

A potência da leitura do literário na aprendizagem de crianças em processo de alfabetização¹

Resumo

Neste artigo, o objetivo é discutir a importância da leitura literária para crianças em classes de alfabetização, na perspectiva estética das narrativas hipertextuais infantis. A alfabetização é um tema debatido atualmente, especialmente em relação às práticas pedagógicas que priorizam o ensino tradicional da língua portuguesa, usando exercícios de escrita e memorização. Muitas vezes, as crianças não progredem na aprendizagem, não se tornam leitoras e escritoras de si mesmas, dos outros e de seu contexto. A leitura desde a infância permite que a criança reflita, questione, crie e compartilhe, enquanto se desenvolve e vivencia a humanização em ambientes escolares. Para essa reflexão, adotamos a pesquisa bibliográfica, destacando autores como Martins e Neitzel (2016), que afirmam que a literatura contemporânea, com elementos hipertextuais, pode levar a criança a avançar nas noções dos livros tradicionais; Freire (1989), que evoca a importância de ler texto e contexto, em um ato dinâmico de constituição do ser cidadão; e Soares (2021), que apresenta um complexo de alfabetização que articula fundamentos psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos para uma prática pedagógica mais propositiva, em que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo. Acreditamos que a literatura infantil contemporânea pode ser um espaço de encontro e trocas. Portanto, as crianças em classes de alfabetização, quando garantido o direito ao livro e à leitura pelo brincar e experimentar com os livros, podem ampliar suas possibilidades de aprender, ensinar e conviver.

Elaine Cristina da Silva Martins

Universidade do Vale do Itajaí –
UNIVALI – Itajaí/SC – Brasil
elainemartins@univali.br

Palavras-chave: alfabetização; livro; leitura do literário.

Para citar este artigo:

MARTINS, Elaine Cristina da Silva. A potência da leitura do literário na aprendizagem de crianças em processo de alfabetização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 226-245, set./dez. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826622025226

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826622025226>

¹ Este trabalho é fruto de pesquisa realizada durante Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, sob a supervisão do Professor Lourival José Martins Filho.

The power of literary reading in the learning of children in the literacy process

Abstract

In this article, the objective is to discuss the importance of literary reading for children in literacy classes, from the aesthetic perspective of hypertextual children's narratives. Literacy is a hot topic these days, especially in relation to pedagogical practices that prioritize the traditional teaching of the Portuguese language using writing and memorization exercises. Often, children don't progress in their learning; they don't become readers and writers about themselves, others, and their context. Reading from an early age allows children to reflect, question, create and share while developing and experiencing humanization in school environments. For this reflection, we adopted bibliographical research, highlighting authors such as Martins and Neitzel (2016), who state that contemporary literature, with hypertextual elements, can lead children to advance in the notions of traditional books; Freire (1989), who evokes the importance of reading text and context, in a dynamic act of constituting the citizen; and Soares (2021), who presents a literacy complex that articulates psychological, phonological, linguistic and sociolinguistic foundations for a more purposeful pedagogical practice, where one learns to read by reading and to write by writing. We believe that contemporary children's literature can be a space for encounters and exchanges. Therefore, when children in literacy classes are guaranteed the right to books and reading through playing and experimenting with books, they can expand their possibilities.

Keywords: literacy; books; reading the literary.

El poder de la lectura literaria en el aprendizaje de los niños en el proceso de alfabetización

Resumen

En este artículo, el objetivo es discutir la importancia de la lectura literaria para los niños en las clases de alfabetización, desde la perspectiva estética de las narrativas hipertextuales infantiles. La alfabetización es un tema candente en estos días, especialmente en relación con las prácticas pedagógicas que priorizan la enseñanza tradicional de la lengua portuguesa, utilizando ejercicios de escritura y memorización. A menudo, los niños no progresan en su aprendizaje, no se convierten en lectores y escritores de sí mismos, de los demás y de su contexto. La lectura desde una edad temprana permite a los niños reflexionar, cuestionar, crear y compartir, al tiempo que se desarrollan y experimentan la humanización en el entorno escolar. Para esta reflexión, adoptamos investigaciones bibliográficas, destacando autores como Martins y Neitzel (2016), que afirman que la literatura contemporánea, con elementos hipertextuales, puede llevar a los niños a avanzar en las nociones de los libros tradicionales; Freire (1989), que evoca la importancia de la lectura del texto y del contexto, en un acto dinámico de constitución del ciudadano, y Soares (2021), que presenta un complejo de alfabetización que articula fundamentos psicológicos, fonológicos, lingüísticos y sociolingüísticos para una práctica pedagógica más propositiva, donde se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo. Creemos que la literatura infantil contemporánea puede ser un espacio de encuentro e intercambio. Por lo tanto, cuando a los niños de las clases de alfabetización se les garantiza el derecho a los libros y a la lectura jugando y experimentando con los libros, pueden ampliar sus posibilidades.

Palabras clave: alfabetización; libros; lectura literaria.

Introdução

— Você sabe ler, Zezé? Que história é essa? Quem foi que lhe ensinou?

(Vasconcelos, 1975, p.10).

