



Universidade  
Estadual de Goiás

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**DEIDIANA FERREIRA DA ROCHA**

**A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**LUZIÂNIA-GO**  
**2021**

**DEIDIANA FERREIRA DA ROCHA**

**A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade universitária de Luziânia.

Orientadora: Profa. Ma. Maria Eneida da Silva

**LUZIÂNIA-GO  
2021**

DEIDIANA FERREIRA DA ROCHA

**A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

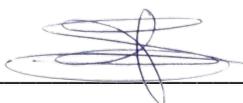
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia.

Aprovado, em 23 de março de 2022, pela banca Examinadora constituída pelos professores:



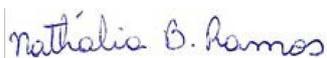
---

Profa. Ma. Maria Eneida da Silva  
Orientadora/Presidente



---

Prof. Cláudemir Feitosa e Silva  
Avaliador/Membro interno



---

Profa. Ma. Nathália Barros Ramos  
Avaliadora/Membro externo



---

Prof. Me. Alisson Silva da Costa  
Avaliadora/Membro externo

Dedico à minha família, meus amigos, pelo apoio,  
motivação e compreensão nos momentos difíceis.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me dar esta oportunidade de estar trilhando este caminho sem desistir, diante de tantos problemas enfrentados durante o curso.

À minha irmã, Alessandra Rocha que me deu muito incentivo.

Às minhas colegas de curso, em especial Bianca Alves, Andresa Mariano, Maria José Santos, Geisse Saraiva e Jaqueline Emanuela Fernandes que me auxiliaram em tudo que eu precisasse durante a elaboração deste trabalho. Também, compartilhamos anseios, aflições, fé e esperança. Meninas muito obrigada!

Aos professores da universidade que contribuíram com a minha formação, em especial à minha orientadora, professora Ma. Maria Eneida, pela paciência, carinho, e instruções sempre me passando ânimo durante as orientações. Sem esquecer, que a Sra. M<sup>a</sup> Eneida, me fez ir além do que eu poderia imaginar, me preparando para os próximos passos depois desta graduação. Obrigada!

E a todas as pessoas que acreditaram no meu potencial para a realização de um sonho.

“As práticas de leitura literária não só possibilitam às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas também tornam o mundo e a vida mais compreensíveis para elas, além de permitir o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de textos.”  
(Magda Soares, s/d, p.13)

## RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender as possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental. O estudo foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino, situada no bairro Parque Industrial Mingone I, em Luziânia, Goiás. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, pautada na metodologia qualitativa, teórico-empírica e com o estudo do tipo Estado da Arte. Teve como instrumentos de coleta de dados a observação de aulas, o questionário diagnóstico, as entrevistas estruturadas e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola campo, além de análise de teses e dissertações publicadas entre 2010 e 2020 no banco de dados da CAPES para o tipo de Estado da Arte. Também foi realizada análise documental de legislações brasileiras sobre a educação para compreender as possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Para análise dos dados colhidos foi utilizado a triangulação de dados (BORTONI-RICARDO, 2008; YIN, 2001). O estudo fundamentou-se nas contribuições teóricas de: Soares (2009; 2015; 2020), Freire (1987; 1989), Ferreiro e Teberosky (1985; 1999), Abramovich (2009), Cosson (2014), legislações educacionais, dentre outros. Os resultados alcançados apontam que existem várias possibilidades para trabalhar a literatura infantil aliada à alfabetização e o letramento, como desperta o prazer de ler, incentiva o diálogo e a interação com a história contada, na qual auxilia na reflexão da escrita. Percebeu-se também que a falta do cantinho da leitura na sala de aula e a falta de biblioteca na escola configuram limites para alfabetizar e letrar as crianças do 1º ano do ensino fundamental utilizando a literatura infantil.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Alfabetização. Letramento. Primeiro ano do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The present work aims to investigate the possibilities and limits of children's literature in the process of literacy and literacy classes of 1st year of elementary school. The study will be developed in a Municipal Education Network located in the neighborhood Parque Industrial Mingone I in Luziânia (GO). For this, a field research was carried out based on qualitative, theoretical-empirical methodology and with the study of the Type State of Art. Its data collection instruments were the observation of classes, the diagnostic questionnaire, the structured interviews and the analysis of the Political Pedagogical Project of the field school, as well as analysis of theses and dissertations of productions published between 2010 and 2020 in the CAPES database for the type of State of the Art. A documental analysis of Brazilian legislation on education was also performed to understand the possibilities and limits of children's literature in the literacy and literacy process in a first-year elementary school class. Data analysis was used for data triangulation (BORTONI-RICARDO, 2008; YIN, 2001). The study was based on the theoretical contributions of: Soares (2002; 2005; 2009; 2020), Freire (1987; 1989), Ferreiro and Teberosky (1985), Abramovich (2009), Cosson (2014), educational legislation, among others. The results achieved indicate that there are several possibilities to work children's literature together with literacy and literacy, as it arouses the pleasure of reading, encourages dialogue and interaction with the story told, in which it helps in the reflection of writing. It was also noticed that the lack of the reading corner in the classroom and the lack of library in school configure limits for literacy and literacy of children in the 1st year of elementary school using children's literature.

**Keywords:** Children's Literature. Literacy. Literacy. First year of elementary school.

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1** Levantamento das dissertações e das teses pesquisada

38

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Referencial Teórico e Legal da pesquisa	22
<b>Quadro 2</b>	Trabalhos publicados entre 2010 e 2020 que dialogam com a temática da pesquisa	39

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Elos entre asserções e dados.	26
<b>Figura 2</b>	Elos entre asserções e dados da pesquisa.	55

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b>	Capa do livro: Os dois amigos e o urso, Fábula de La Fontaine	64
<b>Imagem 2</b>	Atividade proposta pela professora P1 para trabalhar a alfabetização e o letramento através da literatura infantil	65
<b>Imagem 3</b>	Rima: A casa e o seu dono, de Elias José	67

## SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	13
<u>CAPÍTULO 1 – O PERCURSO METODOLÓGICO E A ESCOLA-CAMPO</u>	18
<u>1.1 Caracterização da pesquisa</u>	18
<u>1.2 Diagnose social da escola-campo</u>	26
<u>1.2.1 Histórico e contexto</u>	26
<u>1.2.2 Situação física da escola</u>	27
<u>1.2.3 Recursos humanos e materiais</u>	28
<u>1.3 O Projeto Político Pedagógico e a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento</u>	28
<u>CAPÍTULO 2 - LITERATURA INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: concepções, relações e publicações</u>	31
<u>2.1 Concepções e relações da literatura infantil, alfabetização e letramento</u>	32
<u>2.2 A discussão da temática nos trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2020</u>	37
<u>CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES E LIMITES DA LITERATURA INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO</u>	54
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	68
<u>REFERÊNCIAS</u>	73
<u>APÊNDICE A – Questionário diagnóstico aplicado ao diretor da escola</u>	77
<u>APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com as professoras</u>	79
<u>ANEXO A – Termo de autorização de pesquisa</u>	81
<u>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE</u>	82
<u>ANEXO C – Declaração de autenticidade</u>	83

## INTRODUÇÃO

No processo de alfabetização e letramento, a literatura infantil tem função educativa, didática, lúdica e construtiva, devendo ser trabalhada de forma divertida e criativa. Dessa forma, a aprendizagem sucederá de modo mais fácil, leve e naturalmente, despertando na criança o interesse pelo novo, pelo mistério, pelo sonho, pela magia. Além disso, a literatura infantil desperta na criança a vontade de aprender mais, favorecendo a capacidade e facilidade na interpretação de textos. Logo, levará a criança a refletir sobre o processo de ensino, bem como estimular o gosto por criar e imitar personagens fictícios, provocando a inspiração, no qual compreenderá melhor símbolos e linguagens. Em vista disso, a literatura infantil é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem de crianças do ensino fundamental.

Desse modo, o presente estudo tem como objeto “a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental”. Compreende-se a partir de Carvalho (2005, p. 65), que alfabetizar é “ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o indivíduo com os diversos usos sociais da leitura e escrita”. Assim, não adianta a criança saber o código linguístico se não souber utilizá-lo em seu cotidiano.

Esse é um tema de pesquisa considerado clássico, porém a relevância tende a intensificar em razão do contexto que estamos vivenciando, devido a pandemia causada pelo novo Coronavírus. Em virtude disso, a tecnologia tornou-se o principal instrumento educacional para mediar o ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a alfabetização presencialmente já é difícil, nas aulas remotas não é diferente, fazendo-se o processo de alfabetização e letramento desafiador para todos.

Nessa perspectiva, a literatura infantil é uma importante aliada na formação do pequeno leitor, contribuindo assim, com o processo da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental de forma qualitativa e produtiva. Para tanto, é imprescindível o papel da família no auxílio do ensino remoto, tornado o principal elo entre os educandos e os seus professores. A família representa a figura do professor no apoio da realização das tarefas remotas, no que concerne a literatura infantil, para que a criança desenvolva as competências leitoras.

Dessa maneira, esse trabalho serviu para uma experiência acadêmico-científica, cujo resultado foi a ampliação dos meus conhecimentos, tanto em níveis teóricos quanto práticos, aproximando a minha formação diante da temática e possibilitará uma prática pedagógica com menos dificuldades quando deparar-me com o tema na sala de aula.

Com base nessas reflexões, esta pesquisa adotou o seguinte problema: Quais as possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental? O papel do professor se estabelece como um recurso para o êxito desse processo, ao exercer uma metodologia que contemple os interesses literários dos seus alunos.

Com fundamento nesta questão geral, surgiram três questões específicas: 1. Quais as concepções e relações da literatura infantil, alfabetização e letramento em tese e dissertações publicadas entre 2010 a 2020?; 2. O que o Projeto Político Pedagógico da escola-campo contempla acerca da literatura infantil para a alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental?; 3. O que os professores da escola-campo apresentam como possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental?

A partir desses questionamentos, elencaram-se os objetivos, a saber: **objetivo geral** temos: Compreender as possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental. E, como **objetivos específicos**: 1. Identificar as concepções e as relações da literatura infantil, da alfabetização e do letramento; 2. Analisar o Projeto Político Pedagógico no que tange à literatura infantil no processo de alfabetização e letramento de no 1º ano do ensino fundamental; 3. Analisar o que os professores da escola-campo apresentam como possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental.

Para o alcance desses objetivos, a base teórica do estudo está em Soares (2009; 2015; 2020), Freire (1987, 1989), Ferreiro (2017), Ferreiro e Teberosky (1985), Abramovich (2009), Cosson (2014), entre outros autores que estudam a temática; e em documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1997), Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2010), entre outros.

Com a leitura dessas obras e legislações, foi possível conhecer um pouco mais do objeto de estudo e suas contribuições. Como por exemplo, Ferreiro e Teberosky (1985) que pesquisaram a alfabetização de crianças e desenvolveram a Psicogênese da Língua Escrita, cuja concepção de educação da criança é feita pela construção e reconstrução do conhecimento, por meio das hipóteses que formula, seguindo uma linha de evolução até a aquisição da língua escrita para a compreensão do código escrito. Já para Freire (1989), a alfabetização tem um

sentido mais amplo, pois defendia a ideia de que o ser humano aprende a ler o mundo bem antes de aprender a ler e escrever. Ele defendia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, isto é, o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu próprio mundo.

Para Soares (2020), o papel da literatura infantil é essencial no processo de letramento da criança. A autora respalda que alfabetização e letramento envolvem duas aprendizagens distintas, mas que devem ocorrer de forma articulada, o que denomina como **alfabetizar letrando** (grifo meu).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), explica que a alfabetização é a ação pedagógica indispensável nos anos iniciais do ensino fundamental. O documento prevê que, ao final do 2º ano, as crianças já devem possuir habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Então, manter a leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental estimula a alfabetização e o letramento, garantindo momentos prazerosos.

Para dialogar sobre a literatura infantil usamos os pensamentos de Abramovich (2009) e Cosson (2014), que reforçam a importância da leitura literária para o desenvolvimento infantil e para a formação de leitores, pois estimula a fantasia e a imaginação da criança.

Portanto, este trabalho se justifica devido à percepção, durante minha trajetória acadêmica, de crianças atuando em turma do primeiro ano do ensino fundamental com dificuldades na leitura e escrita, no qual despertou-me o interesse de saber como a literatura infantil pode contribuir de forma expressiva para a compreensão dessas duas práticas de ensino.

Para o desenvolvimento do trabalho, adotou-se a metodologia qualitativa, teórico-empírica para levantar dados relacionados à temática, pois “[...] têm como metas gerar resultados a partir dos significados dos fenômenos estudados, sem a manifestação de preocupações com a frequência com que os fenômenos se repetem no contexto do estudo” (SILVA, 2017, p. 20). O estudo é também bibliográfico, visto que se valeu de teorias relevantes e esclarecedoras dos autores que discutem a temática (SEVERINO, 2007); e traz o estudo do tipo Estado da Arte que, conforme Ferreira (2002), é utilizada com o objetivo de levantar, mapear e analisar as fontes que podem fornecer informações sobre o que já foi publicado a respeito do assunto investigado, como as pesquisas em teses e dissertações do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados para a busca foram: “literatura infantil”, “alfabetização e letramento” e “1º ano do ensino fundamental” a fim de contemplar o objeto e os objetivos de nossa pesquisa.

Após essas etapas e para complementá-las, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Azul<sup>1</sup> situada no Parque Industrial Mingone I em Luziânia, Goiás. O estudo empírico se torna necessário porque, de acordo com Severino (2017), é onde o objeto de estudo é abordado no próprio espaço educativo. A escola escolhida despertou o interesse para pesquisa em razão de ser uma instituição que atende alunos de famílias oriundas com um nível socioeconômico baixo e também, esta unidade escolar apresenta baixa infraestrutura, especialmente no que se refere aos subsídios de leitura, podendo apresentar dificuldades no processo de aquisição do código linguístico.

Para a seleção da escola municipal na qual desenvolvemos a pesquisa de campo, levamos em conta a nota da escola apresentada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, no ano letivo de 2019. A escola alcançou a nota 6.4<sup>2</sup> na evolução para um aprendizado adequado para os anos iniciais do ensino fundamental, mantendo a meta de aprovação do IDEB 2019 da rede municipal.

Por sua vez, a escolha da turma utilizada em nossa pesquisa está fundamentada na nossa compreensão de que é a etapa que entendemos que é a transição da criança da fase da pré-escolar para o primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que terá que adquirir habilidades nas práticas de leitura e escrita.

Em vista disso e levando em conta que as dificuldades de aprendizagem em relação ao ato de ler e escrever se dão no período pré-escolar, é importante utilizar a literatura infantil como recurso pedagógico no processo de alfabetização e letramento pelos vários benefícios que proporciona às crianças nesta fase do conhecimento, como por exemplo: desenvolve a imaginação, o raciocínio, a criatividade, o senso crítico, aprimora a grafia, amplia o vocabulário, cria o prazer pela leitura. Enfim, a literatura infantil propicia resultados positivos não somente na vida escolar, mas durante toda a vida.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação de aulas, questionário diagnóstico e entrevistas estruturadas (SEVERINO, 2017). Também, foi realizada uma análise documental de legislações brasileiras sobre a educação, bem como, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021) da escola para compreender as possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental. Para a análise dos dados colhidos foi utilizado o método de triangulação dos dados (BORTONIRICARDO, 2008; YIN, 2001).

---

<sup>1</sup> Utilizaremos o nome fictício Escola Azul, para preservar a identidade do sujeito.

<sup>2</sup> Fonte: Dados consultados no site do Ideb/Inep (2019).

Para a exposição da pesquisa, o trabalho está organizado em três capítulos, sendo que o primeiro apresenta o percurso metodológico da pesquisa, indicando as obras e autores pesquisados, bem como os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa; a diagnose social da escola; o Projeto Político Pedagógico e suas propostas para literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. O segundo capítulo tem como título “A literatura infantil, alfabetização e letramento: concepções, relações e publicações” que traz as concepções e relações da literatura infantil, alfabetização e letramento e; a discussão da temática nos trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2020, visando a compreensão dos objetivos.

Já o terceiro capítulo aborda as possibilidades e os limites da literatura infantil para a alfabetização e o letramento na escola-campo, bem como analisa as falas dos professores a respeito do tema abordado.

Por fim, estão as considerações que objetivam apresentar os principais resultados e as conclusões, bem como as contribuições para o campo da educação com a realização desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – O PERCURSO METODOLÓGICO E A ESCOLA-CAMPO**

O pensamento científico permeia todos os aspectos da vida moderna: o alimento que consumimos é resultado de pesquisa em agronomia para a produção de cereais [...]; a roupa que vestimos; os meios de transporte [...]; enfim, tudo o que nos cerca em nossa rotina diária é produto da evolução científica.

Stella Maris Bortoni-Ricardo

Neste capítulo, apresentamos como foi estruturada a pesquisa, visando alcançar os objetivos propostos no início do trabalho. Descrevemos o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados para a produção de dados, bem como o contexto em que ela ocorreu.

Há uma grande variedade de material técnico a respeito de pesquisa. Gil (2008, p. 26) define a pesquisa como o “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico” que possui o objetivo de encontrar respostas para os problemas propostos. Nessa visão, a pesquisa é um processo reflexivo, rigoroso e crítico, que permite solucionar um determinado assunto. Portanto, conforme relata Silva (2017), a “classificação da pesquisa indica o caminho que o pesquisador está adotando para a realização do seu estudo”. Isso possibilita que outras pessoas possam comprovar os resultados e conseguir novas respostas em relação aos estudos apresentados.

### **1.1 Caracterização da pesquisa**

Dada a importância de saber como a literatura infantil pode contribuir de forma expressiva no processo de alfabetização e letramento, em turma do primeiro ano do ensino fundamental, é indispensável buscar analisar como se dá esse processo de ensino e aprendizagem na sala de aula com o uso contributivo da leitura literária para a melhor compreensão dessas duas práticas de ensino.

Segundo Gil (2008), para refletir sobre a temática é necessário questionar para produzir conhecimento. Pois, “as perguntas são um convite para uma resposta e ajudam a centrar a atenção do pesquisador nos dados necessários para proporcionar tal resposta” (GIL, 2008, p. 38). Nesse sentido, o questionamento que estimulou a ação de caminhar foi: Quais as possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental?

