



AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

THE CONTRIBUTIONS OF CHILDREN'S LITERATURE TO THE CHILD'S LITERACY PROCESS

Daniele Augusta Bauer Gomes¹

Jéssica Maís Antunes²

Rosemari Lorenz Martins³

Marinês Andrea Kunz⁴

Recebido em: 23/set/2022

Aceito em: 02/fev/2023

DOI: 10.26512/aguaviva.v8i1

RESUMO: A alfabetização é um momento que traz novos desafios na vida da criança e, por isso, pode gerar expectativas, angústia e medo, pois cada pessoa tem seu próprio tempo de se alfabetizar. Estudos têm mostrado que a literatura, ao ser incorporada ao processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, contribui para o aprendizado da leitura e da escrita. Sendo assim, objetivou-se verificar em que medida o trabalho com a literatura infantil pode contribuir para a alfabetização de crianças que estão no último nível da Educação Infantil. Para tanto, inicialmente, foram aplicados projetos de leitura em duas turmas desse nível de ensino e, posteriormente, verificaram-se os níveis de alfabetização de nove participantes da pesquisa e de sete crianças não participantes. Ao final da pesquisa, verificou-se que os alunos expostos ao projeto literário apresentaram resultados melhores nas habilidades de escrita. Isso pode indicar que o trabalho com literatura na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação Infantil; Literatura.

ABSTRACT: Literacy is a new moment, it can create expectations, anxieties, fear in those who participate in it, because each person learns to read and write in different ways and at different times. Recently, some studies have shown that literature, when incorporated into literacy practices, generates contributions to the learning of reading and writing. Thus, it aimed to verify to what extent the work with children's literature can contribute to the literacy of children who are in the last level of Early Childhood Education. Initially, reading projects were applied in

¹ Mestre e Graduada em Letras pela FEEVALE, de Novo Hamburgo – RS, e professora no Colégio Sinodal da Paz, de Novo Hamburgo - RS.

² Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social e Mestre em Letras, pela Universidade FEEVALE, de Novo Hamburgo, e professora da rede municipal de ensino de Campo Bom – RS.

³ Professora, pesquisadora e coordenadora do PPG de Diversidade Cultural e Inclusão Social e do curso de Letras da Universidade FEEVALE, de Novo Hamburgo, e Dra. em Letras pela PUCRS.

⁴ Professora e pesquisadora do PPG em Letras e do Curso de Pedagogia, da UFPB, e Dra. em Letras pela PUCRS.

two classes of Early Childhood Education. Next, literacy levels were verified through the application of the Test of the four words and a sentence of nine research participants and seven non-participating children. At the end of the research, students exposed to the literary project showed changes in reading and writing skills and literature contributed to them becoming protagonists during their learning.

KEYWORDS: Literacy; Child education; Literature.

INTRODUÇÃO⁵

A questão da alfabetização é um tema recorrente, especialmente entre pais de crianças pequenas e de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental que têm a tarefa de alfabetizar seus alunos. Embora haja muitas discussões sobre métodos de alfabetização, não há receitas prontas, nem metodologias que funcionem da mesma forma para todos os alunos. O que se acredita, contudo, é que a melhor forma de contribuir para encaminhar o processo de alfabetização seja expor as crianças, desde muito pequenas, à leitura, visto que, segundo pesquisas, como a de Teberosky e Colomer (2003), crianças com maior contato com a literatura na Educação Infantil alfabetizam-se mais rápido.

Para tanto, esta pesquisa tem como tema a importância da literatura na Educação Infantil para o processo de alfabetização, objetivando-se verificar em que medida o trabalho na Educação Infantil pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para tanto, foram elaborados projetos de leitura voltados à Educação Infantil, aplicados em duas turmas da rede municipal de Novo Hamburgo/RS, com vistas a desenvolver, de forma lúdica, o letramento literário das crianças desse nível de ensino. Na sequência, foram verificados os níveis de alfabetização, de acordo com Ferreiro e Teberosky (2000), dos alunos participantes do projeto, no primeiro e no segundo ano. Os resultados obtidos no final do segundo ano foram comparados aos de seus colegas de turma, que não tinham participado do projeto de leitura na Educação Infantil.

REVISÃO DA LITERATURA

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), sendo esse ciclo de ensino dividido em duas etapas: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos). Frequentar a escola de Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento social e escolar da criança.

⁵ Este projeto foi desenvolvido, em parte, como trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras pela autora principal do artigo.

Embora, inicialmente, esse tenha sido apenas um privilégio das elites, a democratização do acesso à escola resultou em mudanças em toda a educação brasileira. Inicialmente, as escolas foram criadas para auxiliar as mulheres que estavam entrando no mercado de trabalho e, em função disso, as creches passaram a ser reconhecidas por seu assistencialismo e pelo cuidado, e não pela educação. Entretanto, no final do século XX, o número de escolas foi ampliado, a concepção de escola como depósito de crianças foi se modificando.

Aos poucos, a sociedade começou a perceber a criança como um ser de direitos e com especificidades próprias que deveriam ser respeitadas, para que se tornasse um futuro cidadão atuante na sociedade, consciente de seus direitos e deveres. Novas legislações voltadas para a infância surgiram, considerando a escola de Educação Infantil como um espaço de múltiplas aprendizagens, a partir das quais as crianças estabeleçam vínculos que as auxiliarão ao longo de sua vida escolar, possibilitando, assim, o desejo de construir novos conhecimentos.

Nesse sentido, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), no Art. 3º,

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Para isso, na infância, é necessário possibilitar ao aluno distintas vivências por meio de brincadeiras, da exploração das cores e da sensorialidade, bem como da musicalidade e de atividades de oralidade e de exploração do mundo da escrita, despertando, assim, a imaginação e a criatividade.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI, 1998 p. 23).

Nessa concepção de Educação Infantil, a literatura pode ser reconhecida como um elemento positivo, pois contribui para desenvolver o imaginário, aspectos socioemocionais e múltiplas linguagens. Todavia, nem sempre a literatura foi norteadada por pensamentos que

envolviam o prazer, uma vez que, inicialmente, atendia a objetivos de formação moral e de atitudinal das crianças.

