



CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO

WALQUIRIA MARIA RODRIGUES

**A DIMENSÃO ESTÉTICA DA ARTE LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL
DO ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

INHUMAS – GO

2026

WALQUIRIA MARIA RODRIGUES

**A DIMENSÃO ESTÉTICA DA ARTE LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL
DO ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Mais – UniMais como pré-requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em educação.

Linha de pesquisa: Educação, Teoria e Processos Pedagógicos.

Mestranda: Walquiria Maria Rodrigues

Orientadora: Profª Dra. Elianda Arantes Figueiredo Tiballi

Co-orientadora: Profª Dra. Cristyane Batista Leal

**INHUMAS - GO
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**Biblioteca Cora Coralina – UniMais****R696d**

RODRIGUES, Walquiria Maria.

A dimensão estética da arte literária na educação integral do estudante do ensino fundamental anos iniciais / Walquiria Maria Rodrigues Inhumas: UniMais, 2026.

174 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Mais UniMais, Mestrado em Educação, 2026.

Orientadora: Profª Dra. Elianda Arantes Figueiredo Tiballi

1. Literatura; 2. Formação estética; 3. Ensino de literatura; 4. Experiência estética; 5. Ensino Fundamental I.. I. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me manter firme no propósito de realizar este estudo em meio aos diversos desafios pessoais e acadêmicos vivenciados ao longo desta trajetória.

À minha saudosa e amada mãe – Iracema Gonzaga de Sousa Rodrigues - que, com seu carinho e amor, me incentivou a seguir adiante, sempre rezando por mim. Sua partida foi em meio ao percurso do mestrado. Jamais esquecerei uma frase do seu cotidiano “gosto muito de viver”.

Ao meu esposo, Ricardo Benedito Pereira, que, com seu jeito de ser, me sustentou durante esta caminhada. Te amo!

À minha família, pelo apoio e pela compreensão diante de minhas ausências durante o período de estudos.

À minha parceira de atividades no mestrado, Leandra Maria Porfírio, que esteve comigo nesta jornada e nas viagens. Abraçamos juntas essa caminhada. Sua dedicação me contagia. Obrigada por fazer parte da minha história.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Elianda Arantes F. Tiballi, pela paciência e dedicação com que me acompanhou durante todo o processo, oferecendo-me indicações do melhor caminho a ser seguido.

À Prof^a. Dra. Cristyane Batista Leal, que acolheu com carinho o convite para ser minha co-orientadora, oferecendo todo o suporte necessário à pesquisa.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho, por apreciar com atenção e dedicação o meu trabalho, aceitando o convite para compor a banca examinadora. Admiro-me como um exímio profissional, demonstrando competência nas diversas áreas em que atua. Meu grande respeito ao senhor, excelente intelectual, que sabe lidar muito bem com as palavras e as imagens, pois, além de escritor, é também um artista plástico reconhecido.

Aos professores do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UniMais, pela valiosa contribuição em minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus colegas de mestrado, com quem compartilhei momentos de alegria, angústia, desafios e superação. Juntos fomos suporte uns para os outros. Não os esquecerei!

Aos amigos e colegas que me incentivaram, com palavras e atitudes, para que este mestrado se concretizasse.

RESUMO

Esta pesquisa se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Mais – PPGE/UNIMAIS, na linha de pesquisa Educação, Teoria e Processos Pedagógicos (L1 – ETPP), e tem como tema a dimensão estética da arte literária na educação integral do estudante do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A questão-problema levantada para a efetivação do estudo é: como a dimensão estética da arte literária contribui à educação integral do estudante do ensino fundamental Anos Iniciais? O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a importância da literatura como arte e experiência estética na educação integral do estudante. Parte-se do pressuposto de que a literatura, compreendida como manifestação artística, desempenha papel fundamental no desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da formação humana dos sujeitos. Nesse sentido, o estudo fundamenta-se nas reflexões de Antônio Candido e Antoine Compagnon sobre a função humanizadora da literatura, nas contribuições de Rildo Cosson acerca do letramento literário, nas discussões de Marisa Lajolo sobre o ensino de literatura, bem como nas reflexões de Tzvetan Todorov e de Lev Vygotsky acerca da experiência estética e do papel da arte no desenvolvimento humano, bem como os demais teóricos citados nesta pesquisa. A partir dessa premissa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) discutir o significado da literatura enquanto arte; 2) identificar e interpretar a proposta dos documentos PNLL e BNCC para o ensino de literatura no Ensino Fundamental; e 3) evidenciar a importância da literatura para a formação do estudante. O método de investigação aproxima-se do materialismo histórico-dialético. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, voltado à análise de produções acadêmicas e documentos oficiais que orientam o ensino de literatura nos Anos Iniciais da educação básica. A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro discute a literatura na perspectiva de texto e contexto, analisando seus fundamentos conceituais e estéticos. O segundo examina as orientações dos documentos oficiais para o ensino de literatura nos Anos Iniciais. O terceiro analisa a importância da literatura para formação do estudante, com ênfase no letramento literário e na criação literária. Também são examinadas dissertações e pesquisas que discutem a literatura enquanto arte, a formação do leitor e a experiência estética no contexto escolar. Evidencia-se, ainda, que a mediação pedagógica desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que o professor atua como mediador entre o texto literário e o leitor em formação produzindo e expandindo a experiência literária do aluno.

Palavras-chave: literatura; formação estética; ensino de literatura; experiência estética; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This research is affiliated with the Graduate Program in Education – Academic Master's Degree at Centro Universitário Mais – PPGE/UNIMAIS, within the research line Education, Theory and Pedagogical Processes (L1 – ETPP). Its theme focuses on the aesthetic dimension of literary art in the integral education of students in the early years of Elementary School. The research problem guiding this study is: how does the aesthetic dimension of literary art contribute to the integral education of students in the early years of Elementary School? The general objective of this research is to analyze the importance of literature as art and as an aesthetic experience in the integral education of students. The study is based on the premise that literature, understood as an artistic manifestation, plays a fundamental role in the development of sensitivity, imagination, and human formation. In this regard, the study draws on the reflections of Antonio Candido and Antoine Compagnon concerning the humanizing function of literature; Rildo Cosson's contributions to literary literacy; Marisa Lajolo's discussions on the teaching of literature; as well as the reflections of Tzvetan Todorov and Lev Vygotsky on aesthetic experience and the role of art in human development, in addition to the other theorists referenced throughout this research. Based on this premise, the following specific objectives were established: 1) to discuss the meaning of literature as art; 2) to identify and interpret the proposals presented in the National Book and Reading Plan (PNLL) and the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) for the teaching of literature in Elementary School; and 3) to highlight the importance of literature for student development. The research method is informed by historical-dialectical materialism. The study is characterized as a qualitative, bibliographic, and documentary investigation aimed at analyzing academic productions and official documents that guide the teaching of literature in the early years of basic education. The dissertation is structured into three chapters. The first discusses literature from the perspective of text and context, examining its conceptual and aesthetic foundations. The second examines the guidelines established by official documents for the teaching of literature in the early years of Elementary School. The third analyzes the importance of literature for student development, with an emphasis on literary literacy and literary creation. Dissertations and other studies addressing literature as art, reader formation, and aesthetic experience in the school context are also examined. The study further highlights the fundamental role of pedagogical mediation in this process, as the teacher acts as a mediator between the literary text and the developing reader, thereby producing and expanding the student's literary experience.

Keywords: literature; aesthetic education; teaching of literature; aesthetic experience; Elementary Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFAMAIS-GO - Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

DC-GO - Documento Curricular para Goiás

LEA - Lei de Incentivo à Alfabetização

LDB – Lei de Diretrizes de Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Organização dos gêneros textuais nos campos de atuação da BNCC

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 — ENTRE TEXTO E CONTEXTO: A COMPREENSÃO DA LITERATURA.....	17
1.1 Literatura entre texto e contexto.....	17
1.2. Literatura enquanto arte.....	28
1.3. A estética literária e formação humana.....	34
CAPÍTULO 2 - A LITERATURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS – UMA CRITICA AOS TEXTOS LEGAIS.....	42
2.1. Compreendendo os textos legais referentes à literatura.....	42
2.2. O plano nacional do livro e leitura em seu contexto.....	58
2.3. BNCC, competências e habilidades.....	65
CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS.....	82
3.1. A importância da literatura na formação escolar.....	82
3.2. O letramento literário e a produção de conhecimento do estudante nos Anos Iniciais.....	92
3.3. A psicologia da arte e a recepção estética: literatura e formação intelectual da criança.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	119
REFERÊNCIAS – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	123
ANEXO.....	126

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é apresentada como resultado da investigação desenvolvida para a conclusão do Mestrado em Educação, vinculada à linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMAIS.

O tema da pesquisa — A dimensão estética da arte literária na educação integral do estudante do Ensino Fundamental Anos Iniciais — fundamenta-se em três aspectos centrais que justificam sua relevância acadêmica e social, uma vez que, nos Anos Iniciais aborda-se a literatura com atenuidade em relação às etapas posteriores da vida acadêmica.

O primeiro aspecto refere-se à expressividade dos estudos referente aos efeitos da arte literária e da dimensão estética na formação humana, considerando que a leitura possui potencial para ampliar horizontes interpretativos, transformar concepções e influenciar modos de agir e compreender o mundo.

O segundo aspecto consiste em compreender os mecanismos pelos quais a literatura atua como instrumento de emancipação e conscientização, favorecendo o diálogo intercultural e a inclusão social. Ao ultrapassar a perspectiva restrita da decodificação textual, a leitura literária revela-se prática formativa capaz de promover reflexão crítica, sensibilidade estética e empatia — elementos essenciais à constituição de sociedades mais justas.

O terceiro aspecto decorre da experiência profissional da pesquisadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se que os planejamentos pedagógicos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizam o trabalho com gêneros textuais sob enfoque instrumental, em detrimento da vivência estética da leitura literária integral. Essa constatação suscitou o interesse em investigar mais profundamente esse processo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se levantamento bibliográfico com o objetivo de identificar a produção científica existente acerca da temática, possibilitando situar o estudo no campo acadêmico e dar continuidade às discussões já consolidadas.

Fez-se levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores relacionados à literatura, arte e recepção estética. Identificaram-se 57 trabalhos, sendo 54 dissertações e 3 teses. Após análise preliminar,

19 estudos foram excluídos por não apresentarem aderência direta ao objeto desta investigação, uma vez que abordavam outras linguagens artísticas que não a literatura. Assim, 38 trabalhos foram investigados, se categorizando em três aspectos: literatura enquanto arte; literatura; e, estética literária.

As dissertações classificadas na categoria literatura enquanto arte apresentam um conjunto de aproximações teóricas e metodológicas que permitem identificar elementos comuns entre elas. Todas tratam da literatura como experiência estética, sensível e formadora, destacando seu potencial artístico e humano no processo de formação do leitor.

A literatura como experiência estética e sensível constitui um ponto de convergência entre os trabalhos, pois ela é compreendida para além de um objeto de estudo formal, sendo entendida como uma experiência estética capaz de mobilizar emoções, imaginação e sensibilidade. Destacam-se, nesse sentido, os estudos de Rubira (2006), Vilanova (2018), Moreira (2021) e Silva (2022). Esses autores enfatizam a literatura como arte que se concretiza na experiência do leitor, em consonância com perspectivas da estética literária.

Os autores Vieira (2016), Rezende (2021), Moraes (2014), Santos (2020) e Arquejos (2019) evidenciam, em suas pesquisas, a mediação da literatura com outras formas artísticas e expressivas, ampliando a experiência literária. Dessa forma, revelam que a literatura, enquanto arte, dialoga com múltiplas linguagens e mídias, ampliando as possibilidades de interpretação e fruição estética.

No que se refere à mediação pedagógica da literatura, especialmente no contexto escolar, os autores Vieira (2016), Vilanova (2018), Rezende (2021) e Silva (2022) enfatizam a compreensão da literatura como arte que necessita ser mediada pedagogicamente para que o leitor possa vivenciar sua dimensão estética.

No que tange à valorização da dimensão cultural e identitária da literatura, os trabalhos acadêmicos de Bentes (2015), Rezende (2021) e Arquejos (2019) ressaltam a literatura como arte historicamente situada e culturalmente significativa.

Assim, os autores mencionados na categoria literatura enquanto arte convergem ao explicitar um elemento comum que articula as pesquisas: a compreensão de que a literatura ultrapassa o ensino meramente conteudista, sendo entendida como arte capaz de promover experiência estética, formação humana e ampliação da sensibilidade do leitor.

As pesquisas agrupadas na categoria literatura apresentam diversos pontos de convergência teórica e temática. Em conjunto, essas dissertações e tese discutem a literatura principalmente no contexto da formação do leitor, da mediação pedagógica e de sua dimensão cultural e crítica. A análise do conjunto permite identificar alguns eixos comuns. Destacam-se, nessa perspectiva, os estudos de Peixoto (2019), Fant (2021), Schmidt (2023) e Moraes (2016). Esses autores apresentam aspectos recorrentes entre os trabalhos, especialmente a preocupação com a formação do leitor literário no contexto escolar. Nesse sentido, investigam práticas pedagógicas que favorecem a aproximação dos estudantes com o texto literário, defendendo que a literatura na escola deve formar leitores capazes de interpretar, apreciar e dialogar com os textos literários.

A leitura literária constitui uma preocupação constante nas pesquisas, uma vez que a mediação docente e as práticas pedagógicas no processo de ensino da literatura são consideradas fundamentais para a formação do leitor literário. Os autores Siqueira (2013), Carlos (2021), Andrade (2018) e Cavalcante (2013) destacam esse aspecto em suas pesquisas, reforçando que o professor desempenha papel essencial na construção da experiência literária, mediando o encontro entre leitor e obra.

A literatura também é compreendida como prática cultural e formadora, pois constitui um fenômeno cultural que contribui para a formação humana e social. Os autores Seabra (2015), Melo (2020), Pereira (2021) e Santos (2021) discutem essa temática, enfatizando a literatura como espaço de reflexão sobre identidade, história, memória e desigualdades sociais.

Além disso, Marques (2021), Ferreira (2016), Ribeiro (2021), Souza (2013) e Silva (2019) evidenciam a utilização de diferentes linguagens e estratégias didáticas para aproximar o aluno da literatura. Os estudos apontam a diversificação das práticas de leitura e das metodologias de ensino, evidenciando tentativas de tornar o ensino de literatura mais significativo, interativo e próximo das experiências dos estudantes.

Apesar do forte enfoque pedagógico, muitos estudos também ressaltam a importância da imaginação, do prazer estético e da experiência sensível da leitura. Os autores Vasques (2011), Cavalcante (2013) e Ribeiro (2021) destacam que a literatura pode ser compreendida como experiência estética que amplia a sensibilidade e a criatividade do leitor. Na pesquisa realizada foi possível verificar que, das 37 dissertações e a tese, 23 evidenciam a importância da literatura e sua dimensão estética.

Nesse sentido, de modo geral, as dissertações e a tese classificadas na categoria literatura convergem em quatro ideias principais: a formação do leitor literário, a importância da mediação docente, a literatura como fenômeno cultural e a valorização da experiência estética e da imaginação. Essas pesquisas compreendem a literatura como prática cultural e educativa essencial para a formação crítica, estética e humana dos leitores, sobretudo no espaço escolar.

As pesquisas reunidas na categoria estética literária apresentam convergências claras quanto ao enfoque teórico, ao papel da experiência estética na leitura literária e à importância da mediação pedagógica na formação do leitor. A análise do conjunto dessas dissertações e tese permite identificar alguns elementos comuns.

Um dos aspectos centrais compartilhados por essas pesquisas é a compreensão da literatura como experiência estética capaz de mobilizar sensibilidade, imaginação e reflexão crítica no leitor. Os autores Faria (2022), Silva (2016) e Silva (2023) abordam a literatura não apenas como objeto de interpretação de conteúdo, mas como promotora de uma vivência estética que transforma a relação do leitor com o texto.

Outro elemento comum é a presença da teoria histórico-cultural, especialmente associada às contribuições de Lev Vigotsky, para compreender o papel da arte e da literatura na formação humana. Nesse sentido, os autores Silva (2024), Superti (2023) e Silva (2023) apontam a literatura como instrumento de desenvolvimento psicológico e cultural, capaz de ampliar o pensamento e a consciência do sujeito.

As pesquisas também convergem ao enfatizar o papel da mediação docente na construção da experiência estética. Para essa discussão, os autores Faria (2022), Silva (2024) e Silva (2023) ressaltam que a experiência estética não ocorre de forma espontânea no ambiente escolar, mas depende de práticas pedagógicas que favoreçam a interação entre leitor e texto literário.

Outro ponto comum é a compreensão de que a estética literária contribui para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da consciência crítica dos estudantes. Assim, Faria (2022), Silva (2016) e Superti (2023) convergem ao explicitar a literatura como prática cultural e educativa essencial, capaz de promover experiência estética, formação humana e desenvolvimento crítico dos sujeitos, especialmente no contexto da educação básica.

Nesse sentido, os autores ressaltam o papel da arte na formação integral do sujeito, sendo a literatura uma fonte de experiência estética que contribui para a formação intelectual, emocional e social do leitor.

Dessa forma, destacam-se, no âmbito da estética literária, três pontos em comum: a compreensão da leitura como experiência estética; a fundamentação teórica na psicologia histórico-cultural; e a valorização da mediação pedagógica. Essas pesquisas se alinham ao afirmar que a literatura, quando trabalhada a partir de sua dimensão estética, favorece o desenvolvimento humano, a criatividade e a formação crítica do leitor.

A análise das pesquisas organizadas nas categorias literatura enquanto arte, literatura e estética literária evidencia aproximações significativas quanto à compreensão da literatura como prática formativa, cultural e estética no contexto educacional. As dissertações classificadas como literatura enquanto arte concentram-se, sobretudo, na valorização da dimensão artística da obra literária, destacando experiências estéticas mediadas por diferentes linguagens, como performance, dramatização, adaptação para outras mídias e práticas expressivas que ampliam o contato sensível do leitor com o texto literário.

Já os trabalhos reunidos na categoria literatura enfatizam, principalmente, a formação do leitor literário no ambiente escolar, abordando práticas pedagógicas, a mediação docente e estratégias de leitura que favorecem o desenvolvimento da interpretação, da imaginação e da consciência crítica. Além disso, essas pesquisas evidenciam o papel da literatura na discussão de identidades, memória histórica e questões socioculturais, reafirmando sua relevância como prática cultural e educativa.

Por sua vez, as pesquisas agrupadas na categoria estética literária apresentam maior densidade teórica, fundamentando-se, em grande parte, em perspectivas da psicologia histórico-cultural e em teorias do efeito estético. Nessa perspectiva, destaca-se a compreensão da experiência literária como processo formativo capaz de mobilizar sensibilidade, criatividade e desenvolvimento intelectual do leitor, enfatizando a importância da mediação pedagógica para a construção dessa experiência no contexto escolar.

As pesquisas analisadas reforçam, portanto, a importância da literatura no processo educativo, evidenciando seu potencial para promover o desenvolvimento crítico, sensível e criativo dos sujeitos, especialmente no âmbito da educação básica.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Antônio Candido (1965), para quem a literatura possui uma função humanizadora, pois possibilita ao leitor ampliar sua compreensão da realidade, desenvolver a sensibilidade e refletir sobre a condição humana. Nesse sentido, o contato com a obra literária não se limita à aquisição de

conteúdos, mas constitui uma experiência estética capaz de contribuir para a formação integral do sujeito.

De modo semelhante, Marisa Lajolo (2018) destaca que a literatura na escola deve ser compreendida como espaço de encontro entre leitor e texto, no qual a leitura literária se configura como prática cultural que possibilita a construção de sentidos e a formação de leitores críticos. Essa perspectiva reforça a importância da mediação pedagógica e das práticas de leitura que valorizem a experiência estética e o diálogo entre texto e leitor.

Nessa mesma direção, Rildo Cosson (2014) enfatiza que o ensino de literatura deve promover práticas de letramento literário que favoreçam a participação ativa do leitor no processo de construção de significados. Para o autor, a formação pedagógica do leitor literário exige estratégias que aproximem os estudantes das obras literárias, possibilitando experiências de leitura que articulem fruição estética, reflexão crítica e participação cultural.

Por fim, as reflexões de Tzvetan Todorov (2009) reforçam a ideia de que a literatura desempenha papel fundamental na formação humana, pois permite ao leitor compreender diferentes experiências, perspectivas e modos de existência. Dessa forma, a leitura literária amplia a capacidade de interpretação do mundo e contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e do pensamento crítico.

Assim, ao considerar as diferentes abordagens presentes nas pesquisas analisadas, observa-se que a literatura, quando trabalhada em sua dimensão estética, cultural e formativa, torna-se elemento essencial no processo educativo, contribuindo para a construção de sujeitos mais críticos, sensíveis e conscientes de seu papel na sociedade.

Essa perspectiva também encontra ressonância nas reflexões de Antoine Compagnon (2009), que discute a permanência e a relevância da literatura na formação cultural e intelectual dos sujeitos. Para o autor, a literatura constitui um espaço privilegiado de interpretação do mundo e de reflexão sobre a experiência humana, pois permite ao leitor confrontar diferentes visões de realidade, ampliando sua capacidade crítica e interpretativa. Compagnon destaca que a leitura literária não deve ser reduzida a uma atividade meramente técnica ou escolarizada, mas compreendida como prática cultural que favorece o diálogo entre texto, leitor e sociedade. Nesse sentido, a literatura assume papel fundamental na formação do pensamento crítico e na construção de uma consciência cultural mais ampla. Essa perspectiva aproxima-se das discussões

presentes nas pesquisas analisadas, uma vez que elas também reconhecem a literatura como experiência estética e formativa que ultrapassa a dimensão conteudista do ensino, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, sensível e cultural do leitor.

Considerando este levantamento bibliográfico realizado e a análise dos temas abordados nas pesquisas localizadas, foi possível definir o problema norteador desta investigação e o percurso metodológico a ser seguido.

A problemática que orienta esta investigação pode ser assim formulada: Como a arte literária em sua dimensão estética contribui para a educação integral do estudante do Ensino Fundamental Anos Iniciais?

O objetivo geral consiste em analisar a importância da arte literária, em sua dimensão estética na educação integral do estudante dos Anos Iniciais.

Como objetivos específicos, definem-se: a) discutir o significado estético da literatura enquanto arte; b) analisar as orientações da BNCC e do PNLL para o ensino de literatura nos Anos Iniciais; c) evidenciar a contribuição da literatura para a formação estética do estudante.

O recorte temporal do estudo concentra-se a partir da década de 1990, período marcado por transformações significativas no campo educacional brasileiro, entre elas a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Ressalta-se na pesquisa bibliográfica que, além do levantamento bibliográfico já descrito, procedeu-se a uma revisão qualitativa não sistemática da literatura, selecionando obras e artigos científicos pertinentes à compreensão da arte literária em sua dimensão estética, para a educação integral do conhecimento do estudante dos Anos Iniciais.

A partir da revisão da literatura, foi possível definir a fundamentação teórica que apoia-se, principalmente, nos estudos de Marisa Lajolo (2018), Antônio Candido (1995), Antoine Compagnon (2009), Tzvetan Todorov (1999), Teresa Colomer (2007), Rildo Cosson (2014) e Lev Vygotsky (2009), entre outros autores que discutem literatura, letramento literário e formação estética.

Candido (1995) defende a literatura como direito humano fundamental, argumento central para esta pesquisa. Todorov (1999) alerta para o risco de um ensino excessivamente formalista, que esvazia o sentido humanizador da literatura. Cosson (2014) enfatiza o letramento literário como prática indispensável à formação do leitor.

Vygotsky (2009), por sua vez, destaca o papel da criação literária na infância como elemento constitutivo do desenvolvimento sociocultural.

Para a pesquisa documental foram analisados documentos normativos que orientam a educação brasileira, tais como a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional do Livro e Leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além de programas governamentais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura e o Programa AlfaMais Goiás.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro discute a literatura na perspectiva de texto e contexto, analisando seus fundamentos conceituais e estéticos, distribuído em três subtítulos – 1.1. Literatura entre texto e contexto; 1.2. Literatura enquanto arte e 1.3. Estética literária. O segundo examina as orientações dos documentos oficiais para o ensino de literatura nos Anos Iniciais, subdividido em três momentos 2.1. Estudo dos textos legais referente à literatura; 2.2. Plano Nacional do Livro e Leitura em seu contexto; 2.3. BNCC competências e habilidades . O terceiro analisa a dimensão estética da arte literária na transformação do estudante, com ênfase no letramento literário e na estética literária, bem como, seus subitens: 3.1. A importância da literatura na formação humana; 3.2. O Letramento literário na visão e a produção de conhecimento do estudante nos Anos Iniciais; e, 3.3. Concepções sobre a psicologia da arte e recepção estética, um recorte na Literatura e a formação intelectual da criança.

Portanto, esta pesquisa está alicerçada na concepção de literatura em sua dimensão estética compreendendo-a como manifestação artística que atua, simultaneamente. Nessa perspectiva, a literatura nos Anos Iniciais, contribui para um ensino comprometido com a formação crítica dos estudantes e com a transformação social, ao possibilitar experiências de leitura capazes de ampliar percepções, suscitar questionamentos e favorecer a construção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre a realidade, mesmo que em idade tenra é possível ao aprendiz internalizar conceitos primordiais à formação humana. Assim, incentivar e mediar a leitura literária significa criar condições para que o sujeito desenvolva uma consciência mais crítica, exercite sua sensibilidade e encontre, na experiência estética, possibilidades de emancipação e de libertação simbólica.



CAPÍTULO 1 — ENTRE TEXTO E CONTEXTO: A COMPREENSÃO DA LITERATURA

A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Mikhail M. Bakhtin

1.1 Literatura entre texto e contexto

Este capítulo tem como objetivo desenvolver um estudo teórico acerca da literatura, compreendendo-a como fenômeno histórico e cultural, como forma artística fundada na linguagem verbal e, sobretudo, como direito humano inalienável, Cândido (1995). Parte-se da hipótese de que a literatura se constitui simultaneamente como experiência estética e como prática transformadora, situada no entrecruzamento de texto e contexto, entre imaginação e realidade, entre subjetividade e historicidade.

Ao propor essa reflexão, o autor assume que a literatura não pode ser analisada apenas sob o viés formal, tampouco exclusivamente sob a ótica sociológica. Ela é, ao mesmo tempo, forma e experiência, linguagem e mundo, construção simbólica e manifestação histórica. Sua complexidade exige abordagem dialética, capaz de reconhecer as tensões que a constituem, uma vez que a instrumentalização aliena deixando aquém o sentido da literatura na construção do sujeito. Cândido (1995).

Coadunando com Cândido, (1973), a literatura constitui uma manifestação universal e desempenha função essencial na vida humana e na organização da sociedade. Não se trata de um luxo, mas de uma necessidade inerente à condição humana, ou seja é um bem incompressível, presente em diferentes sociedades e em todos os tempos históricos. Por meio dela, são satisfeitas necessidades profundas do ser humano, como expressão, conhecimento, emoção, imaginação e compreensão do mundo.

Enquanto manifestação social e artística, a literatura assume funções relevantes no desenvolvimento humano. Sua dimensão psicológica relaciona-se à expressão de sentimentos e emoções; sua função formadora contribui para a constituição da personalidade e para a construção da visão de mundo; e sua dimensão social fortalece os vínculos entre os indivíduos e amplia a consciência coletiva. Além disso, a literatura exerce funções cognitivas e lúdicas, uma vez que possibilita a ampliação do

conhecimento acerca da realidade e da condição humana, ao mesmo tempo em que proporciona prazer, entretenimento e fruição estética. (Candido, 1973).

Nesse sentido, Candido afirma que a literatura possui importante função humanizadora, pois desenvolve a capacidade de empatia, reflexão e compreensão do outro, contribuindo para a construção da identidade individual e coletiva. Dessa forma, constitui-se como instrumento fundamental para a educação e para a formação ética, estética e cultural do sujeito.

Ao mesmo tempo em que é produto da sociedade, a literatura também atua sobre ela, refletindo estruturas, conflitos, valores e contradições de cada época. Assim, desempenha papel crítico e transformador, podendo questionar, conservar ou até mesmo revolucionar a ordem social vigente. Seu alcance amplia-se na medida em que dialoga com diferentes instituições sociais, políticas, econômicas, educacionais e religiosas. (Candido, 1973)

Nessa perspectiva, a literatura apresenta autonomia enquanto arte, caracterizando-se por linguagem própria, elaboração estética e invenção criadora. Contudo, essa autonomia não implica isolamento da realidade social, pois a obra literária mantém profunda relação com as experiências humanas e históricas. Assim, ao escritor é conferida liberdade criadora, mas também responsabilidade ética e social.

Dessa maneira, a literatura constitui uma das formas mais complexas e significativas de conhecimento e expressão humana. Sua presença é fundamental tanto para a formação individual quanto para o desenvolvimento da sociedade.

Nesse espaço intermediário, a palavra deixa de ser simples ferramenta de comunicação para tornar-se mediação da existência. A literatura, portanto, configura-se como lugar de encontro — encontro entre consciências, entre tempos históricos, entre culturas distintas. Ao ler, o sujeito não apenas recebe uma narrativa, mas dialoga com ela, recriando-a em seu próprio horizonte de expectativas.

Entre texto e contexto, compreender a literatura não exprime uma única resposta, mas abre-se a uma multiplicidade de interpretações, pois tal compreensão depende do período histórico e do horizonte cultural a partir do qual é interrogada. A cada tempo, apresenta-se com manifestações diferenciadas, transformando-se culturalmente conforme as demandas e tensões de cada época, em busca de explicações que dialoguem com o momento evidenciado. (Lajolo, 2018).

A literatura tem múltiplas funções que vão além do entretenimento. Ela enriquece a experiência humana, amplia o conhecimento do mundo e dos sujeitos, tornando-os

mais livres e críticos. Neste sentido, não é apenas informação ou comunicação direta, mas uma forma de conhecimento específico, que se vale da imaginação, da ambiguidade e da polissemia, criando mundos possíveis e permitindo explorá-los, proporcionando prazer estético, jogo, diversão e fruição, ampliando o conhecimento de mundo, de outras culturas, épocas e modos de ver a realidade.

Quando assim compreendida, a literatura possibilita profundas reflexões sobre a condição humana, entre dilemas morais, éticos e existenciais, pois ela coloca o leitor no lugar do outro, desenvolvendo a compreensão e tolerância estimulando a empatia, porém questiona ideologias, desnaturaliza verdades, denuncia injustiças e revela contradições sociais, contribuindo para a formação da identidade, da sensibilidade e do pensamento autônomo do leitor. (Eco, 2003).

Nesse sentido, a literatura está intrinsecamente relacionada aos acontecimentos de cada época. Ela não apenas reflete o contexto, mas o problematiza e o ressignifica, ultrapassando a leitura e a escrita e alcançando os valores simbólicos da palavra. Portanto, compreender o que é literatura pressupõe vivências que permeiam arte e estética. Trata-se de criações simbólicas que sensibilizam, interrogam e potencialmente transformam a sociedade. Nesse sentido, Lajolo (2018, p. 16-18) explicita:

E discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, iniciar o tablet, olhar e ouvir em volta, ler livros, meditar sobre as frases pintadas a spray em muros e edifícios da cidade, e fazer a eles a pergunta: o que é literatura? Ou ligar o computador, navegar e perguntar às letras, graúdas ou miúdas, de uma ou de várias cores, que escorrem na tela, na horizontal ou na vertical: o que é literatura? [...] Vamos chamar de literatura tanto os romances de autores contemporâneos consagrados [...] quanto as produções quase anônimas de cantadores de feira e autores marginais? Vão para o mesmo saco [...] best-sellers e requintadas obras de vanguarda que apenas poucos leitores entendem? E cabe também a etiqueta literatura para aqueles autores como Rui Barbosa (1849-1923) e Coelho Neto (1864-1934), que parecem sobreviver apenas em manuais escolares mais antigos? E será que o selo literatura também se aplica a romances espíritas e livros de autoajuda que auxiliam e espiritualizam seus fiéis leitores, mas não são adotados em nenhum curso?

A pergunta permanece; contudo, as respostas são provisórias, pois dependem de dois fatores fundamentais: o contexto e a cultura. A literatura apresenta-se de acordo com o período histórico, num movimento dialético entre permanência e transformação, ora assumindo feições eruditas, ora configurando-se como expressão popular.

Lajolo problematiza essa questão ao questionar se romances espíritas, best-sellers ou produções de autores marginalizados podem ser considerados literatura. (Lajolo, 2018). Essa indagação revela que o conceito literário é permeado por critérios

ideológicos e institucionais. A escola, a crítica e o mercado editorial desempenham papel decisivo na definição do que será reconhecido como literário.

De acordo com Lajolo (2018), a literatura é fato social desde o surgimento da humanidade, manifestando-se inicialmente por meio da oralidade e, posteriormente, com o advento da escrita, registrando sua identidade em tábuas de argila, papiros e, mais tarde, livros, consolidando-se como tradição clássica.

Começando bem antes de Cristo, e para efeitos culturais confundindo-se com a origem de tudo, é na Grécia Antiga que se registram as primeiras reflexões mais sistemáticas sobre aquilo que ainda hoje – talvez por inércia, talvez por conveniência ou por comodidade – continuamos a chamar de literatura. O nome de Homero é bastante conhecido. Quem é que não sabe que ele celebrou, nos versos da *Odisséia*, as aventuras de Ulisses, guerreiro grego que regressou ao lar e aos braços de Penélope depois de vários e conhecidos episódios heróicos e sentimentais? (LAJOLO, 2018, p. 67)

A literatura, na Idade Média, era fortemente influenciada pela religião, como cita Lajolo (2018), ao mencionar Dante Alighieri e *A Divina Comédia*, bem como os romances de cavalaria e narrativas populares. Com o Renascimento, observa-se a valorização do indivíduo e da razão, ampliando-se as reflexões acerca da condição humana. Nesse período, surge Shakespeare, cuja obra problematiza conflitos e emoções universais.

Nos séculos XIX e XX, com movimentos como Romantismo, Realismo, Modernismo e Pós-modernismo, ocorre diversificação de estilos e temáticas, tornando-se a literatura espaço de crítica social, experimentação estética e expressão subjetiva. Lajolo (2018).