Ainda atravessados pela experiência de leitura realizada no inverno de 2024, do livro “Meu pé de laranja lima” escrito por José Mauro de Vasconcelos em 1975, voltamos nossos pensamentos à complexidade da vida e à escrita literária, enquanto força e dinâmica, capaz de evocar sentidos, sensações e emoções múltiplas.

Vasconcelos (1975), em sua obra-prima, apresenta o garotinho Zezé, seu contexto familiar vulnerável e, na essência da infância, cria um mundo de fantasia, brinca com a natureza e encontra refúgio em meio a uma realidade pouco afetuosa. Dentre suas maiores criações está a adoção de um pé de laranja-lima, confidente a quem relata travessuras e tristezas de uma infância difícil. Entre os adultos, encontra pouco amparo e afeto, aprende cedo demais as coisas da vida e desenvolve um letramento social no quintal de casa, na vizinhança e na escola, mesmo com fragilidade emocional. Uma das coisas que impressionou a família foi seu domínio da leitura aos cinco anos, antes mesmo de frequentar a escola.

Nesse ponto, podemos articular a perspectiva de Vasconcelos (1975) com Freire (1989) e Soares (2021): enquanto Vasconcelos mostra a capacidade da criança de construir sentido e linguagem em seu cotidiano, Freire (1989) reforça que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e Soares (2021) complementa ao demonstrar que o processo de alfabetização e letramento envolve simultaneamente leitura, escrita e práticas sociais de linguagem.

Essa passagem destaca a capacidade da criança de criar, imaginar, dialogar e interagir, desenvolvendo múltiplas habilidades desde cedo. Aqui podemos perceber o elo entre a observação de Vasconcelos sobre Zezé e o conceito de letramento de Soares (2021), que entende a aprendizagem como processo social e contextualizado.

Hoje, as crianças chegam à escola, na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, para seguir seu desenvolvimento e ampliar saberes, conexões e relações, vivendo a

experiência escolar com colegas, adultos e materiais diversos, em tempos e espaços educativos que promovem a convivência e a aprendizagem (BRASIL, 2010)². No livro, Zezé é matriculado na escola, sobressai-se e aprende a conviver respeitosa e afetuosamente, especialmente com a professora sensível às suas necessidades e à observação dos colegas de sala.

Assim, articulamos Vasconcelos (1975), Martins & Neitzel (2016) e Freire (1989): o desenvolvimento da criança passa pelo mundo social e afetivo, pelo contato com a literatura e pelo exercício da leitura e da escrita enquanto prática crítica e estética. A literatura, nesse sentido, aparece como mediadora entre o mundo vivido e a alfabetização, o que reforça a relevância da leitura literária estética para ampliar o sentido de letramento (Martins; Neitzel, 2016).

Do tempo de escola de Zezé até hoje, a alfabetização no Brasil pode ser discutida a partir da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu marcos legais e políticas de alfabetização, garantindo a todos o direito ao acesso, permanência e aprendizagem, incluindo a decodificação, interpretação e comunicação eficaz (Lima; Martins, 2024). Essa perspectiva normativa se articula com a concepção de Freire (1989) e Soares (2021), ao enfatizar que a alfabetização é um processo complexo, social e estético, que envolve prática, reflexão e significado.

Nesta esteira dos documentos legais, colocamos em destaque: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica — DCNEB³, Base Nacional Comum Curricular — BNCC⁴ e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada — CNCA⁵. Estes documentos orientam a Educação Básica como um sistema articulado, com base comum nacional e componentes curriculares organizados por eixos temáticos e tecnologias de informação, permitindo integração transversal nos projetos pedagógicos e promovendo letramentos

² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010. Brasília, DF: MEC, 2010.

³ BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 06 jan. 2025.

emocionais, sociais, ambientais, científicos, artísticos e culturais (BRASIL, 2013).

Destacamos que das orientações e normativas da BNCC (BRASIL, 2017) emergem a formação integral das crianças, com desenvolvimento de habilidades e competências. Reafirmam que a alfabetização é indissociável do letramento, iniciando na Educação Infantil e seguindo ao longo do 1º e 2º anos dos anos iniciais, enquanto as DCNEB estabelecem esse processo até o 3º ano. Ambos os documentos abordam a alfabetização como desenvolvimento das habilidades de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento, considerando o uso social da língua.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada — CNCA (BRASIL, 2023) está alinhado com a DCNEB e a BNCC, reafirmando a importância do projeto nacional de educação para uma sociedade cidadã a partir de três princípios expressos nas DCNEB: ético, político e estético. Nesse sentido, o CNCA entende a alfabetização como prática pedagógica com intenções científica, filosófica e estética, promovendo a aprendizagem em classes de alfabetização. A criança pode aprender a partir de projetos integrados à língua portuguesa e demais componentes curriculares. Esse processo, conforme argumenta Kleiman (2007), desenvolve postura de pesquisador, permite observar o entorno, manusear materiais, interagir com objetos de estudo e pares, refletir sobre preconceitos e discriminações, e reconhecer-se como leitor e produtor de saberes.

