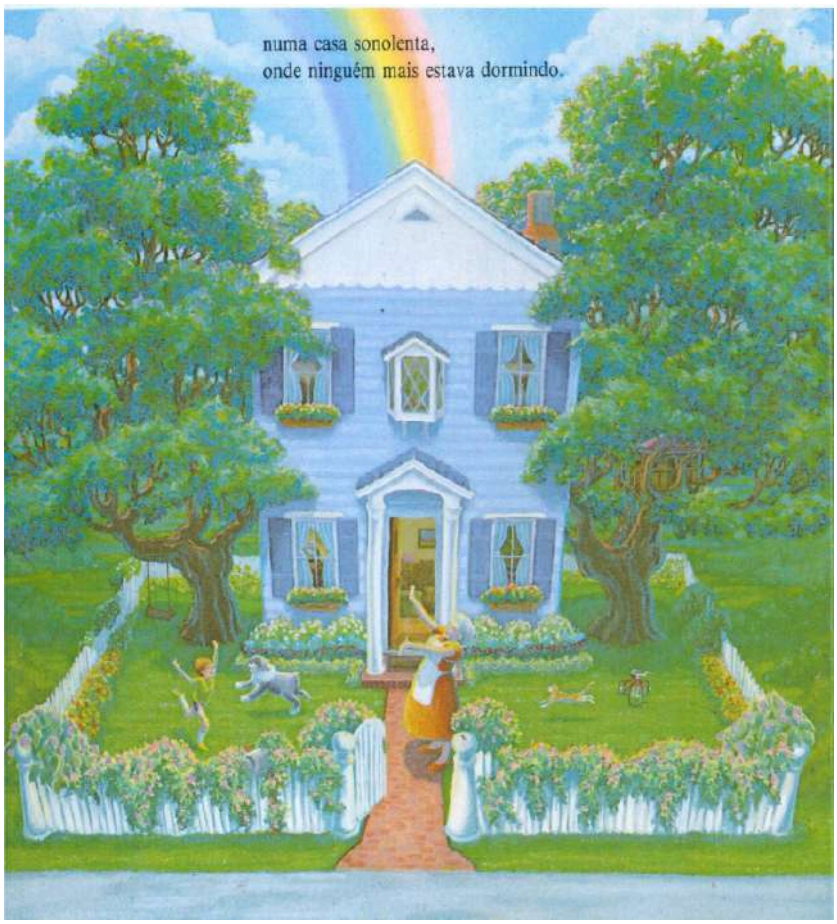
No final da história, é necessário destacar as cores empregadas. No início da história, predominam tons de azul, o que pode fazer com que os leitores relacionem a narrativa com o sono ou com a noite. No momento em que todos estão acordados, as cores predominantes são tons de amarelo, o que nos remete ao sol, luz do dia, início do dia, a hora de acordar e também a rotina diurna. Sendo assim, desde já destaca-se que a obra selecionada possui aspectos fundamentais da *textualidade,* o que nos permite afirmar que o texto escrito possui qualidade, assim como as ilustrações, pois trazem novas informações que estão além do que está escrito.

Figura 9 - Páginas 27 e 28 da obra *A Casa Sonolenta*




Fonte: Google Imagens

Figura 10 - Página 29 da obra *A Casa Sonolenta*



Fonte: Google Imagens

Diante do exposto neste trabalho (até aqui), pode-se afirmar também que a obra analisada não rompe com as expectativas das crianças (de acordo com formulado por Soares (2020), considerando que os acontecimentos presentes na narrativa segue exatamente para o seu momento final (ninguém mais dormia na casa sonolenta).

Portanto, a obra literária *A Casa Sonolenta* se caracteriza por sua qualidade textual (escrita e imagens), dado que, por fazer parte dos “Contos Cumulativos”, apresenta de forma progressiva novas informações, atendendo a aspectos da *textualidade*, assim como pelo caráter de extensão presente nas ilustrações. A partir da análise realizada nesta seção, pode-se afirmar que tal obra é uma opção a ser utilizada em momentos literários em sala de aula, pois contempla a literatura infantil em sua integralidade, sendo uma obra de alta qualidade.

### 4.2 A metodologia de roteiros

Vale salientar que as observações apresentadas neste trabalho, a partir da obra citada, são sugestões para professores de como utilizar a literatura infantil em sala de aula, visando à formação de leitores e escritores.

Antes de propor atividades relacionadas à alfabetização e ao letramento, ressalta-se que estas não são propostas que atendam ao *pedagogismo,* mas sim como possibilidade de aproximar os alunos de obras literárias, prevalecendo uma leitura de fruição estética anterior ao enfoque da alfabetização.