Explicar o que é literatura é tarefa ampla. Ela nasce do sentimento e eclode nas manifestações mais íntimas da experiência humana, articulando-se às questões sociais. Ao longo do tempo, assume papel dialético, transformando atitudes e dialogando com diversas áreas do conhecimento, sobretudo com a arte, manifestando-se por meio da poesia, conto, romance, fábula, entre outros gêneros, revelando estilos que expressam modos de ser de um povo.

Por isso, Candido (1995) defende a literatura como direito humano e bem incompressível. Ela constitui necessidade básica da existência, tanto como moradia e alimento, pois integra os requisitos essenciais à dignidade humana.

Na relação entre palavra e linguagem, as manifestações literárias afloram, revelando o sentido atribuído por Candido (1995) à literatura enquanto forma privilegiada de expressão humana.

Lajolo ressalta:

Tem muito a ver. Sem esquecer a lição de prudência de Drummond de Andrade que, embora sabendo e advertindo que “lutar com palavras é a luta mais vã”, no verso seguinte preconiza força e garra no trato com a linguagem: “no entanto luto mal rompe a manhã”. Tem a ver, então, que talvez a literatura possa ser concebida como um dos resultados mais estimulantes dessa luta, um domínio muito competente das linguagens no registro dessas suspeitas de identidade entre nome e coisa. Temendo a violência do mundo dos seres, e ao mesmo tempo fascinado por ela, o homem vive e se move entre palavras, ora fortalecendo, ora atenuando o vínculo destes dois mundos: o *original* dos seres e o *simbólico* da linguagem. (LAJOLO, 2018, p. 38-39)

Diante do exposto, na busca por compreender o que é literatura bem como sua contextualização, observa-se que a palavra está alinhada ao pensamento e ao processo cognitivo por meio do qual a humanidade constrói sua história. Nesse sentido, compreende-se que:

O homem, assim, constantemente se faz recordar que os nomes não são as coisas. Mas, no mesmo movimento, percebe que as coisas só existem para ele, homem, quando incorporadas à sua linguagem. E é entre a momentânea certeza de que palavras e coisas constituem uma unidade e a igualmente momentânea angústia de que palavras e seres jamais se interpenetram que se configura a linguagem. E onde a literatura faz sua morada. (LAJOLO, 2018, p. 39).

É na linguagem que a literatura se configura, situando-se nas subjetividades humanas e revelando aspectos implícitos da sociedade. Sendo entendida como objeto simbólico, está impregnada de ideologias que permeiam culturas e especificidades humanas.

... e, porque fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta a suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. (CÂNDIDO, 1995, p. 248)

A literatura compõe o universo humano: está no imaginário e no cotidiano, representando a sociedade nos diversos âmbitos em que a palavra circula — nos causos, nas prosas, nas anedotas e até nos sonhos.

A literatura só se completa no ato da leitura, possibilitando ao leitor interpretar, atribuir sentidos e recriar o texto. Cada leitura é única e depende da experiência e do repertório do leitor. Sendo um direito - seja do erudito ou do índio ao cantar suas proezas, provoca liberdade, pois não oferece respostas prontas, abrindo possibilidades não impondo verdades, se configurando num espaço de liberdade e resistência ao pensamento único, o qual não copia realidades, mas recria e a interpreta, revelando aspectos profundos da vida que outros discursos não alcançam. Ela fala do real por meio do possível. Eco (2003).

Para Candido (1995), a literatura integra os direitos humanos porque humaniza, instigando a compreensão do eu, do outro e do mundo. Ao problematizar práticas historicamente naturalizadas — como o racismo e a exclusão social —, a literatura contribui para deslocamentos de consciência e revisão de valores. À medida que escritores marginalizados conquistam espaço, a barbárie simbólica cede lugar à reflexão crítica.

Candido afirma:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e a leva, primeiro, a se organizar, em seguida a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (CANDIDO, 1995 p. 177)

A criação literária organiza experiências humanas em forma estética, promovendo visões críticas e mobilizando sentimentos diversos — indignação, alegria, desejo, angústia. Compreendê-la implica reconhecer que sua essência não se restringe à técnica, mas configura-se como direito humano e instrumento de humanização.

Compreende-se a literatura como uma experiência essencialmente humanizadora, pois a organização artística das palavras ultrapassa a simples comunicação e alcança a sensibilidade, a imaginação e o pensamento do leitor. A literatura possibilita ao sujeito organizar, refletir e compreender diferentes perspectivas da existência humana. Para a criança, o contato com quadrinhas, provérbios, narrativas e outras formas literárias favorece uma relação lúdica e significativa com a linguagem, desenvolvendo percepção, criatividade e expressão. Nesse sentido, a literatura não deve ser reduzida a instrumento para o ensino de conteúdos ou à transmissão de

ensinamentos morais, mas reconhecida como arte capaz de produzir conhecimento por meio da experiência estética. Sua dimensão formativa reside justamente na possibilidade de integrar razão, sensibilidade, imaginação e linguagem, contribuindo à formação intelectual e humana do estudante.

Aprofundando essa reflexão, Antoine Compagnon, (2009), em *Literatura para quê* apresenta quatro explicações acerca da literatura. Segundo o autor:

... pelo intermédio da literatura entendida como ficção. [...] A literatura deleita e instrui. Indo adiante na *Poética*, a própria *catharsis*, purificação ou apuração das paixões pela representação, em por resultado a melhora da vida ao mesmo tempo privada e pública. (COMPAGNON, 2009, p. 30).

Compagnon (2009) destaca que a literatura proporciona deleite estético e também instrução moral, operando como mediação sensível entre sujeito e mundo. Ela amplia a experiência humana ao permitir o acesso a vivências que ultrapassam o espaço e o tempo do leitor.

Ainda segundo o autor:

... Uma segunda definição do poder da literatura surgida com o Século das Luzes e aprofundada pelo romance, faz dela não mais um meio de instruir deleitando, mas um remédio. Ela liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades, pensavam os filósofos; ela o cura, em particular, do obscurantismo religioso. A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo, valores do Século das Luzes que presidiram à fundação da escola republicana e que explicam o privilégio que esta conferiu ao estudo do século XVIII em detrimento do XVII, católico e monarquista, a Voltaire contra Bossuet. (COMPAGNON, 2009, p. 33-34)

A literatura é também memória cultural, preservando valores, linguagens e sensibilidades históricas. Além disso, configura-se como crítica e resistência, questionando normas e desafiando poderes instituídos.

Fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa “educação sentimental”, como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para ética prática como para ética especulativa. (COMPAGNON, 2009, p. 46-47).

Assim, a literatura não é mero entretenimento: é ferramenta de formação humana, social e intelectual.

Compagnon problematiza a relação entre teoria e contexto:

O que você chama de literatura? Que peso você atribui a suas propriedades especiais ou a seu valor especial?, perguntará a teoria aos historiadores. Uma vez reconhecido que os textos literários possuem traços distintivos, você os trata como documentos históricos, procurando neles suas causas factuais: vida do autor, quadro social e cultural, intenções atestadas, fontes. O paradoxo salta aos olhos: você explica pelo contexto um objeto que lhe interessa precisamente porque escapa a esse contexto e sobrevive a ele. (COMPAGNON, 1999, p.19)

O autor evidencia o paradoxo entre explicar a obra pelo contexto e reconhecer sua capacidade de transcendê-lo, apontando para a tensão constitutiva entre texto e história.

Dessa forma, compreender a literatura implica reconhecer sua inserção histórica sem reduzir sua dimensão estética. Lajolo (2018) afirma que a literatura se constrói entre o real e o imaginário, constituindo-se como síntese simbólica da experiência humana.

Candido salienta:

Mas se tomarmos o cuidado de considerar os fatores sociais (como foi exposto) no seu papel de formadores da estrutura, veremos que tanto eles quanto os psíquicos são decisivos para a análise literária, e que pretender definir sem uns e outros a integridade estética da obra é querer, como só o barão de Münchhausen conseguiu, arrancar-se de um atoleiro puxando para cima os próprios cabelos. (CANDIDO, 1972, p. 20).

A literatura, portanto, articula fatores sociais e psíquicos na constituição de sua forma estética.

Todorov afirma:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. (TODOROV, 1999, p. 71)

Para o autor, a literatura é revelação do mundo e transformação interior. Ela não se reduz a técnica ou formalismo; constitui experiência humana profunda.

Ainda segundo Todorov:

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. Tal é o "gênero comum" da literatura; mas ela tem também "diferenças específicas". (TODOROV, 1999, p.72).

A literatura preserva a singularidade da experiência, enquanto a filosofia tende à abstração. Ambas dialogam, mas operam em registros distintos.

Por fim:

Uma primeira distinção separa o particular e o geral, o individual e o universal. Seja pelo monólogo poético ou pela narrativa, a literatura faz viver as experiências singulares; já a filosofia maneja conceitos. Uma preserva a riqueza e a diversidade do vivido, e a outra favorece a abstração, o que lhe permite formular leis gerais. (TODOROV, 1999, p. 72)

Portanto, compreender o que é literatura implica reconhecer sua dimensão estética, histórica e humanizadora. Como defende Candido (1995), ela é tão fundamental quanto às necessidades básicas à sobrevivência, pois integra a constituição da dignidade humana e da formação crítica do sujeito.

Perguntar “o que é literatura?” implica reconhecer a historicidade da própria pergunta. Como observa Marisa Lajolo (2018), a definição de literatura não é fixa nem universal; ela se transforma conforme os contextos culturais e os regimes de legitimação simbólica. O que uma época consagra como literário pode ser excluído em outra; o que foi marginal pode tornar-se canônico.

Desse modo, a literatura não constitui um bloco homogêneo e estático. Ela é atravessada por disputas de poder, por processos de institucionalização e por critérios de consagração que variam historicamente. O cânone literário, longe de ser neutro, resulta de escolhas culturais que privilegiam determinadas vozes em detrimento de outras.

Nesse sentido, compreender a literatura exige situá-la entre texto e contexto. O texto literário possui especificidades formais — organização estética da linguagem, construção de imagens, elaboração simbólica — mas também é produto de condições históricas. Reduzi-lo apenas ao contexto empobrece sua dimensão estética; isolá-lo do contexto ignora sua inserção social.

Antônio Candido (1972) aprofunda essa discussão ao afirmar que fatores sociais e psíquicos participam da formação da estrutura da obra. A literatura não é reflexo mecânico da realidade, mas reorganização simbólica de experiências históricas. A forma literária é também forma social, pois traduz tensões, valores e conflitos de uma determinada época.

Essa compreensão impede tanto o formalismo absoluto quanto o sociologismo simplificador. A obra literária não se explica apenas por sua estrutura interna, nem apenas por suas circunstâncias externas. Ela se constitui na interação entre ambas.

Se a literatura participa da formação ética e sensível do indivíduo, sua condição de direito humano torna-se evidente. Candido (1995) sustenta que a fruição literária é componente essencial da dignidade humana. Negar acesso à literatura é restringir a experiência simbólica necessária à formação plena, pois a literatura organiza o imaginário coletivo e individual. Por meio dela, o sujeito elabora medos, desejos, frustrações e esperanças. Sua ausência pode empobrecer o repertório simbólico e limitar a capacidade crítica. Dada a relevância da literatura, vislumbrá-la no contexto contemporâneo, marcado por desigualdades sociais e exclusões culturais, afirmar a literatura como direito implica defender políticas públicas de acesso à leitura, democratização do livro e valorização da diversidade de vozes.

A literatura situa-se na intersecção entre real e imaginário. Não é fantasia desvinculada do mundo, nem mera reprodução da realidade. É síntese simbólica da experiência histórica. O autor parte de sua realidade social, mas a reorganiza por meio da imaginação. O leitor, por sua vez, recria essa realidade a partir de seu próprio contexto. Cada leitura atualiza o texto, produzindo novos sentidos (LAJOLO, 2018).

Essa dinâmica confirma que a literatura é tradição e reinvenção simultaneamente. Ela dialoga com textos anteriores, incorpora heranças culturais e, ao mesmo tempo, inaugura novas perspectivas o que a dignifica diante das transformações sociais, pois é instrumento de autonomia em meio ao excesso de informação rápida e superficial, a literatura preserva a profundidade, a imaginação e a reflexão, sendo essencial para formar cidadãos críticos, sensíveis e conscientes, sendo

uma experiência complexa e insubstituível, pois suas funções se entrelaçam e contribuem para uma vida mais humana, consciente, livre e plena de sentido. Eco (2003).

Todorov (1999) observa que a literatura permite compreender a condição humana de maneira singular. Ela não demonstra como a ciência, nem conceitua como a filosofia. Ela dramatiza, encena, narra — e, nesse gesto, revela a complexidade do humano.

Pensar a literatura em sua dimensão teórica exige compreendê-la como construção histórica, prática social e experiência estética. Essa perspectiva dialoga diretamente com Antônio Candido (1995), ao afirmar que a literatura é uma necessidade universal do ser humano. Segundo o autor, a fabulação constitui dimensão estruturante da humanidade, pois todos os grupos sociais produzem narrativas, mitos e histórias como forma de organizar simbolicamente a experiência. Assim, a literatura não é privilégio de elites, mas manifestação antropológica fundamental. Essa compreensão amplia o campo de análise e desloca a literatura do mero campo ornamental para o estatuto de direito humano.

Todorov (2009), alerta para o risco de reduzir a literatura a exercício formal ou a objeto técnico de análise estrutural. Para ele, a literatura deve ser compreendida como forma de conhecimento do ser humano. Quando a crítica literária se afasta da experiência humana e se concentra exclusivamente na estrutura do texto, perde-se a dimensão ética e existencial da obra. A literatura, segundo Cândido, ensina a viver, pois amplia horizontes de compreensão e possibilita o encontro com a alteridade.

A literatura, portanto, não se esgota na produção da obra, mas se realiza plenamente no ato da leitura. Essa perspectiva reforça a dimensão dialógica já apontada por Candido e Todorov: a literatura transforma e é transformada pelo sujeito que a lê.

Lajolo (2018) também chama atenção para o papel da escola e das instituições culturais na legitimação do literário. Assim, estudar literatura implica reconhecer os mecanismos que definem o que é considerado arte literária em cada período.

Cosson (2014), ao tratar do letramento literário, reforça que a formação do leitor crítico depende do contato sistemático com textos de qualidade estética. A literatura não apenas transmite conteúdos, mas desenvolve competências interpretativas, ampliando a capacidade simbólica do sujeito. O texto literário exige inferência, interpretação e sensibilidade — habilidades que transcendem a leitura funcional.

Compagnon (2009), propõe uma reflexão crítica sobre os principais conceitos que estruturam os estudos literários: autor, obra, leitor, intenção, sentido, valor, contexto. Sua principal contribuição nesse eixo é mostrar que a teoria literária é atravessada por tensões e que nenhuma definição de literatura é definitiva.

Essa posição dialoga diretamente com Marisa Lajolo, que entende a literatura como construção histórica e institucional. Ambos recusam definições essencialistas.

Compagnon também contribui para o debate iniciado por Antonio Candido sobre a relação entre obra e contexto, embora ambos viveram em épocas distintas, suas ideias convergem amplamente sobre literatura e a sociedade. Defendem que a oposição entre texto e história é falsa: a literatura é simultaneamente forma autônoma e produto cultural.

Dessa maneira, compreender a literatura implica reconhecer a inseparabilidade entre texto e contexto, sem que um anule o outro. A obra literária constitui-se como estrutura estética singular, mas profundamente imersa em seu tempo, dialogando com ele e, ao mesmo tempo, transcendendo-o. É nesse movimento dialético que a literatura revela sua força interpretativa e crítica, consolidando-se como espaço privilegiado de reflexão sobre o ser humano.

Essa compreensão fundamenta as análises subsequentes, pois permite abordar as obras literárias não apenas como construções formais, mas como produções simbólicas que articulam estética, história e experiência social.

1.3. Literatura enquanto arte

Compreender o sentido da literatura enquanto arte é entender que ela constitui uma forma de expressão artística que utiliza a linguagem — especialmente a palavra escrita e falada — para transmitir ideias, emoções, histórias e reflexões acerca da condição humana. A literatura, nesse horizonte, não é apenas comunicação, mas elaboração estética da experiência vivida. É na arte da palavra que se encontra o limiar que dá sentido às oscilações entre alegria e tristeza que atravessam a história humana.

A palavra verbaliza experiências com características singulares — ora hilárias, ora abruptas — mas sempre como expressão estética. Como canta Gonzaguinha, em “O que é, o que é?: viver e não ter a vergonha de ser feliz [...] a beleza de ser um eterno aprendiz”. A música, enquanto manifestação artística, revela a potência poética da linguagem, aproximando literatura e canção na dimensão lírica da existência. Assim, a

arte representada pela música expressa uma das faces mais sensíveis da literatura, pois muitas canções configuram-se como verdadeiras poesias em versos que revelam sentimentos e tensões sociais.

De acordo com Lajolo:

Há histórias com palavras e imagens e histórias só com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, poemas compridos espaçando palavras, poemas com rima, poemas sem rima... (LAJOLO, 2018, p. 11)

A arte literária permite expressões por meio de imagens que traduzem palavras e palavras que evocam imagens. Tal característica aproxima literatura e artes visuais, evidenciando seu caráter intersemiótico. Desta forma, a combinação sonora, uma aliteração, uma repetição de sons consonantais. Mais do que o desejo expresso e até suscitado por uma expressão como: “Seus lábios, são/labirintos, Ana/Que atraem meus instintos mais sacanas” (Engenheiros do Havaí), mais do que o prazer vivenciado empiricamente, existe um prazer estético. É o caso dos poemas visuais, bem como das narrativas representadas nas pinturas rupestres, quando ainda não havia domínio sistematizado da escrita.

Ao falar em poesia, destaca-se também Cecília Meireles, cuja obra apresenta delicadeza e profundidade reflexiva:

O eco
O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
Mas o eco só responde: “Onde? Onde?”
O menino também lhe pede:
“Eco, vem passear comigo!”
Mas não sabe se o eco é amigo
ou inimigo.
Pois só lhe ouve dizer:
“Migo!”
(MEIRELES, 2003, p. 14)

Nesse poema, observa-se a dimensão lúdica e filosófica da linguagem, revelando como a literatura, enquanto arte, transforma a simplicidade em reflexão existencial.

O poema *Eco*, de Cecília Meireles, revela uma significativa dimensão estética ao explorar, nas entrelinhas de suas expressões, possibilidades de sentidos que ultrapassam aquilo que se apresenta de maneira imediata. Por meio de perguntas,

repetições e ecos, a poeta constrói uma linguagem marcada pela ambiguidade e pela sugestão, convidando o leitor a participar ativamente da construção dos sentidos. Nesse movimento, as perguntas não aparecem apenas como recursos formais, mas como possibilidades de provocar a reflexão e deslocar o leitor de interpretações prontas, permitindo-lhe perceber aspectos que, inicialmente, poderiam permanecer ocultos.

A experiência de leitura do poema possibilita, portanto, que o estudante estabeleça relações entre linguagem, imaginação e conhecimento. Ao se deparar com perguntas cujas respostas não estão necessariamente explicitadas, o leitor é provocado a formular hipóteses, estabelecer associações e atribuir significados a partir de sua própria experiência. A literatura, nesse sentido, não oferece um conhecimento acabado, mas cria condições para que o sujeito participe de sua construção. É justamente nessa abertura interpretativa que se evidencia a potência da experiência estética.

A presença do mito de Eco como referência literária amplia ainda mais essa experiência. Ao recuperar uma personagem da mitologia grega e reelaborá-la poeticamente, Cecília Meireles não apenas retoma uma narrativa pertencente a uma tradição cultural, mas confere a ela novos sentidos por meio da linguagem poética. A personagem Eco deixa de ser somente aquela que repete a palavra do outro e passa a constituir uma possibilidade simbólica para pensar a própria linguagem, a comunicação, a escuta, a identidade e os limites da expressão humana.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de literatura como experiência humanizadora defendida por Antonio Candido (1995). Para o autor, a organização artística da palavra pode atuar sobre a organização interior do leitor, possibilitando novas formas de percepção e compreensão. No poema de Cecília Meireles, a disposição das palavras, o ritmo, as perguntas e as repetições produzem uma experiência que não se limita à compreensão literal. O estudante é convidado a sentir, imaginar, questionar e interpretar, estabelecendo uma relação mais profunda com a linguagem literária.

A experiência também pode ser compreendida à luz de Vygotsky (2009), especialmente quando se considera a relação entre imaginação e experiência. Ao entrar em contato com uma construção poética que não apresenta todos os seus sentidos de maneira explícita, o estudante precisa mobilizar sua imaginação para preencher lacunas, criar imagens e estabelecer relações. A imaginação, nesse

processo, não representa afastamento da realidade, mas uma forma de reorganizá-la e atribuir-lhe novos significados.

Nesse sentido, o poema *Eco* permite compreender como a literatura pode contribuir para a transformação do conhecimento do estudante. Essa transformação não ocorre pela simples aquisição de uma informação sobre a mitologia grega, tampouco pela identificação de elementos formais do poema. Ela ocorre quando o conhecimento inicial do leitor é colocado em movimento pela experiência estética. O estudante parte de uma compreensão inicial, encontra-se com uma linguagem que provoca estranhamento e, diante das ambiguidades e possibilidades interpretativas, é levado a reconstruir aquilo que compreendia anteriormente.

A partir dessa perspectiva, a literatura apresenta-se como uma forma de conhecimento que articula pensamento, sensibilidade e imaginação. A passagem da narrativa mitológica para a elaboração poética demonstra que uma mesma personagem pode adquirir novos significados quando recriada pela arte. Assim, conhecer *Eco* por meio da mitologia e reencontrá-la na poesia de Cecília Meireles possibilita ao estudante perceber que a literatura não apenas reproduz histórias, mas as recria, ressignifica e transforma em novas experiências estéticas.

Refletir sobre a literatura enquanto arte é fundamental para compreender sua relevância social. Para Candido (1972), a literatura é elemento essencial da formação humana, sendo indispensável à constituição da sensibilidade e da consciência crítica. Assim, nas artes, a literatura apresenta-se como espaço de libertação simbólica diante das mazelas sociais impostas por estruturas econômicas e ideológicas.

Para Lajolo (2018), a literatura manifesta-se como expressão humana nas mais diversas práticas culturais, independentemente da classe social. O contador de causos detém o poder da palavra tanto quanto o poeta erudito. Essa distinção reforça que a literatura, enquanto arte, não pode ser reduzida apenas à análise contextual ou formal, pois sua essência reside na experiência estética da leitura.

A literatura expressa na música ecoa gritos — ora de justiça, ora de denúncia — revelando angústias, amores e posicionamentos políticos. Gilberto Gil e Chico Buarque compuseram *Cálice*, obra marcada por metáforas que criticavam o regime militar. Nesse exemplo, observa-se como a arte da palavra assume função estética e política simultaneamente. A literatura enquanto arte dialoga com múltiplas linguagens — visual, musical, digital — configurando-se como rede de significações.

Compreender a literatura enquanto arte implica reconhecer sua evolução histórica. O que começou nas pinturas rupestres hoje se manifesta também nas tecnologias digitais. Entretanto, apesar das transformações nos suportes materiais, permanece sua essência estética: a elaboração simbólica da experiência humana.

Mesmo em diálogo com a filosofia e as ciências humanas, a literatura preserva especificidade própria. Ela comunga com as demais artes, expandindo-se para pintura, música, dança e teatro, atravessando séculos sem perder sua dimensão simbólica.

Defender a literatura enquanto arte é reconhecê-la como manifestação atemporal e viva, capaz de suscitar reciprocidade social por meio de emoções que outras áreas do conhecimento não alcançam na mesma intensidade estética.

Rildo Cosson (2014, p. 18) afirma:

A literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Compactuando com o autor, observa-se que a literatura, ao integrar arte, expande-se, tornando-se experiência concreta de vida. Portanto, compreender a literatura enquanto arte é reconhecer sua presença contínua na história humana. Ela serpenteia entre os séculos, materializa-se em múltiplas linguagens e permanece como arte da palavra — simbólica, estética e profundamente humana, revelando-se no imaginário e concretizando-se nas formas da ficção. Distingue-se pela elaboração estética da linguagem. Para Candido (1995), o texto literário organiza a experiência humana por meio de formas simbólicas que conferem coerência e sentido à realidade. A arte literária não reproduz mecanicamente o mundo, mas o recria segundo uma lógica interna própria.

Neste sentido a arte assume funções renomeando a percepção de mundo, combatendo o automatismo da vida cotidiana, despertando a sensibilidade e a atenção, revelando aspectos da realidade que não se percebe, tornando as experiências mais ricas e profundas, expressando que a arte não copia a realidade; ela transforma a maneira de percebê-la. Ao estranhar o que é familiar, desperta para a vida e faz ver o mundo como se fosse pela primeira vez. Assim, Chklovski, (1917), afirma que a

finalidade da arte é dar uma sensação de objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento do estranhamento das formas.

Todorov (2009) reforça que a arte literária se define pela capacidade de propor questões fundamentais da existência. Diferentemente do discurso informativo, a literatura não busca apenas comunicar dados, mas suscitar reflexão e emoção. Ao narrar histórias, o texto literário constrói mundos possíveis que dialogam com o real e o transcendem.

Lajolo (2018) destaca que o reconhecimento da literatura como arte depende de processos históricos de legitimação. A obra literária é resultado de práticas culturais que a distinguem de outros tipos de texto. Entretanto, essa distinção não é fixa, pois as fronteiras entre literatura e outras linguagens tornam-se cada vez mais permeáveis na contemporaneidade.

Cosson (2006) acrescenta que a arte literária se concretiza na experiência estética do leitor. A obra só se realiza plenamente quando lida, interpretada e apropriada. Assim, a literatura enquanto arte não é objeto estático, mas processo de interação.

Para Candido (1988), a análise estética deve preceder outras abordagens, pois é a organização formal que caracteriza a obra como arte. Contudo, essa autonomia formal não significa isolamento da realidade. A arte literária mantém relação dialética com o meio social, incorporando tensões históricas à sua estrutura.

Compagnon problematiza a noção de autonomia estética. Ele argumenta que: a ideia de “arte pura” é construção histórica do século XIX; a literatura sempre esteve em tensão entre estética e moral; a noção de valor literário depende de critérios históricos.

Essa reflexão amplia o debate de Candido, que defende a análise estética como ponto de partida, mas reconhece o peso do social. Compagnon reforça essa tensão, mostrando que a arte nunca é completamente autônoma.

Refletindo sobre o discurso de Todorov e Compagnon observa-se o questionamento de ambos sobre a separação rígida entre literatura como arte formal e literatura como experiência humana. Pois os referidos teóricos defendem que, a literatura é arte justamente porque articula forma e vida. Assim, coadunam com Lajolo, na compreensão da literatura como construção cultural. O que é considerado arte literária muda conforme o tempo, o que reforça a historicidade do conceito. Assim,

Todorov, Compagnon e Lajolo compactuam com Cosson ao demonstrar que o reconhecimento da literatura como arte depende da mediação cultural e escolar.

Assim, compreender a literatura enquanto arte implica reconhecer: sua elaboração formal; sua dimensão simbólica; sua historicidade; sua realização na leitura.

A arte literária permanece como espaço privilegiado de imaginação e reflexão, capaz de traduzir conflitos humanos em linguagem estética, organizando as coisas de maneira incomum, quebrando a rotina da percepção, o que alonga esse processo, fazendo com que as atenções voltem-se para o que antes passava por despercebido, resultando em uma percepção mais intensa, viva e consciente da realidade.

1.4. A estética literária e formação humana

A experiência estética, não se esgota na fruição individual. Ela possui implicações formadoras. Ao entrar em contato com mundos ficcionais, o sujeito amplia sua capacidade de empatia, imaginação e reflexão crítica.

Antônio Candido (1995), em “O direito à literatura”, defende que a literatura constitui necessidade humana básica. Ela não é privilégio de elites letradas, mas direito de todos. Ao organizar simbolicamente a experiência, a literatura contribui para o equilíbrio psíquico e moral do indivíduo.

Segundo Candido, a literatura humaniza porque desenvolve a capacidade de compreender o outro. Ao vivenciar conflitos alheios por meio da ficção, o leitor aprende a reconhecer diferenças, a respeitar perspectivas diversas, a questionar preconceitos.

Essa dimensão ética dialoga com Compagnon (2009), que afirma que a literatura contribui para a formação moral ao proporcionar experiências que dificilmente seriam vividas diretamente. A leitura amplia horizontes e relativiza certezas absolutas.

Ao mesmo tempo, a literatura funciona como espaço de crítica social. Ao longo da história, ela denunciou injustiças, questionou hegemonias e deu voz a sujeitos silenciados. Assim, a literatura participa das transformações culturais, ainda que de maneira indireta e simbólica.

A formação promovida pela literatura não é doutrinária. Ela não impõe respostas prontas, mas provoca questionamentos. Seu poder reside justamente na ambiguidade, na abertura de sentidos, na multiplicidade interpretativa, Cândido (1995).

No campo da estética, a literatura é capaz de instigar percepções e emoções, podendo modificar pensamentos e atitudes, sendo, por isso, potencialmente revolucionária no que concerne ao desejo de transformação. Essa dimensão estética vibra no imaginário do literato, que projeta, na tessitura da palavra, seus anseios de mudança e de ressignificação da realidade. A partir desse pressuposto Todorov (2009), ressalta que há uma relação de reciprocidade entre o criador e a criatura, pois ambos buscam respostas às indagações que desejam compreender. Entretanto, sentimentos e pensamentos estão atrelados à cultura e ao modo de ser da sociedade, constituindo-se por meio das vivências que conduzem à reflexão e ao anseio por transformação. Todavia, as relações sociais despertam anseios tanto positivos quanto negativos — ora estimulam o bem comum, ora incitam à destruição. Nesse contexto, a autocrítica torna-se elemento essencial para desvendar o caminho a percorrer, uma vez que a estética promove movimentos inspiratórios.

Assim, Todorov assinala:

Algumas das fórmulas utilizadas pelos Antigos para ilustrar essa ideia são mantidas e repetidas fartamente, mesmo já se tendo perdido o sentido dado por seus autores, a saber: segundo Aristóteles, a poesia é uma imitação da natureza, e, segundo mundo encontra-se, assim, tanto do lado do autor, que deve conhecer as realidades do mundo para poder "imitá-las", quanto do lado dos leitores e ouvintes, que podem, é claro, encontrar prazer nessas realidades, mas que delas também tiram lições aplicáveis ao restante de sua existência. (TODOROV, 2009, p.44-45)

É na imitação da vida que a sociedade se constrói — ora pela história, ora pela memória. Mesmo no interior da ficção, cria-se a partir do imaginário, daquilo que a mente visualiza e projeta. A literatura carrega essa potência estética ao conferir forma sensível ao objeto representado, concretizando-se por meio das diversas manifestações artísticas que contribuem para delinear o modo de ser de cada povo.

Todorov (1999, p. 78) expõe: “Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo.”

A estética literária, assim, permite tanto ao autor quanto ao leitor múltiplas visões que, no entrelaçamento do imaginário, criam cenários e sentidos, fazendo da literatura um espaço singular de experiência simbólica.

Os textos literários, providos de ficcionalidade, abrem espaços para o imaginário, possibilitando a apreensão do belo na arte da palavra. O poeta, ao elaborar esteticamente sua obra, mobiliza emoções e sentimentos capazes de conduzir o leitor do êxtase à profunda melancolia, exclusivamente pela força expressiva da linguagem.

A estética de um livro chama a atenção; contudo, é sua essência que lhe confere sentido, concretizando-se em riso ou choro, pois a experiência estética ultrapassa o plano concreto e alcança a dimensão mais profunda dos sentimentos humanos.

Nesse sentido, Todorov (1999, p. 78) explicita:

Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial. A verdade dos poetas ou a de outros intérpretes do mundo não pode pretender ter o mesmo prestígio que a verdade da ciência, uma vez que, para ser confirmada, precisa da aprovação de numerosos seres humanos, presentes e futuros; de fato, o consenso público é o único meio de legitimar a passagem entre, digamos, "gosto dessa obra" e "essa obra diz a verdade". (Todorov, 1999, p.78)

Coadunando com o autor, a obra literária possui um sentido profundo na dimensão estética, cuja propriedade vai além do ato, provocando um êxtase que reverbera nas atitudes, pois é objeto de transformação, de forma que, ao ler determinada obra - por exemplo: memórias do beco, de Conceição Evaristo - o sujeito muda amplamente sua postura diante de determinadas situações que, antes passavam por despercebido e provoca uma profunda estranheza Chklovski, (1917)

A literatura, por sua liberdade ficcional, transcende a mera representação e, por meio de metáforas, enuncia verdades de modo conotativo, explorando esteticamente a linguagem e materializando o belo — ou o inquietante — na palavra.

Candido (1988, p. 9) afirma:

Nada mais importante para chamar a atenção sobre uma verdade do que exagerá-la. Mas também, nada mais perigoso, porque um dia vem a reação indispensável e a relega injustamente para a categoria do erro, até que se efetue a operação difícil de chegar a um ponto de vista objetivo, sem desfigurá-la de um lado nem de outro. É o que tem ocorrido com o estudo da relação entre a obra e o seu condicionamento social, que a certa altura do século passado chegou a ser vista como chave para compreendê-la, depois foi rebaixada como falha de visão, — e talvez só agora comece a ser proposta nos devidos termos. Seria o caso de dizer, com ar de paradoxo, que estamos avaliando melhor o vínculo entre a obra e o ambiente, após termos chegado à conclusão de que a análise estética precede considerações de outra ordem.

Nesse sentido, a literatura materializa-se a partir de uma confluência de ideias e sentimentos vivenciados em contextos históricos e sociais que inspiram e transformam. Uma poesia nascida da contemplação de um rio pode, em determinado momento histórico, exaltar sua beleza; em outro, converter-se em cenário de horror. A estética, portanto, inspira sentimentos diversos que impulsionam atitudes. O que se exterioriza pode ser interiorizado, conduzindo à criação da palavra que desperta alegria ou tristeza, conforme o contexto vivido.

Lajolo (2018) defende que a literatura dialoga com cada época, reorganizando seu arranjo estético conforme as transformações históricas. A autora ressalta as mudanças ocorridas na compreensão da literatura — ontem, hoje e amanhã — evidenciando seu caráter dinâmico.

