

Literatura infantil e alfabetização: algumas reflexões

Literatura infantil y alfabetización: algunas reflexiones

Kall Anne Sheyla Amorim Braga

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAST)
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7753-6696>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9420229007650053>
E-mail: kall.braga@ufrpe.br

Geni Kelly Soares Idalino Falcão

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Alagoas
Docente da Rede Privada de Ensino de São Miguel dos Campos/AL
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0746-5965>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6541515542855871>
E-mail: idalinokelly@hotmail.com

Maria Joelma Teles da Silva

Graduada em Licenciatura Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
Docente das Redes Estadual e Municipal de Ensino de São Miguel dos Campos/AL
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0491-0816>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2799212922140622>
E-mail: mjoelmateles@gmail.com

Amanda da Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Alagoas
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2774-8225>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4263301891053096>
E-mail: silvamandaborges@gmail.com

Resumo

Este trabalho reflete a respeito da alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental incidindo, de modo particular, sobre as contribuições da literatura infantil nesse processo. De cunho bibliográfico, a princípio, discute os conceitos de alfabetização e letramento na literatura especializada (SOARES, 1985, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2017, 2020; TFOUNI, 2017) e a partir dos documentos que norteiam a educação escolar brasileira – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), Base Nacional Comum Curricular (2018) e Política Nacional de Alfabetização (2019b). Em seguida, relaciona literatura infantil e alfabetização (PAIVA, 2005; SARAIVA; BECKER; VALE, 2001; ZILBERMAN, 1988, 2003). Nossos resultados indicam que a literatura infantil pode favorecer o processo de alfabetização, sendo fundamental sua inserção nas práticas pedagógicas docentes realizadas em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Alfabetização. 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre la alfabetización en el 1º y 2º año de Educación Primaria, centrándose, en particular, en los aportes de la literatura infantil en este proceso. De naturaleza bibliográfica, inicialmente, discute los conceptos de alfabetización y alfabetización en la literatura especializada (SOARES, 1985, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2017, 2020; TFOUNI, 2017), así como en los documentos que guían la educación escolar brasileña - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Portuguesa (1997), Base Nacional Común Curricular (2018) y Política Nacional de Alfabetización (2019b). En seguida, relaciona la literatura infantil y la alfabetización (PAIVA, 2005; SARAIVA; BECKER; VALE, 2001; ZILBERMAN, 1988, 2003). Nuestros resultados indican que la literatura infantil puede favorecer el proceso de alfabetización, y su inserción en las prácticas pedagógicas de la enseñanza realizadas en el aula es fundamental.

Palabras clave: Literatura infantil. Literatura. 1º y 2º año de Primaria.

Data de submissão: 27/10/2020 | Data de aprovação: 08/06/2021

BRAGA, Kall Anne S. A.; FALCÃO, Geni K. S. I.; SILVA, Maria Joelma T.; SILVA, Amanda. Literatura infantil e alfabetização: algumas reflexões. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 43-57, jan./jun. 2021.

1 Introdução

A alfabetização visa à aprendizagem inicial da língua escrita por meio do ensino explícito e sistemático das relações entre fonema e grafema (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; KATO, 1990; TFOUNI 2017)¹. Conforme Soares (2017), essa aprendizagem envolve “um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – *leitura*.” (p. 46, grifo da autora).

As atuais orientações curriculares brasileiras – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – recomendam que o ensino da leitura e da escrita se realize a partir dos gêneros textuais que circulam socialmente. Tal posicionamento possibilita aproximar literatura e alfabetização, pilares deste trabalho cujo objetivo é compreender como a prática pedagógica docente pode colaborar para a alfabetização de alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental a partir de textos literários.

Inicialmente, há discussão dos conceitos de alfabetização e letramento na literatura especializada (SOARES, 1985, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2017, 2020; TFOUNI, 2017). Depois, a reflexão é conduzida tendo por suporte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b) e os documentos curriculares que orientam o ensino da leitura e da escrita (BRASIL, 1997, 2018). Ao final, tem-se o estabelecimento de relações entre literatura infantil e alfabetização (PAIVA, 2005; SARAIVA; BECKER; VALE, 2001; ZILBERMAN, 1988, 2003).

