A LITERATURA INFANTIL NOS PROCESSOS DE ALFALETRAMENTO

CHILDREN'S LITERATURE IN THE PROCESSES OF 'ALFALETRAMENTO'

LA LITERATURA INFANTIL EN LOS PROCESOS DE 'ALFALETRAMENTO'

Italo Ariel Zanelato[1]
Vinicius Marcelino Bistaffa[2]
Elsa Midori Shimazaki[3]

RESUMO
Esta pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica e objetiva discutir o uso da literatura infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para isso, analisou-se os conceitos relativos ao alfaletramento, conforme proposto por Magda Soares (2020), e estabeleceu-se diálogos sobre o processo de alfabetização e o letramento em crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Os resultados indicam que a literatura infantil desempenha múltiplas funções: contribui para a humanização e hominização; deve ser apresentada de forma lúdica e prazerosa; funciona como um artefato essencial ao processo de alfaletramento; e, quando disponibilizada às crianças de condições socioeconômicas menos favorecidas, auxilia na apropriação da cultura escrita. Dessa forma, enfatiza-se a necessidade de seu uso gratuito e como pré-texto na educação.
PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil; alfabetização; letramento; alfaletrar.

ABSTRACT
This bibliographic research, of a qualitative nature, is based on the Historical-Cultural Theory and Historical-Critical Pedagogy, aiming to discuss the use of children's literature in the process of children's learning and development. To this end, the concepts related to "alfaletramento", as proposed by Magda Soares (2020), were analyzed, and dialogues were established regarding the process of literacy and literacy development among children in the early years of elementary education. The results indicate that children's literature fulfills multiple functions: it contributes to humanization and "hominization"; it should be presented in a playful and enjoyable manner; it serves as an essential artifact for the "alfaletramento" process; and, when made available to children from less privileged socioeconomic backgrounds, it assists in the appropriation of written culture. Thus, the need for its free use and its role as a pretext in education is emphasized.
KEYWORDS: children's literature; literacy; literacy development; alfaletrar.

RESUMEN
Esta investigación bibliográfica, de carácter cualitativo, se fundamenta en la Teoría Histórico-Cultural y en la Pedagogía Histórico-Crítica, y tiene como objetivo discutir el uso de la literatura infantil en el proceso de aprendizaje y desarrollo del niño. Para ello, se analizaron los conceptos relacionados con el alfaletramento, según lo propuesto por Magda Soares (2020), y se establecieron diálogos sobre el proceso de alfabetización y letramento en niños de la Educación Primaria – Primeros Años. Los resultados indican que la literatura infantil cumple múltiples funciones: contribuye a la humanización y hominización; debe ser presentada de forma lúdica y placentera; funciona como un artefacto esencial en el proceso de alfaletramento; y, cuando se pone a disposición de niños de condiciones socioeconómicas menos favorecidas, ayuda en la apropiación de la cultura escrita. De este modo, se enfatiza la necesidad de su uso gratuito y como pretexto en la educación.
PALABRAS CLAVE: literatura infantil; alfabetización; letramento; alfaletrar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura infantil, assim como todo texto literário, deve atender a critérios que a

[1] Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2072-8405
[2] Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-3058-0234
[3] Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2225-5667

qualificam como manifestação artística. Fundamentados em Candido (2000), afirmamos que a literatura, para ser humanizadora, deve cumprir funções formativa, psicológica e social, com predominância da linguagem poética, pois esta promove a "transposição do real para o ilusório por meio da estilização da linguagem (Candido, 2000, p.57). Assim, entendemos que a literatura é gratuita, trabalhada com elementos da realidade social e de manipulação técnica.

Entendemos que, ao humanizar, promovemos a formação do indivíduo não de acordo com os moldes da pedagogia tradicional, mas sim atendendo às necessidades psicológicas humanas, como a necessidade de ilusão. Além disso, proporcionamos oportunidades para a ampliação do conhecimento sobre o mundo. Nesse contexto, a literatura infantil contribuí para o letramento, especialmente para aqueles que têm acesso a ela.

Reafirmamos que a literatura tem o poder de humanizar e hominizar os indivíduos e, após a experiência estética com o belo, pode ser utilizada como pré-texto no processo de ensino. Isso ocorre porque, por meio da literatura, é possível alfaletrar, termo cunhado por Soares (2020) em sua obra "Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever". O conceito representa a integração entre alfabetização e letramento, refletindo a visão da autora, referência na área, de que é possível ensinar a leitura e a escrita de forma simultânea e significativa.

Os autores deste estudo compreendem as funções da literatura e da palavra, conforme discutido por Candido (2000), e reconhecem que o processo de humanização e hominização, apresentado por Leontiev (1978), pode ser desenvolvido por meio de obras literárias que atendam a esses requisitos. Ao refletir sobre formas de ensino que realmente promovam a formação do indivíduo, é essencial superar a linearidade, trabalhando com as contradições, as "luzes e sombras" que permeiam a realidade. Dessa maneira, a literatura pode suprir a necessidade humana de ilusão e utopia, ao mesmo tempo em que permite a compreensão crítica do meio social.