Com base nessa questão geral, surgiram três questões específicas: 1. Quais as concepções e relações sobre literatura infantil, alfabetização e letramento nos trabalhos científicos de 2010 a 2020?; 2. O que o Projeto Político Pedagógico da escola-campo contempla acerca da literatura infantil para a alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental?; 3. O que os professores da escola-campo apresentam como possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental?

Assim sendo, o objetivo geral da pesquisa consiste em: Compreender as possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental. E os objetivos específicos são: 1. Identificar as concepções e as relações da literatura infantil, da alfabetização e do letramento; 2. Analisar o Projeto Político Pedagógico no que tange à literatura infantil no processo de alfabetização e letramento de no 1º ano do ensino fundamental; 3. Analisar o que os professores da escola-campo apresentam como possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental. A turma de 1º ano foi escolhida para o estudo porque entendemos que é a etapa de transição da criança da fase da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que terá que adquirir habilidades nas práticas de leitura e escrita.

Para o desenvolvimento do trabalho, adotou-se a abordagem qualitativa, que conforme Silva (2017, p. 20) “[...] têm como metas gerar resultados a partir dos significados dos fenômenos estudados, sem a manifestação de preocupações com a frequência com que os fenômenos se repetem no contexto do estudo”. O estudo é do tipo teórico-empírico. Segundo Silva (2017, p. 18) esse tipo de estudo se apoia em conceitos teóricos para explicar o tema levantado, com vista à aplicação prática. Desse modo se justifica a importância da leitura teórica para a articulação do racional e do real:

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos. (SEVERINO, 2017, p. 92)

Assim, a investigação é desenvolvida a partir de: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Para Gil (2008, p. 50), pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Segundo Coutinho (2015, p.16) a pesquisa bibliográfica visa a busca de solução de um “problema ou a aquisição do

conhecimento a partir da utilização de informações originadas de material gráfico, sonoro e informatizado”. Desse modo, a pesquisa bibliográfica tem o objetivo de aperfeiçoar e atualizar o conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Severino afirma que a pesquisa bibliográfica se realiza pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122)

Desta maneira, podemos afirmar que a pesquisa bibliográfica agrega informações e dados relevantes contidos em documentos impressos, artigos, teses, dissertações, livros, dentre outros documentos publicados, que são fontes de base teóricas que colaboram com o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é, então, uma importante metodologia no âmbito da educação, a partir de conhecimentos já estudados, o pesquisador busca analisá-los para responder ao problema ou hipóteses do objeto de estudo, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. A grande vantagem de utilizar a pesquisa bibliográfica possui um baixo custo, pois o pesquisador busca na internet pesquisas já realizadas, possibilitando encontrar uma gama de obras confiáveis publicadas para melhor compreender e fundamentar a pesquisa a ser realizada (GIL, 2008).

Por outro lado, os pontos negativos da pesquisa bibliográfica consistem em o pesquisador não explorar as fontes bibliográficas de modo correto, escolher temas com poucas publicações, apoiar-se em dados sem fundamentos acerca dos objetivos a serem atingidos, nos quais acarretará em uma pesquisa sem qualidade (GIL, 2008). Por isso, o pesquisador deve sempre buscar o maior número de fontes possíveis e seguras.

Nessa assertiva, realizou-se uma revisão de literatura, com o apoio do tipo Estado da Arte que, conforme Ferreira (2002), é utilizada com o objetivo de levantar, mapear e analisar as fontes que podem fornecer informações sobre o que já foi publicado a respeito do assunto investigado.

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm

... sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. [...]. (FERREIRA, 2002. p. 258)

Conforme Ferreira (2002, p. 259), a importância de utilizar o tipo Estado da Arte em pesquisas consiste em identificar o que se sabe sobre o assunto investigado, ou seja, o que já foi escrito acerca de um determinado tema e o que ainda precisa ser trabalhado, ampliando os estudos.

A fonte de consulta utilizada para mapear as dissertações e as teses produzidas foi o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual utilizamos os descritores: “literatura infantil”, “alfabetização e letramento” e “1º ano do ensino fundamental” a fim de contemplar o objeto e os objetivos de nossa pesquisa. Nesse levantamento foram identificados 35 trabalhos no período entre 2010 a 2020, no entanto, para esse estudo foram selecionados apenas 5 trabalhos (4 dissertações e 1 tese) que atenderam o objetivo da pesquisa. Os principais autores que contribuíram com o trabalho do tipo Estado da Arte foram: Silveira (2013), Carleto (2014), Werlang (2015), Ruggeri (2016) e Gonçalves (2019).

Em síntese os trabalhos publicados elegeram temas que buscaram focar na importância de conhecer os programas Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), bem como as obras do acervo literários e os autores das mesmas, a formação inicial e continuada dos professores.

Por sua vez, a pesquisa de campo permite observar fatos e fenômenos da maneira como ocorre na realidade por meio da coleta de dados. De acordo com Severino (2017)

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2017, p. 90)

Para o alcance dos objetivos, apoiamos nos estudos de Soares (2009; 2015; 2020), Freire (1987; 1989), com as teorias direcionadas para alfabetização e letramento, enfatizando as concepções e suas relações entre si; Ferreira (2017), Ferreira e Teberosky (1985; 1999), que discorrem sobre a Psicogênese da Língua Escrita; Abramovich (2009) e Cosson (2014), que discute a importância da leitura literária para a formação leitora de qualquer criança; entre

outros autores que estudam a temática; e em documentos legais como a BNCC (BRASIL, 2018), LDBEN (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1997), DCN (BRASIL, 2010), entre outros.

Sobre tais documentos, faz-se necessário uma análise, pois regem a educação no país e nos permitem compreender e nortear o processo de ensino e aprendizagem das crianças não só na fase da aquisição da leitura e escrita, como também em todas as etapas da vida escolar. No quadro abaixo, listamos os principais autores e documentos que compõem o nosso referencial teórico e legal, respectivamente, com os temas de discussão de cada um.

**Quadro 1 – Referencial Teórico e Legal da pesquisa**

<b>AUTORES</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TEMÁTICA</b>
Soares	2005/2015	Alfabetização
Freire	1987	
Ferreiro	2017	
Ferreiro e Teberoski	1985	
BNCC	2017	
DCN	2013	
PCN	1997	
Soares	2009/2020	Letramento
Freire	1987/1989	
Abramovich	2009	Literatura infantil/ Leitura literária
Cosson	2014	

Fonte: Elaboração própria com dados das obras consultadas (2021).

Para atingir os objetivos desta pesquisa, a coleta de dados constou de entrevistas estruturadas (SEVERINO, 2017), questionário diagnóstico, observação de aulas e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola campo. A entrevista estruturada foi escolhida como instrumento porque tem a vantagem da flexibilidade na aplicação, pois contém “questões bem diretas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais” (SEVERINO, 2017, p. 92).

Conforme Severino (2017, p. 92), o questionário pode ser definido como agrupamento de “questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por

parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudos”. Uma das vantagens da aplicação do questionário é que permite que seja respondido no momento mais cabível (MARCONI; LAKATOS, 2017). Porém, o questionário apresenta algumas limitações como: atrasos na devolução, quando deixados com os participantes, como ocorreu neste trabalho; baixo nível de retorno; impedir o auxílio ao pesquisador; dentre outras (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Para a realização do questionário diagnóstico, foi construído um roteiro apresentando a identificação e o perfil do diretor composto por 8 questões para colher dados acerca da escola, bem como informações sobre a nossa temática. Por meio deste instrumento, o diretor informou que a escola atende duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental, sendo 21 alunos na turma do período matutino e 20 alunos no período vespertino; que possui televisão, uma sala de vídeo, recursos pedagógicos, tais como jogos, material dourado, blocos lógicos e livros literários disponíveis aos alunos e professores. O diretor informou que a escola possui um projeto literário específico para alfabetizar e letrar os alunos, a saber, Sacola Viajante. Ele informou ainda que a escola possui outros projetos em relação à alfabetização e letramento, são eles: Psicogênese da língua escrita, Leitura e escrita e Alfa Mais.

Os sujeitos da entrevista foram duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Azul, situada na cidade de Luziânia, Goiás. Para tanto, foi realizado um agendamento na escola para a realização da entrevista. Complementarmente, solicitou-se autorização das professoras por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de se poder utilizar os dados contidos nas entrevistas de maneira segura e sigilosa, respeitando a identidade das participantes. Com a finalidade de manter o sigilo sobre o nome das professoras, optamos por utilizar as siglas “P1” e “P2”, para referenciá-las. Contudo, foi possível entrevistar somente a P1, pois a P2 preferiu não ser entrevistada.

Para a realização da entrevista, foi construído um roteiro contendo data e hora, a forma de realização, com 15 questões, sendo que duas delas foram para apresentar a professora e o seu perfil profissional, e as demais questões (13) foram para colher dados sobre os objetivos da pesquisa.

Apesar dessa negativa, a referida professora solicitou as questões do roteiro de entrevista e as respondeu preenchendo digitalmente, enviou ao diretor da unidade escolar que as encaminhou a mim por meio de mensagem de texto via WhatsApp. A entrevista com a docente P1 foi realizada na escola campo, no dia 21 de dezembro de 2021, às 9h20 minutos,

com duração de, aproximadamente, 20 minutos, em uma sala reservada que estava fora do uso escolar, onde estavam várias carteiras escolares.

Para a gravação da entrevista, foi utilizado o aparelho celular, por meio do aplicativo “Gravador de Voz Fácil”, com duração de 11:50 minutos de gravação. A entrevista foi transcrita, obtendo-se ao total 4 páginas.

Além da professora P2 não querer ser gravada, ao longo do caminho da pesquisa, surgiram outros obstáculos que precisaram ser ultrapassados para dar seguimento ao estudo. Um desses empecilhos se relacionou ao questionário que seria respondido pelo diretor da unidade escolar. Entregamos o questionário nas mãos do diretor para ser devolvido quando do retorno à escola para a realização da entrevista com a professora P1. Todavia, não tivemos sucesso, pois o diretor não havia preenchido o questionário, alegando que não teve tempo suficiente para tanto. Então, ele sugeriu que enviássemos o questionário pelo WhatsApp, porém, mesmo assim, o retorno foi demorado. Foram muitas idas e vindas à escola, cobranças feitas via mensagens de textos para obter resultados em relação ao questionário. Um dos fatores que atrasou, ainda mais, a entrega do questionário foi o fato de que o diretor foi acometido pela Covid-19.

Após essa fase, iniciamos a observação de aulas, pois é uma “etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” (SEVERINO, 2017, p. 125). Marconi e Lakatos (2017, p.224), entende que a observação é uma “técnica de coleta de dados para conseguir informações que utilizam os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Assim, por meio da observação, o pesquisador reflete sobre os acontecimentos do dia a dia da sala de aula, ajudando na compreensão dos saberes que fundamentam a prática pedagógica quanto ao uso da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento (MARKONI E LAKATOS, 2017).

Em virtude, de termos enfrentado vários contratempos, tanto pessoais quanto por parte da escola campo, foram observadas 7 (sete) aulas, somente com a "P2"<sup>3</sup>, compreendidas entre 07h30m às 12h. As observações de aulas tiveram início em 09 de fevereiro de 2022 e terminaram no dia 25 de fevereiro do mesmo ano. As observações foram registradas por escrito em um caderno de campo, com indicação do dia, hora e o período de duração, para facilitar as consultas e dar credibilidade ao estudo.

---

<sup>3</sup> A docente P1, aquela que nos concedeu a entrevista, foi remanejada para lecionar no 2º ano do Ensino Fundamental.

Conforme Markoni e Lakatos (2017), “a duração dos acontecimentos é variável: pode ser rápida ou demorada e os fatos podem ocorrer simultaneamente; nos dois casos, torna-se difícil a coleta dos dados” (p. 225). Apesar de a observação ter ocorrido em um curto período de tempo, foi possível perceber as práticas da docente que envolveram a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. Foi plausível tais observações, pois verificou-se que houve avanços no processo de aprendizagem e de transformação cognitiva das crianças, e assim obter informações importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Pode-se, assim, afirmar que a observação é um instrumento que exige um grande envolvimento por parte do pesquisador, de modo que ao fazer uma observação precisa ter muita precisão nesse processo para perceber os aspectos fundamentais a serem observados durante o período designado para a observação (BORTONI-RICARDO, 2008).

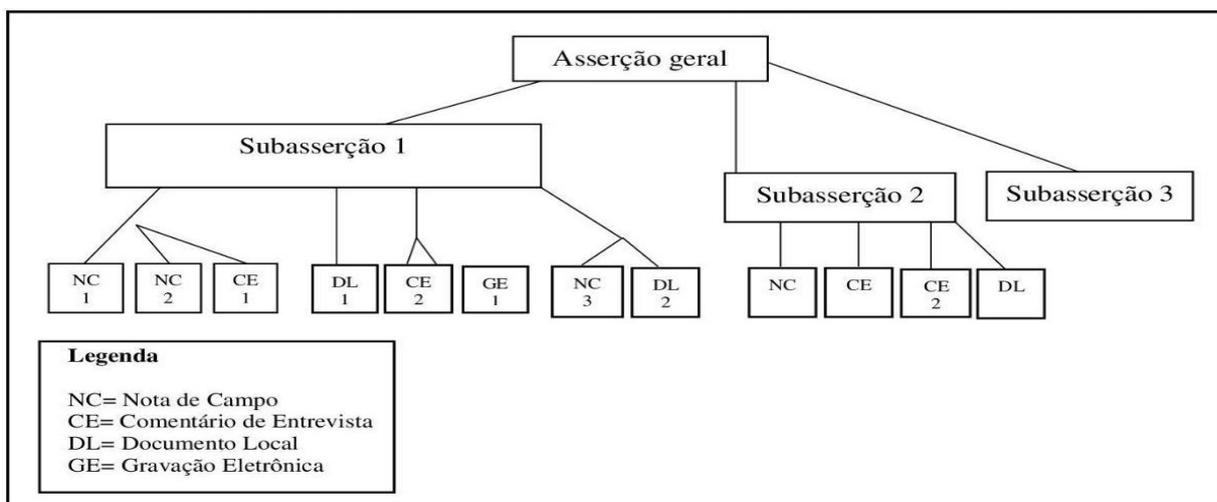
Diante dos pressupostos, convém-nos fazer as apresentações dos sujeitos que envolveram a pesquisa. O diretor é servidor efetivo e estava há 9 anos na escola e 12 anos na função; é graduado em Pedagogia e tem formação complementar em Gestão e Orientação educacional. A professora P1 é servidora efetiva e estava há 6 anos na escola e 20 anos na função; é graduada em Pedagogia com formação complementar em Orientação e Gestão educacional e há um ano atua em turma de primeiro ano nesta escola. A professora P2 também é servidora efetiva, está na escola há cinco anos e 25 anos de função. É graduada em Pedagogia, tem formação complementar em Neuropsicopedagogia e Educação Especial, com Especialização em Educação Inclusiva.

Nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro procedemos com a análise dos dados colhidos, para finalização deste trabalho. Os dados coletados a partir das entrevistas, do questionário e das observações de aulas e da análise do Projeto Político Pedagógico da escola campo, foram interpretados segundo a proposta de Yin (2001, p. 120) da triangulação de dados enquanto um “[...] fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências [...]” e de Bortoni-Ricardo (2008) que define a triangulação como recurso que permite comparar diferentes tipos de dados, objetivando a confirmação ou não de uma ou mais asserções. A principal vantagem da triangulação de dados, conforme Yin (2001) é o desenvolvimento de pensamentos convergentes de investigação, pois, com várias evidências, a pesquisa pode assumir uma postura de maior credibilidade científica.

Assim sendo, a pesquisa foi conduzida pelo paradigma interpretativista que se opõe ao positivismo, pois a observação do mundo tende a estar vinculada às práticas sociais e seus novos significados (BORTONI-RICARDO, 2008). Dessa forma, a relevância do interpretativismo

consiste em estudar minuciosamente um caso específico e, sendo assim, as escolas e as salas de aula constituem ambientes favoráveis para realizar pesquisas qualitativas construídas sob a perspectiva do interpretativismo. Essa perspectiva engloba diversos métodos e práticas usadas na pesquisa qualitativa, tais como observação participante, pesquisa etnográfica, estudo de caso, etc., pois todos eles “[...] têm em comum um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34, grifo da autora). A Figura 1 representa a teoria da autora.

**Figura 1** – Elos entre asserções e dados.



Fonte: Bortoni-Ricardo (2008, p. 63).

## 1.2 Diagnose social da escola-campo

Esta seção apresenta o cenário de desenvolvimento da pesquisa e tem por objetivo descrever a instituição escolar pesquisada.

### 1.2.1 Histórico e contexto

A Escola Municipal Azul compreende-se dentro da realidade da comunidade localizada na periferia do município de Luziânia, Estado de Goiás, no bairro denominado Mingone I, na Zona Urbana situada a cerca de 2 km da BR 040. Esse bairro possui uma população de baixo nível socioeconômico e cultural, na qual é dependente política e econômica da cidade de Luziânia, considerada uma área carente de lazer, cultura e saneamento, que tem entre os problemas sociais outros fatores como as drogas e a violência.

A comunidade é, em sua maioria, uma localidade formada por pessoas que precisam se deslocar para outras regiões para trabalhar e garantir renda financeira familiar. A interação da

comunidade com a escola se dá por meio de eventos realizados, reuniões de pais e mestres, palestras e projetos que acontecem ao longo do ano, fazendo com que a relação comunidade e escola se tornem próximas e capazes de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

De acordo com o PPP (2021), a Escola Municipal Azul foi fundada em 1978, para atender as necessidades da comunidade. Esta escola possuiu outra denominação que, para preservar a sua identidade, optamos por não identificá-la. Esta, estava localizada na Rua 02, Quadra 10, Parque Industrial São José. Mas, com o crescimento da comunidade, houve a necessidade de ampliação da escola, em 2003, com a implantação de mais turmas para atender a demanda, deslocando-se do endereço acima para o endereço Rua Sem Nome, Quadra 32, Praça 01, Parque Mingone I, Luziânia, Estado de Goiás. A escola recebendo um novo nome, pelo qual denominamos de Escola Municipal Azul<sup>4</sup>, sendo inaugurada no ano de 2003, visando homenagear uma servidora que residia no bairro, e exerceu a função de merendeira, falecida em 2002, perpetuou-se assim seu nome nas paredes da Unidade Escolar.

A Escola Municipal Azul funciona em dois turnos, matutino, de 7h:15min<sup>5</sup> às 12h, e vespertino, das 12h:30 às 17h:30min em sua normalidade, mas devido a pandemia causada pela COVID 19, seu funcionamento passou a acontecer de forma remota para o processo ensino aprendizagem e de forma presencial para as necessidades administrativas da comunidade. Dessa forma, a secretaria escolar passou a funcionar das 7h às 13h, até que se encerrasse o período de isolamento social.