Nossos resultados indicam que a literatura infantil pode contribuir para o processo de alfabetizar letrando, pois permite ao aluno ingressar de forma ativa e participativa na cultura letrada (CHAGAS; DOMINGUES, 2015), ampliar vocabulário e, de modo específico, estabelecer relações entre fonema e grafema – habilidade essencial da alfabetização.

2 Alfabetização, letramento, alfabetizar letrando: algumas reflexões

A alfabetização é um processo multifacetado, que visa levar o aluno a compreender o sistema de representação notacional da escrita alfabética (SOARES, 2017). Historicamente, houve constantes debates sobre como alfabetizar. Debruçando-se sobre a trajetória histórica da alfabetização no Brasil, com olhar voltado aos métodos de alfabetização do final do século XIX até 1980, Mortatti (2006, p. 10) ressalta a disputa entre os métodos sintético, analítico e misto, bem como a introdução do “pensamento construtivista sobre alfabetização”.

A preocupação com os métodos de alfabetização também foi enfatizada por Kato (1990). Segundo a autora, em seminários dedicados à alfabetização em 1983 e 1984, era

¹ “Existem diferentes sistemas de escrita para diferentes línguas; no entanto, quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras (MORAIS, 2014). Logo, num sistema de escrita que não seja alfabético (como o ideográfico, usado na China e no Japão), somente se pode falar de alfabetização por analogia; com mais propriedade se há de falar em **literacia**, que consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado.” (BRASIL, 2019b, p. 18, grifo do documento).

comum sentir “uma preocupação obsessiva por parte dos educadores por ‘métodos’ de alfabetização, preocupação essa causada pela busca ansiosa de um instrumento seguro para a consecução dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e a escrever.” (KATO, 1990, p. 3).

Em meados de 1980, as discussões conduzidas por Emília Ferreiro e colaboradores, relativas à Psicogênese da Língua Escrita, reconfiguraram a compreensão dos papéis assumidos por docentes e discentes no âmbito escolar. Em 2001, ao escrever o prefácio do livro *Reflexões sobre a alfabetização*, de Emília Ferreiro, Weisz destaca:

As pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores romperam o imobilismo lamuriento e acusatório e deflagraram um esforço coletivo em busca de novos caminhos. Deslocando a investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”, Emília Ferreiro descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita e abriu espaço para um novo tipo de pesquisa em pedagogia. Uma pedagogia onde a compreensão do papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente. Suas ideias, quando levadas à prática, produzem mudanças tão profundas na própria natureza das relações do poder pedagógico que, sonho ou não, é inevitável acalantar a idéia de que esta revolução conceitual sobre a alfabetização acabe levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar. (2001, p. 4-5).

Somada às discussões em alfabetização, a década de 1980 também vivenciou o surgimento do termo letramento. Resultado da tradução da palavra inglesa *literacy*, esse termo estabelece diferenças entre ser alfabetizado e ter domínio das habilidades de leitura e de escrita requeridas no contexto social. Embora nascido de uma palavra da língua inglesa, o Brasil assume uma relação diferente entre alfabetização e letramento daquela estabelecida nos Estados Unidos. Nas palavras de Soares (2004, p. 8):

A invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – literacy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergente literacy, beginning literacy –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização.

No Brasil, a alfabetização e o letramento são:

Processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003a, p. 14).

Alfabetização e letramento são processos específicos, mas inter-relacionados; são duas portas de entrada para a aprendizagem inicial da língua escrita (BRASIL, 1997, 2018; SOARES, 2003b). Portanto, “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 2006, p. 47).

Para Tfouni (2017), a alfabetização e o letramento são resultados da aquisição dos processos de leitura e de escrita. O letramento, de modo preciso, configura-se como uma

construção sócio-histórica que requer estímulos e estratégias de ensino e aprendizagem centrados nas práticas de linguagem que os textos oferecem. Entretanto, como destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa:

[...] a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem – que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado – não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social. (BRASIL, 1997, p. 28).

A essa ressalva dos PCN, acrescentamos as reflexões de Soares (2003b) quanto à necessidade de se preservar o que é particular a alfabetização, isto é, a relação entre fonema e grafema – mesmo que estejamos alfabetizando em uma perspectiva de letramento.