A história revela que, no Brasil, as habilidades de leitura e escrita foram, durante muito tempo, acessíveis apenas às camadas economicamente privilegiadas, o que contribuiu para índices historicamente elevados de analfabetismo, que chegaram a ultrapassar 80% da população. Em 1890, a taxa média de analfabetismo era de aproximadamente 85%, reduzindo-se para cerca de 33% na década de 1990 (Saviani et al., 2006, p. 51) e para 8,3% em 2014 (Boeing, 2016, p. 61). Apesar da diminuição desses índices, os avanços ainda não são suficientes para eliminar as deficiências educacionais do país, que continua a apresentar um número significativo de analfabetos, analfabetos funcionais e iletrados. Segundo o IBGE (Brasil, 2022), 5,6% da população brasileira, o que corresponde a 9,6 milhões de pessoas,

ainda não sabe ler nem escrever. Embora os dados demonstrem uma redução no número de indivíduos não alfabetizados, o percentual permanece alarmante e exige aprofundamento em pesquisas. Esse cenário é ainda mais preocupante quando analisado à luz do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018), que aponta que "[...] sete em cada dez brasileiros que cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental permanecem na condição de analfabetismo funcional e 21% chegam apenas ao nível elementar" (INAF, 2018, s/p.).

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita vai além da mera decodificação de símbolos; ele envolve uma perspectiva interpretativa do mundo, a ampliação do olhar crítico, a expressão do pensamento e a compreensão dos signos que estruturam a existência humana. A leitura e a escrita não apenas possibilitam o acesso ao conhecimento, à arte e à cultura produzidos ao longo da história, mas também funcionam como instrumentos fundamentais para a participação social e a análise crítica da sociedade. No entanto, o domínio dessas habilidades não é incentivado pelas classes dominantes, pois o acesso amplo ao conhecimento poderia ameaçar a manutenção das desigualdades e a perpetuação de uma estrutura social na qual poucos detêm os meios de produção enquanto a maioria permanece subjugada. Nesse contexto, a escola desempenha um papel essencial ao receber alunos de diferentes origens e proporcionar, por meio da literatura infantil, oportunidades para que eles acessem diferentes culturas, ampliem "seus horizontes de modo a apreender sobre o respeito à diversidade" (Silva; Mateus, 2024, p. 3).

A literatura infantil, foco da presente pesquisa, possui um potencial emancipador que, além de educar, atua como um veículo para descobertas e para a construção da subjetividade. No Brasil, esse gênero literário começou a se desenvolver de forma mais expressiva na primeira metade do século XX, impulsionado por autores como Cecília Meireles e Monteiro Lobato. Esses escritores viam o livro não apenas como uma ferramenta de entretenimento, mas como um meio essencial para a disseminação da cultura, a formação de identidades e a introdução do caráter social à leitura, contribuindo para a ampliação do repertório cultural das crianças.

Com as novas revoluções digitais e o fácil acesso às tecnologias, os livros têm perdido espaço para o mundo virtual, resultando em uma produção literária em larga escala que, muitas vezes, não atende aos princípios fundamentais da literatura. No cotidiano escolar, como professores, observamos que algumas obras de literatura infantil, tanto em verso quanto em prosa, reforçam valores de dominação e obediência, contribuindo para a manutenção das estruturas sociais desiguais. Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo discutir o papel da literatura infantil no processo de apropriação da leitura e da escrita, buscando

compreender seu potencial emancipador e seu impacto na formação crítica dos leitores.

Em suma, mais do que defender o direito da criança à literatura, é fundamental reconhecer sua função no processo de apropriação da linguagem e da cultura escrita. A literatura infantil não apenas amplia o repertório linguístico, mas também contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criticidade e da autonomia intelectual, aspectos essenciais para a formação humana.

METODOLOGIA

Esta pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e em seus principais expoentes, como Vygotsky (1988, 2000, 2001), Leontiev e Luria (1988), que destacam que a aprendizagem humana ocorre de forma histórica, social e cultural. Essa teoria enfatiza que o conhecimento é construído por meio das interações cotidianas e que a educação escolar, quando planejada e estruturada, tem o papel de transformar essas aprendizagens espontâneas em saberes científicos. Nesse sentido, também nos apoiamos na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011), que compreende a realidade como uma construção dinâmica, constantemente modificada pela ação humana. Assim, o indivíduo, inserido em um contexto histórico, cultural e social, influencia e é influenciado por essas transformações, num movimento dialético que impulsiona o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento.

Consideramos, portanto, que a literatura infantil é um produto das relações humanas estabelecidas em determinados contextos históricos, culturais e sociais, refletindo não apenas a época em que é produzida, mas também os valores e as concepções da sociedade. Nesse sentido, a literatura infantil desempenha um papel político ao influenciar a formação dos leitores e ao possibilitar a ampliação de suas percepções sobre o mundo. Da mesma forma, o ato de alfabetizar letrando não se restringe à aquisição mecânica da leitura e da escrita, mas insere-se na realidade com o propósito de transformá-la. Seu objetivo é fornecer aos indivíduos mecanismos que os humanizem e os hominizem, permitindo-lhes repensar as relações sociais por meio da construção de uma consciência crítica e da compreensão das dinâmicas de classe presentes na sociedade.