Neste artigo, objetivamos discutir a importância da leitura literária para crianças em classes de alfabetização, na perspectiva estética das narrativas hipertextuais infantis, por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental, Gil (2017). Elaborada com base em obras de referência, a saber: Martins e Neitzel (2016), que afirmam que a literatura contemporânea, com elementos hipertextuais, pode levar a criança a avançar nas noções dos livros tradicionais; Freire (1989), que evoca a importância de ler texto e contexto, em um ato dinâmico de constituição do ser cidadão; e Soares (2021), que apresenta um complexo de alfabetização que articula fundamentos psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos para uma prática pedagógica mais propositiva, na qual se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo com vistas ao letramento. Na introdução, o objeto de estudo é contextualizado, no desenvolvimento discute-se acerca do princípio estético, do livro e da narrativa hipertextual infantil, bem como a leitura dessas narrativas pode

potencializar a alfabetização. Nas considerações finais, são apresentados os resultados dessa análise.

A alfabetização e o princípio estético

De acordo com os documentos orientadores e normativos da Educação Básica supracitados, destacamos o princípio estético como possibilidade de aprendizagem sem apartar corpo e mente. Neste artigo, articulamos o princípio estético disparado pelas narrativas hipertextuais infantis, compostas por textos, imagens e configurações artísticas literárias que podem se configurar como um elemento disparador de “projetos de letramento” com “potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos” (Kleiman, 2007, p. 16).

As linguagens artísticas evocam princípios estéticos que tendem a possibilitar reflexões, sentidos e emoções, articulando-se com a perspectiva de Vasconcelos (1975) sobre a infância e a criação de mundos imaginativos, e com Martins & Neitzel (2016), que discutem a literatura como mediadora do pensamento e da sensibilidade. Essa articulação indica que o princípio estético pode ser compreendido como caminho de aprendizagem integral, afetiva e cognitiva.

Para Soares (2016), alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos diferentes, configuram-se como processos simultâneos e interdependentes na aprendizagem nas classes de alfabetização. A autora reafirma que:

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 (Soares, 2021, p. 27).

Essa visão se articula com Freire (1989), que enfatiza a leitura do mundo antes da leitura da palavra, e com Vasconcelos (1975), cujo personagem Zezé aprende com a experiência cotidiana e afetiva, articulando sentidos e linguagem. A interlocução entre

Soares, Freire e Vasconcelos reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam protagonismo da criança, criatividade, sensibilidade e construção de sentido.

Essa articulação de conceitos acerca da alfabetização e letramento discutidos por Soares (2021), orienta práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo da criança, permitindo manusear objetos de ensino, realizar pesquisas, expressar sentimentos e aprendizagens, e utilizar a escrita como instrumento de comunicação e desenvolvimento pessoal e contextual, como indicado também por Martins & Neitzel (2016) em relação ao papel da literatura na construção do pensamento crítico e estético. Além disso, Kleiman (2007) reforça que projetos de letramento proporcionam postura de pesquisador às crianças, conectando os princípios estéticos com a aprendizagem prática, o que se alinha à perspectiva do CNCA (BRASIL, 2023) de fortalecer formação docente e práticas pedagógicas sensíveis.

Este artigo tende a ampliar esse olhar e entende que a Alfabetização na atualidade pode configurar um processo de ensino e aprendizagem que articula a língua portuguesa e os demais componentes curriculares (Brasil, 2017) como disparadores de projetos de letramento interdisciplinar. Essa ideia dialoga diretamente com Soares (2021), Martins & Neitzel (2016) e Freire (1989), ao mostrar que a interdisciplinaridade, a literatura e o espaço estético da aprendizagem ampliam sentidos, saberes e protagonismo das crianças. Tais projetos mobilizam saberes e sentidos, promovendo postura pesquisadora nas crianças por meio da observação, manuseio de objetos, interações com pares e múltiplos modos de acesso a saberes, refletindo e criando formas de comunicação desde o início do projeto até os resultados e suas considerações.

Considerando que estamos sempre em processo de iniciação e progressão, as noções científicas, éticas, filosóficas, científicas e estéticas podem ser acessadas e construídas no brincar e nas experimentações a partir de práticas alfabetizadoras encaminhadas por projetos de letramento interdisciplinar, em especial com a inserção do livro de literatura infantil enquanto objeto estético, que se configura uma produção artística, estética e sensibilizadora de si, do outro e do contexto.

Consideramos assim que as práticas pedagógicas alfabetizadoras podem perpassar o acesso ao livro enquanto objeto brincante, lúdico e artístico, ao passo que se consolida o direito à leitura do literário para fruir, degustar e viver a interação proposta,

com intenção pedagógica alfabetizadora inclusive para propor espaços variados — biblioteca e/ou sala de leitura em tempos de encontros e compartilhamentos.