A literatura, com liberdade estética, transita pela história, reinterpretando-a de modo conotativo e promovendo entrecruzamentos entre o externo e o interno, modificando concepções de geração em geração.

Candido salienta:

É este, com efeito, o núcleo do problema, pois quando estamos no terreno da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar. Tomando o fator social, procuraríamos determinar se ele fornece apenas matéria (ambiente, costumes, traços grupais, ideias), que serve de veículo para conduzir a corrente criadora (nos termos de Lukács, se apenas possibilita a realização do valor estético); ou se, além disso, é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte (nos termos de Lukács, se é determinante do valor estético). (CÂNDIDO, 1988, p.11)

Analisar uma obra literária exige, portanto, crítica aprofundada, observando o peso semântico de cada palavra na construção do projeto estético. A fantasia e a conotação, longe de afastarem o texto da realidade, constituem instrumentos de instrução sensível. Nesse horizonte, obras como *O menino marrom*, de Ziraldo, bem como *Alice no país de Cora Coralina*, de Augusta Faro, revelam, por meio de uma construção estética rigorosa, as realidades referentes ao racismo e a forma de ocupação do Estado de Goiás. A narrativa literária, diferentemente do discurso meramente informativo, mobiliza emoções como indignação, empatia e desejo de transformação.

Todorov explicita, em perspectiva filosófica, a configuração estética da arte:

Permanece inalterável para a refração estética o que é alterado; para a imaginação o que ela concebe. Isto vale sobretudo para a finalidade imanente. Na relação com a realidade empírica, a arte sublima o princípio, ali actuante do *sese conservare*, em ideal do ser-para-si dos seus testemunhos; segundo as palavras de Schönberg, pinta-se um quadro, e não o que ele representa. Toda a obra de arte aspira por si mesma à identidade consigo, que, na realidade empírica, se impõe à força a todos os objectivos, enquanto identidade com o sujeito e, deste modo, se perde. A identidade estética deve defender o não-idêntico que a compulsão à identidade oprime na realidade. Só em virtude da separação da realidade empírica, que permite à arte modelar, segundo as suas necessidades a relação do Todo com as partes é que a obra de arte se torna a ser à segunda potência. As obras de arte são cópias do vivente empírico, na medida em que a estes fornecem o que lhes é recusado no exterior e assim libertam daquilo para que as orienta a experiência externa coisificante. Enquanto que a linha de demarcação entre a arte e a empiria não deve ser ofuscada de nenhum modo, nem sequer pela heroicização do artista, as obras de arte possuem, no entanto, uma vida *sui generis*, que não se reduz simplesmente ao seu destino exterior. (TODOROV, 2006, p.11)

A estética literária convida à criação e à recriação do mundo. Poetas, romancistas, cronistas e contistas, assim como as manifestações da tradição oral, expressam experiências interiores que se exteriorizam pela linguagem artística. Diferentemente dos textos informativos ou científicos, o texto literário permite a invenção e a fantasia como modos legítimos de conhecimento sensível.

No âmbito humanizador, Candido (1999) sustenta que a literatura amplia a compreensão do humano, pois possibilita vivenciar, simbolicamente, experiências que ultrapassam a realidade imediata. A representação — escrita, oral ou imagética — traz à tona realidades e sentimentos que promovem autoconhecimento e refinamento ético. A literatura, assim, constitui-se como espaço de emancipação simbólica.

Candido afirma:

surge uma pergunta: qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte? Digamos que ela deve ser imediatamente completada por outra: qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio? Assim poderemos chegar mais perto de uma interpretação dialética, superando o carácter mecanicista das que geralmente predominam. Algumas das tendências mais vivas da estética moderna estão empenhadas em estudar como a obra de arte pasma o meio, cria o seu público e as suas vias de penetração, agindo em sentido inverso ao das influências externas. (Candido, 1988, p.25).

Desse modo, estudar a estética literária e suas tendências modernas exige olhar crítico sobre a arte e suas relações com a sociedade, especialmente diante das transformações da era digital. As influências externas podem gerar tensões e resistências, mas também renovam as formas de produção e recepção do texto literário.

A estética literária, na perspectiva de Candido (1995), relaciona-se à capacidade de a obra organizar a experiência sensível. A forma literária não é mero ornamento, mas estrutura significativa que articula emoção e pensamento. A experiência estética promove equilíbrio entre razão e sensibilidade, contribuindo para a humanização do sujeito.

Todorov (2009) afirma que a literatura provoca deslocamento do olhar, permitindo compreender o outro e a si mesmo. A estética literária, portanto, não é apenas apreciação do belo, mas experiência ética. Ao entrar em contato com personagens e conflitos, o leitor exercita empatia e reflexão moral.

Rildo Cosson (2014) contribui ao afirmar que a experiência estética precisa ser mediada pedagogicamente para se consolidar. O letramento literário amplia a capacidade do leitor de perceber recursos formais, ambiguidades e camadas de sentido. Sem essa mediação, a experiência estética pode tornar-se superficial.

Candido (1988) também enfatiza que a obra literária cria seu público, influenciando o meio social ao mesmo tempo em que é influenciada por ele. A estética literária, portanto, atua em movimento dialético: nasce do contexto, mas o transcende.

Compagnon (2009), dedica-se a discutir os fundamentos da estética literária questionando: O que torna um texto literário?; O que é o valor estético? Existe um critério universal de beleza? Ele demonstra que: A estética literária não é neutra. O valor literário resulta de convenções históricas. O julgamento estético envolve tradição, instituições e crítica, dialogando fortemente com Lajolo, que entende o cânone como construção histórica.

Petit (2024), defende que a arte, a literatura e a beleza são necessidades vitais, especialmente em tempos de crise, contribuindo em prol da resistência, ajudando a elaborar dores e a (re)encontrar sentido para continuar vivendo. A autora percorre diversos países e realidades para compreender o papel dos livros, da arte e da beleza na vida das pessoas. Desta forma, entende que, tanto a arte como a literatura são necessidades humanas, essenciais para sobrevivência, pois história, imagens e beleza configuram a plenitude humana, se tornando refúgio e resistência, uma vez que, em situações de crise, a arte e os livros oferecem abrigo simbólico, ajudam a suportar o

sofrimento e mantém viva a esperança, criando laços entre as pessoas, fortalecendo vínculos sociais constroem comunidades de sentido, reconectando com a vida e com o outro, explicitando a beleza, longe de ser supérflua: ela sustenta, emociona e reconecta dando sentido, confirmando uma força vital, com poder transformador das histórias, permitindo imaginar outros mundos possíveis e também transformar a própria realidade.

O utilitário nunca basta. Talvez sejamos, antes de tudo, animais poéticos, pois os humanos criam obras de arte há mais de quarenta mil anos, bem antes de inventar a moeda ou a agricultura. Muito cedo, em diferentes regiões do mundo, eles precisaram realizar ritos e forjar objetos para marcar os grandes tempos da existência, comunicar-se com outro mundo, domesticar a estranheza da vida e da morte, sentir-se ligado aos elementos e aos animais, celebrar gestos cotidianos: há milhares de anos as pessoas ornaram os recipientes onde guardam a comida, decoraram as paredes de suas casas, pintaram ou esgarificaram o rosto ou o corpo. E contam histórias, mais ou menos complexas e frequentes, a depender dos contextos culturais. (PETIT, 2024, p. 7)

Assim, para Petit (2024), a necessidade de ficção ajuda a viver, simbolizar e a compreender o mundo, criando espaços de intimidade e partilha em que a arte e a leitura se tornam lugares de confiança e escuta, evidenciando a empatia e a alteridade por meio do contato com histórias e imagens que ampliam a capacidade de compreensão do outro, provocando resiliência, pois permite recomeçar, fortalecendo a capacidade de resistir. Dessa forma, defende que os humanos são animais poéticos, porque tem uma necessidade natural de significado, beleza, simbolização e transcendência. A poesia, a arte e os livros fazem parte da condição humana.

Portanto, a estética literária constitui dimensão fundamental da experiência humana, pois articula forma e conteúdo, imaginação e realidade, indivíduo e sociedade. Assim, ao mobilizar emoções, instaurar questionamentos e propor novas formas de ver o mundo, a literatura consolida-se como espaço privilegiado de reflexão estética e crítica.

Compreender a literatura entre texto e contexto significa reconhecer sua dupla dimensão estética e ética, pois é uma arte que mobiliza formas e sensibilidades, configurando-se como direito ampliando a experiência humana, promovendo formação organizando simbolicamente o mundo.

Assim, sustenta-se que a literatura não pode ser reduzida a entretenimento ou objeto técnico de análise. Ela constitui espaço privilegiado de elaboração da

experiência humana, mediando realidade e imaginação, indivíduo e sociedade, tradição e transformação.

Ao organizar a palavra, a literatura organiza também o pensamento — e, ao fazê-lo, contribui para a construção de sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes de sua inserção histórica.



CAPÍTULO 2 - A LITERATURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS – UMA CRÍTICA AOS TEXTOS LEGAIS

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

2.1. Compreendendo os textos legais referentes à literatura

A relevância da literatura tem impulsionado diferentes pesquisas que buscam evidenciar sua capacidade de contribuir para a transformação social. Na tentativa de compreender o que é literatura e, ao concebê-la como arte, reconhece-se a dimensão estética que ela representa no processo de formação humana. Nesse contexto, este capítulo propõe um aprofundamento analítico acerca dos documentos legais que orientam o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à presença da literatura no campo educacional.

Desse modo, realiza-se a seguir a análise documental dos principais dispositivos legais que orientam o estudo da literatura na Educação Básica. Para tanto, serão analisados o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (BRASIL, 2006), bem como programas anteriores que compõem esse percurso histórico, como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) (BRASIL, 1992), criado em 1992 pelo Ministério da Cultura, e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (BRASIL, 1997), instituído em 1997 pelo Ministério da Educação.

Além da análise do PNLL, este estudo também investiga documentos voltados para a Educação Básica, especialmente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), o Documento Curricular para Goiás (DCGO) (GOIÁS, 2018), o Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada (ALFAMAIS) (GOIÁS, 2021) e a Lei de Incentivo à Alfabetização (LEIA) (2021). Também será considerada a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997).

A realização de uma análise documental em busca de compreender como A DIMENSÃO ESTÉTICA DA ARTE LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS, contribui para reforçar a perspectiva apresentada por Candido (1995), segundo a qual a literatura constitui um direito incompressível, integrando a experiência humana. Assim, os documentos legais destinados à educação são analisados nesta pesquisa sob uma perspectiva dialética, buscando compreender o lugar da literatura na formação humana, considerando que essa formação ocorre, em grande medida, no espaço escolar, o qual se organiza a partir das diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais, especialmente pela BNCC.

Nesse contexto, observa-se que os documentos legais frequentemente vinculam a literatura aos processos de leitura e escrita, não a reconhecendo plenamente em sua dimensão estética e artística autônoma. Essa situação é explicitada por Jesus, que afirma:

Percebe-se, ao pesquisar a Literatura na escola, que ela esteve presente no ambiente escolar desde a sua constituição até a atualidade, segundo o que se tem registrado nos documentos. Contudo, a própria Literatura enquanto disciplina não tem lugar no currículo. Ela aparece por meio de programas de incentivo à leitura e dentro da disciplina de Língua Portuguesa. De modo que, estando mais ou menos presente na escola, o que se objetiva não é a Literatura, mas a leitura. Por essa razão, a Literatura está sempre presente em planos e programas, mas como meio para se alcançar algo. Não existe um projeto de incentivo à Literatura, mas à leitura, ao aprendizado da mecânica da escrita, da codificação. (JESUS, 2024, p. 135).

De acordo com Jesus (2024), os documentos legais não apresentam a literatura, sobretudo no Ensino Fundamental — especialmente nos Anos Iniciais — como componente curricular autônomo, mas como um recurso instrumental associado ao processo de alfabetização.

Ao pesquisar os documentos legais, observa-se uma lacuna no que se refere à efetiva valorização da literatura enquanto manifestação artística, deixando à margem, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a experiência estética proporcionada pela leitura literária. Momentos de deleite, fruição e leitura, seja coletiva ou individual, acabam relegados a segundo plano diante da necessidade de alfabetizar e desenvolver habilidades técnicas de leitura e escrita. Nesse cenário, os professores dos Anos Iniciais encontram-se imbuídos dessa responsabilidade e, muitas vezes,

passam a recorrer à literatura prioritariamente como instrumento para ensinar a ler e, principalmente, a escrever, copiar e reproduzir.

É necessário, entretanto, estabelecer uma distinção importante: alfabetização e experiência literária não são processos incompatíveis. O problema não reside em utilizar textos literários em situações de aprendizagem da leitura e da escrita, mas em reduzir a literatura exclusivamente a essa função. Quando a obra literária é escolhida apenas porque contém determinada letra, palavra, sílaba, gênero textual ou estrutura gramatical que se pretende ensinar, sua dimensão artística pode ser secundarizada. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser experimentado como obra de arte e passa a funcionar como mero suporte para a realização de exercícios. A criança lê, mas nem sempre vivencia a leitura; decodifica palavras, mas pode não ser convidada a imaginar, sentir, questionar e construir sentidos.

Essa questão torna-se ainda mais significativa nos Anos Iniciais, período em que a criança está ampliando suas relações com a linguagem escrita e construindo sua identidade como leitora. O contato com a literatura poderia constituir uma experiência prazerosa e significativa, capaz de aproximar a criança dos livros não apenas como instrumentos escolares, mas como objetos culturais e artísticos. Entretanto, quando a leitura literária é constantemente associada à obrigação, à cópia, à identificação de palavras ou à resolução de questões fechadas, corre-se o risco de produzir uma relação instrumental com o livro. A criança pode aprender a ler, mas não necessariamente desenvolver o desejo de ler.

Nessa tessitura entre alfabetização e literatura, torna-se necessário repensar o lugar ocupado pela obra literária na escola. Alfabetizar significa possibilitar que o estudante se aproprie do sistema de escrita e desenvolva condições para ler e escrever com autonomia. Formar um leitor literário, porém, envolve uma dimensão mais ampla: significa criar condições para que esse sujeito estabeleça uma relação significativa com a linguagem, com a imaginação, com a arte e com diferentes experiências humanas. Portanto, embora alfabetização e letramento literário possam caminhar conjuntamente, seus objetivos não devem ser confundidos.

A literatura pode, inclusive, contribuir para o processo de alfabetização sem perder sua especificidade estética. Histórias, poemas, cantigas, parlendas, contos e outros textos literários oferecem à criança oportunidades de contato com diferentes ritmos, sonoridades, estruturas linguísticas e formas de organização da linguagem. Entretanto, esses elementos devem ser experimentados dentro da própria obra, e não

utilizados como justificativa para fragmentá-la. Uma cantiga, por exemplo, pode contribuir para a percepção sonora das palavras, mas sua função não precisa limitar-se ao reconhecimento de rimas ou sílabas. Ela também pode produzir encantamento, memória, musicalidade, imaginação e pertencimento cultural.

É justamente nesse ponto que a concepção de Antonio Candido (1995) contribui para a discussão. Ao compreender a literatura como uma necessidade humana e como experiência humanizadora, o autor permite questionar sua redução a uma função meramente instrumental. A literatura organiza artisticamente a palavra e, por meio dessa organização, pode atuar sobre a sensibilidade e o pensamento do leitor. Dessa maneira, quando a obra é fragmentada exclusivamente para atender a um objetivo técnico, parte de sua potência formativa pode ser perdida.

A perspectiva de Vygotsky (2009) também possibilita aprofundar essa reflexão, sobretudo no que diz respeito à imaginação e à experiência estética. A criança não é apenas receptora de informações quando entra em contato com uma narrativa ou um poema; ela mobiliza experiências anteriores, cria imagens, estabelece relações e reelabora internamente aquilo que encontra na obra. Se o trabalho pedagógico restringe o texto a perguntas de respostas prontas ou exercícios mecânicos, diminui-se o espaço para que esses processos imaginativos aconteçam. A literatura, por sua natureza artística, requer abertura para aquilo que não pode ser completamente antecipado.

Nesse sentido, a contribuição de Chklovski (2024) acerca do estranhamento também se mostra pertinente. A arte rompe com a percepção automatizada e permite que aquilo que parece habitual seja percebido de maneira diferente. A literatura pode produzir esse deslocamento na criança justamente porque apresenta a linguagem de maneira não utilitária. Metáforas, repetições, sons, imagens e construções inesperadas fazem com que a criança perceba que as palavras podem significar mais do que aquilo que aparece em sua utilização cotidiana. Quando essa dimensão é preservada, o estudante aprende não apenas a decodificar a palavra, mas a perceber sua potência expressiva.

Essa reflexão também se aproxima de Todorov (2009), para quem a literatura possui uma importância que ultrapassa o domínio das informações que pode transmitir. A experiência literária permite ao sujeito entrar em contato com diferentes formas de existência, sentimentos e experiências humanas. Por isso, o valor da literatura na escola não pode ser medido apenas pela quantidade de habilidades linguísticas que

uma obra permite trabalhar. Há aprendizagens que acontecem no campo da sensibilidade, da imaginação e da compreensão do outro e que não podem ser reduzidas a exercícios de respostas objetivas.

Da mesma forma, Cosson (2014) possibilita pensar a necessidade de uma formação do leitor que considere a literatura como experiência específica. O letramento literário não se constitui apenas pela capacidade de ler textos literários, mas pela apropriação da literatura enquanto linguagem e prática cultural. Isso exige que o estudante tenha contato frequente com obras, participe de situações de leitura e tenha espaço para compartilhar suas interpretações. A mediação docente é fundamental nesse processo, mas precisa favorecer o encontro do leitor com a obra, e não substituir esse encontro por uma interpretação previamente estabelecida.

Essa crítica ganha força quando se observa que a organização escolar do tempo também interfere na experiência literária. Em muitas situações, a leitura aparece apenas quando as demais atividades são concluídas ou como estratégia para ocupar os estudantes em momentos considerados menos importantes. O chamado “momento da leitura” pode transformar-se, assim, em atividade secundária. Entretanto, se a literatura é compreendida como arte e como direito cultural, sua presença não deveria depender do tempo que sobra depois do cumprimento dos conteúdos considerados prioritários.

A expressão “momentos de deleite”, nesse sentido, precisa ser compreendida com cuidado. Deleite não significa ausência de intencionalidade pedagógica ou simples entretenimento. A fruição literária constitui uma experiência estética que pode envolver prazer, emoção, estranhamento, inquietação e até desconforto. Uma obra literária não precisa necessariamente agradar para produzir uma experiência significativa. Ela pode provocar perguntas, causar estranhamento e desestabilizar certezas. É justamente essa abertura que possibilita ao estudante participar de uma experiência artística genuína.

Também é importante considerar que a responsabilidade atribuída aos professores dos Anos Iniciais não pode ser analisada de maneira individualizante. A centralidade da alfabetização não decorre simplesmente de uma escolha pessoal do professor. Ela está relacionada às demandas institucionais, às políticas educacionais, às avaliações externas, às metas de aprendizagem e à própria organização curricular. O professor encontra-se, muitas vezes, pressionado a demonstrar resultados

mensuráveis de leitura e escrita, enquanto aspectos relacionados à fruição, à sensibilidade e à experiência estética são mais difíceis de quantificar.

Desse modo, a crítica proposta não pretende responsabilizar o professor pela marginalização da literatura. Ao contrário, busca evidenciar as condições pedagógicas e institucionais que podem favorecer sua instrumentalização. O professor também necessita de formação, tempo, acesso a acervos diversificados e condições de trabalho que possibilitem desenvolver práticas de leitura literária mais consistentes. Formar leitores literários requer, portanto, não apenas a presença física dos livros na escola, mas uma política de valorização da literatura e do trabalho docente.

Nessa perspectiva, Paulo Freire contribui para pensar a leitura como uma experiência que ultrapassa a mera decodificação. A leitura da palavra está relacionada à leitura do mundo, e essa relação ganha particular significado quando a criança encontra na literatura diferentes formas de representar e interpretar a experiência humana. A obra literária pode ampliar seu repertório, provocar perguntas e possibilitar que perceba situações de sua própria realidade sob novas perspectivas. Assim, ler literatura também pode constituir uma forma de ampliar a compreensão de si, do outro e da realidade.

Portanto, o desafio colocado à escola não é escolher entre alfabetizar ou oferecer literatura, mas alfabetizar sem retirar da criança o direito à experiência estética da literatura. É possível ensinar a ler e escrever por meio de práticas que mantenham a obra literária em sua integridade, permitindo que a criança escute histórias, aprecie poemas, observe ilustrações, converse sobre personagens, formule hipóteses, expresse sentimentos e construa interpretações. A alfabetização pode acontecer simultaneamente à formação de leitores, desde que a literatura não seja reduzida a um conjunto de palavras a serem decodificadas.

Assim, a tessitura entre alfabetização e literatura precisa ser construída de modo que uma não silencie a outra. A criança que aprende a ler precisa também descobrir por que vale a pena ler. Precisa perceber que a palavra escrita pode informar, mas também pode emocionar; pode comunicar, mas também pode criar mundos; pode ensinar, mas também pode provocar perguntas; pode registrar experiências, mas também pode permitir imaginar aquilo que ainda não existe. Essa descoberta constitui uma das dimensões fundamentais da formação estética.

Dessa forma, a presença da literatura nos Anos Iniciais deve ser compreendida não como um acréscimo ao currículo, utilizado apenas quando há tempo disponível,

mas como parte constitutiva da formação humana. A escola alfabetiza o estudante para que ele tenha acesso à palavra escrita; a literatura, enquanto arte, pode contribuir para que essa palavra adquira sentido, beleza, profundidade e significado em sua experiência. O desafio, portanto, não é apenas ensinar a criança a ler a palavra, mas criar condições para que ela descubra a potência de habitar, imaginar e recriar os mundos que a palavra literária pode abrir.

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Jesus (2024) destaca que esses documentos estão orientados por uma perspectiva de instrumentalização da literatura, priorizando o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, sem enfatizar de forma significativa a experiência estética e a fruição literária autônoma. Nesse sentido, o potencial da literatura para a construção social e crítica do sujeito acaba sendo parcialmente limitado, pois sua presença no currículo aparece associada principalmente aos objetivos da alfabetização, deixando em segundo plano as discussões relacionadas ao letramento literário.

Nesse sentido, Jesus ressalta que:

Em particular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, criados para normatizar as disciplinas do currículo escolar, perceberemos a valorização da leitura literária como fonte de informação, embora a Literatura apareça em apenas um dos objetivos traçados pelo documento e na disciplina de Língua Portuguesa. Nesse mesmo ano, foi criado o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que passou a distribuir livros literários, uma distribuição que ocorre até a atualidade como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (JESUS, 2024, p. 18)

Mesmo diante do incentivo à circulação de obras literárias nas escolas, verifica-se certa incompatibilidade entre a oferta de livros e a efetiva mediação pedagógica da literatura, pois essa distribuição nem sempre se articula diretamente às orientações curriculares da BNCC ou às práticas pedagógicas voltadas para a experiência estética da leitura, conforme aponta Jesus (2024). Assim, a literatura permanece frequentemente vinculada a programas institucionais ou às áreas de arte e cultura, aparecendo de forma fragmentada no currículo por meio de gêneros textuais utilizados para fins pedagógicos relacionados à alfabetização.

Desse modo, os PCN, apresentados de forma transversal, não contemplaram plenamente a literatura nos anos iniciais como direito incompressível, conforme proposto por Candido (1995).

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) substituiu os PCN, mantendo, entretanto, parte dessa perspectiva, ao inserir a literatura no campo artístico-literário da disciplina de Língua Portuguesa.

Acredita-se que o conflito conceitual entre literatura, leitura e escrita esteja relacionado ao fato de que essas práticas se vinculam à linguagem verbal, conforme observa Jesus (2024). Entretanto, enquanto leitura e escrita podem ser compreendidas como habilidades linguísticas e instrumentos de comunicação, a literatura envolve uma dimensão simbólica e estética, capaz de mobilizar a imaginação, promover reflexões críticas e contribuir para a formação sensível do sujeito.

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2013, segundo Jesus (2024), não apresenta orientações específicas voltadas ao ensino da literatura, conforme se observa:

Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2013, cujos Cadernos de Formação não dispõem de qualquer orientação acerca da Literatura, mesmo aqueles que trabalham com a Língua Portuguesa e a reclamam para as mais diversas atividades. Nesse contexto, os livros literários são utilizados como instrumento para trabalhar grupos de palavras ou conteúdos elencados para a aula. A leitura deleite também é destacada como uma metodologia para que o ensino de qualquer conteúdo seja mais atraente (JESUS, 2024, p. 18).

Mesmo nesse programa, a literatura aparece predominantemente como recurso didático, sendo utilizada como suporte para o ensino de conteúdos linguísticos, sem que se destaque plenamente sua importância como experiência estética e artística.

Entretanto, no contexto escolar, observa-se frequentemente uma valorização das habilidades de leitura e escrita enquanto instrumentos de comunicação, o que pode levar à redução da literatura a um recurso pedagógico, deixando em segundo plano o imaginário e a experiência estética proporcionados pelos textos literários, os quais atravessam séculos e revelam diferentes formas de compreender a existência humana.

De modo geral, muitos programas educacionais surgem como estratégias para enfrentar dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, mas nem sempre contemplam plenamente a dimensão formativa da literatura no desenvolvimento intelectual e sensível dos estudantes.

Em 2017, a BNCC foi implementada com o objetivo de estabelecer diretrizes nacionais para a organização do currículo, buscando promover certa uniformidade no ensino e atender, entre outros aspectos, às demandas relacionadas às avaliações externas. Nesse documento, a literatura aparece vinculada à disciplina de Língua

Portuguesa, especialmente no campo artístico-literário, com ênfase nos gêneros textuais.

Nesse mesmo contexto, foi implantado o Documento Curricular para Goiás (DCGO), com a finalidade de adaptar as orientações da BNCC às especificidades regionais, considerando a diversidade cultural presente no território brasileiro. Ainda assim, a compreensão do papel da literatura no currículo permanece, em muitos casos, pouco explicitada.

Já o DCGO, de 2019, acompanha o BNCC e se refere a um documento curricular local, que inclui a História e a Cultura goianas. A partir do DCGO, está sendo implementado, desde 2022, o “Programa Alfamaís Goiás”, em regime de colaboração entre o estado e os municípios goianos que o anuíram. O Programa oferece formação obrigatória aos professores dos agrupamentos 4 e 5 da Educação Infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, material didático para professores e alunos, livros de Leitura, Escrita e Interpretação (LEIA), bem como kits de livros literários. Cada ano escolar atendido recebe um livro caracterizado como caderno de atividades. Esses cadernos são divididos em blocos chamados “vivências”. O livro do 1º ano e do 2º ano têm seis vivências cada, com as mesmas temáticas para ambos e devem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo: “agendando Memórias”; “Palavras e gostosuras”; “Brincando com as palavras”; “Divertirinhas”; “O que tem aí nesse cartaz”; e “Quem conta um conto aumenta um ponto”. LEIA também é o nome de uma das personagens que representam o Programa. A Leia, ao Lado do Leo, acompanha todo o caderno com notas explicativas ou imagens ao lado das atividades. (JESUS, 2024, p. 93)

Nesse sentido, Jesus (2024) afirma ainda:

Percebemos duas grandes expressões na relação entre Literatura e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais: a) a “Literatura por ela mesma”, quando se refere ao que foi discutido da Literatura como formação humana, que instiga a imaginação, formas diferentes de ver o mundo e culturas diversas, que estabelece vinculação entre conhecimento, filosofia e experiência e é concebida como um direito. Essa perspectiva se encontra prioritária nos documentos nacionais PNBE e BNCC e no documento de Goiás DCGO. Apenas o LEIA, que é o documento mais específico, não a apresenta; e b) a perspectiva de “Instrumentalização da Literatura”, que foi encontrada na BNCC, no DCGO, mas com maior proeminência no LEIA, quando concebida como meio nos documentos de Goiás - LEIA e quando é indicada para ensinar a ler e a escrever e para a aprendizagem de conteúdos de geografia e matemática, por exemplo. (JESUS, 2024, p. 94)

A concepção de “literatura por ela mesma”, apresentada por Jesus (2024), evidencia uma compreensão da literatura que ultrapassa perspectivas utilitaristas ou meramente instrumentais do ensino. Nessa abordagem, a literatura é valorizada em sua dimensão estética, humanizadora e formativa, sendo compreendida como uma

experiência essencial para o desenvolvimento integral do sujeito. Assim, ler literatura não significa apenas decodificar palavras ou adquirir informações, mas entrar em contato com diferentes modos de existência, sensibilidade e visões de mundo.

Sob essa perspectiva, a literatura assume um papel fundamental na formação humana, pois possibilita ao leitor desenvolver a imaginação, a empatia e a reflexão crítica. Ao entrar em contato com narrativas, poemas e personagens diversos, o indivíduo amplia sua compreensão acerca de si mesmo e do outro, construindo novas percepções sobre a realidade social, histórica e cultural. A experiência literária, portanto, contribui para a constituição da subjetividade e para o fortalecimento da sensibilidade humana.

Desse modo, a ideia de “Literatura por ela mesma” reafirma a necessidade de compreender a literatura como arte e como direito humano. Sua presença na escola não deve estar subordinada apenas a finalidades pedagógicas pragmáticas, mas orientada pela possibilidade de promover experiências estéticas significativas, capazes de humanizar, sensibilizar e transformar os sujeitos em sua relação consigo mesmos, com o outro e com o mundo.

A literatura apresenta uma natureza distinta daquela de um texto utilizado exclusivamente para transmitir informações ou desenvolver determinadas habilidades linguísticas. Enquanto manifestação artística, a obra literária produz experiências que envolvem imaginação, sensibilidade, emoção, memória, reflexão e construção de sentidos. Sua potência não se encontra somente naquilo que pode ensinar sobre a língua ou sobre determinado conteúdo, mas também na possibilidade de afetar o leitor e provocar deslocamentos em sua maneira de perceber a si mesmo, o outro e o mundo.

Nesse sentido, a expressão “literatura por ela mesma” não significa defender uma literatura isolada do processo educativo ou desconsiderar suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se, sobretudo, de reconhecer que a obra literária possui uma especificidade estética que precisa ser preservada no espaço escolar. Quando o texto literário é utilizado exclusivamente como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais, localizar informações, responder questões objetivas, identificar elementos estruturais ou desenvolver habilidades previamente estabelecidas, existe o risco de que sua dimensão artística seja secundarizada.

A crítica, portanto, não se dirige à utilização pedagógica da literatura em si, uma vez que toda prática educativa envolve mediação e intencionalidade. O problema está na possibilidade de sua redução a instrumento. Quando a obra literária passa a ser

valorizada apenas pelo que pode produzir como resultado mensurável, sua dimensão estética e humanizadora pode perder espaço. A literatura deixa, então, de ser experimentada como arte para tornar-se apenas um recurso didático a serviço de outras aprendizagens.

Essa questão pode ser observada quando se considera a organização curricular fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades. A BNCC estabelece aprendizagens consideradas essenciais e organiza o ensino por meio de competências específicas, habilidades e objetos de conhecimento. Tal organização apresenta contribuições importantes para a garantia de direitos de aprendizagem, mas também pode produzir uma tensão quando aplicada à experiência literária: a obra passa a ser selecionada e trabalhada prioritariamente em função da habilidade que se pretende desenvolver.

Nesse contexto, torna-se necessário distinguir entre uma prática pedagógica que utiliza a literatura sem desconsiderar sua dimensão artística e outra que transforma a literatura em mero instrumento. Na primeira, o professor pode trabalhar aspectos linguísticos, interpretativos ou culturais a partir da obra, mas preserva espaço para a fruição, a imaginação, a subjetividade e a multiplicidade de sentidos. Na segunda, a obra é subordinada ao objetivo didático previamente definido, e sua leitura passa a ser apenas um meio para alcançar uma finalidade externa ao próprio acontecimento literário.

A questão ganha maior relevância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças estão constituindo suas relações com a leitura e com os diferentes modos de expressão. O primeiro contato sistemático com a literatura pode contribuir para a formação de uma relação positiva com os livros e com a leitura, mas isso depende também das experiências proporcionadas pela escola. Se o encontro com a obra literária estiver permanentemente associado a fichas de interpretação, perguntas de respostas únicas, exercícios gramaticais ou avaliações, corre-se o risco de produzir uma relação funcional com o texto, na qual ler significa cumprir uma tarefa.

É justamente nessa tensão que se insere a presente pesquisa, uma vez que a literatura é imprescindível à formação humana seja no viés simbólico bem como no letramento. A análise da BNCC e do DC-GO não pretende negar a importância das habilidades de leitura, escrita e compreensão textual, tampouco desconsiderar a necessidade de organização curricular. O que se problematiza é a possibilidade de que a lógica de competências e habilidades produza uma abordagem em que a literatura

seja reconhecida meramente por sua funcionalidade pedagógica, deixando em segundo plano sua condição de manifestação artística.

Nesse sentido, a expressão “literatura por ela mesma” assume, nesta pesquisa, um caráter epistemológico e pedagógico. Ela representa a defesa da literatura como objeto artístico que possui valor próprio e que pode contribuir para a formação do estudante justamente por possibilitar experiências que não são completamente traduzíveis em objetivos mensuráveis. Ler literatura pode significar aprender sobre a linguagem, mas também imaginar, sentir, estranhar, questionar, recordar, criar e reconstruir significados.

A dimensão estética, portanto, não deve ser compreendida como elemento secundário do processo educativo. Ela constitui uma forma particular de relação com o conhecimento. Ao entrar em contato com uma obra literária, o estudante mobiliza conhecimentos anteriores, experiências, emoções e imaginação, construindo sentidos que podem transformar sua maneira de perceber determinada situação. O conhecimento produzido nessa experiência não é necessariamente imediato nem facilmente mensurável, mas isso não significa que seja menos significativo.

Portanto, observa-se que os documentos legais PNBE, BNCC e DCGO, dão relevância à literatura, embora não a contemplem em seu teor, mas estimulam a formação do leitor. Quanto à instrumentalização da literatura, a BNCC e DCGO são menos relevantes em relação ao LEIA, que evidencia a literatura com objetivo de ensinar a ler e escrever.

As evidências apresentadas por Jesus (2024) indicam um processo de instrumentalização da literatura, tanto na BNCC quanto na DG-GO uma vez que os referidos documentos — tanto em âmbito nacional quanto regional — frequentemente a concebem como meio para estimular habilidades de leitura e escrita.

