

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUDIMILA R. AZARA

**“MISTÉRIO NO ALFABETO”: UMA PROPOSTA LITERÁRIA NA
ALFABETIZAÇÃO**

JUIZ DE FORA
2026

LUDIMILA R. AZARA

**“MISTÉRIO NO ALFABETO”: UMA PROPOSTA LITERÁRIA NA
ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Juiz de Fora, como
requisito para a obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia, sob a orientação
do Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha.

Juiz de Fora/MG, 15 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha
Universidade Federal de Juiz de Fora
Orientador

Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro
Universidade Federal de Juiz de Fora
Avaliador

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso aborda a importância da literatura infantil nos processos de alfabetização e de formação de leitores. A pesquisa partiu da seguinte problemática: “quais são as potencialidades da literatura infantil no processo de alfabetização?” Como objetivo geral, buscou-se analisar as potencialidades da literatura infantil na alfabetização, tomando como princípio reflexivo as minhas próprias vivências como leitora e o processo de criação de uma proposta literária, um livro infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em autores que discutem literatura infantil, mediação de leitura e alfabetização: Cecilia Bajour (2012), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Emilia Ferreiro (2011; 2015), María Teresa Andruetto (2012), Magda Soares (2006; 2011; 2016; 2020), Teresa Colomer *et al.* (2024) e Yolanda Reyes (2021), dentre outros. A partir desses referenciais teóricos, foi elaborado o livro infantil “Mistério no Alfabeto”, concebido como um material que favorece a alfabetização ao promover o reconhecimento das letras e estimular a leitura em um contexto lúdico e significativo, respeitando a “função estética” da literatura infantil.

Palavras-chave: Alfabetização. Letras do alfabeto. Literatura infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Qr Code</i> para acesso ao livro “Mistério no Alfabeto”	9
Figura 2. Desenho feito na infância	12
Figura 3. Capa do livro “A poesia dos bichos”	13
Figura 4. Minha família	14
Figura 5. Autógrafo do ilustrador Eliardo França	16
Figura 6. Ilustração página simples “Aqui Estamos Nós”	30
Figura 7. Ilustração página dupla “Aqui Estamos Nós”	30
Figura 8. Ilustração do livro “Perigoso”	31
Figura 9. Ilustração do livro “A árvore e os bichos”	31
Figura 10. Processo de criação da capa do livro “Mistério no Alfabeto”	32
Figura 11. Primeiro projeto da capa do livro “Mistério no Alfabeto”	34
Figura 12. Capa final do livro “Mistério no Alfabeto”	34
Figura 13. Letra “S” em sua primeira criação	35
Figura 14. Processo de escolha de cores do livro “Mistério no Alfabeto”	36

SUMÁRIO

Introdução	6
1. Uma casa feita de livros e memória.....	11
2. Abrindo as páginas desta história	18
3. Onde as letras ganharam vida	27
Considerações finais	38
Referências	41
Apêndice	44

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada *“Mistério no alfabeto”: uma proposta literária na alfabetização*, nasce do encontro entre minha trajetória pessoal como leitora, minha formação acadêmica no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e meu interesse pelos processos de alfabetização e letramento. Desde a infância, a literatura esteve presente em minha vida por meio das histórias compartilhadas em família, dos livros que preenchiam os espaços da casa e das experiências afetivas construídas através da leitura. Mais tarde, durante a graduação, especialmente nas disciplinas de “Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização I” e “Narrativas Infantis”, passei a compreender de forma mais aprofundada as contribuições da literatura para a formação das crianças e para sua inserção no universo da linguagem escrita.

Foi nesse contexto que surgiu o interesse em investigar as relações possíveis entre literatura infantil e alfabetização. Embora essas áreas dialoguem constantemente na prática educativa, ainda é comum que sejam compreendidas de forma separada. Em muitos contextos escolares, a alfabetização é associada prioritariamente ao ensino do sistema de escrita alfabética, enquanto a literatura é vista apenas como atividade complementar, recreativa ou destinada à transmissão de valores morais. Essa compreensão reduz tanto a complexidade dos processos de alfabetização quanto a potência da experiência literária (Brandão; Rosa, 2005).

As discussões desenvolvidas por Magda Soares contribuem significativamente para problematizar essa questão. Ao defender a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, a autora destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita não deve restringir-se à “aquisição de habilidades técnicas”, mas ocorrer articulada às “práticas sociais de uso da linguagem” (Soares, 2016, 2020). Segundo Soares (2020), alfabetização e letramento devem ocorrer de forma articulada, de modo que a aprendizagem do sistema de escrita aconteça em experiências significativas de leitura e produção de textos. Nessa perspectiva, a literatura infantil pode ocupar papel fundamental, pois possibilita às crianças o contato com a cultura escrita por meio de narrativas capazes de mobilizar imaginação, emoções, curiosidade e reflexão (Reyes, 2010; Colomer *et al.*, 2024).

Entretanto, a aproximação entre literatura e alfabetização também suscita questionamentos importantes. Obras que abordam letras, sílabas ou outros elementos

do sistema de escrita frequentemente são criticadas por assumirem caráter excessivamente didático, aproximando-se mais das cartilhas do que da literatura. Tais críticas são relevantes e encontram respaldo em autores que defendem a preservação da dimensão artística da literatura infantil. Andruetto (2012), por exemplo, alerta para o risco de reduzir os livros destinados às crianças a instrumentos pedagógicos, cuja função principal seria ensinar conteúdos escolares.

Contudo, reconhecer esse risco não significa afirmar que literatura e alfabetização sejam campos incompatíveis (Brandão; Rosa, 2005). Ao discutir a presença da literatura na escola, Soares (2006, p. 21) afirma que sua “escolarização é inevitável”, uma vez que os livros passam a integrar os processos educativos e a formação dos leitores. Contudo, a autora ressalta que a questão central não está em decidir se a literatura deve ou não ser escolarizada, mas em compreender como realizar essa escolarização sem descaracterizar sua natureza literária. Segundo Soares (2006, p. 21), o desafio consiste em escolarizar a literatura sem transformá-la em “um simulacro de si mesma”. Essa reflexão oferece importante sustentação para a presente pesquisa, que busca aproximar literatura e alfabetização sem reduzir a obra literária a uma função exclusivamente didática.

Assim, a proposta de elaboração do livro infantil¹ “Mistério no Alfabeto” fundamenta-se na compreensão de que elementos relacionados ao sistema de escrita alfabética podem integrar uma narrativa literária. Ao defender as potencialidades da literatura infantil no processo de alfabetização, reiteramos, que este trabalho não pretende transformar a literatura em “instrumento” de “ensino mecânico das letras”, mas evidenciar que a experiência literária pode dialogar com a aprendizagem da linguagem escrita sem perder sua “dimensão artística, estética e formativa” (Soares, 2006, 2011; Reyes, 2010; Bajour, 2012; Colomer *et al.*, 2024).

Nessa perspectiva, a literatura não deve ser compreendida como um espaço destinado a fornecer respostas prontas aos leitores. Conforme afirma Andruetto (2012), sua potência reside justamente na capacidade de suscitar perguntas, ampliar possibilidades de interpretação e estimular a imaginação. Assim, a formação de leitores envolve muito mais do que a aprendizagem da leitura convencional, constituindo-se como uma experiência de construção de sentidos e de compreensão do mundo (Colomer *et al.*, 2024).

¹ Optamos por empregar esse termo, a partir das contribuições de Magalhães (2022).

É a partir dessa compreensão que se desenvolveu este trabalho, orientado pela seguinte questão de pesquisa: “quais são as potencialidades da literatura infantil no processo de alfabetização?”² Para responder a essa questão, o estudo teve como objetivo geral: analisar as potencialidades da literatura infantil na alfabetização, tomando como princípio reflexivo as minhas próprias vivências como leitora e o processo de criação de uma proposta literária, um livro infantil.

A escolha desta temática justificou-se, inicialmente, por razões pessoais. A construção deste trabalho representa a convergência entre minha história como leitora, meu percurso acadêmico e meu desejo de atuar na formação de crianças leitoras. Ao longo da graduação, compreendi que a literatura foi fundamental em minha própria trajetória e passei a refletir sobre seu papel nos processos educativos vivenciados pelas crianças.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa buscou contribuir para os estudos que discutem as relações entre alfabetização e literatura infantil. Embora existam numerosas investigações sobre formação de leitores e aquisição da linguagem escrita, ainda são necessários estudos que problematizem as possibilidades de diálogo entre esses campos, sem preconceitos, especialmente quando se trata da produção de materiais literários que incorporam elementos relacionados ao sistema de escrita sem perder sua dimensão estética (Brandão; Rosa, 2005; Soares, 2006, 2011).

Sob a perspectiva social, a pesquisa fundamenta-se na compreensão de que o acesso à “literatura constitui um direito” das crianças, tal como Candido (2011) já explicitou. Conforme defendem Reyes (2010), Bajour (2012) e Colomer *et al.* (2024), as experiências literárias desempenham papel essencial na formação, favorecendo a “construção de sentidos”, o “desenvolvimento da imaginação”, a “ampliação dos repertórios culturais” e a “constituição dos sujeitos como leitores”. Assim, de acordo com esses autores, refletir sobre a presença da literatura na escola significa também defender práticas educativas que garantam às crianças oportunidades significativas de encontro com os livros desde os primeiros anos de vida.

² Fizemos a pergunta entre aspas, pois reconhecemos que essa temática já foi amplamente investigada por diversos pesquisadores das áreas da alfabetização e da literatura infantil, motivando inúmeros estudos, facilmente identificáveis em uma busca rápida na internet. Contudo, neste trabalho, buscamos acrescentar mais um ponto de vista a esse debate, apresentando, para tanto, a proposição de um livro infantil de nossa autoria.

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica articulada à elaboração de um produto educacional. O produto desenvolvido consiste no livro infantil “Mistério no Alfabeto”, cuja narrativa apresenta as letras como personagens envolvidas na investigação do desaparecimento de uma de suas companheiras. Embora dialogue com o universo do alfabeto, a obra não se organiza, diretamente, como material para ensinar letras. Ao contrário, busca construir uma experiência literária fundamentada na curiosidade, na imaginação e na participação ativa dos leitores (Colomer *et al.*, 2024).

As reflexões apresentadas fundamentam-se principalmente nas contribuições de Cecilia Bajour (2012), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Emilia Ferreiro (2011; 2015), María Teresa Andruetto (2012), Magda Soares (2006; 2011; 2016; 2020), Teresa Colomer *et al.* (2024) e Yolanda Reyes (2021), dentre outros autores que discutem alfabetização, letramento, literatura infantil, mediação de leitura literária e a formação de leitores.

A versão digital da obra está disponível nos apêndices deste trabalho e também pode ser acessada por meio do *QR Code* abaixo³. Sugerimos que a leitura seja realizada pelo acesso ao *QR Code*, pois o programa utilizado simula o efeito de folhear as páginas de um livro físico.

Figura 1. *Qr Code* para acesso ao livro “Mistério no Alfabeto”



Fonte: gerado pela autora na plataforma Canva.

Por fim, este trabalho está organizado em três seções. Na primeira, apresento minha trajetória leitora e acadêmica, evidenciando experiências que contribuíram para a escolha do tema. Na segunda, desenvolvo a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, discutindo literatura infantil, formação de leitores, alfabetização, ilustração e mediação de leitura. Na terceira seção, apresento o percurso de elaboração do livro

³ O livro “Mistério no Alfabeto” também pode ser acessado diretamente por meio do link a seguir: <https://simplebooklet.com/misterionoalfabeto>.

“Mistério no Alfabeto”, compartilhando as escolhas, desafios, aprendizagens e descobertas que acompanharam sua criação.

1. UMA CASA FEITA DE LIVROS E MEMÓRIAS

Minha trajetória na educação começou muito antes da graduação. Ela teve início nas páginas dos livros que marcaram minha infância e adolescência e que, pouco a pouco, despertaram em mim o desejo de ensinar. Antes mesmo de compreender o significado da docência, eu já compreendia o “poder transformador da leitura”.

Meu pai foi um grande marco em meu processo de formação leitora. Desde muito nova, observava seus momentos de leitura e a maneira como estar cercado de livros lhe proporcionava prazer e conhecimento. Mesmo não tendo concluído os estudos formais, interrompidos no 9º ano, ele nunca permitiu que isso diminuísse a visão de conhecimento que construímos sobre ele dentro de casa. Pelo contrário, sempre demonstrou que o saber ultrapassa os limites e que a leitura possui um papel fundamental na formação humana.

Grande admirador de Paulo Freire, meu pai se apoiava constantemente na frase “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). Hoje, ao revisitar minha trajetória, percebo o quanto essa afirmação faz sentido em minha história.

Minha relação com a leitura começou antes mesmo da alfabetização, começou na observação, nas imagens, nas narrativas orais e nas experiências afetivas construídas dentro da minha própria casa, gostava de criar representações daquilo que observava ao meu redor, sempre acrescentando um toque de imaginação que transformava o cotidiano em algo muito maior do que a realidade. Essa característica pode ser observada na figura apresentada a seguir, um desenho, de minha autoria, feito aos 6 anos de idade.

Figura 2. Desenho feito na infância



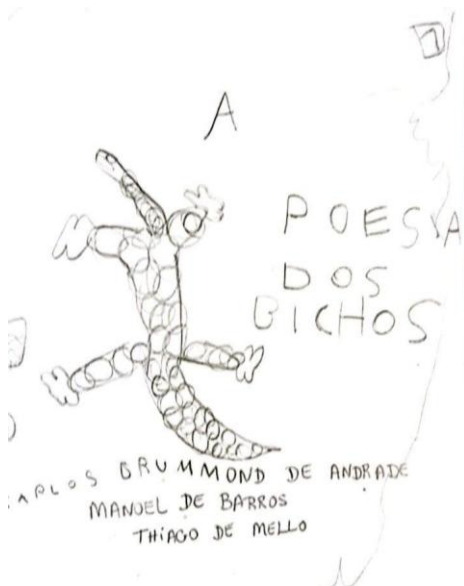
Fonte: acervo pessoal da autora.