Dito isso, partimos para o que já foi dito: Quais elementos podemos observar em sua capa? Quem é o(a) autor(a)? E quem é o(a) ilustrador(a)? Qual editora é responsável por sua publicação? Quais cores predominam? Quais os personagens e elementos presentes? Vocês conhecem a obra? Qual o tema será abordado? A cor predominante remete a algo para vocês? Todos estes questionamentos podem ser realizados pelo professor, além de outros que julgar necessários. Reforçamos a ideia de que os alunos precisam poder formular ideias sobre a obra, então, após o momento de análise da capa, é necessário que o professor compartilhe a obra com

a turma para que vejam a capa de perto e para que possam, também, manusear o livro. Vale ressaltar que o trabalho significativo com literatura infantil exige tempo, tanto para o professor quanto para seus alunos, pois deve permitir que eles estabeleçam um contato efetivo com a obra literária.

Diante disso, se faz necessário que o professor planeje os momentos destinados ao trabalho com literatura infantil, de modo a estabelecer objetivos a serem alcançados, metodologias e materiais a serem utilizados. Entende-se que não basta o contato com obras literárias para despertar o interesse dos alunos, é necessário que todo trabalho pedagógico seja pensado e fundamentado. Ainda mais quando pensamos em trabalhar também a alfabetização e o letramento na escola a partir da literatura infantil.

Segundo Coutinho (2005, p. 67),

> É preciso termos clareza de que o contato com textos, valendo-se de atividades de leitura e produção, não é suficiente para que as crianças atinjam a hipótese alfabética. É necessário o desenvolvimento de um trabalho sistemático e diário que leve os alunos a refletir sobre os princípios desse sistema.

A leitura sem sistematização não passa de um momento enfadonho para os alunos. Portanto, ao escolher uma obra literária, o professor deve saber exatamente o que almeja que seus alunos compreendam, por exemplo, as características de uma fábula: o papel do narrador, a temporalidade e outros aspectos que caracterizam tal gênero literário. Esses aspectos são, contudo, apenas uma faceta, a estrutural, pois a partir disso, se elaboram sentidos, significados.

Vale salientar também que as propostas aqui apresentadas partem da ideia de contação de histórias, sendo necessário que o professor saiba o conteúdo (texto e imagens) presente na obra literária para que o momento não seja desinteressante para as crianças. Tal ideia difere de uma leitura deleite, por exemplo. O motivo da escolha da contação de histórias se deu devido à necessidade de tornar o momento espontâneo, embora necessite ser sistemático.

Entende-se que planejar ações em sala de aula de forma contextualizada permite, tanto ao professor quanto a seus alunos, vivenciar significativamente a literatura infantil. Dessa forma, as propostas deste trabalho se fundamentam no que

foi estabelecido por Saraiva (2001), que propõe que o trabalho com textos literários seja realizado a partir de roteiros, entendendo que eles não limitam a prática pedagógica assim como não dão conta de tudo, servindo para potencializar os momentos com a literatura em sala de aula, como vemos no trecho a seguir:

> Entretanto, a palavra roteiro não deve ser confundida com exercícios rotineiros, marcados pela repetibilidade e pelo automatismo, embora nas tarefas sejam pressupostas repetições, prática requerida pela criança durante a aprendizagem. O roteiro também não significa um caminho acabado: ele não diz tudo, não traz tudo. Ele promove aberturas, explora caminhos. É uma demonstração preliminar daquilo que pode vir a ser feito. (Saraiva, 2001, p. 85)

A autora divide esses roteiros em três etapas, sendo elas: atividade introdutória à recepção do texto, leitura compreensiva e interpretativa do texto e transferência e aplicação da leitura (Saraiva, 2001, p. 86).

A primeira etapa, é assim descrita pela autora (Saraiva, 2001, p. 86) :

> Visa estimular as crianças para a leitura e, para tal, apoia-se em diferentes estratégias. Elas podem ter o próprio texto como instrumento de motivação ou se valer de informações prévias das crianças para alcançar o objetivo desejado. As experiências pessoais, entre elas brincadeiras infantis, são utilizadas para ativar a curiosidade dos alfabetizandos em relação à leitura do texto e, simultaneamente, para valorizar seu conhecimento de mundo e ampliá-lo.

A segunda etapa, segundo Saraiva (2001, p. 86), é definida “[...] Pela apreensão do horizonte inscrito no texto, do qual o receptor faz parte. Visa ao envolvimento do leitor que se compreende na mensagem e compreende-se pela mensagem, transformando o texto e transformando-se a si mesmo.”.

A terceira e última etapa, segundo a autora,

> É uma decorrência da anterior, já que o circuito da comunicação literária instala uma nova interação dialética que impele o receptor a se transformar em emissor de novas mensagens. Isso ocorre porque as significações, evidenciadas no texto, são reelaboradas pelo leitor em termos de novas possibilidades expressivas. Quando recria a leitura, o leitor dá forma à finalidade prevista pelo ato de ler, que gera experiências, origina reflexões, exige posicionamentos, leva à renovação. (Saraiva, 2001, p. 86-87).