2.1 Alfabetização e letramento nos documentos (curriculares) nacionais

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96), que norteia a educação escolar brasileira, os alunos devem ser inseridos nas práticas escolares desde a Educação Infantil. Será através desse espaço de aprendizado formal que o discente percorrerá o caminho da alfabetização. Em seu Art. 32, a LDBEN pontua:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

- I – o **desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;**
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Aprender a ler e a escrever é fundamental para a aprendizagem estudantil, para a “formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996). Essa aprendizagem configura-se como um “instrumento de superação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2019b, p. 38, Art. 3º). Nesse sentido, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

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

A alfabetização deve ser o foco do primeiro e do segundo anos do Ensino Fundamental, o que pressupõe “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).” (BRASIL, 2018, p. 89-90). Em conformidade com a BNCC, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), “com base na ciência cognitiva de leitura, define **alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. **Sistema alfabético** é aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala.” (BRASIL, 2019b, p. 18, grifo do documento). Além dessas similaridades, ambos os documentos aproximam alfabetização e diversidade textual.

No processo de alfabetização, a BNCC propõe duas linhas (associadas) de trabalho: a primeira indica a centralidade do texto para trabalhar as práticas sociais de leitura e de escrita; a segunda destaca o planejamento de atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita alfabética (estudar as relações entre sons e letras, investigar com quantas e quais letras se escreve uma palavra, onde elas devem estar posicionadas, como se organizam as sílabas). Na PNA, a importância de diferentes experiências de leitura e de escrita para o processo de alfabetização está atrelada aos:

[...] componentes essenciais para a alfabetização, a saber: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos. Pesquisas mais recentes, no entanto, recomendam a inserção de outro componente, a produção escrita, e assim se obtêm os seis componentes propostos pela PNA, nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseadas em evidências. (BRASIL, 2019b, p. 32).

A inter-relação entre alfabetização e letramento (BRASIL, 2018, 2019b) já constituía os PCN de Língua Portuguesa: “Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos.” (BRASIL, 1997, p. 48). Portanto, “para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos” (BRASIL, 1997, p. 48) e, dentre esses, ao texto literário.

3 Literatura infantil no processo de *alfaletrar*

Os documentos curriculares brasileiros recomendam que os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita se realizem a partir da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente (BRASIL, 1997, 2018, 2019b), promovendo articulações entre literatura infantil e alfabetização.

Conforme Aguiar (2001, p. 16), a literatura infantil corresponde às “histórias e [a]os poemas que ao longo dos tempos, seduzem e cativam a criança, embora às vezes não sejam destinados ao público infantil”, pois os textos literários propostos às crianças podem ser lidos por outro público e há, também, crianças que leem textos voltados a adolescentes e a adultos.

O conceito de literatura infantil surgiu no momento em que as preocupações sociais se voltaram para a criança, que “passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos

da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 17). Acrescem Teberosky e Colomer (2006, p. 151, grifo nosso):

Somente a partir século XVIII, pôde-se falar propriamente de uma literatura para crianças, já que foi nesse período que a infância começou a ser considerada como um estágio diferenciado da vida adulta [...].

A idéia de uma infância com interesses e necessidades formativas próprias levou, no século XVIII, à criação dos livros especialmente dirigidos a esse segmento de idade. Inicialmente esses livros foram entendidos como um instrumento educativo, mas o consumo infantil de coleções populares de novelas, lendas e histórias para todos os públicos fez com que comessem a ser editados livros pensados diretamente para o ócio e entretenimento das crianças, ainda que a função moral tivesse neles um papel essencial.

“Como arte, é a literatura, em suas diferentes formas, que propicia ao leitor o acesso à sua interioridade e o estabelecimento de relações de seu mundo interior com o exterior.” (SARAIVA; BECKER; VALE, 2001, p. 13). Nessa perspectiva, segundo Zilberman (1988), o leitor reconhece o contorno dentro do qual está inserido e com o qual compartilha sucessos e dificuldades através de contos de fadas, reapropriação de mitos, fábulas, lendas folclóricas ou relato de aventuras. Por meio de temas diversos (de formas, cores, estruturas sintáticas e fonológicas), a literatura possibilita (re)ver a realidade externa e interna, ampliando nossa compreensão acerca do mundo que nos cerca e de nós mesmos. Contudo, sublinham os PCN:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (BRASIL, 1997, p. 29).