Dessa forma, iniciamos nossa análise abordando a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, considerando-a um direito inalienável, com base em autores como Candido (2012), Gregorin Filho (2006) e Abramovich (1997). Em seguida, discutimos o conceito de alfaletramento, apresentado por Soares (2020), explorando

seus processos, finalidades e importância no contexto educacional. Por fim, refletimos sobre como o contato com a literatura infantil possibilita à criança uma experiência histórico-cultural significativa, tornando o processo de alfaletramento mais efetivo e contribuindo para sua formação como sujeito crítico e participativo na sociedade.

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

A literatura, ou arte literária, é uma manifestação concreta, potente, prazerosa e complexa, que oferece aos leitores a oportunidade de se construir e reconstruir como cidadãos do mundo. Ao proporcionar experiências que transcendem aquelas vivenciadas no cotidiano, a literatura desempenha um papel fundamental na humanização, estimulando a criticidade, a reflexão e, sobretudo, a imaginação e o autoconhecimento (Candido, 2012). Dessa forma, torna-se um instrumento essencial para o desenvolvimento intelectual e emocional, permitindo que o indivíduo amplie sua compreensão de si mesmo e do mundo ao seu redor.

O livro, um dos principais veículos da literatura, é um poderoso produtor de subjetividades, capaz de oferecer múltiplas possibilidades aos leitores. Ele permite o acesso ao conhecimento do mundo, transportando-os para diferentes tempos e espaços; contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e da racionalidade; amplia o repertório linguístico e possibilita a interpretação e compreensão dos fatos. Nesse sentido, Umberto Eco (2003, p. 11) destaca que "As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem da vida".

Dessa forma, a literatura é um artefato que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira lúdica e prazerosa. Isso ocorre porque os recursos da linguagem, como onomatopeias, aliterações, rimas e repetições, estão frequentemente presentes em obras literárias, tornando a leitura mais envolvente e acessível. O contato com obras literárias não apenas favorece a criação do hábito de ler, mas também permite que as crianças se apropriem da cultura construída pela humanidade ao longo da história, ampliando seu repertório e sua compreensão do mundo.

Segundo Porto (2014), é na Educação Infantil que ocorre o primeiro contato sistemático com a leitura na escola, momento em que "[...] o que implica abordar a concepção de infância e os reflexos das visões sobre a criança na implantação de ações pedagógicas para torná-la leitora" (Porto, 2014, p. 37-38). Esse processo levou à reelaboração da própria concepção de infância, influenciando diretamente a formulação de práticas educativas

voltadas para a leitura. Essas práticas passaram a considerar as reações naturais das crianças ao ato de ler, especialmente no contato com textos literários narrativos, como contos e fábulas, que despertam o imaginário e favorecem a formação leitora.

A literatura infantil é um gênero é relativamente novo no Brasil. Segundo Gregorin Filho (2006, p. 190):

> A educação e a leitura no Brasil, até o surgimento de Monteiro Lobato, eram o reflexo dos paradigmas vigentes, ou seja, o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com modelos de cultura a serem imitados – desprezando-se totalmente as manifestações culturais surgidas aqui no país –; divulgavam-se o humanismo dramático e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza do corpo e de alma em conformidade com os preceitos cristãos.

Em outras palavras, a literatura considerada infantil foi, durante muito tempo, concebida com o objetivo de moldar determinados comportamentos nas crianças, alinhados às intenções das classes dominantes. Nesse contexto, em vez de dar voz às crianças, essa literatura frequentemente falava por elas, reproduzindo discursos e valores que reforçavam estruturas sociais preestabelecidas. Como afirma Gregorin Filho (2006), esse distanciamento da literatura em relação à expressão genuína da infância compromete sua verdadeira função, que deveria ser a de estimular a criatividade, a criticidade e a autonomia dos pequenos leitores.

A partir de Cecília Meireles e outros representantes do escolanovismo, influenciados por uma perspectiva mais inclusiva, surgem estudos, publicações e movimentos em prol da consolidação deste cenário e, concomitantemente, de um mercado editorial (Gregorin Filho, 2006). Entretanto, as pesquisas anuais realizadas pela NIELSEN e pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros, demonstram que o gênero, apesar de crescer, ainda hoje, é produto acessível apenas a uma pequena parcela consumidora (NIELSEN, 2020; 2021; 2022; 2023).