Os roteiros de leitura estabelecidos por Saraiva (2001) possibilitam que o trabalho com a literatura infantil seja sistemático, além também de possuir aspectos de

continuidade, ambos são dificilmente abordados em algumas escolas públicas, onde quando se tem momento de leitura literária, não se detém aos aspectos fundamentais, pois muitas vezes o tempo atribuído para esses momentos é curto ou pela a falta de conhecimento prévio do professor acerca da literatura infantil que o impossibilita de perceber as possibilidades.

### 4.3 Proposta de atividades com a obra *A Casa Sonolenta*

A partir do que foi formulado por Juracy Assman Saraiva (2001), as atividades a serem desenvolvidas seguem a metodologia de roteiros, visando fazer com que o trabalho pedagógico com a literatura seja percebido pelas crianças como um ato completo de comunicação literária.

As atividades estão divididas em três etapas (assim como estabelecido por Saraiva) e não utilizam apenas o livro de literatura infantil para o trabalho pedagógico, entendendo que a literatura infantil deve ser trabalhada também a partir de poema/poesia, músicas, parlendas e cantigas, a fim de criar nas crianças um vasto repertório literário.

Vale ressaltar que a obra *A Casa Sonolenta* é o centro do planejamento deste trabalho, planejamento este que deve estar expresso na prática docente. Alguns professores podem compreender que o trabalho com literatura infantil não precisa ser planejado, reservando os momentos em sala de aula para a literatura como algo complementar para que as crianças possam ficar “quietas” enquanto esperam, como Souza e Cosson (2018, p. 101) se referem aos momentos de leitura “livre” em sala de aula: “O objetivo não declarado é manter em silêncio ou pelo menos em outra ocupação os alunos que já terminaram a atividade proposta coletivamente e devem esperar pelos colegas para realizarem a próxima sem perturbar o conjunto da turma.”.

Os momentos de leitura em sala de aula (quando existem na rotina) geralmente seguem o que foi abordado acima. A literatura nesse caso serve apenas como meio de garantir que os alunos não saiam de suas cadeiras ou “atrapalhem” os seus colegas.

Em contramão a essa percepção, as propostas a serem apresentadas neste trabalho compreendem a necessidade de se planejar todos os momentos com a literatura, pois, as crianças podem (e provavelmente vão) perceber se uma atividade foi oferecida às pressas, se não foi planejada previamente. Além do mais que o planejamento é um dos instrumentos indispensáveis no trabalho pedagógico, estando presente em grande parte nas disciplinas (especialmente Língua Portuguesa e Matemática).

Então, por qual motivo os momentos com a leitura literária na escola não podem também ser planejados? Talvez esses planejamentos sejam mais frequentes na Educação Infantil (embora a leitura não seja o foco desta etapa), onde existem maior incidência do trabalho pedagógico com a literatura a partir de contação de histórias, musicalização, brincadeiras e etc.

É possível também afirmar que, pelo fato de ser distinto dos anos iniciais do Ensino Fundamental,o currículo da Educação Infantil permite que o professor tenha mais possibilidades de trabalhar com a leitura literária, como abordam Kunz e Niedziatovski (2024, p. 11):

> Nessa etapa, a flexibilidade curricular proporciona ao professor a oportunidade de abordar assuntos inerentes ao interesse das crianças. E, certamente, a literatura está entre esses assuntos ou, melhor ainda, ela pode (e deve) ser explorada em momentos distintos, sem a obrigatoriedade de “ensinar” algo, para que se desperte na criança o gosto pela leitura por ela mesma, ou seja, pelo simples prazer que ela proporciona.

Porém, ao chegar no Ensino Fundamental, a criança parece perder muito do seu direito à ludicidade, e as práticas pedagógicas que antes (Educação Infantil) eram muito mais lúdicas passam a dar espaço para o foco na Língua Portuguesa (alfabetização) e Matemática. A transição entre essa primeira etapa e a seguinte parece ser cruel com a criatividade das crianças.

Por tais motivos, este trabalho se debruçou em planejar atividades para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente para o 1º e 2º anos (certamente também podem ser adaptadas para outros anos). Destaca-se que é necessário que o docente conheça seus alunos para realizar adaptações necessárias e estabelecer relações entre a literatura apresentada e suas realidades.

As etapas de trabalho pedagógico, a partir do conceito de roteiro estabelecido por Saraiva (2001), são três: introdutória à recepção do texto, leitura compreensiva e interpretativa, transferência e da aplicação da leitura, todas já descritas anteriormente. Sendo assim, vejamos a proposta apresentada neste trabalho a partir da obra *A Casa Sonolenta,* de autoria de Audrey Wood (texto) e Don Wood (ilustrações).