Essa perspectiva pode limitar a amplitude formativa da literatura, pois seu potencial estético, crítico e humanizador tende a ser reduzido quando ela é utilizada exclusivamente como instrumento pedagógico. Nesse cenário, as artes — entre elas a literatura — acabam ocupando espaço secundário nas políticas educacionais, mesmo sendo fundamentais para a formação cultural e sensível dos sujeitos.

Por fim, o programa ALFAMAIS, lançado em 2021, surgiu com a expectativa de melhorar os índices de aprendizagem nos Anos Iniciais, especialmente após os impactos educacionais provocados pela pandemia de COVID-19, que acentuou dificuldades no processo de alfabetização. Contudo, mesmo nesse contexto, a literatura

continua aparecendo de forma secundária, sendo frequentemente associada às práticas de leitura e escrita, conforme aponta Jesus (2024).

Em relação ao LEIA, Jesus (2024) destaca que, embora o documento apresenta diversas orientações pedagógicas, não se observa uma abordagem aprofundada da literatura enquanto campo artístico, mantendo-se, mais uma vez, sua utilização como instrumento voltado ao processo de alfabetização.

No contexto das políticas educacionais do estado de Goiás, a análise do Programa LEIA – Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização, permite ampliar a discussão acerca da presença da literatura nas políticas curriculares e das possibilidades de sua instrumentalização no espaço escolar. Instituído no âmbito do Programa AlfaMais Goiás, o LEIA apresenta-se como material didático complementar destinado às crianças do 1º ao 5º do ano do Ensino Fundamental das redes estadual e municipais de Goiás, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de habilidades de Língua Portuguesa, contemplando diferentes campos de atuação, entre eles o campo artístico-literário, bem como práticas de leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica e escrita/produção de textos.

A proposta demonstra uma preocupação legítima com a alfabetização e com a garantia do direito à aprendizagem. Entretanto, para além de sua finalidade declarada, torna-se necessário problematizar a maneira como a literatura é inserida nessa política e, principalmente, como suas orientações podem ser materializadas nas práticas pedagógicas. A questão que se coloca não é a ausência da literatura, mas o lugar que ela ocupa dentro de uma política fortemente orientada para a alfabetização, o desenvolvimento de habilidades e a aferição dos resultados de aprendizagem.

Nesse sentido, a presença do campo artístico-literário no LEIA pode representar uma possibilidade importante de aproximação das crianças com os textos literários. Contudo, é necessário questionar se a literatura é efetivamente apresentada como manifestação artística e experiência estética ou se aparece, predominantemente, como recurso para o desenvolvimento de competências relacionadas à alfabetização. Essa distinção é fundamental para esta pesquisa, uma vez que o contato com a literatura não se resume à aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Dessa forma, observa-se que a literatura assume frequentemente um papel instrumental, sendo utilizada como meio para alcançar objetivos pedagógicos específicos, especialmente relacionados ao ensino da leitura e da escrita, conforme argumenta Jesus (2024).

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir mais profundamente sobre o lugar da literatura no interior das políticas educacionais e dos documentos normativos que orientam o currículo da Educação Básica. Embora a presença de textos literários seja reconhecida como relevante no processo de alfabetização e no desenvolvimento das habilidades de leitura, a literatura, enquanto manifestação artística e experiência estética, nem sempre recebe o mesmo destaque nas diretrizes curriculares.

Essa problemática torna-se evidente na análise dos documentos legais – BNCC e DC-GO, voltados à educação básica, nos quais a literatura aparece frequentemente associada ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Embora essas habilidades sejam fundamentais para a formação dos estudantes, a centralidade atribuída a elas pode obscurecer outras dimensões da literatura, como sua capacidade de provocar experiências estéticas e ampliar a sensibilidade dos leitores.

Nesse sentido, Jesus (2024) destaca que a presença da literatura nos documentos educacionais brasileiros revela uma tensão entre duas concepções distintas: uma que reconhece a literatura como forma de arte e elemento essencial da formação humana, e outra que a utiliza predominantemente como recurso pedagógico para o ensino da leitura e da escrita. Essa dualidade evidencia as dificuldades enfrentadas pelas políticas educacionais para conciliar as demandas pedagógicas do processo de alfabetização com a valorização da literatura enquanto expressão artística.

Além disso, é importante considerar que o ensino de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta desafios específicos, uma vez que esse período da escolarização está fortemente vinculado ao processo de alfabetização. Como consequência, as práticas pedagógicas tendem a priorizar atividades voltadas à aprendizagem do sistema de escrita, o que pode reduzir o espaço destinado à experiência literária propriamente dita.

Contudo, diversos estudiosos da educação, entre eles Teresa Collomer (2007) e Regina Zilbermam (1985; 2003) defendem que o contato com textos literários desde os primeiros anos de escolarização desempenha papel fundamental na formação de leitores. Nesse contexto, a literatura infantil assume grande relevância, pois oferece aos estudantes oportunidades de explorar diferentes linguagens, narrativas e universos simbólicos.

Ao discutir a relação entre literatura e formação humana, Freire (1982) destaca que o ato de ler não se limita à decodificação de palavras, mas envolve a interpretação do mundo e das experiências vividas pelos sujeitos. Para o autor, a leitura constitui uma

prática social que permite aos indivíduos compreender a realidade e atuar de forma crítica na sociedade. Freire afirma que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1982, p. 11).

A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que a literatura desempenha papel importante no processo de construção do pensamento crítico, pois permite ao leitor entrar em contato com diferentes visões de mundo, ampliando sua capacidade de interpretação da realidade.

Entretanto, a análise dos documentos legais revela que essa dimensão formativa da literatura nem sempre aparece explicitamente nas orientações curriculares. Em muitos casos, a literatura é mencionada apenas como recurso auxiliar para o desenvolvimento de competências linguísticas, o que reforça a tendência de instrumentalização apontada por Jesus (2024).

Essa instrumentalização pode ser compreendida como reflexo das próprias demandas do sistema educacional contemporâneo, que frequentemente prioriza indicadores de desempenho relacionados à leitura e à escrita. Nesse contexto, avaliações externas e políticas de responsabilização educacional acabam influenciando a organização do currículo, direcionando as práticas pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades mensuráveis.

Embora essas iniciativas tenham como objetivo melhorar os índices educacionais, elas podem gerar consequências indesejadas para o ensino da literatura, uma vez que tendem a privilegiar aspectos técnicos da leitura em detrimento da experiência estética proporcionada pelos textos literários.

Nesse cenário, torna-se fundamental reafirmar a importância da literatura como componente essencial da formação cultural e intelectual dos estudantes. Conforme argumenta Candido (1995), a literatura permite ao indivíduo experimentar diferentes formas de compreender o mundo, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação contribuindo à emancipação simbólica em que abre-se à visão crítica.

Além disso, a literatura desempenha papel importante na preservação e na transmissão da memória cultural de uma sociedade. Por meio das narrativas literárias, é possível acessar diferentes momentos históricos, tradições culturais e experiências humanas que ajudam a construir a identidade coletiva de um povo.

A análise realizada neste estudo evidencia que, embora haja avanços nas políticas públicas voltadas à promoção da leitura, ainda existem desafios significativos

para garantir que a literatura seja plenamente valorizada no contexto educacional. A presença de programas como o PNBE, o PNLL e o PROLER demonstra o esforço do Estado brasileiro em ampliar o acesso ao livro e incentivar práticas leitoras.

Entretanto, como destaca Jesus (2024), a simples distribuição de livros não é suficiente para garantir a formação de leitores literários. É necessário que existam condições pedagógicas e institucionais que favoreçam o desenvolvimento de práticas de leitura significativas, capazes de despertar o interesse dos estudantes pela literatura.

Nesse processo, o papel do professor assume grande relevância, pois é ele quem atua como mediador entre o estudante e o texto literário. Professores que possuem familiaridade e formação em literatura e que valorizam a leitura, tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes na formação de leitores.

Dessa maneira, a formação docente constitui elemento fundamental para o fortalecimento do ensino de literatura na educação básica. Investimentos em programas de formação continuada e em políticas de valorização da leitura entre os professores podem contribuir significativamente para ampliar o espaço da literatura no contexto escolar.

Por fim, é importante destacar que a valorização da literatura na escola não deve ser compreendida apenas como estratégia pedagógica, mas como compromisso cultural e social. Ao garantir o acesso à literatura, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e participar de forma mais consciente da vida em sociedade.

Assim, a análise dos documentos legais pesquisada neste capítulo evidencia a necessidade de ampliar o debate sobre o papel da literatura na educação básica, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Reconhecer a literatura como experiência estética, como direito cultural e como elemento essencial da formação humana constitui passo fundamental para fortalecer sua presença no currículo escolar.

Diante dessas reflexões, torna-se possível afirmar que o desafio contemporâneo das políticas educacionais consiste em equilibrar as demandas relacionadas ao processo de alfabetização com a valorização da literatura enquanto arte. Somente por meio dessa articulação será possível promover uma formação educacional que contemple, simultaneamente, o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a formação estética e cultural dos estudantes.

Este subcapítulo se preocupou em apresentar os principais programas governamentais que estão relacionados à dimensão da estética da arte literária, em

favor do conhecimento estudantil dos Anos Iniciais, destacando os seus papéis no desenvolvimento do currículo escolar. Portanto os documentos: BNCC, PNLL, PCN, ALFAMAIS, DC-GO e PNBE foram estudados na perspectiva de compreender suas dinâmicas para a formação do literato.

Analisaremos a seguir, o PNLL, com intuito de compreender seu objetivo quanto ao conhecimento do estudante e a demanda do PNBE.

2.2. O plano nacional do livro e leitura em seu contexto

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi implementado com o objetivo de ampliar as políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil. Dessa forma, os governos vigentes à época buscaram ampliar o acesso da população aos livros, especialmente aos literários, por meio da sanção de leis e da criação de programas e projetos voltados para esse fim.

Nesse sentido, Jesus ressalta:

Em 2003, foi sancionada a Lei do Livro, proposta pelo então senador José Sarney, que instituiu a Política Nacional do Livro com a finalidade de responder a questões referentes à difusão e leitura, editoração, distribuição e comercialização de obras literárias no Brasil (Rosa; Oddone, 2006). No documento, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), criado mais tarde, em 2006, foi apresentado como uma ação liderada pelo governo federal com o objetivo principal de melhorar a realidade da leitura no Brasil. O PNLL resultou de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. Tratava-se de uma política de estado ampla, produzida para orientar outras políticas, programas, projetos e ações (JESUS, 2024, p. 47).

Desde 2003 já havia uma preocupação em ampliar o acesso das diferentes camadas sociais aos livros, com o intuito de fomentar projetos de leitura em âmbito nacional. Nesse contexto, o então senador José Sarney propôs iniciativas voltadas à promoção da leitura, culminando na sanção da Lei do Livro e na instituição da Política Nacional do Livro.

Posteriormente, em 2006, foi instituído o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) (BRASIL, 2006), com o objetivo de direcionar políticas públicas e ações voltadas à ampliação do acesso ao livro e à formação de leitores. Essa iniciativa ocorreu a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. É importante destacar que, nesse período, já existiam programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER),

ambos criados com finalidades semelhantes. O PNLL surge, portanto, como uma política articuladora dessas iniciativas, reafirmando e ampliando suas diretrizes.

O PNBE tinha como objetivo distribuir livros para bibliotecas escolares, enquanto o PROLER buscava estimular a formação de leitores entre estudantes e professores.

Assim, a presente análise inicia-se a partir do PNLL, com o intuito de compreender as propostas e diretrizes estabelecidas por esse plano. As políticas públicas voltadas ao livro e à leitura ganharam maior sistematização a partir de 2006, conforme destacado no documento oficial:

A regulamentação da lei nº 10.753 deverá apresentar o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL - e formas possíveis para sua organização e estrutura, capazes de formular, coordenar e executar ações dessa política setorial. Para sua implantação, os Ministérios da Cultura e da Educação deram o passo inicial ao editarem a Portaria Interministerial nº 1442 de 10/08/2006, garantindo a estrutura e o marco legal para essa fase do processo, com a criação de um Conselho Diretivo, uma Coordenação Executiva e um Conselho Consultivo. E, em 1º de setembro de 2011, a presidente Dilma Rousseff institui o PNLL, por meio do decreto Nº 7.559. (BRASIL, 2006, p. 34).

Embora o plano tenha sido iniciado em 2006, sua institucionalização ocorreu em 2011, por meio do Decreto nº 7.559. A partir desse momento, o PNLL passou a constituir uma política pública estruturante para a promoção do livro e da leitura no país.

Contudo, a ampliação dos acervos literários exigia também condições estruturais adequadas, como espaços apropriados para armazenamento das obras, bibliotecas escolares estruturadas, além da formação de professores e profissionais responsáveis pela mediação da leitura. Nesse contexto, diversos programas foram criados com o objetivo de dar suporte às ações previstas pelo PNLL.

Nesse sentido, o documento aponta:

No âmbito do Ministério da Educação, cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi), executar programas do livro e apoiar programas de leitura, por meio de convênios. [...] (BRASIL, 2006, pp. 35-36).

Observa-se, portanto, que houve um esforço institucional significativo para ampliar o acesso ao livro e incentivar práticas leitoras. Diversas políticas públicas foram implementadas, possibilitando que as escolas passassem a receber regularmente acervos literários.

Entretanto, nem todas as instituições escolares dispõem de bibliotecas estruturadas ou de profissionais especializados para desenvolver atividades de mediação da leitura. Soma-se a isso o fato de que a literatura não aparece como disciplina específica na grade curricular, sendo abordada majoritariamente no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, especialmente no campo artístico-literário.

Essa condição dificulta a efetiva valorização da literatura como experiência estética e formativa, pois o livro literário acaba sendo utilizado prioritariamente como instrumento para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, perde-se, muitas vezes, sua dimensão simbólica, ficando os livros restritos às prateleiras das bibliotecas escolares, situação que Machado (2021) descreve metaforicamente como uma “algazarra silenciosa”.

Ao contextualizar o PNLL, torna-se necessário também discutir suas implicações no cenário das políticas educacionais contemporâneas, especialmente à luz das transformações sociais e culturais promovidas pelo modelo neoliberal. Nesse sentido, refletir sobre literatura implica também pensar em resistência cultural, uma vez que a literatura favorece a construção da autonomia intelectual e crítica.

Nessa perspectiva, Paulo Freire, em sua obra *A importância do ato de ler* (1982), destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, indicando que o contato com os textos literários pode ampliar a consciência crítica dos sujeitos, o que nem sempre corresponde aos interesses da lógica dominante.

De modo geral, o PNLL enfatiza a promoção da leitura, mais do que a valorização da literatura enquanto arte. Essa distinção é fundamental, pois a leitura pode estar associada a práticas instrumentais voltadas à alfabetização, enquanto a literatura envolve uma experiência estética, simbólica e cultural mais ampla, conforme destaca Candido (1988).

O PNLL também não se restringe ao campo educacional, ampliando-se para o campo cultural, conforme explica Costa (2020) apud Jesus (2024): O PNLL tinha como objetivo proporcionar a formação leitora, principalmente de obras literárias. [...] (JESUS, 2024, p. 48).

Segundo Costa (2020), o plano estrutura-se a partir de três dimensões fundamentais: a cultura como valor simbólico, a cultura como direito de cidadania e a cultura como economia. Essas três perspectivas são consideradas complementares, devendo atuar de forma integrada.

Jesus (2024) destaca ainda que o PNLL se organiza em quatro eixos estratégicos, voltados para: democratização do acesso ao livro; fomento à leitura e formação de mediadores; valorização institucional da leitura; apoio à produção e circulação de livros.

O PNLL se compõe de quatro eixos estratégicos: a democratização do acesso a todos; o fomento à leitura e à formação de mediadores, tanto no que diz respeito ao estímulo para a leitura quanto à formação de agentes e educadores de leitura, projetos sociais e pesquisas com premiações e recompensas; a valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico; e o fomento à criação e à produção de livros por meio de apoio a escritores, oferta e difusão de bens de leitura: “Nesse eixo também se propõe[propôs] a baixar o custo dos livros literários para se tornarem mais acessíveis a uma grande parcela da população e esta realmente veja o livro como um bem cultural necessário” (Costa, 2020, p. 87). Esses eixos tornaram-se referência para organizações e instituições de incentivo à leitura e à cultura. (JESUS, 2024, p. 48).

Embora o primeiro eixo — democratização do acesso ao livro — tenha ampliado significativamente a distribuição de obras literárias, muitas escolas não possuíam infraestrutura adequada para receber esses acervos, o que resultou em situações de armazenamento precário e subutilização dos materiais, conforme aponta Machado (2021).

Além disso, os projetos de leitura implementados enfrentaram dificuldades relacionadas à formação de profissionais mediadores, pois o trabalho com literatura exige competências específicas, envolvendo dimensões artísticas, culturais e pedagógicas, que vão além da simples condução de atividades de leitura.

Mesmo que o PNLL preveja a formação de mediadores, observa-se uma fragilidade nesse processo, uma vez que muitos profissionais responsáveis pelas bibliotecas escolares não possuem formação específica na área, o que limita o potencial formativo da literatura, conforme discute Candido (1995).

Outro aspecto relevante refere-se à valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico, que nem sempre se concretiza nas práticas escolares, pois a leitura frequentemente aparece como obrigação escolar, e não como experiência de fruição e descoberta.

Outro fator que interfere no acesso ao livro refere-se ao custo das obras, que ainda representa um obstáculo para grande parte da população, especialmente para as classes socialmente menos favorecidas.

Assim, embora o PNLL tenha buscado ampliar o acesso aos livros e estimular a formação de leitores, seus resultados dependem diretamente da existência de mediadores qualificados, como professores e bibliotecários, conforme destaca Jesus.

A grande questão apontada pelas avaliações do Programa até agora tem sido o fato de este apenas distribuir livros, não se preocupando com a qualificação de mediadores de leitura – como professores e bibliotecários. Os livros – de qualidade, sem dúvida – têm sido um primeiro passo para a formação do leitor no Brasil. Sem a articulação da distribuição destes com a qualificação de profissionais, esse problema tem menos chances de ser resolvido. (Jesus (2024) apud PAULA E FERNANDES, 2014, p. 599)

Por fim, observa-se que a formação de leitores não depende apenas da distribuição de livros, mas também da construção de uma cultura leitora, que envolve a escola, a família e a sociedade.

Nesse sentido, Costa ressalta:

Apesar dessas ações governamentais, ainda existem dificuldades a serem vencidas, obstáculos e desafios a serem enfrentados, ou seja, há muito o que ser feito para o Brasil se tornar um país de leitores. O fato de a leitura ainda não ser desenvolvida plenamente como prática social, ser uma obrigação imposta por professores de algumas disciplinas e a falta de estímulo da família, são alguns dos aspectos que desmotivam o sujeito para promoção e fruição leitora. Resta a nós professora e professor também refletirmos sobre nossa ação, primeiramente sendo leitores incentivadores de leitura. Precisamos também averiguar o que mudar ou aperfeiçoar nas nossas práticas pedagógicas para promoção da leitura e de como fazer a utilização eficaz dos livros. (COSTA, 2020, p.92)

A autora aponta, portanto, a necessidade de uma postura pedagógica mais ativa por parte dos professores, que devem assumir também o papel de leitores e mediadores culturais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e sensíveis à experiência literária.

Assim, a literatura pode ser compreendida como uma forma de resistência cultural, pois revela, denuncia, acolhe e interpreta a realidade social, abrindo caminhos para novas perspectivas de compreensão do mundo e da condição humana.

Além dessas considerações, é importante observar que a implementação de políticas públicas voltadas ao livro e à leitura não pode ser analisada apenas sob a perspectiva quantitativa da distribuição de acervos. A formação do leitor constitui um processo complexo, que envolve fatores culturais, sociais, pedagógicos e simbólicos.

Dessa forma, a ampliação do acesso aos livros representa apenas uma das etapas necessárias para a consolidação de uma cultura leitora.

Nesse sentido, Petit (2008) destaca que o acesso ao livro não garante, por si só, a formação do leitor, pois a leitura literária pressupõe mediação, experiências significativas e a construção de vínculos afetivos com o texto. Para a autora, a literatura tem potencial para contribuir na construção da subjetividade e da identidade dos sujeitos, uma vez que possibilita a elaboração simbólica das experiências humanas. Assim, a leitura literária ultrapassa o campo da aprendizagem escolar e se insere no âmbito da formação cultural e emocional dos indivíduos.

Nessa perspectiva, o papel da escola torna-se fundamental no processo de formação de leitores. Embora o PNLL tenha buscado promover políticas amplas de incentivo à leitura, a efetivação dessas políticas depende diretamente das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. A escola, portanto, configura-se como um dos principais ambientes de contato sistemático com o livro, especialmente para estudantes provenientes de contextos sociais em que o acesso à cultura escrita é limitado.

Segundo Freire (1982), o educador desempenha papel fundamental na construção do interesse pela leitura, pois sua postura diante do conhecimento influencia diretamente a relação dos estudantes com os textos. Para o autor, ensinar a ler implica também compartilhar experiências de leitura e incentivar a curiosidade intelectual dos alunos.

Assim, a formação de leitores literários depende não apenas da disponibilidade de livros, mas também da criação de ambientes favoráveis à leitura, em que o diálogo, a interpretação e a reflexão sejam valorizados.

Diante dessas considerações, torna-se possível afirmar que o PNLL representa um avanço importante no campo das políticas públicas voltadas ao livro e à leitura no Brasil. No entanto, sua efetividade depende da articulação entre diferentes dimensões: acesso ao livro, formação de mediadores, valorização da literatura e fortalecimento das práticas de leitura no contexto escolar e social.

O PNLL, ao buscar a articulação interinstitucional para a democratização do acesso ao livro, estabelece o alicerce para que a literatura deixe de ser um privilégio e se torne um direito social. Contudo, como observado, a simples presença do acervo nas bibliotecas — ainda que garantida por políticas de Estado — não assegura a

formação do leitor. É nesse hiato entre o acesso físico (promovido pelo PNLL) e a apropriação estética que a perspectiva de Rildo Cosson (2014) se torna imprescindível.

Para Cosson, a eficácia de qualquer política de leitura no ambiente escolar depende do letramento literário. Não basta que o PNLL coloque o livro nas mãos do estudante se a escola não oferecer o instrumental necessário para que ele decodifique a linguagem literária. Segundo o autor, o letramento literário é o processo de "apropriação da literatura enquanto construção consciente de sentido" Cosson, (2014). Portanto, o PNLL fornece o objeto, mas é o letramento literário que garante a experiência.

Ao afirmar que o letramento envolve o desenvolvimento de habilidades para interagir com o texto de forma "crítica e sensível" (COSSON, 2014, p. 32), o autor reforça que a mediação pedagógica é o braço executivo das metas do PNLL. Sem práticas de leitura que valorizem o prazer e a reflexão, o plano corre o risco de ser uma política de depósitos de livros, e não de formação de cidadãos.

Essa integração é o que permite que a literatura cumpra sua função na democracia cultural. Enquanto o PNLL reduz desigualdades de acesso, o letramento literário reduz as desigualdades de compreensão, permitindo que vozes como a de Conceição Evaristo não sejam apenas "lidas", mas profundamente compreendidas em suas dimensões sociais e ancestrais.

Portanto, se o PNLL garante a materialidade do livro, Rildo Cosson (2014) oferece o caminho para que essa materialidade se transforme em conhecimento através do letramento literário.

Refletir sobre o PNLL implica compreender que a promoção da leitura constitui um desafio permanente, que exige a participação ativa de educadores, gestores culturais e da sociedade em geral. Somente por meio dessa articulação será possível consolidar uma cultura leitora capaz de garantir o acesso democrático à literatura e contribuir para a formação de sujeitos críticos e sensíveis às múltiplas dimensões da experiência humana.

A seguir discorrer-se-á sobre a BNCC, pesquisando as competências e habilidades que o documento explicita no que concerne à literatura e sua relevância na formação do estudante dos Anos Iniciais, bem como analisar os programas que estão alinhados para este fim.

2.3. BNCC, competências e habilidades

Neste tópico, aborda-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo cuja finalidade consiste em orientar e harmonizar o ensino em âmbito nacional, buscando estabelecer diretrizes comuns para a organização curricular da Educação Básica no Brasil. A proposta do documento visa alinhar os currículos escolares a um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, de modo que os estudantes tenham acesso a uma base formativa comum, ainda que respeitadas as especificidades regionais e culturais.

Nesse sentido, a BNCC apresenta orientações curriculares para a Educação Básica, estabelecendo competências, habilidades e conteúdos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Conforme destaca Jesus:

A BNCC é o documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no país. Em vigor desde 2018, mas previsto desde a LDB de 1996, o documento indica dez competências a serem desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento. [...] (JESUS, 2019, p. 93).

No que se refere aos Anos Iniciais, a BNCC organiza o ensino da Língua Portuguesa em campos de atuação, nos quais a literatura aparece vinculada às práticas de leitura e escrita, sendo frequentemente tratada como suporte para o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos gêneros textuais.

Assim, o ensino da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais é estruturado em campos de atuação, entre os quais se destacam: Campo da vida cotidiana; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo da vida pública. Esses campos organizam-se a partir de eixos estruturantes, como: oralidade; análise linguística/semiótica; leitura/escuta; e, produção de textos.

Observa-se, nesse contexto, uma preocupação significativa com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, enquanto a dimensão simbólica e estética da literatura tende a aparecer de forma menos explicitada, sobretudo quando considerada sua importância na formação cultural e crítica do sujeito.

Ao refletir sobre as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017), observa-se que o documento estabelece dez competências fundamentais para a formação dos estudantes, as quais abrangem aspectos cognitivos, sociais, culturais e éticos.

Nesse sentido, Costa discorre sobre essas competências, destacando que:

A primeira diz respeito aos conhecimentos já produzidos historicamente pela humanidade, que são utilizados para esclarecer e compreender aspectos da realidade; a segunda se volta para o pensamento científico ligado à criticidade, não é só criar e testar inovações, é preciso ser crítico e encontrar soluções para os problemas de acordo com o saber que adquiriu das diversas áreas, ou seja, visa pelo conhecimento prático; a terceira diz respeito ao contato e à valorização que os alunos precisam ter com as produções artísticas (locais e mundiais) além de também serem produtores de artes; a quarta versa para as linguagens, das diversas formas que os alunos têm para interagir com o mundo (verbal, não-verbal, sonora, corporal, visual, digital); a quinta diz respeito ao fato de que os alunos sejam capazes de refletir, saibam usufruir, entendam o funcionamento e sejam criadores de tecnologias digitais de modo crítico e ético, fazendo uma utilização adequada desses programas tecnológicos; a sexta refere-se à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que eles não são apenas receptores de informações, como também que esses discentes possam perceber a importância de outros conhecimentos e vivências culturais apreendendo; a sétima apregoa que o aluno saiba sustentar seu próprio ponto de vista, com argumentos confiáveis e respaldados, sabendo argumentar respeitando os direitos e a opinião alheia; a oitava é o incentivo para cuidado consigo mesmo, autocuidado (físico, emocional); a nona volta-se para o respeito ao próximo, a empatia, a solidariedade; por fim, a última competência é aquela que visa à autonomia dos estudantes. (COSTA, 2020, p. 100).

Costa (2020) analisa cada uma dessas competências, ressaltando sua relevância para a formação integral do estudante, uma vez que abrangem desde o domínio do conhecimento científico até o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da responsabilidade social.

Desde as etapas iniciais da escolarização, o estudante é inserido nesse conjunto de competências, que se manifestam de forma progressiva ao longo da trajetória escolar, respeitando as especificidades de cada fase do desenvolvimento.

Observa-se, portanto, que a BNCC estabelece um modelo formativo pautado na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, articulando aprendizagem escolar, participação social e exercício da cidadania. Embora essa perspectiva amplie a compreensão da formação do estudante, é necessário problematizar seus desdobramentos no ensino da literatura, especialmente quando as competências e habilidades passam a orientar práticas que privilegiam a identificação, a compreensão e a produção de determinados conhecimentos.

Nesse contexto, a literatura pode correr o risco de assumir uma função predominantemente instrumental, sendo utilizada como recurso para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas ou socioemocionais. Entretanto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a experiência literária envolve também imaginação, sensibilidade, emoção, fantasia e produção de sentidos, aspectos que ultrapassam aquilo que pode ser mensurado por habilidades previamente definidas.

Não se trata, contudo, de negar a importância das orientações da BNCC ou do desenvolvimento das habilidades de leitura, mas de defender que estas não devem ocorrer em detrimento da experiência estética. A obra literária pode contribuir para diferentes aprendizagens sem perder sua especificidade enquanto manifestação artística. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental ao promover práticas que possibilitem à criança ler, ouvir, apreciar, imaginar, interpretar e compartilhar suas experiências com a literatura.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de Antonio Candido (1995), para quem a literatura constitui uma necessidade humana e participa do processo de humanização. Assim, seu valor na escola não deve estar condicionado apenas àquilo que pode ensinar, mas também às experiências que proporciona ao leitor. Quando a literatura é reduzida a um meio para alcançar objetivos previamente estabelecidos, corre-se o risco de limitar sua fruição e sua potência formativa.

Portanto, embora a BNCC contemple elementos relacionados à dimensão artística e estética da literatura, sua presença no currículo não garante, por si só, uma experiência literária significativa. Torna-se necessário que as práticas pedagógicas preservem o caráter artístico da obra, possibilitando que a criança estabeleça uma relação sensível, imaginativa e crítica com o texto. Dessa maneira, o desenvolvimento das competências curriculares pode dialogar com a formação estética sem transformar a literatura em mero instrumento pedagógico.

Desse modo, a análise das habilidades da BNCC evidencia que a literatura não está ausente do currículo dos anos iniciais, tampouco é apresentada exclusivamente como instrumento para o ensino da língua. O documento reconhece aspectos importantes da experiência literária, como o imaginário, o encantamento, a apreciação, a expressividade, a escolha do leitor e o caráter artístico dos textos. Entretanto, a organização dessas aprendizagens no interior de um currículo estruturado por

competências e habilidades também pode favorecer práticas que priorizem a identificação de elementos formais e o cumprimento de objetivos previamente definidos.

A questão, portanto, não está simplesmente em reconhecer a presença ou a ausência da literatura na BNCC, mas em problematizar o lugar que ela ocupa no processo educativo. Quando a obra literária é utilizada prioritariamente para ensinar conteúdos gramaticais, desenvolver habilidades específicas ou produzir respostas verificáveis, sua condição de obra de arte pode ser secundarizada. Nesse movimento, o texto deixa de ser, em primeiro plano, uma experiência de leitura e passa a funcionar como recurso didático para outros fins. Por outro lado, quando os conhecimentos linguísticos e composicionais são mobilizados a partir da própria experiência com a obra, podem contribuir para ampliar sua compreensão sem comprometer sua dimensão estética.

Essa distinção permite compreender que uma educação literária comprometida com a formação estética não significa abandonar o ensino sistemático da leitura e da escrita, mas deslocar a centralidade pedagógica: não se trata de ensinar conteúdos utilizando a literatura, mas de ensinar também por meio da experiência literária, preservando aquilo que a caracteriza como arte.

A partir dessa perspectiva, a BNCC apresenta uma ambivalência que merece ser considerada criticamente. Ao mesmo tempo em que abre possibilidades para uma formação do leitor literário, ao reconhecer o encantamento, a apreciação estética e a literatura como patrimônio artístico, sua estrutura curricular pode favorecer uma abordagem orientada pela fragmentação das aprendizagens em competências e habilidades observáveis. A concretização dessa proposta dependerá, portanto, das escolhas realizadas no espaço escolar e, sobretudo, da concepção de literatura que orienta o trabalho docente.

A presença da literatura no currículo não garante, por si só, uma experiência estética. Para que isso ocorra, é necessário que a obra literária conserve sua condição de arte e que o estudante tenha oportunidades de estabelecer com ela uma relação de escuta, imaginação, sensibilidade, interpretação e descoberta. A literatura, nesse sentido, não precisa ser afastada dos objetivos de aprendizagem; precisa, antes, deixar de ser subordinada exclusivamente a eles.

Assim, a crítica à perspectiva instrumental não representa uma rejeição à BNCC ou às habilidades nela estabelecidas, mas uma problematização de sua possível aplicação pedagógica. Defende-se, nesta pesquisa, que as habilidades podem

constituir caminhos para aproximar a criança da literatura, desde que não convertam a obra em mero pretexto para exercícios linguísticos ou avaliações de desempenho. A formação estética exige que haja espaço para a experiência, para a fruição e para a construção de sentidos que não estejam completamente determinados de antemão.

Dessa forma, a análise da BNCC permite sustentar a necessidade de uma prática pedagógica que articule aprendizagem e experiência estética, sem reduzir uma à outra. O conhecimento sobre a linguagem literária pode coexistir com a fruição; a análise pode coexistir com a imaginação; a aprendizagem pode coexistir com o encantamento. O que se coloca em questão é a hierarquia estabelecida entre essas dimensões. Quando a literatura é tomada como arte, os conhecimentos e habilidades passam a estar a serviço de uma experiência mais significativa com a obra, e não a obra a serviço exclusivo do cumprimento de habilidades.

Observa-se, portanto, que a BNCC estabelece um modelo formativo pautado na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, articulando aprendizagem escolar, participação social e exercício da cidadania. Embora essa perspectiva amplie a compreensão da formação do estudante, é necessário problematizar seus desdobramentos no ensino da literatura, especialmente quando as competências e habilidades passam a orientar práticas que privilegiam a identificação, a compreensão e a produção de determinados conhecimentos.

Não se trata, contudo, de negar a importância das orientações da BNCC ou do desenvolvimento das habilidades de leitura, mas de defender que estas não devem ocorrer em detrimento da experiência estética. A obra literária pode contribuir para diferentes aprendizagens sem perder sua especificidade enquanto manifestação artística. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental ao promover práticas que possibilitem à criança ler, ouvir, apreciar, imaginar, interpretar e compartilhar suas experiências com a literatura.