Costumo dizer que comecei a ler através das ilustrações e, embora isso possa parecer estranho à primeira vista, faz total sentido quando penso no meu processo de alfabetização. Quando criança, sentia muita ansiedade para aprender a ler. Desejava compreender rapidamente as palavras, os livros e tudo aquilo que parecia tão mágico para mim, mas nem sempre conseguia acompanhar o ritmo esperado. Em meio a esse processo, o desenho surgiu como uma forma de acolhimento. Eu desenhava para aliviar a ansiedade que sentia diante da alfabetização e, sem perceber, também estava criando minhas próprias formas de interpretar o mundo.

Mais tarde, quando finalmente aprendi a ler convencionalmente, desenvolvi um apego profundo pelos livros. Cresci em uma casa onde a literatura ocupava espaço físico e afetivo, tal como Bojunga (2004) nos provoca. Minha mãe, professora há mais de vinte anos, mantinha a casa repleta de histórias, clássicos da literatura, enciclopédias enormes e livros dos mais variados tipos. Existia algo muito especial em crescer cercada por tantas possibilidades de imaginação e conhecimento. O contato constante com essas obras permitiu que eu observasse diferentes formas de narrar, ilustrar e organizar histórias, despertando desde cedo meu interesse pela leitura e pela escrita. Na produção apresentada na Figura a seguir, por exemplo, desenhei a capa da obra e tentei registrar seu título e o nome do autor. Ao iniciar a escrita do nome do autor, porém, o cansaço fez com que eu precisasse da ajuda da

minha mãe para concluir o registro, evidenciando um momento em que a mediação familiar já se fazia presente em meu processo de aproximação com a cultura escrita.

Figura 3. Capa do livro “A Poesia dos Bichos”



Fonte: acervo pessoal da autora.

Embora minha infância tenha sido marcada por dificuldades financeiras, nunca me foi negado um livro. Hoje, compreendo o quanto fui rica nesse aspecto. Talvez muitas coisas nos faltassem materialmente, mas nunca faltou incentivo à leitura e muita curiosidade. Esse contato constante com os livros construiu em mim uma relação afetiva muito forte com a literatura e, conseqüentemente, com a educação.

Entre tantas obras que fizeram parte da minha infância, existe uma que permanece viva em minhas lembranças até hoje: “O Grande Rabanete”, de Tatiana Belinky. Guardo com muito carinho a memória da minha mãe lendo a história para mim quando eu ainda não sabia ler. Lembro das risadas durante o conto acumulativo em que todos os personagens precisavam se unir para puxar o grande rabanete da terra. Hoje percebo que, para além da narrativa infantil, aquela experiência carregava algo muito maior, a construção de memórias através da leitura (Goulart, 2011).

A verdade é que a vida também é feita dessas lembranças que atravessam o tempo e permanecem conosco ao longo da formação. Por isso, embora seja difícil identificar exatamente quando nasceu minha paixão pela leitura, é muito fácil reconhecer por quem ela foi cultivada, pela minha mãe, Selma, e pelo meu pai, Elder.

Figura 4. Minha família



Fonte: acervo pessoal da autora.

Até cerca de dois anos atrás, eu jamais imaginaria a possibilidade de escrever um livro infantil. Sempre fui uma criança mergulhada nas histórias, encantada pelas narrativas e pela imaginação, mas enxergava isso apenas como parte da minha vivência enquanto leitora. Desenhar era algo que fazia nas horas vagas, e escrever, por muito tempo, representou uma dificuldade para mim. Eu sentia muito, imaginava muito, mas nem sempre conseguia transformar sentimentos em palavras.

Foi durante a disciplina de “Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização” que comecei a me encontrar de maneira mais profunda dentro da formação docente. A experiência despertou em mim uma nova percepção sobre o ensino da leitura e da escrita. Pela primeira vez, compreendi a alfabetização “para além de métodos” e processos técnicos (Soares, 2016). Comecei a enxergá-la, a partir das leituras que realizamos na disciplina, como um espaço de criação e construção de sentidos (Smolka, 1989).

Outra disciplina que me atravessou profundamente foi “Narrativas Infantis”. Apreendi que a literatura infantil possui algo muito poderoso, ela nos sensibiliza e nos faz revisitar partes da nossa própria infância. Era impossível sair das aulas sem o desejo de conhecer mais histórias, comprar mais livros e compreender ainda mais o universo literário infantil.

Além das disciplinas “Narrativas Infantis” e “Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização I”, outra experiência significativa durante a

graduação ocorreu na disciplina de “Fundamentos Teóricos Metodológicos e prática escolar em Matemática I”, na qual o professor Reginaldo Carneiro utilizou a obra infantil “As centopeias e seus sapatinhos” como ponto de partida para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Essa experiência marcou minha trajetória por evidenciar que a literatura infantil não se restringe ao ensino da leitura e da escrita, mas pode dialogar com diferentes áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa. Foi nesse momento que compreendi que um livro infantil pode mobilizar a imaginação, favorecer a construção de conceitos e ampliar as possibilidades de ensino.

Foi nesse contexto, especialmente a partir das experiências vividas durante as disciplinas da graduação, que a ideia do meu Trabalho de Conclusão de Curso começou a surgir. Entretanto, esse processo não aconteceu sozinho. O professor Juliano Rocha teve um papel fundamental para que eu comesse a enxergar possibilidades que, até então, pareciam distantes demais da minha realidade.

Inicialmente, achei que a proposta fosse uma verdadeira loucura. A ideia de escrever um livro infantil parecia incompatível com a imagem que eu tinha de mim mesma. Durante muito tempo, enxerguei a escrita apenas como uma dificuldade, e não como potência. A insegurança apareceu diversas vezes, acompanhada pela sensação de incapacidade e pelo medo de não conseguir transformar minhas ideias em algo concreto.

No entanto, foi através dos incentivos, orientações e da confiança depositada em mim pelo professor Juliano que comecei, pouco a pouco, a acreditar que seria possível. Seu olhar atento para meu processo criativo me fez perceber capacidades que eu mesma ainda não conseguia reconhecer. Mais do que orientar um trabalho acadêmico, ele contribuiu para que eu me enxergasse também como autora e ilustradora de narrativas.

À medida que fui desenvolvendo o trabalho, descobri uma paixão que até então eu não conhecia completamente. Passei a observar os livros de outra maneira, tornando-me mais atenta às ilustrações, à construção das narrativas, aos detalhes, às cores e às possibilidades pedagógicas presentes em cada história.

Durante esse processo, alguns autores e ilustradores estavam profundamente presentes no meu processo criativo e contribuíram para a maneira como passei a enxergar a literatura infantil. As obras da escritora alemã, Susanne Strasser, despertaram em mim um olhar atento para a simplicidade narrativa, para o humor

presente nas repetições e para a potência que existe nos pequenos detalhes das histórias infantis. Livros como “A baleia na banheira”, “Bem lá no alto”, “Muito cansado e bem acordado”, “A sopa está pronta” e “A raposa vai de carro”, todos publicados pela Editora Companhia das Letrinhas, demonstram como a autora constrói narrativas envolventes a partir de situações aparentemente simples do cotidiano infantil.

As ilustrações do escritor e ilustrador brasileiros, Alexandre Rampazo, também marcaram profundamente minha trajetória durante a graduação. Existe delicadeza, emoção e identidade em seus traços. Cada ilustração parece carregar sentimentos que ultrapassam as palavras e transformam a experiência da leitura em algo ainda mais sensível. Seu trabalho me fez compreender o quanto a imagem possui papel fundamental dentro da literatura infantil e como a ilustração também narra, acolhe e emociona.

As obras de Mary França e o ilustrador Eliardo França também me influenciaram no meu processo criativo. Naturais da cidade de Santos Dumont, construíram uma trajetória marcada pela produção de livros destinados às infâncias. Enquanto Mary se destaca pela escrita sensível e acessível, Eliardo dá vida às narrativas por meio de ilustrações expressivas que ampliam as possibilidades de leitura e interpretação das obras.

Figura 5. Autógrafo do ilustrador Eliardo França



Fonte: acervo pessoal da autora.

Com Mary França e Eliardo França, compreendi o quanto o processo de criação literária é delicado, trabalhoso e, ao mesmo tempo, profundamente realizador.

Durante esse percurso, percebi que a literatura infantil vai muito além do entretenimento, ela acolhe, ensina, sensibiliza e cria memórias. Assim como fui atravessada pelas histórias durante minha infância, desejo também atravessar outras crianças através da educação e da literatura (Bajour, 2012; Colomer *et al.*, 2024, Andruetto, 2012; Reyes, 2021).

Hoje, sinto-me privilegiada sempre que tenho um livro em mãos. Existe algo extremamente simbólico em pensar quantas pessoas tiveram contato com aquela mesma obra, quantas experiências foram vividas pelas mesmas páginas e quantos sentimentos podem nascer a partir de uma única narrativa. Às vezes, um livro pequeno carrega uma potência imensa.

Ao observar minhas produções acadêmicas, meu processo criativo, minha trajetória dentro da universidade e tudo aquilo que venho construindo ao longo da formação, percebo o quanto minha história está profundamente ligada à leitura. Tenho certeza de que meu pai e minha mãe sentem alegria e orgulho por tudo aquilo que construímos juntos, especialmente pelos ensinamentos que seguem presentes diariamente em minha vida.

Hoje, compreendo, assim como Rubem Alves defendia em suas obras, que a educação que transforma é aquela que nos permite sonhar. Ler, para mim, sempre foi outra forma de voar, e é sempre bom acreditar que a educação que faz voar é aquela que nos permite sonhar (Alves, 2009). Como afirma Rubem Alves, “há escolas que são gaiolas; há escolas que são asas” (Alves, 2009, p. 29).

As memórias apresentadas até aqui não possuem apenas recordações pessoais, mas experiências que evidenciam a presença da literatura na construção da minha trajetória leitora e docente. Ao revisitar esses momentos, percebo que muitas das sensações, aprendizagens e descobertas vivenciadas ao longo da infância e da formação acadêmica são encontradas em diferentes estudos sobre a literatura infantil e a formação de leitores. Encerrando, portanto, o relato que compõe minha trajetória como leitora, inicio uma breve discussão teórica que fundamenta este trabalho, buscando compreender de que maneira a literatura infantil se constitui como uma experiência afetiva, capaz de ampliar a imaginação, produzir sentidos e contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, tal como Colomer *et al.* (2024) e Reyes (2021) defendem.

2. ABRINDO AS PÁGINAS DESTA HISTÓRIA

A leitura literária deve ser compreendida como uma experiência que possibilita ao leitor participar ativamente da construção de sentidos, estabelecendo relações entre o texto, suas vivências e seus conhecimentos de mundo (Colomer *et al.*, 2024; Reyes, 2021). Nesse contexto, Silva (1984, p. 83 *apud* Santos, 2014) afirma:

[...] ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar, parar de ler, discordar, não gostar, misturar, imaginar e sonhar. [...] Abandonar a condição de aluno, aprendiz, ouvinte, criança, conceito, comportamento... para existir como pessoa e leitor (Silva, 1984, p. 83).

A partir dessa perspectiva, a leitura deixa de ser apenas uma atividade escolar e passa a constituir-se como um espaço de reflexão, imaginação e produção de significados, no qual o leitor assume um papel ativo diante do texto (Santos, 2014).

Durante muito tempo, os livros destinados às crianças foram compreendidos apenas como instrumentos auxiliares da alfabetização ou recursos utilizados para transmitir comportamentos considerados adequados socialmente. Entretanto, diferentes estudos vêm demonstrando que a literatura infantil possui uma função muito mais ampla, atuando diretamente na formação humana (Candido, 2011; Colomer *et al.*, 2024). Nesse sentido, os livros infantis passaram por inúmeras transformações ao longo da história. O que antes se restringia a uma função essencialmente moralizante e didática deu espaço para obras voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da compreensão social. Segundo Lajolo e Zilberman (1984), os primeiros livros voltados ao público infantil possuíam forte caráter utilitário, estando comprometidos com objetivos pedagógicos e morais. Essa trajetória histórica contribui para compreender por que, ainda hoje, a literatura infantil é frequentemente associada ao ensino de conteúdos e à transmissão de valores. Nessa mesma direção, Coelho (2000) afirma que a literatura infantil surgiu estreitamente vinculada à pedagogia e às intenções educativas da sociedade de sua época, assumindo, inicialmente, uma função formadora e moralizante.

Ao analisar minha própria trajetória, como já explicitado anteriormente, percebo que os livros estavam presentes muito antes de qualquer aprendizagem formal da leitura e da escrita. Nessa mesma perspectiva, Reyes (2021) argumenta que a formação do leitor se inicia antes mesmo da alfabetização formal. A autora destaca

que as crianças constroem conhecimentos sobre a leitura e a escrita por meio das brincadeiras, dos desenhos, das narrativas orais e das experiências simbólicas que vivenciam cotidianamente. Segundo Reyes (2021, p. 73), “a criança escreve muito antes de ser tida como alguém que escreve no sentido convencional”. Essa afirmação contribui para compreender que a aprendizagem da linguagem escrita não ocorre de forma repentina, mas constitui um processo gradual de construção de significados, como também defende Soares (2020). Ao recordar minha infância, reconheço essa ideia nas inúmeras vezes em que desenhava para lidar com a ansiedade provocada pelo desejo de aprender a ler. O que antes poderia ser compreendido apenas como brincadeira ou passatempo, hoje pode ser entendido como parte de um processo mais amplo de aproximação com a linguagem e com a construção de sentidos.