*Atividade introdutória à recepção do texto*

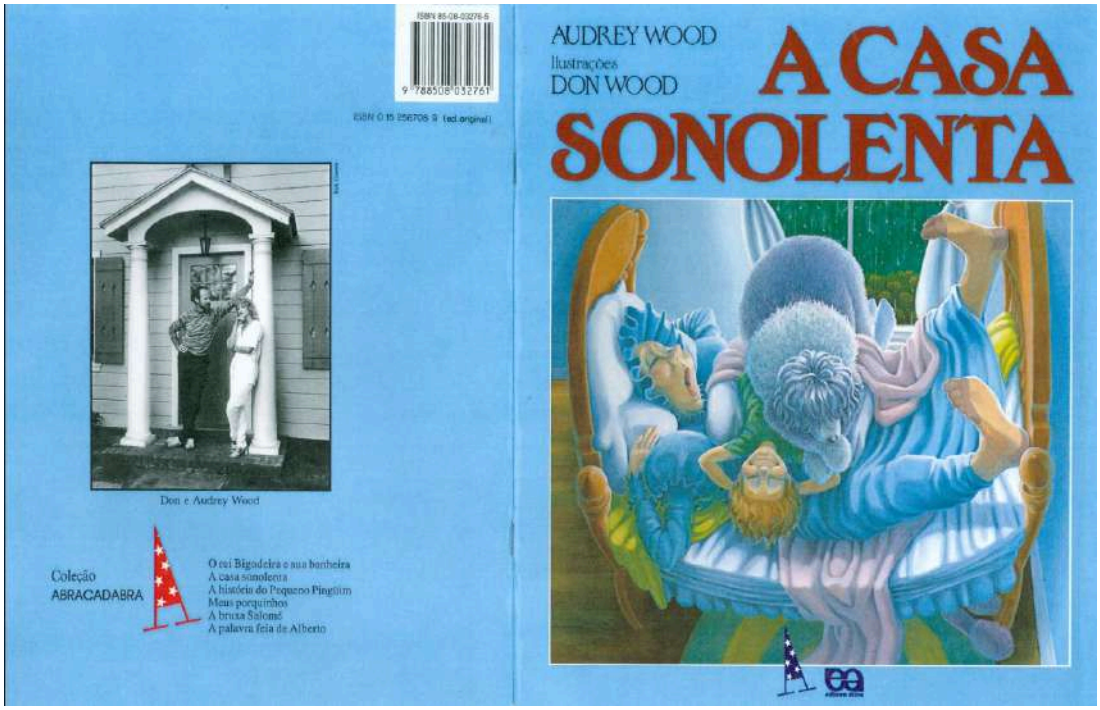
**1º momento:** Levar para a sala uma casa de brinquedo em que seus cômodos possam ser visualizados pelas crianças, por exemplo, casas de brinquedos com fundos removíveis ou que não tenham fundo. É necessário também que dentro dessa casa de brinquedo exista o quarto com os elementos e personagens presentes na história (ou pelo menos a maioria deles).

Solicitar que todas as crianças formem um círculo e se sentem no chão, o professor deve posicionar a casa de brinquedo no centro do círculo e realizar alguns questionamentos sobre o que as crianças estão visualizando, como: qual é este objeto que está posicionado no centro do nosso círculo? Vocês conseguem visualizar o que tem dentro dele? Quais são as cores que mais chamam sua atenção? Tem alguém dentro dessa casa? Se nós fossemos bater na porta, como faríamos? Destaca-se que as informações trazidas pelas crianças também são de suma importância e o professor não deve ignorá-las.

**2º momento:** Nesse momento, o professor deve explicar que as crianças irão conhecer a história sobre uma casa, mas não qualquer casa, uma CASA SONOLENTA, onde todos viviam dormindo. Também pode-se, aqui, realizar questionamentos, como: em suas casas, as pessoas vivem dormindo? Quem são as pessoas que moram nela? Como os quartos são organizados? e etc.

**3º momento:** Apresentar os elementos presentes na capa e na contracapa do livro (autora, ilustrador, editora, ano de publicação, título e etc.).

Figura 11 - Capa e Contracapa do livro “A casa Sonolenta”