A literatura (infantil) também promove o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança; colabora com a formação de sujeitos críticos e bem informados em situações escolares e situações da vida cotidiana; contribui para a ampliação do vocabulário, criatividade e desenvolvimento da imaginação discente. Afinal, quem nunca se sentiu personagem de uma obra, partilhando as vivências das histórias ouvidas pelo professor e/ou lidas silenciosamente?

A presença sistemática da literatura infantil em âmbito escolar pode contribuir para a formação de leitores ativos e preparados para responder às demandas sociais do mundo letrado (BRASIL, 1997), mesmo que o aluno ainda não esteja alfabetizado. Entretanto, em sala de aula, muitos professores ainda têm dificuldade de contextualizar e atribuir uma finalidade para a literatura infantil – para que serve: divertir ou instruir? Ou ambos? Para Silva (1991, p. 55), ainda há temor em lidar com “a leitura de prazer estético” e, consoante esse autor:

[...] é exatamente este tipo de leitura o mais prejudicado no ambiente escolar devido às próprias distorções existentes no nosso sistema de ensino. Ao invés do prazer, levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para a leitura, da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada a ser convergentemente reproduzida (como se isso fosse possível!) pelo aluno-leitor e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores. (SILVA, 1991, p. 55).

A relação entre educação formal e literatura infantil intensifica a importância dessa última para o processo de alfabetizar letrando (SILVA; FALCÃO; SILVA, 2020) ou, como diria Soares (2020), para o processo de *alfabetrar*. No mercado editorial, por exemplo, encontram-se disponíveis livros que se dizem adequados para introduzir a criança no universo da leitura e da escrita. Para Zilberman (1988), como a maior preocupação seria a aquisição e o domínio da escrita, há obras que apresentam ao leitor as letras em sequência alfabética e na variedade de suas diferentes formas gráficas.

A autora destaca, igualmente, a transitoriedade dos livros direcionados às crianças em processo de alfabetização, limitando o seu uso (ZILBERMAN, 1988). Ou seja, durante a alfabetização, a criança ainda não domina o código escrito²; porém, uma vez alfabetizada, esses livros são, em geral, dispensados. Assim, além de produzidos no interior de um modelo metodológico com uma concepção de aprendizagem essencialmente pragmática, essas obras encontram-se atreladas a uma parcela mais efêmera e descartável da literatura infantil.

A inter-relação entre literatura e alfabetização conduz, ao mesmo tempo, a reflexões quanto às especificidades dessas áreas. Essa preocupação foi sinalizada por Silva (1991), no referente à “leitura de prazer estético” no ambiente escolar; em nosso trabalho, perguntamos se alfabetizar a partir do texto literário não iria “didatizar” em demasia a literatura. Preservada essa inquietação³, neste momento, concentramo-nos em destacar que, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa, é fundamental “que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento.” (BRASIL, 1997, p. 29). Mais à frente, esse documento grifa que o ensino da literatura ou da leitura literária é particular e singularizada porque envolve:

[...] um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30).

A presença do texto literário na escola também é defendida na PNA:

Outro meio poderoso no processo de alfabetização é a leitura, à qual se segue a prática da escrita (art. 5º, V). [...] E, sendo a leitura um meio propício para ampliar o vocabulário, enriquecer a expressão oral e escrita, despertar a sensibilidade estética e o gosto pelos livros, nela se deve pôr todo o cuidado, seja na eleição do texto, seja

² “A escrita alfabética foi historicamente construída como um sistema notacional, não como um código. Um código é, em seu sentido próprio, um sistema que substitui ou esconde os signos de um outro sistema já existente. Assim, este, o sistema alfabético, é o primeiro, não um sistema de substituição.” (SOARES, 2017, p. 10-11).

³ A possível “didatização” em demasia da literatura demandaria estudos específicos. Sem nos isentar dessa inquietação, neste trabalho, concentramo-nos em refletir como a literatura pode contribuir para os processos de alfabetização e letramento nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

na escolha do ambiente e da ocasião. A educação literária daí decorrente contribui para a formação do imaginário da criança e de sua visão de mundo. É preciso, pois, estimular os ambientes de leitura nas escolas, nas bibliotecas, em instituições culturais e no seio da própria família, a fim de que o ato de ler, e a respectiva fruição do texto literário, passe a integrar o cotidiano de toda criança, independentemente da condição socioeconômica. (BRASIL, 2019b, p. 41-42).