A leitura do literário para e com crianças amplia o processo de alfabetização

Destacamos a importância da arte literária, em especial o livro de literatura infantil, como materialidade da cultura e da criação humana, espaço e tempo do texto literário, que possibilita sensibilizar, sentir, pensar, dialogar e compartilhar saberes sobre si e o outro, especialmente no campo da “alfabetização com sentido estético” das crianças, como defendem Martins & Neitzel (2016) e Petit (2009, 2019). A arte literária, enquanto via estética, contribui com a “educação do sensível”, por evocar sensações, emoções e reflexões na formação do indivíduo desde a mais tenra idade (Martins, Neitzel, 2016). Sentada à beira do quintal de Zezé (Vasconcelos, 1975), imagino o menino percorrendo entre as árvores, criando personagens, vivendo sensações de acolhimento e desprezo.

Em meio a essas reflexões, me questiono acerca da instância do livro no processo de humanização com o qual a Educação Básica pode contribuir. Será o livro uma instância de poder em favor do próprio leitor? Segundo Barthes (2010, p. 45), “[...] o livro faz o sentido, o sentido faz a vida”. Deste modo, a leitura literária para e com crianças articula-se com a visão de Freire (1989) sobre leitura de mundo, reforçando que a leitura não se restringe à decodificação da língua, mas à compreensão e produção de significados no contexto social e afetivo.

Assim, o livro pode materializar linhas, pontos, cores, ilustrações, formas, espaços vazios, letras, números, palavras, subjetividade, sensações, combinações, edições, autor, ilustrador, enfim, símbolos, signos, composições sem fim que podem repercutir no leitor, no mediador, no professor e nas produções literárias futuras (Petit, 2008, 2009, 2019). Dessa forma acreditamos que os pequenos leitores das classes de alfabetização, ao viverem as experiências de vida e de leitura na perspectiva estética da literatura, podem avançar no jogo das combinações das palavras em textos que abrem possibilidades de sentir, pensar e compartilhar como escritores e leitores ao longo da vida.

De acordo com Silvia Castrillón (2011), em seu texto “O direito de ler e escrever”, essa prática é um direito histórico e cultural, que está atrelado às políticas públicas de

acesso à cultura letrada, em especial por meio da educação escolar e das bibliotecas. A autora segue argumentando que esse fazer pedagógico que garante o “O direito de ler e escrever” em uma perspectiva educacional mais interativa, propõe que professores e crianças tenham tempo para ler, saborear o texto, refletir e debater, incluindo momentos de brincar antes de produzir algo. Essa posição se aproxima da de Soares (2021), que enfatiza o papel do acesso a materiais literários diversificados como estratégia de alfabetização e letramento, articulando práticas pedagógicas lúdicas e sensíveis.

Reafirmamos que uma prática pedagógica que emerge a/da importância do acesso ao livro, do manuseio do livro, do direito ao espaço da leitura do literário potencializa a criança no percurso alfabetizador, uma ideia que dialoga com Reyes (2012), Martins & Neitzel (2016) e Petit (2009), ao demonstrarem que a leitura literária amplia percepção, imaginação, habilidades cognitivas e sociais permitindo que seja construído sentido a partir de suas vivências, da pluralidade cultural, das áreas do conhecimento, diversidade de pessoas, materiais, tempos e espaços.

Segundo Reyes (2012, p. 51), o exercício da leitura implica a sensibilidade e as estruturas mentais do leitor. Todas as leituras podem nutrir os sentidos, os saberes, a pluralidade cultural, a imaginação corroborando a movência do leitor por “Mundos-Outros de ficção”, alinhando-se a Freire (1989) e Soares (2021), que enfatizam a integração entre leitura de mundo, leitura de palavra e experiências significativas de alfabetização. Desse modo, a criança leitora nas classes de alfabetização pode ser conduzida por um “Projeto de letramento” que:

[...] proporciona familiaridade com a língua e com suas possibilidades e matizes; que se alimenta a partir da experiência literária e que se incorpora ao pensamento e à sensibilidade, não como uma lista de regras sintáticas, semânticas e convenções ortográficas, mas como um equipamento básico, intuitivo e invisível, como uma segunda pele (Reyes, 2012, p. 51).

O espaço e o tempo dedicados à leitura literária nas classes de alfabetização podem ampliar a formação cultural e estética da criança, à medida que ela se aproxima e aprende os códigos das diferentes linguagens para pesquisar, criar, comunicar e expressar sentidos. Esse movimento de acesso ao livro e ao direito à leitura vai além da

simples decodificação do código linguístico: envolve uma leitura que dá sentido à vida. Ao ser introduzida em textos que revelam múltiplas vozes e um legado cultural criativo, a criança se constitui como leitora e sujeito social. Assim, a leitura literária contribui para o desenvolvimento coletivo e criativo do ler e escrever, fortalecendo o domínio da língua como instrumento democrático de participação e enfrentamento do analfabetismo funcional (Reyes, 2012).

Ao discorrermos sobre as possibilidades do livro e da leitura na formação das crianças, precisamos reafirmar que a prática pedagógica alfabetizadora, ao considerar a leitura do literário para e com as crianças na perspectiva estética, pode propor estratégias de acesso e manuseio do livro de forma divertida, brincante, inovadora e também reflexiva, com intenção pedagógica desde a escolha do livro que irá compor a malha de projetos de letramento que abre espaço para o leitor avançar o prazer instantâneo no ato de ler, e se colocar no jogo da composição literária (Martins; Neitzel, 2016).