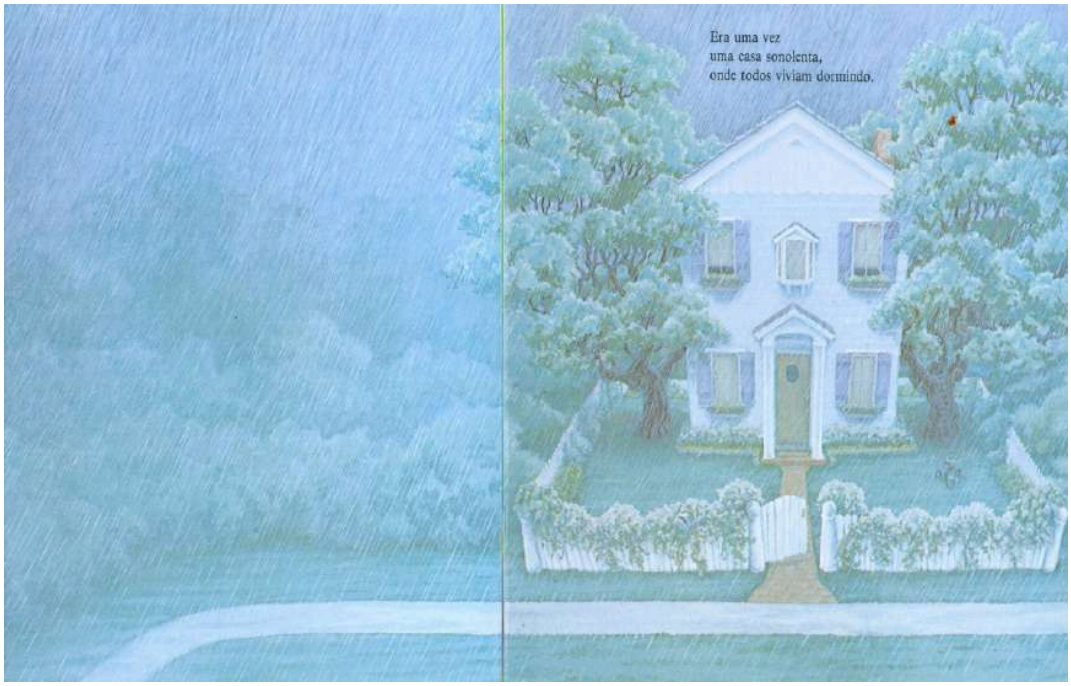



Fonte: Google Imagens

*Leitura compreensiva e interpretativa do texto*

**1º momento:** Realizar a leitura da obra literária sempre destacando as cores e elementos presentes nas ilustrações. Por exemplo, faz-se necessário que o professor leve os alunos a perceberem que nas páginas 1 e 2 (onde a casa é apresentada) está chovendo.

Figura 12 - Páginas 1 e 2 do livro “A Casa Sonolenta”




Fonte: Google Imagens

**2º momento:** Quando o momento de leitura tiver sido finalizado pelo professor, questionamentos deverão ser realizados:

A. Qual era a principal característica da casa?
B. Quem são os personagens?
C. Será que todas as casas do mundo são sonolentas? Vocês sabem o que significa a palavra “sonolenta”?
D. Qual era a cor predominante no início da história? E qual era a cor que predominava no final dela?
E. Será que as pessoas deixam os animais dormirem com elas na mesma cama? Vocês fazem isso ou conhecem alguém que faz?
F. Quem era o(a) único(a) personagem acordado(a)?
G. Gato e cachorro podem dormir juntos? E o rato?

**3º momento:** O professor deve, nesse momento, apresentar fichas com os nomes dos personagens e de alguns objetos (avó, menino, cachorro, gato, rato, pulga, cama, casa) e, em seguida, ler as palavras.

**4º momento:** Após a leitura das palavras, o professor deve escrevê-las no quadro e pedir que as crianças prestem atenção na letra inicial de cada palavra, em seguida, perguntar se existem alunos na turma cujo nome inicia com essa mesma letra, por exemplo: Avó-Amanda ou Casa-Carlos. Assim como também pode solicitar que as crianças batam palmas para cada sílaba das palavras a fim de despertar nela a consciência fonológica.

**5º momento (retomando a história):** Para retomar a história e verificar se os alunos ainda lembram da ordem de introdução dos personagens, a seguinte atividade deve ser realizada: Serão entregues folhas com uma tabela a ser preenchida de acordo com a ordem que o personagem estava na cama, por exemplo: a avó estava embaixo, sendo assim deve estar também na tabela. Nesse momento, também é possível entregar imagens dos personagens presentes na história contada, para que as crianças possam organizar em ordem antes de preencherem a tabela, facilitando assim com que elas relacionem a palavra escrita (significante) com a imagem apresentada (significado).

**QUADRO 2 - ATIVIDADE DE RETOMADA**

| |
|---|
| PULGA |
| RATO |
| GATO |
| CACHORRO |
| MENINO |
| AVÓ |

**6º momento:** As crianças devem compartilhar suas tabelas preenchidas para toda a turma, para que seja verificado se a ordem está de acordo com a história. O professor também deve escrever no quadro qual a ordem apresentada na história, visando que aqueles que não responderam corretamente possam corrigi-la.

*Transferência e aplicação da leitura*

**1º momento - O docente deve iniciar indagando os alunos:** Se a palavra “sonolenta” fosse substituída por “barulhenta”, como poderíamos escrever essa história? Dividir a turma em grupos e entregar cartolinas para que cada grupo reescreva a história que agora tem como título “A Casa Barulhenta”. Ressalta-se que por se tratar de crianças em processo de alfabetização, possivelmente a história não deverá ser longa e deve ser permitido que elas possam (caso ainda não se sintam seguras para escrever, principalmente no 1º ano) representar a história também com imagens, porém deve-se solicitar que também escrevam.