Reyes (2021) explica que os primeiros registros gráficos infantis não devem ser vistos como simples garatujas desprovidas de significado. Pelo contrário, representam tentativas de expressão. A criança “formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita”, observa regularidades, “cria representações próprias” e, gradativamente, compreende as “convenções utilizadas socialmente” (Ferreiro; Teberosky, 1999; Ferreiro, 2011, 2015). Conforme demonstram Ferreiro e Teberosky (1999), a aprendizagem da escrita ocorre por meio de um “processo ativo de construção do conhecimento”, no qual a criança “elabora e reelabora hipóteses acerca do sistema de escrita”. Dessa forma, os chamados “erros infantis” não indicam fracasso, mas revelam “processos de elaboração e aprendizagem” (Ferreiro; Teberosky, 1999; Ferreiro, 2011, 2015). Essa compreensão é particularmente importante para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois rompe com a ideia de que a criança chega à escola sem conhecimentos sobre a linguagem escrita. Conforme destaca Reyes (2021), a instituição escolar recebe sujeitos que já tiveram contato com livros, placas, embalagens, desenhos, histórias, canções e diferentes formas de linguagem. A formação leitora, portanto, não começa na escola, embora a escola desempenhe papel fundamental no fortalecimento e na ampliação dessas experiências (Teberosky, Colomer, 2003; Colomer *et al.*, 2024).

Ao refletir sobre o papel dos livros infantis nesse processo, torna-se evidente que sua importância ultrapassa a função de ensinar letras ou auxiliar na alfabetização. Os livros constituem espaços de “encontro entre a criança e a imaginação”, permitindo que ela experimente diferentes emoções, formule perguntas e construa interpretações sobre a realidade (Reyes, 2021; Colomer *et al.*, 2024). Nesse sentido, Reyes (2021,

p. 74) afirma que a leitura “integra-se à vida cotidiana e torna-se um incentivo para propor novas perguntas”. A leitura literária, portanto, conforme a autora alude, não oferece respostas prontas, mas amplia possibilidades de reflexão e descoberta (Reyes, 2021).

Logo, a literatura infantil participa da formação emocional, social e cultural das crianças. Ao entrar em contato com personagens, conflitos e experiências diversas, os pequenos leitores têm a oportunidade de conhecer diferentes modos de viver, pensar e sentir. Essa vivência amplia repertórios e favorece o desenvolvimento da empatia, aspecto fundamental para a convivência em sociedade (Colomer *et al.*, 2024).

Nesse contexto, concordamos com diferentes pesquisadores do campo literário, que é necessário reconhecer que a literatura infantil não pode ser reduzida a um simples “instrumento pedagógico”. Essa discussão também pode ser compreendida a partir das reflexões de Lajolo e Zilberman (1984), que destacam como a literatura infantil passou a construir narrativas que articulam realidade e fantasia, permitindo à criança interpretar o mundo ao mesmo tempo em que encontra espaços de imaginação e liberdade. Segundo as autoras, a literatura infantil consolidou uma tradição baseada na criação de universos inventados, fruto da imaginação, ainda que vinculados às experiências sociais e culturais vividas pelos sujeitos (Lajolo; Zilberman, 1984).

Andruetto (2012) problematiza justamente essa tendência presente em muitos espaços escolares. Segundo a autora, frequentemente os livros infantis são escolhidos não por sua qualidade literária, mas porque permitem trabalhar conteúdos específicos, datas comemorativas ou valores morais considerados importantes. Embora essas temáticas possam estar presentes nas obras, a literatura não deve ser avaliada exclusivamente por sua “utilidade pedagógica” (Andruetto, 2012; Colomer *et al.*, 2024).

Ao defender uma “literatura sem adjetivos”, Andruetto (2012) propõe que a qualidade artística da obra ocupe lugar central nas escolhas realizadas por professores, escolas e mediadores de leitura. Para a autora, a obra de um escritor não pode ser definida por suas intenções, mas por seus resultados (Andruetto, 2012), o que reforça a ideia de que a literatura destinada a crianças e jovens deve ser avaliada, apesar de tudo, por sua qualidade literária.

Essa discussão, a partir das ideias da autora, ajuda a compreendermos porque determinados livros permanecem vivos em nossa memória por tantos anos. Quando recordo as leituras realizadas durante minha infância, percebo que não me lembro das histórias por causa das mensagens morais que eventualmente carregavam, mas pelas emoções que despertaram, pelas imagens que construíram em minha imaginação e pelos momentos compartilhados com as pessoas que participaram da minha formação leitora (Andruetto, 2012; Reyes, 2021; Goulart, 2011).

Andruetto (2012) diferencia os valores morais presentes em uma narrativa de seu valor literário. Um livro, para ela, pode transmitir “mensagens socialmente valorizadas” e, ainda assim, não apresentar “qualidade literária” significativa. Da mesma forma, uma obra de elevado valor estético não precisa oferecer respostas prontas nem ensinamentos explícitos, pois sua força reside justamente na possibilidade de suscitar múltiplas interpretações e provocar reflexões no leitor. Nesse sentido, “o escritor não escreve para demonstrar certas verdades, mas para buscá-las no processo de escrita” (Andruetto, 2012), o que evidencia a literatura como espaço de construção e não de transmissão fechada de sentidos (Andruetto, 2012; Colomer *et al.*, 2024; Reyes, 2021).

Andruetto (2012) chama atenção para a necessidade de superar reduções da literatura infantil ao funcional ou utilitário, alertando que “a tendência a considerar a literatura infantil e/ou juvenil basicamente pelo que tem de infantil ou de juvenil é um perigo” (Andruetto, 2012, p. 60), pois contribui para limitar sua circulação e seu valor estético. Ela defende que a literatura não precisa apresentar soluções para todos os conflitos; muitas vezes, sua potência reside justamente na possibilidade de levantar perguntas e estimular a imaginação dos leitores (Andruetto, 2012). Essa perspectiva aproxima-se das discussões desenvolvidas por Bajour (2012, p. 21), que afirma que “a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras”, ressaltando o caráter aberto e plural da experiência de leitura.

Se existe apenas uma interpretação correta ou uma moral previamente estabelecida, não há espaço para a conversa, para a escuta ou para o protagonismo dos leitores (Bajour, 2012). A “experiência estética” proporcionada pelos livros infantis permite que as crianças desenvolvam sensibilidade, criatividade e capacidade de apreciação artística. Ao entrar em contato com diferentes formas de linguagem e

recursos narrativos, os leitores ampliam sua percepção sobre a arte e sobre as possibilidades de expressão humana (Bajour, 2012; Colomer *et al.*, 2024).

Quando se fala em literatura infantil, é comum que a atenção esteja voltada principalmente para os textos escritos. A presença das imagens nos livros infantis não é recente. Embora seja difícil determinar exatamente quando surgiram as primeiras ilustrações destinadas às crianças, o livro *Orbis Pictus*, publicado em 1658 por Johann Amos Comenius, é frequentemente apontado como uma das primeiras obras ilustradas voltadas ao público infantil (Miranda, 2011). A proposta de associar palavras e imagens representou uma importante inovação pedagógica e evidenciou o potencial das linguagens visuais na construção do conhecimento e dos sentidos (Miranda, 2011; Van Der Linden, 2011).

Dessa forma, as imagens ocupam papel igualmente importante na construção dos sentidos presentes nas narrativas (Colomer *et al.*, 2024). Em muitos casos, especialmente durante a primeira infância e o processo de alfabetização, as ilustrações representam a principal porta de entrada das crianças para o universo da leitura.

As reflexões de Reyes (2021) nos permitem compreender que a leitura acontece por meio de múltiplas linguagens. Ao longo da história, as ilustrações deixaram de ocupar uma posição secundária para assumirem papel central na experiência literária. Se anteriormente funcionavam apenas como complemento visual do texto, atualmente participam ativamente da narrativa, ampliando significados, sugerindo interpretações e promovendo formas diversas de leitura (Van Der Linden, 2011). Dessa maneira, texto e imagem constituem uma “unidade narrativa” capaz de potencializar a experiência estética dos leitores, uma vez que os significados produzidos pelo livro ilustrado resultam da interação entre as linguagens verbal e visual (Van Der Linden, 2011). Antes mesmo de dominar a escrita convencional, as crianças observam imagens, interpretam expressões, formulam hipóteses e atribuem significados aos elementos visuais presentes nos livros. Dessa forma, a leitura das imagens constitui uma experiência legítima de leitura e participa ativamente da formação dos leitores (Van Der Linden, 2011; Bajour, 2012; Colomer *et al.*, 2024).

Durante minhas criações, o contato com diferentes obras da literatura infantil possibilitou compreender que texto e imagem estabelecem relações complementares e que ambos participam da construção dos sentidos presentes nas narrativas, perspectiva também defendida por Colomer *et al.* (2024) e por Van Der Linden (2011).

Essa compreensão também foi influenciada pela observação das transformações ocorridas na produção editorial infantil. As obras contemporâneas apresentam projetos gráficos cada vez mais elaborados, incorporando recursos visuais, diferentes formatos, tipografias e estratégias de design que contribuem para a construção dos sentidos. Assim, a elaboração das ilustrações de “Mistério no Alfabeto” procurou considerar não apenas aspectos estéticos, mas também sua função narrativa dentro da história. Muitas vezes, aspectos fundamentais da história não estão explicitamente escritos, mas podem ser percebidos por meio das cores, expressões, enquadramentos e elementos visuais presentes nas ilustrações (Van Der Linden, 2011; Bajour, 2012; Colomer *et al.*, 2024).

Além disso, a aproximação com os estudos sobre literatura infantil provocou importantes transformações em minha relação com a escrita. Durante muito tempo, acreditei que uma boa narrativa dependia necessariamente de uma escrita sofisticada e estruturalmente complexa. Essa visão fazia com que eu percebesse a criação de um livro infantil como um desafio extremamente distante de minhas possibilidades.

Curiosamente, a ilustração sempre me pareceu mais acessível e confortável. Observar imagens, desenhar e pensar visualmente as histórias eram atividades que realizava com maior segurança. Entretanto, ao aprofundar meus estudos sobre literatura infantil e conhecer as reflexões de diferentes autores, passei a compreender que a potência de uma narrativa não está necessariamente na complexidade de sua escrita.

Aprendi que uma linguagem simples pode produzir experiências profundas de leitura quando construída com sensibilidade, intencionalidade e qualidade literária. Ao longo do processo de elaboração deste trabalho, descobri muito mais sobre a escrita do que imaginava aprender. Passei a compreender que escrever para crianças exige escolhas cuidadosas, atenção ao leitor e capacidade de construir histórias capazes de despertar curiosidade, desenvolver a imaginação e o envolvimento.

Essa mudança de perspectiva transformou significativamente minha forma de compreender os livros infantis. Mais do que recursos pedagógicos, são capazes de articular palavra, imagem e emoção em uma mesma experiência de leitura.

A partir das reflexões de Colomer (2007), compreendemos que se os livros ocupam um papel fundamental na formação das crianças, é importante reconhecer que os leitores não se constituem sozinhos. Na maioria das vezes, como a autora defende ao longo de sua obra, a aproximação com a literatura acontece por meio da

presença de mediadores que apresentam histórias, compartilham leituras e criam oportunidades para o encontro entre as crianças e os livros. Nesse sentido, a família, a escola e os professores assumem papel decisivo na formação dos leitores, uma vez que são responsáveis por mediar o contato da criança com os livros e com as práticas de leitura (Colomer, 2007).

As reflexões de Bajour (2012) contribuem significativamente para compreender essa questão. A autora defende que a leitura não deve ser entendida apenas como um “ato individual de interpretação”. Para ela, ler também envolve escutar, pois a experiência leitora se constrói em um movimento de diálogo entre leitores, textos e diferentes sujeitos que compartilham a leitura. Nesse sentido, “a escuta é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo” (Bajour, 2012, p. 45), sendo uma atitude que envolve compromisso com os leitores e com os textos. Como destaca a autora, “ler se parece com escutar” (Bajour, 2012, p. 45), especialmente nas experiências de leitura compartilhada, em que “os sentidos são construídos coletivamente”.

Ao relacionar leitura e escuta, Bajour (2012) evidencia que a construção de sentidos ocorre de forma compartilhada entre os leitores, ampliando as possibilidades de interpretação da obra. Quando diferentes leitores compartilham suas interpretações, novas possibilidades de pontos de vista surgem. Cada observação, cada comentário e cada pergunta amplia o horizonte interpretativo da obra e permite que os leitores percebam aspectos que talvez não tivessem identificado sozinhos. Essa perspectiva possui importantes implicações para o trabalho pedagógico. Tradicionalmente, muitas práticas escolares foram organizadas a partir da ideia de que existe uma única interpretação correta para cada texto. Nesse modelo, a função dos estudantes seria descobrir a resposta esperada pelo professor. Bajour (2012), entretanto, propõe uma compreensão diferente da leitura literária. Para ela, o papel do mediador não consiste em apresentar respostas prontas ou explicar completamente uma obra. Sua função é criar condições para que os leitores possam construir sentidos, formular hipóteses, compartilhar percepções e dialogar sobre aquilo que leram. A leitura literária torna-se, assim, um espaço de investigação e descoberta (Bajour, 2012).

Outro aspecto importante destacado por Bajour (2012) refere-se à valorização da escuta. A autora argumenta que o mediador precisa aprender a ouvir não apenas aquilo que as crianças dizem, mas também aquilo que seus “silêncios comunicam”.