A literatura infantil surgiu na Idade Média, quando ainda não havia uma definição para a infância. Na sociedade antiga, não havia o conceito de “infância” nem um espaço separado do “mundo adulto” para as crianças, logo, a literatura voltada para os adultos era considerada apropriada também para as crianças. Além disso, a literatura infantil surgiu com finalidades pedagógicas, pois “[...] como podemos perceber, os primórdios da literatura infantil são marcados pela intenção de formar a criança, de ensinar comportamentos e atitudes e de sedimentar uma ideologia” (AGUIAR, 2001, p. 24).

“Com a invenção da imprensa no período da Renascença, tornou-se fácil a ampliação do número de livros, aumentando o de leitores, restrito à classe dominante, da nobreza e do clero” (ARROYO, 2011, p. 16). Aos poucos, mais e mais obras foram sendo impressas e comercializadas, mas é no século XVII que obras mais voltadas para o público infantil, como *Os contos de mamãe Ganso*, de Charles Perrault, publicada em 1760. E no século XIX, temos *Kinder und Hausmärchen*, dos irmãos Grimm.

No Brasil, a literatura infantil é delineada no século XX, com o visionário Monteiro Lobato, que com suas obras e sua atuação como editor, de fato, estava preocupado com a formação do leitor. Suas obras voltadas para o público infantojuvenil contemplam o imaginário ao recuperarem personagens do universo folclórico brasileiro, moradores do Sítio do Pica-pau Amarelo. Além disso, não se furtava de abordar temas da atualidade e de importância nacional, como a exploração do petróleo, abordada em *O poço do Visconde*. Lobato “rompe pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia” (COELHO, 2010, p. 247).

Nos anos 80, coincidindo com a abertura política, a produção da literatura para as crianças ganha espaço, mercado e se qualifica, como nomes como Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, entre outros. Na contemporaneidade, há um sem número de obras e de autores que se dedicam ao público infantil.

Entretanto, toda essa oferta de obras precisa ser adequadamente abordada na escola. Acerca disso Coelho (2000) defende que o espaço-escola contemple dois ambientes básicos: o de estudos programados (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.). Ademais, as obras precisam ser cautelosamente analisadas pelos

professores antes da realização das atividades com as crianças. Destaca-se, ainda, a necessidade de o docente refletir sobre o objetivo que pretende atingir. Isso se deve ao fato de que é importante que a criança viva em um ambiente que a estimule e que lhe proporcione ouvir e ler textos literários, em ambientes de leitura, rodeados de imagens e textos.

Quando não tem essa oportunidade de vivenciar a prática social da leitura e da escrita, como mostram estudos científicos, a criança tende a ter dificuldades na alfabetização, porque “a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências” (SOARES, 2020, p. 35). Nesse mesmo sentido, Colomer e Teberosky (2003, p.36) afirma que “as crianças que realizam poucas práticas de leitura têm mais dificuldades para entender textos e para produzi-los, e não obtêm tantos benefícios de suas experiências escolares”.

Como prática social em que a língua é empregada em seu potencial máximo de significação, a literatura influencia em diversos aspectos a formação do aluno, e é na Educação Infantil que inicia a preparação da criança como leitora. É também nesse espaço que o gosto pela leitura é despertado. É nessa fase que o professor deve ensinar aos alunos o manuseio do livro, o reconhecimento das informações editoriais, a leitura das ilustrações, a direção do texto escrito e da leitura, entre outros aspectos.

Lajolo e Zilberman (1999 p. 13) afirmam que, “se a literatura infantil se destina a crianças e se se acredita na qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história, fica patente a importância da ilustração nas obras a eles dirigidas”. Ilustração de qualidade amplia a compreensão do texto verbal, pois, se souber interpretá-la e relacioná-la ao que é lido, uma criança de cinco anos estabelecerá hipóteses sobre a escrita, iniciando o processo de alfabetização. Nessa perspectiva, “palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido” (RAMOS; NUNES, 2013, p. 254). Sendo assim, o contato com o universo literário, tanto dentro quanto fora da escola, contribui para o letramento e a consequente alfabetização das crianças.

No que se refere ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que a escrita é resultado de um processo de construção pelo qual a criança passa para chegar ao resultado final, o sistema alfabético. No período de alfabetização, a criança passa por quatro hipóteses: pré-silábico (aluno escreve com desenhos, letras ou outros sinais gráficos), silábico (descoberta da quantidade de letras com que vai se escrever a palavra

tem realmente correspondência com os segmentos sonoros da fala), silábico-alfabético (descoberta de que precisa analisar a palavra além da sílaba, fazendo algumas associações sonoras) e alfabético (a criança entende que dentro de uma sílaba pode haver mais de duas letras e faz a associação fonema-grafema).

Nesses níveis, é notória a relação entre oralidade e escrita, sendo que, ao longo do processo de alfabetização, a criança começa a perceber que é possível afastar um do outro, tomando consciência desse fato. Cagliari (2002) afirma, todavia, que a escrita não é um espelho da fala. À medida que avança em seu processo de alfabetização, a criança entra em conflito em relação às pausas ocorridas na fala e sua transcrição para a escrita. “As pausas da fala nem sempre têm correspondência fixa com as pausas ou sinais de pausas (vírgulas, pontos) da escrita. A segmentação das palavras na escrita, indicada pelo espaço em branco, corresponde menos ainda a pausas ou segmentações na fala” (CAGLIARI, 1998, p. 127).

É necessário lembrar que as hipóteses de Ferreiro e Teberosky não podem ser usadas única e exclusivamente como avaliação. Sabe-se que a criança compreende a linguagem escrita a partir de suas hipóteses e que é papel do professor fazer com que ela amplie seus horizontes, buscando a elaboração de novas hipóteses, por meio de atividades diversas, como brincadeiras ritmadas e jogos de escuta que devem ser propostos para as crianças em idade pré-escolar, a fim de fazer com que elas percebam os fonemas e reflitam sobre a possibilidade de separá-los depois.