**2º momento:** Para instigar a produção dos alunos, o professor deve realizar perguntas norteadoras, como: o que precisa existir numa casa para que seja considerada barulhenta? As casas de vocês são barulhentas? Quais os tipos de barulhos mais frequentes nelas? Isso incomoda vocês?

**3º momento:** Após a produção dos cartazes com as novas histórias, os alunos serão levados para o pátio ou qualquer espaço aberto da escola para que compartilhem as suas produções com seus colegas.

**4º momento - Relacionando a história lida com outros textos:** Apresentar para as crianças o poema *A casa,* de Vinícius de Moraes de forma musical.

Era uma casa

Muito engraçada

Não tinha teto

Não tinha nada

Ninguém podia

Entrar nela, não

Porque na casa

Não tinha chão

Ninguém podia

Dormir na rede

Porque na casa

Não tinha parede

Ninguém podia

Fazer pipi

Porque penico

Não tinha ali

Mas era feita

Com muito esmero

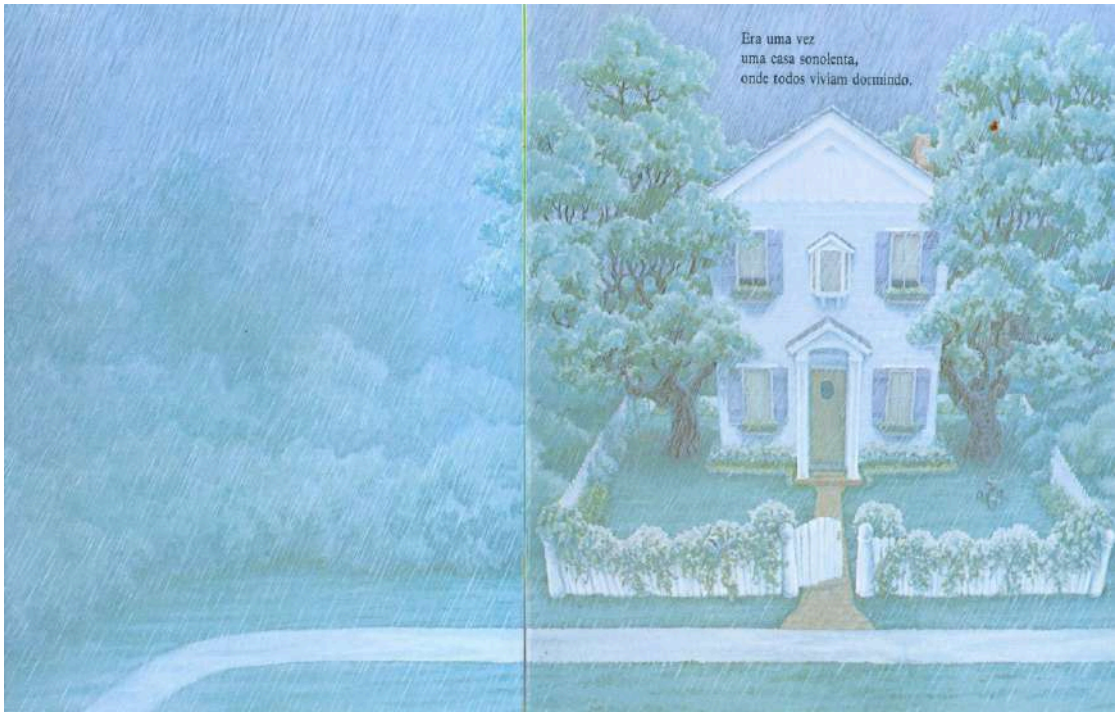
Na Rua dos Bobos

Número zero

- É necessário que o professor cante o poema com as crianças até que aprendam a letra (algumas podem já conhecer).

**5º momento:** Com o poema apresentado, o docente deve questionar o seguinte: será que existe uma rua com o nome “dos bobos”? Existem casas que não tem parede? Se em uma casa não tiver penico, ainda é possível fazer “pipi”? Como podemos entrar numa casa que não tem chão? A casa do poema não tem teto, e se chover, o que aconteceria? Vocês lembram que na história “A Casa Sonolenta” em seu início estava chovendo? Será que a chuva molhou os personagens? A chuva seria o único problema de uma casa sem teto?

Figura 13 - Páginas 1 e 2 do livro “A Casa Sonolenta”




Fonte: Google Imagens

**6º momento:** Apresentar formatos de casas em diferentes culturas e épocas para as crianças.

Figura 14 - Oca



Fonte: Google Imagens

Figura 15 - Casa Ribeirinha



Fonte: Google Imagens

Figura 16 - Casa Chinesa



Fonte: Google Imagens

Figura 17 - Casa na Idade Média



Fonte: Google Imagens

- O professor deve realizar questionamentos, como: algumas dessas casas se parece com a de vocês? Vocês sabiam que existem diferentes tipos de casas e que em algumas épocas elas eram muito diferentes das que conhecemos hoje? Sabiam que de acordo onde se vive e em qual cultura se nasce, a sua pode ser diferente? É o exemplo de algumas tribos indígenas que vivem em Ocas.