Portanto, embora a BNCC contemple elementos relacionados à dimensão artística e estética da literatura, sua presença no currículo não garante, por si só, uma experiência literária significativa. Torna-se necessário que as práticas pedagógicas preservem o caráter artístico da obra, possibilitando que a criança estabeleça uma relação sensível, imaginativa e crítica com o texto. Dessa maneira, o desenvolvimento das competências curriculares pode dialogar com a formação estética sem transformar a literatura em mero instrumento pedagógico.

Desse modo, a análise das habilidades da BNCC evidencia que a literatura não está ausente do currículo dos anos iniciais, tampouco é apresentada exclusivamente como instrumento para o ensino da língua. O documento reconhece aspectos importantes da experiência literária, como o imaginário, o encantamento, a apreciação, a expressividade, a escolha do leitor e o caráter artístico dos textos. Mas, a organização dessas aprendizagens no interior de um currículo estruturado por competências e habilidades também pode favorecer práticas que priorizem a identificação de elementos formais e o cumprimento de objetivos previamente definidos.

A questão, portanto, não está simplesmente em reconhecer a presença ou a ausência da literatura na BNCC, mas em problematizar o lugar que ela ocupa no processo educativo. Quando a obra literária é utilizada prioritariamente para ensinar conteúdos gramaticais, desenvolver habilidades específicas ou produzir respostas verificáveis, sua condição de obra de arte pode ser secundarizada. Nesse movimento, o texto deixa de ser, em primeiro plano, uma experiência de leitura e passa a funcionar como recurso didático para outros fins. Por outro lado, quando os conhecimentos linguísticos e composicionais são mobilizados a partir da própria experiência com a obra, podem contribuir para ampliar sua compreensão sem comprometer sua dimensão estética.

Essa distinção permite compreender que uma educação literária comprometida com a formação estética não significa abandonar o ensino sistemático da leitura e da escrita, mas deslocar a centralidade pedagógica: não se trata de ensinar conteúdos utilizando a literatura, mas de ensinar também por meio da experiência literária, preservando aquilo que a caracteriza como arte. Nesse sentido, a leitura literária deve possibilitar à criança o encontro com o imaginário, a linguagem, a sensibilidade, a alteridade e diferentes modos de compreender a existência.

A partir dessa perspectiva, a BNCC apresenta uma ambivalência que merece ser considerada criticamente. Ao mesmo tempo em que abre possibilidades para uma formação do leitor literário, ao reconhecer o encantamento, a apreciação estética e a literatura como patrimônio artístico, sua estrutura curricular pode favorecer uma abordagem orientada pela fragmentação das aprendizagens em competências e habilidades observáveis. A concretização dessa proposta dependerá, portanto, das escolhas realizadas no espaço escolar e, sobretudo, da concepção de literatura que orienta o trabalho docente.

Assim, a crítica à perspectiva instrumental não representa uma rejeição à BNCC ou às habilidades nela estabelecidas, mas uma problematização de sua possível aplicação pedagógica. Defende-se, nesta pesquisa, que as habilidades podem constituir caminhos para aproximar a criança da literatura, desde que não convertam a obra em mero pretexto para exercícios linguísticos ou avaliações de desempenho. A formação estética exige que haja espaço para a experiência, para a fruição e para a construção de sentidos que não estejam completamente determinados de antemão.

É nesse horizonte que a literatura pode contribuir para uma formação humana mais ampla. Como destaca Candido (1995), a literatura participa das necessidades fundamentais do ser humano e exerce papel significativo nos processos de humanização. Ler uma obra literária, portanto, não significa apenas compreender sua estrutura ou localizar informações, mas entrar em contato com outras experiências, vozes, sentimentos e possibilidades de existência. Para a criança, esse encontro pode ampliar sua imaginação, sua sensibilidade e sua capacidade de perceber a realidade sob diferentes perspectivas.

Dessa forma, a análise da BNCC permite sustentar a necessidade de uma prática pedagógica que articule aprendizagem e experiência estética, sem reduzir uma à outra. O conhecimento sobre a linguagem literária pode coexistir com a fruição; a análise pode coexistir com a imaginação; a aprendizagem pode coexistir com o encantamento. O que se coloca em questão é a hierarquia estabelecida entre essas dimensões. Quando a literatura é tomada como arte, os conhecimentos e habilidades passam a estar a serviço de uma experiência mais significativa com a obra, e não a obra a serviço exclusivo do cumprimento de habilidades.

Conforme destaca o próprio documento:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 13).

No que concerne ao “saber” e ao “saber fazer”, a BNCC propõe uma abordagem educacional baseada na mobilização prática do conhecimento, na qual os estudantes

são incentivados a aplicar aquilo que aprendem em situações concretas da vida cotidiana.

Entretanto, Costa apresenta críticas a essa perspectiva, ao afirmar que:

Essa pedagogia das competências (saber-fazer), se de fato ocorrer na prática, será um avanço, afinal, será ideal se realmente todos os alunos, sem exceção, chegassem ao fim da educação básica com todas essas competências adquiridas. Todavia, se elas versam sobre a capacidade de adquirir conhecimento a partir das habilidades, como ficam, por exemplo, os alunos que passam de ano por conselho de classe? É óbvio que não adquirem as competências necessárias e chegarão à conclusão da educação básica com carência de habilidades. Cada escola, possivelmente, tem uma porcentagem de reprovação, sendo alguns alunos “empurrados” para o ano seguinte sem os devidos conhecimentos para sua idade. Se pensarmos nesse sentido, essa proposta é inviável. (COSTA, 2020, p. 101)

Ao confrontar as diretrizes da BNCC com a realidade do cotidiano escolar, Costa (2020) levanta uma problemática crucial: o descompasso entre a progressão escolar e a efetiva aquisição de competências. No campo da literatura, essa 'inviabilidade' apontada pela autora manifesta-se no fosso existente entre o acesso ao livro (garantido pelo PNLL) e a capacidade analítica do estudante. Sem o domínio das habilidades básicas de leitura, o letramento literário proposto por Cosson (2014) torna-se uma meta distante, e o texto literário, antes uma fonte de prazer e reflexão, passa a ser um obstáculo intransponível para o aluno que transita pelo sistema educacional sem o devido suporte pedagógico.

Se por um lado a 'pedagogia das competências' criticada por Costa (2020) revela as cicatrizes de um sistema educacional focado em índices de aprovação, por outro, a literatura surge como o elemento de reparação. A resolução para as lacunas de aprendizagem não reside na simplificação do saber, mas no fortalecimento do letramento literário. Ao alinhar as diretrizes da BNCC à sensibilidade do PNLL, a escola pode deixar de ser uma engrenagem de fluxo para se tornar um espaço de mediação, onde a leitura da palavra literária funciona como o suporte necessário para que o aluno recupere sua capacidade de ler e transformar o próprio mundo.

Nesse sentido, a autora problematiza a efetividade da proposta, destacando as dificuldades estruturais presentes no sistema educacional, como as desigualdades sociais, as diferenças regionais e as limitações institucionais, que podem comprometer a plena realização dessas competências.

De fato, a heterogeneidade social e cultural do país torna difícil a implementação uniforme de determinadas políticas educacionais, sobretudo quando não são consideradas as condições concretas das escolas e das comunidades em que estão inseridas.

Além disso, Costa ressalta que:

Outro quesito sobre as competências diz respeito à sua concepção. O termo, além de conduzir os sistemas educacionais, também rege os sistemas econômicos, políticos e ocupacionais (segurança, saúde, qualidade de vida) no âmbito socioideológico. Embora o conceito seja bastante propagado, ele possui um caráter negativo que não é muito difundido, pois impulsiona a exclusão social. (COSTA, 2020, p. 101).

Segundo a autora, o conceito de competência extrapola o campo educacional, sendo também amplamente utilizado em contextos econômicos, políticos e institucionais, o que revela sua inserção em um campo socioideológico mais amplo.

Nesse sentido, a noção de competência pode assumir diferentes significados, podendo tanto contribuir para a formação crítica dos sujeitos quanto reforçar lógicas de exclusão social, dependendo das condições em que é aplicada.

A BNCC também propõe uma organização curricular estruturada por áreas do conhecimento, buscando estimular abordagens interdisciplinares e transdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Costa:

A intenção da BNCC em fazer a estrutura por área do conhecimento é para se evitar a ideia de que o conhecimento seja dado por si só, que independe do vínculo com outras disciplinas. Com o advento dessa proposta, as preparações das aulas deverão ser pensadas conjuntamente para que o conhecimento seja desenvolvido de forma ampla e não fragmentada. Embora a LDB e os PCN já tratassem do ensino por áreas do conhecimento, ele ainda, em muitos casos, era classificado por disciplinas. Os docentes, em sua maioria, não realizavam seus planejamentos em equipe, com a BNCC isso é fortalecido para que juntos se organizem. Esse é um dos métodos para amenizar a problemática da aprendizagem, um currículo elaborado de forma transdisciplinar e interdisciplinar. Para tanto, qual o horário disponível para os professores planejarem conjuntamente? Ele tem horário compatível na agenda? Já sabemos as respostas para essas perguntas. Se não houver mudança na estrutura da escola ficará à deriva essa proposta interdisciplinar. (COSTA, 2020, p. 105)

Essa proposta busca superar a fragmentação do conhecimento, incentivando o diálogo entre diferentes disciplinas, de modo que os conteúdos escolares possam ser compreendidos em sua complexidade e inter-relação.

Entretanto, a autora questiona as condições reais de implementação dessa proposta, especialmente no que se refere à organização do trabalho docente, uma vez que a articulação interdisciplinar exige planejamento coletivo, tempo institucional e formação adequada, aspectos que nem sempre estão garantidos nas escolas.

No que se refere especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC estabelece competências específicas relacionadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística.

Nesse contexto, a literatura aparece mencionada principalmente nas práticas de leitura literária, conforme destacam as competências analisadas por Costa (2020):

As competências específicas do ensino fundamental de Língua Portuguesa requerem que o aluno: 1) assimile a língua e reconheça suas peculiaridades, estas sendo culturais, históricas, sociais, de modo a perceber que a língua sofre mutações no tempo, varia de acordo com o contexto, além de contribuir para formação da individualidade do sujeito; 2) incorpore a escrita, identificando-a como meio de se relacionar nos diferentes contextos de comunicação, bem como de aprimorar-se na cultura letrada e adquirir saberes; 3) desenvolva a oralidade por meio da compreensão e domínio da leitura, escuta e produção de textos orais, de modo a instigar a criticidade; 4) reconheça que a sua língua é variável, abstendo-se, assim, do preconceito linguístico; 5) saiba utilizar a linguagem conveniente nas diferentes situações de interação, levando em conta o contexto, os receptores e o gênero textual selecionado; 6) seja reflexivo diante de argumento e posicionamento entre os interlocutores no momento da interação, assumindo postura ética e crítica diante de assuntos que afligem os direitos humanos e ambientais; 7) seja capaz de discernir que o texto vai além da comunicação, ele é expressão de julgamentos, significações, ideais, doutrinas e valores; 8) eleja e escolha textos e livros no que tange à finalidade de tal leitura e às necessidades sociais do leitor; 9) esteja imbricado nas práticas de leitura literária, as quais favoreçam o aprimoramento da fruição estética do leitor, para que esse enalteça obras literárias e outras expressões artísticas, percebendo-as como essenciais para humanização e possíveis mudanças que as experiências com ela podem acarretar no sujeito leitor; 10) administre as práticas da cultura digital, sendo autor de projetos e usuário de múltiplas linguagens nessa esfera, com isso possa utilizá-las para analisar e adquirir conhecimento sobre sua realidade. (COSTA, 2020, pp. 106-107 apud BRASIL 2017).

Entre essas competências, destaca-se o nono item, que menciona a importância da fruição estética e da experiência literária, indicando que o contato com obras literárias pode contribuir para a formação sensível e crítica do leitor. É evidente que o documento é muito mais detalhado e prescritivo em outras áreas do que no ensino de literatura. Enquanto a literatura é tratada dentro do “Campo Artístico-Literário”, outras

competências recebem um detalhamento técnico muito mais “instrumental”. Neste caso, verifica-se que a alfabetização e letramento nos Anos Iniciais, a BNCC dedica um espaço enorme e muito detalhado ao processo de alfabetização. Há uma progressão minuciosa de habilidades fonológicas (sons e letras), o que reflete uma preocupação técnica em “ensinar a ler” no sentido mecânico e funcional. Observa-se um contraste na alfabetização em detrimento ao letramento, pois o detalhamento na alfabetização é ‘como’ o aluno aprende, na literatura o documento foca mais no que o aluno deve ler, mas sem explicar como mediar a leitura estética para quem tem dificuldades.

Na Análise Linguística e Semiótica o aprofundamento é visível. A BNCC detalha exaustivamente habilidades ligadas à gramática, à estrutura do texto, à coesão e à coerência. O documento é muito “conteudista” na parte de funcionamento da língua e, muitas vezes, a literatura acaba sendo “engolida” por essa competência. O texto literário é usado como pretexto para estudar gramática, o que esvazia a experiência do prazer e da fruição que você está defendendo.

Em Cultura Digital e Letramento Midiático, a BNCC detalha como o aluno deve lidar com informações na internet, *fake news*, e a produção em mídias digitais, porém existe uma lacuna, pois o documento detalha como ler um “post” ou um “meme”, mas é vago sobre como ler um romance clássico ou uma poesia complexa, tratando a literatura quase como algo que ‘acontece’ se o livro estiver lá.

Em relação às Competências Socioemocionais, observa-se que as 10 competências gerais da Base focam muito no “saber-ser” e “saber-conviver” (empatia, cooperação e autonomia), ironicamente a literatura fica à margem, sendo ela a ferramenta mais potente para desenvolver empatia (colocar-se no lugar do outro), mas a BNCC não faz essa ponte de forma profunda. Ela coloca a empatia em um lado e a literatura em outro, sem detalhar que é por meio da narrativa que o socioemocional se constrói.

Portanto, diferente das competências voltadas à análise linguística ou ao letramento midiático, onde a BNCC apresenta um detalhamento técnico rigoroso, o ensino de literatura aparece de forma difusa. Essa ausência de um aprofundamento metodológico reforça a crítica de que o documento prioriza o “saber-fazer” instrumental em detrimento da formação estética. Nesse cenário, o papel do mediador e as políticas do PNLL tornam-se o único suporte para que a literatura não seja reduzida a um suporte de análise gramatical.

Essa situação suscita reflexões importantes, sobretudo quando se considera a perspectiva defendida por Antonio Candido, para quem a literatura constitui um direito humano fundamental, pois possibilita a ampliação da sensibilidade, da imaginação e da consciência crítica dos indivíduos.

Nesse sentido, questiona-se a pouca centralidade atribuída à literatura no currículo escolar, especialmente quando se observa a precariedade estrutural de muitas bibliotecas escolares e a ausência de políticas consistentes de formação de mediadores de leitura.

Ainda no eixo da leitura, a BNCC enfatiza sua importância como prática social, conforme registrado no documento:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sóciohistórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (BRASIL, 2017, p. 70).

Essa perspectiva reconhece que a leitura não se restringe à decodificação textual, mas envolve processos interpretativos vinculados às condições históricas, sociais e culturais de produção e circulação dos textos.

O documento também apresenta orientações voltadas para aspectos estruturais da linguagem, como demonstrado nos seguintes itens:

- Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.
- Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (BRASIL, 2017, p. 73)

Embora essas habilidades sejam relevantes, questiona-se em que medida essas orientações favorecem uma abordagem efetivamente crítica e dialógica da leitura literária, sobretudo quando não são acompanhadas de orientações pedagógicas mais detalhadas sobre sua aplicação.

Nesse sentido, Costa observa que:

Qual sentido se estabelece ao se utilizar o elemento coesivo escolhido pelo autor? Não é necessário apenas identificar, é preciso que o aluno saiba como funcionam as construções do texto. Se realmente essa habilidade tivesse uma finalidade no sentido da leitura como uma prática social, tal como defendemos, a BNCC deveria ter uma explicação explícita para que o professor pudesse

fazer uso das orientações de modo eficiente, tornando a leitura efetivamente dinâmica para o aluno. O rol de conteúdo não explicita o como fazer. (COSTA, 2020, p. 110).

A autora destaca que o documento apresenta um conjunto de conteúdos e habilidades, porém não explicita de forma suficientemente clara os procedimentos metodológicos necessários para sua implementação. Essa lacuna pode gerar dificuldades na prática pedagógica, especialmente no que se refere ao ensino da literatura, cuja abordagem exige uma mediação cuidadosa, capaz de articular aspectos linguísticos, estéticos e culturais.

Ao analisar os campos de atuação da Língua Portuguesa, observa-se que o campo artístico-literário contempla situações de leitura, fruição e produção de textos literários, conforme explicitado no documento:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 96).

Apesar dessa inclusão, a literatura aparece inserida entre diversos outros gêneros discursivos, o que, segundo Costa (2020), pode contribuir para que ela ocupe um lugar secundário no processo de ensino.

Nesse sentido, a autora afirma:

Incomoda-nos o fato da literatura estar ao lado de outros gêneros que não sejam somente literários. É de suma importância colocá-los lado a lado para comparar e contrapor características, entretanto isso seria válido se a literatura, desde os tempos remotos, tivesse sido a essência da educação escolar, caso que nunca aconteceu, ou seja, há o risco de a literatura ficar em um segundo plano, pois no rol de gêneros não necessariamente o professor vai selecionar o literário. (COSTA, 2020, p. 115).

Dessa forma, existe o risco de que os textos literários sejam progressivamente substituídos por outros tipos de textos, especialmente no contexto contemporâneo marcado pela expansão das linguagens digitais.

Por fim, Costa conclui que:

A BNCC prima pelas competências, habilidades, conteúdos e gêneros a serem desenvolvidos. Porém, para que a educação seja de fato de qualidade, inclusiva e eficaz, deve-se pensar tanto no aluno quanto no professor e na escola, ou seja, em todo o processo pedagógico. Isso se concretiza com políticas públicas eficazes e com investimentos públicos em educação. Concluimos que a BNCC não traz inovações para o ensino da literatura como imaginávamos (esperançosos/esperançosas) que ocorresse. Ainda há muito que ser feito para se efetivar um ensino de literatura de qualidade, que vise à formação de um aluno leitor competente, autônomo e crítico, o qual veja a literatura com grande importância para sua vida e não como uma mera atividade escolar para obtenção de nota. (COSTA, 2020, pp. 139-140).

Visto que a BNCC representa um importante esforço de organização curricular, ainda há desafios significativos a serem enfrentados para que o ensino de literatura se consolide como prática formativa essencial, pois a mesma se preocupa amplamente em atender as demandas neoliberais, deixando a quem a educação integral do sujeito.

Dessa forma, vê-se a necessidade de ampliar o reconhecimento da literatura no contexto escolar, valorizando as bibliotecas, os mediadores de leitura e as práticas pedagógicas voltadas para a fruição estética e a formação crítica dos estudantes.

Quando se analisa a proposta da BNCC à luz dessa concepção, percebe-se que a literatura aparece no documento principalmente vinculada às práticas de leitura e interpretação textual, sendo muitas vezes associada ao desenvolvimento de habilidades linguísticas. Embora essa abordagem seja relevante, ela pode limitar o potencial formativo da literatura quando não considera sua dimensão estética e simbólica.

Embora a BNCC estabeleça as Competências Gerais — como o pensamento crítico, a consciência estética e o repertório cultural —, o documento muitas vezes silencia sobre o percurso metodológico necessário para atingi-las no campo da leitura. É nessa lacuna que a perspectiva de Rildo Cosson (2014) se torna o elo entre o texto normativo e a prática docente.

Para Cosson, a literatura não deve ser vista como um suporte para o ensino de gramática, mas como uma linguagem específica que demanda o letramento literário. Esse conceito dialoga diretamente com a Competência Específica 3 de Linguagens da BNCC, que prevê a fruição de manifestações artísticas. Contudo, Cosson aprofunda essa diretriz ao postular que a apropriação da literatura é um processo social e sistemático. Segundo o autor: “O letramento literário implica compreender a literatura como linguagem que produz sentidos e que permite ao leitor ampliar sua experiência estética e cultural” (COSSON, 2014, p. 17).

Assim, o letramento literário atua como ferramenta prática para que as 'habilidades' previstas na Base não se tornem meros itens de verificação técnica. Cosson (2014) propõe que, para formar o leitor literário capaz de exercer a autonomia defendida pela BNCC, é preciso garantir que a interação entre leitor e obra seja mediada por uma pedagogia que respeite a natureza artística do texto, transformando a competência em experiência viva. Essa perspectiva reforça a necessidade de que a escola promova práticas sistemáticas de leitura literária, capazes de desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura e a capacidade de interpretar textos literários em diferentes níveis de complexidade.

No contexto educacional, essa dimensão formativa da literatura torna-se particularmente relevante, pois a escola constitui um espaço privilegiado para a democratização do acesso aos bens culturais. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e educacionais, o acesso à literatura pode representar uma oportunidade significativa de ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Ao relacionar essas reflexões com a proposta da BNCC, observa-se que o documento reconhece a importância da leitura literária no campo artístico-literário, porém não apresenta orientações pedagógicas detalhadas sobre como desenvolver essas práticas na escola. Essa lacuna pode gerar dificuldades na implementação efetiva das propostas curriculares.

Além disso, a centralidade atribuída às competências e habilidades pode contribuir para uma abordagem mais instrumental da leitura, na qual os textos literários são utilizados principalmente como recursos para o desenvolvimento de determinadas capacidades linguísticas.

Embora essa perspectiva apresenta aspectos positivos, especialmente no que se refere à integração entre diferentes práticas de linguagem, é importante considerar que a literatura possui especificidades que exigem abordagens pedagógicas próprias.

Nesse contexto, torna-se relevante analisar a forma como os diferentes gêneros textuais são organizados na proposta curricular da BNCC.

Quadro 1 – Organização dos gêneros textuais nos campos de atuação da BNCC

CAMPO DE ATUAÇÃO	DE	EXEMPLOS DE GÊNEROS	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
Campo da vida cotidiana.	vida	Bilhetes, recados, convites, listas e receitas.	Desenvolvimento a escrita funcional e da comunicação cotidiana.

CAMPO DE ATUAÇÃO	EXEMPLOS DE GÊNEROS	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
Campo artístico-literário.	Contos, poemas, lendas, fábulas, cordel e quadrinhos.	Desenvolvimento da sensibilidade estética e da interpretação literária.
Campo jornalístico-midiático	Notícias, reportagens, entrevistas e anúncios.	Análise crítica da informação e da mídia.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Resumos, relatórios, esquemas e gráficos.	Desenvolvimento da leitura acadêmica e da organização do conhecimento
Campo da vida pública	Debates, cartas de reclamação e manifestos.	Formação da argumentação e da participação social.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A análise do quadro evidencia que a BNCC contempla uma diversidade de práticas discursivas, o que contribui para ampliar as possibilidades de trabalho pedagógico com a linguagem. Entretanto, observa-se que os textos literários aparecem inseridos entre diferentes gêneros discursivos, propostos pela BNCC na disciplina de Língua Portuguesa, o que pode levar à redução do espaço destinado à leitura literária no cotidiano escolar, evidenciando a ineutralidade do documento expondo seu caráter dominante.

Nesse sentido, alguns pesquisadores apontam que a centralidade dos gêneros textuais na organização curricular pode contribuir para a diluição da especificidade da literatura no ensino de Língua Portuguesa. Isso ocorre porque os textos literários passam a ser tratados de maneira semelhante a outros tipos de textos, sem que suas características estéticas e simbólicas sejam suficientemente exploradas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que as escolas desenvolvam estratégias pedagógicas capazes de valorizar a leitura literária como experiência formativa. Entre essas estratégias, destacam-se a realização de projetos de leitura, a criação de clubes de leitura, o fortalecimento das bibliotecas escolares e a formação continuada de professores mediadores de leitura, Cosson (2014).

Além disso, é importante considerar que a formação do leitor literário depende de políticas públicas consistentes voltadas para o incentivo à leitura. Programas de distribuição de livros, investimentos em bibliotecas escolares e ações de formação docente constituem elementos fundamentais para a construção de uma cultura literária no ambiente escolar.

Assim, embora a BNCC represente um marco importante na organização curricular da educação brasileira, a efetivação de suas propostas depende de um conjunto mais amplo de condições institucionais e pedagógicas.

Dessa forma, a valorização da literatura no contexto escolar não deve limitar-se à sua inclusão nos documentos curriculares, mas deve envolver a criação de práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes vivenciar a leitura literária como experiência estética, cultural e formativa.

Nesse sentido, torna-se necessário fortalecer o papel da escola como espaço de formação de leitores, promovendo o acesso à literatura e incentivando práticas de leitura que contribuam para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da consciência crítica dos estudantes.

No capítulo a seguir discorre-se sobre o letramento literário analisando a dimensão estética da arte literária na educação integral dos estudantes do ensino fundamental Anos Iniciais explicitando a relevância da literatura.



CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

Antonio Candido

3.1. A importância da literatura na formação escolar

A trajetória acadêmica do estudante está profundamente vinculada à aquisição do conhecimento, por meio de práticas pedagógicas e processos formativos que se relacionam diretamente com a leitura e a literatura. Nesse contexto, espera-se que a escola, ao assumir o compromisso com o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, seja capaz de promover um projeto educativo voltado à formação crítica e emancipadora dos sujeitos, possibilitando aos estudantes novas formas de compreender, interpretar e ressignificar o mundo por meio da experiência leitora. Isso ocorre porque a leitura constitui uma prática cultural e socialmente construída, conforme afirma Ana Maria Machado (2011). Não nascemos sabendo ler; ao contrário, a leitura é uma habilidade desenvolvida historicamente nas relações humanas e mediada pelas interações sociais, culturais e educativas.

Sob essa perspectiva, a literatura, compreendida enquanto manifestação artística e estética, desempenha papel fundamental no desenvolvimento humano, pois amplia a sensibilidade, a imaginação e a capacidade reflexiva dos indivíduos conforme foi dito anteriormente. O contato com textos literários permite ao estudante experienciar diferentes visões de mundo, sentimentos, conflitos e realidades, favorecendo a construção de uma percepção mais crítica acerca da sociedade e das relações humanas. Dessa forma, a experiência estética proporcionada pela literatura ultrapassa o simples domínio técnico da linguagem, configurando-se como um processo de formação integral do sujeito.

Além disso, a leitura literária possibilita ao educando desenvolver uma relação mais profunda com a linguagem e com a construção de sentidos, uma vez que o texto literário mobiliza emoções, memórias, valores e interpretações diversas. Nesse

processo, o leitor deixa de ocupar uma posição passiva diante do texto e passa a atuar como sujeito ativo na produção de significados, estabelecendo relações entre a obra, suas experiências pessoais e o contexto histórico-social em que está inserido. Assim, a literatura contribui significativamente para a formação estética e humanizadora dos estudantes, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a autonomia intelectual, a sensibilidade e a emancipação social.

Machado ressalta que:

Ler não é natural. Aliás, nem falar e conversar são atos naturais; são atos culturais. Portanto, ninguém nasce sabendo falar, conversar, ler, escrever. Nem aprende sozinho. São habilidades e conhecimentos que precisam ser transmitidos e ensinados. A linguagem articulada não é um fenômeno da natureza, é da cultura. Vem do grupo social. Principalmente a linguagem simbólica, que vai além da simples indicação concreta e trabalha com abstrações. Cultura pura. Se ninguém ensinar, ninguém aprende. (MACHADO, 2011, p. 28).

A reflexão apresentada por Ana Maria Machado evidencia que a leitura não se constitui como uma habilidade inata ao ser humano, mas como uma prática essencialmente cultural, construída histórica e socialmente nas relações entre os sujeitos. Ao afirmar que “ler não é natural”, a autora rompe com a ideia de que o desenvolvimento da leitura ocorre espontaneamente, ressaltando que tanto a linguagem oral quanto a escrita dependem de processos de mediação, ensino e interação social. Assim, a leitura deve ser compreendida como uma produção cultural que necessita ser transmitida pelas diferentes instituições sociais, especialmente pela família e pela escola.

Nesse sentido, a linguagem ultrapassa a dimensão biológica e natural do indivíduo, inserindo-se no campo da cultura, das relações simbólicas e da construção de sentidos. A capacidade humana de utilizar símbolos, interpretar signos e elaborar abstrações não nasce pronta; ela é desenvolvida por meio da convivência social e das experiências culturais vivenciadas ao longo da formação do sujeito. Dessa forma, aprender a ler significa apropriar-se de uma herança cultural historicamente produzida pela humanidade, o que evidencia o caráter social e coletivo da leitura.

Além disso, a autora destaca a importância da mediação no processo de aprendizagem da leitura. Se ninguém aprende sozinho, como afirma Machado, torna-se evidente o papel fundamental da escola e do professor na formação do leitor. A prática leitora depende de experiências significativas de interação com a linguagem,

com os textos e com os diferentes contextos culturais nos quais o sujeito está inserido. Nesse processo, o ato de ler deixa de ser apenas uma competência técnica voltada à decodificação de palavras e passa a configurar-se como uma prática social capaz de ampliar a compreensão de mundo, favorecer a reflexão crítica e fortalecer a participação cultural do indivíduo na sociedade.

Sob essa perspectiva, a leitura literária assume relevância ainda maior, pois possibilita ao estudante entrar em contato com múltiplas formas de linguagem, experiências humanas e visões de mundo. Ao acessar a literatura, o leitor amplia sua capacidade de interpretação da realidade e desenvolve sensibilidade diante das questões humanas e sociais. Portanto, compreender a leitura como prática cultural implica reconhecer que formar leitores é também formar sujeitos capazes de participar criticamente da cultura, interpretar os discursos sociais e construir sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.

Coadunando com Machado (2011) Michel Desmurget também ressalta a importância da leitura e da mediação leitora no processo de formação de leitores. Segundo o autor, o interesse pela leitura não se desenvolve de maneira espontânea, mas resulta de uma ação intencional e consciente dos adultos responsáveis pela formação da criança e do jovem, como pais, professores e mediadores. Dessa forma, o prazer de ler é construído por meio das experiências proporcionadas ao sujeito em seu contato com os livros e com as práticas leitoras.

Nesse contexto, a mediação assume papel essencial na aproximação entre o leitor e a obra literária, uma vez que muitos jovens não conseguem reconhecer a relevância da leitura sem esse acompanhamento. A prática leitora favorece o desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais indispensáveis à formação humana, constituindo-se, ainda, como instrumento de liberdade, autonomia e construção da identidade. Assim, cabe ao adulto mediador apresentar o universo literário, atuar como referência de leitor e selecionar obras adequadas à faixa etária e aos interesses dos educandos.

Além disso, Desmurget (2023) enfatiza que o diálogo acerca das leituras realizadas amplia a compreensão dos textos e fortalece os vínculos afetivos estabelecidos durante o processo de formação leitora. Desde a infância, é fundamental promover momentos de leitura em voz alta, disponibilizar livros diversificados e de qualidade e, simultaneamente, respeitar os interesses dos leitores em formação, ampliando gradativamente seus horizontes culturais, estéticos e críticos.

O autor destaca, ainda, que a criação de hábitos e rituais de leitura contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da memória, da concentração e do raciocínio. Paralelamente, a leitura favorece o enriquecimento emocional ao estimular a empatia, a compreensão do outro e a inteligência emocional, além de fortalecer a cultura geral e o pensamento crítico. Nesse sentido, a experiência leitora configura-se como importante instrumento de emancipação intelectual, participação social e realização pessoal.

Entretanto, Desmurget (2023) também evidencia fatores que dificultam a consolidação do hábito de leitura na contemporaneidade. Entre os principais obstáculos, destacam-se o uso excessivo de telas e dispositivos digitais, que competem pela atenção dos jovens e reduzem o tempo destinado aos livros; a ausência de prioridade atribuída à leitura nos contextos familiar e escolar; a oferta de obras pouco atrativas ou inadequadas; e a insuficiência de mediação e acompanhamento por parte dos adultos. Esses fatores interferem diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes e restringem seu acesso às experiências formativas proporcionadas pela literatura.

Dessa maneira, compreende-se que a formação do leitor depende não apenas do acesso aos livros, mas, sobretudo, da existência de práticas mediadoras capazes de atribuir sentido à leitura e de inseri-la no cotidiano dos sujeitos. Ao promover experiências significativas com a literatura, a escola e a família contribuem para a constituição de leitores críticos, sensíveis e autônomos, capazes de compreender a realidade, posicionar-se diante dela e ampliar suas possibilidades de participação cultural e social.

Nesse sentido, evidencia-se a importância da literatura no espaço escolar e da fruição estética que pode ser proporcionada pela leitura literária, a qual se encontra carregada de emoção e criatividade. A instituição escolar configura-se, portanto, como um espaço privilegiado de descobertas, de construção cultural e de produção de sentidos sendo o professor, o principal mediador do processo de formação do leitor.

A literatura, enquanto arte, apresenta um universo permeado por desejos, sonhos e possibilidades simbólicas, os quais demandam mediações pedagógicas capazes de tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo e encantador.

A criança, especialmente na fase inicial da escolarização, transita intensamente pelo imaginário e pelo faz de conta. Nesse período, ela é capaz de produzir narrativas e histórias com grande riqueza criativa. Sua imaginação encontra-se em pleno

desenvolvimento, sendo capaz de inventar histórias extraordinárias. Contudo, à medida que os anos escolares avançam, observa-se frequentemente uma mudança nessa postura diante da leitura e da literatura, como afirma Colomer:

Seja como for, um dos aspectos mais espetaculares do fracasso do estímulo à leitura é a rapidez com que as crianças passam para o outro lado da barreira. Em seus primeiros anos de vida todos respondem afetiva e esteticamente à palavra e à narração de histórias, mas quando se aproximam dos oito ou nove anos já são muitos os meninos e as meninas que dizem “é que eu não gosto de ler”. Não deixa de ser verdadeiramente surpreendente uma mudança tão radical em tão pouco tempo. A aprendizagem escolar talvez tenha muito a ver com isso. Em geral, as crianças quando chegam à escola não estão acostumadas a fracassar. Aprender a ler e a escrever é, para muitas delas, a primeira experiência de que podem não alcançar as expectativas do que delas se espera. E, rapidamente, criam defesas para proteger sua autoestima (COLOMER, 2007, p. 102-103).