O PPP (2021) da escola, informa que a escola se encontrava com 11 turmas, sendo 6 turmas no período matutino e 5 turmas no período vespertino, atendendo alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano, nas modalidades de Ensino Regular (10 turmas) e Educação Especial (1 turma).

### *1.2.2 Situação física da escola*

Conforme o PPP (2021), a Escola Municipal Azul possui 1 pátio que em parte é coberto, 1 quadra de esporte sem cobertura, 2 banheiros adaptados com acessibilidade, 3 banheiros para funcionários, 2 quatinhos para funcionários, 1 cantina, 2 depósitos, 14 salas, sendo 07 salas de

---

<sup>4</sup> Recentemente, sua denominação foi novamente alterada, devido à possibilidade de a escola oferecer outros níveis e modalidades futuramente.

<sup>5</sup> Houve mudança no horário inicial das aulas. A partir do dia 15 de fevereiro de 2022, o início das aulas passou-se a ser às 07h:30min.

aula, 1 sala de atendimento da multifuncional, 1 sala de supervisores, 1 sala de secretaria escolar e direção e 1 sala de planejamento (sala de professores). 1 sala de laboratório de informática (desativado), 1 sala de vídeo.

### *1.2.3 Recursos humanos e materiais*

De acordo com o PPP (2021), a escola está organizada estruturalmente pelo corpo docente, sendo 01 Diretor, 01 Coordenadora Pedagógica, 01 professora de “inclusão parcial A”, 09 professoras de 1º ao 5º Ano; pelo corpo administrativo, composto por 01 assistente administrativa (secretária escolar), 06 auxiliares de educação, 02 Merendeiras, 03 auxiliares de limpeza; pelo Conselho Escolar, que é o principal parceiro da gestão, composto por 01 presidente, 01 vice-presidente, 01 secretária, 03 conselheiros fiscais e um executor financeiro. O PPP (2021) aponta que o Conselho Escolar administra os recursos financeiros e toma decisões em conjunto.

## **1.3 O Projeto Político Pedagógico e a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento**

O Projeto Político Pedagógico – PPP define a identidade da escola. Funciona como uma mola propulsora na busca de melhorias para o bom funcionamento da instituição, cujas ações planejadas visam atingir os objetivos que se deseja alcançar (VEIGA, 1998). O PPP é, então, um documento, feito de forma colaborativa com a comunidade escolar, devendo ser revisado continuamente e pode ser atualizado ao longo do ano letivo conforme a necessidade e as propostas da escola.

O PPP da escola Municipal Azul (2021), aponta que a escola possui a missão de garantir o desenvolvimento da Educação Integral humanizada, por meio da gestão democrática, participativa e inovação educacional.

Sobre isso, a LDB (BRASIL, 2006) em seus Artigos.12, 13 e 14 expressa que,

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas, comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

Art. 14. O sistema de ensino definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas particularidades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

## II - Participação das Comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Dessa forma, a gestão democrática diz respeito a tomadas de decisões dada coletivamente, rompendo com o autoritarismo na estrutura da escola. A participação crítica de toda a comunidade escolar torna o trabalho pedagógico mais transparente e produtivo (VEIGA, 1998).

O PPP da escola Municipal Azul (2021), adota a concepção construtivista para orientar o ensino, sobretudo o processo de alfabetização e letramento. O documento relata as dificuldades que a escola enfrenta, dentre elas destacam-se: a falta de um espaço para leitura; grande quantidade de alunos do 1º, 2º e 3º anos não alfabetizados, nota baixa no último IDEB. Estas três últimas dificuldades possuem preferências em resolvê-las.

Conforme Ferreiro (2017), as crianças aprendem de maneira mais fácil que os adultos, em um contexto social. A autora afirma, que os professores ainda erram quanto à definição do processo de alfabetização, utilizando-a como uma técnica. Para Ferreiro (2017), é fundamental que o professor considere as escritas do ponto de vista construtivo, respeitando o nível e a evolução de cada criança. É preciso que a escola repense no conceito de alfabetização, levando em conta o paradigma construtivista, a fim de obter uma alfabetização eficaz, sempre considerando os aspectos sociais, comunitários, culturais, etc.

Soares (2020) corrobora com essa visão, visto que o professor não deve pensar somente em um método de ensino, mas em uma combinação de várias formas de ensinar, conforme as especificidades de cada criança. A autora acrescenta que o docente deve ter domínio das teorias de aprendizagem, em especial, a teoria de aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com o PPP da escola Municipal Azul (2021), os objetivos básicos são: elevar o nível de proficiência dos alunos em todas as disciplinas do diário comum de 1º ao 5º ano possibilitando ao aluno o alcance das habilidades previstas no Documento Curricular do Ensino Fundamental de Luziânia, estado de Goiás, tendo em vista o desenvolvimento das competências previstas na BNCC e a formação do integral do aluno; elevar a nota do IDEB de 6.4 para 6.7; ampliar o número de alunos alfabetizados anos, desenvolver estratégias inovadoras dentro do processo educativo oferecendo aos alunos situações diversificadas de aprendizagem no sentido de superar as dificuldades; promover aos docentes formação continuada como forma de refletir sobre sua prática pedagógica e aderir novos conhecimentos. O documento também realça em seus objetivos, o trabalho com valores utilizando diferentes métodos de resolução de conflitos, promover maior participação das famílias no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Conforme Veiga (1998), a formação continuada é imprescindível para a compreensão do trabalho pedagógico. Pois possibilita maior consciência crítica da realidade que envolve a escola e a vida dos educandos. Assim, o professor que busca sempre está aprendendo sobre a literatura infantil, as chances de ter sucesso no processo de alfabetização e letramento de seus alunos são gigantescas, pois rompe os desafios encontrados no cotidiano de sua prática pedagógica de forma aprazível.

No que se refere ao uso da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental, o PPP da escola campo (2021) propõe somente um único projeto literário, cujo nome é Sacola Viajante, que tem como objetivo ampliar a imaginação, incentivar nas crianças a descoberta do universo da literatura, confrontando realidade e fantasia, auxiliar o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimulando o lúdico e o faz de conta.

De acordo com o PPP da escola municipal Azul (2021), o projeto Sacola Viajante acontece quinzenalmente. Cada aluno tem uma sacola, leva-a para sua casa na sexta-feira, onde faz a leitura proposta para a família e o registro necessário, devendo retorná-la na segunda-feira. Na sala de aula, o aluno relata oralmente sobre o que ele entendeu acerca do tema lido, bem como o registro escrito do que foi solicitado e uma avaliação da família. Desse modo, para cada quinzena, será enviado um texto ou um livro literário para cada criança.

O PPP (2021) também apresenta atividades que utilizam a literatura infantil como forma de abordar temas das datas comemorativas. Sobre isso, Abramovich (2009) ao discorrer sobre a poesia, faz uma crítica aos escritores desse tipo de gênero literário, visto que não escrevem adequadamente este tipo de texto. E, assim, quando o professor a utiliza com tal propósito, ao invés de despertar na criança o prazer, o gosto pela leitura e o conhecimento histórico e cultural, a leitura torna-se fatigante.

Ao propor ações que estimulam a criticidade, a curiosidade, que promova interação com a linguagem oral e escrita, seja através do contato com os livros literários, ou pelas histórias contadas, ou por projetos literários, são de grande valia para o trabalho com a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, podemos observar que o PPP da escola campo utiliza as práticas literárias com o objetivo de alfabetizar e letrar as crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

## **CAPÍTULO 2 - LITERATURA INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: concepções, relações e publicações**

Este capítulo tem como foco descrever as relações entre literatura infantil, alfabetização e letramento, visando compreender suas concepções, por meio de trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2020. Para iniciar esta discussão, convém expor uma breve síntese sobre estas duas práticas de ensino e aprendizagem.

A história da alfabetização no Brasil foi centralizada nos métodos de ensino. Durante os séculos XVI a XVIII, a alfabetização era voltada a noção de aprender a escrever através dos métodos sintéticos (vão das partes para o todo, começando com as unidades sonoras ou gráfica), e analíticos (vão do todo para as partes, originando-se de unidades de significado), nos quais perduraram até aproximadamente o final da década de 1970. “Nesses métodos”, era comum o uso de cartilhas, o famoso método da soletração, o “ba-be-bi-bo-bu”. O ensino tradicional por essas cartilhas deixava o aluno mais desestimulado e desinteressado pelos estudos, visto que exigia dele “decorar” as lições ao invés de aprender, tornando o ensino mecanizado.

Por este contexto, em uma das entrevistas feitas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - “Ceale”, Soares (2015) informa que não há um método de alfabetização adequado. A autora, “mesmo sem defender um método, ao mesmo tempo defende que se alfabetize com método”, ou seja, são imprescindíveis procedimentos claros, ordenados e intencionais para assegurar o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação dos alunos, como estrutura da leitura e escrita fluentes. Nas palavras da autora,

O problema dos métodos chamados tradicionais é que eles consideram ou um lado ou outro do multifacetado processo de alfabetização. Na alfabetização, é preciso desenvolver vários e diferentes aspectos simultaneamente. O que até permite admitir uma certa vantagem de quem faz uso de vários métodos, chamado aqui de ‘miscelânea’. O nome, porém, não é muito adequado, porque não se trata de fazer uma ‘miscelânea’ e, sim, de usar procedimentos adequados para cada meta, cada objetivo, considerando o ponto em que a criança está, de acordo com o processo cognitivo da criança e sua aprendizagem linguística (...) Não se alfabetiza desenvolvendo uma atividade aqui, outra ali, um dia isso, outro dia aquilo, mas se alfabetiza tendo uma visão do processo como um todo e orientando a criança ao longo desse processo. (SOARES, 2015, online).

Já em 1980, surgiu no Brasil o pensamento construtivista de alfabetização, resultado das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita. O construtivismo propôs um novo olhar para a alfabetização, voltado para o modo como a criança

concebe e constrói seus conhecimentos acerca das diferentes áreas do conhecimento, ou seja, o importante era conhecer como a criança aprendia a língua escrita.

Neste mesmo período, verificou-se um número considerável de analfabetos funcionais, que são pessoas “alfabetizadas”, aquelas que decodificam os signos linguísticos, porém não compreendem o que leem. Daí, surge, então, o termo “letramento”. Sendo assim, um sujeito letrado é aquele capaz de ler, escrever e fazer uso desses conhecimentos em situações reais do dia-a-dia. Por outro lado, Freire (1987) constata que indivíduos que têm pouco acesso à leitura possuem conhecimento da linguagem e letramento de vida. Nesta visão, o letramento se torna a leitura de mundo, pois qualquer pessoa tem um letramento e sabe alguma coisa.

Nesta perspectiva, acredita-se que a literatura infantil é fundamental no processo de alfabetização e letramento das crianças do primeiro ano do ensino fundamental, pois é um recurso pedagógico estimulante capaz de impulsionar a prática de leitura e escrita. Isso despertará nos pequenos leitores o pensamento crítico-reflexivo, no qual manifestará o sentimento de cidadania.

## **2.1 Concepções e relações da literatura infantil, alfabetização e letramento**

O conceito de literatura infantil está relacionado à arte, a capacidade de criar, de imaginar o mundo. Logo, a literatura infantil é uma conexão entre o real e o imaginário. A fantasia presente no texto literário interfere na realidade vivenciada das pessoas, especialmente das crianças. Conforme Rildo Cosson (2014, p. 17) podemos afirmar que “a literatura infantil nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”.

Nesse sentido, a literatura infantil provoca no leitor possibilidades de união consigo e com a realidade, a literatura passa a ser fundamental na vida das crianças, tornando o mundo mais compreensível. Para tanto, é necessário que o professor alfabetizador conheça bem os tipos de textos literários, visto que a literatura tem a capacidade de mostrar por meio da ficção a representação da realidade sociocultural dos educandos.

Portanto, o docente ao inovar seus métodos literários tem a importante tarefa de estimular nos seus alunos uma leitura prazerosa de modo que esta perdure por toda a sua vida, formando leitores críticos e reflexivos capazes de intervir e modificar a realidade em que vivem. Segundo Cosson (2014, p. 30):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Dessa forma, a leitura na escola deve ser uma prática significativa, que desperte o interesse do aluno leitor, pois se não houver uma motivação para a leitura, não haverá aprendizagem. Todavia, é preciso que o professor mediador utilize uma metodologia a fim de incentivar a leitura de livros, para promover a aquisição da leitura e escrita pertinentes aos alunos.

Antigamente, a concepção de um sujeito alfabetizado era saber as letras, juntar as sílabas e formar palavras. Nessa época, como já sabemos, se aprendia a ler com o uso das cartilhas, predominava-se a repetição de sons, a utilização da fonação e da soletração, hoje é chamado de método sintético.

É sabido que hoje não mais se utiliza esse conceito de anos atrás, mas exerce várias particularidades que passavam despercebidas. Soares (2005) considera que alfabetização é a aprendizagem da técnica, domínio da escrita, da leitura e da relação que existe entre grafemas e fonemas, assim como dos diferentes instrumentos de escrita. Ou seja, a alfabetização é um processo que vai muito além de decodificação de letras e sílabas, é, então, um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

Paulo Freire (1987) define o processo de alfabetização parte da conduta política, que deve assegurar o direito a cada educando de garantir que sua própria voz seja válida e respeitada, pois, segundo o autor, “a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...]. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (p. 10). Para o autor, a alfabetização consiste em primeiro lugar ler o mundo, partindo de palavras que fazem parte da realidade dos alunos para que possam transformar, criar e recriar a mesma. No entanto, na visão de Freire (1987), a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um empenho de leitura do mundo e da palavra.

Diante disso, proporcionar aos alunos uma leitura literária próxima à realidade deles facilitará a compreensão da aquisição do processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, promoverá o prazer pela leitura. Logo, a contação de histórias tem um poder envolvente que cativa quem as ouve e “Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo[...]” (ABRAMOVICH, 2009, p.16). Então, ao ouvir histórias as crianças estabeleceram relações

com o cotidiano, constroem novos conhecimentos, contribuindo para uma melhor compreensão do mundo.

Nessa lógica, a nossa realidade atual está centrada na escrita, o que exige de nós sabermos utilizar esta linguagem nas mais diversas situações em que nos deparamos no decorrer do dia a dia, isto é, saber ler, produzir e compreender textos com competência em diferentes contextos. No entanto, acredita-se que o sucesso para formar leitores eficazes depende de uma base bem formada nos primeiros anos, particularmente no primeiro ano do ensino fundamental.

Em vista disso, para que a sociedade atual atenda a essa demanda, é preciso que as pessoas além de serem alfabetizadas, sejam pessoas letradas. O conceito da palavra letramento tem origem na tradução da versão em inglês *literacy*, para o português, onde letra vem do latim *littera*, e o *cy*, denota qualidade, condição ou estado. Assim, “literacy é a condição de ser letrado” (SOARES, 2014, p. 17). Ainda segundo Soares (2005, p. 50), letramento é “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. Portanto, letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita através das práticas sociais no cotidiano.

Assim, a escola busca promover nas crianças o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita e a Literatura Infantil pode influenciar de maneira positiva neste processo por ser um instrumento motivador e desafiador; ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modifica de acordo com a sua necessidade.

Freire (1987) não conceituou Letramento, mas o aplicou na prática do dia a dia, que através do diálogo, o ser humano troca saberes, experiências, vivências, que precisam ser ouvidas, aprendidas, discutidas e valorizadas, para que a vida e o conhecimento tenham sentido para o educando. Isso é Letrar com significado, amor e razão. É nessa perspectiva que a Literatura Infantil é de fundamental importância na aquisição do processo de alfabetização e letramento, uma vez que se constitui na relação dialógica com o livro, com a cultura e a própria realidade da criança, no qual ela passa a defender suas opiniões, criando e recriando situações para a solução de um determinado problema proposto e, assim, transcrever novas histórias para que sejam trabalhados tanto a oralidade como a escrita.

Em uma visão construtivista, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), em seus estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, os conceitos de letramento e alfabetização se juntam, confundindo-se. Para as autoras, o letramento vai muito além ler e escrever, visto que é tudo o

que o indivíduo consegue fazer com as habilidades da leitura e da escrita; pois, caracterizam-se como um processo dinâmico, onde a criança tem a possibilidade de fazer e desfazer suas ideias a respeito do funcionamento da língua escrita com a intenção de compreendê-la como um sistema de representação da fala, assumindo compromisso com a realidade social.

Para dar subsídio a essa afirmação, eis aqui o entendimento das autoras,

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo a sua própria metodologia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 11).

Assim, a criança começa a conviver desde seus primeiros anos de vida com diversas formas de manifestações da escrita, tais informações são carregadas por toda a sua vida, que aos poucos vai descobrindo diferentes funções nas manifestações textuais. Contudo, o processo de aquisição da língua escrita depende da ação tanto do aluno como do professor, onde este deve adotar meios e métodos para utilizar uma boa literatura, e esta ocorra com eficácia, conforme a realidade cultural em que os alunos estão inseridos. Durante este avanço de aprendizagem, surgem conflitos cognitivos que vão sendo superados para a apropriação da escrita (FERREIRO E TEBEROSKI, 1985).

Conclui-se, então, que Alfabetização e Letramento são dois conceitos divergentes, porém inseparáveis e complementares. Em suma, enquanto que a alfabetização é o processo que desenvolve a aquisição e domínio da leitura e da escrita, o letramento desempenha a função social de ler e escrever por meio dos contextos sociais. Soares (2020, p. 27) reforça que

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem de ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), trabalhar com a Literatura Infantil faz com que o indivíduo desenvolva significativamente as etapas de leitura e da escrita, contribuindo para a formação de leitores competentes. Diante dessa premissa, é

necessário que os professores estejam aptos, devidamente capacitados para que formem leitores competentes, escolhendo bons textos literários para que isso ocorra.

A partir de todo o exposto, a literatura, a alfabetização e o letramento estão interligados o tempo todo, visto que, as crianças gostam de ouvir história e se encantam com esse mundo de magia, que é de grande importância no processo de alfabetização; e, dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido com mais qualidade e proficiência, porque o professor deixa de desempenhar uma ação enfadonha e torna o ensino mais atrativo, motivador e ativo no qual a criança é estimulada a interagir com o conhecimento do assunto estudado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2013), relata que a aprendizagem da escrita e da leitura está estritamente ligada aos usos sociais no meio familiar, fase indispensável para a apropriação da leitura e escrita, de modo que a criança compreende a realidade que a cerca.