Muitas vezes, reflexões profundas, dúvidas ou emoções aparecem de maneira não verbalizada e exigem sensibilidade por parte do professor.

Essa compreensão rompe com práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conhecimentos e valoriza o protagonismo dos leitores. Quando as crianças percebem que suas interpretações são acolhidas e respeitadas, passam a participar mais ativamente das experiências de leitura e desenvolvem maior confiança para expressar suas ideias. A escuta, nesse contexto, constitui uma ferramenta pedagógica essencial. Ela permite que o professor conheça melhor seus alunos, compreenda seus processos de pensamento e identifique diferentes formas de construção de sentidos (Bajour, 2012; Colomer *et al.*, 2024).

As discussões propostas por Bajour (2012) dialogam diretamente com as reflexões de Colomer *et al.* (2024) sobre o papel da escola na formação dos leitores. Os autores destacam que muitas crianças têm na instituição escolar seu principal espaço de acesso à literatura. Por essa razão, a escola assume uma responsabilidade fundamental no contato das crianças com os livros.

Entretanto, oferecer livros não é suficiente. A formação de leitores depende da criação de uma “cultura escolar” que valorize a literatura e promova encontros significativos entre as crianças e as obras (Colomer *et al.*, 2024; Reyes, 2021). Isso implica garantir momentos de leitura compartilhada, rodas de conversa, acesso a diferentes gêneros literários e oportunidades para que os estudantes construam relações afetivas com os livros.

Nesse contexto, a leitura literária deve ser compreendida como um direito (Candido, 2011; Colomer *et al.*, 2024; Andruetto, 2012; Bajour, 2012). O contato com as narrativas não pode ser visto como atividade secundária. A literatura constitui parte essencial da formação humana e, portanto, precisa ocupar lugar de destaque nos processos educativos (Candido, 2011).

Ao refletir sobre essa questão, torna-se evidente que a formação de leitores não acontece por meio de atividades isoladas. Formam-se leitores quando a literatura faz parte da vida cotidiana da escola, quando os livros circulam pelos espaços educativos e quando as experiências de leitura são valorizadas como oportunidades de encontro, trazendo produção de sentidos na sua maneira mais genuína (Colomer *et al.*, 2024; Andruetto, 2012; Bajour, 2012).

Foi a partir dessas reflexões que surgiu a proposta de criação do livro infantil “Mistério no Alfabeto”. O processo de elaboração da obra esteve diretamente

relacionado às experiências vividas durante a graduação e às leituras realizadas ao longo deste trabalho.

Dessa forma, a criação de “Mistério no Alfabeto” permitiu que eu aprendesse muito mais sobre escrita do que imaginava aprender. Durante a elaboração da história, passei a observar com mais atenção a construção das narrativas, o ritmo dos acontecimentos, a participação das personagens e as possibilidades de articulação entre texto e imagem. Compreendi também a complexidade existente na produção de livros infantis e a importância de considerar a criança como leitora ativa, capaz de interpretar, imaginar e produzir sentidos (Colomer *et al.*, 2024; Andruetto, 2012; Bajour, 2012).

A narrativa apresenta as letras do alfabeto como personagens que se mobilizam para resolver o desaparecimento de um de seus amigos. A partir desse mistério, os leitores acompanham diferentes situações de busca, exploram espaços variados e participam de uma história construída em torno da curiosidade e da investigação.

Dessa forma, após apresentar os referenciais que fundamentam este estudo, considero importante compartilhar um pouco mais sobre o percurso de escrita e criação do livro infantil “Mistério no Alfabeto”. Nas próximas páginas, relato aspectos desse processo, as escolhas realizadas durante a construção da narrativa e das ilustrações, bem como os desafios, aprendizagens e descobertas que acompanharam a produção da obra.

3. ONDE AS LETRAS GANHARAM VIDA

O livro criado como produto desse Trabalho de Conclusão de Curso, sob o título “Mistério no Alfabeto”, procura aproximar alfabetização e literatura. As letras aparecem como personagens inseridos em uma narrativa, permitindo que as crianças estabeleçam relações com o alfabeto por meio da história, do humor e da curiosidade.

Além disso, a obra procura valorizar aspectos destacados pelos autores estudados ao longo desta pesquisa, como a importância da imaginação, da ludicidade, da mediação e da experiência estética. A intenção não é apresentar respostas prontas ou transmitir uma única mensagem, mas criar possibilidades para que as crianças interajam com a história, formulem hipóteses e construam interpretações próprias (Colomer *et al.*, 2024).

Desse modo, o processo de criação do livro infantil constitui não apenas a elaboração de um produto acadêmico, mas também uma importante experiência de formação. Ao escrever a obra, pude compreender mais profundamente a complexidade da literatura infantil e reconhecer o potencial transformador que os livros podem exercer na vida das crianças.

A escolha do tema deste livro está diretamente relacionada ao meu interesse pela alfabetização e, especialmente, pelo universo das letras e do alfabeto. Ao longo da graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de conhecer diferentes obras infantis que exploram essa temática, entre elas destacam-se “O Varal das Letras”, de Ieda Nilza da Silva e Donaldo Buchweitz; “A Mala Maluca”, de Donaldo Buchweitz; “Uma Letra Puxa a Outra”, de José Paulo Paes; “Abecedário dos Bichos Brasileiros”, de Kléverson Viana; e “Deu Zebra no ABC”, de Fernando Vilela. O contato com essas produções despertou em mim o desejo de criar uma obra que também dialogasse com o tema “alfabeto”, mas que apresentasse uma proposta diferenciada.

Desde o início, meu objetivo não era produzir um livro que apenas apresentasse definições ou características das letras. Eu desejava construir uma narrativa capaz de envolver os leitores em uma história, despertando sua curiosidade e incentivando-os a acompanhar os acontecimentos até o desfecho final. Sempre considerei importante que a leitura proporcionasse momentos de descoberta, permitindo que crianças e adultos se sentissem instigados a formular hipóteses sobre o que aconteceria nas páginas seguintes.

Durante as primeiras reflexões sobre a obra, cheguei a considerar a possibilidade de desenvolver uma história centrada apenas nas vogais. No entanto, após analisar essa proposta, compreendi que ela poderia limitar as minhas possibilidades narrativas. Dessa forma, optei por trabalhar com todas as letras do alfabeto.

A definição inicial do projeto ocorreu em 12 de maio de 2025, quando escolhi o primeiro título da obra: “A Busca por uma Letra Perdida do Alfabeto”. Nesse momento, a ideia central da narrativa já estava relacionada ao desaparecimento de uma letra e à mobilização das demais para solucionar esse mistério.

A escolha da letra desaparecida não ocorreu de forma imediata. Inicialmente, eu sabia apenas que desejava que fosse uma vogal, já que essas letras possuem papel fundamental na formação das palavras e sua ausência poderia gerar maior impacto na narrativa. Entre as possibilidades existentes, selecionei aquela que melhor se adequava ao desenvolvimento do roteiro. Outro aspecto que influenciou essa decisão foi o fato de eu desejar que a letra desaparecida estivesse apenas tirando uma soneca. Dessa forma, era importante que ela pudesse aparecer integrada a uma palavra, reforçando a ideia de que, mesmo ausente para os demais personagens, continuava presente dentro daquele universo.

O processo de escrita teve início em 2 de junho de 2025. A primeira versão do roteiro era significativamente mais extensa do que a atual. Embora eu a considerasse divertida e interessante, aos poucos percebi que o texto apresentava trechos excessivamente longos e que a narrativa poderia se tornar cansativa para o público infantil. Além disso, a escrita continha poucos parágrafos e muitos blocos de texto corrido, aspecto que comprometia a fluidez da leitura.

Após a elaboração dessa primeira versão, o texto foi compartilhado com meu orientador, que realizou considerações importantes para o seu aprimoramento. Em seguida, optamos por apresentar o roteiro a diferentes leitores, com o objetivo de obter novas percepções sobre a narrativa. Ao longo desse processo, o texto foi lido por amigos, colegas de trabalho e pelo professor Jader Janer Moreira Lopes e pela professora Luciane Manera Magalhães, ambos docentes da UFJF. Posteriormente, também foi encaminhado para uma Revisora Textual. Embora não tenha apontado alterações significativas, essa etapa trouxe maior segurança em relação à qualidade da escrita. A última avaliação coletiva ocorreu em 15 de janeiro de 2026, durante uma discussão com colegas da universidade, que compõem o grupo de orientandos do

professor Juliano Rocha. As reflexões realizadas nesse encontro contribuíram significativamente para a construção da versão final da obra. Foi nesse momento que compreendi com maior clareza a identidade do livro e percebi que a narrativa possuía uma forte dimensão investigativa e misteriosa.

Essa compreensão e os diálogos com diversos leitores, me levou também à mudança do título. A denominação inicial, “A Busca por uma Letra Perdida do Alfabeto”, deu lugar ao título definitivo, “Mistério no Alfabeto”. A utilização da expressão “no alfabeto”, em vez de “do alfabeto”⁴, buscou reforçar a ideia de que a história acontece dentro de um universo próprio, um mundo particular habitado pelas letras, no qual os leitores são convidados a entrar e participar da investigação juntamente com os personagens.

Com a versão final do roteiro definida, iniciei uma nova etapa da construção da obra, o planejamento do projeto gráfico. Nesse momento, tornou-se necessário pensar de que forma a narrativa seria apresentada visualmente ao leitor, definindo a organização das páginas, a distribuição dos textos e as ilustrações que acompanhariam cada cena.

Para isso, observei diversos livros pertencentes ao meu acervo pessoal. Entre as muitas obras analisadas, algumas contribuíram de maneira especial para esse processo. O livro “Aqui Estamos Nós”, de Oliver Jeffers, chamou minha atenção pelas diferentes formas de composição gráfica, alternando páginas simples, páginas duplas e momentos em que o texto se integra às ilustrações.

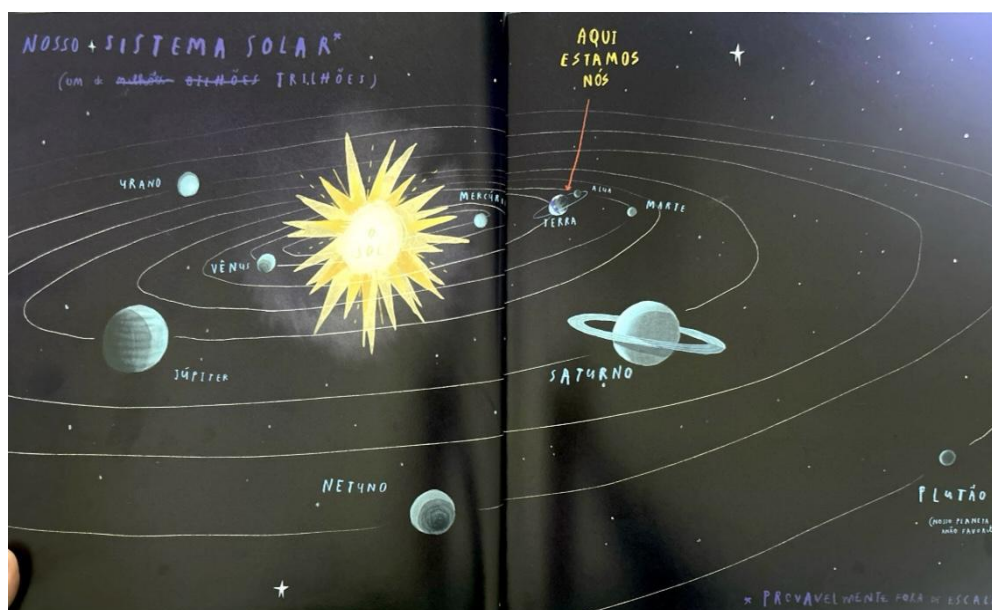
⁴ Em uma pesquisa realizada na internet, até então, não identificamos obras publicadas com o título “Mistério no Alfabeto”.

Figura 6. Ilustração em página simples no livro “Aqui Estamos Nós”



Fonte: Jeffers, 2018, p. 12-13.

Figura 7. Ilustração em página dupla no livro “Aqui Estamos Nós”



Fonte: Jeffers, 2018, p. 7-8

Também observei atentamente a obra “Perigoso”, de Tim Warnes, especialmente pela maneira como as imagens conduzem o olhar do leitor e ajudam a construir a narrativa.

Figura 8. Ilustração do livro “Perigoso”



Fonte: Warnes, 2014, p. 12-13.

Nessa busca por referenciais, a obra que mais influenciou minhas escolhas foi “A Árvore e os Bichos”, de Mary França e Eliardo França. A forma como texto e ilustração ocupam espaços bem definidos nas páginas aproximava-se muito da proposta que eu desejava desenvolver. Diferentemente de alguns livros em que a escrita aparece sobreposta às imagens, essa organização permitia uma leitura mais clara e confortável, característica que procurei incorporar ao meu próprio projeto.

Figura 9. Ilustração do livro “A árvore e os bichos”



Fonte: França; França, 2015, p. 8-9.

Embora tenha planejado a organização geral do livro, não elaborei um roteiro detalhado para a produção das ilustrações. Optei por seguir a sequência dos acontecimentos da narrativa, produzindo as imagens na mesma ordem em que apareciam na história. Por esse motivo, a capa foi o primeiro elemento visual desenvolvido.

Figura 10. Processo de criação da capa do livro “Mistério no Alfabeto”



Fonte: acervo pessoal da autora.