Freire (1989) discute a complexidade do ato de ler na perspectiva da alfabetização de adultos e nos remete à importância de os professores alfabetizadores refletirem sobre a dinâmica existente entre a leitura da palavra e a leitura de mundo; a importância do ato de ler não está exatamente na (de)codificação da língua portuguesa, pois o autor afirmou que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (Freire, 1989, p. 9). Dessa forma, sugerimos que as práticas alfabetizadoras signifiquem o avanço da linguagem que as crianças já possuem, que sejam consideradas suas experiências e vivências para a leitura da palavra fazer sentido no complexo de leitura discutido nesse artigo com a potência da literatura hipertextual infantil; pois “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989, p. 9).

Essa seria a proposta de um livro diferente; sua composição implica a posição de cada palavra, cores, formas, espaços vazios e muitos outros elementos da literatura engendrada pelo autor em pontos estratégicos no tabuleiro, ou seja, no livro. A criança exposta ao livro como objeto estético pode entrar no jogo, fazer leitura apreciativa e frutiva⁶, com vistas à sua natureza brincante e lúdica. De acordo com Barthes (2010), o

⁶ De acordo com Barthes (2010, p. 20), “[...] texto de fruição: aquele que põe em estado de perda [...] faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e

leitor diante desse tipo de texto não é passivo, bem como o escritor não é um ser onipresente e ativo que comanda os sentidos e significados do leitor. Esse texto de fruição lança várias possibilidades de ler, brincar, reler e criar seus sentidos.

Compreendendo a leitura do literário na perspectiva estética no campo da alfabetização, destacamos que a criança tem o direito de fazer a descoberta do livro, de sua construção, de suas vozes, cores, saberes, texturas, sentidos, enfim, da multiplicidade de códigos e símbolos que compõem e encaminham uma leitura que articula pensares e um processo de leitura dialógico que envolve autor, texto e leitor, bem como com o grupo em que estiver inserida. O livro com status de literatura articula, para além da linguagem textual, a leitura de mundo do autor, que se coloca à baila a partir da leitura de cada leitor. Petit (2019, p. 46-47) sublinha que:

O objeto-livro e seus conteúdos, textos e ilustrações parecem conjugar-se para fazer da leitura essa experiência espacial. O aspecto material do livro, quando se trata do códex, contribui provavelmente para seu caráter hospitaleiro. É comum ver bebês pousarem um livro sobre a cabeça, como se fizesse um telhadinho. Um livro é uma espécie de cabana que se pode carregar consigo, nós a abrimos, entramos, podemos voltar a ela [...] em suas páginas, um escritor ou ilustrador representou todo um universo que os leitores poderão usar de base para desdobrar seu próprio microcosmo.

Assim, entendemos que o livro constitui materialidade, tempo e espaço como veículo de comunicação, informação e conhecimento. Nas classes de alfabetização, contribui para uma leitura sensível e estética, evocando sensações por meio de variados sentidos. Acreditamos que o ato da leitura perpassa a existência humana e se articula ao processo histórico, social e cultural. Ler configura-se como espaço de encontro com histórias, tradições, culturas e saberes, por meio de linguagens diversas que movimentam os sentidos do leitor. Petit (2009, 2019) destaca que a leitura é uma atividade social, negociando significações coletivas, plurais e multifacetadas, permitindo projetar poética, beleza e histórias imaginárias na vida do leitor.

Destacamos a arte literária em livros de literatura infantil como via estética, sensível e crítica da realidade experienciada. A leitura possibilita conhecer, estimular

de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem”.

sentidos e emoções, contribuir com a formação cultural e estética do sujeito, emergindo por meio de múltiplas composições textuais e ilustrativas (Petit, 2009).

Considerando o acesso ao livro e o direito à leitura do literário como elementos fundantes para o processo de alfabetização de crianças, não podemos deixar de destacar a importância do tempo, espaço e materialidades que os status do livro de literatura emergem, como o acesso à Biblioteca e/ou Sala de Leitura.

A biblioteca é o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros que foram escritos a partir da voz interior de um autor. Quando lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provem às vezes de muitos séculos atrás. Mas para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega (Petit, 2009, p. 59).

A criança leitora em espaços como uma Biblioteca e/ou Sala de Leitura já faz um deslocamento da sala de aula, do tempo de encontro consigo, com a literatura e seus pares, bem como com a composição da Biblioteca enquanto materialidade, organização e forma de pensar acerca da cultura e da arte, diferenciada dos demais espaços da escola.

Literatura infantil hipertextual: o que ela tem de diferente?

Entendemos que a leitura do literário para e com crianças em classes de alfabetização vai além do ensino linear da leitura, como apontam Martins & Neitzel (2016) e Petit (2009, 2019), contribuindo com a formação integral das crianças, articulando aspectos estéticos, cognitivos e sociais. De acordo com Castrillón (2011, p. 61),

[...] a educação deve permitir a reflexão, o autoconhecimento, o conhecimento e a aceitação do outro. Deve ser uma educação para o diálogo e a comunicação. Uma educação voltada para a descoberta das potencialidades de cada indivíduo e capaz de desenvolvê-las. Uma educação que forme e respeite a autonomia, que permita que nos descubramos como cidadãos de um país sem renunciar à possibilidade de sermos cidadãos do mundo. Uma educação apaixonada pela ciência e, nem por isso, menos alegre. Uma educação que retome seus princípios humanísticos, que coloque o ser humano no centro das preocupações e que o trate como sujeito. E, em tudo isso, a leitura e a escrita terão de ser protagonistas.