A criança não precisa ser alfabetizada na escola de Educação Infantil, mas é necessário que seja inserida no mundo da leitura e da escrita, de modo a prepará-la para o processo de aquisição da escrita, porque crianças com maior nível de letramento, que pode ser desenvolvido por meio do trabalho com a literatura desde muito cedo, alfabetizam-se com mais facilidade.

MÉTODO

Os sujeitos da pesquisa são nove crianças na faixa etária de cinco anos, que frequentavam, no início da investigação, uma escola de Educação Infantil e que, no ano seguinte, foram promovidas para o primeiro ano do Ensino Fundamental. As sete demais crianças, que compõem o grupo controle (do 1º Ano), não foram alunos da pesquisadora.

Quando as crianças estavam na Educação Infantil foram aplicados roteiros de leitura com as seguintes obras: *A casa sonolenta* (Audrey Wood), *Até as princesas saltam pum* (Ilan Brenman), *Charalina* (Nelson Albissú), *Pequeno Rato*, *Grande Livro dos Medos* (Emily

Gravett), *O carteiro chegou* (Janet e Allan Ahlberg), *Saco de Brinquedos* (Carlos Urbim), *Viviana a Rainha do Pijama* (Steve Webb), *Você troca?* (Eva Furnari) e *Zoo* (Jesús Gabán). A metodologia do roteiro de leitura (SARAIVA; MÜGGE, 2006) possibilita o acesso dos alunos ao universo da escrita, promovendo o letramento e orientando-os na experiência de leitura de forma sistemática. Evidentemente, essa metodologia não é a única empregada no cotidiano dos participantes, mas embasa o projeto de leitura desenvolvido, porque possibilita a coleta de dados de forma mais segura. A elaboração dos roteiros teve como base Saraiva e Mügge (2006), que propõem três etapas de percepção, as quais compreendem o entender, o interpretar e o aplicar da experiência lida ao cotidiano infantil — com inspiração na *Estética da Recepção*: (a) leitura compreensiva, (b) leitura interpretativa e (c) aplicação ou transferência da leitura. Assim, foram elaboradas atividades lúdicas e de exploração do texto, contemplando as três etapas.

Para fazer a primeira coleta de dados de escrita, no final do primeiro ano do estudo, foi pedido à professora da escola de Ensino Fundamental, que contasse às crianças uma história sobre o Natal e solicitasse a ‘escrita’ de uma cartinha para o Papai Noel pedindo um presente (cada criança podia ‘escrever’ sua carta do seu jeito). Nos meses de fevereiro e abril do ano seguinte, foram coletados mais dois textos redigidos pelas mesmas crianças e também por seus colegas de turma naquele momento (que não participaram do projeto de leitura na Educação Infantil), a fim de acompanhar o desempenho das crianças participantes do projeto de leitura na Educação Infantil e verificar em que medida o trabalho com literatura realizado na pode ter contribuído para o desenvolvimento de sua escrita. Os três textos escritos pelas crianças foram digitados e analisados, para verificar o nível de alfabetização de cada criança, com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (2009).

Após, foi realizada uma comparação entre o primeiro e o segundo e o terceiro textos com o intuito de verificar se houve evolução nos níveis de escrita desses alunos após o desenvolvimento do projeto. Para concluir, foi feita uma comparação entre os níveis de escrita dos alunos participantes do projeto de leitura e os dos alunos não participantes, identificados a partir dos textos coletados em fevereiro e abril, quando estavam no primeiro ano, a fim de verificar se haveria diferenças entre os resultados dos dois grupos.

Para sistematizar a análise e a posterior comparação entre os resultados, os alunos que participaram do projeto de leitura foram identificados por meio das letras A, B, C, D, E, F, G, H e I, e os que não participaram, por meio dos números: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção, apresentam-se as análises dos textos redigidos pelas crianças participantes do projeto. Para tanto, primeiramente, são analisadas as cartas redigidas ao Papai Noel, no final da Educação Infantil; depois, os dois textos produzidos pelas crianças quando estavam no primeiro ano; e, para finalizar, faz-se um comparativo entre a análise dos textos.

a) Carta do aluno A:

- EU SOU A PAPAI NOEU EU CERO UMA BEIBI A LAIVI QUE COSINHA E TEI CABELO DE VERDADE.

A aluna A que redigiu essa carta está no nível alfabético, uma vez que já reconhece as relações entre os grafemas e fonemas. Em um primeiro momento, a criança tem tendência a escrever exatamente como se fala, como nos exemplos NOEU (Noel) e BEIBI A LAIVI (Baby Alive). No decorrer do tempo, a criança passa a perceber que algumas palavras podem alterar a pronúncia da escrita.

b) Carta do aluno B:

- PAPAI NOÉL EU QUERO UM TABLET HOMEM DE FERRO EU AMO VOCE DO FUNDO DO MEU CORAÇÃO.

O aluno B também está no nível alfabético, compreendendo que as letras se articulam para formar palavras. O aluno utilizou o acento agudo na palavra NOEL como transcrição da fala para a escrita, o que mostra que está se apropriando, aos poucos, da acentuação. B já está praticamente no nível ortográfico, quando a criança já consegue distinguir que o QUERO forma duas sílabas: a primeira com três letras e a segunda com duas. Normalmente, nessa fase de alfabetização, as crianças utilizam o QRO, QERO, CERO, mas B já se deu conta da utilização do QUE para formar QUERO.

c) Carta do aluno C:

- PAPAI NOEL EU GOSTE MUITO DO MEU PRESENTE EU ESTOU BNICANDO MUITO COM ELE FELIS NATAL.