A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 112).

Compreende-se, então, que a Literatura Infantil contribui com o processo de construção do pensamento do educando. Contudo, a mediação do professor é fundamental para propor um tratamento didático do texto literário, que possa ter efeitos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor tende a estar em constante ampliação do repertório de leituras, e ao mesmo tempo refletindo sobre as práticas culturais de leitura e escrita do texto literário para ter resultados eficazes em sua prática docente e conseqüentemente, seus alunos saibam interpretar e reproduzir os textos de forma coerente.

A BNCC (BRASIL, 2018) aponta como objetivo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental a ação pedagógica, isto é, o professor deve fazer com que os alunos adquiram o sistema da escrita alfabética desenvolvendo, com maior diversidade, habilidades de leitura e escrita. A BNCC diz que,

Aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia as possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 61).

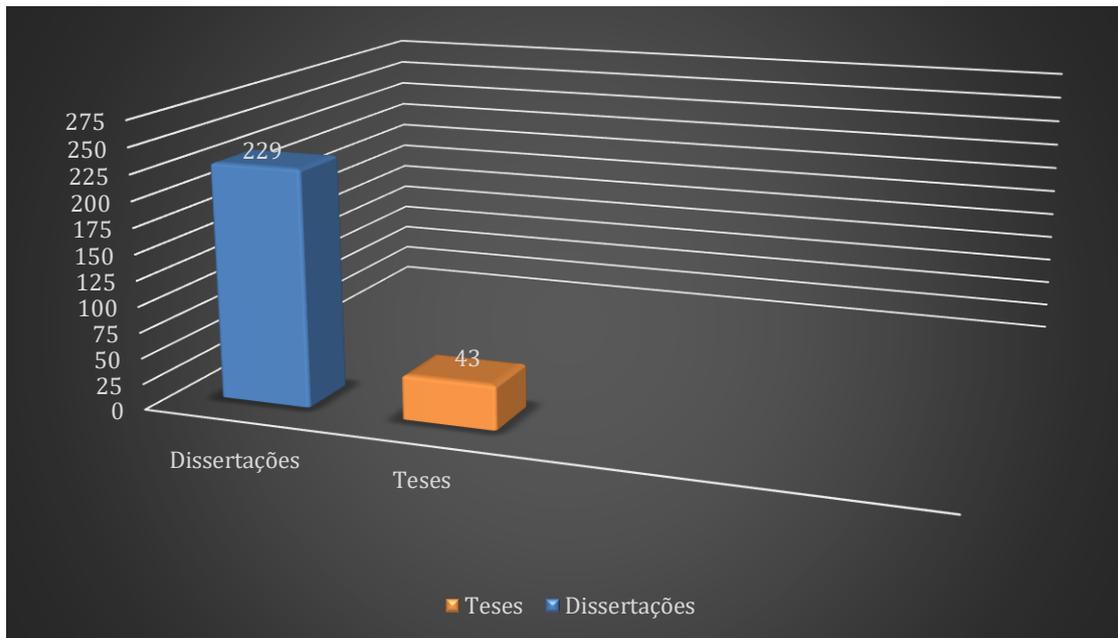
Nesse sentido, a BNCC amplia o letramento infantil através da centralidade no texto e a Literatura Infantil tem um papel importante nesta fase de aprendizagem, que é despertar nas crianças o desejo de ler e escrever por meio das histórias fascinantes, no qual torna o aprendizado mais estimulante e prazeroso. Com isso, a criança tende a participar, através do diálogo, interagindo e compreendendo a história contada e associando à sua realidade ainda que seja uma contação fictícia, surreal, ela é capaz de relacionar o contexto da narrativa com a sua existência, algo que tenha sentido para ela. Isso significa dizer, que a criança articula suas hipóteses e o faz ampliar suas capacidades de leitura e escrita.

## **2.2 A discussão da temática nos trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2020**

Foi feito um levantamento de teses e dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendendo os anos de 2010 a 2020, para buscar embasamento teórico acerca do tema. Delimitou-se esse período, para verificar o que outros pesquisadores vêm estudando sobre a temática na última década.

Em vinte e nove de agosto de 2021 realizei a busca no banco de dados do catálogo de teses e dissertações da Capes, utilizando os descritores “literatura infantil”, “alfabetização e letramento” e “1º ano do ensino fundamental”; refinei em mestrado e doutorado acadêmico nos anos de 2010 a 2020, tendo como refinamento também a grande área do conhecimento Ciências Humanas, a área de conhecimento Educação e a área de concentração Educação. Por meio dos descritores, foram encontrados 272 trabalhos, identificando-se um total 229 dissertações e 43 teses, conforme ilustra o Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Levantamento de dissertações e teses pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora com dados da CAPES (2021).

Com esse levantamento, foi possível constatar que há uma grande concentração de trabalhos de doutorado do que de mestrado, ou seja, tem mais gente do mestrado pesquisando sobre a temática do que do doutorado. Portanto, conclui-se que tem mais pessoas fazendo mestrado do que doutorado.

Após lidos os resumos, selecionamos apenas os textos que mais se aproximaram com a delimitação do tema, ou seja, que discutiam a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental. Com os textos selecionados, contamos com 9 teses e 26 dissertações. Desse total de 35 trabalhos, ainda, nem todos estavam diretamente ligados à temática investigada. Sendo assim, fizemos uma nova releitura dos trabalhos, a fim de contemplar uma melhor colaboração significativa com o tema em questão. Das 35 pesquisas foram encontrados 5 trabalhos que se aproximaram, conforme mostra o Quadro 1. Estas 5 pesquisas favorecem os aspectos que se relacionam com o foco desta investigação: literatura infantil, alfabetização e letramento, destacando a importância da concepção de aprendizagem e do ensino da língua escrita, da alfabetização e do letramento.

**Quadro 2** - Trabalhos publicados entre 2010 e 2020 que dialogam com a temática da pesquisa

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO</b>	<b>ANO</b>
Valdirene Maria Pioner da Silveira	A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental	Dissertação	2013
Eliana Aparecida Carleto	Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha	Tese	2014
Sandra Danieli Werlang	A alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil no 1º ano do ensino fundamental	Dissertação	2015
Meire Cristina Costa Ruggeri	O espaço do livro literário de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental	Dissertação	2016
Daniela de Carvalho Pena Gonçalves	Alfabetização e letramento na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos	Dissertação	2019

Fonte: Elaboração própria com dados do site da CAPES (2021).

Silveira (2013) realizou um estudo para investigar a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Silveira (2013), desenvolveu sua investigação em quatro escolas de uma Rede Municipal de Ensino estabelecida na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS). A autora adotou o seguinte problema: Como as professoras fazem uso da literatura infantil nas suas práticas de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental? A fim de contribuir com essa importante temática, Silveira (2013) teve como objetivo geral: analisar a utilização da literatura no primeiro ano do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de uma cidade da grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul. E, como objetivos específicos: 1) verificar como a literatura infantil é utilizada nas práticas pedagógicas dos professores; 2) identificar quais gêneros literários e autores os educadores privilegiam; 3) perceber com que finalidade tais gêneros circulam em sala de aula.

Para alcançar os objetivos elencados, Silveira (2013), utilizou a pesquisa qualitativa, do tipo descritivo. As técnicas empregadas para a coleta dos dados compreenderam os diários de

aula (ZABALZA, 2004) e as entrevistas semiestruturadas com cinco professoras do primeiro ano do ensino fundamental, das quais três são de escolas diferentes e duas pertencentes à mesma escola. Foram utilizados os autores Coelho (2010), Zilberman (1998), Saraiva (2001) e Cosson (2006) para dialogarem sobre a literatura infantil. Os principais teóricos utilizados na formação de professores foram: Nóvoa (2007), Zabala (1998), Gauthier et al. (2006) e Tardif (2010). Autores como Ferreira e Teberosky (1998), Soares (2003), Corsino (2006), Rapoport (2009), Kramer (2010) e Moraes (2012) constituíram aporte teórico na alfabetização, no letramento e na inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos.

A pesquisa de Silveira (2013), possibilitou perceber que as professoras tiveram contato em sua formação inicial com a literatura infantil e, que esta, é um dos caminhos utilizados pelas alfabetizadoras a fim de levar as crianças a atingirem a escrita alfabética. Nessa visão, a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 61, apresenta como critérios para a formação do educador, que:

A formação de profissionais de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, artigo 61, inciso I).

Portanto, a literatura infantil é parte integrante na ação pedagógica do docente para o desenvolvimento da escrita da criança. Consoante Freire (1987), a proposta educativa deve estar pautada na ação e na reflexão, em uma práxis autêntica para a libertação, objetivando a humanização do homem e de sua própria ação pedagógica. Essa ação é um processo contínuo e inacabável de formação, construção e reconstrução, buscando sempre novos conhecimentos. Sendo assim, o pedagogo precisa estar capacitado para desenvolver a literatura infantil na sala de aula com os alunos, fazendo com que eles se comprometam e se motivem com a prática da leitura e escrita.

Com relação ao objetivo geral, a pesquisadora constatou-se que a literatura infantil constitui como uma das estratégias utilizadas pelas professoras para a alfabetização e o letramento. É certo que trabalhar a leitura literária implica em momentos prazerosos, daí a sua importância para a formação de leitores (ABRAMOVICH, 2009). Segundo Cosson (2014), a contação de história, em termos de letramentos, proporciona às crianças a inserção do mundo da escrita, por exemplo, quando o professor explica o significado de certas palavras para melhor compreensão do texto.

Verificou-se que, as docentes observadas na pesquisa de Silveira (2013), fizeram uso de vários recursos, como jogos, encartes de lojas, músicas, jornais, atividades fotocopiadas, filmes,

livro didático, trava-línguas, lendas, revistas, quadro verde, rodas cantadas e quadrinhas, e dos gêneros textuais, como convite, bilhete para alfabetizar e letrar. Ferreiro (1999, p. 25) nos diz que “para alfabetizar é necessário ter acesso à língua escrita”. Contudo, existem materiais de alfabetização desnecessários que não ensinam, de fato, como se ler corretamente, visto que são textos que não apresentam funções de informação, comunicação ou estética (FERREIRO, 1999).

Tencionando responder aos objetivos específicos da pesquisa de Silveira (2013), os dados apontaram que a literatura infantil era usada enfatizando os conteúdos e as datas comemorativas, além de ser motivo para acalmar a turma. Desse modo, o valor estético e artístico da literatura ainda é pouco considerado pelas profissionais, bem como seus autores. Abramovich (2009, p. 33), ressalta a importância das imagens nas histórias, pois as “narrativas visuais (quando inteligentes e bem feitas) permitem e estimulam” às crianças reconhecer os seres, as coisas e os acontecimentos do seu cotidiano, estabelecendo diálogo entre a história e a sua realidade.

Fora o prazer de folhear um livro, colorido ou branco e preto [...]. Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade), são, sobretudo, experiências de olhar, de um olhar múltiplo, pois se vê com o olhar do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem o mundo. Saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo, a visão. [...] (ABRAMOVICH, 2009, p. 33).

Por esse ângulo, no entendimento de Freire (1989) aprender a ler e a escrever, é olhar o mundo com outros olhos, é interpretar o que se lê e lançar essa ideia no mundo. Para Freire (1989), a leitura deve levar a um pensamento crítico do texto ou imagem textual, buscando apreender a sua significação mais profunda, apresentando aos leitores uma vivência estética. Isso significa que o diálogo contribui para a compreensão da escrita. Assim, estimular a oralidade dos alunos nas análises das histórias infantis e desafiá-los a escrever colaboram para a compreensão da leitura e escrita.

Soares (2020) sugere que para alfabetizar as crianças que estão na fase de alfabetização e estão na tentativa de lerem sozinhas, é interessante oferecer livros de literatura infantil com textos curtos, grafia atraente, imagens bem destacadas, frases simples e acessível à linguagem da criança, palavras com sílabas estruturadas, bem como as relações fonemas e grafemas de maneira equilibrada.

Para a pesquisadora Silveira (2013), embora admita a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e de letramento, reconhece-se que a literatura infantil por si só não

conseguirá abarcar tamanho feito nesses processos de ensino e aprendizagem. Cosson (2014, p. 131), corrobora com este pensamento ao dizer que, “nenhuma prática de leitura, tomadas em separado, é suficiente para promover a leitura literária. Para isso, elas precisam ser combinadas em um conjunto coerente e consistente de práticas que constituem um programa de leitura”. Portanto, para formar leitores literários deve-se construir programas de leituras sistematizadas.

No que tange as relações entre literatura infantil, alfabetização e letramento, Silveira (2013) acredita que esses três elementos se unem e se completam. Uma vez que a literatura infantil possui uma linguagem lúdica na qual o professor poderá tornar suas aulas mais dinâmicas e divertidas, provocando na criança o desejo de aprender, contribuindo sobremaneira no processo de alfabetização e letramento. Dessa forma, o texto literário se apresenta como uma possibilidade, a fim de colaborar na construção da escrita e da leitura. A autora ressalta que a prática de alfabetizar e letrar alicerçada à literatura infantil é positiva e pode obter bons resultados, desde que o professor esteja disposto a utilizar a literatura infantil de modo a conscientizar as crianças sobre o papel da mesma na formação de leitores e escritores, que se faz necessário desde o primeiro ano do ensino fundamental.

Considerando que a quantidade de teses analisadas, que tinham relação direta com a temática, foram poucas, e cujas divulgações não eram autorizadas pelos autores, fez-se uma análise da tese da pesquisadora Carleto (2014). Sua pesquisa objetivou-se compreender quais eram as contribuições das obras literárias de Ruth Rocha para a formação do professor e do aluno leitor, com foco nos saberes e práticas educativas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental.

O trabalho de Carleto (2014) teve como objeto de estudo a leitura literária como experiência de formação continuada do professor leitor. A pesquisa apresentou o seguinte problema: Que possibilidades de saberes e práticas as obras de literatura infantil de Ruth Rocha selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999-2010, podem propiciar à formação leitora de professores da rede pública municipal de Uberlândia, estado de Minas Gerais?.

Para o desenvolvimento do seu trabalho, Carleto (2014) utilizou como metodologia a pesquisa-ação colaborativa. Ela utilizou os seguintes procedimentos e estratégias de ação: aplicação de questionários em grande escala junto a professores e/ou gestores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de Uberlândia, Minas Gerais; levantamento bibliográfico e documental; realização de oficinas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental; observação participante nas escolas e redação de notas de campo; realização de

entrevistas orais com colaboradoras sobre seus saberes e práticas educativas com obras de literatura infantil na sala de aula; transcrição e textualização das entrevistas.

Além disso, Carleto (2014), realizou ações que contemplaram a incorporação de obras de literatura infantil na escola. Fizeram parte do universo pesquisado 112 alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, três professoras de Biblioteca, duas professoras de Literatura e Linguagem, duas professoras regentes do 3º ano do ensino fundamental, uma professora regente do 2º ano do ensino fundamental, três coordenadoras dos anos iniciais do ensino fundamental, uma professora readaptada como professora de Biblioteca e uma professora de Português dos anos finais do ensino fundamental, que atuava como selecionadora de acervos literários, totalizando treze colaboradoras. O cenário da investigação foram duas escolas da rede pública municipal de ensino do município de Uberlândia.

O estudo de Carleto (2014), sustentou em autores e perspectivas que assinalam a relevância da literatura infantil para o processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles, destacam-se: Soares (2011), que analisa a questão fundamental das relações entre a literatura infantil e a escola, ou seja, a necessidade de saber como se dá a escolarização da literatura; Aguiar (2007), que reflete sobre os pretextos do uso da literatura para o ensino de diferentes componentes curriculares; Coelho (2000), que analisa a redescoberta da literatura como espaço de convergência das multilinguagens que se cruzam no cenário contemporâneo; e Zilberman (1982), que reflete sobre os diálogos acerca da literatura na condição de modalidade de produção artística.

Sobre a formação continuada como espaço para formação leitora, Carleto (2014) concluiu que as políticas públicas de ensino nas duas últimas décadas têm dado ênfase à formação do professor no que diz respeito à sua qualificação e responsabilidade pela melhoria do ensino. Porém, apesar de o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) promover diversas atividades de formação continuada, este não oferecia formação continuada específica no âmbito da leitura de literatura infantil, com vista à formação leitora de professores e, conseqüentemente, de alunos. Também, a maioria das colaboradoras (60%) desconhecia os programas de políticas públicas de incentivo à leitura, dentre eles o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, e não realizava estudos sobre a literatura infantil.

O pensamento de Freire (1987) quanto a formação continuada, é que esta deve ser uma condição de inacabamento do ser humano, assim como a consciência desse inacabamento. Nesse caso, segundo Freire (1987), é imprescindível a formação permanente do professor, já

que o homem é um ser inacabado e deve ser consciente dessa sua inconclusão. Pois é através do movimento permanente de ser mais, que o professor transformará e inovará a sua prática pedagógica e estará preparado para superar os desafios enfrentados, no que diz respeito à alfabetização e letramento ao utilizar a literatura infantil.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuramente revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 1987, p. 42).

Quanto à autora selecionada para o estudo de Carleto (2014), Ruth Rocha, sua produção pressupõe práticas de leituras diversas; os temas abordados são múltiplos (mentira, valor da leitura, aposentadoria, medo), como são múltiplos os seus leitores. Tais temas sociais abordados em cada uma das obras de Ruth Rocha possibilitaram diálogos, trocas de experiências, identificações com os personagens e também trouxeram inquietações sobre questões vivenciadas no dia a dia dos leitores. Utilizou-se de início quatro obras literárias de Ruth Rocha: “As coisas que a gente fala”, “Atrás da porta”, “O trenzinho do Nicolau” e “Quem tem medo de quê?”. Abramovich (2009) mostra que, quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, os sentimentos que têm em relação ao mundo.

É ouvindo que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 2009, p. 17).

Assim, quando a criança ouve ou lê uma história, ela será capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre a história, realizando assim, uma interação verbal, ampliando, não somente a sua imaginação, observação, prazer pela leitura, mas também a linguagem oral e escrita. Freire (1987) nos lembra que o diálogo entre os homens proporciona melhorias concretas e libertadoras, transformando a si mesmo e ao mundo. Aprender a ler e escrever fora

do contexto dialógico, é, então, tornar a palavra sem sentido. Logo, ensinar o código linguístico é dialogar com o mundo, visto que a leitura e a escrita fazem-nos dialogar de alguma forma.