Em linhas gerais, a alfabetização apreende habilidades cognitivas, linguísticas (relações fonema e grafema)⁴, motoras (pegar o lápis, movimento de pinça). De seu lado, o texto literário ultrapassa e transgredir os planos da realidade “para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.” (BRASIL, 1998, p. 26).

O texto literário não visa alfabetizar o aluno, mas sua inserção no fazer docente pode contribuir para “práticas socializantes que, estimuladas, mostram-se democráticas porque são igualitárias.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 19). Essas práticas têm a possibilidade de alargar a oferta de bens culturais e ampliar horizontes sociais, podendo o texto literário configurar-se como suporte e motivação para, no caso de nosso trabalho em específico, colaborar para o processo de alfabetização discente em uma perspectiva de letramento.

3.1 Alfabetizar (letrando) a partir do texto literário: práticas pedagógicas

No Brasil, tem havido crescente atenção ao processo de alfabetização – como pode ser observado por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015)⁵, além da criação, em 2019, da Secretaria de Alfabetização (Sealf) e da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b).

Para refletir sobre o processo de *alfaetrar* (SOARES, 2020), a partir das contribuições da literatura infantil, concentramo-nos no curso online *Formação continuada em práticas de alfabetização*, programa *Tempo de aprender* (BRASIL, 2020a, 2020b)⁶. Com o olhar voltado à faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2017), centramo-nos nos módulos 2 e 3.

O programa *Tempo de aprender* possui uma carga horária total de 30 horas, sendo formado por oito módulos – 1 *Introdução*, 2 *Aprendendo a ouvir*, 3 *Conhecimento alfabético*,

⁴ “Basicamente, três principais facetas de inserção no mundo da escrita disputam a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta propriamente *linguística* da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que este livro se reservará a designação de **alfabetização**; a faceta *interativa* da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas, neste livro, como **letramento**.” (SOARES, 2017, p. 28-29, grifo da autora).

⁵ “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015, p. 85, Meta 5) e “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE [2014-2024], erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2015, p. 159, Meta 9).

⁶ Este trabalho não possui o objetivo de analisar o programa *Tempo de aprender*. Como dito no início do subtópico 3.1, tem havido crescente preocupação com o processo de alfabetização no Brasil. Para refletir sobre a inter-relação entre a literatura infantil e o processo de *alfaetrar*, a partir de práticas pedagógicas docentes, optamos por fazê-lo por meio de um programa atual do Ministério da Educação (BRASIL, 2020a, 2020b).

4 *Fluência*, 5 *Vocabulário*, 6 *Compreensão*, 7 *Produção de escrita* e 8 *Avaliação*. Como esse programa está vinculado à Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b), seus módulos se fundamentam na perspectiva de educação baseada em evidências científicas e, “entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar **ciência cognitiva da leitura**.” (BRASIL, 2019b, p. 20, grifo do documento). Prossegue a PNA:

A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo **explícito e sistemático**, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina (DEHAENE, 2011). Por isso os professores também estão entre os principais beneficiados desse ramo da ciência. (BRASIL, 2019b, p. 20, grifo do documento).

Apresentado, em linhas gerais, o lugar teórico que fundamenta o programa *Tempo de aprender*, passemos ao Módulo 2 que, em sua introdução, ressalta: “para aprender a ler e escrever bem, o primeiro passo é sabermos ouvir bem. Precisamos ter consciência dos sons da linguagem e desenvolver a habilidade de ouvir, identificando e manipulando os sons individuais das palavras faladas” (BRASIL, 2020a). Com esse objetivo, o módulo 2 se subdivide em dez aulas: 2.1 *Introdução*; 2.2 *Discriminação de sons*; 2.3 *Consciência de palavra*; 2.4 *Consciência de sílabas*; 2.5 *Consciência de aliterações*; 2.6 *Consciência de rimas*; 2.7 *Isolamento de sons*; 2.8 *Síntese de sons*; 2.9 *Segmentação de sons*; 2.10 *Substituição de sons*.

Conforme o módulo 2, trabalhar com discriminação sonora, percepção de palavras, de sílabas, de aliterações e de rimas colabora para o desenvolvimento da consciência fonológica. Por sua vez, a consciência fonêmica é abordada por meio das estratégias de isolamento, síntese, segmentação e substituição de sons. As consciências fonológica e fonêmica são essenciais para o processo de alfabetização (BRASIL, 2019b; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; SOARES, 2017). No referente à consciência fonológica, por exemplo, destaca a BNCC:

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2018, p. 90).