Diversos fatores podem explicar as dificuldades de acesso e a baixa adesão à literatura infantil. Entre eles, destacam-se o alto preço dos livros, que limita seu alcance a uma parcela reduzida da população; a digitalização e a plataformização da vida, que competem diretamente com a leitura tradicional; e a falta de mediação tanto no ambiente escolar quanto no familiar, dificultando o estímulo ao hábito da leitura desde a infância. Além disso, a ausência de políticas públicas efetivas voltadas para o incentivo e a ampliação do acesso ao livro infantil, tanto na escola quanto fora dela, agrava ainda mais esse cenário. Soma-se a isso a inadequada formação de profissionais para atuar na mediação da leitura, bem como a abordagem conteudista e punitiva da leitura e da escrita em alguns contextos educacionais, o

que pode afastar os alunos do prazer de ler. Por fim, o crescente desinteresse das novas gerações por esse tipo de mídia, diante da diversidade de estímulos tecnológicos, reforça a necessidade de estratégias inovadoras para resgatar e fortalecer o papel da literatura infantil no desenvolvimento das crianças.

A literatura infantil continua sendo um instrumento indispensável, não apenas para a formação de leitores, mas também para a construção de sujeitos críticos e interativos, capazes de ressignificar sua própria realidade por meio do lúdico. Portanto, é fundamental que as escolas promovam um ambiente de criação e criatividade, no qual o conhecimento e a aprendizagem ocorram de forma dinâmica e significativa. Esse espaço deve ser enriquecido por múltiplas linguagens, expressões artísticas e narrativas diversas, contemplando a polissemia, as poéticas, as culturas, os costumes, as estéticas e os valores humanos universais, de modo a ampliar a percepção dos alunos sobre o mundo e favorecer sua autonomia intelectual.

Freire (1989), em uma perspectiva teórica distinta, afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Isso significa que, antes mesmo de conhecer palavras, regras gramaticais ou textos, e antes de compreender o conceito de livro, a criança já realiza leituras do mundo ao seu redor. Esse processo ocorre à medida que ela experimenta diferentes ambientes, texturas, sons, cores e objetos, utilizando seus sentidos para interpretar e atribuir significados à realidade. Onde há interação, convivência – seja com outros seres humanos ou com animais –, e onde há observação, há também leitura, ainda que os códigos linguísticos não sejam decifrados formalmente. Nesse contexto, compreendemos que uma das funções fundamentais da escola é garantir o acesso à literatura desde a Educação Infantil, promovendo experiências significativas por meio da mediação docente, de modo a ampliar o repertório cultural das crianças e incentivá-las a construir sentidos a partir das narrativas literárias.

Faz-se, então, de suma importância apresentar a literatura infantil, o livro-brinquedo (partes do mesmo todo) desde a mais tenra idade, como já afirmado. A respeito disso, Abramovich (1997, p. 35), afirma que:

> 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 os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo…
> E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotado de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais.

Entendemos que a criança precisa ter contato com livros em seu cotidiano, e a escola

desempenha um papel fundamental ao proporcionar esse acesso por meio de atividades planejadas e mediadas. Para isso, é essencial que os professores selecionem obras que atendam às funções da literatura, garantindo que os textos oferecidos contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos. Quando bem explorada, a literatura possibilita a ampliação das capacidades cognitivas, sociais, emocionais, morais e físicas da criança, favorecendo seu crescimento e enriquecendo sua experiência com a linguagem e o mundo ao seu redor (Abramovich, 1997).

Reafirmamos, com base em Candido (2012), que a literatura é um direito indispensável e que o incentivo à leitura fortalece e sustenta o desenvolvimento integral da criança. Isso ocorre porque a literatura a coloca em contato com uma ampla diversidade de universos, narrativas, imagens e sentimentos, estimulando sua imaginação e ampliando sua percepção de mundo. Além disso, ela desperta a curiosidade e convida a viagens lúdicas, permitindo o encontro com as mais fascinantes histórias do universo encantado da fantasia (Alves, 2008). Sobretudo, aproxima a criança de sua própria condição humana, dos símbolos que compõem seu entorno e dos significados e sentidos que permeiam sua realidade. Ao oferecer repertório e referências culturais, a literatura possibilita que a criança se compreenda, se expresse e construa sua identidade de forma mais autônoma e crítica.

UMA PROPOSTA: ALFABETIZAR LETRANDO

A língua(gem) escrita corresponde a todo um sistema complexo de representações gráficas e fônicas, letras, sílabas e seus respectivos sons, que compõem e dão sentido à vida como seres humanos coletivos que se comunicam e se expressam. De modo, quem não tem acesso à leitura e a escrita pode ter o conhecimento mais restrito e menor compreensão de si e do mundo. A sociedade de classes não permite que todos tenham acesso à educação e como consequência os rotula, por vezes, como ignorantes, excluídos e marginalizados.

Ao mesmo tempo que se apropria deste sistema alfabético, é possível participar da realidade e interferir nela, elaborando uma visão crítica sobre os fatos, como quem vê, lê, compreende e interpreta entorno. Além disso, por meio da língua escrita, é possível se relacionar com o mundo, as pessoas e consigo mesmo, de uma forma "[...] completamente nova e mediada, que lhe possibilita novas apropriações e objetivações" (Rocha e Bissoli, 2016, p. 5).