Antes de iniciar as ilustrações definitivas, busquei diversas referências visuais, tanto em livros quanto em pesquisas realizadas na internet. Durante esse período, experimentei diferentes formatos para as letras, testando versões mais pontiagudas, mais arredondadas e variadas possibilidades de composição. Aos poucos, fui percebendo que eu gostava mais das formas arredondadas, traços grossos e contornos bem marcados.

Desde o início, os contornos fizeram parte da identidade visual que eu desejava construir. Além de valorizarem os personagens, transmitiam maior segurança durante o processo de colorização, evitando que as cores parecessem dispersas ou sem definição. Essa escolha acabou se tornando uma característica marcante das ilustrações produzidas para a obra. Uma preocupação que surgiu durante a construção dos personagens estava relacionada à representação das letras como seres vivos. Em alguns momentos, questionei se seria adequado atribuir olhos, braços e pernas às letras do alfabeto. Havia o receio de que essa representação pudesse

interferir na compreensão das crianças sobre as letras. Após observar outras obras infantis e compreender que a personificação é um recurso amplamente utilizado na literatura destinada à infância, senti-me mais segura para seguir esse caminho. Nesse ponto, considerei as contribuições de Brandão e Albuquerque (2021, p. 87), que defendem a possibilidade de um trabalho na Educação Infantil em que as crianças aprendam de forma “contextualizada e significativa” os nomes das letras, reconhecendo-as e estabelecendo “relações entre grafemas e sons”. As autoras também problematizam práticas que tornam o ensino do alfabeto pouco significativo e apontam a importância de propostas que aproximem as crianças desse conhecimento de maneira lúdica, de modo que as letras não se tornem “inimiguinhas” no processo de aprendizagem (Brandão; Albuquerque, 2021, p. 87).

Considerando o que as autora explicitam, busquei manter a simplicidade visual dos personagens. Meu objetivo não era transformar as letras em figuras excessivamente complexas, mas permitir que continuassem sendo reconhecidas como letras do alfabeto. Por esse motivo, optei por traços simples, expressões acessíveis e elementos visuais que preservassem a identidade de cada personagem.

As primeiras ilustrações foram produzidas inteiramente à mão. No entanto, durante o desenvolvimento do projeto, tive contato com ferramentas de ilustração digital que transformaram significativamente minha forma de trabalhar. Utilizando o programa *Sketchbook*, inicialmente com o auxílio da minha irmã Isabelle, que dedicou muitos anos ao aprendizado do design por hobby e sempre desenvolveu seus trabalhos com grande dedicação e capricho, pude conhecer novas possibilidades para a criação das ilustrações. Nos primeiros dias, o processo foi marcado por inúmeras tentativas e erros. Aprender a utilizar a caneta digital, trabalhar com camadas, ajustar elementos e explorar diferentes recursos gráficos exigiu tempo e dedicação. Contudo, à medida que me familiarizava com as ferramentas, passei a perceber novas possibilidades para a construção das ilustrações.

Foi também nesse período que comecei a descobrir meu próprio estilo de desenho. Algumas páginas que já estavam prontas foram refeitas após a transição para o formato digital, pois eu percebia que poderia alcançar resultados mais próximos daquilo que imaginava para a obra. O que inicialmente parecia um retrocesso acabou se tornando uma importante oportunidade de aperfeiçoamento.

Um dos momentos mais desafiadores do processo de criação foi a elaboração da capa. Ao todo, produzi duas versões diferentes. A primeira foi inteiramente

desenhada à mão, em papel, mas o resultado não me agradava. Sentia que as cores não transmitiam a proposta que eu imaginava para a obra e, por mais que tentasse ajustá-las, a capa parecia distante daquilo que eu desejava apresentar aos leitores.

Figura 11. Primeiro projeto da capa do livro “Mistério no Alfabeto”



Fonte: acervo pessoal da autora.

Foi então que decidi criar uma nova versão utilizando recursos digitais. Mantive alguns elementos da proposta inicial, mas realizei diversas alterações na composição e, principalmente, na escolha das cores. O resultado aproximou-se muito mais da identidade visual que eu buscava para o livro e me trouxe uma sensação de satisfação que não havia experimentado na primeira tentativa.

Figura 12. Capa final do livro “Mistério no Alfabeto”



Fonte: acervo pessoal da autora.

O processo de ilustração ocorreu ao longo de aproximadamente três meses, de meados de abril até o mês de julho de 2026. Algumas páginas foram concluídas

em pouco mais de 3 horas, enquanto outras exigiram três ou quatro dias de trabalho. Houve momentos em que a criação parecia fluir naturalmente e outros em que cada detalhe demandava mais tempo, observação e paciência. Essa alternância entre rapidez e lentidão fez parte de todo o percurso criativo.

Durante a construção das ilustrações, alguns desafios apareceram de forma bastante curiosa. Entre todos os personagens, a letra “S” foi, sem dúvida, a mais difícil de desenhar. Suas curvas exigiram diversas tentativas até que eu encontrasse um formato que me agradasse visualmente. Além disso, criar mãos para as letras também se tornou uma tarefa mais complexa do que eu imaginava. Em vários momentos precisei apagar e refazer os desenhos porque errava a quantidade de dedos ou não conseguia alcançar o resultado que desejava. Algumas páginas precisaram ser refeitas pelo menos duas vezes até alcançarem o resultado esperado. Em contrapartida, outras me encantaram logo na primeira versão, exigindo apenas pequenos ajustes.

Figura 13. Letra “S” em sua primeira criação



Fonte: acervo pessoal da autora

Esse movimento de revisar, apagar, reconstruir e recomeçar fez parte de todo o processo e contribuiu para que eu compreendesse a criação artística como um percurso de constante aperfeiçoamento.

A escolha das cores também exigiu atenção especial. Durante a elaboração das ilustrações, percebi que determinadas combinações funcionavam de maneira harmoniosa, enquanto outras produziam efeitos visuais que não favoreciam a narrativa. A definição das cores das letras ocorreu por meio de inúmeras

experimentações e também considerando os ambientes em que os personagens apareciam.

Em algumas cenas, as cores foram escolhidas de forma bastante intencional. No cenário do estádio de futebol (páginas 17 e 18 do livro), por exemplo, optei por utilizar tonalidades vibrantes que se destacassem visualmente dentro da composição. Além disso, procurei garantir que cada letra possuísse uma identidade própria. Embora algumas cores apresentem tonalidades semelhantes, nenhuma delas foi repetida exatamente ao longo da obra.

Figura 14. Processo de escolha de cores do livro “Mistério no Alfabeto”



Fonte: acervo pessoal da autora.

Os cenários também foram planejados buscando equilíbrio entre fantasia e familiaridade com o universo infantil. A maior parte dos ambientes representados faz parte do cotidiano das crianças, como escolas, parques, mercados e sorveterias. Outros espaços, como a estação de trem e o estádio, trouxeram diversidade à narrativa sem se distanciar completamente do universo infantil. Em algumas páginas, optei por cenários mais simples, enquanto em outras explorei uma quantidade maior de detalhes, especialmente quando a própria narrativa despertava em mim maior desejo de criação visual.

Após a conclusão das ilustrações, enfrentei outro desafio, a busca por editoras. Em razão do prazo disponível para a finalização do trabalho, encontrei dificuldades relacionadas aos custos de impressão, às quantidades mínimas exigidas e aos

prazos oferecidos. Diante dessas limitações, optei por realizar a organização editorial da obra de forma independente, assumindo também essa etapa do processo.

Para a diagramação e montagem do livro, utilizei a plataforma Canva, organizando-o no formato quadrado de 21 cm x 21 cm. O processo exigiu diversas tentativas de compreensão da estrutura das páginas, especialmente no que se refere à organização entre páginas pares e ímpares, distribuição das ilustrações e adequação do layout. Foram etapas de experimentação e ajustes até que a configuração final atendesse ao resultado esperado.

Nesse percurso, ferramentas digitais também contribuíram significativamente para o desenvolvimento do projeto. Nos últimos dias, a própria plataforma passou a oferecer orientações automatizadas e sugestões de uso, facilitando a resolução de dúvidas sobre formatação e recursos disponíveis. Além disso, recursos integrados ao ambiente digital permitiram ampliar as possibilidades de apresentação da obra. Nesse contexto, utilizamos o *Simplebooklet*, ferramenta disponibilizada pelo próprio Canva, para a apresentação do livro em formato digital, garantindo a organização adequada das páginas, o respeito ao espaçamento e a valorização das ilustrações, o que conferiu maior fluidez à leitura.

As descobertas não se limitaram ao ambiente digital. Durante o processo de impressão, que inicialmente se apresentava como uma etapa incerta devido às dúvidas sobre formatos, tipos de papel e dimensões, uma colega do curso, Nanda Andrade, compartilhou sua experiência com a produção de um livro infantil já impresso. Esse contato foi fundamental, pois possibilitou o acesso a informações práticas, como endereço de impressão, valores e até orientações sobre o processo utilizado. Essa troca reforçou a importância do compartilhamento de experiências e evidenciou como a literatura, além de seu caráter formativo, também promove encontros e colaborações significativas e extremamente especiais.

Ver o livro pronto pela primeira vez foi uma experiência extremamente gratificante. Senti-me feliz e realizada ao perceber que havia conseguido construir algo que, durante muito tempo, pareceu distante da minha realidade. Mais do que concluir um trabalho acadêmico, tive a oportunidade de vivenciar um processo criativo que ampliou meus conhecimentos sobre literatura infantil, ilustração e produção editorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o livro infantil como potência significa reconhecê-lo como uma importante ferramenta de formação humana (Candido, 2011). A literatura permite que as crianças imaginem, sintam, questionem, interpretem e produzam sentidos sobre a realidade que as cerca. Por essa razão, sua presença na escola não deve ser entendida como complemento do currículo, mas como parte essencial dos processos educativos (Colomer *et al.*, 2024).

Ao longo deste trabalho, as discussões teóricas permitiram compreender a literatura infantil como uma experiência que ultrapassa o ensino de conteúdos, constituindo-se como espaço de imaginação, sensibilidade, construção de sentidos e formação humana. As reflexões apresentadas evidenciam a importância dos livros, das imagens, da mediação de leitura e das experiências literárias na constituição dos leitores, reforçando o papel fundamental da literatura na infância.

Entretanto, para além das contribuições teóricas, este trabalho também foi marcado por um intenso processo de criação. As leituras realizadas, os autores estudados e as experiências vivenciadas durante a graduação não permaneceram apenas no campo das reflexões acadêmicas, mas tornaram-se inspiração para a elaboração do produto educacional que integra esta pesquisa.

O livro produzido, “Mistério no Alfabeto”, carrega muito significado. Carrega os sonhos de uma criança que cresceu cercada por histórias, que encontrou nos livros um espaço de imaginação e acolhimento. Carrega também a força de todas as pessoas que acreditaram nesse processo, incentivaram cada etapa da construção e contribuíram para que essa ideia saísse do papel. Mais do que um produto acadêmico, esta obra representa um percurso de formação, aprendizagem e superação. Em cada página estão presentes não apenas palavras e ilustrações, mas também memórias, afetos, desafios e conquistas. Por isso, de certa forma, este livro não foi construído sozinho. Ele também é resultado das mãos, dos olhares e da confiança daqueles que caminharam comigo ao longo dessa trajetória e que hoje, simbolicamente, também estão por trás de suas páginas.

Ao concluir este trabalho, percebo que a construção do livro “Mistério no Alfabeto” transformou não apenas minha compreensão sobre a literatura infantil, mas também minha própria identidade como educadora, leitora e autora. Durante muito

tempo, estive do outro lado das histórias, como criança encantada pelos livros que chegavam às minhas mãos. Agora, ao vivenciar o processo de criação de uma obra literária, passei a enxergar com mais profundidade os caminhos, as escolhas e as responsabilidades que existem por trás de cada página.

A experiência de escrever para crianças me permitiu compreender que a literatura infantil exige sensibilidade, escuta e respeito pelos leitores. Produzir uma história não significa apenas organizar palavras em uma sequência narrativa, mas criar possibilidades de encontro (Bojunga, 2004; Andruetto, 2012; Reyes, 2021; Colomer *et al.*, 2024).

Ao longo da pesquisa, fui me aproximando ainda mais do universo literário e compreendendo que a literatura não pode ser reduzida a um instrumento para ensinar conteúdos escolares. Ela é arte, experiência, diálogo, memória e possibilidade de transformação. Ao finalizar este trabalho, assumo o compromisso de continuar promovendo experiências literárias significativas para e com as crianças, nas quais a leitura seja vivenciada como um espaço de descoberta, sensibilidade e encantamento. Pretendo seguir construindo momentos em que as crianças possam ouvir histórias, dialogar sobre elas, levantar hipóteses, interpretar imagens, compartilhar emoções e exercer sua imaginação de maneira livre e criativa. Mais do que ensinar a ler, desejo contribuir para a formação de leitores que se reconheçam como sujeitos capazes de construir novas perspectivas a partir da literatura.

Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas durante esta pesquisa aproximam-se das palavras de Bojunga (2004) ao narrar sua própria relação com os livros. Ao afirmar que os livros lhe deram “casa e comida”, a autora apresenta uma metáfora que traduz a potência da literatura como espaço de abrigo, crescimento e formação. De maneira semelhante, reconheço que os livros também ocuparam esse lugar em minha trajetória. Foram eles que “alimentaram minha imaginação”, despertaram minha curiosidade e ampliaram meu olhar sobre o mundo (Bojunga, 2004).

Contudo, ao final deste percurso, percebo que minha relação com a literatura passou por uma transformação significativa. Se antes eu habitava as casas construídas por outros autores, agora experimento a emoção de construir uma delas, tal como Bojunga (2004) expressou. A criação de “Mistério no Alfabeto” permitiu que eu atravessasse a fronteira entre ser apenas leitora e tornar-me também autora. E, nesse movimento, compreendi ainda mais profundamente a importância daqueles que

escrevem histórias para as crianças e a responsabilidade que existe em oferecer a elas experiências literárias de qualidade.