C encontra-se também no nível de escrita alfabético: omitiu o “i” da palavra gostei, confundiu-se com o som do “r” na palavra brincando e fez a troca do “z” pelo “s” em feliz — ambas as omissões ou trocas são comuns nessa fase da apropriação do sistema alfabético.

d) Carta do aluno D⁶:

- QUERIDO PAPAI NOEL EU QUERO UM TABLETI E UM CAREGADOR PARA EU JOGAR NA MINHA CASA E NA MINA VÓ E DO VÔ E ABAISHAR UM JOGO COM AMOR D. PAPAI NOEL, POR FAVOR TRAGA UM PRESENTE PARA O MEU IRMÃO UMA MOTINHO DE BRIMQUEDO PRA-ANDAR ISTOU MUITO-CONTENTE COM O NATAL O BRIGADO.

D também está no nível alfabético, mas ainda faz algumas omissões quando há dígrafos, como em CAREGADOR (carregador), por exemplo. Percebe-se o mesmo em ABAISHAR (baixar) — nesse caso, efetuou uma troca consonantal, provavelmente associando a alguma palavra que lhe é conhecida. A omissão do “a” em avô e avó é comum e está relacionada à fala. D já conhece o dígrafo em brinquedo, mas ainda analisa se usa a letra M ou N. Usa separação de sinais, para separar palavras quando vê necessidade. Em ISTOU (estou) também trocou o “e” pelo “i”, o que é considerado uma transcrição da fala para a escrita. Ambas as questões são comuns quando se trata de um aluno de primeiro ou segundo ano.

e) Carta do aluno E:

- QUERIDO PAPAI NOEL OBRIGADA PELO MEU PRESENTE. AMEI O MEU MICROFONE.

A aluna E também está na hipótese alfabética, porque já percebe a escrita como ela é, sem utilizar uma letra por sílaba, como é comum na fase anterior. Além disso, ela já está se apropriando do uso de alguns sinais de pontuação.

f) Carta do aluno F:

⁶ O aluno D redigiu duas cartas: uma para ele e outra para o irmão mais novo.

- PAPAÍ NOEL VOÇE É UMA PESSOA CRIDA. BOUA LEGAL I SUPER BONITA. OBRIGADO EU QUERO AGRADESE POR O PRESENTE EU GANHEI. UMA PISINA I UM PIRATA E UM BARCO. I UMA REGATA E UMA BOLA DE FUTEBOL. BEIJOS DO F.

Esse aluno já faz associações de fonemas com a escrita, percebe-se isso em VOÇE (você), na palavra PESSOA (pessoa), em CRIDA (querida), quando substitui “qu” por “c”. Ele pode ter associando essas palavras a outras conhecidas ou pode ter feito uma transcrição da fala para a escrita, todavia, percebe-se que ainda está em dúvida ao usar a conjunção “e”, ora usando “e” ora “i”. F encontra-se no nível de escrita alfabético, no qual ainda é possível que ocorram omissões ou trocas de letras.

g) Carta do aluno G:

- O PAPAÍ NOÊL TROICE TUDO QUE EU PEDIO ELE VEIO NA MINHA CASA E MUITO DIVERTIDO GANHEI 1 DIÁRIO 1 MACINA DE PICOLÊ 1 MOXILA E ROUPAS.

Essa criança percebe que há um som diferente em Noel e picolé, por isso acredita que deve acentuar essas palavras. Está fazendo associações da fala com a escrita, como em TROICE, para representar trouxe e em PEDIO para pediu, quando, em geral, crianças dessa faixa etária fazem a transposição da fala para a escrita. Ao usar o dígrafo consonantal em “massinha”, omitiu o nh, necessitando de um pouco mais de tempo para fazer essa assimilação. A escrita da palavra MOXILA (mochila) está aparentemente correta, visto que o X, utilizado pela criança, tem som de CH. G está na hipótese de escrita alfabética.

h) Carta do aluno H⁷:

- EU QUERO UMA CHUTEIRA COM TRAVA UM BONECO DO MINIQUEFITI UNIFORME DO BRASIL UMA MEIA DO BRASIL E TAMBÉM UMA MEIA DO BARCELONA. PAPAÍ NOEL QUERIDO. FRALDA LENÇO UMECIDO BLUSAS TENIS HAVAIANAS CALSA DE BRIM.

⁷ Esse aluno optou por escrever uma carta para ele e outra para sua irmã.

Esse aluno também está no nível alfabético em transição para o ortográfico, já buscando a escrita de maneira adequada. Usou uma palavra em inglês para sugerir o brinquedo escolhido: “minecraft”. Fez associação da fala com a escrita em calça, quando trocou o “ç” por “s”, o que é normal do processo de aquisição da linguagem.

i) Carta do aluno I:

- OLA (OLÁ) PAI (PAPAI) URU (NOEL) PU (POR) FAV (FAVOR) CRA (QUERO) VOS (VOCÊ) MI (ME) BA (DÁ) ISQEI (SKATE) *escreveu o nome* DA (DAÍ) IU FU(EU) CRI (QUERIA) VO SC (VOCÊ) M (ME) IE (DESSE) O URSO IS (URSINHO) *escreveu o nome*.

O aluno I está no nível de escrita silábico, quando a criança começa a utilizar a correspondência entre a quantidade de sons e os sinais gráficos. Dessa maneira, escreve uma letra para cada sílaba da palavra e faz associações de letras presentes nas palavras, como em PAI (PAPAI) e CRI (QUERIA). Essa criança tem macroglossia, ou seja, tem a língua maior do que o normal, sendo que umas das complicações desse problema é a dificuldade no discurso, o que pode justificar o fato de ainda estar no nível alfabético. Isso pode se refletir em sua escrita, que, nessa fase, está bastante relacionada à fala.

Concluída a análise das cartas redigidas ao Papai Noel pelas crianças que participaram do projeto de leitura, verifica-se que nove crianças (A, B, C, D, F, G e H) estão no nível alfabético e uma criança (I), está no nível silábico, considerando-se os níveis de escrita segundo Ferreiro e Teberosky (2009).

Na sequência, apresentam-se e discutem-se os textos produzidos pelas crianças participantes do projeto de leitura quando estavam no primeiro ano.

a) Aluno A - Proposta 2 - Escrita sobre a história.