Nessa mesma linha de pensamento, Ferreiro e Teberosky (1985), relatam que o processo da construção da língua escrita é caracterizado pelas inúmeras interações sociais e pelas experiências do sujeito aprendiz na prática de ler e escrever. As referidas autoras, pontuam que mesmo a criança não sabendo ler e escrever, possui a capacidade de problematizar situações, de criar hipóteses, testá-las e construir verdadeiros sistemas interpretativos na busca pela compreensão do mundo ao seu redor. Desse modo, é necessária uma série de processos de reflexão sobre a linguagem para passar a uma escrita; mas, por sua vez, a escrita constituída permite novos processos de reflexão que dificilmente teriam existido sem esta. Dessa maneira, a criança adquire relações entre o oral e o escrito, apresentando a ideia de consciência fonológica.

No entendimento de Soares (2015, online), a consciência fonológica pode ser definida como “um conjunto que envolve: a consciência do som da palavra, de partes iguais das palavras (rima e aliteração), da segmentação da palavra em partes, de consciência silábica e finalmente de consciência fonêmica.”

Diante disso, para a criança aprender a ler e a escrever não basta apenas ensinar as letras soltas (A, B, C, D...), visto que o som da letra não garante o aprendizado. Pois, as crianças podem apresentar dificuldades para juntar as letras.

No início do processo de alfabetização, o alfabetizador não deve se centralizar na letra nem no som da letra. Por quê? Sobretudo porque a letra corresponde a um fonema, e os fonemas linguisticamente não são pronunciáveis. A única exceção são as vogais, em que o nome da letra corresponde ao fonema que ela representa, [...]. Por exemplo, ‘peteca’, ela coloca apenas o ‘p’ representando a sílaba ‘pe’. [...]. Assim, não se trata de apresentar o nome da letra ou o som da letra. É um processo integrado: letras, sons das letras acompanhando o desenvolvimento da criança nas etapas psicogenéticas. (SOARES, 2015, online).

Para Carleto (2014), a literatura infantil possui relações estreitas com o processo de alfabetização e letramento. Pois, segundo a referida pesquisadora como se aprende ler lendo, o texto literário motiva as crianças no processo de aquisição da escrita alfabética, além de servir como estímulo para adquirir o gosto pela leitura e a compreender a realidade que ao seu redor.

Entretanto, notou-se que as professoras dos anos iniciais da pesquisa de Carleto (2014) faziam uso da literatura infantil com fins restritos e mecanizados, visto que utilizavam, a avaliação, exercícios, campeonatos, fichas de leitura, com o intuito de obtenção de notas dos alunos. Isso constitui-se uma interpretação mecânica de texto/obras literárias, deixando para o

segundo plano as obras literárias. Cosson (2014), afirma que a literatura infantil deve ser vista como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado.

Em conformidade com Abramovich (2009), esse tipo de metodologia utilizado como pretexto para interpretar textos literários, levará aos alunos uma obrigatoriedade de leitura, perdendo assim, o prazer, o deleite, as descobertas, o encantamento que a mesma pode proporcionar ao aluno leitor.

Começa que há uma obrigatoriedade de prazo, uma espécie de maratona, onde um livro tem que ser lido num determinado período, com data marcada para término de leitura e entrega de uma análise, e não conforme a necessidade, a vontade, o ritmo, a querência de cada criança-leitora. (ABRAMOVICH, 2009, p. 140).

De acordo com Cosson (2014), é essencial que o professor, sobretudo do primeiro ano do ensino fundamental, saiba trabalhar a literatura infantil, de forma a oportunizar aos alunos a reflexão sobre a obra literária através de diálogos entre a comunidade de leitores. Desse modo, os alunos são privados de aprofundar nos sentidos que não estão expressos linguisticamente nos textos literários, no qual poderá comprometer a formação de um leitor fluente. Conforme exposto na BNCC, a literatura deve envolver a formação dos leitores-fruidores:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138).

Cosson (2014), diz que essa construção de sentido do texto literário se faz por meio das inferências impostas pelo professor. Para tanto, cabe ao professor estabelecer estratégias que visem trabalhar a linguagem literária, em seu uso social. Afinal, não basta saber ler e escrever, é necessário oferecer condições sociais e culturais às crianças, levando-as a organizar reflexivamente seu pensamento, tomando consciência do mundo que o cerca, transformando a sua realidade através das leituras literárias.

Werlang (2015), em seu estudo sobre alfabetização e letramento, mediados pela literatura infantil, analisa os processos de alfabetização e letramento em uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da interação com a leitura literária, mediada intencionalmente pelo professor. Sua pesquisa definiu como problema seguinte enunciado: que contribuições a presença da leitura de obras literárias, nas atividades efetivas de sala de aula,

oferece ao processo de alfabetização e letramento? Esse problema é desdobrado pelas questões: a) Como os estudantes de primeiro ano se sentem em relação às obras lidas? b) Como se percebe a apropriação da escrita e da leitura pelos estudantes a partir das intervenções docentes e da leitura do texto literário?

Para se efetivar a investigação, os objetivos específicos foram definidos da seguinte forma: a) Analisar obras do acervo disponibilizado pelo PNBE 2014, identificando potencialidades para contribuir nos processos de alfabetização e letramento dos estudantes; b) Selecionar 5 (cinco) obras desse acervo para compor propostas de leitura para leitor iniciante, visando a contribuir para a alfabetização e o letramento. c) Avaliar o processo de significação e apropriação da escrita das crianças, utilizando obras literárias do PNBE 2014; d) Analisar as práticas de letramento aliadas ao processo de apropriação da linguagem escrita, a partir de interação com obras literárias.

A dissertação de Werlang (2015) fundamentou-se nos teóricos: Ariés (1981) que apresenta o surgimento do sentimento de infância, assim como de Lajolo (2006) e Neil Postman. (2011). Para adensar os conceitos de alfabetização e letramento, buscaram-se estudos de Magda Soares (2013) e Emília Ferreiro (1998), Ferreiro e Teberosky (1999). As discussões sobre leitura literária e formação do leitor serão tratadas com as contribuições de Teresa Colomer (2007). Utiliza-se, também, Rildo Cosson (2009), Flávia Ramos (2010) para conceituação de leitor e mediação literária. A pesquisa empírica assume enfoque qualitativo, realizando-se a partir dos princípios da pesquisa-ação. Além de estudo bibliográfico, a investigação cria e aplica projeto de leitura, contemplando ações como seleção de livros literários a serem potencializados em sala de aula; aplicação de roteiros de leitura elaborados para cada obra; análise de categorias depreendidas a partir da aplicação do planejamento elaborado. Os sujeitos da pesquisa, além da própria pesquisadora, Werlang (2015), são os estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Grimberg, em São Leopoldo. A turma é composta por 17 (dezesete) alunos, cinco meninas e doze meninos.

O estudo de Werlang (2015) evidenciou a alfabetização e o letramento por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, tendo como recurso principal a leitura literária. Os resultados obtidos revelaram que, utilizando a literatura como fio condutor da prática educativa no primeiro ano do ensino fundamental, aspectos como o planejamento adequado, a mediação e a intervenção pontual, a vivência coletiva em sala de aula com os alunos, promovem o progresso dos estudantes, rumo à alfabetização e ao letramento.

À vista disso, a escola e os professores precisam refletir sobre suas práticas e ter novas atitudes para que possam obter meios para atingir os objetivos do ensino da leitura literária com eficácia e eficiência. Pois, conforme exposto nos PCN (BRASIL, 1999, p. 15) “[...] Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.” Assim, é através da participação social que o indivíduo adquire o domínio da escrita e produz conhecimento.

Acerca do planejamento nas práticas de alfabetização e letramento, o professor deve visar uma aprendizagem progressiva das crianças, com base em metas contínuas e integradas<sup>6</sup> para que elas consigam ser alfabetizadas, leitoras e produtoras de textos (SOARES, 2020). Portanto, a prática pedagógica não pode ser feita de qualquer jeito, tem que ser antes refletida, planejada de forma a alcançar o objetivo.

O planejamento de suas práticas depende fundamentalmente de você ter clareza das **metas** – habilidades e conhecimentos – a alcançar, para que haja **continuidade** no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para que as habilidades e os conhecimentos sejam desenvolvidos e aprendidos com **integração** das metas em cada ano. (SOARES, 2020, p. 300, grifos da autora).

Nesse sentido, os textos literários se configuram como um suporte fundamental para alfabetizar e letrar os alunos com competência. Pois, a literatura infantil apresenta conteúdo ficcional e artístico que chama a atenção das crianças, fazendo com que elas interajam e tenham prazer pela leitura e, assim, se tornem bons leitores, numa perspectiva de letramento social.

A pesquisadora Werlang (2015) analisou as seguintes obras de Ruth Rocha: Quem tem medo de monstro?; Parlandas para brincar, de Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida; Coco Louco, de Gustavo Luiz e Mig; Misturichos, de Beatriz Carvalho e Renata Bueno; Chapéu, de Paul Hoppe, traduzida por Gilda de Aquino. A pesquisa apontou que essas obras foram exploradas de forma lúdica, a reflexão humana, repercutindo nos alunos, emoções como: o encantamento, o medo, o imaginário e tantas outras, de acordo com o entendimento, as vivências e experiências de cada sujeito. As obras de Ruth Rocha contribuíram para promover o processo de alfabetização dos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental da pesquisadora em questão.

---

<sup>6</sup> Segundo Soares (2020), as metas, dizem respeito às habilidades e conhecimentos que o professor deseja alcançar ao longo dos anos; a continuidade das metas relaciona-se com a continuação do ciclo de alfabetização, ou seja, dar sequência ao que foi desenvolvido nos ciclos anteriores, e por sua vez, metas integradas, diz respeito à inclusão das metas previstas para o ciclo em que está atuando.

Articulando com esse pressuposto, Abramovich (2009) expõe que, através do livro literário, com as mais variadas histórias, as crianças lidam com diversas emoções que os personagens podem sofrer, e vivenciar momentos como, raiva, tristeza, alegria e passar para a criança podendo até ensiná-la a lidar com tais emoções e sentimentos. Corroborando com esta ideia, a BNCC (BRASIL, 2018), traz em seu corpo destaques relevantes que a literatura infantil oferece ao ser. Dentre eles, estão os valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, que permitem o desempenho no processo de alfabetização e letramento e no convívio social.

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p.137).

Logo, além de a leitura literária ajudar a criança a enfrentar os conflitos que permeiam sua vida, ela fornece à a mesma, a apropriação da inserção na escrita, introduzindo, assim, os símbolos linguísticos.

Werlang (2015), ressaltou que é importante que a escola tenha acervo literário variado à disposição dos estudantes. Em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018), o contato com vários tipos de textos literários possibilita a criança ter “familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros” (p. 40).

Werlang (2015), mencionou a importância de o professor recorrer às orientações do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que indicam a necessidade de implantar, no ciclo de alfabetização, o processo de alfabetizar letrando, a fim de promover o sucesso dos alunos. Werlang (2015), também destacou a importância de promover a formação docente específica aos professores sobre obras selecionadas pelo PNBE, a fim de que conheçam os títulos, que compreendam o Programa para direcionar o trabalho pedagógico.

Assim, como nos lembra Soares (2020), as crianças têm ritmos de aprendizagem diferentes, então, “é importante que a/o alfabetizadora/or conheça a fase em que estão as crianças, para que possa trabalhar de modo que todas avancem” (p. 115). Dessa maneira, o pedagogo precisa ter conhecimentos a respeito dos recursos pedagógicos que serão utilizados em suas práticas, bem como conhecer previamente as experiências dos educandos. Além disso,

adotar diferentes estratégias na perspectiva de letramento de modo a conduzir efetivamente a aprendizagem de todos os alunos no processo de alfabetização (SOARES, 2020).

Werlang (2015), ressaltou que os livros selecionados pelo PNBE enriquecem a ação docente, auxiliando o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a turma de 1º ano não tinha uma rotina diária de leitura, somente a partir do projeto é que as crianças se adaptaram aos novos hábitos de leitura. Concordamos com Freire (1989, p. 31) ao dizer que “é praticando que se aprende”, do mesmo modo, só se adquire o hábito da leitura lendo; e só se aprende a escrever escrevendo, em um contexto de letramento. Cosson (2014, p. 132) afirma que as estratégias de leitura literária “respondem às várias necessidades de interação com os textos”, estimulando o ato de ler, formando comunidade de leitores, ocorrendo assim, o reconhecimento de lugar do próprio sujeito enquanto membro dessa comunidade. Daí a importância de o professor inserir projetos de leitura literária nas suas práticas docentes.

Em suma, os resultados alcançados pela pesquisadora Werlang (2015), mostraram que o uso da literatura na prática educativa promoveu o avanço dos alunos, bem como aquisição da alfabetização e do letramento. Nesse sentido, para a autora

Entretanto, ela não respondeu o problema que constituiu a pesquisa, pois admitiu-se ser uma questão que não aceita resposta simples e que depende de olhares mais aprofundados. Segundo Werlang (2015), esses olhares podem ser através da escola, do professor e principalmente do aluno que é o protagonista principal do processo de ensino e aprendizagem. O docente deve pensar criticamente em sua prática de maneira dialógica-problematizadora, é então, aprender a pensar certo na sua práxis, enquanto que o aluno deve expor seus conhecimentos prévios, ter curiosidades, procurando compreender o que foi dito e lido, na busca incessante de superar os desafios encontrados no processo de sua alfabetização, não importa o lugar onde ele esteja, na escola, em casa, no mercado, etc. (FREIRE, 1989).

A dissertação de Ruggeri (2016) analisou o espaço que o livro literário tem ocupado nas práticas docentes dos professores alfabetizadores do 1º ano que participaram de formação continuada oferecida pelo MEC nos últimos dez anos, em especial no PNAIC. Apesar de a autora citada acima, não explicitar claramente os teóricos que apoiaram à sua pesquisa, foi possível verificar no corpo do texto alguns deles: Abramovich (1997), Coelho (2000), Saraiva (1996) e Zilberman (1985), Kleiman (2005), Mortatti (2004) e Soares (2001).

O problema da investigação do objeto de pesquisa de Ruggeri (2016) foi: Qual o espaço destinado à literatura infantil pelos professores do primeiro em suas práticas de alfabetização? Para responder À essa questão, a pesquisa foi norteado por vários objetivos, dentre eles

destacamos: 1) Analisar o espaço que o livro literário tem ocupado nas práticas dos professores (objetivo geral; 2) Avaliar se os professores que participaram dos programas de formação continuada de alfabetizadores, oferecidos pelo MEC, têm feito uso das orientações teóricas que se referem ao trabalho com o livro literário em sala de aula; 3) observar como os alfabetizadores aplicam as concepções teóricas que adquiriram na formação continuada sobre a importância da literatura infantil durante a alfabetização, (constituem os objetivos específicos, além de outros).

A abordagem metodológica usada por Ruggeri (2016), incluiu uma pesquisa qualitativa tendo como principais instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, questionários e observações da prática das professoras colaboradoras. Nove professoras de seis escolas da região norte da cidade de Rio Verde, Goiás foram as participantes da pesquisa.

Os resultados apontaram para mudanças na postura do alfabetizador advindas da formação com a percepção de que também, existe um espaço para o trabalho com a literatura como fruição<sup>7</sup>, mas esta é quase nula em sala de aula. Abramovich (2009) faz uma crítica ao uso do texto literário, pois este é utilizado em sala de aula com a intenção de ensinar as normas gramaticais, o que não contribui com o crescimento da criança, formando um leitor crítico. Diante disso, o professor tende a conhecer o universo literário, trabalhar em suas aulas, primeiramente as possibilidades que o texto provoca nas crianças, como: sentimentos de emoções, tristezas, alegria, novos horizontes, dentre outros (ABRAMOVICH, 2009), para depois dirigir-se à interpretação de texto, compreendendo assim, a língua escrita e sua função na sociedade, que são os objetivos principais da alfabetização (FERREIRO, 2017).

Com relação à capacitação docente, Ferreiro (2017) aponta que a capacitação de professores é preocupante, pois é muito difícil que eles transmitam prazer pela leitura, se leem e escrevem poucos, e estão mal alfabetizados. Esses professores são resistentes à capacitação e não conseguem refletir criticamente sobre a própria prática, não conseguem operar mudanças, nem que seja na organização espacial da sala. Isto devido ao momento de sua formação que não recorreu às suas experiências críticas, através de diálogos constantes. (FERREIRO, 2017).

No entanto, Ruggeri (2016) explica que esse espaço para trabalhar a literatura como fruição, não é delimitado e, por vezes, é bastante fragmentado, pois o livro literário tem sido um suporte bastante utilizado para a aquisição da leitura e da escrita, numa prática caracterizada como híbrida, isto é, que apresenta concepções tanto tradicionais como inovadoras. Freire (1987) chama a concepção tradicional do ensino de educação bancária e propõe uma educação

---

<sup>7</sup>Entende-se por literatura de fruição, a leitura voltada para o prazer de ler, desfrutar, ler pelo simples prazer de ler.

problematizadora pautada no diálogo e transformando a realidade em que vive. Diante dessa percepção, Cosson (2014) afirma que o livro não tem capacidade de falar por si mesmo. Assim, o livro deve fazer referência à vida da criança e às situações sociais que ela conhece, para que exista uma interação entre texto, leitor e mundo.

A dissertação de Gonçalves (2019) buscou investigar a prática pedagógica de uma professora no trabalho com a literatura infantil no processo de alfabetização de crianças de seis anos, em uma turma de primeiro ano de uma escola de Minas Gerais. A questão central que motivou a pesquisa de Gonçalves (2019) foi: como a literatura infantil é utilizada por professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas na alfabetização de crianças de 6 anos? Apresentou-se como objetivos específicos: 1) Identificar as crenças da professora sobre a relevância do trabalho com literatura no processo de alfabetização; 2) Identificar e analisar os critérios que orientam a professora na seleção dos livros de literatura a serem trabalhados no processo de alfabetização; 3) Verificar quais estratégias pedagógicas e formas de mediação a professora alfabetizadora utiliza nas práticas com a literatura no processo de alfabetização.

Gonçalves (2019) desenvolveu sua pesquisa em uma abordagem metodológica qualitativa (ANDRÉ, 2005, 2008; BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1995). Foram usados instrumentos variados para a coleta de dados, como a observação da prática docente, entrevista semiestruturada realizada com a professora participante, anotações no diário de campo e gravações audiovisuais. O embasamento teórico da pesquisa consistiu em trabalhos sobre alfabetização e letramento como os de Soares (2008), Ferreira e Teberosky (1999), Moraes (2005), Rojo (2010) e referentes a literatura infantil e o processo de letramento literário pautados em Cosson (2006), Paiva (2008), Machado e Corrêa (2010). Para as análises, foram selecionadas aulas que evidenciaram as práticas e espaços de inserção da literatura infantil no processo de alfabetização.