Quando Bojunga (2004) afirma que começou a “fabricar tijolos” para que outras crianças pudessem construir suas próprias casas de imaginação, encontro uma imagem que sintetiza o significado deste trabalho. Este livro representa meu primeiro tijolo. Um tijolo construído a partir das leituras que me formaram, das experiências que vivi, dos conhecimentos adquiridos durante a graduação e do desejo de contribuir para a formação de novos leitores.

Por isso, considero que o encerramento desta pesquisa não representa um ponto final, mas o início de novos caminhos. O livro produzido continuará sua trajetória encontrando as crianças. Quanto a mim, sigo com a certeza de que a literatura continuará ocupando um lugar central em minha vida pessoal e profissional, orientando minhas escolhas, minhas práticas pedagógicas e minha maneira de compreender a educação.

Assim como a menina do conto “Felicidade Clandestina”, de Lispector (1999), que descobre no encontro com o livro desejado uma experiência inesquecível, acredito que toda criança merece viver o encantamento proporcionado pela literatura. Tem o direito de encontrar histórias que a emocionem, a desafiem, a façam imaginar, questionar e sonhar.

Se este trabalho começou com uma criança apaixonada pelos livros que recebia, ele se encerra com uma professora e autora que acredita ainda mais na “força transformadora da literatura”. Mais do que concluir uma pesquisa, concluo um ciclo de formação que reforçou minhas certezas e ampliou meus horizontes não apenas sobre literatura, mas sobre educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 2009.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BELINKY, Tatiana. *O grande rabanete*. São Paulo: Moderna, 1990.

BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro*. São Paulo: Casa Lygia Bojunga, 2004.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A aprendizagem das letras na Educação Infantil: as inimiguinhas em ação. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Literatura na alfabetização: que história é essa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BUCHWEITZ, Donaldo. *A mala maluca*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2021.

BUCHWEITZ, Donaldo; SILVA, Ieda Nilza da. *O varal das letras*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; MANRESA, Mireia; PRIETO, Lucas Ramada; LÓPEZ, Lara Reyes. *Narrativas literárias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Global, 2024.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2015

FERREIRO, Emilia; TEBEROSYK, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. *A árvore e os bichos*. São Paulo: Gaia, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. O livro nas memórias de leitura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 567-582, abr./jun. 2011.

JEFFERS, Oliver. *Aqui estamos nós: notas sobre como viver no planeta Terra*. São Paulo: Salamandra, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1984.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGALHÃES, Luciane Manera. *Oficina de alfabetização: materiais, jogos e atividades*. Curitiba: Editora Appris, 2022.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Orbis Pictus. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 197-205, set./dez. 2011.

PAES, João. *Uma letra puxa a outra*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

RAMPAZO, Alexandre. A materialidade do livro como elemento da narrativa. *FronteiraZ: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, n. 24, 2020.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2021.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Textos literários e formação do leitor crítico. *Interdisciplinar*, Itabaiana, ano IX, v. 21, jul./dez. 2014.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. *REGRAD*, Marília, v. 2, n. 2, p. 135-137, 2009.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1984.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia

Versiani (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

SOARES, Magda. Alfabetização e literatura. In: *Guia da Alfabetização*, Revista Educação, São Paulo, Segmento, n. 2, 2011.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

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

STRASSER, Susanne. *Bem lá no alto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

STRASSER, Susanne. *Muito cansado e bem acordado*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

STRASSER, Susanne. *A baleia na banheira*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

STRASSER, Susanne. *A raposa vai de carro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

STRASSER, Susanne. *A sopa está pronta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2024.

STRASSER, Susanne. O fenômeno Susanne Strasser para leitores da primeira infância. *Blog da Letrinhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 7 mar. 2023.

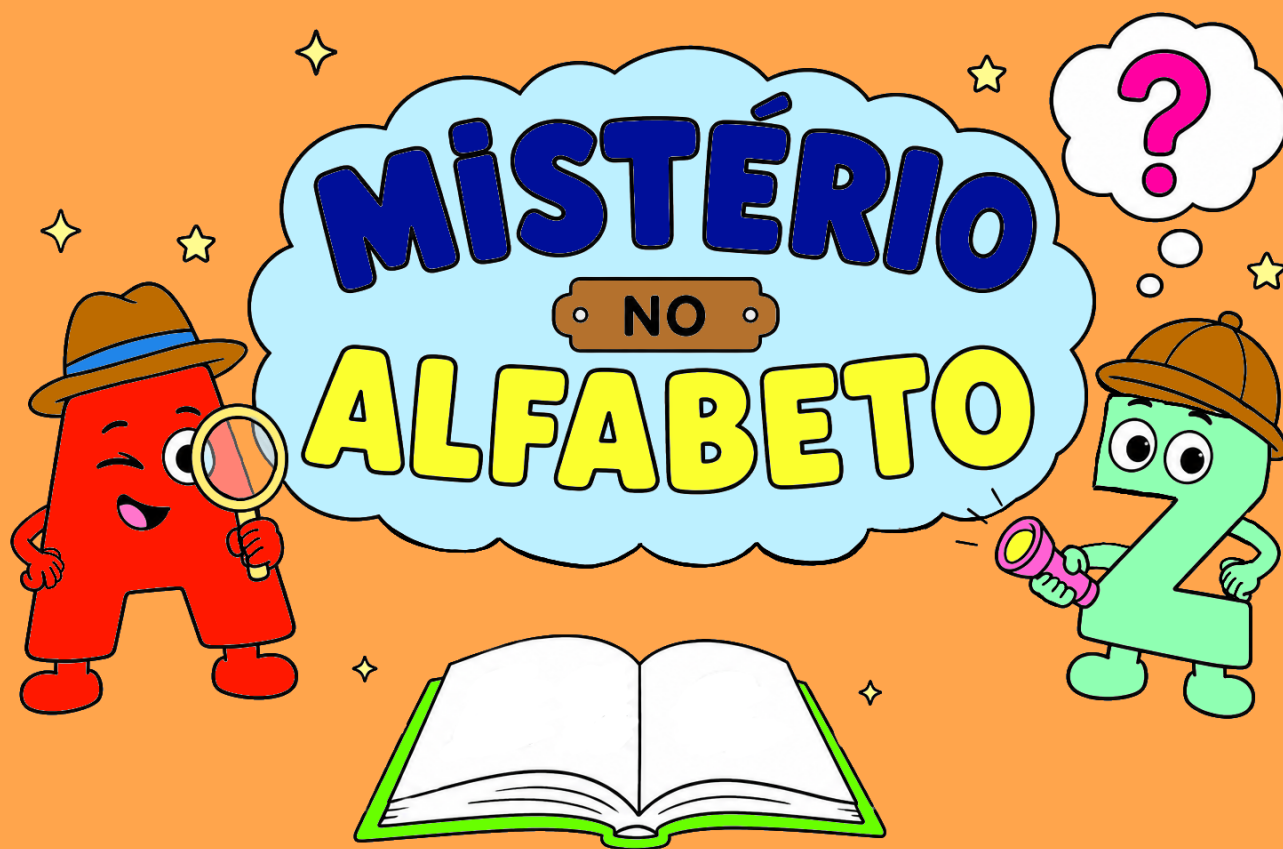
TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIANA, Klevisson. *Abecedário dos bichos brasileiros*. Fortaleza: Edrelbra, 2013.

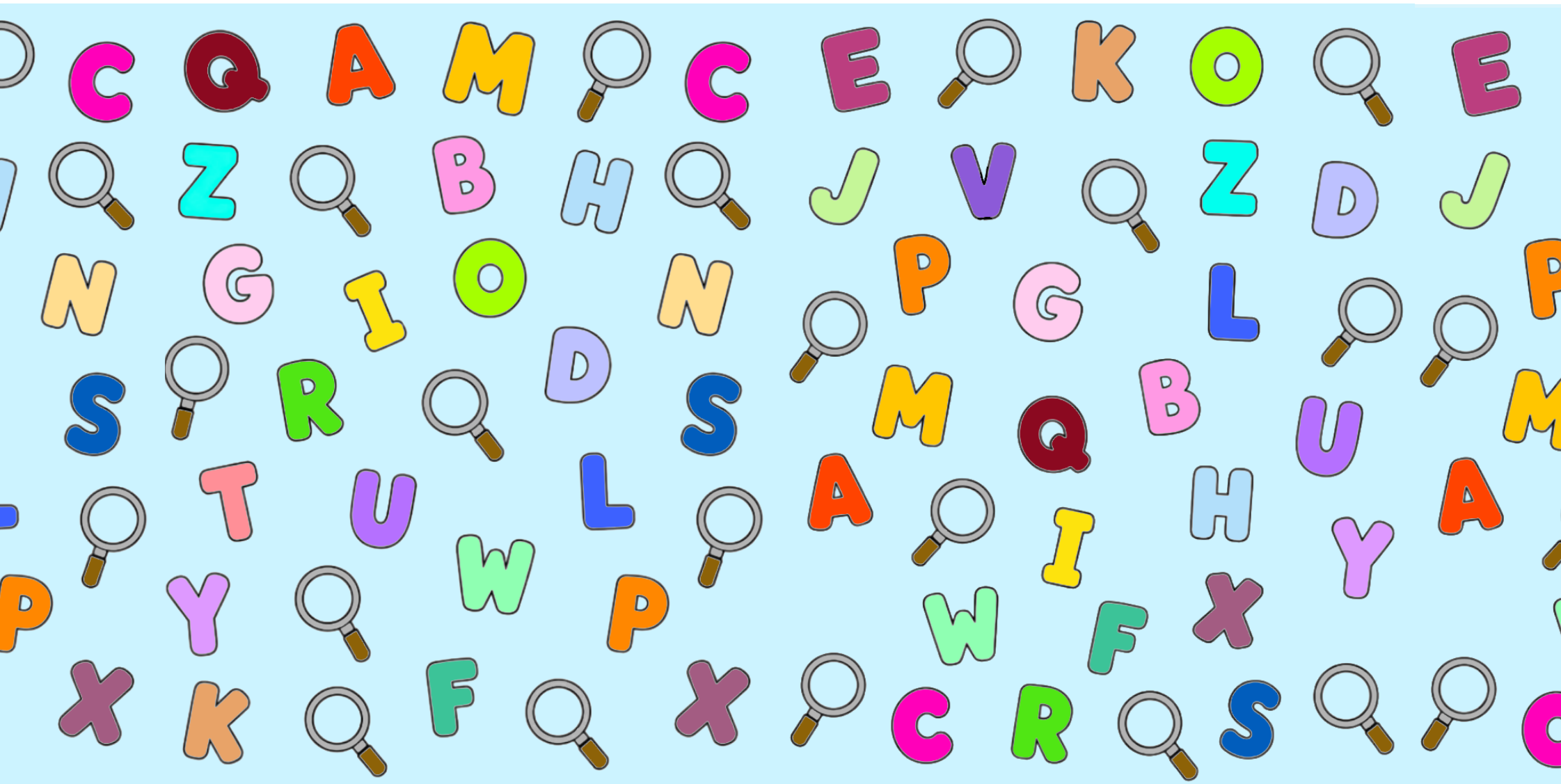
VILELA, Fernando. *Deu zebra no ABC*. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

WARNES, Tim. *Perigoso*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2014.

APÊNDICE



**Texto e Ilustrações:
Ludimila Azara**



© 2026 Ludimila Azara

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, distribuída ou transmitida por qualquer meio, eletrônico ou mecânico, sem autorização prévia da autora, exceto nos casos previstos em lei.

Texto e ilustrações: Ludimila Azara

Projeto gráfico e editoração: Ludimila Azara

Esta obra foi desenvolvida como produto educacional vinculado ao Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, em 2026, ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

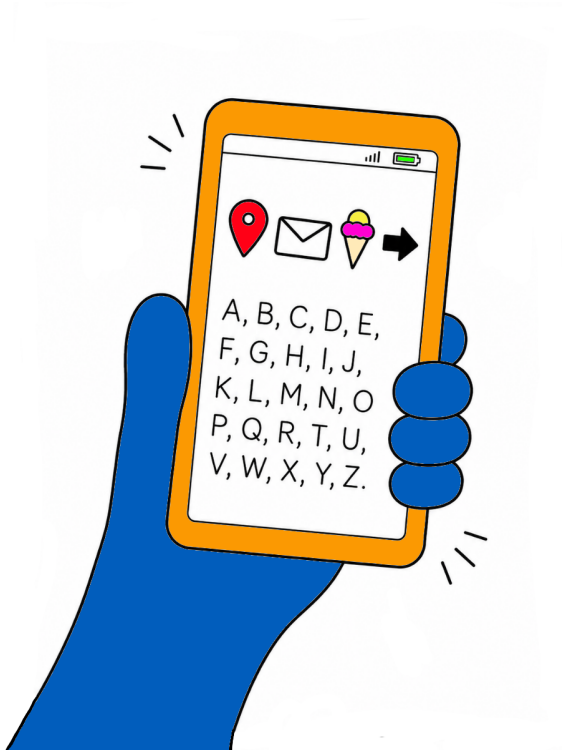


**Aos meus pais, que transformaram cada livro
em uma oportunidade e, sem saber, me deram
muito mais do que histórias.**



Em um dia bem ensolarado, o S decidiu que queria tomar um delicioso sorvete.

Enviou uma mensagem para seus 25 amigos e mandou o endereço de uma ótima sorveteria.



Imediatamente, os amigos foram confirmando presença.