A escola precisa se preocupar em alfaletrar. Magda Soares (2020, p. 21) sintetiza:

> **Alfabetização** e **letramento** são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o 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 (grifos da autora).

Dessa forma, compreendemos que a alfabetização diz respeito às técnicas, procedimentos, habilidades, domínios (alfabético, ortográfico, instrumental) dos modos e convenções de se ler e escrever, bem como a organização espacial e manipulação correta – sobre os quais se lê e escreve e se desenvolve a tecnologia da escrita. E letramento concerne aos usos sociais dessa prática, aplicadas no cotidiano e utilizadas para inúmeros fins, tanto sociais quanto pessoais, de maneira que o sujeito atravesse o plano da observação simplória, estabelecendo paralelos de forma livre e reflexiva com as circunstâncias que o circunscrevem (Soares, 2020, p. 21).

Sobre a aquisição da tecnologia da escrita, Scribner e Cole (1981) definem letramento como conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnológico em contextos específicos para alcançar objetivos específicos. Os autores afirmam: "[...] pensamento abstrato, categorização taxionômica, memória, raciocínio lógico e conhecimento reflexivo sobre a linguagem" (Cole; Scribner, 1981, p. 114, tradução nossa).

Os autores afirmam a concepção de letramento como desenvolvimento e elaboraram o que foi nominada de "concepção funcional" para avaliar aproximação entre a aquisição da escrita e a cognição, a partir de seus usos. Cole e Scribner, (1981, p. 458) afirmam que "escrever poesia deve, igualmente, ter diferentes consequências para a habilidade de linguagem que preparar uma carta para solicitação de reposição de estoque de bens variados" (tradução nossa). Apontando para uma superação da dualidade existente entre letrados e iletrados.

Para que estes processos sejam apropriados, faz-se necessários mecanismos corporais e psíquicos, funções psíquicas elementares e superiores (Vygotsky, 2001; 2000). A Teoria Histórico-Cultural denomina como pré-história da escrita para entrada da criança na língua escrita. Vygotsky (2001) ao abordar a pré-história da língua escrita, afirma que a aprendizagem desse processo depende de um exercício artificial, o qual o professor deve dedicar atenção e esforço ao educando, pois, nesse processo é o adulto (professor) que detém o conhecimento da escrita, por ser ele quem ensina a criança a desenhar letras e formar palavras.

Vygotsky (2000), ao tratar sobre a linguagem escrita, traz os signos anteriores a

escrita, sendo os rabiscos e garatujas, formando a essência do que é representado pela criança. E ainda há a vinculação gestual e da linguagem escrita, que por meio da brincadeira a criança irá comunicar ou indicar, o significado dos objetos das brincadeiras.

O autor afirma ainda que o desenho inicia quando a língua falada se transforma em hábito, por isso a linguagem verbal é a base para linguagem gráfica e paulatinamente a criança transforma rabiscos simbólicos (ou não) em figuras, desenhos, que passam a ser signos, caracterizando escrita pictográfica, para enfim se transformas em ideográfica. Para que isso ocorra, a criança precisa encontrar o significado na escrita e perceber como necessário para vida, bem como a aprendizagem dessa linguagem como natural ao desenvolvimento humano (Vygotsky, 2000).

> É fácil perceber que, nesse ponto, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá. ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica - a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala. É difícil especificar como esse deslocamento ocorre, uma vez que somente pesquisas adequadas a serem feitas poderão levar a conclusões definitivas, e os métodos geralmente aceitos do ensino da escrita não permitem a observação dessa transição. No entanto, uma coisa é certa - o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. De uma maneira ou de outra, vários dos métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método (Vygostky, 2001, p. 77).

Os contextos individuais são importantes e precisam ser considerados, visto que falamos de realidades diferentes onde cada indivíduo tem seu próprio tempo, necessidades específicas como consequências das diferentes interações que já obtiveram ao longo da vida. É papel da escola é garantir e propiciar as condições necessárias para que todos aprendam (Paro, 2012), de forma mediada (Saviani, 2011), em direção a apropriação do conhecimento mediante o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Mortatti (2009), apresenta a história da alfabetização no Brasil e apresenta métodos utilizado para esse fim. Mostra os métodos de alfabetização sintéticos, analíticos, mistos e globais, todos relacionados às demandas de determinadas épocas; entre cartilhas, testes de maturação, "descoberta" da psicogênese e desmetodização – todos consoante o entendimento

de alfabetização de cada período. Atualmente, o que está em pauta não é somente *alfabetizar*, mas, concomitantemente a isso, dar sentido aos processos *letrando*. Isto posto, não basta um método (Soares, 2020, p. 272); é preciso conhecer o maior número possível e saber utilizá-los em favor da criança.

Em seu livro, "Alfaletrar" (2020), Magda Soares afirma que é possível alfabetizar letrando, que consideramos, como professores, ser o ideal. A autora apresenta exemplos, dá explicações e compartilha várias atividades de alfaletramento, devidamente comentadas. De forma que o livro não se resume simplesmente em teoria. Até porque, a prática e a teoria não se dissolvem, sem a teoria a prática se esvazia e se torna autômata.