OS MACACOS CAIRAN NO CHAOM. CADA UM A PRENDEU Q CADA UTIHNA QE FICAR NU GALHO.

Entende-se que a criança permanece na escrita alfabética, já utilizando as palavras com coerência e no plural. Ainda ocorre aglutinação, como em UTIHNA (um tinha), e separação, como em A PRENDEU (aprendeu). A ainda está no processo de elaboração da formação da

palavra “que”, escrevendo-a de mais de uma maneira: com Q e com QE. Percebe-se que, na escrita da palavra CHAOM (chão), a aluna tem dúvida se utiliza AO ou AM.

Proposta 3 - Sequência narrativa: O aluno faltou neste dia.

b) Aluno B - Proposta 2 - Escrita sobre a história.

O CARACOL QUIRIA SERMAIS RAPIDO.

B, que está na fase alfabética, fez a troca sonora, muito comum na fala, de E por I em QUIRIA (queria). Também é claro o emprego da aglutinação em SERMAIS (ser mais), comum nessa fase de aprendizado.

Proposta 3 - Sequência narrativa.

Nome para a história: O MENINO AS SUSTADO

Nome para o menino: ARTUR

- 1- ÉRA 1 MENINO QUE ESTAVA
- 2- ANDANDO PORAI QUANDO ELE TROPESO
- 3- NO PRESNTE E O MENINO ABRIL TINHA
- 4- 1 MAÃO O MENINO CE ASSOSTOL E SAIL
- 5- ELE COREL ASOSTADO CONA MAÃO

O aluno B permanece no nível alfabético e emprega a aglutinação nos casos PORAI (por aí) e CONA (com a), comuns nessa fase da alfabetização. B fez associações do mês de abril com as palavras ABRIL (abriu), ASSOSTOL (assustou), SAIL (saiu) e COREL (correu). Falou para a professora: “se abril — que estava no cartaz da sala — é com L, abriu também é”. Nesse momento, a professora não fez a correção, pois a proposta era que as crianças escrevessem da maneira como consideravam correto.

c) Aluno C - Proposta 2 - Escrita sobre a história: Não estava presente.

Proposta 3 - Sequência narrativa:

Nome para a história: O MENINO APAVORADO

Nome para o menino: JEU

1 - JEU ESTAVA CAMINHANDO

2 - JEU TROPESOU

3 - OLIOU PARA A CAIXA DE PRESENTE

4 - PENSOU ELE QUEQUE SERA QUE TEI NA CAIXA

5 - UMA MÃO APARESEU DERESENTI?

6 - FOI INBORA RAPIDO ASUSDADO.

C, que permanece na hipótese de escrita alfabética, fez trocas ortográficas comuns para esse nível, como em TROPESOU (tropeçou), OLIOU (olhou) e INBORA (embora). É possível perceber, na produção de C, as “pausas” para possíveis sinais de pontuação, como em PENSOU ELE QUEQUE SERA QUE TEI NA CAIXA (Pensou ele: o que será que tem na caixa?).

d) Aluno D - Proposta 2 - Escrita sobre a história.

O CARRO QUE ELES FISERÃO PRO CARACOL.

Neste caso, percebe-se claramente que D continua no nível alfabético, além de utilizar sinais de pontuação para demarcar sua produção e concorda a pessoa como verbo. O emprego do verbo no futuro FISERÃO (fizeram) provavelmente marca a conexão com alguma palavra já conhecida ou outro verbo nessa conjugação.

Proposta 3 - Sequência narrativa.

Nome para a história: O MENINO E O PRESENTE AUSTADOR

Nome para o menino: ALEXANDRE PERERA DA SILVA

ERA UM MENINO QUE ESTAVA CAMINHANDO DE BOAS QUANDO ELE TROUPRESOL NUM PRESENTE E FOI LOGO OLHAR O QUE TINHA DENTRO DA CAIXA E QUANDO ELE FOI ABRIR A CAIXA UM MÃO SAIU DA

CAIXA E ELE FOI EM BORA FALAR PARA A MAE OQUE TINHA AQUONTESIDO E FIM.

O aluno D permanece no nível alfabético já buscando a ortografia correta das palavras, como em OLHAR, QUANDO, DENTRO e CAIXA. Na utilização das palavras TROUPRESOL (tropeçou) e AQUONTESIDO (acontecido), é evidente a marca da fala, o que leva a trocas dos grafemas. Percebe-se que não há a escrita por meio de frases, o que supõe um amadurecimento da criança para essa turma e essa etapa do ano.

e) Aluno E - Proposta 2 - Escrita sobre a história:

EU GOSTEI QE ELES FISERO O LARRIO PERAGO MADERO CASTEINA.

A aluna E, embora parte de sua frase “EU GOSTEI QE ELES FISERO O” (Eu gostei que eles fizeram o) mostre que está no nível alfabético, parece ter regredido no que tange à escrita durante as férias, uma vez que o restante da frase “LARRIO PERAGO MADERO CASTEINA” indica um nível de escrita anterior, ou seja, a hipótese silábica-alfabética. Não é possível compreender o que a aluna quis dizer com LARRIO PERAGO MADERO CASTEINA — parece “pegar madeira castanheira” ou algo nesse sentido. Essa escrita pode indicar algo que a aluna tem aprendido e que a professora desconhece.

Proposta 3 - Sequência narrativa.

Nome para a história: O MENINO A SUTADOR

Nome para o menino: ARTHUR

ARTHUR O ARTHUR ESTAVA CAMINHADO E DE REPETE VIU UMA CASA (caixa) DE PERZETE (presente) ELE TORPSO (tropeçou) E CAIU DE BUDA NO SAOU (chão) E PESO (pensou) O QI TI NA DE TRO EDE PTE (e de repente) A CASA (caixa) ABIU I ÉRA UMA MAU (mão)

Este texto mostra que E está no nível de escrita alfabético, no qual a criança já percebe que, em uma sílaba, pode haver duas ou mais letras. A utilização do M ou N no meio das

palavras ainda não fez sentido para a aluna, como em CAMINHADO (caminhando) e BUDA (bunda), o que é normal nessa fase. É visível um cansaço em relação à escrita no decorrer do texto, perceptível em EDE PTE (e de repente), quando, na mesma proposta, um pouco antes, havia grafado a palavra de maneira correta. Cabe destacar que a aluna solicitou que a professora ficasse durante todo o tempo da realização da proposta ao seu lado, demonstrando insegurança ao realizar a tarefa sozinha.

f) Aluno F - Proposta 2 - Escrita sobre a história: Não estava presente.