**7º momento:** O docente deve apresentar a parlenda “A Casinha da Vovó” de forma musical ou contada destacando a sílaba final das palavras que riram (casinha-cercadinha; vovó-cipó-pó):

A casinha da vovó,
Cercadinha de cipó.
O café está demorando,
Com certeza não tem pó.

- O docente deve sempre realizar questionamentos sobre o que está sendo apresentado para que as crianças sejam instigadas a participar, tais como: onde fica a casa da vovó de vocês? As casas delas são cercadas de cipó? Vocês gostam de café? A vovó faz café, se sim, demora muito? Por que na parlenda diz que o café está demorando pela falta de pó?

**8º momento:** Para retomar a parlenda trabalhada no momento anterior, o professor deve escrever na lousa as palavras que rimam (também pode trazer as palavras que rimam da obra literária *A Casa Sonolenta* - gato/rato) e realizar a leitura delas destacando para a sílaba final a fim de fazer com que as crianças percebam as semelhanças. É necessário construir com as crianças o conceito de rima, nesse momento pode destacar os nomes das crianças que rimam, caso haja. Segue uma tabela das palavras a serem trabalhadas:

**QUADRO 3 - PALAVRAS QUE RIMAM**

| | |
|---|---|
| VOVÓ | CIPÓ-PÓ |
| CASINHA | CERCADINHA |
| GATO | RATO |

- O professor pode destacar também que a palavra “café” não possui rima na parlenda e pedir às crianças que escrevam numa folha palavras que rimam (pé, sapé, chulé).

As sugestões de práticas pedagógicas com a literatura infantil envolvendo aspectos da alfabetização e letramento mas estabelecendo que o foco esteja sempre na literatura infantil, assim como nos diferentes gêneros textuais, é de fundamental importância para a formação de leitores e escritores na escola, onde espera-se que os alunos possam concluir seu percurso na Educação Básica, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, neste trabalho, sabendo que a leitura e a escrita exercem um papel indispensável em nossas vidas.

Desta forma, eles também devem compreender que o papel da leitura e escrita em nossas vidas pode (e vai) determinar os nossos futuros profissionais, pessoais, sociais e culturais, pois a leitura e a escrita são elementos que possibilitam que os diferentes sujeitos possam reivindicar direitos e começar a frequentar espaços que muitas vezes não são planejados para receberem, principalmente, os indivíduos que fazem parte de uma classe social vulnerável (financeiramente, socialmente, culturalmente).

Além de que os alunos também devem perceber as possibilidades que existem na literatura infantil, que ela não precisa ser enfadonha e cansativa, mas é possível que existam leituras prazerosas com temas dos próprios interesses dos alunos. É possível afirmar que com a literatura infantil muitas crianças encontrarão respostas para muitas de suas dúvidas, podem perceber que aspectos presentes em sua realidade (sejam eles negativos ou positivos) também podem estar presentes nas diferentes obras literárias.

A identidade leitora-escritora também será construída se nas obras literárias escolhidas pelo professor, as crianças possam se identificar com os personagens existentes, por exemplo, nos aspectos físicos: cor da pele, textura do cabelo, condição social, faixa etária, traços corporais, estilo. Assim como em aspectos abstratos, como as personalidades dos alunos. Além disso, se faz necessário salientar que outros aspectos também podem estar presentes, como é o caso da obra literária analisada “A Casa Sonolenta”, onde existem personagens comuns ao cotidiano das crianças. O que se quer dizer aqui é: as práticas de alfabetização devem partir do real, alcançando o letramento. A literatura infantil possibilita isso, pois mesmo que trabalhe com o imaginário infantil ela possibilita que as crianças realizem associações ao que foi lido com as vivências distintas de cada uma delas, sendo assim, um instrumento que parte também da realidade e das práticas sociais do uso da língua escrita e oral.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este Trabalho de Conclusão de Curso buscou responder à pergunta-problema que o fundamenta a partir de diversos teóricos da alfabetização, do letramento e da literatura infantil, evidenciando as diversas possibilidades do trabalho pedagógico com a Literatura Infantil para que a escola seja capaz de formar leitores e escritores críticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho evidenciou o processo cognitivo realizado pelas crianças no que tange à aquisição da tecnologia da escrita como processo complexo, o que requer do professor alfabetizador práticas pedagógicas contextualizadas, visto que atualmente não existe dissociação entre os processos de alfabetização e letramento.

A alfabetização e o letramento constituem um aspecto indispensável na reivindicação de direitos, especialmente quando se trata das pessoas que fazem parte de classes sociais vulneráveis. Pode-se considerar que esse aspecto é fundamental para que sujeitos possam se tornar cidadãos ativos e críticos, que leem sua realidade e leem literatura para alterá-la.