O sujeito alfaletrado atinge outras camadas de sentido nos conceitos que assimila, porque compreende que o ato de ler e escrever está envolto por demandas históricas e culturais (Soares, 2020). Adquire habilidades que serão usadas para a vida e não só na escola, pois, além de sua função escolar, utilitária se referente apenas a comunicação (ler e escrever). A língua escrita passa a ser um instrumento de expressão que permite a criação e o registro de ideias, materializadas em palavras que, por estarem inseridas em determinados contextos, generalizam-se a ponto de serem passíveis de outros sentidos, possibilitando diferentes leituras de um mesmo objeto, além do domínio (compreensão e feitura) de diferentes gêneros textuais (Soares, 2020).

A LITERATURA INFANTIL E O ALFALETRAMENTO

Como já exposto, a literatura infantil carrega em si um potencial emancipador, produtor de subjetividades, que também educa. E a alfabetização sem o letramento, diz respeito à capacidade de ler e escrever sem o devido domínio da língua escrita, isto é, sem que a relação grafema-fonema, seus signos e significados compartilhados, sejam de fato apropriados.

Entendemos que a literatura como qualquer outro gênero textual acessível no ambiente escolar, quando não trabalhado de modo sistematizado corretamente, pode não ajudar no processo escolar.

Os professores planejam aulas com experiências que humanizam e uma das formas é o uso da literatura infantil. Quando a criança se familiariza com o livro, compreende parte do mundo, o estilo da escrita e a história divertem, se interessa pela história e compreende que quando souber ler, poderá ter acesso às histórias e ler além das figuras, isto é, decifrar os códigos linguísticos, escrever e representa de alguma forma qualquer coisa: isto facilita,

estimula, é fundamental para que ela assimile e domine a técnica (Soares, 2020).

O trabalho com literatura permite que as atividades estabeleçam paralelos, permite o prazer da criança se divertir com a leitura, que professores e crianças conheçam novos espaços, formas de letras, formas, "[...] textos podem e devem propor desafios para as crianças, oportunidades para que desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação, ampliem seus conhecimentos e experiências" (Soares, 2020, p. 212), enfim, o que a literatura possibilitará nas intenções planejadas, cumprindo com as funções (psicológica, formativa e social).

Soares (2020) afirma que existem muitas maneiras de proporcionar atividades de alfaletramento. A autora sugere, por exemplo, que mostrar o nome da criança para ela mesma, para que ela veja e relacione o som com a grafia, e compreenda que aquilo quer dizer ela, e que outras pessoas podem ter o mesmo nome, mas que podem ser escritos de maneiras diferentes, é essencial nesses processos. Assim como títulos de livros, nomes de histórias, de personagens inventados, da cultura pop ou populares, versos de poemas, parlendas, cantigas, trava-línguas, sobretudo coisas que povoam o imaginário infantil por aproximarem uma prática que é burocrática dos círculos infantis reais.

O poema, para além de sua qualidade inestimável de "inutensílio" (Leminski, 1997; Barros, 2010), onde o "leitor se desencontra consigo mesmo e com tudo que aprendeu" (Castello, 2015, s/p.), incita a criança a fabular, a imaginar, a perceber o mundo com criatividade. De forma que rimas e aliterações são ótimas para serem trabalhadas, pois, além de tudo, divertem. Todavia, dão repertório, permitem outra percepção sobre o que pode ser feito com palavras, seus ritmos e as várias possibilidades de interpretação de um mesmo poema (Soares, 2020, p. 216).

Pela literatura infantil, é possível apresentar as ditas "palavras de conteúdo" – referentes às classes gramaticais como substantivos, adjetivos, verbos, artigos, conjunções, pronomes e as demais. Assim como atestar e estimular as consciências lexicais e silábicas, em direção a uma maior apropriação do sistema de escrita alfabética. Traçando paralelos com os respectivos contextos individuais e coletivos. Promovendo a expressão dos estudantes em sala e estimulando que se expressem fora dela, isto é, que compartilhem suas opiniões, produzindo uma leitura reflexiva do livro, das narrativas e do mundo (Soares, 2020).

As habilidades de ler, interpretar, compreender e produzir textos com qualidade e eficiência, inserindo o estudante em práticas sociais, pessoais ou culturais, demanda de trabalho pedagógico. E se é, pois, o objetivo do alfaletramento, não existe outra maneira de fazê-lo que não em contato com textos:

> A língua possibilita a *interação entre as pessoas* no *contexto social* em que vivem; sua função é, pois, *sociointerativa*. Essa função se concretiza por meio de **textos**: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos** (Soares, 2020, p. 28, grifos de autora).

Na infância, com a literatura infantil, seja em prosa ou verso, tanto a criança leitora, como a produtora de textos, muitas vezes, inseridas no mesmo contexto escolar, compartilham vivências semelhantes em sala de aula, de modo escolher um texto que permita trabalhar as possibilidades coletiva e individual.