Proposta 3 - Sequência narrativa.

Nome para a história: MENINO ASUSSTADO

Nome para o menino: CARLOS

O MENINO FICOU ASUSSTADO E LEVOU UM TOMBO
VIU UM PRESENTE
FICOU CURIOSO
ABRIL O PRESENTE
E TINHA UMA MÃO
DE LOBISOMEN
E ELE SAIO
CORRENDI

O aluno F continua no nível alfabético e, em sua escrita, reflete sobre a grafia correta das palavras, como em ASUSSTADO (assustado), TOMBO e CORRENDI (correndo), fazendo a assimilação de SS e RR. É possível destacar, ainda, a escrita da terminação da palavra lobisomem, mesmo que não esteja correta (LOBISOMEN), uma vez que, nessa fase, as terminações comumente são omitidas.

g) Aluno G - Proposta 2 - Escrita sobre a história.

OS PREZENTES ESQUEZITOS
A FORMIGA

ISQUILO

PATO

CASTOR

SAPO

G preferiu ordenar em tópicos da história que considerou relevantes. Escrever todas as palavras lado a lado, sem pontuação, trocando em dois momentos o S pelo Z, em PREZENTES (presentes) e ESQUEZITOS (esquisitos), é normal no contexto de alfabetização, já que os sons são iguais nessas duas palavras.

Proposta 3 - Sequência narrativa.

Nome para a história: U MENINO DO PRESENTE MAU

Nome para o menino: RODRIGO

1 - ERA UM MENINO FELIS

2 - UM DIA ELE ATROPESOU NUM PRESENTE

3 - EI O QUE QUE É ISSO É UM PRESENTE

4 - O QUE TEM ALI DENTRO

5 - AAA VOU FUJIR DESTA MÃO

6 - CORE TODO MUNDO

A criança já aprendeu como deve ser escrita a palavra PRESENTE, grafando-a corretamente. G é criativo em sua produção, buscando fazer a interlocução entre a personagem e o receptor. Nesse nível, apesar de aparentemente alfabetizado, é possível que ocorram omissões ou trocas ortográficas.

h) Aluno H - Proposta 2 - Escrita sobre a história: Não estava presente.

Proposta 3 - Sequência narrativa.

Nome para a história: O MENINO E A CAIXA

Nome para o menino: PITER

1 - UM MENINO ESTAVA ANDADO PURAI

- 2 - QUANDO ELE TROPESOU E VIU UM PRESEITE
- 3 - E ELE FICOU CURIOSO PARA SABE O QUE TEM NELE
- 4 - E ELE CISA (precisa) ABRIR ELA
- 5 - E ELE ABRIU A CAIXA E SAIL UMA MÃO PAVOROSA
- 6 - E ELE SAIL FINGIMDO QUE ELE NÃO VIL NADA

H continua na hipótese de escrita alfabética, fazendo a transição para o nível ortográfico e escreveu a maior parte das palavras de forma adequada. Nota-se que, na palavra CISA (precisa), ocorreu a omissão da primeira sílaba. Além disso, H opta pela finalização das palavras viu e saiu com L, fazendo a correspondência sonora.

- i) Aluno I - Proposta 2 - Escrita sobre a história.

NAUSA - BAGUNÇA

AIO - GALHO

QNAO - QUEBRADO

OLOSAU - CONFUSÃO

A (cada) LAHO (galho) DUS (com) CU (seu) LAKO (macaco).

E (eu) I(mi) LNRO (lembro) EOQ (daquela) AS (apareceu) KIO (caído).

I permanece no mesmo nível em que estava na primeira coleta de dados. Em alguns trechos do texto, aparenta ter subido de nível, passando para o silábico-alfabético, como em NAUSA (bagunça), LNRO (lembro); todavia, quando um adulto não está por perto, realiza a escrita de maneira silábica.

Proposta 3 - Sequência narrativa.

Nome para a história: VAGO

Nome para o menino: KAUÃ

OIAG (O Iago) ESTV (estava) CMNADAO (caminhando)

OIAG (O Iago) ESUIDE (encontrou) A (uma) C (caixa)BAID (botou)O GEIO (joelho)

A (em cima)

E (e) IA (Iago) ESTU (caiu) CMN (com) DECI ODBD (bunda) N (no) SEOU (chão)
ELI (ele) TA (estava) MNDO (indo) E ACBUUDUM (freiou) CNA (na caixa)

Percebe-se, pela escolha do nome Iago para a personagem da história, a criança utiliza as letras do nome, porém, fora de ordem. A escrita das palavras ESTV (estava), CMNADAO (caminhando) e GEIO (joelho) revela uma evolução de um nível silábico (avaliações passadas) para um silábico-alfabético. Na escrita TA (estava), também se percebe a hipótese de escrita silábica. Mas a escrita de E ACBUUDUM (freiou) e CNA (na caixa) aparenta um nível pré-silábico. Sendo assim, para esta análise, considerar-se-á que o aluno I está no nível silábico.

Analisados e discutidos os textos produzidos pelos alunos para a segunda etapa da pesquisa, pode-se dizer que, dos nove alunos participantes do projeto, oito (alunos A, B, C, D, E, F, G e H) continuam na hipótese de escrita alfabética, apresentando ideias coerentes em relação à proposta de escrita da sequência narrativa. Percebe-se, na maioria dos casos, algumas inconsistências no que diz respeito à ortografia, mas isso é normal nessa fase da alfabetização. No nível alfabético, segundo Ferreiro (1994, p. 55), “a escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas”, o que se verifica em todas as produções das crianças.