O estímulo à leitura vai além do processo de alfabetização. Quando a escola concentra seus esforços apenas em ensinar a ler e escrever de maneira técnica, corre o risco de retirar da criança aquilo que ela traz de mais precioso: sua imaginação. Dessa forma, muitas vezes não se permite que o imaginário flua livremente, conduzindo-a a um percurso marcado por frustrações entre o real e o imaginário. Embora se evidencie, nesse contexto, a construção do conhecimento nos Anos Iniciais, período em que a criança ainda está em processo de apropriação da percepção simbólica, o real e o imaginário articulam-se de modo a fundamentar relações que, paulatinamente, se consolidam na memória do aprendiz, impulsionando-o ao desenvolvimento de uma visão crítica.

Compreender os signos linguísticos e decifrá-los não se relaciona necessariamente com o letramento, mas corresponde a um processo técnico que se repete ao longo da vida sempre que utilizamos a comunicação escrita.

A literatura, por sua vez, vai além desse processo, pois envolve linguagem simbólica e estabelece relações culturais profundas, promovendo encantamento, reflexão e sentido no processo de formação humana.

Assim, promover uma visão artística e estética da literatura exige sensibilidade e formação por parte dos educadores responsáveis pela mediação do conhecimento. É necessário reconhecer a importância de uma aprendizagem pautada na sensibilidade, capaz de mobilizar emoções, reflexões e experiências significativas.

Quando a aprendizagem ocorre de forma prazerosa, o percurso do conhecimento torna-se mais significativo e menos oneroso para o estudante. Nos Anos

Iniciais a criança necessita de estímulos que favoreçam a construção de uma visão crítica da realidade, permitindo-lhe expressar opiniões, respeitando suas limitações etárias, mas desenvolvendo progressivamente a consciência histórica entre passado, presente e futuro, como expressa Franchetti (2009, p.9):

A constatação é que a literatura é uma das fontes principais do vínculo com o passado e da sua projeção no futuro, uma das formas de tornar o presente menos prisioneiro de si mesmo e da dose de cegueira que acomete cada época, quando olha para si mesma. Por isso mesmo, julgo que haja muita relevância na nossa função de ensinar literatura, especialmente aos jovens.

Portanto, observa-se na literatura uma expressão de grande relevância para a formação social e cultural, devendo ser inserida no currículo escolar como elemento formativo fundamental para o exercício da cidadania.

A fruição literária proporciona experiência estética, uma vez que a arte literária pode ser compreendida como forma de resistência e transformação social. Ela abre caminhos para uma visão crítica da realidade, permitindo que o sujeito interprete o presente a partir das experiências históricas do passado. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de construção de um futuro pautado na consciência crítica. Nesse contexto, a arte literária provoca inquietações e reflexões capazes de revelar contradições sociais e impulsionar transformações.

De acordo com Franchetti (2009, p. 2): “É preciso acreditar que uma pessoa educada na literatura obtenha uma perspectiva e uma formação que não seja dada integralmente pelo estudo de nenhuma das outras disciplinas, nem pelo conjunto delas.”

O autor ainda afirma:

A literatura é, pois, uma forma de ligação com o passado, uma forma de revivê-lo. De aprender com ele, sim, mas mais que isso: uma forma de nos apropriarmos dele, de nos colocarmos como seus herdeiros. A literatura fala pelo passado e faz o passado falar pelo presente. (FRANCHETTI, 2009, p. 7).

Entende-se, portanto, que a literatura constitui uma forma de arte profundamente relacionada à subjetividade humana. Considerando que a arte expressa dimensões da experiência humana que muitas vezes se revelam nas entrelinhas da linguagem, diferencia-se das ciências estritamente objetivas.

Dessa forma, observa-se novamente que o currículo escolar frequentemente privilegia disciplinas como língua portuguesa e matemática, enquanto o ensino de arte

permanece em posição secundária. Neste contexto Cosson (2014, p. 18) é categórico ao defender que:

A ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

A experiência literária, portanto, é formativa: transforma linguagem em vivência e vivência em linguagem. Ao ocupar lugar privilegiado na escola, a literatura amplia horizontes e contribui para a formação crítica e sensível do sujeito.

A arte pode ser considerada elemento fundamental para a compreensão dos processos educacionais voltados à formação crítica e criativa do sujeito. Nesse sentido, compreender a literatura como arte implica reconhecer sua capacidade de mobilizar sentimentos, despertar sensibilidades e ampliar as formas de interpretação da realidade. A literatura, diferentemente de outras áreas do conhecimento que se orientam predominantemente por perspectivas objetivas e técnicas, atua no campo da subjetividade, permitindo que o leitor estabeleça relações profundas com o texto e com o mundo ao seu redor.

A experiência estética proporcionada pela literatura promove uma aproximação entre o indivíduo e as múltiplas dimensões da existência humana. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, personagens e contextos históricos e culturais, o leitor passa a ampliar sua compreensão sobre si mesmo e sobre os outros. Nesse sentido, a literatura desempenha um papel significativo na formação da sensibilidade, uma vez que possibilita o desenvolvimento da empatia, da imaginação e da capacidade de reflexão crítica, Compagnon (2009).

Nesse contexto, corroborando com Cosson (2014), a escola assume uma função essencial na mediação da leitura literária. Mais do que apresentar textos ou exigir interpretações padronizadas, cabe à instituição escolar criar condições para que os estudantes estabeleçam uma relação significativa com a literatura. Isso significa reconhecer que a leitura literária não pode ser reduzida a exercícios de interpretação ou à simples identificação de elementos estruturais do texto, mas deve ser compreendida como uma experiência estética e formativa.

A formação do leitor literário exige, portanto, práticas pedagógicas que valorizem o contato com a obra em sua dimensão artística. Quando o estudante tem a oportunidade de explorar os textos literários de maneira sensível e reflexiva, passa a compreender que a literatura não é apenas um conteúdo curricular, mas uma forma de expressão humana que dialoga com a vida e com a realidade social, Cândido (1995).

Nesse sentido, a mediação do professor torna-se um elemento fundamental. O docente que valoriza a literatura como arte tende a criar ambientes de leitura mais significativos, nos quais os estudantes podem compartilhar interpretações, expressar emoções e estabelecer relações entre os textos e suas experiências pessoais. Dessa forma, o processo de leitura deixa de ser apenas uma atividade escolar obrigatória e passa a se constituir como uma prática cultural e socialmente relevante. Cosson (2014).

Coadunando com Cândido (1995), ao discutir a importância da literatura na formação humana, destaca-se também sua capacidade de ampliar a visão de mundo dos leitores. Por meio da literatura, é possível acessar diferentes culturas, períodos históricos e perspectivas sociais, o que contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e plural. Essa característica torna a literatura um instrumento poderoso para a educação, uma vez que favorece o diálogo entre diferentes experiências humanas.

Além disso, a literatura possibilita o contato com diferentes formas de linguagem e expressão, contribuindo para o enriquecimento do repertório cultural dos estudantes. Ao explorar metáforas, símbolos e diferentes recursos estéticos, o texto literário estimula a imaginação e convida o leitor a interpretar o mundo de maneira mais complexa e sensível. “Tecia e entristecia” - A moça tecelã - Marina Colasanti.

Outro aspecto relevante, é que, a literatura enquanto arte refere-se à sua capacidade de promover processos de identificação e reflexão. Muitas vezes, os leitores encontram nas narrativas literárias situações, sentimentos e conflitos semelhantes aos que vivenciam em sua própria realidade. Essa identificação permite que o indivíduo compreenda melhor suas próprias experiências, ampliando sua capacidade de reflexão sobre si mesmo e sobre a sociedade. Defende Todorov (2007).

Nesse sentido, a literatura também pode ser compreendida como um espaço de questionamento e problematização da realidade. Ao apresentar diferentes perspectivas sobre a vida humana, os textos literários convidam o leitor a refletir sobre valores, comportamentos e relações sociais. Dessa forma, a leitura literária contribui para a

construção de sujeitos mais conscientes e críticos em relação ao contexto em que vivem.

Cosson (2014) evidencia que a presença da literatura na escola, portanto, não deve ser vista apenas como um complemento curricular, mas como um elemento essencial para a formação integral dos estudantes. Ao proporcionar experiências estéticas e reflexivas, a literatura contribui para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos indivíduos.

É importante destacar de acordo com Cândido (1995) que o contato com a literatura desde os primeiros anos escolares pode exercer uma influência significativa no desenvolvimento das competências leitoras e na formação do gosto pela leitura. Quando as crianças são incentivadas a explorar histórias, poemas e narrativas diversas, passam a perceber a leitura como uma atividade prazerosa e significativa.

Nesse contexto, vale ressaltar a partir de conceitos de Colomer (2007) que, práticas como a contação de histórias, a dramatização de textos literários, a leitura compartilhada e a produção de narrativas constituem estratégias pedagógicas importantes para aproximar os estudantes do universo literário. Essas atividades favorecem o envolvimento emocional com os textos e estimulam a participação ativa dos alunos no processo de leitura.

Além disso, o ambiente escolar pode desempenhar um papel importante na criação de uma cultura leitora. Espaços como bibliotecas, salas de leitura e projetos literários contribuem para ampliar o acesso aos livros e incentivar o hábito da leitura. Quando a escola valoriza a literatura e promove atividades relacionadas ao universo literário, transmite aos estudantes a mensagem de que a leitura possui relevância cultural e social. Cosson (2014).

Nesse sentido, para Colomer (2007), a formação docente também se apresenta como um aspecto fundamental para o fortalecimento do ensino de literatura. Professores que possuem contato frequente com obras literárias e que compreendem a importância da dimensão estética da leitura tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis e criativas.

Assim, a literatura no ensino fundamental deve ser compreendida como um espaço de experimentação estética e de construção de sentidos. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, os estudantes têm a oportunidade de ampliar seu repertório cultural, desenvolver habilidades interpretativas e refletir sobre questões relacionadas à condição humana.

A valorização da literatura enquanto arte também contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética. Ao apreciar a beleza da linguagem literária, os leitores aprendem a perceber nuances, ritmos, imagens e significados que muitas vezes passam despercebidos em outros tipos de texto. Essa experiência estética amplia a capacidade de percepção e favorece uma relação mais profunda com a linguagem.

Portanto, ao reconhecer a literatura como elemento fundamental na formação humana, a escola reafirma seu compromisso com uma educação que ultrapassa os limites do ensino instrumental. A leitura literária permite que os estudantes desenvolvam não apenas competências cognitivas, mas também habilidades emocionais e sociais que são essenciais para a convivência em sociedade.

Dessa forma, compreender a literatura como arte e estética no contexto do ensino fundamental significa reconhecer sua potência transformadora. Ao promover experiências de leitura significativas, a escola contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Assim, torna-se evidente que a literatura ocupa um lugar privilegiado no processo educativo, uma vez que possibilita a construção de conhecimentos, a ampliação da sensibilidade e o desenvolvimento da consciência crítica. Ao integrar a literatura de forma efetiva nas práticas pedagógicas, a escola fortalece seu papel como espaço de formação humana e cultural.

Portanto, este subitem se preocupou em evidenciar a importância da literatura no desenvolvimento dos estudantes dos Anos Iniciais, explicitando sobre a importância do imaginário, sendo ponte entre o real e o simbólico.

A seguir explicitar-se-á a relevância do letramento literário por meio de práticas transformadoras a partir das perspectivas de Rildo Cosson, uma vez que o autor evidencia a importância da mediação na construção do conhecimento, bem como práticas plausíveis que envolva compromisso entre estudantes, instituições escolar com seus profissionais e família.

3.2. O letramento literário e a produção de conhecimento do estudante nos Anos Iniciais

A importância da literatura para a humanidade está explícita em todos os argumentos expostos nesta pesquisa. Entretanto, torna-se necessário discutir de que maneira as instituições escolares se preocupam em transmitir e mediar esse conhecimento. No percurso deste tópico analisaremos, de acordo com o teórico Rildo Cosson, e demais autores que defendem o letramento literário e como o mesmo ocorre na perspectiva educacional. Uma vez que as escolas assumem o papel social de promover o ensino sistematizado, torna-se fundamental que a literatura integre esse contexto educativo.

Ainda que a literatura seja considerada um direito incompressível, conforme defende Cândido (1995), sua presença nas práticas escolares precisa ser constantemente reafirmada e ressignificada, pois ela ultrapassa os limites da escola e se insere em diversas esferas da vida social.

Com base em Rildo Cosson, investiga-se as relações entre literatura e educação, uma vez que: “O centro da discussão será a didatização ou escolarização da literatura, na tentativa de compreender como se deu a passagem da literatura como arte para a literatura como disciplina escolar.” (COSSON, 2014, p. 11).

Desta forma, analisar o letramento literário a partir da compreensão de Cosson (2014) implica libertar-se da crença de que a literatura não pode ser ensinada, como se bastasse a simples leitura das obras, prática que muitas vezes ocorre fora do ambiente escolar. O autor aponta a necessidade de buscar métodos eficazes para superar essa lacuna, bem como de propor oficinas e estratégias pedagógicas que ofereçam suporte aos docentes no trabalho com a literatura, ampliando as possibilidades de escolarização literária. Nessa perspectiva, é fundamental que a literatura não seja reduzida à didatização, centrada exclusivamente no desenvolvimento de habilidades linguísticas ou na resolução de questões relacionadas aos aspectos semióticos da disciplina de Língua Portuguesa. Ao contrário, a experiência estética proporcionada pela obra literária pode promover transformações significativas na maneira como o estudante percebe a si mesmo, o outro e o mundo, favorecendo a imaginação, a sensibilidade, a reflexão e a produção de sentidos. Assim, trata-se de construir práticas de escolarização que preservem a dimensão artística da literatura e possibilitem ao estudante vivenciá-la como experiência estética e humanizadora. Compreender o

processo pelo qual a sociedade se transforma exige também compreender sua caminhada histórica, uma vez que as práticas sociais não surgem de forma espontânea, mas são construídas ao longo do tempo. Nesse sentido, Cosson (2014) explicita:

Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos. As diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que atrofiaremos o corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade. (COSSON, 2014, p. 15).

O sentido de estar vivo requer movimento, e é nesse movimento que se tornam possíveis novas soluções e novas formas de compreender o mundo. Pensar nos diferentes corpos — físico, emocional, imaginativo e profissional — exige ação e desenvolvimento contínuo. Essa dinâmica pressupõe crescimento e ampliação das capacidades humanas, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e sensíveis. Assim, o autor defende o letramento literário, bem como diversas práticas que promovam uma dialética, permitindo uma reciprocidade entre a teoria e a prática estimulando o desenvolvimento humano contribuindo para a educação integral.

Ao refletir sobre o corpo linguagem, composto por palavras, Cosson (2014) evidencia que é por meio do exercício linguístico que se amplia a capacidade de compreensão do mundo. Assim, as ideias transformam-se em palavras e, posteriormente, em escrita, ampliando os horizontes de interpretação da realidade.

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. (COSSON, 2014, p. 16-17).

Nesse sentido, a instituição escolar assume papel fundamental, pois é responsável pela construção e pelo desenvolvimento da linguagem escrita, bem como pela mediação dos diferentes saberes que compõem o processo educativo. No processo de formação humana, a literatura ocupa lugar privilegiado.

Dessa forma, o letramento literário constitui um processo que exige sensibilidade estética. Embora envolva a aprendizagem da escrita, sua essência reside na linguagem literária e na construção simbólica dos sentidos.

A palavra literária desperta uma visão crítica capaz de contribuir para a emancipação do sujeito, oferecendo-lhe autonomia para posicionar-se diante do mundo.

A ciência também se encontra implícita nesse contexto, pois sem sensibilidade estética e visão ampliada de mundo, dificilmente o ser humano desenvolve plenamente sua capacidade criadora.

Cosson afirma:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2014, p. 18)

Nesse sentido, a poesia e a ficção podem constituir formas de resistência diante de situações sociais que exigem reflexão crítica. Temas como meio ambiente, desigualdade social, gênero e relações de poder são frequentemente abordados na literatura, contribuindo para ampliar o debate social.

A experiência literária, portanto, não apenas permite conhecer a vida por meio da experiência do outro, mas também possibilita vivenciar essas experiências simbolicamente.

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2014, p. 18)

Assim, a literatura deve ocupar lugar privilegiado no espaço escolar, pois contribui para a construção de sentidos e para a formação sensível e crítica dos estudantes. Desta forma, defender um lugar especial para a literatura nas escolas implica também enfrentar modelos educacionais que privilegiam apenas a produtividade e a memorização de conteúdos. Assim, Cosson afirma que: “a relação

entre literatura e educação está longe de ser pacífica.” (COSSON, 2014, p. 20). Isso ocorre porque diferentes perspectivas educacionais disputam espaço no currículo escolar.

Alguns estudiosos argumentam que a literatura enfrenta atualmente um momento de fragilidade dentro da escola, em razão da multiplicidade de linguagens e da presença dominante das imagens e do entretenimento (Desmurget, 2024) na sociedade contemporânea. Entretanto, o uso da literatura como instrumento educativo possui longa tradição histórica.

O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. Regina Zilberman, em Sim, a literatura educa (1990), lembra-nos, a esse respeito, que as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos. Do mesmo modo, é bem conhecida a fórmula horaciana que reúne na literatura o útil e o agradável. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. (COSSON, 2014, p. 20)

Nesse sentido, compreende-se que a literatura pode desempenhar função interdisciplinar e transdisciplinar, pois dialoga com diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2017). Contudo, quando trabalhada apenas como recurso auxiliar de outras disciplinas, corre-se o risco de esvaziar seu valor estético e formativo.

Cosson (2014) observa ainda que, no Ensino Fundamental, existe uma divisão entre literatura infantil e literatura considerada “adulta”, o que pode gerar um distanciamento entre os leitores formados na infância e a continuidade da leitura na vida adulta.

Tome-se, como exemplo, a divisão da literatura segundo a faixa etária do leitor, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo. Essa divisão, tão cara à escola, termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras da literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida. Todavia, o ponto fundamental a ser discutido sobre a presença da literatura na escola é a discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino. (COSSON, 2014, p. 21)

Diante disso, Cosson defende que o letramento literário deve ser compreendido como prática social e responsabilidade da escola.

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2014, p. 25)

Portanto, o desafio não consiste em questionar se a literatura deve ou não ser escolarizada, mas em compreender como realizar essa escolarização sem descaracterizar a natureza artística da obra literária.

Nesse sentido, a escola possui papel fundamental na formação de leitores críticos e autônomos.

Como afirma Cosson:

nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. (COSSON, 2014, p. 28)

A familiaridade com a literatura deve, portanto, ser construída desde a infância.

Marques (2017) ressalta que:

Sabemos que a formação do leitor inicia-se desde sua idade mais tenra, mas é na escola que ela se torna ou deveria ser uma ação sistemática na qual auxilia esse leitor em formação a adquirir o hábito e as competências leitoras. Ao debruçarmos nosso olhar sobre o aluno do ensino fundamental compreendemos que a familiaridade com o texto literário é um dos caminhos profícuos para essa formação. Sendo um contato que deve ser marcado por situações de aprendizagem que façam com que o aluno atribua sentido à leitura, ou seja, a formação do leitor em literatura não ser realizada de forma genérica ou pragmática. (MARQUES, 2017, p. 101).

Nesse processo, a mediação docente assume papel central. A formação continuada dos professores torna-se fundamental para que possam desenvolver práticas pedagógicas capazes de despertar o interesse e o prazer pela leitura.

Snyders (1993), ao refletir sobre a alegria na escola, destaca que: “Quando um professor conta uma história, basta que os alunos escutem. Não se imporá nenhum exercício ou controle, e a criança exclamará: ‘Era uma hora encantada ... nem parecia mais ser aula’.” (SNYDERS, 1993, p. 102). Assim, a literatura, quando mediada de

forma sensível e significativa, pode transformar o espaço escolar em um ambiente de descoberta e encantamento.

Marques (2017) também enfatiza que o ensino de literatura permite extrair da ficção diferentes sentidos relacionados à existência humana, ampliando a compreensão histórica, política e social da realidade. A escola deve estabelecer vínculos entre a cultura dos estudantes e os textos literários trabalhados. Caso contrário, o aluno pode não se reconhecer nas experiências narradas, dificultando o estabelecimento de uma relação significativa com a obra. A literatura assume papel importante na construção da autonomia do sujeito e na ampliação de sua visão de mundo.

Cosson (2014) ressalta que cabe ao professor criar condições para que o encontro entre o aluno e a literatura seja significativo.

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. (COSSON, 2014, p. 32)

Dessa forma, a literatura pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes.

Nesse sentido, a leitura literária possibilita ao estudante estabelecer diálogos com diferentes realidades, culturas e experiências humanas, ampliando sua percepção de mundo e sua capacidade de interpretação da vida social. Ao entrar em contato com narrativas, personagens e conflitos diversos, o leitor desenvolve não apenas competências linguísticas, mas também habilidades emocionais e reflexivas, essenciais para sua formação integral. Assim, o letramento literário favorece a construção de sujeitos mais críticos, capazes de questionar, interpretar e ressignificar as relações sociais presentes em seu contexto. Desse modo, a literatura assume um papel formativo fundamental, pois contribui para o desenvolvimento da imaginação, da autonomia intelectual e da humanização do indivíduo.

De acordo com Alexandre Pilati, a literatura ocupa um papel fundamental no processo de formação humana e educacional, especialmente no contexto da educação

básica, por possibilitar ao sujeito o desenvolvimento de competências críticas, sensíveis e reflexivas diante da realidade social. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades econômicas, sociais e culturais, a formação de leitores literários constitui uma necessidade essencial para a consolidação de práticas educativas voltadas à cidadania e à emancipação do indivíduo. Nesse sentido, a leitura literária ultrapassa a perspectiva meramente instrumental da linguagem, assumindo uma função humanizadora e formativa capaz de ampliar a compreensão do sujeito acerca de si mesmo, do outro e do mundo.

Para Pilati (2025), as artes, de maneira geral, trabalham com processos de criação e ressignificação da realidade, mobilizando dimensões relacionadas aos afetos, à memória, à imaginação e às experiências estéticas. A literatura, contudo, distingue-se por utilizar a linguagem como matéria-prima, o que lhe confere um caráter profundamente histórico, social e ideológico. Nesse contexto, Antonio Candido atribui à literatura uma função essencialmente humanizadora. Para o autor, a literatura manifesta-se como construção estética autônoma, forma de expressão e forma de conhecimento. Enquanto construção estética, a obra literária organiza sentidos por meio de elementos próprios da linguagem artística; como expressão, revela emoções, perspectivas e experiências individuais e coletivas; e, como conhecimento, permite ao leitor compreender aspectos da realidade humana, muitas vezes de maneira difusa e inconsciente. Essa compreensão evidencia que a literatura não se limita ao entretenimento ou ao exercício da leitura técnica, mas constitui uma experiência capaz de ampliar a percepção crítica e sensível do sujeito diante da existência humana.

Pilati (2025), evidencia que no ambiente escolar, o ensino de literatura deve considerar o protagonismo do estudante e a mediação consciente do professor enquanto formador de leitores. Para isso, faz-se necessário o planejamento de práticas pedagógicas que contemplem repertórios diversificados, adequados às diferentes etapas de desenvolvimento dos educandos e articulados às suas vivências culturais. Além disso, o trabalho com estratégias de leitura, interpretação e recriação da linguagem literária favorece o envolvimento dos estudantes com o texto e fortalece a construção da autonomia intelectual.

Desse modo, a literatura assume uma função indispensável na educação básica, pois contribui para a formação integral do sujeito e para o fortalecimento de práticas educativas emancipadoras. Ao estimular a imaginação, a sensibilidade, a empatia e a reflexão crítica, a leitura literária possibilita ao educando compreender que os sentidos

do mundo não são fixos ou definitivos, mas historicamente construídos e permanentemente disputados. Assim, formar leitores literários significa formar sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade social em que estão inseridos. Pilati (2025).

A leitura literária permite ao estudante dialogar com diferentes visões de mundo, refletindo sobre valores, identidades e contextos históricos, fazendo da literatura, instrumento de cidadania, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Cosson (2014) ressalta que a escola não deve restringir-se à mera transmissão de informações acerca de autores, obras ou movimentos literários. Para o autor, o objetivo central do ensino de literatura consiste em promover a inserção efetiva da experiência literária na vida do estudante, possibilitando que a leitura ultrapasse o caráter exclusivamente conteudista e assuma uma dimensão formativa, crítica e humanizadora.

Nessa perspectiva, esta seção buscou analisar o letramento literário no contexto escolar a partir das contribuições teóricas, evidenciando sua relevância para a formação do leitor nos Anos Iniciais da educação básica. Conforme Cosson (2014), a escola desempenha papel fundamental na democratização do acesso à literatura, uma vez que possibilita às crianças e aos jovens o contato sistemático com textos literários de qualidade, ampliando suas experiências estéticas, culturais e sociais.

Desse modo, o letramento literário configura-se como uma prática educativa essencial para a constituição de leitores críticos e sensíveis, capazes de interpretar, questionar e atribuir sentidos à realidade que os cerca. Além de favorecer o desenvolvimento das competências de leitura e interpretação, a literatura contribui significativamente para a formação humana, estimulando a imaginação, a empatia, a reflexão e a compreensão das múltiplas dimensões da experiência humana. Assim, a presença da literatura na escola fortalece uma educação comprometida não apenas com a aquisição de conhecimentos, mas também com a formação integral e emancipadora do sujeito.

Dessa forma, compreender o letramento literário como prática social implica reconhecer que a literatura não pode ser tratada apenas como objeto estético isolado, mas como um fenômeno cultural que dialoga com a realidade histórica e social dos sujeitos. Nesse sentido, o contato com a obra literária possibilita ao leitor desenvolver

não apenas competências linguísticas, mas também competências interpretativas e críticas que ampliam sua percepção de mundo.

A literatura favorece a construção de sentidos, estimulando o leitor a interpretar, questionar e relacionar o texto com suas experiências de vida. Assim, o letramento literário se configura como um processo formativo que envolve o desenvolvimento intelectual, emocional e social do estudante.

Nessa perspectiva, a mediação do professor assume um papel essencial na formação do leitor literário. A atuação docente deve estar voltada para a criação de situações de leitura que permitam aos estudantes estabelecer relações significativas com os textos. Tal mediação não se limita à explicação do conteúdo da obra, mas envolve a construção de um ambiente que estimule a curiosidade, a reflexão e o diálogo entre leitor e texto.

Cosson (2014) propõe, nesse contexto, a utilização de sequências didáticas de letramento literário, estruturadas de modo a favorecer o contato progressivo e aprofundado com a obra literária. Essas sequências compreendem etapas que incluem a motivação para a leitura, a leitura propriamente dita, a interpretação coletiva e a ampliação dos sentidos do texto. O objetivo desse processo é permitir que o estudante vivencie a literatura de maneira significativa, compreendendo-a como experiência estética e também como forma de conhecimento.

Segundo Cosson,

O letramento literário se constrói na prática social da leitura e da escrita literária, sendo a escola o espaço privilegiado para garantir o acesso sistemático à literatura e para promover a formação de leitores capazes de interpretar criticamente os textos. (COSSON, 2014, p. 47).

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental ao possibilitar que os estudantes tenham acesso a diferentes gêneros literários e a diversas manifestações culturais. A diversidade de textos literários amplia as possibilidades de interpretação e contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos.

Além disso, a literatura permite ao estudante estabelecer relações entre diferentes tempos históricos e diferentes realidades sociais. Por meio da leitura literária, o aluno entra em contato com experiências humanas diversas, ampliando sua compreensão sobre o mundo e sobre si mesmo. Esse processo contribui para o

desenvolvimento da empatia e da consciência crítica, aspectos essenciais para a formação de cidadãos participativos.

Nesse sentido, Antônio Candido (2004) ressalta que a literatura desempenha uma função humanizadora na sociedade. Para o autor, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Essa perspectiva reforça a importância de garantir o acesso à literatura desde os primeiros anos da escolarização. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o contato com textos literários contribui significativamente para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da sensibilidade das crianças.

A literatura infantil, nesse contexto, assume um papel fundamental no processo de formação do leitor. De acordo com Zilberman (2003), a literatura destinada às crianças não deve ser compreendida apenas como instrumento pedagógico, mas como manifestação artística capaz de proporcionar experiências estéticas significativas. Para a autora, “a literatura infantil constitui uma forma de arte que, ao dialogar com o universo da infância, permite à criança explorar o imaginário e construir sentidos sobre a realidade em que vive.” (ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Assim, o trabalho com a literatura nos Anos Iniciais precisa considerar o potencial estético e formativo das obras literárias. A leitura literária deve ser realizada de forma que possibilite ao aluno experimentar o prazer da leitura, ao mesmo tempo em que desenvolve sua capacidade interpretativa.

Outro aspecto relevante no processo de letramento literário refere-se à construção do hábito de leitura. A formação do leitor não ocorre de maneira imediata, mas constitui um processo contínuo que envolve diferentes experiências de leitura ao longo da vida escolar. Nesse sentido, a escola precisa oferecer condições para que os estudantes tenham contato frequente com livros e com atividades relacionadas à leitura.

Petit (2009) destaca que a leitura literária pode desempenhar um papel transformador na vida dos sujeitos, especialmente quando ocorre em contextos de mediação sensível. Segundo a autora, “a leitura oferece aos indivíduos a possibilidade de elaborar experiências pessoais e sociais, permitindo-lhes encontrar palavras para expressar sentimentos e compreender o mundo que os cerca.” (PETIT, 2009, p. 43).

Essa perspectiva evidencia a importância da literatura como instrumento de construção subjetiva e social. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, o leitor amplia seu repertório cultural e desenvolve novas formas de compreender a realidade.

No contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o letramento literário também se relaciona com o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças. A leitura de textos literários contribui para a ampliação do vocabulário, para o desenvolvimento da consciência textual e para a compreensão das diferentes estruturas narrativas.

Soares (2004) afirma que o letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita que se desenvolvem em contextos culturais específicos. Nesse sentido, o letramento literário pode ser compreendido como uma modalidade particular de letramento que envolve a interação do leitor com textos literários e com as práticas culturais associadas a eles.

Para a autora, “o letramento não se limita à aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas envolve a participação em práticas sociais que utilizam a língua escrita em diferentes contextos.” (SOARES, 2004, p. 92).

Assim, o letramento literário se configura como um processo que articula linguagem, cultura e formação social. A escola, ao promover o contato sistemático com a literatura, contribui para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente das práticas culturais da sociedade.

Nesse contexto, torna-se fundamental que o trabalho pedagógico com a literatura seja planejado de forma intencional e articulada. As atividades de leitura literária devem ser organizadas de modo a favorecer a participação ativa dos estudantes, incentivando o diálogo, a interpretação e a produção de sentidos.

Cosson (2014) enfatiza que a formação do leitor literário depende da construção de um ambiente escolar que valorize a leitura e que ofereça oportunidades constantes de contato com textos literários. Para o autor, “formar leitores literários implica criar condições para que o estudante se reconheça como sujeito da leitura, capaz de dialogar com o texto e de construir significados a partir de sua própria experiência.” (COSSON, 2014, p. 55).

Dessa forma, o letramento literário contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. A literatura, ao possibilitar múltiplas interpretações e ao apresentar diferentes perspectivas sobre a realidade, estimula o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes.

Portanto, ao considerar o letramento literário na perspectiva de Rildo Cosson, percebe-se que a literatura desempenha um papel fundamental na formação humana e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A escola, ao assumir a responsabilidade pela formação do leitor, deve garantir o acesso à literatura e promover práticas pedagógicas que valorizem a leitura literária como experiência estética e como forma de conhecimento.

Assim, o trabalho com a literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui um elemento essencial para a construção de uma educação mais humanizadora, capaz de desenvolver nos estudantes não apenas habilidades acadêmicas, mas também sensibilidade, imaginação e consciência crítica.

Este subitem trouxe à luz da pesquisa as inquietações dos teóricos acerca do letramento literário, bem como práticas significativas de mediação e interação inerentes ao ensino de literatura no contexto escolar. Além das contribuições do autor, o estudo também dialoga com renomados teóricos que convergem com suas concepções, ao enfatizarem a relevância da aprendizagem mediada pela literatura.

Na sequência, esta pesquisa contará com as contribuições de Lev Vygotsky no que concerne à relação entre literatura e formação intelectual da criança, considerando que a arte — especialmente a literária — e a recepção estética constituem elementos fundamentais para a construção e transformação do conhecimento, principalmente, nos Anos Iniciais uma vez que o aprendiz tem contato com inúmeros textos literários que possibilita uma aprendizagem significativa.

3.3. A psicologia da arte e a recepção estética: literatura e formação intelectual da criança

O processo intelectual de formação da criança ocorre por meio de etapas que estão intrinsecamente relacionadas à cultura e ao meio social do qual ela faz parte. O desenvolvimento cognitivo acontece à medida que as experiências vividas oferecem suporte e contribuem para a consolidação de cada etapa do conhecimento. No que concerne à aprendizagem da literatura, desde muito cedo a criança manifesta formas de expressão que revelam sua relação com o mundo. Inicialmente, tal expressão ocorre por meio do desenho, que permite evidenciar histórias e experiências vividas; posteriormente, com o avanço do desenvolvimento e a apropriação da escrita, a criança

passa gradativamente da representação concreta para formas simbólicas mais complexas.

O processo de leitura na infância ultrapassa a decodificação de palavras, envolvendo linguagem, atenção, memória, imaginação, emoção e construção de sentidos. Nessa perspectiva, o acesso à literatura contribui para ampliar as experiências cognitivas e culturais da criança, possibilitando-lhe conhecer diferentes situações, personagens, sentimentos e modos de compreender a realidade.

Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das relações sociais e da apropriação dos signos culturais, tendo a linguagem papel fundamental na organização do pensamento. A literatura, enquanto manifestação artística, constitui uma importante forma de mediação cultural, pois possibilita à criança imaginar, interpretar e reelaborar experiências. A imaginação, para o autor, não se encontra separada da realidade, mas se constitui a partir das experiências vivenciadas e de sua reorganização pelo sujeito. Desse modo, a leitura literária pode ampliar o universo simbólico infantil e favorecer novas formas de pensar e sentir.

A dimensão estética também merece destaque, uma vez que a literatura articula pensamento e emoção. Ao entrar em contato com uma narrativa, a criança não apenas compreende acontecimentos, mas experimenta sentimentos, cria imagens mentais, formula hipóteses e atribui significados àquilo que lê. Assim, a experiência literária pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e afetivo, sem que a obra seja reduzida a um instrumento para o ensino de outros conteúdos.