A relação entre fonema e grafema introduz a *Aula 2.2 Discriminação de sons*: “sabemos que as letras representam as unidades de som chamadas fonemas. Assim, o primeiro passo para dominar os fonemas e, posteriormente, o princípio alfabético é saber distinguir sons” (BRASIL, 2020a). Para que os alunos da pré-escola⁷ e do 1º ano do Ensino Fundamental possam

⁷ O processo de alfabetização se realiza, de forma sistemática e intencional, no Ensino Fundamental. Contudo, BNCC (BRASIL, 2018), PNA (BRASIL, 2019a) e, consequentemente, o programa *Tempo de aprender* (BRASIL, 2020a, 2020b) defendem que: “A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. As situações vividas nos primeiros anos, tanto no ambiente familiar quanto na creche e na pré-escola [4-5 anos], podem ser altamente benéficas para aprender a ler e a escrever (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009; OEA, 2018).” (BRASIL, 2019b, p. 30).

desenvolver “sensibilização de distinção sonora”, o programa sugere ao professor utilizar diferentes fontes de som (palmas, apito, chocalho, pé), em diferentes direções da sala de aula.

Na sequência, trabalha-se a *consciência de palavras* associada à segmentação frasal, ainda com alunos da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental. “É preciso que a criança se dê conta de que a frase, percebida como um todo, vai ser dividida em pedaços menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda, que são as sílabas e os sons. Esse conhecimento também necessita de ensino explícito” (BRASIL, 2020a). Em sua prática pedagógica, o docente pode usar objetos e movimentos do corpo (palmas, batidas de pé) a cada parte da frase. O segmentar frasal é seguido pela *consciência de sílaba*, com alunos do último ano da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental.

As aulas 2.5 *Consciência de aliterações* e 2.6 *Consciência de rimas*, voltadas a alunos do último ano da pré-escola ao 2º ano do Ensino Fundamental, relacionam “consciências dos sons” e textos literários. A *consciência de aliterações* pode ser trabalhada através de trava-línguas (“O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar”). Para reconhecer e produzir rimas, há os poemas, parlendas, canções, brincadeiras, versinhos, quadrinhas.

Quadro 1 - Algumas quadrinhas da Aula 2.6 *Consciência de rimas*, programa *Tempo de aprender*

Você me mandou cantar Pensando que eu não sabia Pois eu sou que nem cigarra Canto sempre todo dia.	Você ontem me falou Que não anda nem passeia Como é que hoje cedinho Eu vi seu rastro na areia?	Quem quiser saber meu nome Dê uma volta no jardim Que o meu nome está escrito Numa folha de jasmim.
---	--	--

Fonte: BRASIL (2020a).

Para continuar voltando a atenção das crianças para os sons da fala, o módulo 2 discute *isolamento*, *síntese*, *segmentação* e *substituição* de sons, com alunos do último ano da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental, por meio de atividades cujo objetivo é “pronunciar os sons das letras e não seus nomes.” (BRASIL, 2020a). Retomando reflexões anteriores de identificação de sons similares no início (aliteração) e no fim (rimas) de palavras diferentes, a Aula 2.7 *Isolamento de sons* propõe essa dupla identificação em uma mesma palavra.

De modo a consolidar a ideia de que as palavras são compostas por sequências de sons, duas estratégias são propostas. A primeira se refere à *síntese de sons*, que consiste em pedir aos alunos que unam diferentes sons para formar palavras; a segunda para segmentá-los. A última aula, 2.10 *Substituição de sons*, envolve trocar sons de uma palavra para formar outras e, ao fazê-lo, as habilidades de segmentação e síntese de sons são recuperadas.