A literatura infantil permite uma visão maior dos procedimentos, convenções e modos de ser ler e escrever, a manipulação correta e organização espacial sobre os quais se lê e escreve. Soares (2020, p. 231) sugere estratégias para antes, durante e depois das leituras, constituindo um sistema que pode ser utilizado em leituras mediadas (na escola ou em casa) e independentes (onde a criança por si interaja com o objeto). Há de se lembrar sempre que, para cada etapa dos processos, há finalidades diferentes, e para elas são necessárias diferentes estratégias.

É possível, também, instigar o potencial estético criador da criança, convidando-a a se divertir inventando histórias e tentando materializá-las em pequenos textos, com suas próprias ilustrações. O erro é fundamental porque "[...] Tentar de novo. Falhar de novo. Falhar melhor" (Beckett, 2012, p. 65). Nesse sentido, até o plágio é considerável, pois na fase em questão a criança continua assimilando conceitos, valores universais, contidos nos livros e se apropriando deles. "Repetir, repetir – até ficar diferente/repetir é um dom do estilo" (Barros, 2010, p. 300).

Muitas atividades podem ser propostas a partir da leitura e manipulação de livros, em especial com a literatura infantil. O alfaletramento requer este contato próximo para a criança, podendo influenciar em um melhor ensino-aprendizagem. Entretanto, mesmo fora da escola, na medida em que a criança vivencia a literatura infantil, seja em narrativas ou poemas, em leituras compartilhadas ou contações de histórias, ela se aproxima dos códigos, seus signos, significantes e significados compartilhados, de modo que a relação grafema-poema fica mais esclarecida, podendo, desenvolveras funções superiores (Vygotsky, 2001; 2000).

Sobre isso, Santos *et al.* (2021, p. 8), salientam que o interessante é que o professor diversifique as formas de ler, em dias e livros diferentes, para que o aluno se familiarize e "encontre a melhor maneira de entender o que está lendo, e assim ter um conhecimento mais amplo da própria leitura". Outro ponto, é a organização dos espaços de leitura e dos ambientes alfabetizadores – cantinhos, bibliotecas, etc. – pois eles "extrapolam [...] os limites de simples recursos de apoio, meros canais físicos de distribuição de signos e objetos

culturais" (Perrotti, 2015, p. 133), constituindo sentidos para além dos que já trazem intrínsecos.

Em tempos de digitalização e plataformização da vida, onde as questões digitais ocupam o lugar dos livros físicos, fazendo-se mais importante o papel mediador do professor em trabalhar de modo sistematizado a literatura. Assim, há de se considerar que, muitas vezes, a escola acaba sendo o único lugar onde crianças terão a oportunidade de interagir e manipular livros, de compartilhá-los, em seus diferentes formatos, descobrindo suas possibilidades. Entretanto, atentamos para que se temos as novas tecnologias digitais à disposição, usá-las em favor do acesso da criança à literatura infantil, por meio de livros eletrônicos ou de *downloads*, é muito válido, pela rapidez, facilidade no acesso e mesmo uma questão de preservação ambiental ao que se refere a produção de papel. De forma que poderíamos envolvê-la em atividades de letramento digital ou multiletramento (Araújo; Glotz, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mercado editorial brasileiro apresenta um vasto e plural número de publicações tanto em prosa quanto poesia, todavia, o acesso ainda é restrito. Carecemos de políticas públicas; do livro, de acesso ao livro, de incentivo à leitura, de incentivo à publicação, de fortalecimento do cenário na totalidade. Atualmente as tecnologias, redes sociais, jogos, consoles, *streaming*, plataformas, têm sido criticadas, pois se gasta muito tempo em seus usos e acaba subtraindo o tempo da leitura.

A escola em sua função social de "[...] elevação cultural das massas" (Saviani, 2007, p. 7), mediadora da prática social ativa, propicia o desenvolvimento das capacidades afetivo-cognitivas (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 6) quando viabiliza a construção de ambientes nos quais o aluno, por si só, aprenda e faça suas conexões – em direção à construção de personalidades autênticas. Desta forma, é preciso existir o fomento ao livro e à literatura, não somente nas bibliotecas escolares, mas em cantinhos da leitura, atividades literárias, indicações, teatros, contações de histórias, brincadeiras, poemas, e tantas possibilidades mais.

A literatura infantil nos processos de alfaletramento, se bem mediada, contribui em experiências mais efetivas em relação à apropriação da língua escrita, pois a aprendizagem é de natureza social específica e a "[...] formação e o desenvolvimento das funções e faculdades específicas superiores ocorrem sob a forma de apropriação do conteúdo da experiência

humana, generalizado e fixado nos produtos materiais das atividades humanas ou em categorias conceituais sob a forma verbal" (Faria; Leite; Siqueira, 2011, p. 198).

É preciso oferecer às crianças livros literários na escola, porque elas humanizem e hominizem. Possibilita, também, o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. E acreditamos que a escola oferecendo literatura de qualidade, ao desenvolver os alunos pode contribuir para as diferenças sociais serem amenizadas, pois instrumentaliza-os com conhecimentos necessários à luta de classe.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. Editora: Scipione. São Paulo, SP. 1997.