Como resultados, a pesquisa da autora referida, evidenciou que a literatura infantil foi utilizada nas ações pedagógicas da docente em várias práticas de leitura (leitura em voz alta, produção textual, com foco em habilidades de consciência fonológica, com perspectiva inovadora e tradicional, etc.) com fins pedagógicos e moralistas. As estratégias de mediação empregadas pela professora objetivaram propiciar aos alunos o prazer em ouvir as histórias e evocar algum tipo de ensinamento. De acordo com Abramovich (2009), o docente deve aproveitar o texto de todas as formas possíveis, não reduzindo somente a um modelo padrão de leitura, visto que a leitura possui múltiplos objetivos. Assim, o pedagogo deve explorar as várias

possibilidades de interpretação que o texto oferece para que as crianças se engajem e sintam-se interessadas tanto pela leitura literária quanto no seu processo de alfabetização e letramento.

A autora, Gonçalves (2019), concluiu que a prática da docente analisada, apresentou elementos provenientes de sua formação continuada, de suas crenças, bem como de sua ação pedagógica diversificada na utilização dos livros ofertados para aprendizagem da criança sobre a língua escrita por meio da literatura. Recorremos a Ferreiro e Teberosky (1985) que nos inferem que, o docente sendo um modelo de leitor para as crianças, ensina a gostar de ler, além de gerar interrogações sobre o mundo que a rodeia, colocando-a como sujeito ativo que passe por conflitos cognitivos, errando e tentando formular hipóteses de escrita com o que aprendeu. Gonçalves (2019) pontuou que o docente, deve investir na articulação do domínio do sistema alfabético com conhecimentos sobre a língua escrita e seu uso na busca pela constituição de uma comunidade de leitores ativos e autônomos. Segundo Soares (2020), a criança constrói o sistema de escrita alfabética de forma gradual. Para tanto, o centro dessa aprendizagem não deve ser o método utilizado, mas como se dá tal conhecimento, ou seja, como a criança aprende a escrita. Portanto, o docente na perspectiva de alfabetização e letramento não deve focar no uso do método fônico, como relata o Plano Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019), pois este não apresenta evidências científicas advindas do Brasil. Assim, o docente tem que utilizar várias estratégias para que a criança do 1º ano do ensino fundamental domine a escrita alfabética, respeitando sempre as particularidades de cada uma (SOARES, 2020).

Em termos gerais, com relação às metodologias das pesquisadoras, notou-se que em alguns resumos não ficaram evidenciados com clareza os referenciais teóricos que fundamentaram as pesquisas, como ocorreu no trabalho de Carleto (2014) e Ruggeri (2016). Nos resumos de alguns desses trabalhos lidos, verificou-se que os objetivos da pesquisa não foram apresentados, como no trabalho de Gonçalves (2019). Dentre os autores mais citados, destacaram-se: Soares (2001;2003;2008;2011;2013), Cosson (2006;2009), Ferreiro e Teberosky (1998;1999), Abramovich (1997) e Zilberman (1982;1985;1998). De acordo com Severino (2007, p. 209), “[...] o resumo deve começar informando qual a natureza do trabalho, indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/resultados a que se chegou no texto. [...]”. Desse modo, é imprescindível os esclarecimentos destes elementos no resumo técnico-científico da pesquisa, pois permite ao leitor o acesso às principais informações acerca da temática, fazendo com que se interesse pelo texto na íntegra.

No que tange aos resultados, observou-se que, na grande maioria das dissertações e das teses dos referidos autores, é apresentada a necessidade de formação continuada para os professores, em relação à literatura infantil. Os autores indicam que tal informação visa contribuir para a compreensão do processo de alfabetização e letramento, assim como, melhorar as trocas de experiências entre docentes e educandos.

Conclui-se, por esse estudo do tipo estado da arte, que literatura infantil, alfabetização e letramento se interrelacionam, e que as possibilidades de o pedagogo trabalhar a literatura infantil são imensas. Com isso, há a possibilidade de se ter bons resultados para alfabetizar e letrar as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, se a literatura infantil for explorada de forma adequada para atingir tal objetivo (COSSON, 2014). Porém, o uso inadequado da literatura infantil pode apresentar limites no processo de alfabetização e letramento, tornando a aprendizagem desestimulante e incompreensível, provocando o fracasso escolar. Os PCN (BRASIL, 1997, p. 30) nos lembram esse fato, uma vez que as práticas literárias são postas “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”. Portanto, o professor tende a ampliar seus conhecimentos acerca da literatura infantil para atingir os objetivos de aprendizagem concernente à leitura e escrita dos alunos.

### **CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES E LIMITES DA LITERATURA INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO**

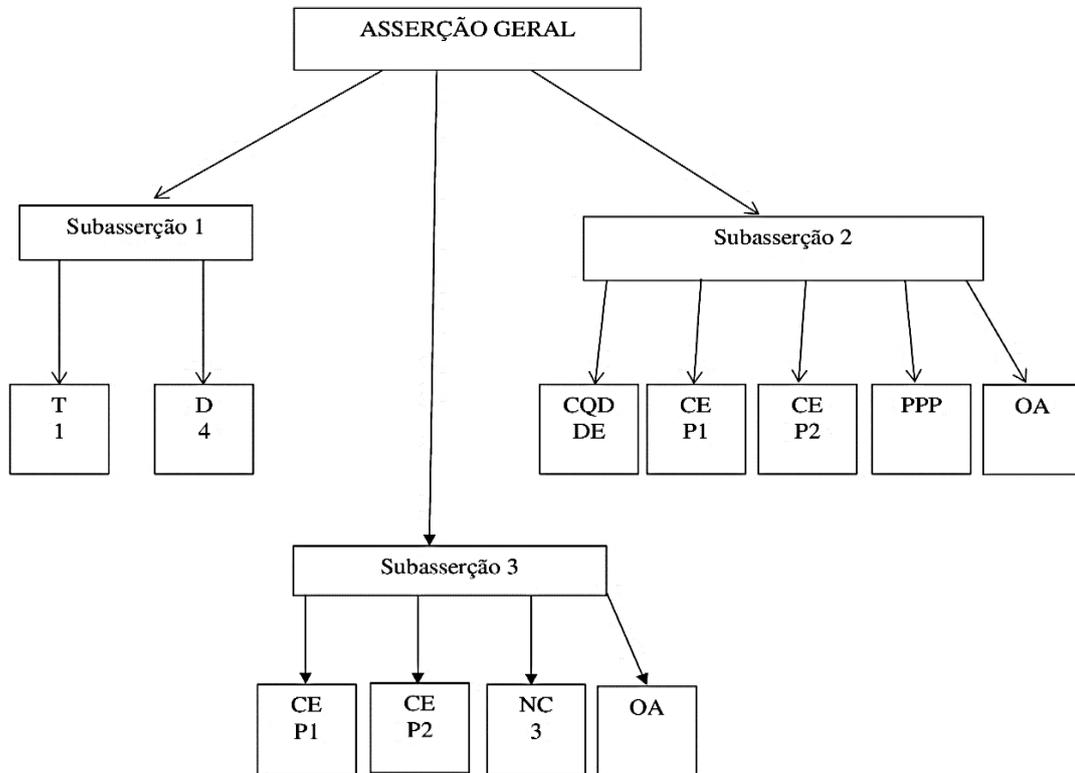
Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda.

Freire.

Esse capítulo expõe as análises e as discussões dos dados, cujo processo de coleta teve a finalidade de conduzir a descobertas relevantes acerca do tema, qual seja, literatura infantil no processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. Dessa forma, a coleta de dados foi feita a partir de atividades distintas, mas que se interrelacionaram e complementaram na busca de situações significativas, visando alcançar os objetivos propostos. Apresentamos então, a análise do questionário diagnóstico respondido pelo diretor escolar, a análise da entrevista estruturada com as professoras P1 e P2 e as análises das observações de aulas, realizadas na escola Municipal Azul, situada no Município de Luziânia - GO.

Relembrando a teoria da triangulação de dados de Yin (2001) e Bortoni-Ricardo (2008), é preciso que sejam elaboradas as asserções e subasseções para analisar quais as possibilidades e limites da literatura infantil para o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Goiás, no município Luziânia. Desta forma, chegou-se ao estabelecimento de elos entre as asserções e os dados que pode ser representado pela Figura 2:

**Figura 2 – Elos entre asserções e dados da pesquisa**



Fonte: Erickson (1990 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 63).  
Elaboração: Da Rocha, 2022.

T= Teses: 1- quantidade de Tese na subasserção 1; D= Dissertações: 4 – quantidade de Dissertação na subasserção 1; CQE = Comentário do Questionário Diagnóstico; De= diretor escolar; CE= Comentário de Entrevista; P1- professora 1; P2 – professora 2; PPP = Projeto Político Pedagógico; NC = nota de campo: 3 – quantidade de notas na subasserção 3; OA = observações de aula.

Diante do que está na Figura 2, iniciamos a análise dos dados pela Subasserção 1 que surgiu diante da seguinte questão específica da pesquisa: Quais as concepções e relações da literatura infantil, alfabetização e letramento estão presentes em teses e dissertações publicadas entre 2010 e 2020? Para responder a essa questão, estabelecemos elos entre as análises de uma tese e quatro dissertações com a Subasserção, qual seja:

- A literatura infantil é a base para o processo de alfabetização e letramento, considerando estes como indissociáveis, embora distintos.

Pela análise da dissertação, intitulada “A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental”, de Silveira (2013), percebemos que a concepção de literatura infantil está relacionada à arte, o poder de criar e imaginar o universo ao seu redor, mas para a autora tal conceituação ainda é insuficiente para a definição da literatura infantil; a concepção de alfabetizar é apropriar-se da leitura e escrita inseridas nas práticas do cotidiano das pessoas e letrar é a aplicação da leitura e escrita fazendo uso delas. Portanto, Para Silveira (2013), apesar de não discorrer sobre as relações entre literatura infantil, alfabetização e letramento, depreende-se que os três termos se interrelacionam, pois “a prática alfabetizadora alicerçada na literatura é produtiva e produz resultados frutíferos” (SILVEIRA, 2013, p. 101).

Diante de tal associação, Soares (2009, p. 47) diz que alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e letramento é o resultado dessa ação de quem “não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura”. Para Ferreira (2017), alfabetização é a compreensão da língua escrita inserida no meio social. Logo, alfabetização e letramento se juntam. Para Freire (1989), vai além do que exposto pelos autores. Ele diz que alfabetização é o processo da própria linguagem oral do sujeito, a partir do seu vocabulário é que acontece a construção da palavra escrita, fazendo com que o aprendizado da leitura e escrita aconteça de forma natural.

Ao analisar a tese de Carleto (2014), cujo tema é “Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha”, a concepção dada à literatura infantil foi que ela é, a representação o homem, do mundo e da vida através da palavra. Acrescenta, ainda que é como “uma fonte de aquisição do conhecimento” (p.23) por meio da fantasia e imaginação que as histórias proporcionam.

Carleto (2014) não conceituou alfabetização e letramento, mas que estes se aproximaram da concepção de leitura, que segundo a autora, é “uma prática social porque sua relação com o homem ocorre entrelaçada com história e a cultura. Identificamos na tese que tais conceitos se aproximam com a concepção dada por Freire (1989) que a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra. Desse modo, a autora também nos infere que os três elementos estão interligados, pois com o uso da literatura infantil é possível a criança entender o funcionamento do sistema da escrita e desenvolver o ato de ler.

Sobre o ato de ler Cosson (2014) corrobora que as práticas de leitura, e não somente as literárias, respondem às várias necessidades de interações com os textos, visto que o leitor adquire competências nas leituras literárias, permitindo viver as palavras dos textos lidos.

Abromovich (2009) complementa que as leituras literárias têm que haver significado para o leitor. Ou seja, tem que estar conforme os interesses ou situações vivenciadas pelas crianças, principalmente as que estão sendo alfabetizadas no primeiro ano, para que elas possam contextualizar e compreender o momento que está passando.

Werlang (2015), em sua dissertação nomeada “Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do ensino fundamental”, diz que alfabetizar é “o processo pelo qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever (p. 24); e letrar diz respeito à realização eficiente da alfabetização em situações necessárias de ler e escrever textos reais. Não conceituou literatura infantil, mas constata-se que a autora a relacionou com o termo ‘lúdico’, este ela explica que está associado à brincadeira, jogos, brinquedos, etc., com o objetivo de trazer alegria, divertimento e imaginação. Daí a relação dos três elementos se ocorre. Para a pesquisadora, ensinar por meio da leitura literária favorece uma aprendizagem significativa. Por exemplo, ao registrar os sentimentos com a palavra escrita a criança passa a refletir sobre a língua e a importância recompensada feita pela leitura prazerosa levando a construção de sentidos do texto. Opondo-se a essa ideia, Soares (2020) diz que as palavras não são suficientes para a compreensão de um determinado texto. Porque existem os sinais de pontuação que também exprimem um significado interpretativo do texto. Segundo Ferreira e Teberosky (1999), o grande problema da escrita está na grafia das palavras, já que escrever as palavras não é reproduzir os sons delas, o que pode gerar conflitos ou dificuldades de compreender o que lê.

Ao analisar a dissertação de Ruggeri (2016), que tem por título “O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental”, percebemos que a literatura infantil recebe a concepção de arte, fonte de fruição e deleite, criativa que amplia a imaginação do universo cultural da criança. Os conceitos de alfabetização e letramento se misturam, dado que alfabetização é a compreensão do sistema alfabético no qual o sujeito é capaz de “interagir por meio de textos escritos em diferentes situações” (BRASIL, 2012a, p. 17).

Logo, está em concordância com Soares (2020) que diz, que ambos são processos diferentes, mas que dependem um do outro. Constatamos que Ruggeri (2016) também correlaciona a literatura infantil, alfabetização e letramento. Para ela, o “trabalho com a literatura no processo de alfabetização permite, portanto, oportunizar o aprimoramento da linguagem, harmonizando a relação sujeito-mundo” (p.4), e contribui para compreensão da realidade e da produção dos textos. Em relação a produção textual, cabe aqui salientar que os

PCN (BRASIL, 1997, p. 77) expressa que “é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro”.

Contrariando essa ideia, Freire (1989) afirma que, é através da palavra que permeia o seu vocabulário que o sujeito aprende a escrever. Colaborando com essa mesma linha de pensamento, Ferreiro e Teberosky (1999), remetem que a criança é um ser cognoscente que “aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo” (p.26). Dessa forma, as autoras citadas não acreditam que as crianças aprendem de modo passivo, por meio da transmissão de um saber por alguém que o detém como ato de compaixão, pois de algum modo as crianças já conhecem o sistema da escrita,

Na dissertação de Gonçalves (2019) cujo título é “Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos”, observamos que a concepção de literatura infantil coincide com os mesmos conceitos já citados anteriormente, pois considera ser uma arte que estabelece uma união com o mundo interior e exterior do leitor; ela traz vários conceitos de alfabetização e letramento pautados em teóricos da temática, eis aqui uma das concepções: alfabetização é o processo “aquisição de uma tecnologia, das habilidades referentes à leitura e a escrita”; letramento envolve a inclusão e ação efetiva em diferentes vivências com a cultura escrita. Assim sendo, a autora demonstrou domínio e compreensão dos termos.

Nesse sentido, percebemos que na pesquisa de Gonçalves (2019), literatura, alfabetização e letramento possuem estreitas relações. Pois a literatura apresenta como um instrumento pedagógico fundamental no processo de aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças. Nessa direção, Cosson (2014) propõe que a escola deve adotar práticas de leitura literária com objetivos pré-estabelecidos para que o aluno se torne letrado, no qual ele possa se dispõe a dialogar sobre a obra literária. Porém, é necessária uma intervenção pedagógica sem prejudicar a autonomia de pensamentos do aluno/leitor. Igualmente Freire (1987) ao enfatizar que o aluno é sempre o sujeito do processo de ensino e o professor um mediador do conhecimento que juntos vão aprendendo e transformando o saber.

Os elos estabelecidos entre os dados coletados na tese e dissertações e a subseção 1, a saber, A literatura infantil é a base para o processo de alfabetização e letramento, considerando estes como indissociáveis, embora distintos, nortearam as análises e possibilitaram a

confirmação da assertiva. As pesquisadoras concebem igualmente o mesmo objeto, se interligando nas mesmas práticas: leitura literária, escrita em um contexto social.

Na continuidade das análises a partir da triangulação dos dados, estabeleceram-se os elos dos dados com a subasserção 2:

- O PPP da escola campo dispõe de um projeto específico que envolve a Literatura Infantil, a alfabetização e o letramento, porém não era considerado nas práticas pedagógicas das docentes.

Os elos vinculados à Subasserção 2 foram comentários do questionário diagnóstico com o diretor, comentários das entrevistas estruturadas pelas professoras P1 e P2, as informações do Projeto Político Pedagógico da escola e as observações de aulas.

À pergunta “O que o PPP da escola-campo contempla acerca da literatura infantil para a alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental?”, o diretor não respondeu, apenas mencionou o nome do projeto apresentado no PPP para trabalhar a literatura infantil em uma perspectiva de alfabetização e letramento; já a professora P1 e a professora P2, deram respostas coerentes que se entrelaçaram. Porém, elas não relataram sobre o principal projeto explícito no documento da escola.

A professora P1 disse que o PPP incentiva o trabalho com a leitura, propondo atividades para trabalhar a literatura infantil e, acrescentou outro projeto para trabalhar a prática pedagógica com a literatura infantil, alfabetização e letramento concomitantemente. Assim expresso por ela:

**P1:** *Incentiva a criança à leitura, a imaginação. Têm livros aqui na escola, que eles também propõem várias atividades para trabalhar o ‘Cantinho da Leitura’ com a criança. A gente reúne uma turma; depois com outra. Porque tem um momento literário.*

Observamos que a professora P1 tem conhecimento dos projetos que envolvem a escola e sabe da importância que eles possuem para o processo de alfabetização e letramento. Contudo, na escrita do PPP consta somente um projeto que diz respeito a literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento. Com a professora P2, obtivemos o mesmo nível de resposta, “*Através de projetos e agregando a literatura infantil as temáticas das datas comemorativas ao longo do ano.*”

Quando perguntamos para as professoras P1 e P2 se existem projetos específicos na escola e/ou em suas aulas para trabalhar a literatura infantil, visando atender às demandas da alfabetização e do letramento, a professora P1 respondeu que há as leituras compartilhadas; a professora P2 respondeu que têm os jogos online e letramento, além de outros, entretanto ela diz que não se prende aos projetos escritos, que a elaboração de suas aulas segue de acordo com as necessidades das crianças. Assim, a fala da professora P2 concorda com o que está expresso na BNCC (BRASIL, 2018, p. 85) “selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais [...]”.