Na introdução do módulo 3, *Conhecimento alfabético*, consta: “Depois que as crianças já souberem que as palavras são compostas por sons e aprenderem a manipular esses sons, o próximo passo para a alfabetização é conhecer as regras que relacionam os sons da fala e os grafemas da escrita” (BRASIL, 2020b). Para tal, esse módulo é organizado em sete aulas: 3.1 *Introdução*; 3.2 *Nomeação de letras e Relação letra-som*; 3.3 *Regras de ortografia*; 3.4 *Leitura de palavras*; 3.5 *Leitura de palavras com sinais ortográficos*; 3.6 *Leitura de frases*; 3.7 *Criação de palavras*. Como este trabalho se concentra nas relações entre fonema e grafema, recuperamos apenas a Aula 3.2 *Nomeação de letras e Relação letra-som*, cuja introdução traz:

Esta aula traz duas estratégias diferentes. A primeira, Nomeação de letras, é voltada para a pré-escola [e 1º ano do Ensino Fundamental]⁸ e tem como objetivo apresentar as noções iniciais de letras para as crianças. A segunda, Relação letra-som, é dirigida para crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Apesar de terem estruturas parecidas, elas servem a objetivos diferentes. Uma parte importante dessas estratégias são as fichas de personagens que as acompanham. A estratégia Nomeação de letras será acompanhada de vinte e seis fichas de personagens, que correspondem às vinte e seis letras do alfabeto. Quando a letra tem mais de um som, o que se aprende é a sua realização sonora dominante. Por exemplo, para a letra C, temos o personagem O Castor Construtor. Observe que essa letra pode se realizar como [k] ou [s], ou seja, ela tem dois sons diferentes. Saber isso não é o foco da estratégia Nomeação de letras, mas apenas aprender o som [k], que é o dominante da letra C. Por outro lado, a estratégia Relação letra-som inclui como anexos todos os vinte e seis personagens referentes às vinte e seis letras do alfabeto, mais dezesseis fichas de personagens referentes às relações letra-som mais complexas, como por exemplo, CH e RR. (BRASIL, 2020b).

As fichas de personagens são formadas por “uma história e um poema sobre um personagem, de modo que as crianças aprendam em um contexto lúdico e atraente”⁹.

Quadro 2 - Textos sugeridos para trabalhar a letra A, *Aula 3.2 Nomeação de letras e Relação letra-som*, programa *Tempo de aprender*

A Abelha Amarela	
A abelha voa agora, ela é amiga do ar. É a abelha amarela, a alegria do pomar.	Agita as asas com arte, agita as asas com amor. Agita as asas nos ares até alcançar a flor.
Ah, abelha, abelhinha, amada amiga amarela, até as árvores acham que você é a mais bela!	Todos amam a abelha, a alegria anda com ela. assim é a minha amiga, amada abelha amarela!
A Amiga da Ada	
Ada adorava passear no pomar. Certo dia, uma Fada disse a Ada: – Ada, Ada... Por que você está aí parada? Por que não faz como ela, a Abelha Amarela? Quando a Fada disse isso, Ada notou que uma abelhinha muito pequenininha voava de árvore em árvore, de fruta em fruta, de flor em flor. Ada perguntou à Árvore: – Dona árvore, diga aqui para mim: por que a Abelha trabalha tanto assim? A Árvore respondeu: – Não sei por que todo esse trabalho... Pergunte à Fruta no meu galho! Ada fez a mesma pergunta à Fruta. – Não sei de nada, Ada. Pergunte à Flor, que é mais ligada. Ao ouvir essa questão, a Flor disse então: – Agradeça à Abelha Amarela! O que seria de nós sem ela? Em cada flor que ela passa, deixa uma vida de graça.	

⁸ O programa *Tempo de Aprender* apresenta tanto “material base”, quanto *Recursos adicionais do Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (SORA)*. No “material base”, há indicação que a estratégia de *Nomeação de letras* é voltada para os alunos da pré-escola. Contudo, o material adicional/SORA indica que essa estratégia também pode ser trabalhada com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

⁹ Mantivemos as mesmas letras que iniciavam e finalizavam cada verso e cada parágrafo, as letras maiúsculas.

Quando a Flor terminou de falar, a Fada apareceu no lugar, e transformou Ada em uma abelhinha, só para dar uma vortinha.

Foi assim que a Abelha Amarela se tornou a melhor amiga dela.

Fonte: BRASIL (2020b, grifo do documento).

Em *Nomeação de letras*, após mostrar a letra A, dizer que seu som é /a/ e destacar que escrevemos *abelha* com essa letra, é sugerido ao professor fazer a leitura da segunda estrofe do poema *A Abelha Amarela* (Quadro 2, em *itálico*). Durante a leitura, recomenda-se que professor e alunos agitem “braços e mãos em forma de asa, dizendo [a], [a], [a], ao final de cada quadrinha.” (BRASIL, 2020b). Para essa estratégia, o docente pode utilizar as fichas dos personagens na ordem em que desejar, mas o programa sugere uso da ordem alfabética. Na *Relação letra-som*, propõe-se trabalho com o poema e o texto em prosa. Quanto à ordenação das fichas de personagens, aconselha-se começar pelas relações mais diretas entre letra-som.