O aluno I continua no nível silábico, embora, por vezes, com auxílio da professora, consiga fazer mais relações letra/fonema. Quando realiza as propostas sozinho, percebe-se, contudo, a continuidade no nível de escrita silábico, pois escreve uma letra para cada sílaba da palavra. “No nível silábico, a criança procura efetuar correspondência entre grafia e sílaba, geralmente uma grafia para cada sílaba o que não exclui alguns casos problemáticos derivados de exigências de quantidade mínima de letras” (FERREIRO, 1994, p. 55). É possível que essa relação tenha ou não valor sonoro.

A seguir, são analisados e discutidos os textos produzidos pelas crianças que não participaram do projeto. Para tanto, da mesma forma como foi feito com os textos dos alunos participantes do projeto, todos os textos foram transcritos fidedignamente e analisados quanto aos níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (2009). A identificação dos alunos se dá por meio dos números 1,2, 3, 4, 5, 6 e 7. Concluída a análise desses textos, são comparados os resultados obtidos por esse grupo com os das crianças que participaram do projeto de leitura na Educação Infantil.

Aluno 1

Nome para a história: não preencheu

Nome para o menino: não preencheu

1 - KINÕU (caminhando)

2 - IAOPS (“atropeçou”)

3 - KIIVA (caiu de bunda)

4 - LIIAIAEÃ (pensou em abrir a caixa)

5 - ETUILKAU (mão de zumbi)

6 - EAOITOUTE (saiu reto e fingiu que não viu a caixa)

O aluno 1 utiliza letras de seu nome (Kauã) na escrita das palavras, o que é uma característica, segundo Ferreiro e Teberosky (1987), do nível pré-silábico, como em KIIVA (caiu de bunda). No geral, a escrita desse aluno também não apresenta correspondência entre som e grafia, o que confirma seu nível de aquisição da escrita. A escrita da palavra KINÕU (caminhando), que sugere uma relação entre som e escrita, pode, contudo, indicar uma transição entre os níveis pré-silábico e silábico.

Aluno 2

Nome para a história: não preencheu

Nome para o menino: Ula

1- ULAE ISTAVAPEO (Luan estava pensando)

2- AOTPO (Tropeçou)

3- AGIUDUAD (Caiu de bunda)

4- PSDO (Pensando)

5- OBIZOME (Lobisomem)

6- AUSADO (Assustado)

O aluno 2 encontra-se no nível silábico, fazendo associação de uma letra por sílaba. É nesse nível que, segundo Ferreiro (1994), a criança começa a utilizar correspondência entre a quantidade de sons e os sinais gráficos. Nesse nível, porém em um estágio mais avançado, a

criança passa a fazer relações sonoras, empregando vogais ou consoantes associadas à determinada sílaba da palavra, como em OBIZOME (Lobisomem) e AUSADO (Assustado).

Aluno 3

Nome para a história: a caixa asuitadola

Nome para o menino: Vagner

O GOLI (guri) Tafa (estava) NEDANO (andando) LELI (e ele) A (abriu) UMA CAJA (caixa) TE (de) PEZETE (presente) ELIARPI (e se assustou) A CAJA(caixa) TINAU (tinha uma) MAME (mão) ASUTO (assustou) VAGNER E LI (ele) SA IU (saiu) QRENO (correndo)

O aluno 3 está na hipótese silábico-alfabética, nível em que a criança transita entre o nível silábico e o alfabético. Percebe-se isso na escrita de PEZETE (presente), quando já faz mais associações do que as que ocorrem no nível anterior, pois, em um primeiro momento, usava só as consoantes ou só as vogais, agora já as emprega juntas. Cabe destacar que o aluno 3 faz tratamento fonoaudiológico, para auxiliar em sua fala, porque faz trocas orais entre R e L.

Aluno 4

Nome para a história: O MININO A PAVORADO

Nome para o menino: KAUÃ

1 - KAUÃ CAMIÃO (Kauã caminhando)

2 - CAMIÃO ATETO PESO TU CAXA (Caminhando, de repente, tropeçou em uma caixa)

3 - PSO (pensou)

4 - PSO KIDINHU BLITO (pensou que tinha um brinquedo)

5 - ÉRA UMA MÃO (era uma mão)

6 - ERIUCORETQ A MÃ ASUTO (ele saiu correndo e se assustou)

O aluno 4 parece estar na transição entre os níveis silábico e silábico-alfabético. Ele escreveu corretamente o nome Kauã, o que não significa, todavia, que esteja no nível alfabético, porque, possivelmente, como esse é um nome conhecido, a criança o tenha decorado.

Entretanto, em alguns trechos, sua escrita é alfabética, como em “ÉRA UMA MÃO” (era uma mão), “CAMIÃO” e “CAXA”. Em outros, predomina a hipótese silábica, como em “PSO” (pensou) e “ASUTO” (se assustou), pois escreve praticamente uma letra para cada sílaba, mas letras que possuem alguma relação sonora com as palavras. Ainda em outros, contudo, parece ainda estar no nível pré-silábico, como em “KIDINHU BLITO” (que tinha um brinquedo), “ERIUCORETQ A MÃ” (ele saiu correndo) e ATETO (de repente), porque não há relação entre o número de letras usadas e o número de sílabas das palavras nem relação sonora. Considerando esses três casos de hipótese de escrita pré-alfabética, chama a atenção a escrita da frase “Éra uma mão”. É possível que a criança tenha decorado essa escrita. Em função disso, considera-se, para esta análise, o nível de aquisição de escrita desse aluno como silábico.