Essa perspectiva dialoga com Freire (1989), que enfatiza a leitura de mundo como base para a leitura da palavra, e com Soares (2021), que reforça a importância da alfabetização integrada ao letramento como processo social e cognitivo. Reafirmamos que a educação pode se reestruturar para acolher crianças em processos de alfabetização em projetos de letramento sensíveis e inteligíveis, que configuram um espaço de encontro entre livros, artes, literatura e ciência, ampliando percursos de leitura que dão sentido à leitura de si, do outro e do mundo.

Seguimos destacando que os livros de Literatura Infantil Brasileira avançaram em sua qualidade estética a partir dos anos 1980. Lajolo e Zilberman (1999), em seu livro *Literatura infantil brasileira, história e histórias*, destacam autores como: Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo, que empreenderam a renovação e a expansão de tendências das narrativas infantis do país. Esse movimento suscitou a produção de obras que refletissem esteticamente: a crítica social brasileira, o reconhecimento da potência da criança para consumir, refletir e criar para avançar (pre)conceitos moralizantes cristalizados pela sociedade, a criação de ficção científica, a evolução dos aspectos gráficos para ampliar a narrativa, bem como procedimentos narrativos de metalinguagem e intertextualidade (Martins, 2016).

Neste sentido, a literatura infantil contemporânea se configura como um projeto estético que articula diálogo entre textos, ilustração e aspectos gráficos com uma narrativa e como narrativa. Esses elementos são arquitetados para ampliar as possibilidades de ler, de sentir, de refletir, de dialogar e compartilhar sentidos. Vale ressaltar que este tipo de livro apresenta uma narrativa permeada de humor, irreverência, aventura, suspense e temáticas tão cotidianas quanto fantásticas ressaltando, dessa forma, a postura criativa do adulto para crianças, no sentido de aproximar a criança leitora e influenciar um movimento de leitura de “coautoria”, a criança vive a experiência dos personagens do contexto, interage, reflete e expressa seus sentidos, aproximando-se de uma leitura crítica, bem como da resignificação de (pré-conceitos) (Martins, 2016).

A literatura infantil contemporânea discutida neste artigo se diferencia pelo suporte textual que é o livro, bem como pelo processo de escrita que se compõe pela narrativa plural e dinâmica que engendra aspectos gráficos, enredo, aspectos simbólicos e princípios da narrativa hipertextual e pode ser considerada narrativa infantil

hipertextual. Neste sentido, esse livro de literatura infantil é arquitetado com dobraduras, relevos, texturas, ou seja, muitas camadas de leitura que provocam o leitor a ler, interagir e questionar a si, o livro e seu entorno. Esse movimento de leitura é dinâmico, propõe uma leitura de (co)produção, na qual o leitor desvela as dobras, conecta os fragmentos, resolve e constrói enigmas.

Segundo Martins (2016), a narrativa hipertextual apresenta princípios como: rede e nós, reversibilidade, interatividade e sequência de engates. Em *rede e nós*, o texto combina múltiplas vozes e textos que se cruzam, convergem e divergem, criando uma rede de relações entre autor, obra, leitor e mundo. A leitura se dá pelo estabelecimento de relações, mobilizando saberes e experiências do leitor.

De acordo com Barthes (1997, p. 17), “[...] tudo significa sem cessar e várias vezes, mas sem se submeter a um grande conjunto final, a uma estrutura última.” Esse tipo de texto implica leitura para além do conteúdo, atravessada por imagens, cores, linhas, poemas, layout e edição, permitindo ao leitor escolher como e quando ler, construindo seu próprio enredo e significados a partir de seus saberes e experiências.

A reversibilidade é um dos princípios de uma narrativa hipertextual configurada por um texto dinâmico, marcado por armadilhas e enigmas a serem perseguidos pelo leitor, de idas e vindas, entradas e saídas, sem hierarquização de partes ou blocos de temas, constituindo-se uma narrativa labiríntica, a qual se articula com a visão de Petit (2009) sobre o livro como objeto dinâmico, que permite idas e vindas na leitura, construindo sentidos próprios e estimulando a autonomia da criança leitora. Neste sentido, a leitura é uma investigação e montagem de fragmentos, pode ser um movimento descontínuo, desvelando uma obra que não se finda em um enredo convencional com início, meio e fim; permite ao leitor brincar com o jogo de combinações, recuar em alguns pontos e fazer um movimento de leitura que evoque sua (co)autoria na ampliação dos sentidos e significados lidos, sentidos e interpretados, ao passo que recorre a seus palimpsestos.