Ao pensar em práticas alfabetizadoras e de letramento, é possível afirmar que a literatura infantil realiza articulações entre ambos os processos, de modo que momentos de leitura e escrita podem ser realizados a partir dela, assim como práticas de uso social da língua escrita, pois também permite abordar aspectos presentes na realidade dos alunos.

A Literatura Infantil potencializa o trabalho pedagógico, principalmente na formação de leitores e escritores, pois aborda as diversas realidades, identidades, condições sociais, culturais e etc. Ao analisar seu papel e sua contribuição nos processos de alfabetização e letramento, é possível afirmar que ela não deve ser tratada a partir da concepção de pedagogismo, visto que a Literatura Infantil não deve ser entendida como instrumento para o trabalho pedagógico com a alfabetização e o letramento ou mesmo para tratar de outros temas.

As possibilidades de momentos em sala de aula com a Literatura Infantil visando não apenas à aquisição da tecnologia da escrita, mas também à formação de leitores e escritores críticos são muitas (como apresentadas neste trabalho). Tais possibilidades evidenciam que é possível que o papel da escola nestes processos

seja bem mais do fazer com que crianças aprendam de forma descontextualizada a partir de textos de circulação social extraescolar, ou capacitá-las apenas para leituras e escritas sem criticidade.

As propostas de atividades deste trabalho foram fundamentadas no proposto por Saraiva (2001), de modo a evidenciar que o trabalho pedagógico com a Literatura Infantil deve ser sistemático e planejado, não servindo apenas para momentos de leitura “livre”, quando o aluno lê apenas por ler.

Também foram apresentados aspectos que devem estar presentes no trabalho pedagógico com obras literárias, como: análise da capa, contracapa, ilustrações, contexto de produção do texto, aspectos de textualidade e conhecimentos ativados nos momentos de leitura, para que, de forma concreta, sejam evidenciadas algumas (das muitas) observações realizadas pelo professor, a fim de formar leitores e escritores efetivos.

Quando se analisa o papel da escola na formação de leitores e escritores efetivos, percebe-se que esse espaço precisa fazer mais, mudanças devem ser realizadas, tanto na postura docente perante à literatura quanto ao contato dos alunos com ela.

A Literatura Infantil deve estar presente em todo o percurso escolar das crianças. A escola, como principal espaço onde elas podem ter contato efetivo com os livros, não pode negá-lo, é preciso que se reconheçam as possibilidades da formação de leitores e escritores críticos a partir da Literatura Infantil, para que, assim, ela possa ser mais valorizada a ponto de que todos os aspectos aqui destacados sejam respeitados e abordados em sala de aula.

Diante disso, considero que os objetivos do trabalho foram alcançados. Evidentemente, este estudo suscita outras pesquisas acerca da literatura, do letramento e da alfabetização que poderão ser empreendidas futuramente, tendo em vista que o tema não se esgota, ao contrário, abre-se um novo leque de possibilidades.

# REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. **Prograd. Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm . Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p.

CECCANTINI, João Luís. Literatura infantil - a narrativa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **PROGRAD. Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 117-137, v. 11.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1996.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 47-53

COSTA VAL, M. G., **Redação e Textualidade**. São Paulo, Martins Fontes: 1991.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita. O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-68.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Tino. **Leila**. Ilustrações de Thais Beltrame. Belo Horizonte: Abacatte Editorial, 2019.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

JOÃO E MARIA EDITORA. *Contos cumulativos*. Blog João e Maria Editora, 2026. Disponível em: https://www.joaoemariaeditora.com.br/blog/contos-cumulativos/ . Acesso em: 7 ago. 2026.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 14. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrita e interação. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-44.

KUNZ, Marinês A. ; WEIAND, C. . Formando Leitores na Educação Infantil. In: Alyere Silva Farias. (Org.). **Leituras literárias**: reflexões sobre o leitor na cultura, sociedade, tecnologia e formação docente. 1ed.João Pessoa: Editora do CCTA, 2024, v. 1, p. 11-37.

MEIRELES, Cecília. A bailarina. In: MEIRELES, Cecília. ***Ou isto ou aquilo***. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MEIRELES, Cecília. As meninas. In: MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Texto. In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, [s.d.]. Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/texto. Acesso em: 7 ago. 2026.

Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

MORAES, Vinicius de. A casa. In: MORAES, Vinicius de. **A Arca de Noé**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970. p. 74-75.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-45.

SARAIVA, Juracy Assmann; MELLO, Ana Maria Lisboa de; VARELLA, Noely Klein. Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-87.

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

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

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *A escolarização da leitura literária:* o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOUZA, Renata Junqueira de  e  COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educ. Rev.**[online]. 2018, vol.34, n.72, pp.95-109. ISSN 1984-0411.  https://doi.org/10.1590/0104-4060.62764.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. São Paulo: Ática, 2002.