ALVES, Rubem. Como ensinar. In: **Ostra feliz não faz pérola**. Editora: Planeta, São Paulo, SP, 2008.

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. O letramento digital como instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/26/o-letramento-digital-como-instrumento-de-inclusatildeo-social-e-democratizaccedilatildeo-do-conhecimento-desafios-atuais. Acesso em: 23 jan. 2025.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. Editora Leya: São Paulo, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: tabela extraída das Sínteses de Indicadores: taxa de analfabetismo funcional. Rio de Janeiro: 2016.

BECKETT, Samuel. **Companhia e outros textos**. Tradução: Ana Helena Souza. Editora: Globo, São Paulo, 2012.

BOEING, Fabricia Ribeiro. As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil. 06/07/2016, 83f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: universidade do Vale do Itajaí. Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: LIMA, Aldo de; et al. **O Direito à Literatura**. p. 12-35. Editora Universitária UFPE: Recife, 2012.

CASTELLO, José. Prefácio. In: BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Antologia. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2015.

COLE, M.; SCRIBNER, B. **Comparative studies of how people think**: introduction. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press. 1981.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FARIA, Wendell Fiori; LEITE, Eliane Campos Ruiz; SIQUEIRA, Maria Terezinha Marques. A linguagem como processo histórico de construção do homem enquanto ser social. **Akrópolis**, Umuarama, v.11, n.4, out./dez., p. 196-203, 2003. Disponível em: https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1987/1735. Acesso em: 24 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23ª edição. Editora: Cortez. São Paulo, SP. 1989.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil brasileira: da colonização à busca de identidade. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 185–194, 2006. https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50049. Acesso em: 25 jan. 2025.

INSTITUTO DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **Alfabetismo e escolaridade**, 2018. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/. Acesso em: 23 jan. 2025.

LEONTIEV, Alexei Nicoloevich. O homem e a cultura. *In:* F. Engels; C. Geertz; Z. Baumann; A. Leontiev; E. Marcarian. **O papel da cultura nas ciências humanas**, Editora Villa Martha Ltda., Porto Alegre, 1978.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380. Acesso em: 25 jan. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, Brasil, v. 3, n. 5, p. 91–114, 2009. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509. Acesso em: 25 jan. 2025.

NIELSEN. **Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro**, 2020. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2021/05/APRESENTACAO_Pesquisa_Producao_e_Vendas_-_ano-base_2020.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

NIELSEN. **Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro**, 2021. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2022/05/apresentacao_imprensa_Final.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

NIELSEN. **Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro**, 2022. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-

content/uploads/2023/05/apresentacao_imprensa_completa_OK.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

NIELSEN. **Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro**, 2023. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2024/06/producao_e_vendas_anobase_2023.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

PARO, Vitor Henrique; et al. In: **A qualidade da escola pública**: a importância da gestão escolar. Editora: Pompéia. Belo Horizonte, 2012.

PORTO, Luana Teixeira. LEITURA E TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA: LITERATURA INFANTIL EM QUESTÃO. **Revista Literatura em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 33–51, 2015. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/1604. Acesso em: 25 jan. 2025.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaios e anseios crípticos**. Editora: Pólo Editorial do Paraná, Curitiba, 1997.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. *In*: BAPTISTA, Mônica Correia; *et al.* **Literatura na educação infantil-** acervos, espaços e mediações. p. 129-144. Brasília: MEC, 2015.

ROCHA, S. C. B. da; BISSOLI, M. de F. Desafios da formação de professores alfabetizadores: em busca da apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento humano. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2499–2516, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9206. Acesso em: 25 jan. 2025.

SANTOS, Ronielle Batista Oliveira; *et al.* A importância da leitura na sala de aula. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.] , v. 4, pág. e33510414129, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14129. Acesso em: 25 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval; *et al. In:* **O legado educacional do século XX no Brasil.** Editora: Autores Associados. Campinas, 2006, p. 50-54.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Editora: Autores Associados. Campinas, SP. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Editora: Autores Associados. Campinas, SP. 2011.

SILVA, Andreia Batista da; MATEUS, Andréa Martins Lameirão. Literatura Infantil: contribuições na alfabetização e letramento de alunos com defasagem de aprendizagem. **Revista Literatura em Debate**, [S. l.], v. 19, n. 33, p. 169–192, 2024. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4720. Acesso em: 25 jan. 2025.

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

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 140-157.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento da linguagem.** Editora: Martins Fontes. São Paulo, SP. 2001.

SOBRE OS AUTORES

Italo Ariel Zanelato
Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos Históricos da Educação (GEPFHE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) - GT HistedBR-Maringá.
E-mail: iazanelato2@uem.br

Vinicius Marcelino Bistaffa
Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) - GT HistedBR-Maringá.
E-mail: pg406739@uem.br

Elsa Midori Shimazaki
Pós-Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
E-mail: emshimazaki@uem.br

Artigo recebido em 25/01/2025.
Artigo aceito em 23/05/2025.