Essa compreensão dialoga com Desmurget (2023), para quem a leitura frequente e prazerosa favorece o desenvolvimento da linguagem, da compreensão, da atenção, dos conhecimentos e de diferentes competências intelectuais e sociais. O autor destaca que aprender a ler não significa apenas reconhecer palavras, mas desenvolver a capacidade de compreender aquilo que é lido. Por isso, o contato contínuo com livros constitui elemento importante na formação da criança e na construção de sua autonomia leitora.

A aproximação entre Vigotski e Desmurget permite, portanto, compreender a leitura como uma prática cultural complexa, capaz de mobilizar diferentes processos cognitivos e afetivos. Entretanto, sua importância para a escola não deve ser justificada apenas por seus benefícios cognitivos. Quando compreendida como arte, a literatura

possui valor próprio e oferece à criança uma experiência estética que envolve imaginação, sensibilidade, pensamento e produção de sentidos.

Nesse sentido, garantir o acesso à literatura nos Anos Iniciais significa criar condições para que a criança não apenas aprenda a ler, mas aprenda a encontrar na leitura uma possibilidade de pensar, imaginar, sentir e compreender o mundo.

Nesse sentido, no período escolar inicial, após a verbalização, o primeiro estímulo literário do aprendiz manifesta-se por meio do desenho. As crianças desenhavam de diversas formas possíveis; basta um lápis e um papel para que comecem a narrar inúmeras histórias relacionadas às suas vivências. Esses desenhos frequentemente representam o cotidiano da criança: a família, o animal de estimação, os avós, os amigos e os espaços de convivência. A esse respeito, Vygotsky ressalta:

De todas as formas de criação, a criação literária e verbal é a mais característica da idade escolar. É bem conhecido que na infância todas as crianças passam por vários estágios do desenho. Desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente no período pré-escolar. Nessa época as crianças desenhavam com vontade; às vezes sem ser estimuladas por adultos e, às vezes, basta um pequeno estímulo para que comecem a desenhar. (VYGOTSKY, 2009, p. 60).

A literatura, portanto, constitui parte integrante da formação do sujeito, estando implícita ou explicitamente presente na constituição humana. A recepção estética do aprendiz envolve experiências que, quando externalizadas por meio da escrita — seja inicialmente pelo desenho ou posteriormente pelos signos linguísticos — possibilitam sua inserção social e cultural. Nesse processo, a criança passa a experienciar diferentes formas de cultura e sociabilidade, aprendendo sobre convivência e urbanidade, o que contribui para que gradativamente se afaste do egocentrismo infantil e desenvolva a percepção do outro e do meio em que está inserida.

Com o amadurecimento, a criança tende a deixar gradualmente o desenho como forma predominante de expressão e passa a verbalizar suas experiências, seja por meio da narração de histórias, seja pela invenção de situações inspiradas em seu cotidiano. Ao ingressar no Ensino Fundamental e ter acesso sistemático aos signos linguísticos, iniciando o processo de apropriação da escrita, a palavra passa a assumir um novo significado em sua experiência cognitiva e cultural.

Entretanto, embora oralidade e escrita compartilhem o objetivo de transmitir ideias e conhecimentos, a criança tende a sentir-se mais confortável na expressão oral. Isso pode ocorrer em razão de um vocabulário ainda restrito, da dificuldade de

organização das ideias ou da complexidade envolvida na transposição do pensamento para a linguagem escrita.

Nesse sentido, Vygotsky pondera:

O desenho é deixado para trás como uma etapa vivida, e seu lugar começa a ser ocupado pela nova criação, verbal ou literária, que predomina, principalmente, no período de amadurecimento sexual do adolescente. Alguns autores supõem até que somente a partir dessa idade é que se pode falar de criação verbal nas crianças, no sentido próprio dessas palavras. “A criação verbal em si”, diz o acadêmico Soloviov, “no seu verdadeiro sentido, tem início exatamente com o começo do amadurecimento sexual. Pois, para se criar com a palavra algo próprio, de maneira nova (a partir de um ponto de vista peculiar), que encarne e combine os fatos reais da vida, é necessária uma reserva suficiente de vivências pessoais, é preciso a própria experiência de vida, a habilidade de analisar as relações entre as pessoas, em diferentes ambientes. No início da idade escolar, a criança ainda não é capaz de fazer isso e, assim, sua criação tem um caráter condicional e, em certo sentido, ingênuo. (VYGOTSKY, 2009, p. 62).

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento da arte literária está diretamente relacionado às fases do desenvolvimento humano. A passagem do desenho à verbalização e, posteriormente, à escrita está vinculada às experiências socioculturais vivenciadas pelo sujeito. A literatura, nesse contexto, constitui um processo de criação que envolve dimensões estéticas e emocionais, pois está relacionada à capacidade de transformar experiências vividas em expressão simbólica, fato que a criança se torna apta a partir da maturidade em que seja capaz de abstrair seu cotidiano.

Vygotsky também destaca que, quando a criança é solicitada a escrever, torna-se evidente uma discrepância entre sua oralidade e sua capacidade de expressão escrita. Essa diferença revela o estágio de maturidade linguística do aprendiz. Por essa razão, a escola assume papel fundamental no processo de mediação da aprendizagem, devendo proporcionar estratégias pedagógicas que auxiliem a criança na transição entre oralidade e escrita.

A esse respeito, Vygotsky afirma: “Sabemos, diz Gaupp, que a expressão escrita de ideias e de sentimentos pelo escolar é significativamente mais atrasada em comparação com a capacidade de expressão oral.” (VYGOTSKY, 2009, p. 63).

Assim, a arte literária vai sendo construída gradualmente, permitindo que o aprendiz amplie sua compreensão sobre o mundo e sobre as relações sociais que o constituem. Nesse percurso, a literatura contribui para a formação crítica do sujeito,

pois possibilita a reflexão sobre a realidade e sobre o papel que cada indivíduo desempenha na transformação do mundo.

Vygotsky também destaca que:

O mesmo ocorre quando a criança passa da oralidade para a escrita. A escrita representa grandes dificuldades por possuir leis próprias, que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para a criança. Com muita frequência, na passagem para a escrita, as dificuldades das crianças são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita. (VYGOTSKY, p.64, 2009).

Observa-se, portanto, que o desenvolvimento da estética literária exige amadurecimento cognitivo e emocional. Embora a literatura seja a arte da palavra, o registro escrito requer habilidades específicas que se desenvolvem progressivamente. É importante ressaltar que a literatura vai além da escrita, como foi dito anteriormente.

Nesse processo, o papel do professor é o de mediador, contribuindo para que o aluno amplie suas possibilidades de expressão e compreenda o potencial transformador da linguagem. A leitura e a escrita ultrapassam o simples ato técnico, constituindo instrumentos de formação crítica e de desenvolvimento intelectual.

Vygotsky ressalta ainda o papel transformador do professor ao mediar a aprendizagem da criança:

Consequentemente, a tarefa consiste em criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios de escrita. Uma experiência maravilhosa de despertar a criação literária infantil em crianças camponesas foi descrita por Tolstoi (VYGOTSKY, 2009, p. 70).

Nesse contexto, mediar significa oferecer possibilidades de imaginação e apresentar caminhos que permitam ao aprendiz construir seu próprio percurso intelectual. Quando o professor propõe temas e oferece sugestões iniciais, a capacidade criadora da criança é estimulada, permitindo que surjam novas ideias, palavras e narrativas.

Infelizmente, muitos sistemas educacionais ainda privilegiam excessivamente o ensino técnico, priorizando a formação voltada ao mercado de trabalho em detrimento da formação criativa e crítica do indivíduo. Essa crítica já foi apontada por Paulo Freire,

ao afirmar que a educação frequentemente se volta mais para a formação de mão de obra do que para a formação de sujeitos autônomos (FREIRE, 1974).

Partindo do exemplo de Tolstoi citado por Vygotsky, torna-se fundamental valorizar o desenvolvimento referente à arte literária infantil, pois, quando estimuladas, as crianças são capazes de produzir manifestações criativas que superam, muitas vezes, as expectativas dos adultos. Com base em sua experiência, “a criança necessita apenas do material para se enriquecer harmônica e multilateralmente. Assim que lhe dei total liberdade e parei de ensiná-la, ela escreveu uma obra poética sem igual na literatura russa [...]” (VYGOTSKY, 2009, p. 70).

Diante disso, compreende-se que o papel do educador consiste em criar condições para que a criança se aproxime da literatura compreendendo-a como arte, respeitando seu tempo e seu processo de desenvolvimento despertando esteticamente.

Vygotsky reforça ainda:

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (VYGOTSKY, 2009, p. 72).

O processo literário infantil, portanto, deve ser compreendido dentro de seu próprio contexto de desenvolvimento, não sendo adequado avaliar os textos produzidos pelas crianças com os mesmos critérios utilizados para obras literárias adultas.

Vygotsky afirma:

O significado dessa criação é mais importante para a criança do que para a literatura. Seria incorreto e injusto perceber a criança como um escritor, aplicando às suas obras as mesmas exigências que fazemos em relação à obra de um escritor. A criação infantil está para a criação dos adultos, assim como a brincadeira para a vida. A brincadeira é necessária para a criança do mesmo modo que a criação literária infantil o é, antes de mais nada, para desencadear, adequadamente, o empenho do próprio autor. A criação é também necessária ao ambiente infantil em que nasce e ao qual se destina. Isso, é claro, não significa que a criação infantil apenas surja, espontaneamente, dos impulsos internos das próprias crianças e que todas as manifestações dessa criação sejam totalmente iguais e satisfaçam apenas ao gosto subjetivo das próprias crianças. (VYGOTSKY, 2009, pp. 90-91)

Assim, a arte literária desempenha papel fundamental no desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da linguagem, permitindo que a criança explore sua capacidade criadora e desenvolva formas mais complexas de pensamento.

Por fim, Vygotsky conclui:

O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora [...] e dominar a fala humana — esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano. (VYGOTSKY, 2009, pp. 96-97).

Dessa forma, compreende-se a relevância do processo desencadeado na leitura literária infantil para a formação intelectual e emocional da criança. Ao passar pelo desenho, pela verbalização e pela escrita, o sujeito percorre um processo formativo que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e do pensamento crítico.

A partir das reflexões apresentadas por Vygotsky acerca do desenvolvimento da leitura literária infantil, torna-se possível compreender que a relação entre arte, imaginação e desenvolvimento humano constitui um processo profundamente vinculado às experiências sociais e culturais vivenciadas pelo sujeito. A literatura, enquanto forma artística mediada pela linguagem, insere-se nesse processo como instrumento capaz de ampliar a percepção do mundo, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e sensível da criança.

Nesse sentido, ao tratar da psicologia da arte, Vygotsky evidencia que a experiência estética não se reduz ao simples contato com uma obra artística, mas envolve um complexo processo psicológico no qual emoção, imaginação e pensamento se articulam. A arte provoca no sujeito uma reorganização interna das experiências vividas, permitindo que emoções e percepções sejam reinterpretadas por meio da linguagem simbólica.

De acordo com o autor:

A arte é o social em nós. Ela surge de uma necessidade profundamente humana de organizar os sentimentos e de dar forma às experiências emocionais. A obra de arte provoca uma reação estética que reorganiza o sistema de sentimentos do indivíduo. (VYGOTSKY, 1999, p. 314).

Dessa forma, a literatura, enquanto manifestação artística, exerce papel fundamental na formação intelectual da criança, pois permite que ela desenvolva novas formas de compreender e interpretar a realidade. Ao entrar em contato com narrativas literárias, o aprendiz amplia seu repertório simbólico, construindo novas representações do mundo e de si mesmo.

Essa perspectiva aproxima-se também das reflexões de Antônio Candido, para quem a literatura constitui um elemento essencial da formação humana. O autor defende que o acesso à literatura deve ser compreendido como um direito fundamental, pois ela contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da consciência crítica.

Segundo Candido: “A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque por meio dela o homem se humaniza, se organiza interiormente e amplia sua visão de mundo.” (CANDIDO, 2004, p. 176).

Dessa maneira, quando a criança tem acesso à literatura, enquanto leitura, desde os primeiros anos de escolarização, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento de sua sensibilidade estética e de sua capacidade interpretativa. A experiência literária permite que o sujeito explore diferentes possibilidades de pensamento, ampliando sua capacidade de compreensão da realidade social e cultural.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental no processo de formação do leitor literário. Não se trata apenas de ensinar a decodificar palavras ou interpretar textos de maneira mecânica, mas de possibilitar que o aluno vivencie a literatura como experiência estética e cultural. A leitura literária deve ser compreendida como uma prática formativa que contribui para a construção da identidade do sujeito e para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

Rildo Cosson, ao tratar do letramento literário, destaca que a literatura precisa ser trabalhada na escola de forma sistemática e significativa, de modo que o aluno possa construir uma relação efetiva com o texto literário. Para o autor, a leitura literária deve ir além da compreensão superficial da narrativa, envolvendo processos de interpretação, reflexão e diálogo com a obra.

Cosson afirma que:

O letramento literário consiste no processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos. Ler literatura na escola significa possibilitar

ao aluno a experiência estética com o texto, permitindo que ele se reconheça como sujeito leitor. (COSSON, 2014, p. 17).

Nesse sentido, a literatura na escola deve ser compreendida como um espaço de formação cultural e estética. O professor, ao atuar como mediador da leitura, contribui para que o aluno estabeleça relações entre o texto literário e suas próprias experiências de vida, favorecendo a construção de significados.

A mediação pedagógica torna-se, portanto, um elemento essencial nesse processo. Conforme destaca Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo o professor um dos principais mediadores na construção do conhecimento. Ao orientar o contato da criança com a literatura, o educador contribui para que o aprendiz amplie sua zona de desenvolvimento proximal, alcançando níveis mais complexos de compreensão.

Segundo Vygotsky:

Aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda será capaz de fazer sozinha amanhã. A aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de acontecer de outra forma. (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Assim, a leitura literária mediada possibilita que a criança desenvolva habilidades interpretativas, imaginativas e reflexivas. A literatura torna-se, portanto, um instrumento de desenvolvimento intelectual, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Além disso, a experiência estética proporcionada pela literatura permite que a criança entre em contato com diferentes perspectivas de mundo. As narrativas literárias apresentam conflitos, emoções e situações diversas que ampliam a capacidade de empatia e compreensão das relações humanas. Ao identificar-se com personagens e situações narrativas, o leitor experimenta emoções que contribuem para o desenvolvimento de sua sensibilidade.

Nesse aspecto, Vygotsky ressalta que a arte possui uma função catártica, pois possibilita ao indivíduo reorganizar suas emoções e refletir sobre suas experiências internas.

De acordo com o autor: “A função da arte consiste em transformar emoções individuais em experiências socialmente significativas, permitindo que o sujeito

compreenda seus próprios sentimentos à luz da experiência humana coletiva.” (VYGOTSKY, 1999, p. 290).

Essa função torna-se especialmente relevante no contexto da infância e da adolescência, períodos marcados por intensas transformações emocionais e cognitivas. A literatura oferece um espaço simbólico no qual a criança pode elaborar suas experiências, medos, desejos e conflitos.

A literatura permite que a criança desenvolva sua imaginação e expresse suas percepções de mundo. Ao criar histórias, personagens e narrativas, o aluno exercita sua capacidade de organização do pensamento e de elaboração simbólica.

A esse respeito, Cosson observa que:

A escrita literária na escola não tem como objetivo formar escritores profissionais, mas proporcionar ao aluno a experiência de criação estética com a linguagem, permitindo que ele compreenda os mecanismos da literatura e desenvolva sua sensibilidade artística. (COSSON, 2014, p. 54).

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Paulo Freire acerca do papel emancipador da educação. Para o autor, o processo educativo deve possibilitar que o sujeito compreenda criticamente a realidade e desenvolva sua capacidade de transformação social.

Freire destaca que: “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (FREIRE, 1996, p. 84).

Dessa forma, quando a escola promove o acesso à literatura, contribui para a formação de indivíduos capazes de refletir sobre sua realidade e atuar de maneira consciente na sociedade. A literatura amplia horizontes, possibilitando novas formas de perceber o mundo e de compreender as relações humanas.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão cultural da literatura. Ao entrar em contato com diferentes obras literárias, a criança amplia seu repertório cultural e desenvolve sua capacidade de compreender a diversidade de experiências humanas. A literatura apresenta múltiplas vozes, culturas e perspectivas, contribuindo para a formação de uma visão mais ampla e plural da realidade.

Nesse sentido, Candido ressalta que a literatura exerce papel fundamental na construção da cultura e na preservação da memória coletiva.

Segundo o autor: “A literatura é uma forma de expressão que organiza a experiência humana e transmite valores, sentimentos e visões de mundo que compõem o patrimônio cultural de uma sociedade.” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Ao considerar as contribuições de Vygotsky, Cosson, Freire e Candido, percebe-se que a literatura desempenha um papel decisivo no desenvolvimento da criança. A experiência estética proporcionada pela leitura e pela arte literária contribui para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da capacidade crítica.

Assim, a escola deve assumir a responsabilidade de promover práticas pedagógicas que valorizem a literatura como experiência formativa. Isso implica criar espaços de leitura, incentivar a produção textual e estimular o diálogo entre leitores e obras literárias.

Quando a literatura é trabalhada de forma significativa no ambiente escolar, o aluno passa a compreender que a leitura não se limita à aquisição de informações, mas constitui um processo de construção de sentidos e de formação humana.

Nesse contexto, a formação do leitor literário torna-se um dos principais desafios da educação contemporânea. Em uma sociedade marcada pela rapidez das informações e pelo predomínio das tecnologias digitais, torna-se ainda mais necessário criar espaços que valorizem a leitura profunda e reflexiva. A literatura, nesse sentido, oferece uma experiência única: ela convida o leitor a desacelerar, refletir e mergulhar no universo simbólico das narrativas. Ao fazer isso, contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e sensível.

Dessa forma, pode-se afirmar que a literatura desempenha um papel fundamental na formação intelectual da criança, pois articula emoção, imaginação e pensamento em um processo complexo de construção de sentidos. Ao proporcionar experiências estéticas significativas, a literatura amplia a capacidade humana de compreender o mundo e de transformar a realidade.

Assim, ao reconhecer a importância da literatura no processo educativo, a escola reafirma seu compromisso com a formação integral do sujeito, garantindo o acesso a um dos mais importantes patrimônios culturais da humanidade.

Este capítulo buscou, portanto, explicitar, a partir das perspectivas de Vygotsky e de Rildo Cosson, a importância da literatura no contexto escolar, bem como apresentar caminhos possíveis para a formação literária da criança. Compreender esses processos é fundamental para que o educador não cometa equívocos pedagógicos que possam comprometer o desenvolvimento do aprendiz, negando-lhe o

acesso à literatura — direito humano fundamental, conforme argumenta Antônio Candido (2004).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está alicerçada na concepção de literatura em sua dimensão estética compreendendo-a como manifestação artística. Nessa perspectiva, a literatura contribui para um ensino comprometido com a formação crítica dos estudantes e com a transformação social, ao possibilitar experiências de leitura capazes de ampliar percepções, suscitar questionamentos e favorecer a construção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre a realidade. Assim, incentivar e mediar a leitura literária, nos Anos Iniciais, significa criar condições para que o sujeito desenvolva uma consciência mais crítica, exercite sua sensibilidade e encontre, na experiência estética, possibilidades de emancipação e de libertação simbólica. Nesse sentido, compreende-se que a literatura se manifesta na escola como experiência formativa para a vida, assumindo um caráter artístico que contribui para o desenvolvimento estético da criança.

O questionamento acerca do que é literatura possibilitou ampliar a compreensão de sua relevância social e cultural. Compreendendo que a literatura constitui um direito humano incompressível, sendo tão essencial quanto outros direitos fundamentais, como moradia e alimentação. Ela ultrapassa os limites da produção erudita e se manifesta em diferentes formas de comunicação mediadas pela palavra, tais como lendas, narrativas populares e manifestações do folclore.

Nessa perspectiva, a literatura constitui um poderoso instrumento de formação e educação, presente tanto nos currículos escolares, de forma sublime, quanto na vida cultural da sociedade. Ela confirma e nega valores, propõe reflexões, denuncia injustiças, apoia e contesta concepções sociais, permitindo que o sujeito vivencie, de forma simbólica e dialética, os problemas da realidade social. Dessa maneira, contribui para a formação ética, estética e crítica, estimulando a empatia, a imaginação e a consciência social. Negar o acesso à literatura, portanto, configura-se como uma forma de opressão cultural, uma vez que limita as possibilidades de desenvolvimento humano.

Compreende-se que a literatura assume diferentes formas e manifestações ao longo da história. A literatura não se restringe à tradição erudita, podendo incluir diversas formas narrativas, inclusive manifestações populares, digitais e híbridas. Nesse contexto, observa-se que a literatura se expande para novos suportes, como blogs, redes sociais e livros digitais, assumindo um caráter cada vez mais plural e democrático.

A literatura possui um papel fundamental na compreensão da condição humana, pois não fala apenas de si mesma, mas do ser humano, de suas relações éticas e de sua experiência no mundo. Ela permite ao leitor experimentar outras perspectivas de vida, ampliando sua compreensão da realidade e desenvolvendo a empatia. O mais importante não é identificar as técnicas utilizadas na construção da obra, mas compreender o que ela revela sobre a condição humana.

Com base nesses referenciais teóricos, estruturou-se o primeiro capítulo desta dissertação, cujo objetivo foi compreender a literatura enquanto arte e refletir sobre sua contribuição para a formação estética dos estudantes. A referida reflexão torna-se ainda mais relevante em um contexto social marcado por tendências utilitaristas e neoliberais, que frequentemente reduzem o valor da literatura no campo educacional, desconsiderando seu potencial emancipador e crítico.

No que se refere à formação do estudante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa também analisou os principais documentos legais que orientam o ensino da literatura na escola. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL (BRASIL, 2006) foram discutidos no segundo capítulo, com o intuito de compreender o lugar da literatura nos processos educativos das instituições escolares. Além disso, foram considerados diferentes programas federais e regionais voltados à promoção da leitura, bem como as contribuições das pesquisas de Jesus (2019) e Costa (2020), que analisam a implementação dessas políticas no contexto educacional brasileiro.

Embora a investigação não faça evidências sobre os processos pedagógicos, foi possível observar uma discrepância entre as concepções teóricas sobre a literatura e as práticas pedagógicas, referentes à mesma, efetivamente desenvolvidas nas escolas com base nos estudos documentais envolvendo a BNCC e DC-GO. Neste sentido, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, os professores — geralmente formados em Pedagogia — nem sempre dispõem de tempo ou de condições institucionais para desenvolver estudos coletivos que possibilitem a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Além disso, observa-se que muitas escolas priorizam atividades voltadas para avaliações externas, direcionando o tempo pedagógico para conteúdos avaliativos, o que acaba reduzindo os momentos destinados à fruição estética e ao contato sensível com a literatura.

Os resultados da investigação indicam que, embora existam políticas públicas de incentivo à leitura, como o PNLL e programas correlatos, observa-se que a literatura,

no contexto da BNCC, encontra-se predominantemente vinculada ao componente de Língua Portuguesa e frequentemente tratada de forma instrumental. Essa configuração tende a privilegiar aspectos técnicos da alfabetização em detrimento da experiência estética integral da obra literária.

No terceiro momento da pesquisa, investigou-se a importância da literatura na formação dos estudantes dos Anos Iniciais, a partir das contribuições de autores como Teresa Colomer, Ana Maria Machado e Maria Teresa Andruetto.

Entende-se que a literatura não deve ser utilizada apenas como instrumento para ensinar gramática ou transmitir valores morais. Ao contrário, a literatura deve ser compreendida como um espaço de construção de sentidos e de formação do leitor. A escola precisa constituir-se como uma verdadeira comunidade de leitores, na qual os livros circulem livremente e o diálogo sobre as obras seja valorizado. Dessa forma, o estudante amplia seu repertório cultural e desenvolve sua sensibilidade estética, compreendendo que a literatura constitui uma forma de organizar a experiência humana e de compreender o outro.

Conclui-se que a literatura possui um forte potencial emancipador. O ato de ler possibilita que o indivíduo deixe de ser apenas receptor de informações, tornando-se sujeito ativo no processo de construção de significados. A leitura literária permite que o leitor dialogue com o texto, imagine novos mundos e recrie sentidos a partir de sua própria experiência. Dessa forma, a literatura não deve ser utilizada apenas para transmitir conteúdos ou valores morais, mas para proporcionar experiências de liberdade, prazer e reflexão.

Portanto, a literatura também representa um espaço de resistência diante da padronização do pensamento e da lógica de consumo acelerado de informações. A leitura como um processo fundamental de construção da identidade e de formação cidadã, defende que o contato com a literatura possibilita ao leitor desenvolver uma relação mais crítica e reflexiva com o mundo.

O conceito de letramento literário é entendido como um conjunto de práticas pedagógicas e sociais que visam formar leitores capazes de interagir de forma crítica e sensível com os textos literários. A escola possui um papel fundamental na formação do leitor literário, sendo necessário desenvolver estratégias didáticas, como oficinas e sequências de leitura, que favoreçam a construção de sentidos e a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Ao discutir a imaginação e a criação literária, observa-se que as crianças possuem grande capacidade de produção simbólica e criativa. Nesse processo, a mediação do professor torna-se fundamental, pois possibilita que as crianças desenvolvam suas potencialidades expressivas e participem ativamente de processos de criação literária.

Diante dessas reflexões, esta pesquisa pretende contribuir para o debate sobre o papel da literatura na formação humana, defendendo uma educação fundamentada em princípios dialéticos, na qual os estudantes possam se constituir como sujeitos críticos e participativos.

Ao investigar o conceito de literatura, analisar os documentos legais que orientam seu ensino e discutir sua importância no contexto escolar, esta dissertação buscou ampliar as reflexões sobre o lugar da literatura na educação básica, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Espera-se, assim, que este estudo possa contribuir para futuras pesquisas e para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a literatura como experiência estética, formativa e humanizadora.

Defende-se, portanto, que a literatura, especialmente nos Anos Iniciais, deve ser compreendida como prática artística e formativa, capaz de promover sensibilidade, criticidade e ampliação da experiência humana.

Conclui-se que a literatura, enquanto arte, ultrapassa a função utilitária do ensino da leitura e da escrita, constituindo-se como dimensão simbólica essencial à formação estética e humana do estudante.

Desse modo, reafirma-se que o acesso à literatura constitui um elemento essencial para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e conscientes, capazes de compreender a complexidade da realidade social e de atuar na construção de uma sociedade mais justa, pautada na alteridade, na reflexão e na participação cidadã.

Além disso, a literatura promove um movimento contínuo de questionamento e reflexão, uma vez que convida o sujeito a interpretar conflitos, valores, sentimentos e contradições presentes tanto no universo ficcional quanto na realidade concreta. Nesse processo, a leitura literária torna-se um importante instrumento de humanização, pois amplia a sensibilidade diante das experiências humanas e fortalece a formação ética e estética do educando. Assim, o contato com a obra literária não apenas contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas e interpretativas, mas também

favorece a constituição de sujeitos mais autônomos intelectualmente, capazes de posicionar-se criticamente diante das demandas e desafios de seu tempo histórico.

Nessa direção, a escola assume papel fundamental na democratização do acesso à literatura, especialmente em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e culturais. Garantir aos estudantes experiências significativas de leitura literária significa assegurar-lhes o direito à imaginação, à criatividade, à construção de sentidos e à ampliação de horizontes humanos e sociais. Portanto, a literatura, quando compreendida como prática formativa e social, consolida-se como um instrumento indispensável para a formação integral do sujeito e para o fortalecimento de uma educação comprometida com a emancipação, a cidadania e a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Maria José de Camargo. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- ANDRUETTO, María Teresa. Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura. In: ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Sesc-SP, 2017.
- ALVES, Rubem. **Palavras para desatar nós**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Cultura; Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)**. Brasília: MinC/MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)**. Brasília: Ministério da Cultura, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Brasília: MEC/FNDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004.

CANUDO, Ricciotto. Manifesto das sete artes. In: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

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

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

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

COSTA, Juliane Alves Araújo. **A leitura literária na Base Nacional Comum Curricular**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

DESMURGET, Michel. **Faça-os ler!: para não criar cretinos digitais**. Tradução de Julia da Rosa Simões. São Paulo: Vestígio, 2023

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRANCHETTI, Paulo. **Ensinar literatura para quê?** Revista dEsEnrEdoS, Teresina, ano I, n. 3, nov./dez. 2009. ISSN 2175-3903.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás (DCGO)**. Goiânia: Seduc, 2018.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa AlfaMais Goiás**. Goiânia: Seduc, 2021.
- GULLAR, Ferreira. **Indagações de hoje**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- JESUS, Simone Aparecida de. **Da formação humana à instrumentalização da literatura nos documentos que orientam os Anos Iniciais do ensino fundamental**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje e amanhã**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MARTINS, Heloisa Helena T. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289–300, 2004.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 28. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- OLIVEIRA, Luciana Santos de; OLIVEIRA, Luciano Amaral. **O silenciamento literário das mulheres brasileiras**. *Revista Estudos Feministas*, v. 18, n. 2, 2010.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PETIT, Michèle. **Somos animais poéticos: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise**. Tradução de Raquel Camargo. São Paulo: Editora 34, 2024.
- PILATI, Alexandre. **A literatura e a formação integral do estudante da educação básica**. In: SILVA, Célia Sebastiana; VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves; FARIA, Vivianne Fleury de (org.). **Leitura literária e formação do leitor na educação básica**. Goiânia: CIAR/UFG, 2024. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br>. Acesso em: 26/04/2026.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5–17, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REFERÊNCIAS – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

ANDRADE, Yammar Leite de Araujo. **Ressignificando a prática leitora na escola**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

ARGUEJOS, Alessandra Oliveira. **Literatura “em série”: uma proposta de letramento literário e estudo do gênero narrativo a partir das séries de TV e das fanfics**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia, 2019.

BENTES, Arão do Nascimento. **Chuva branca caía em chãos de Maíconã: a trilogia de Paulo Jacob**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.

CARLOS, Thaís Rodrigues. **Professora alfabetizadora e crianças em processo de (cri)ação literária: voos em (trans)formação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

CAVALCANTE, Edemar Amaral. **Conectados com a leitura: uma investigação dos significados da literatura no 5º ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

COSTA, Larissa Quachio. **Reverberações da arte narrativa na concepção de mundo**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

FARIA, Kivia Pereira de Medeiros. **Literatura, criatividade e mediação pedagógica e desenvolvimento do pensamento criativo**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

FERREIRA, Kleber Mazione Lima. **A palavra pelas palavras: o haikai como acesso ao texto literário**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FONTES, Nathalia Soares. **A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo**. 2018. Dissertação (Mestrado em

Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

MARQUES, Bárbara Daniane Mendes. **Letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental com poemas e canções de Arnaldo Antunes**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2021.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista. **Letramento literário e teatro na escola: ensino da literatura como rubrica sob a regência do professor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MELO, Silvana Pereira. **A interseccionalidade na poesia de Conceição Evaristo: uma proposta para o Ensino Fundamental – anos finais**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2020.

MORAES, Michelle Marques de. **Os animais da terra: do texto literário aos formatos cinematográficos de roteiro e storyboard**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.

MORAIS, Fabiana Pereira de. **Letramento literário: perspectivas e práticas de leitura literária para o 9º ano**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2016.

MOREIRA, Isabela Feliciano. **Do sentido e do sentir: performance do sensível e ensino de literatura no ensino fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

MORETH, Bruna Dantas Pinto. **Amanhecer Esmeralda na formação de jovens leitores: a experiência estética e a experiência social**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

PEREIRA, Paula Cristina Damante. **O legado de Cora Coralina: um estudo da recepção de sua poesia entre alunos do ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Goiás, 2019.

PEIXOTO, Sanderson Mendanha. **O legado de Cora Coralina: um estudo da recepção de sua poesia entre alunos do ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2019.

PEREIRA, Nathália Augusto. **Para que nunca se esqueçam: leituras compartilhadas de O crime do Cais do Valongo, de Eliana Alves Cruz**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

REZENDE, Patrícia Rodrigues. **Ler é um espetáculo! Uma proposta afrocentrada de letramento literário por meio da dramatização de Leite do peito**. 2021.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

RIBEIRO, Léia das Dores Cardoso. **Leitura de poesia e de canção: lúdico e musicalização na formação do leitor em sala de aula**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

RUBIRA, Fabiana de Pontes. **Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, Liliane Nunes. **O valor das coisas “desimportantes”: o letramento literário baseado na obra Memórias Inventadas, de Manoel de Barros**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SANTOS, Vanessa Silva dos. **A história contada em silêncio: uma leitura do romance A gloriosa família: o tempo dos flamengos, de Pepetela**. 2021. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SEABRA, ADRINA DE OLIVEIRA CHAGAS. **Leitura e formação do leitor: a recepção da literatura afro-brasileira no ensino fundamental**. *Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.*

SIQUEIRA, Sena Aparecida de. **Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Carolaine Marinho da. **Teoria do efeito estético articulada à teoria histórico-cultural e BNCC: contribuições para o ensino de leituras literárias**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SILVA, Elisvânia Marques da. **Contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotsky para o ensino de leitura literária no ensino fundamental**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2024.

SILVA, Fabio Alexandre Santos da. **Poesia, gênero e letramento literário**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Josimar Alves da. **Intercompreensão de línguas românicas e literatura na Educação de Jovens e Adultos para a formação humana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

SILVA, Karina Lima da. **Construindo o humano: o ensino de arte e a produção da recepção estético-literária no ensino fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2022.

SILVA, Liliane Alves da. **A roda de histórias pelo direito de viver a infância no Colégio de Aplicação UFSC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SOUSA, Arlinda Alves de. **Horizontes entrecruzados: recepção da arte literária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, Danielle Medeiros de. *As contribuições do computador para a formação do leitor literário: uma chave para o ensino de literatura na escola*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SUPERTI, Tatiane. **Psicologia da arte vigotskiana e ensino de literatura: reflexões estético-científicas para o trabalho educativo da/o professora/o**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, 2023.