Segundo Capovilla e Capovilla (2004), as crianças podem desenvolver a consciência de sílabas, aliterações, rimas. Entretanto, são necessárias experiências específicas e instruções formais para o desenvolvimento dessas diferentes consciências essenciais à aprendizagem inicial da língua escrita. Como ilustrado através do programa *Tempo de aprender* (BRASIL, 2020a, 2020b), pode-se favorecer o desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica por meio da prática pedagógica docente com trava-línguas, poesia, quadrinhas.

A literatura pode ser uma importante aliada no processo de alfabetização. Contudo, é basilar que o professor organize a sala de aula visando à alfabetização discente, defina os objetivos para as atividades propostas, selecione obras de literatura infantil considerando tanto seus objetivos, quanto à faixa etária de seus alunos. É o processo de imersão estudantil na cultura letrada, acompanhado de um trabalho docente sistemático e planejado, que poderá colaborar para o processo de alfabetização a partir do texto literário.

4 Considerações finais

“A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária” (ZILBERMAN, 2003, p. 16). Por meio da leitura do texto literário, temos a possibilidade de “ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; estimular o desejo de outras leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação” (BRASIL, 1997, p. 47); tem-se a possibilidade de cooperar com o processo de alfabetizar letrando.

O texto literário não tem por objetivo alfabetizar o aluno, mas “algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica.” (BRASIL, 1997, p. 56). Para os alunos em processo inicial de alfabetização, “os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor” (BRASIL, 1997, p. 56). Para os alunos dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental¹⁰, pode-se trabalhar com a leitura de conto, novela, romance, texto dramático.

¹⁰ Nos PCN (BRASIL, 1997), o 2º ciclo corresponde às 3º e 4º séries. Com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, essas séries correspondem aos atuais 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (LDBEN, Lei 9.394/96).

Alfabetizar letrando é um processo complexo que pode ser potencializado através da presença da cultura letrada nos murais da escola (cordel no varal, poesia), refeitórios (cardápios do dia), além da necessária interação com a família¹¹. Dada a amplitude do tema, ainda há muito a estudar/refletir. Esperamos, porém, que esse primeiro movimento possa contribuir com a reflexão e a prática do professor alfabetizador, no que se refere à articulação entre literatura infantil e alfabetização.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira *et al.* **Era uma vez na escola**. Formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024. Linha de base. Brasília: Inep, 2015. 404p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra mim**: guia de literacia familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Formação continuada em práticas de alfabetização**: tempo de aprender. Brasília: MEC, SEALF, 2020a. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Formação continuada em práticas de alfabetização**: tempo de aprender. Conhecimento alfabético. Nomeação de letras e relação letra-som. Brasília: MEC, SEALF, 2020b. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/sealf/conteudo/modulo/1941/assets/downloads/adicionais/CA_01_nomeacao_letras.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

¹¹ “Seguindo os rumos apontados pela **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**, o **Ministério da Educação** lançou o programa **Conta pra mim**, que tem como objetivo a ampla promoção da **Literacia familiar**. Afinal, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos” (BRASIL, 2019a, p. 6, grifo do documento).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b, 54p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997, v. 2, 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa**. Brasília: 1998, 106p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Mennon, 2004.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura; DOMINGUES, Chirley. A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 77-95, jan./abr. 2015.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. Prefácio Telma Weisz. São Paulo: Cortez, 2001.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MORTATTI, Maria Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e leitura literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. **Alfabetização e letramento na infância**. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2005.

SARAIVA, Juracy Assman; BECKER, Célia Doris; VALE, Luiza Vilma Pires. Do plano do choro ao plano da ação. In: SARAIVA, J. A. *et al.* **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 11-21.

SILVA, Amanda da; FALCÃO, Geni Kelly Soares Idalino; SILVA, Maria Joelma Teles da. **A importância da literatura infantil para o processo de alfabetização nos 1º e 2º anos do**

ensino fundamental. 2020. 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Estácio de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003b.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

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

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. São Paulo: Artmed, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