Quando o horário combinado chegou, todos estavam reunidos e animados na frente da sorveteria.

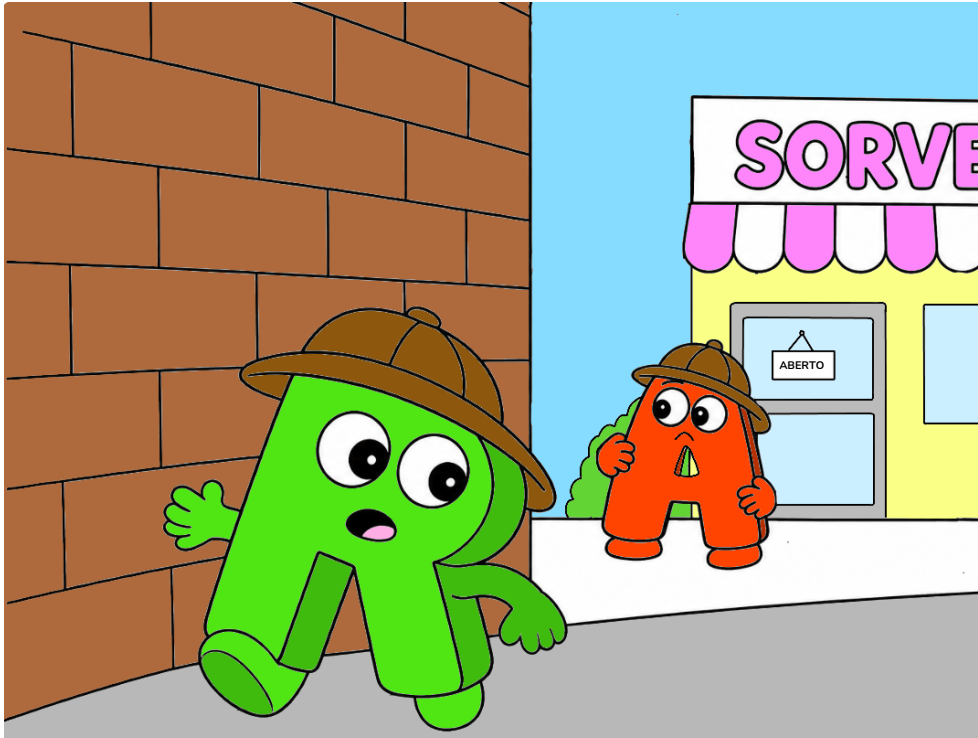
Ou melhor... quase todos.



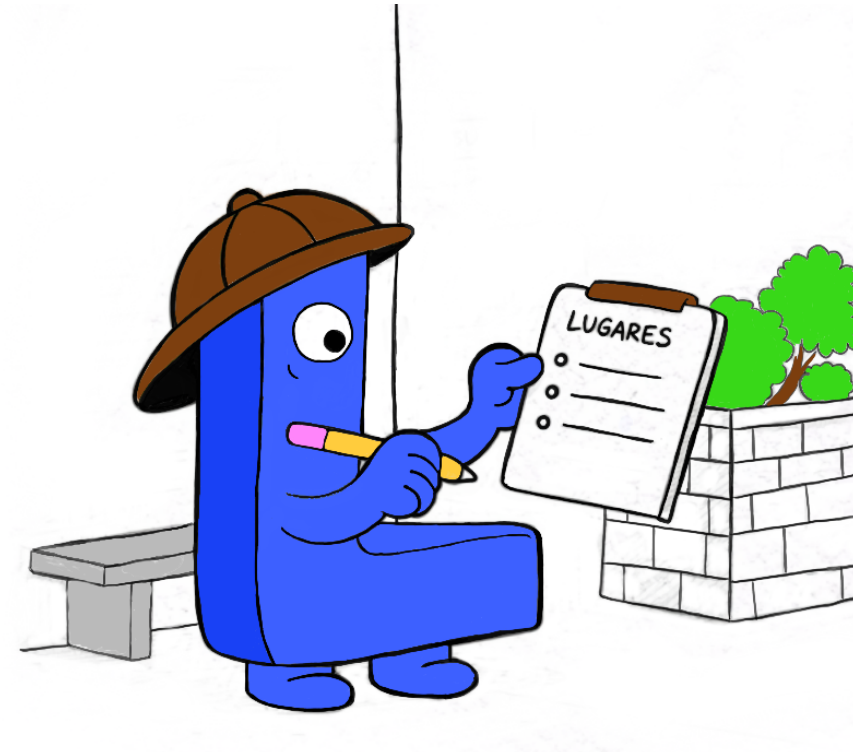
De repente, o A olhou ao redor e disse:
- Espera, está faltando alguém! Quem não veio?

Todos se olharam, contaram, recontaram...
Está faltando um.

Confusos, decidiram esperar um pouquinho,
mas os minutos passaram e nada dele.



O R sempre rápido, decidiu dar uma volta ao redor da sorveteria, voltou rapidamente e disse que não tinha nem sinal dele.



O L decidiu organizar uma busca. Fez uma lista dos lugares que o amigo gostava.

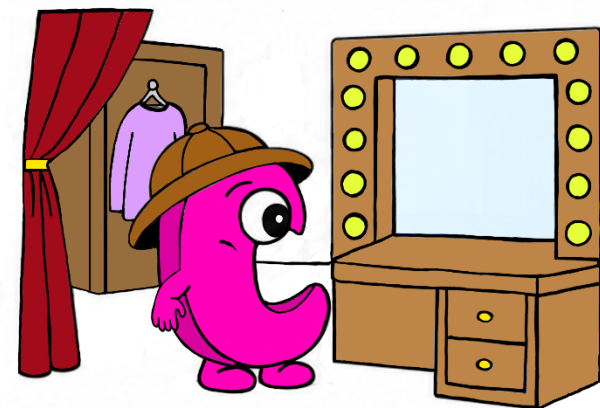
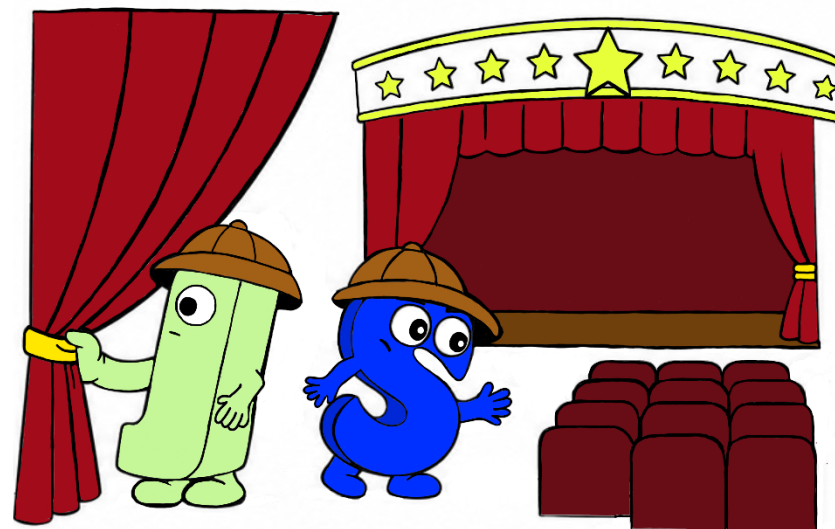


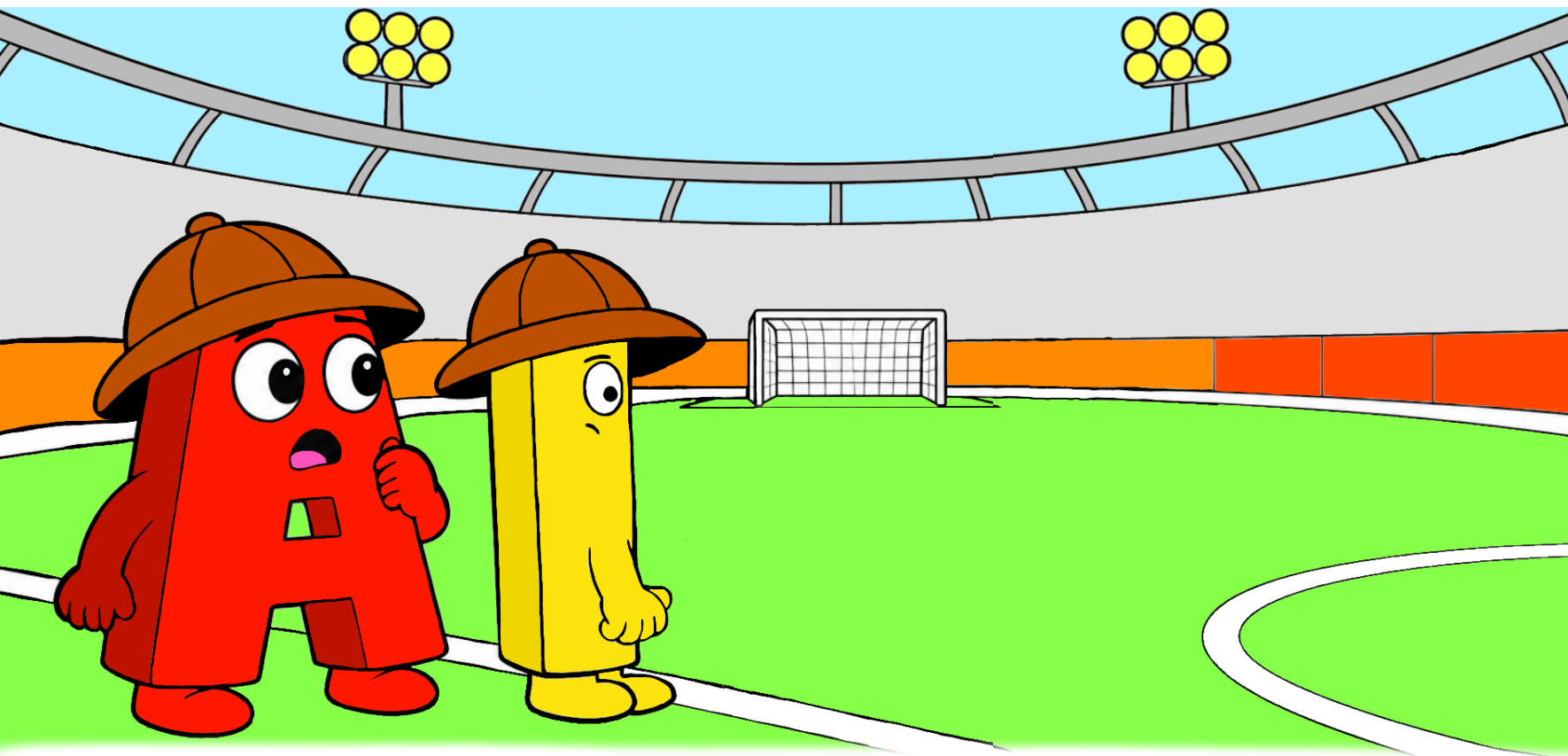
O P e o O decidiram procurar no mercado.



Passaram por todos os corredores,
mas não o acharam.

O J, S e o C foram ao teatro.
Procuraram em cada fileira e até no
camarim, mas não estava lá.

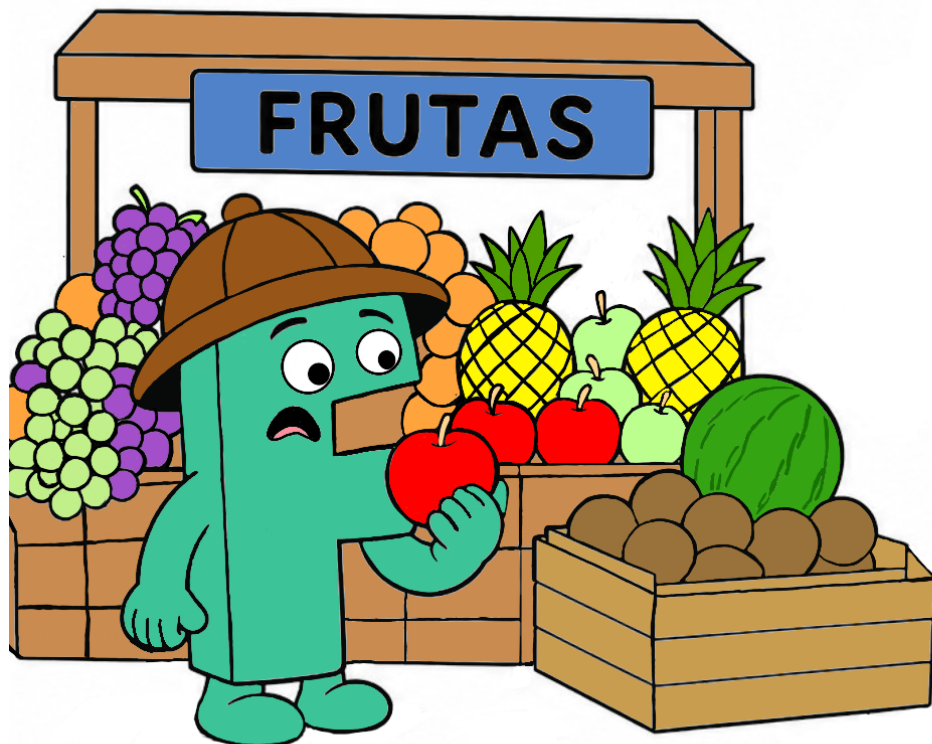




O amigo adorava um bom futebol; era até capitão, facilmente seria o 10 da seleção.

O A e o I, como boas vogais, ou melhor, bons amigos leais, decidiram procurar no estádio.

Após toda procura, o I olhou para o A e falou com preocupação.
- Será que está em outro jogo?