VASQUES, Cristina Maria. **Fazendo arte na literatura: um panorama lúdico e estético da literatura infantil e juvenil brasileira**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

VIEIRA, Aline Silva. **A resistência da literatura: leitura e escrita literária enquanto arte de fazer**. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

VIEIRA, Divino Gomes. **Leitura dramática no ensino de literatura: arte e ousadia em sala de aula**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

VILANOVA, Maísa Sales. **A experiência estética literária no Ensino Fundamental pela prática do sarau poético**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituição de Ensino Superior, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

ANEXO

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	RESUMO	URL
1	ANDRAD E, Yammar Leite de Araújo	Ressignificando a prática leitora na escola	2018	UFTM	Dissertação	A leitura exerce função essencial na sociedade pós-moderna. No mundo contemporâneo, apesar das inúmeras transformações e inovações tecnológicas registradas, ela mantém-se como instrumento transformador da coletividade e não refém dessas modificações, tampouco, concorrente delas. No entanto, dados resultantes de inúmeras pesquisas, bem como, de avaliações direcionadas para mensurar o desempenho e a proficiência relacionados à leitura e à escrita, têm revelado preocupante realidade. Tal fato, leva-nos a reflexões que não interrogam a importância da leitura, muito menos, seus benefícios e eficácia, entretanto, que questionam o modo como a sua prática tem sido conduzida e explorada, especialmente, no principal contexto de sua disseminação: a escola básica. Esta pesquisa situa-se nesse	http:// bdt.d.ufmt. edu.br/ handle/ tede/556

					cenário, cujos estudos ancoraram-se na seguinte problematização: “É possível ressignificar a prática leitora na escola e melhorar o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, sobretudo, a partir de obras literárias?”. No enalço de respostas, definimos os principais objetivos deste conteúdo: a) propor um projeto de intervenção para acompanhar o processo de letramento literário das turmas de 6º e 7º anos, visando o desenvolvimento/aprimoramento das habilidades de ler, compreender e interpretar; b) desenvolver práticas de letramento literário para entendermos melhor a relação/processo com a leitura e propor novos métodos de mediação, no intuito de ampliar a educação literária e c) contribuir na educação literária dos alunos, com vistas à consolidação das competências básicas de leitura e de escrita. Nosso estudo fundamentou-se nas orientações da Estética da Recepção e em documentos oficiais norteadores da educação básica; ancorou-se, ainda, em diversos
--	--	--	--	--	---

						estudiosos do referido tema, tais como: Lev Vygotsky, Wolfgang Iser, Italo Calvino, Roger Chartier, Rildo Cosson, Vilson Leffa, Magda Soares, Mirian Zappone, Angela Kleiman, Alberto Manguel, dentre outros. A investigação fundamentou-se em métodos de análise na perspectiva qualitativa. Em suma, oficinas de letramento literário foram propostas e aplicadas – às quais denominamos, “Nas trilhas da leitura” –, oportunizando aos alunos um jeito novo de ler, rompendo, dessa forma, a enrijecida rotina escolar. De caráter interventivo, esta pesquisa de mestrado propiciou práticas leitoras aos alunos de uma escola pública da cidade de Uberaba-MG, por meio do incitamento contínuo da imaginação, levando-os a apreciar a arte da palavra expressa pela literatura, comprovando que é possível, pela mediação, ressignificar a prática leitora na sala de aula.		https://repositorio.ufu.br/handle/
2	ARQUEJOS, Alessandra Oliveira	Literatura “em série”: uma proposta de letramento	2019	UFU	Dissertação	Este trabalho, desenvolvido na área de Linguagens e Letramentos, apresenta uma proposta de letramento literário que tem por		

					sequência básica de leitura: motivação, introdução, leitura e interpretação. Durante a leitura, buscamos explorar as três forças da literatura (BARTHES, 1989), incorporando às atividades propostas outras formas de manifestações artísticas como: a música, a dança, a poesia, o cinema e a arte. Recorremos aos ambientes virtuais de aprendizagem para despertar ainda mais o interesse dos estudantes ao envolver a tecnologia e abranger a proposta, englobando também os multiletramentos e os letramentos digitais. A plataforma digital foi muito útil, facilitando a interação com os alunos, o registro das oficinas e das avaliações e autoavaliações produzidas pelos alunos. Idealizamos a criação de um projeto diferenciado e sedutor que proporcionasse aos alunos formas de aprendizagens colaborativas e a aquisição de conhecimentos significativos para os mesmos. Formulamos a hipótese de que um trabalho diversificado com a literatura em sala de aula e o uso de recursos como as séries de TV e as
--	--	--	--	--	---

						fanfics, podem oferecer a esses jovens a ampliação de seus horizontes de expectativas, criando assim um maior interesse pela leitura. Buscamos relatar os resultados, detalhando as atividades realizadas pelos adolescentes nesse processo, bem como suas opiniões e avaliações sobre o mesmo.	
3	BENTES, ARÃO DO NASCIME TNO	CHUVA BRANCA CAÍÁ EM CHÃOS DE MAÍCONÁ:A TRILOGIA DE PAULO JACOB	2015	UEA	Dissert ação	Propõe-se este trabalho analisar três romances de Paulo Jacob (1921-2003), escritor amazonense do Pós-Modernismo. Os romances são: Chãos de Maiconã, Um Pedaco de Lua caía na Mata e Chuva Branca. Cada uma dessas obras trabalha, metonimicamente, com segmentos populacionais que caracterizam a Amazônia. Na primeira, o autor enfoca o elemento indígena, que é a autóctone, posto já habitar o solo da região muito antes dos primeiros colonizadores aqui chegarem. Com o segundo romance, o autor focaliza o segmento dos imigrantes, tendo dado preferência aos judeus, que desempenharam papel importante na primitiva economia amazônica, feita quase exclusivamente de troca de produtos, através da calha dos	https://ri.uea.edu.br/handle/riuea/1863

						rios. Finalmente, em Chuva Branca, Jacob focaliza o segundo segmento populacional típico da floresta: o caboclo ribeirinho. O conjunto das três narrativas constitui uma trilogia que dá conta dos diferentes modos de vida e, até mesmo, de conquista do sertão amazônico. Como remate à análise das obras mencionadas, focalizar-se-á a linguagem empregada pelo narrador, que recria o português padrão, retrabalhando a sintaxe e a semântica, quer como reprodução dos falares regionais, quer como recriação literária de nossa língua. Além disso, há ainda a religiosidade, característica indelével nas narrativas. Por último, Jacob será enquadrado no percurso histórico tanto da literatura brasileira quanto da mesma literatura tal como ela se realizou, com peculiaridades diversas, no Amazonas.
4	CARLOS, Thaís Rodrigues	Conectados com a leitura: uma investigação dos significados da literatura no 5º ano do ensino fundamental	2013	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Dissertação	Investiga os significados atribuídos à literatura por estudantes do 5º ano do ensino fundamental a partir de interações em sala de aula. Os resultados mostram a predominância de uma abordagem informativa da leitura em detrimento da fruição

					estética.	
5	CAVALCA NTE, Edemar Amaral	O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo	2018	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Tese	Analisa o papel da literatura, especialmente do romance realista, na formação da concepção de mundo do indivíduo, fundamentando-se na estética marxista e na pedagogia histórico- crítica. https:// agendapo s.fclar.un esp.br/ agenda- pos/ educacao _escolar/ 4712.pdf
6	COSTA, Larissa Quachio	Letramento literário: perspectivas e práticas de leitura literária para o 9º ano	2016	UFCG	Dissertação	As discussões propostas neste trabalho surgem a partir da observação de como a literatura vem sendo negligenciada, nos últimos anos, em muitas escolas, principalmente no Ensino Fundamental II. Nesse nível de ensino, os textos literários são abordados através das mesmas estratégias destinadas aos gêneros ditos utilitários. Diante dessas lacunas, esta pesquisa apresenta como objetivo principal, a partir da problematização da relevância da literatura para a formação dos https:// dspace.sti .ufcg.edu. br/ handle/ riufcg/196

							alunos, propor práticas de leitura e estratégias de aborgagem do texto literário que contribuam para fomentar o letramento literário, concebido como uma prática social. O levantamento do estado da arte, baseado em Abreu (2006), Brandão e Micheletti (2011), Candido (2011, 2006) Colomer (2007), Cosson (2007), Dalvi (2013), Kleiman (2010, 2007), Marcuschi (2010, 2003), Melo e Magalhães (2009), Paiva e Maciel (2008), Rangel (2008, 2007, 2003), Rouxel (2013), Soares (2006), Zilberman (2009, 2007), dentre outros, revelou alguns dos fatores envolvidos na ineficácia do ensino de Língua Portuguesa em formar leitores de literatura, dentre eles, o processo de didatização do texto literário e sua mediação através do livro didático, evidenciando a urgente necessidade de se redimensionar esse trabalho. Nesse processo de ressignificação, a figura do professor ocupa lugar fundamental, por ser ele o mediador entre a literatura e os alunos. Dessa forma, sua concepção de ensino de literatura deve perpassar pela experiência concreta	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

						com a diversidade literária, que possibilite a fruição estética e a formação do gosto, e ter em ciência que o letramento literário proporcionado pela escola requer planejamento, pois também pressupõe um aprendizado crítico da literatura. Nessa perspectiva, sugeriu-se, neste trabalho, uma sequência didática expandida, concebida à luz de Cosson (2007), como uma possibilidade de redimensionamento do ensino de literatura nas séries finais do Ensino Fundamental. Assim, as atividades propostas aqui em torno do conto “Venha ver o pôr-do-sol” (2004) de Lygia Fagundes Telles preveem a construção de uma comunidade de leitores na qual as leituras e as interpretações sejam compartilhadas. O conto é explorado em suas dimensões estética, cultural, histórica, social e ideológica, bem como através das suas diversas relações com outros gêneros literários e com outras linguagens, de modo que foram problematizadas as relações de gênero e a condição feminina através dos tempos, no
--	--	--	--	--	--	--

						intuito de formar leitores críticos. Ressalta-se que a proposta didático-metodológica apresentada neste trabalho deve funcionar como instrumento de ação para os professores de Língua Portuguesa.	
7	FANT, Carla Cristiane Saldanha	Literatura e criatividade: mediação pedagógica e desenvolvimento do pensamento criativo	2022	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Tese	Investiga a relação entre leitura literária mediada pedagogicamente e o desenvolvimento do pensamento criativo em estudantes do ensino fundamental, destacando o papel do diálogo, do repertório literário e da interação social no processo de aprendizagem.	https:// repositori o.ufrn.br/ handle/ 12345678 9/48537

8	FARIA, Kívia Pereira de Medeiros	Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I	2021	Universidad e Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Dissert ação	Apresenta propostas de práticas pedagógicas para estimular a formação do leitor literário nos Anos Iniciais por meio de oficinas literárias temáticas, visando despertar o interesse e o prazer pela leitura.	—
9	FERREIR A, Kleber Mazione Lima	A palavra pelas palavras: o haicai como acesso ao texto literário	2016	Universidad e Federal de Minas Gerais (UFMG)	Dissert ação	Propõe o uso do haicai como estratégia de aproximação dos estudantes com a poesia e com a leitura literária. O trabalho sugere oficinas de leitura poética para alunos do ensino fundamental, mostrando que o contato com formas poéticas breves pode estimular a interpretação, ampliar a sensibilidade estética e contribuir para a formação de leitores literários.	http:// hdl.handle. e.net/ 1843/314 48
10	FONTES, Nathalia	A literatura na Base Nacional	2018	UFMT	Dissert ação	Esta dissertação de mestrado situa- se no campo dos fundamentos da	https:// ppgecpan

11	LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista	Letramento literário e teatro na escola: ensino da literatura como rubrica sob a regência do professor	2015	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Dissertação	pontos considerados relevantes para a formação de uma educação emancipadora. A pesquisa propõe o uso do teatro como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do letramento literário no ensino fundamental. A partir de uma proposta didática aplicada a uma turma do 6º ano, evidencia que a mediação do professor, aliada à leitura e encenação de textos teatrais, contribui para a formação do gosto pela leitura, a experiência estética e a construção de uma comunidade de leitores.	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16757
12	Marques, Bárbara Daniane Mendes	Leitura de poesia e de canção: lúdico e musicalização na formação do leitor em sala de aula	2021	UFG	Dissertação	Este trabalho investigou como a abordagem lúdica e a musicalidade na leitura de poesia e de canções podem fomentar o processo de formação do leitor em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Para tal, foram utilizados poemas do livro Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles e	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11601

13	Melo, Silvana Pereira	Roda de Histórias, pelo direito de viver a infância no Colégio de Aplicação - UFSC	2018	UFSC	Disser- tação	(UFG). Esta dissertação apresenta a pesquisa desenvolvida em parceria com crianças pesquisadoras que participam da Roda de Histórias do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A Roda de Histórias, um momento de fruição estético-literária para ouvir e contar histórias, surgiu em 2012 no âmbito da sala de aula de três turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, em 2017, como um projeto piloto para a criação da disciplina de Literatura Oral, passou a fazer parte do currículo formal, compondo o quadro de disciplinas de todas as 15 turmas desse segmento. Por meio de uma investigação de natureza participativa, o estudo apresenta como objetivo compreender os sentidos que as crianças estão produzindo a partir da participação nessa atividade. A pesquisa explora os desafios de uma investigação participativa com crianças e sustenta-se em pressupostos que consideram as crianças como sujeitos de direitos que produzem	https:// sistemabu .ufsc.br/ pergamu mweb/ vinculos/ 000057/0 00057e3. pdf
----	-----------------------------	--	------	------	------------------	---	---

						cultura e história, capazes de pensar e de se expressar sobre os seus modos de vida. Nessa perspectiva, mais que encontrar respostas, busca-se, no encontro e na interação com as crianças, descobrir, aprender, construir e compartilhar conhecimentos, o que configura esse processo como uma experiência de produção de novos sentidos. Pesquisar com as crianças significa abrir mão do controle e partilhar com elas as decisões e os encaminhamentos da investigação. As escolhas teórico-metodológicas contribuem para potencializar as competências das crianças, de modo que, o protagonismo delas na pesquisa evidencia seus entendimentos e sentidos, isto é, seus modos de ser, agir, sentir e pensar sobre os processos de participação, interação e investigação na Roda de Histórias/Literatura Oral. Os instrumentos metodológicos utilizados pautam-se pela Observação Participante, pelo Diário de Campo e pela Técnica de Entrevistas Mistas, cujos registros
--	--	--	--	--	--	---

14	MORAES, Michelle	Os Animais da Terra: do teto	2016	UEA	Dissert ação	foram feitos por meio de gravador digital e máquina fotográfica/filmadora. Para compreender e refletir acerca da participação das crianças na Roda de Histórias/Literatura Oral, foi imprescindível considerar o contexto em que essa atividade ocorre: a escola. A experiência da pesquisa narrada nesta dissertação possibilita um exercício de autoria em que as relações entre as crianças, os adultos e a narração de histórias na escola puderam ser problematizadas. Os dados gerados em campo, as vozes e os posicionamentos das crianças sobre a participação na Roda de Histórias/Literatura Oral indicam que garantir, no contexto escolar, espaço e tempo para a narração de histórias, como um momento de fruição estético-literária, como um lugar onde as crianças têm a oportunidade de tecer e partilhar suas narrativas, contribui para a construção de uma escola mais poética, estética e humana. Na filmografia que aborda a Amazônia é frequente encontrar	https:// pos.uea.e
----	---------------------	---------------------------------	------	-----	-----------------	--	--

	Marques de.	literário aos formatos cinematográficos de roteiro e storyboard				produções impregnadas com uma visão colonizadora e cheias de personagens estereotipados, assim como em grande parte da literatura produzida na e sobre a Amazônia. A maioria possui esses clichês amazônicos, com raras exceções, a exemplo das obras de Milton Hatoum e Vicente Franz Cecim. A obra “Os Animais da Terra”, que compõe o ciclo “Viagem a Andara” – o livro invisível, de Vicente Franz Cecim, é um desses casos que segue um sentido oposto, fala da Amazônia, sem ser óbvia, de forma transfigurada e metafórica. Partindo- se desse texto, buscou-se, na possibilidade de transpor a obra literária para os formatos cinematográficos de roteiro e storyboard, vislumbrar de forma concreta uma proposta plástica que trabalhe uma visualidade amazônica próxima à sugerida no texto. E nesse processo de transposição da obra, ao se utilizar da linguagem fílmica, observar as características ou estruturas fundamentais do texto que, ao passar pela adaptação, permitam com que permaneça a	du.br/ data/ area/ dissertaca o/ download/ 18-16.pdf
--	----------------	---	--	--	--	---	--

					identidade da obra. Assim como, aproveitar esse percurso do processo criativo para perceber, identificar as principais etapas, avaliar e refletir sobre possíveis caminhos para realização do processo de transposição da obra mencionada, propondo ao final, uma construção estética que se equipare ao texto literário, e contribuir com a possibilidade de construção de uma filmografia amazônica não estereotipada.	
15	MORAIS, Fabiana Pereira de	Letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental com poemas e canções de Arnaldo Antunes	2021	Universidad e Federal de Campina Grande (UFCG)	Dissertação	Apresenta uma proposta de mediação de leitura literária com base em poemas e canções de Arnaldo Antunes. A pesquisa destaca o diálogo entre literatura e música como estratégia para promover o letramento literário e melhorar a compreensão textual dos estudantes do ensino fundamental. Também enfatiza a importância das oficinas literárias e da experiência estética no processo educativo. https://repositorio.ufcg.edu.br
16	MOREIRA, Isabela Feliciano	A interseccionalidade e na poesia de Conceição Evaristo: uma	2020	Universidad e Federal da Paraíba (UFPB)	Dissertação	Analisa a poesia de Conceição Evaristo a partir da perspectiva da interseccionalidade, abordando questões de gênero e raça. A pesquisa desenvolve uma proposta https://repositorio.ufpb.br

		proposta para o ensino fundamental – anos finais				pedagógica para estudantes do 9º ano, baseada em letramento literário e na leitura de poemas da autora. O estudo demonstra que a literatura pode promover reflexão crítica sobre identidade, desigualdades e representatividade.	
17	MORETH, Bruna Dantas Pinto	Do sentido e do sentir: performance do sensível e ensino de literatura no ensino fundamental	2021	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Dissertação	Propõe o uso da performance como estratégia pedagógica para estimular o contato dos estudantes com a poesia, especialmente textos de Cecília Meireles. A pesquisa defende a experiência sensorial e estética da leitura literária como forma de aproximação entre aluno e texto.	https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/11460
18	MOTA,	Amanhecer	2019	Universidade	Dissert	A dissertação investiga práticas de	https://

	Elaine Mendes da	esmeralda na formação de jovens leitores: a experiência estética e a experiência social		e Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)		ação	mediação literária no ensino fundamental a partir da leitura da obra <i>Amanhecer esmeralda</i> , de Ferréz. O estudo enfatiza a recepção estética da obra e o diálogo entre literatura e experiências dos estudantes. Fundamenta-se em autores como Antonio Candido, Todorov, Michèle Petit e Teresa Colomer para discutir a formação do leitor literário.	rima.ufrj.br
19	MOTA, Elaine Mendes da	Literatura em quadrinhos: percursos e possibilidades na formação do leitor literário	2016	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidad e de São Paulo (USP)		Dissertação	A pesquisa investiga estratégias de formação do leitor literário a partir da leitura de obras literárias adaptadas em quadrinhos. O estudo analisa a recepção da literatura em quadrinhos por estudantes do Ensino Fundamental II, tomando como objeto a obra <i>Sr. William Shakespeare teatro</i> , de Marcia Williams. A investigação discute os desafios contemporâneos da formação de leitores diante de textos multimodais e linguagens híbridas, destacando a interação entre literatura e história em quadrinhos como texto intersemiótico capaz de ampliar a experiência estética e	https://doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-06022017-103514

20	PEREIRA, A, Nathalia Augusto	Literatura em quadrinhos: percursos e possibilidades na formação do leitor literário	2016	Universidade de São Paulo (USP)	Dissertação	A pesquisa analisa a leitura de obras literárias adaptadas em quadrinhos como estratégia para a formação do leitor literário. O estudo investiga a recepção da obra <i>Sr. William Shakespeare teatro</i> , de Marcia Williams, por alunos do Ensino Fundamental II. Discute textos multimodais e a interação entre linguagem verbal e visual na construção de sentidos e na iniciação estética do leitor.	https://doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-06022017-103514
21	PEIXOTO, Sandro Mendonça	PARA QUE NUNCA SE ESQUEÇAM: LEITURAS COMPARTILHADAS DE O CRIME DOCAIS DO VALONGO, DE ELIANA ALVES CRUZ	2021	UFRRJ	Dissertação	Esta pesquisa se origina do projeto de leitura compartilhada do romance <i>O crime do Cais do Valongo</i> , de Eliana Alves Cruz, na turma 1901 da Escola Municipal Ginásio Emília Borba, elaborado no ano de 2019. Projeto que se desvirtuou na medida em que compreendia etapas cujos métodos e procedimentos sofreram mudanças impostas pelo fechamento das escolas no ano de 2020. A partir do momento no qual determinados problemas inerentes a nossa realidade estão	https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/15388/3/2021%20Nathalia%20Augusto%20Peixoto.pdf

						escancarados, o trabalho acabou se encaminhando para a reflexão sobre o espaço onde a escola se situa sob os efeitos da pandemia do novo coronavírus. Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, a sociopolítica de exclusão que atinge o Brasil ficou bastante evidente e ainda mais profunda na escola pública. O romance selecionado para o projeto sugere a investigação de um crime ocultado entre as pedras do Cais do Valongo. A metodologia de trabalho contava com a observação dos alunos no compartilhamento de suas leituras subjetividade na troca com outras leituras mais experientes, a fim de investigar se (e como) ocorreria a atualização do texto literário, como estratégias leitoras que se atravessam num ponto. A leitura de literatura que reconhece as sabedorias plurais foi guia para o projeto e também saída alternativa quando apareceram as dificuldades de aplicação e de conclusão do trabalho. Com a pandemia e enquanto nos adaptávamos ao uso de máscaras, no caminho que a
--	--	--	--	--	--	---

22	PEREIRA, Paula Cristina Damante	O legado de Cora Coralina: um estudo da recepção de sua poesia entre alunos do ensino médio	2019	Universidad e Estadual de Goiás (UEG)	Dissertação	Analisa a recepção da poesia de Cora Coralina entre estudantes do ensino médio, destacando a importância da valorização da literatura regional na formação do leitor e na construção da identidade cultural.	http://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/765
23	REZENDE, Patricia Rodeigues	Hiperconto no Ensino de Língua Portuguesa: pop ups como forma de mediação da leitura literária	2018	UFTM	Dissertação	Investiga a relação entre literatura digital e ensino de língua portuguesa por meio do conceito de hiperconto. O estudo analisa como recursos interativos, como pop-ups, podem ampliar a experiência de leitura literária e estimular maior engajamento dos estudantes com os textos, contribuindo para novas práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.	http://bdttd.uftm.edu.br/handle/tede/573
24	RIBEIRO, Léia das Dores Cardoso.	Ler é um espetáculo! Uma proposta afrocêntrica de letramento literário por meio da dramatização	2021	UFRRJ	Dissertação	Os livros e o mundo literário têm estado, cada vez mais, em segundo plano dentro de uma realidade onde vídeos e imagens são privilegiados. Sendo a escola, prioritariamente, o espaço onde a relação com a literatura é construída, faz-se	https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15382

					do distanciamento social necessário durante o cenário pandêmico do Novo Coronavírus (que coincidiu com o período de desenvolvimento deste trabalho) e da suspensão das aulas presenciais, não foi possível realizar a aplicação da proposta prática. Consequentemente, não haverá apresentação dos resultados. Sem embargo, apresenta-se, de modo detalhado, a proposta de aplicação, bem como as expectativas de resultado, com a esperança de que, em um futuro próximo de contexto favorável, ela possa ser colocada em prática.				
25	RUBIRA, Fabiana de Pontes	Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens	2006	Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP)	Dissert ação	A pesquisa discute a narração de histórias como prática educativa vinculada à formação da sensibilidade estética. O estudo analisa a literatura de tradição oral como arte baseada em metáforas e imagens arquetípicas que despertam a imaginação do ouvinte. A autora defende que a narração de histórias possibilita experiências estéticas profundas e contribui para a formação humana dos estudantes. Fundamenta-se em autores como Bachelard, Merleau-Ponty, Dewey,	https://doi.org/10.11606/D.48.2006.tde-04042014-133433		

26		A história contada em silêncio: uma leitura do romance A gloriosa família: tempo dos flamengos, de Pepetela	2021	UEOP			Campbell, Mircea Eliade e Cecília Meireles, destacando o papel do professor como mediador cultural. O presente trabalho se dedica ao estudo do romance A Gloriosa Família: o tempo dos flamengos (1999), de autoria do escritor angolano Pepetela. Trata-se da releitura dos sete anos (1641-1648) em que Luanda permaneceu sob dominação holandesa. O foco narrativo é voltado para a família de Baltazar Van Dum, um holandês católico, comerciante de escravos que se envolve em uma série de conflitos para manter sua posição, durante a guerra entre portugueses e holandeses. Toda a trama é narrada pelo escravo pessoal de Baltazar. A problemática da voz narrativa de um escravo sobre o seu dono e os recursos ficcionais utilizados dão testemunho da relação senhor/escravo numa visão dupla. Preenchendo os vazios, convertendo em disfarce o seu silêncio, o escravo é inserido no jogo de poder e de linguagem em que se configuram as identidades coloniais, o que lhe permite se posicionar como o sujeito	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/41440
----	--	---	------	------	--	--	---	---

SANTOS,
Vanessa
Silva dos.

						colocadas pelo estudo das literaturas africanas de modo geral, tomando-o como instrumento para compreensão das realidades pós-coloniais. Além disso, este estudo pretende atender a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio e pretende contribuir para a formação de uma geração mais sensível às consequências da escravidão na sociedade brasileira.				
27	SANTOS, Liliane Nunes	O valor das coisas “desimportantes”: o letramento literário baseado na obra <i>Memórias Inventadas</i> , de Manoel de Barros	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Dissertação	A pesquisa investiga práticas de letramento literário no ensino fundamental por meio da aplicação de uma sequência didática baseada na obra <i>Memórias inventadas</i> , de Manoel de Barros. O estudo foi desenvolvido com estudantes do 6º ano e discute conceitos de letramento, literatura infantil e formação do leitor literário. Fundamenta-se principalmente em Cosson, Zilberman e Colomer, destacando a importância de práticas pedagógicas que favoreçam	http://bdtd.ufbm.edu.br/handle/tede/428			

						a experiência estética e a participação ativa dos estudantes no processo de leitura literária.	
28	SEABRA, Adrina de Oliveira Chagas	Leitura e formação do leitor: a recepção da literatura afro-brasileira no ensino fundamental	2015	Universidad e Estadual da Paraíba (UEPB)	Dissertação	Analisa a presença da literatura afro-brasileira no ensino fundamental e propõe práticas de leitura voltadas para a valorização da identidade cultural e o combate ao silenciamento dessa produção literária na escola.	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3082
29	SIQUEIRA, Aparecida Sena.	Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovi e Bakhtin : um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal	2013	UNB	TESE	Este estudo investigou as representações sociais da literatura entre professores atuantes no Ciclo Básico de Alfabetização e Letramentos (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em escolas públicas no Distrito Federal. Os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa, tanto no campo da Literatura quanto das Representações Sociais, evidenciaram confluências entre as	http://repositorio.unb.br/handle/10482/14269

						ideias de Bakhtin e Moscovici. Desta forma, a pesquisa, além dessas confluências, mostrou a concepção que os professores têm sobre literatura e, consequentemente, a leitura de textos literários. A literatura, aqui, é vista como um produto de criação poética, ficcional ou dramática, como obra da imaginação criadora em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, considerando o texto, como gênero literário, desde as manifestações mais populares até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita. Literatura como fabulação e também como um bem incompressível, um bem que não pode ser negado a ninguém. Compreender as representações sociais da literatura entre aqueles que são responsáveis pela alfabetização e o início do letramento não só em Língua Portuguesa, mas também nos diversos campos do conhecimento, significou compreender o pensamento, as ideias daqueles que são os formadores das primeiras impressões da criança sobre a
--	--	--	--	--	--	--

						Ensino do Distrito Federal. Os dados foram coletados por meio de aplicação de questionários e entrevista semiestruturada. Sob a óptica da Teoria das Representações Sociais, com a orientação do pensamento bakhtiniano e com o auxílio da AD, o discurso dos professores foi estudado para que se compreendesse o sujeito discursivo - o sujeito inserido na conjuntura social - e as suas representações sociais sobre a literatura, suas ações no processo de assimilação das teorias de ensino contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, e na utilização da Literatura como um produto cultural e como entidade ôntica e ontológica.	
30	SILVA, Fabio Alexandre Santos da	Poesia, gênero e letramento literário	2016	Universidad e do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Dissert ação	A dissertação apresenta uma proposta de letramento literário centrada na leitura de poemas no ensino fundamental. O estudo critica práticas escolares que tratam a literatura de forma secundária e propõe atividades de leitura poética associadas a reflexões sobre gênero e sexualidade. A pesquisa busca promover a fruição estética da	https:// www.bdttd .uerj.br

31	Silva, Josimar Alves da	Intercompreensão de línguas românicas e literatura na educação de jovens e adultos para a formação humana	2017	Universidad e Federal de Campina Grande (UFCG)	Dissert ação	A pesquisa analisa o ensino de literatura em um contexto plurilíngue na Educação de Jovens e Adultos. Utilizando textos literários em diferentes línguas românicas, demonstra que a leitura literária pode ampliar a compreensão cultural, estimular a reflexão crítica e contribuir para a formação humana dos estudantes.	https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/7808
32	SILVA,	Construindo o	2022	Universidad	Dissert	Analisa como a disciplina de Arte	http://

	Karina Lima da	humano: o ensino de arte e a produção da recepção estético- literária no Ensino Fundamental	e Estadual Paulista (UNESP)	ação	contribui para a formação do pensamento estético-artístico e para a recepção estético-literária no primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa evidencia o potencial humanizador da educação estética por meio da mediação pedagógica.	hdl.handle.net/ 11449/23 5251 http:// repositori
33	SILVA, Liliane	Horizontes entrecruzados:	2011	Dissert ação	Investiga a recepção da leitura literária nas séries iniciais do ensino	

	Alves da.	recepção da arte literária nas séries iniciais do ensino fundamental	(UnB)		fundamental, destacando o papel do professor como mediador na ampliação dos horizontes cognitivos, afetivos e sociais das crianças. Fundamenta-se na estética da recepção e apresenta experiências de mediação literária com textos de Ana Maria Machado.	o.unb.br/handle/10482/7242
34	SOUZA, Arlinda Alves de	As contribuições do computador para a formação do leitor literário: uma chave para o ensino de literatura na escola	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Tese	Investiga o papel do computador no ensino de literatura e na formação do leitor literário no ambiente escolar. A pesquisa demonstra que o uso de multimídias e recursos digitais pode ampliar o interesse dos alunos pela leitura, favorecendo experiências estéticas e o desenvolvimento de habilidades leitoras. Realizada com alunos do 5º ano do ensino fundamental, utilizou metodologia qualitativa e pesquisa-ação, destacando a mediação do professor e o diálogo entre literatura e mídia-educação.	https://repositorio.ufrn.br
35	SOUZA, Danielle Medeiros de	A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga Nunes, sob a crítica feminista: propostas de	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Dissertação	Analisa a obra <i>A bolsa amarela</i> sob a perspectiva da crítica feminista e da análise de discurso. A pesquisa propõe sequências didáticas para o ensino fundamental II, destacando a	http://siduece.ufrn.br/siduece/trabalhoA

						literatura como instrumento de formação crítica, conscientização social e empoderamento de mulheres e crianças.				cademico Publico.jsf ? id=88043
36	SOUZA, Lizandra Lima de	Professora alfabetizadora e crianças em processo de (cri)ação literária : voos em	2021	UFMT	Dissert ação	Esta dissertação de mestrado vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPOLEI), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal				http:// ri.ufmt.br/ handle/ 1/2647

						e material documental. Neste estudo procura-se responder: Quais são as práticas docentes de leitura literária e escrita literária em uma sala de aula on-line do ciclo de alfabetização que contribuem para a alfabetização; como a Teoria Histórico-Cultural e a perspectiva discursiva contribuem para a produção de sentidos das crianças e da professora/pesquisadora durante as interações em uma sala de aula on-line e quais aspectos teórico-metodológicos possibilitam o processo de (re)elaboração, imaginação e criação na infância. Deste modo, têm-se como categorias de análise a leitura e a escrita literária de uma turma do ciclo de alfabetização que acompanhou de 2019 a 2021 e a constituição docente de uma professora alfabetizadora iniciante. Constatou-se a importância de que as atividades nas aulas remotas trabalhem a produção de sentidos por meio da arte e literatura, possibilitando à crianças-alunos e professora se apropriarem dos sentidos da leitura e escrita.
--	--	--	--	--	--	--

37	VIEIRA, Divino	Leitura dramática no ensino de	2016	Universidade Federal	Dissertação	Também que a literatura infantil e os livros literários produzidos pelas crianças mostram que elas produzem cultura e arte, assim como, (re)criam e criam formas de expressão fundamentais para os processos de uma alfabetização discursiva. Constatou-se ainda a literatura infantil e a arte como fundamentais para o desenvolvimento e para a constituição estética e ética das crianças alunos e professores, pois os processos de voos acontecem mediante o direito e o acesso a estes importantes instrumentos culturais. Pensamos que a leitura literária e o trabalho com a educação estética possibilita que a imaginação e a (re)criação ganhem asas para que as crianças explorem caminhos (des)conhecidos, também defendemos que a literatura infantil de qualidade estética possibilita que os processos de ensino-aprendizagem contribuam para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Analisa a leitura dramática como metodologia de ensino de literatura,	http://repositori
----	-------------------	-----------------------------------	------	-------------------------	-------------	--	---

	Gomes	Literatura: arte e ousadia em sala de aula		de Goiás (UFG)		destacando sua capacidade de estimular o interesse dos estudantes e ampliar a compreensão e interpretação de textos literários.	o.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5614
48	VILANOV A, Maísa Sales	A experiência estética literária no ensino fundamental pela prática do sarau poético	2018	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Dissertação	Discute o sarau poético como metodologia pedagógica capaz de promover a experiência estética literária e incentivar a participação dos estudantes no contato com a literatura.	https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/11460