*P2: Temos sim! Jogos online e letramento, dentre outros. Mas nem sempre nos prendemos a projetos escritos, mas elaboramos nossas aulas conforme a necessidade apresentada pela turma, visando atender a algumas especificidades. A literatura infantil no 1º ano está presente em nossa rotina, como deleite, como introdução de conteúdos, como sequência didática, em fim de variadas formas.*

Assim, constatamos, na leitura do PPP da escola campo, um único projeto (Sacola Viajante), tal que não aplicado às práticas de ensino das professoras entrevistadas. Tal projeto e às colocações das falas das professoras correspondem às práticas de leitura literária propostas por Cosson (2014) no qual relata que a criança ao ler (ou ouvir histórias) estará compartilhando prazeres tanto em casa como na escola. E, em conformidade com Abramovich (2009), pois as crianças ao fazerem o relato oral da história, ela interage com as outras colocando seu ponto de vista sobre o texto, aprendendo a respeitar as ideias discutidas entre elas. Concordam com Freire (1987) que diz que este diálogo que ocorre entre professor e a turma, possibilita a construção conjunta de aprendizados. Além disso, aproxima os pais da leitura literária, do processo de aprendizagem escolar dos seus filhos e, também, proporciona maior engajamento entre pais e a escola (COSSON, 2014).

Outra prática talvez menos conhecida, mas não menos relevante, é a *sacola da leitura* e suas variantes. [...]. No caso das crianças em processos de alfabetização, os pais ou um adulto deve ler para a criança o livro selecionado por ela. Quando as crianças já estão alfabetizadas, elas mesmas leem para a família. As duas opções são igualmente relevantes não apenas por envolver positivamente a família no processo de formação de leitor da criança, mas também por levar a leitura em voz alta para o ambiente família. (COSSON, 2014, p.106, grifos do autor).

Diante de todo o exposto e das falas dos sujeitos, infere-se que o projeto político pedagógico da escola campo contempla práticas literárias para alfabetizar e letrar as crianças

do 1º ano do ensino fundamental. Porém, durante o período de observações das aulas da professora P2, observou-se que o projeto não foi aplicado. Esse fato pode ser explicado com a volta recente das aulas presenciais, pois seguiam o modelo remoto, devido a Covid 19; e, também, a professora P2 estava em período de diagnóstico de aprendizagem dos alunos. Ressaltamos ainda, que as professoras utilizam as atividades literárias conforme às necessidades dos seus alunos.

Desse modo, as ações pedagógicas das professoras P1 e P2 para alfabetizar e letrar através da literatura infantil, se coincidem, posto que seus conhecimentos acerca dos projetos literários são semelhantes, apesar de não relatar sobre o principal projeto literário concernente a alfabetização e letramento proposto no PPP da escola. Embora o diretor não tenha dialogado a respeito da pergunta, depreende-se que, ele tem ciência da importância de projetos que objetivam formar alunos leitores alfabetizados e letrados.

Contudo, é necessário que os sujeitos façam uma releitura do PPP, avaliando-o e refletindo sobre o mesmo. Deve-se acrescentar no documento as atividades que as docentes trabalham em suas aulas, as que abordam o uso da literatura infantil, alfabetização e letramento simultaneamente, possibilitando uma melhor reorganização de suas práticas pedagógicas que englobam a literatura infantil, alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental. Para corroborar o exposto, Veiga (1998, p.11) afirma que “acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.”. Logo, é uma reflexão constante da sua prática alicerçada ao projeto político pedagógico da escola, já que este é o próprio espelho do trabalho docente.

A terceira e última subseção para a análise dos dados deste estudo traz a seguinte questão específica da pesquisa: O que os professores da escola-campo apresentam como possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental? A subseção 3 ficou assim delineada:

- Despertar o prazer de ler, estimular a memória, a fantasia, promover valores, incentivar o diálogo e a interação com a história são possibilidades para o processo de alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental; A falta do cantinho da leitura nas salas de aula ou de biblioteca na escola são limites para o processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental.

Os itens selecionados, a partir dos registros coletados para análise e confirmação ou não da asserção, foram as observações, notas de campo e comentários de entrevistas.

Através do roteiro da entrevista, a professora P2 respondeu à questão, primeiramente as possibilidades do uso da literatura infantil para alfabetizar e letrar as crianças. Ela disse que a escola tem várias obras literárias infantis para trabalhar a literatura aliada à alfabetização e letramento. Sendo assim, ela acredita não ter limites para utilizá-las, mas tem que se atentar para o conteúdo da história para que possa relacioná-lo com objetivo a que se quer atingir. Por outro lado, a professora P1, respondeu de forma distinta. Veja a sua resposta abaixo:

*P1: São muitas as possibilidades e os benefícios também, como a participação, a interação de grupo, a aprendizagem, porque a literatura ensina valores. As atividades de leitura, elas também passam um valor para a criança tipo: amar ao próximo, respeito, amizade. Os limites: tirar um tempo para a leitura; não deixar que toda a hora que a criança quiser ler... tem outras atividades pra fazer na sala, por exemplo, atividade de diário, gramática. Então, tem um tempo pra leitura, envolver num tempo hábil, que todos possam participar, contos, leitura. Tem que ter um tempo certo.*

As respostas das professoras mostram que elas têm consciência das possibilidades que a literatura possui no que tange a alfabetização e o letramento. Entretanto, constatamos que as falas não se assemelham, quanto aos limites que a literatura infantil apresenta para o processo de aprendizagem da criança. O que se pode inferir do que foi dito é que as professoras rememoram em suas falas o que é proposto na BNCC (BRASIL, 2018). A proposta é estimular os alunos a terem contato com os mais diferentes tipos de textos, mostrando que estes ensinam os “sentidos, valores e ideologias” (p. 85).

Considero pertinente, pontuar que nas aulas da professora P2 não foi utilizado livros literários para a contação de história. A explicação para isso está nas palavras da docente quando respondeu o roteiro da entrevista: “*Nem sempre dispomos de número suficiente e obras. [...] Eu particularmente gosto de levar as obras que disponho em minha casa também para auxiliar no trabalho a ser desenvolvido*”. Confirmamos essa última frase da P2 com a observação de aula, na qual ela trouxe o livro de sua casa, cuja história era “Os dois amigos e o Urso”, Fábula de La Fontaine (Imagem 1). Em contraposição, a professora P1 diz que há livros suficientes para trabalhar com a turma, mas não o bastante para trabalhar com todas as turmas ao mesmo tempo. Desse modo, segundo a P1, a escola precisaria de mais livros literários para dar suporte

ao trabalho docente. Por outro lado, a professora P1 diz que “*todo ano elas (referindo-se às crianças) trazem um livrinho de literatura, é um implemento.*”

Mesmo considerando que o ideal seria que houvesse biblioteca e mais livros na escola, é visível que as iniciativas das professoras P1 e P2 e dos alunos é de grande proveito, pois contribui para o desenvolvimento de hábitos que permitam às crianças se tornarem leitores competentes. Nesse sentido, as práticas das professoras estão em consonância ao que apregoa Abramovich (2009, p. 154) “[...] é preciso está convencido de sua importância, de sua necessidade, para empenhar e mobilizar alunos na sua concretização [...]. Interessar a classe, de maneira que cada aluno traga um volume, do que puder ou quiser”. Pensamos desse modo para a existência e a organização de uma biblioteca, já que a sua falta reflete na formação leitora da criança. Assim, promover uma mobilização de toda comunidade é a melhor coisa a ser feita para tal propósito.

Ressaltando a última frase da professora P2 “[...] *Eu particularmente gosto de levar as obras que disponho em minha casa também para auxiliar no trabalho a ser desenvolvido*”, pode ser confirmada com a observação de aula, na qual ela trouxe o livro de sua casa, cuja história era “Os dois amigos e o Urso” (Nota de campo, 24/02/2022). É sabido que a professora P2 trabalha com a interdisciplinaridade, ou seja, ela utiliza uma mesma história para trabalhar diferentes disciplinas em um mesmo dia. Destaca-se que a docente P2 deu aula de Ciências e Língua Portuguesa nesse mesmo dia, utilizando a história “Os dois amigos e o Urso”. Contudo, ela não utilizou a mesma história para alfabetizar os alunos.

Tal prática da professora P2, pode caracterizar em uma quebra de apreço e deleite da história contada (Abramovich, 2009), bem como dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Por que não aproveitar a história lida sobre um animal na aula de Ciências, para também levá-las a pensar sobre os aspectos do sistema alfabético e as relações grafofônicas? Recorro a Ferreira (2017) para tentar explicar a dificuldade que a criança tem no início da alfabetização, porque “a escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema (p. 24. Desse modo, combinar a reflexão sobre a história com as práticas sociais e a escrita é muito mais efetivo, visto que facilita a compreensão do sistema alfabético.

**Imagem 1** – Capa do livro: Os dois amigos e o urso, Fábula de La Fontaine (Nota de campo 24/02/2022).



Fonte: Da Rocha, 2022.

Percebemos que nos depoimentos das professoras, o reconhecimento da importância do momento literário, no qual a professora P2 afirma, “Temos na sala de aula o cantinho da leitura [...]”. A professora P1 reafirma que existe o cantinho da leitura para trabalhar atividades com as crianças. No entanto, ao observar as práticas da professora P2 notou-se que a ausência desse espaço para formação de um leitor capacitado pode configurar como fator limitante para o trabalho com a literatura infantil.

Com relação às formas que as professoras trabalham a literatura infantil com seus alunos para desenvolver a alfabetização e o letramento, obtivemos respostas diferentes:

**P2:** *Gosto de utilizar a literatura infantil para introduzir as letras do alfabeto, e em seguida trabalhar as famílias silábicas, também aproveito para ajustar a mensagem principal que cada história traz os conteúdos das disciplinas que irei trabalhar no dia. O trabalho com o 1º ano, utilizando a riqueza que a literatura infantil nos traz, se torna mágico.*

**P1:** *Através de leituras compartilhadas. Assim que eu lembro né, porque a gente também online ficou um pouquinho mais complicado, mas a gente passa vários vídeos literários para que elas possam está lendo as histórias infantis, apresentação né. Tipo assim, uma criança, pra tá lendo pra outro grupo. Isso é interessante também, é leitura compartilhada.*

Observamos que as professoras possuem modos diferentes de utilizar a literatura infantil para alfabetizar os seus alunos. Foi possível confirmar a fala da professora P2 pelas observações de aula. Por exemplo, na história de ‘Branca de Neves e os sete anões’, ela explana os bons sentimentos e os valores como amor, carinho, respeito, etc. Assim, ela explica a principal mensagem da história às crianças “não existe ninguém mais bonito que o outro” (Nota de campo, 15/02/2022); e para trabalhar a escrita, a docente P2 utiliza a letra “B”, que é a primeira letra da palavra Branca (Nota de campo, 15/02/2022). Além disso, percebe-se que a professora P2 adota em suas aulas a arte (pintura) como estratégia facilitadora e motivadora para que as crianças se envolvam nas atividades, conforme podemos observar na imagem 2:

**Imagem 2** – Atividade proposta pela professora P1 para trabalhar a alfabetização e o letramento através da literatura infantil (Nota de campo 15/02/2022).

**BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES**

ERA UMA VEZ... UMA PRINCESINHA DE CABELOS BEM NEGROS, PELE BRANCA COMO A NEVE E LÁBIOS VERMELHOS. SEU NOME ERA BRANCA DE NEVE E ELA MORAVA COM SUA MADRASTA, UMA BAHNHA MUITO VAIDOSA E MÁ.

PRTE A RESPOSTA CORRETA  
BRANCA DE NEVE TINHA OS CABELOS...

NEGROS    BRANCOS  
SUA PELE ERA...

BRANCA    MORENA  
OS LÁBIOS DE BRANCA DE NEVE ERA...

ROSADOS    VERMELHOS  
ELA MORAVA COM A...

MÃE    MADRASTA  
SUA MADRASTA ERA...

MAUVADA    BONDOSA

1- QUAL A 1ª LETRA DO NOME DE "BRANCA DE NEVE"? **B**

2- AGORA, VAMOS TREINAR A ESCRITA DA LETRA ? CUBRA E COPIE

3- VAMOS LEVAR O BIDU ATÉ SEU AMIGO DUQUE, PINTANDO OS QUADRINHOS QUE TÊM A LETRA B.

Fonte: Da Rocha, 2022.

É importante frisar que para a realização das atividades, a professora P2 primeiramente faziam perguntas para as crianças responderem. Após, a docente passava nas mesas de cada aluno indicando a eles as palavras a serem pintadas ou circuladas, visto que as crianças não sabiam ler. A professora P2 não dá chances de as crianças pensarem para solucionar a tarefa. Deveria oferecer pistas aos alunos, para que eles tentassem responder, para tanto, a professora teria que estimular o pensamento das crianças e, também saber qual nível mental a criança apresenta. Não pode generalizar o aprendizado dado que as crianças possuem idade mental diferente (VIGOTSKY, 1991).

Foi possível constatar que a professora P1 proporciona em suas aulas os diálogos com as crianças sobre a história lida. Estas comentam experiências trazidas de seu cotidiano, relacionadas ao contexto da história. Por isso, a importância dialogar acerca da história, pois amplia o conhecimento sobre o universo e, conseqüentemente contribui com o seu processo de ensino aprendizagem (FREIRE, 1987). A seguinte nota de campo possibilitou esse fato.

**Nota de campo:** 09/02/2022, às 8h00min, em sala de aula.

As carteiras das crianças estavam posicionadas de forma tradicional, em fileiras.

Contação de história: A professora P2 entrega às crianças uma casinha xerocada, que conta a história “A casa e o seu dono” de Elias José.

**P2:** O que vocês acham que essa história fala?

**Crianças:** animais.

**P2:** Será que fala de casa?

**Crianças:** Sim!

**Criança 1:** Professora eu tenho um cachorro.

**Criança 2:** Professora eu tenho um gatinho e o nome dele é Tom.

**Criança 3:** Professora a cachorrinha de minha mãe morreu!

**Professora:** É! Oh meu Deus! Mas não fica triste não!

E assim, a professora volta ao contexto da aula. Ela fala o nome da história e refaz a pergunta para os alunos novamente sobre o nome da história. Faz a contação da história. Conforme ela narra a história as crianças devem acompanhar a história e colocam os animais na porta da casinha quando mencionado o nome de cada animal. Após a contação da história a professora, recapitula a história, perguntando como

eram as casinhas dos animais, algumas crianças têm facilidade em responder, pois trata-se de história curta e com rimas.

**Imagem 3** - Rima: A casa e o seu dono, de Elias José (Nota de campo 09/02/2022)



Fonte: Da Rocha, 2022.

Observou-se que a história contada pela professora P2 abriu espaço para o diálogo e interação na sala de aula, pois despertou o interesse das crianças em compartilhar os seus animais de estimação. Isso corresponde ao que Cosson (2014, p.115) diz que “uma aula de literatura é antes de mais nada, um momento em que se promove uma interação com os textos literários”, sobretudo relacionando o texto literário à sua vida. Concordando com esse mesmo raciocínio Freire (1987), argumenta que o diálogo é condição necessária para qualquer tipo de aprendizagem, no qual eleva a autoestima da criança em relação ao aprendizado e ensina a respeitar o seu próximo. À luz dessas ideias percebemos o quanto se torna importante a interação para o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante do exposto, as professoras P1 e P2 acreditam que são várias as possibilidades para trabalhar a literatura infantil em contexto de alfabetização e letramento. Mas por outro lado, está limitada. Todavia, é necessário, a existência de uma biblioteca valorizando o seu uso, além de ter um espaço apropriado para a leitura para que haja o bom desempenho do aluno leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler pra mim, sempre significou, abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua lindamente sendo exatamente isso!

Abramovih

Esta pesquisa surgiu em decorrência da observação de crianças do bairro Mingone 1 município de Luziânia - GO, que estudavam entre os 1º aos 4º anos do ensino fundamental apresentavam-se dificuldades consideráveis de leitura e escrita. Houve, então, uma inquietação e necessidade de descobrir como as crianças se alfabetizam e como a literatura infantil pode contribuir de forma significativa no processo de alfabetização e letramento. Desse modo, sabendo que as dificuldades de aprendizagem em relação a leitura e escrita se apresentam no decorrer da fase pré-escolar, e que a literatura infantil é um recurso pedagógico essencial no processo de alfabetização e letramento, fez-se a realização deste trabalho que tem por tema “A literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental”.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender as possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental, que por meio de observações, entrevistas, questionários, análises de documentos da escola-campo puderem ser compreendidas.

Diante disso, foram levantadas uma asserção geral e três subasserções, que, por meio de um objetivo geral e três objetivos específicos, puderam ser confirmadas – algumas em sua totalidade e outras em parte – as quais passaremos a elencar e a considerar, a fim de apresentar os resultados e concluir as reflexões desta pesquisa. Desta forma, o primeiro objetivo específico qual seja, identificar as concepções e as relações da literatura infantil, da alfabetização e do letramento, foi estruturado com base na subasserção “literatura infantil é a base para o processo de alfabetização e letramento, considerando estes como indissociáveis, embora distintos”.

A partir da tese e das dissertações, constatou-se que as concepções de literatura infantil, alfabetização e letramento são idênticas, seguindo a mesma compreensão de Soares (2009), ao afirmar que são dois processos de ensino e aprendizagem diferentes, porém um depende outro, ao passo que a alfabetização refere-se à apropriação do sistema alfabético e o outro está relacionado ao seu uso social. Assim afirma Soares (2009) “ter-se apropriado da escrita é

diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria" (p. 40, grifo da autora). Dessa forma, o letramento vai além de saber ler e escrever, dado que a pessoa que está em contato com os mais variados tipos de textos que percorrem o seu meio social, dentre eles o texto literário, no qual a pessoa compreende o que lê e aplica em sua vida de forma prazerosa e inteligível. Assim, pode-se dizer que ela é um ser alfabetizado e letrado, daí, a importância de se alfabetizar letrando (SOARES, 2020).