Vale ressaltar que a criança leitora interage com a obra e com todas as suas marcas criativas e hipertextuais que permitem multiplicar as significações, que avançam uma leitura mais linear com mais conectividade entre os temas e demais elementos textuais, gráficos e de layout. Essa possibilidade de leitura que permite conexão é instaurada nos

livros hipertextuais pela forma como o conteúdo e/ou temáticas dos livros foram arquitetados pelo escritor com diferentes gêneros textuais, pontos, espaços, letras, cores, configurações e edições em uma mesma composição (Neitzel, 2009).

Esta pesquisa entende que a hipertextualidade é determinada pelo aparato textual que é o livro e, também, pelos processos de escrita. Esse livro pode apresentar dobraduras, relevo, texturas, ou seja, diversas camadas que ampliam as possibilidades de interação do leitor com o texto, que também se apresenta diferentemente da forma tradicionalmente utilizada no cotidiano. Esse texto é composto por dobras, fragmentos e dinâmica própria de uma narrativa hipertextual que se compõe de enigmas.

A criança exposta à experiência de leitura ou audição de uma narrativa hipertextual pode ler e ouvir, fazendo conexões e relações, ampliando os sentidos e significados em um movimento de leitura que explicita o princípio da interatividade que esse tipo de narrativa possibilita ao leitor. Assim, o texto narrativo hipertextual descrito até aqui, a princípio, pode sugerir um texto confuso, (des)construído, desordenado. Porém, uma leitura mais comprometida com a obra de arte que se constitui revela sua composição multilinear e múltipla, que provoca reflexão, dá acesso a conhecimentos do mundo, permite interação com os vários mundos abordados, bem como a fruição.

A sequência de engates é um princípio da narrativa hipertextual que tende a articular os textos pulverizados entre palavras, formas, cores, layout, símbolos, metalinguagem, linguagens artísticas. Esse processo de escrita implica um projeto estilístico que corrobora para uma narrativa plural, os engastes tendem a promover as combinações e conexões entre os pontos, não para fechar o texto em uma única verdade, mas para permitir a interação do leitor na descoberta, na busca e na produção de significados, ao passo que a leitura se torna um desafiador jogo de produção de sentidos e significados que ampliam o entendimento de si, do outro e do contexto, conjugando dessa forma um processo de escriteitura à medida que esses fragmentos vão emergindo da narrativa eleita para leitura.

Vale ressaltar que esses princípios, quando arquitetados, emergem uma narrativa hipertextual, que está para além de um texto narrativo pronto, seu final é aberto. Seu texto é marcado por aspectos simbólicos, ou seja, elementos como as figuras de linguagem, por meio de aspectos semânticos, fonológicos ou sintáticos que tendem a

abrir a interpretação do leitor, deixam a trama mais poética, potencializam o texto ao passo que possibilitam o leitor extrapolar o que está explícito, avançar e elasticidade e a mobilidade de uma obra plural e aberta.

O autor espraia narrativas variadas e articula o layout e as ilustrações em um projeto gráfico-editorial que explora linhas, espaços vazios e ocupados, cores e diferentes formas tipográficas — como o uso de letras maiúsculas, minúsculas e variações de espessura. Essa organização visual e textual confere dinamismo à obra e pode despertar sensações, inquietações e provocações já em uma primeira experiência de leitura. Além disso, contribui para moldar a relação que a criança estabelece com o livro, uma vez que a pluralidade de elementos e o desafio que ela impõe ao leitor favorecem a construção de um olhar sensível, curioso e interpretativo diante do texto literário. Esse livro propõe uma leitura relacional entre texto e imagem, sensível e inteligível, que possibilita diferentes modos de ver. Ramos e Nunes (2013, p. 255) sublinham que a ilustração é um convite para “[...] viver uma experiência estética”, essa leitura permite pesquisas acerca da composição artística, ou seja, dos materiais e técnicas explorados.

O livro *Cigamiga e Formigarra* (Kirinus, 1993) exemplifica a narrativa hipertextual: releitura do clássico da formiga e da cigarra, fragmentada e multilinear, com percursos bifurcados de leitura. O layout permite intervenção física da criança, escolhendo capa, giro ou caminho de leitura. A narrativa pode ser cantada, declamada ou lida, promovendo interação e reflexão, e ampliando diálogo com o leitor.

Assim, pensando ser um livro sedutor, sua proposição avança o acesso à língua materna escrita, é uma experiência que potencializa na criança leitora a interação consigo, com os pares e com o livro. Propõe um processo interativo e relacional com seus saberes e os saberes do mundo, sensibiliza para pesquisa, para o aprofundamento inclusive dos registros descobertos, então nesse sentido a criança em processo de alfabetização pode avançar na proposta do consumo do leitor passivo, dessa forma está criando o espaço do encontro, da alegria, do desconforto, mas da motivação de ler e escrever propositivamente.

A criança leitora pode ter autonomia, escolher percursos de leitura, girar o livro e explorar múltiplos sentidos, transformando o processo de alfabetização em experiência interativa e relacional. A leitura articula fala, associações, simbolizações e construção de

narrativas próprias, expandindo aprendizagem e alfabetização pela descoberta do livro e do jogo de palavras (Petit, 2009).