Aluno 5

Nome para a história: O MENINOSUTDO

Nome para o menino: VAGINEG

1 - ELE TAVA CAMIODO

2 - VIUMA CAÇA (viu uma caixa)

3 - EL VIO MA CACA (ele viu uma caixa)

4 - SIASUTO

5 - SAICAMIADOACUTADO (saiu caminhando assustado)

6 - SI A CUTCUMÃDIUOBZOBLMENE (se assustou com a mão)

O aluno 5 está no nível silábico-alfabético, já apresentando sinais de uma escrita alfabética perceptíveis na escrita de ELE TAVA CAMIODO (ele estava caminhando). Considerando-se que, na fala, o aluno não produz *estava*, mas “tava”, pode-se dizer que sua escrita seja alfabética. A escrita da palavra CAMIODO (caminhando), contudo, revela uma transição entre o nível silábico-alfabético e alfabético, já fazendo associação de sons — percebendo o dígrafo NH, porém, não transpondo-o da maneira adequada. A escrita de SAICAMIADOACUTADO (saiu caminhando assustado), de maneira hipossegmentada — união de várias palavras entre si — evidencia o nível silábico-alfabético. A hipossegmentação, normal no período de alfabetização, nada mais é do que a transcrição da linguagem oral para a escrita, quando a criança ainda está reconhecendo as palavras e estruturando-as em frases.

Aluno 6

Nome para a história: O MENINO DESASTRADO

Nome para o menino: CLEBER

1 - CLEBER ESTAVA CAMINHANDO

2 - O CLEBER ATROPESOU EM UM PREZENTE

3 - ELE CAIO DE BUBU NO CÃO (ele caiu de bumbum no chão)

4 - ELE ACHO UM PREZENTE

5 - ELE SE CEASUSTOU COM O PREZENTE

6 - ELE FOI PARA LOMGE DO PREZENTE

O QUE TINHA DENTRO DO PREZENTE UMA MÃO

O aluno 6 está no nível alfabético, pois já percebe a escrita como um todo. Ela entende que, em uma sílaba, pode haver mais de duas letras e faz a associação fonema-grafema. Nesse nível, ainda é possível a omissão de algumas letras, como em ACHO (achou), ou a troca ortográfica, como de Z e S em PREZENTE (presente) e S e Ç em ATROPESOU (tropeçou).

Aluno 7

Nome para a história: O MENINO DESASTADO

Nome para o menino: MATEUS

1 - O MENINO TAVA CAMINAHANDO

2 - O MENINO TROPESO NO PREZENTE

3 - ELE CAIO DE BUBU NO CÃO

4 - ACHO O PREZENDE

5 - ELE SE ASOSTO COM O PREZENDE UMA MÃO

6 - E DAI ELE SAIO CAMINHANDO

O aluno 7 também se encontra na hipótese de escrita alfabética e já percebe que as letras representam unidades menores do que as sílabas, aplicando mais de uma ou duas letras por pedaço, como em PREZENTE (presente), em que utilizou o encontro consonantal (PR) + a vogal (E) para constituir uma sílaba. É normal que nesse período ainda ocorram algumas trocas de D por T, como em PREZENDE (presente), e de O por U, como em SAIO (saiu).

Analisados os textos dos sete alunos que não participaram do projeto de leitura, é possível dizer que dois alunos se encontram na hipótese de escrita alfabética (alunos 6 e 7), dois são silábicos-alfabéticos (alunos 3 e 5), um está em uma fase de transição entre o pré-silábico e o silábico (aluno 4) e dois estão no nível silábico (alunos 1 e 2).

Comparando-se os resultados obtidos pelos alunos não participantes do projeto de leitura com os dos alunos participantes (oito na hipótese de escrita alfabética e um na silábica), pode-se inferir que as atividades com a literatura — os roteiros de leitura — podem ter auxiliado no processo de alfabetização das crianças participantes do projeto, uma vez que seu desempenho na escrita demonstra que todas, com exceção da criança que possui dificuldades de fala (aluno I), estão na hipótese alfabética. Isso equivale a 88,9% das crianças, enquanto no grupo dos não participantes do projeto, apenas duas crianças estão no nível alfabético, 28,6%.

CONCLUSÕES

O trabalho com a literatura vem sendo ampliado nas escolas de Educação Infantil a cada ano, já sendo exploradas questões que antes eram desconsideradas por muitos professores. Acredita-se, com base nas propostas de escritas analisadas, que o objetivo do trabalho com a literatura na Educação infantil tenha sido alcançado, visto que, com exceção de uma criança, que possui dificuldades de aprendizagem, todas as participantes do projeto de leitura já estavam no nível alfabético no final do primeiro ano, o equivalente a 88,9%, o que, usualmente, ocorre apenas no decorrer do segundo ano.

Por meio da comparação entre os resultados obtidos pelas crianças participantes do projeto de leitura e os obtidos pelas não participantes, foi possível perceber a influência da leitura de textos literários na alfabetização e responder à questão de pesquisa: “o trabalho com a literatura na Educação Infantil pode efetivamente contribuir com o processo de alfabetização?”. É clara a evolução de cada aluno participante do projeto literário, possivelmente porque esse tipo de atividade propicia à criança ser protagonista de sua aprendizagem. Os resultados do projeto mostraram também que as crianças participantes do projeto tiveram mais facilidade para alcançar sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Cabe destacar que o trabalho com a literatura realizado na Educação Infantil foi interdisciplinar, uma vez que se buscou, a partir da leitura, abordar temas do cotidiano das crianças. Iniciou-se pela construção de sua identidade, sua situação no espaço da família e da escola, contemplando relações sociais, brincadeiras, entre outras vivências.

Com base nisso, sugere-se que os professores de Educação Infantil invistam mais tempo em projetos de leitura; que leiam mais para e com as crianças; que realizem atividades que estimulem a criatividade e a imaginação dos pequenos, porque, dessa forma, propiciarão a seus alunos o acesso ao mundo da leitura e da escrita, preparando-os para o futuro processo de alfabetização. Sugere-se, também, a realização de projetos de pesquisa que possam investigar a importância da literatura infantil na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da educação e do desporto. **Diretrizes curriculares para a educação infantil**. Brasília, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E; Teberosky, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN Regina. **Literatura infantil brasileira: história e de histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

RAMOS, F. B.; NUNES, M. F. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/24680/20639>>. Acesso em: 12. mai. 2021.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. **Literatura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização**. A questão dos métodos. São Paulo, SP: Contexto, 2020.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.