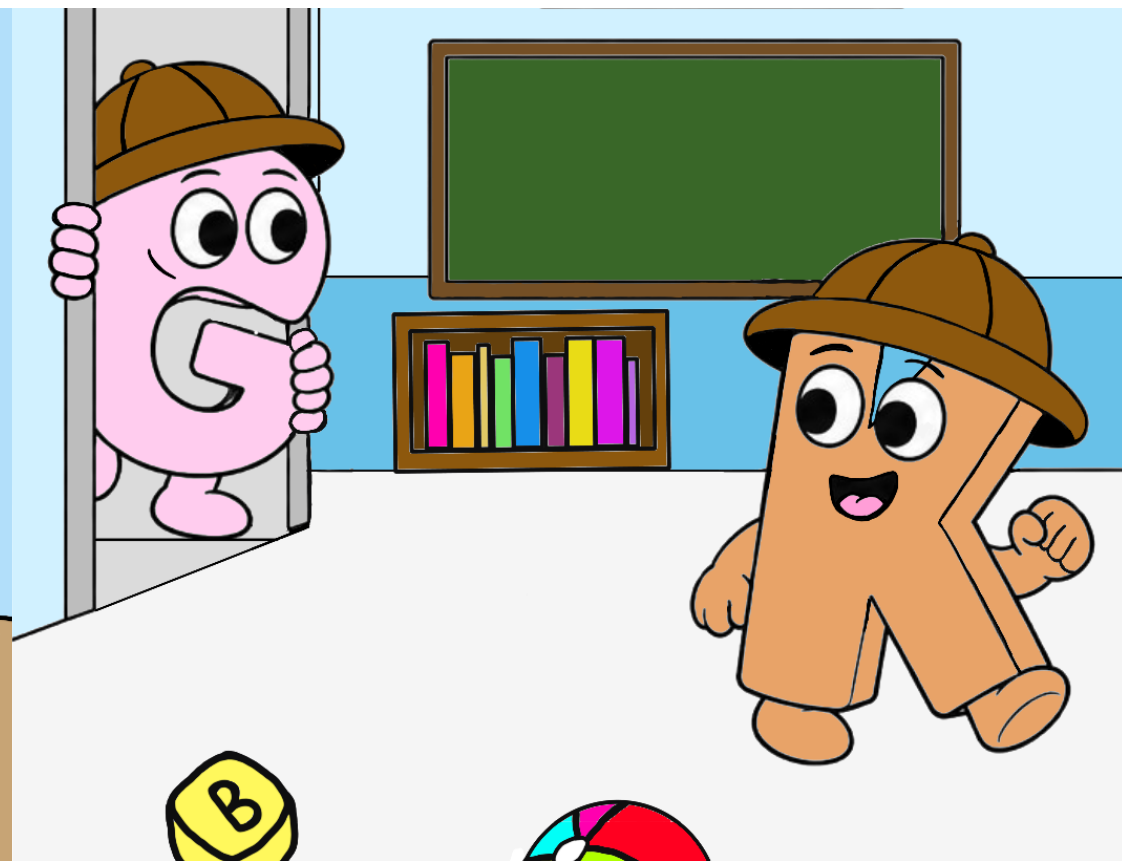
O F com fome, foi à feira.
Aproveitou para olhar por lá, comeu muitas
frutas... quando se deu conta que o amigo
também não estava lá.



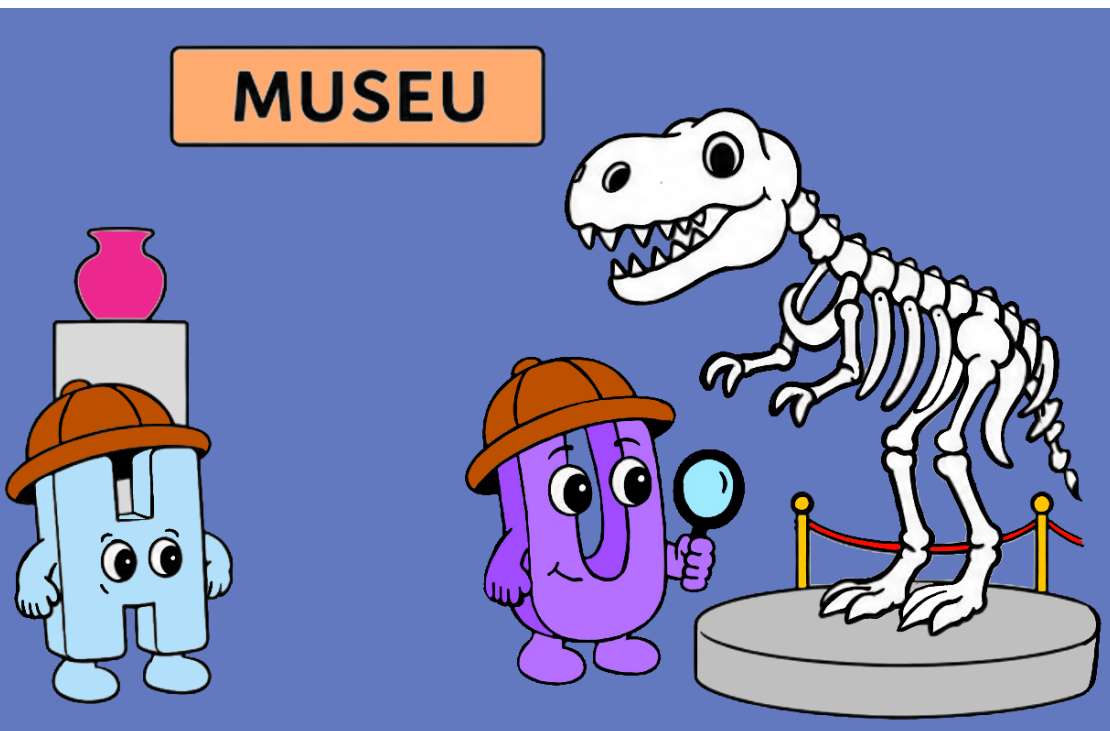
O D, o Q e o X procuraram no parque, atrás
das árvores, nos caminhos e até no lago.



O T, o L e o N foram até a biblioteca. Ele poderia passar horas viajando nas histórias de aventura. Procuraram em tudo... e o amigo não estava em nenhum cantinho.



O G e o K tiveram uma ideia brilhante: foram até a escola. E para surpresa deles... ele também não estava lá.



O H e o U decidiram se unir para facilitar a busca. Foram até o museu. Eles exploraram cada canto... não havia nenhum sinal do amigo desaparecido.

Enquanto isso, o B e o Y foram até uma lanchonete.

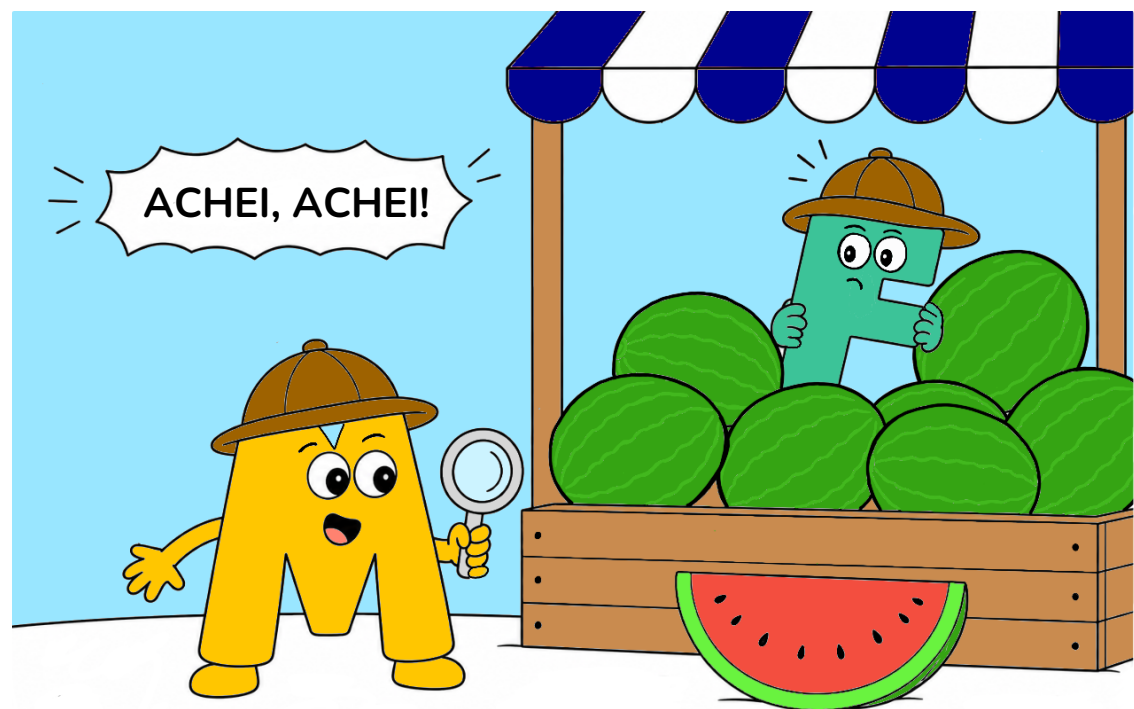


Sentaram-se à mesa, pediram o lanche, que logo esfriou. E nada do amigo aparecer.

O V foi à estação de trem: olhou
plataformas e trens.
Já desanimado, suspirou e disse:



O M decidiu que voltar à feira seria uma boa ideia.
De repente gritou:

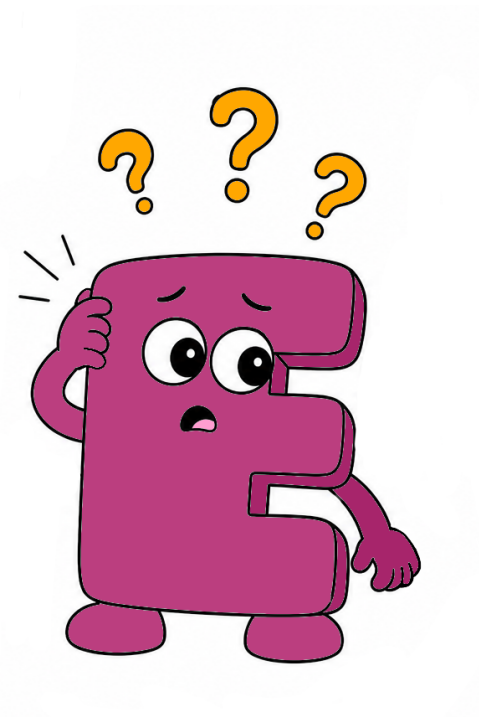


Mas era só o F escondido atrás
das melancias.



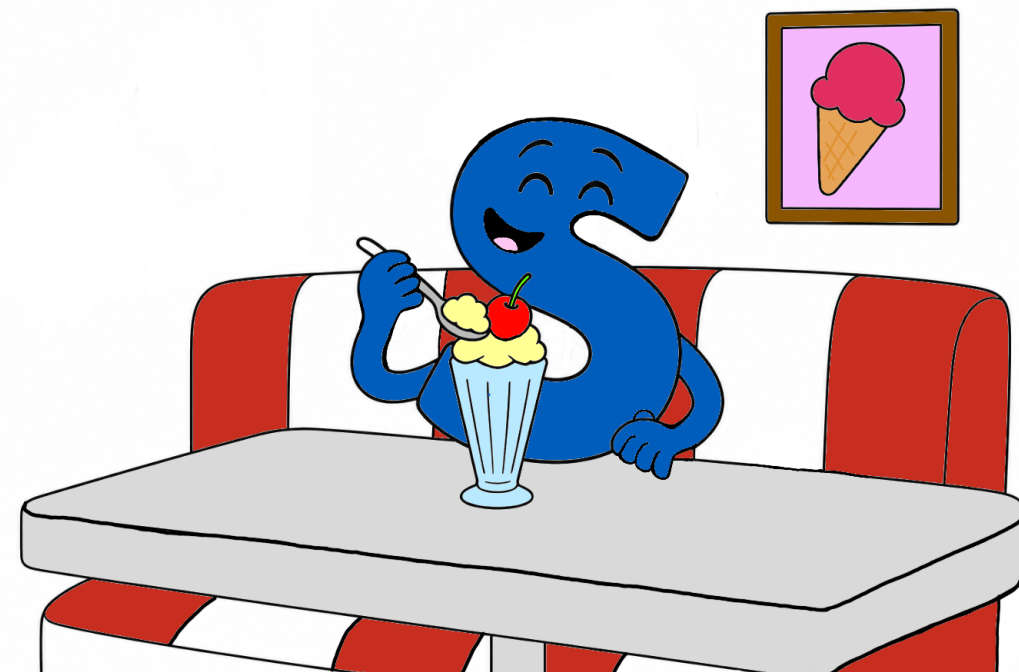
O W correu à delegacia para pedir ajuda, quando seu telefone tocou.

Era o Z, disse que o amigo estava bem... estava apenas tirando uma boa sonEca.



O E ainda estava confuso com tanta movimentação. Nunca imaginou que um simples cochilo causaria tanta confusão.

Todos comemoraram, mas, de repente, o R
arregalou os olhos:
— Pessoal... cadê o S?



Olharam ao redor, e o S estava dentro da
sorveteria, já tomando um sorvete.
— Eu não ia esperar vocês pra sempre, né? —
disse, rindo.

**E se, de repente, todas as letras do alfabeto
resolvessem sair do lugar?**

Em uma divertida aventura, cada letra mostra
que, quando trabalham juntas, podem formar
palavras, contar histórias e dar vida à
imaginação.

Um livro que convida as crianças a explorar o
universo das letras de forma lúdica, despertando
a curiosidade e o prazer pela leitura.