O segundo objetivo específico deste estudo “analisar o Projeto Político Pedagógico no que tange à literatura infantil no processo de alfabetização e letramento de no 1º ano do ensino fundamental” partiu do levantamento da subserção “O PPP da escola campo dispõe de um projeto específico que envolve a Literatura Infantil, a alfabetização e o letramento, porém não era considerado nas práticas pedagógicas das docentes”. Com base na leitura feita do documento, questionário diagnóstico com o diretor, comentários das entrevistas estruturadas pelas professoras P1 e P2, as informações do Projeto Político Pedagógico da escola e as observações de aulas, o objetivo foi alcançado e a subserção confirmada, em parte.

Percebeu-se que o Projeto Político da escola-campo contempla práticas literárias para alfabetizar e letrar as crianças do 1º ano do ensino fundamental. Contudo, o projeto específico da escola ainda não está sendo realizado nas práticas pedagógicas, mas as docentes utilizam outros meios para estarem trabalhando a literatura infantil em situações de alfabetização e letramento. Logo, as professoras não seguem fielmente o que está expresso no PPP da rede municipal de ensino, justificando que trabalham conforme as necessidades da turma. Paradoxalmente, o PPP é uma ferramenta flexível, para que a escola se adapte às necessidades de cada estudante. Contudo, é necessário que o corpo docente verifique a possibilidade de introduzir novas atividades literárias e expectativas de aprendizagem, incorporando as estratégias de práticas pedagógicas no documento Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, a comunidade escolar passa a ter ciência dos conteúdos aplicados às aulas, bem como os objetivos a serem atingidos (VEIGA, 1998).

O terceiro objetivo específico da pesquisa “Analisar o que os professores da escola-campo apresentam como possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental” foi embasado pela subserção “Despertar o prazer de ler, estimular a memória, a fantasia, promover valores, incentivar o diálogo e a interação com a história são possibilidades para o processo de alfabetização e o

letramento no 1º ano do ensino fundamental; A falta do cantinho da leitura nas salas de aula ou de biblioteca na escola são limites para o processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental”. O alcance do objetivo foi possível por meio de análise de observações, notas de campo e de comentários de entrevistas o que conduziu à confirmação da subasserção.

Ao ser realizada a entrevista com as professoras, foi possível identificar que ambas reconhecem a importância de utilizar a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. Por meio das falas da professora pôde-se inferir que são infinitas as possibilidades de trabalhar a literatura infantil em contexto de letramento. Pois trabalhar a história com o objetivo de ensinar as crianças a lerem, escreverem e compreender o que se lê e o que se escreve constitui uma tarefa importante da literatura infantil que além de despertar a imaginação, a fruição, o gosto pela leitura e afins, a literatura infantil é capaz de estimular à compreensão do sistema da escrita alfabética e do universo ao redor.

Em contrapartida, observou-se pelo estudo que a literatura infantil apresenta seus limites. Estes podem estar ligados à falta de estrutura física da escola, a saber, a ausência da biblioteca, livros literários e até a falta de interação entre a história contada e os meios que esta é aplicada nas aulas. Conforme já visto, as professoras entendem que é um recurso essencial para esses processos de ensino no 1º ano. Então, foi possível verificar também que através da prática de ensino da P2, que as histórias literárias foram constantemente utilizadas com o intuito de apropriação da escrita e leitura pelas crianças. A mesma professora, acredita que não há limites para o uso de literatura, no entanto, pontua que a escolha do livro é essencial para abordar os conteúdos ao mesmo tempo que proporciona a fruição e o deleite pela leitura. Por outro lado, a P2 ressalta que a escola tem várias obras literárias infantis para trabalhar a literatura aliada à alfabetização e letramento. Todavia, analisei que não há uma biblioteca na escola também, não visualizei a presença de livros literário na sala.

Posto isto, o livro de literatura infantil tende a ser um instrumento fundamental dentro da sala de aula. É por meio dele que a criança despertará o prazer em ler, conhece as letras, palavras, frases que estão nele. Deixá-lo disponível e visível aguçará a curiosidade da criança em pegar, e debruçar sobre as páginas dando significados as imagens e interpretando o texto conforme sua criatividade (ABRAMOVICH, 2009). Construir uma biblioteca, um lugar apropriado para a leitura com o intuito de formar leitores proficientes propícios à leitura, bibliotecas diversificadas e leitores proficientes, requer uma mobilização da comunidade escolar envolvendo pais, alunos e toda a vizinhança para que possa transformar a realidade escolar e social.

Assim sendo, infere-se que há um leque de possibilidades de utilizar a literatura infantil alicerçada à alfabetizada e letramento, visto que desperta o prazer de ler, estimula a memória, a fantasia, promove valores, incentiva o diálogo e a interação com a história aproximando a com a realidade da criança, ainda que seja fictícia.

Diante de todo o exposto e baseando-se a asserção geral (o problema da pesquisa), “quais as possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental”; dos objetivo geral e específicos da pesquisa; das práticas da professora P2; da evolução das crianças no processo de alfabetização e letramento, posso afirmar que as possibilidades e os limites da literatura infantil no que tange o processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental, pôde ser confirmada. Contanto que as possibilidades ultrapassam os limites, aquelas dependem do esforço do professor para superá-los.

A partir de então, é essencial reconhecermos as especificidades dos termos alfabetização e letramento para que desenvolvam atividades em que a escrita e a leitura sejam compreendidas como práticas sociais. Portanto, evidencia-se nesta pesquisa, o quanto a literatura infantil é uma aliada para alfabetizar e letrar as crianças dos anos iniciais ensino fundamental, em especial as de 1º ano; pois, além de despertar a imaginação e a criatividade, contribui para a aquisição do mundo letrado do educando, tornando-o um leitor fluente, crítico e apto a exercer sua cidadania, consciente da realidade social em que está inserido e das possibilidades de transformá-la.

Portanto, aliar a literatura infantil à alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental faz com que as crianças engajem no mundo das palavras, envolvendo-as com o encantamento, permitindo que a o aprendizado ocorra de forma espontânea e significativa, superando os limites encontrados. É importante que tenha um momento para a leitura deleite nas aulas, fornecer maior espaço, no sentido de liberdade de expressão para que a criança possa dialogar sobre a história fazendo referências à realidade das mesmas, a fim de obter êxito nas práticas pedagógicas e na aprendizagem das crianças. (FREIRE, 1987).

Sendo assim, a leitura carece de um espaço na escola, seja qual for o tipo de gênero textual. O professor deve estar preparado para lidar com a literatura infantil em situações que requerem aprendizados; se ater de estratégias que facilitem a formação de alunos leitores que provoca o gosto pela leitura. É certo que todos têm que estar unidos em um só propósito que é a aprendizagem da língua escrita e a fluência na leitura, no qual onde a pessoa se deparar com textos nas mais diversas situações interpretando-o de forma adequada.

A partir da metodologia qualitativa, pesquisa de campo com o estudo do tipo Estado da Arte; das observações de aulas, do questionário diagnóstico, das entrevistas estruturadas e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola campo, além de análise de tese e dissertações publicadas entre 2010 e 2020 no banco de dados da CAPES, foi possível a realização deste trabalho. Porém, como todo trabalho apresenta suas limitações, apresento algumas delas: obtive dificuldades no recolhimento do questionário preenchido pelo diretor escolar, demorou além do previsto por conta de ter adoecido (Covid-19); a professora P1 recusou a conceder a entrevista, ela também foi transferida de turma o que inviabilizou o acesso de respostas mais assertivas e impossibilitou-me de acompanhar as suas aulas para colaboração desta pesquisa; houve demora na liberação para o acesso às observações de aulas; recusa por parte das professoras que não deixou assistir às aulas, pois se sentiram receosa, alegando que teria que se organizar e preparar uma aula apropriada para a contação de história, dentre outros impasses que aconteceram no decorrer do desenvolvimento deste trabalho.

Com relação ao tipo de estado da arte, pode-se notar que não foi possível discorrer sobre uma quantidade considerável de trabalhos científicos. Apesar de essa pesquisa ter um tema bastante popular, não verificou na plataforma CAPES trabalhos que abordassem a turma escolhida para o presente trabalho, a saber, a turma de primeiro ano do ensino fundamental, visto que as produções tinham acesso restrito. Assim sendo, poderia ter mais produções com a seguinte temática que pudessem ter acessos concedidos pelos autores.

A partir das exposições e discussões desse trabalho, tencionamos colaborar com a reflexão do uso da literatura infantil como suporte para o processo de alfabetização e letramento, sem que perca a sua função principal, o valor estético e artístico que suscita a fantasia, a imaginação que toda criança tem e deve ser preservada tal funcionalidade (ABRAMOVICH, 2009). Assim sendo, A literatura infantil é, portanto, um poderoso instrumento a ser usado na alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental. Mas, é preciso saber utilizá-la de forma inteligente, contextualizada com a alfabetização e o letramento para que tenha significância.

Diante de tudo que pôde ser analisado teórica e empiricamente neste estudo e considerando que o conhecimento nunca se esgota, sempre há um saber mais, propomos a continuidade desta investigação, agora em uma pesquisa participante, com assuntos teóricos mais empossados e atividades interventivas abrangentes.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Spicione, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. p. 54. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. p. 542. Acesso em: 13 mar. 2021.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha**. 2014. 408 f. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 145.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo**. 4 ed. Ática. 1991.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário. Teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Emanuel Ferreira. Computação: **Projeto de pesquisa**. 1. ed. Fortaleza: UECE, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte."** Educação e Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272. ago. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 set de 2021.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, v. 2, 1999. p. 102. (Publicado no Brasil – 2017).

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez. 2011. (8. ed. 1992).

FERREIRO, Emília. Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985. p. 284.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 4. ed. São Paulo: Cortez (Autores Associados), 1989. p. 49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. p. 107.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 200.

GOIÁS. Secretária Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Azul. Luziânia, Goiás, 2021.

GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena. **Alfabetização na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos**. 2019. 159 f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7837682#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7837682#). Acesso em 30 ago. 2021.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**). Brasília. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - **INEP**, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=915196>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

Magda Soares responde - **Ceale** - Centro de alfabetização, leitura e escrita. FAE/UFMG. Magda Soares responde - [entrevista concedida a] Vicente Cardoso Júnior. Ceale, 2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/magda-soares-responde-3.html>. Acesso em 29 de agosto de 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. Maria. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2017, p. 375.

Minicurso do Estado da Arte. Realizado em 21 de setembro de 2021. Às 15: 07 horas. Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1YQ5cPhG0hpNqeWU\\_q1896gk65uPkkev/view](https://drive.google.com/file/d/1YQ5cPhG0hpNqeWU_q1896gk65uPkkev/view). Acesso em 21 de set. de 2021.

RUGGERI, Meire Cristina Costa. **O espaço de livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental**. 2016. 126 f. (Mestrado em Pós-Graduação em Educação)

Campus Catalão, Catalão. 2016. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4923919#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4923919#). Acesso em: 04 de setembro de 2021.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVEIRA, Valdirene Maria Pioner da. **A literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental**. 2013. 117 f. (Mestrado em Pós-Graduação em Educação) Canoas, 2013. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=150945#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=150945#). Acesso em: 04 set. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 128.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1. ed. Belo Horizonte: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e literatura**. Revista educação: guia alfabetização. N. 2. São Paulo: Segmento, 2010.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 1991, p. 90.

WERLANG, Sandra Danieli. **A alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 156 f. Universidade Caixias do Sul. (Mestrado em Educação) Caixias do Sul, 2018. Disponível em:  
<https://repositorio.uces.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1309/Dissertacao%20Sandra%20Danieli%20Werlang.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 de ago. 2021.

YIN, Robert k. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário diagnóstico aplicado ao diretor da escola

**Pesquisadora:** Deidiana Ferreira da Rocha

**Telefone:** (61) 99632-3037

**Endereço:** Rua 09 Quadra 03 Lote I casa 01 Parque Industrial São José – Luziânia/GO.

**Título da Pesquisa:** Literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental

**Orientadora:** Profa. Ma. Maria Eneida da Silva

**Nome da Escola:** \_\_\_\_\_

**Respondente:** Diretor

Nome: \_\_\_\_\_ Cargo/função: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Formação complementar: \_\_\_\_\_

Vínculo com a Rede Municipal: ( ) efetivo ( ) temporário

Tempo de docência: \_\_\_\_\_ anos. Tempo de trabalho nessa escola: \_\_\_\_\_ anos.

1. Quantas turmas de 1º ano existem na escola? Em quais turnos?

\_\_\_\_\_

2. A escola tem quantos alunos em cada turma de 1º ano?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. A escola possui:

( ) Laboratório de Informática ( ) Biblioteca ( ) Sala de leitura ( ) Televisão ( ) Outros

Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Os espaços citados acima estão disponíveis aos alunos e professores? ( ) Sim ( ) Não

Se não, por quê? \_\_\_\_\_

---

5. A escola dispõe de recursos didáticos/pedagógicos para os professores? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, qual/quais?

---

6. A escola tem projetos que envolvam a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual/quais? \_\_\_\_\_

Como funciona (m)? \_\_\_\_\_

7. Quais outros projetos a escola possui em relação à alfabetização e letramento?

8. O que o Projeto Político Pedagógico da escola contempla acerca da literatura infantil para a alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental?

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ASSINATURA DO RESPONDENTE: \_\_\_\_\_

## OBRIGADA PELA CONTRIBUIÇÃO COM A PESQUISA!

### APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com as professoras

Entrevista realizada dia: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021, às \_\_\_\_h \_\_\_\_ min.

Forma de realização: ( ) Presencial ( ) On-line – Google Meet

1. Escola: \_\_\_\_\_
2. Apresentação do (a) entrevistado (a): (nome; idade; graduação; formação complementar; tempo de profissão; vinculação: efetivo ou temporário; tempo nessa escola; tempo de atuação com turma de 1º ano).
3. A pesquisa motivadora desta entrevista é sobre Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento no 1º ano do ensino fundamental. De que forma você trabalha a literatura infantil com seus alunos para desenvolver a alfabetização e o letramento?
4. Há projetos específicos na escola e/ou em suas aulas para trabalhar a literatura infantil, visando atender às demandas da alfabetização e do letramento? Se sim, quais?
5. Como as crianças reagem ao trabalhar com literatura? Por quê?
6. Há algum momento em que os alunos escolhem livros para ler? Como é feita essa escolha? Há alguma orientação nesse sentido?
7. De que forma o PPP da escola propõe a Literatura Infantil no que concerne à alfabetização e o letramento?
8. Há propostas da escola ou da rede municipal para a formação continuada para os professores no que diz respeito à literatura infantil, alfabetização e letramento?
9. Já participou de alguma formação curso sobre literatura infantil, alfabetização e letramento? Se sim, qual/ quais e quando?
10. A escola dispõe de livros literários suficientes e adequados para o trabalho com literatura infantil em turma de 1º ano? Relate.
11. Durante esse ano de pandemia você realiza/realizou alguma atividade de alfabetização e letramento usando a literatura infantil? Se sim, como foi ou está sendo esse trabalho? Explique passo a passo.
12. O que o (a) senhor (a) considera como principais possibilidades e principais limites para utilizar a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento?
13. Em algum momento de sua vida escolar como aluna teve contato com a literatura infantil? Se positivo, quando?
14. E hoje, como é sua relação com a leitura? Lê que tipo de livros?
15. Há mais alguma informação que o (a) senhor (a) gostaria de acrescentar em relação à temática?

**AUTORIZAÇÃO EXPRESSA PARA A GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E A UTILIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS PARA A PESQUISA SEM IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A).**

NOME: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

# ANEXOS

## ANEXO A – Termo de autorização de pesquisa

PESQUISADORA: Deidiana Ferreira da Rocha

TELEFONE: (61) 99215-3606

ENDEREÇO: Rua 09 Quadra 03 Lote I casa 01 Pq. Industrial São José – Luziânia/GO

TÍTULO DA PESQUISA: A Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental

ORIENTADORA: Profa. Ma. Maria Eneida da Silva

JUSTIFICATIVA: A pesquisa se justifica devido à percepção de crianças atuando em turma do 1º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.

OBJETIVO: Compreender as possibilidades e limites da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento em uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

COLETA DE DADOS: Para a coleta dos dados na escola-campo, foram escolhidas as técnicas de questionários e entrevistas aplicado aos docentes; análise do Projeto Político Pedagógico e observação de aulas.

**OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:** Ao assinar este termo, haverá a concordância com a utilização de todos os dados coletados na escola para a pesquisa. Fica esclarecido que a utilização de imagens, gravações, documentos e demais informações é única e exclusivamente para fins científicos de divulgação da pesquisa.

---

Deidiana Ferreira da Rocha  
Acadêmica/pesquisadora  
Curso de Pedagogia

---

Profa. Ma. Maria Eneida da Silva  
Docente/orientadora

---

Diretor (a)

**ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

PESQUISADORA: Deidiana Ferreira da Rocha

TELEFONE: (61) 99215-3606

ENDEREÇO: Rua 09 Quadra 03 Lote I casa 01 Pq. Industrial São José – Luziânia/GO

TÍTULO DA PESQUISA: A Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental

ORIENTADORA: Profa. Ma. Maria Eneida da Silva

JUSTIFICATIVA: A pesquisa se justifica devido à percepção de crianças atuando em turma do 1º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.

COLETA DE DADOS: Para a coleta dos dados na escola-campo, foram escolhidas as técnicas de questionários e entrevistas aplicado aos docentes; análise do Projeto Político Pedagógico e observação de aulas.

**OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:** Ao assinar este termo, haverá a concordância com a utilização de todos os dados coletados na escola para a pesquisa. Fica esclarecido que a utilização de imagens, gravações, documentos e demais informações é única e exclusivamente para fins científicos de divulgação da pesquisa.

---

Deidiana Ferreira da Rocha  
Acadêmica/pesquisadora  
Curso de Pedagogia

---

Profa. Ma. Maria Eneida da Silva  
Docente/orientadora

---

Diretor (a)

---

Professor (a)

**ANEXO C – Declaração de autenticidade**

Neste documento, eu, Deidiana Ferreira da Rocha, declaro que este trabalho é de minha autoria e o uso de todas as fontes escritas e de material de qualquer natureza utilizado na produção deste documento foi devidamente e apropriadamente reconhecido. Também declaro aqui ter conhecimento do teor da Lei nº 9.610/98, que versa sobre plágio de trabalho intelectual de qualquer natureza e que tenho consciência das consequências desta lei no âmbito civil e criminal.

Deidiana Ferreira da Rocha

**Assinatura da autora**