Considerações finais

Conclui-se que a leitura literária nas classes de alfabetização, especialmente quando mediada por narrativas hipertextuais contemporâneas, constitui um caminho potente para a formação estética, cultural e crítica das crianças. Longe de se restringir à decodificação do código linguístico, o contato com o texto literário estimula o pensamento simbólico, a imaginação e a sensibilidade, permitindo à criança compreender-se como sujeito de linguagem e de cultura. Essa perspectiva dialoga com Freire (1989), que enfatiza a leitura de mundo como base para a leitura da palavra, e com Soares (2021), que reforça a importância da alfabetização integrada ao letramento como processo social e cognitivo.

Reafirmamos que a educação pode se reestruturar para acolher crianças em processos de alfabetização em projetos de letramento sensíveis e inteligíveis, configurando um espaço de encontro entre livros, artes, literatura e ciência, ampliando percursos de leitura que dão sentido à leitura de si, do outro e do mundo. Nessa direção, reconhecemos que os livros de literatura infantil brasileira, especialmente a partir da década de 1980, evoluíram em qualidade estética e complexidade narrativa, incorporando elementos gráficos, visuais e metalinguísticos que potencializam a leitura como experiência estética e intelectual. Essa literatura, marcada por humor, irreverência e pluralidade temática, aproxima a criança de uma leitura ativa, crítica e criadora.

Com base em Martins (2016), compreendemos que as narrativas hipertextuais infantis representam um avanço no modo de conceber e praticar a leitura, por promoverem um jogo de significações em rede, no qual o leitor se torna coautor do texto. A leitura torna-se, assim, um exercício de autonomia e sensibilidade, um gesto estético de construção de sentidos e de descoberta de si e do mundo. Nesse processo, o livro infantil se afirma como objeto artístico e pedagógico capaz de inspirar práticas alfabetizadoras mais criativas, interativas e democráticas, que favorecem a inserção das crianças na cultura escrita de forma crítica e prazerosa.

Entendemos que os princípios da narrativa hipertextual — rede, nós, reversibilidade, interatividade e sequência de engates — ampliam a experiência leitora, pois articulam texto, imagem, cor, forma e materialidade. Essa estrutura complexa e aberta convida o leitor a explorar, relacionar e criar, aproximando-se de uma pedagogia que valoriza a arte e o jogo como caminhos de conhecimento. Assim, a literatura infantil contemporânea se configura como projeto estético e educativo que fomenta a imaginação, a autoria e o pensamento crítico.

Por fim, reforçamos que a formação literária e estética das crianças nas classes de alfabetização exige o compromisso político e pedagógico de professores e gestores. Conforme o Decreto nº 11.556/2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a formação docente deve contemplar dimensões estéticas e culturais, a fim de garantir práticas de leitura que sejam experiências de criação, fruição e pertencimento. Esse movimento implica políticas educacionais que assegurem infraestrutura adequada, acervos literários diversificados e formação continuada dos educadores, de modo que a escola se consolide como espaço de encontro, brincadeira e humanização (Brasil, 2023).

Assim, a literatura infantil, sobretudo em sua dimensão hipertextual, reafirma-se como via de humanização e democratização da linguagem, favorecendo o desenvolvimento de leitores críticos, criativos e socialmente participativos — condição fundamental para avançar na alfabetização e no direito pleno à leitura do literário.

Referências

BARTHES, R. **O Prazer do texto**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 2010.

BARTHES, R. **S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**: parecer CNE/CEB nº: 7/2010. Disponível em: <file:///C:/Users/elain/OneDrive/%C3%81>

rea%20de%20Trabalho/Univali%202023/curr%C3%ADculo_livro/Diretrizes_parecer-cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-1217pdf&categoryslug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023**. Brasília, DF: ME, 2023. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833> > Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA**. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2023.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: **Autores Associados: Cortez, 1989**.

KIRINUS, G. **Cigamiga e Formigarra**. Curitiba: Braga, 1993.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo, **Santa Cruz do Sul**, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/242>. Acessado em: 06 jan. 2025.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática. 1999.

LIMA, L. F.; MARTINS, E.C. da S. **Alfabetização e letramento possibilidades e/ou limites dos documentos curriculares municipais**. Curitiba: Editora Bagai, 2024. p. 91.

MARTINS, E.C. da S.; NEITZEL, A. de A. **Narrativas hipertextuais infantis**. Curitiba: Appris, 2016, 169 p.

NEITZEL, A. de A. **O jogo das construções hipertextuais**. Florianópolis: Ed. Univali, 2009.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Ed. 34, 2019.

REYES. Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Ed. Pulo do gato, 2012.

RAMOS, F. B.; NUNES, M. F. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 27 jul. 2016. 1 vídeo (9 min.). Publicado pelo canal Alfaletrar Cenpec. Disponível em: <https://youtu.be/k5NFXwghLQ8?feature=shared>. Acesso em: 06 jan. 2025.

VASCONCELOS, J. M. de. **Meu pé de laranja lima**. 2. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1975.

Recebido em: 03/03/2025
Revisões requeridas: 26/08/2025
Aprovado em: 30/09/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 26 - Número 62 - Ano 2025
revistalinhas.faed@udesc.br