



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

JÚLIO CÉSAR LIMA FERNANDES

**PALAVRAS QUE FLORECEM: A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA
LITERÁRIA AO LETRAMENTO NAS ESCOLAS DO POLO OITO EM JOÃO
PESSOA - PB.**

Recife
2025

JÚLIO CÉSAR LIMA FERNANDES

**PALAVRAS QUE FLORESCEM: A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA
LITERÁRIA AO LETRAMENTO NAS ESCOLAS DO POLO OITO EM JOÃO
PESSOA - PB.**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora na Universidade Católica de Pernambuco no Brasil, como parte integrante para obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Processos de Organização Linguística e Identidade Social

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabela Barbosa do Rêgo Barros

Recife

2025

F363p

Fernandes, Júlio César Lima.

Palavras que florescem : a contribuição da leitura literária ao letramento nas escolas do polo oito em João Pessoa - PB / Júlio César Lima Fernandes, 2025.

131 f. : il.

Orientador(a): Isabela Barbosa do Rêgo Barros.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2025.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem.
3. Prática de ensino. 4. Literatura. 5. Livros e leitura.
6. Projeto pedagógico. I. Título.

CDU 372.41

Luciana Vidal CRB4/1338

JÚLIO CÉSAR LIMA FERNANDES

**PALAVRAS QUE FLORESCEM: A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA
LITERÁRIA AO LETRAMENTO NAS ESCOLAS DO POLO OITO EM JOÃO
PESSOA - PB.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Linguagem.

Aprovado em 29 de outubro de 2025

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros
(Presidente da Banca)

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br IRANY ANDRÉ LIMA DE SOUZA
Data: 06/11/2025 18:12:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Irany André Lima de Sousa – Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
gov.br JHENNEFER ALVES MACEDO
Data: 03/11/2025 16:09:37-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Jhennefer Alves Macêdo – Universidade Federal da Paraíba



Prof. Dra. Rossana Regina Ramos Henz – Universidade Católica de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
gov.br ROBSON TELES GOMES
Data: 03/11/2025 16:03:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Robson Teles Gomes – Universidade Católica de Pernambuco

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Josicleide Lima Fernandes (Cleidinha).
Ao ventre que gerou e me formou. Minha inspiração vital.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente a todos que contribuíram para a realização desta tese de doutorado, que representa não apenas um marco na minha trajetória acadêmica, mas também uma celebração da literatura e do poder transformador do conhecimento.

Primeiramente, agradeço à minha família, que sempre foi a base sólida sobre a qual construí meus sonhos. A vocês, que vêm de origens simples e humildes, devo minha determinação e meu amor pela educação. Vocês me ensinaram que a verdadeira riqueza reside no saber e que cada conquista é fruto de esforço e dedicação. Obrigado por acreditarem em mim e por me sustentarem em cada passo dessa jornada.

Agradeço também aos meus professores, que iluminaram meu caminho com sabedoria e paixão pela literatura. Cada aula, cada conversa e cada orientação foram fundamentais para moldar meu pensamento crítico e meu amor pelos livros. Vocês me inspiraram a explorar novas ideias e a questionar o mundo ao meu redor.

Não poderia deixar de agradecer aos membros da banca examinadora. As professoras Dr^a Jhennifer, Dr^a Irany, Dr^a Rossana e ao professor Dr^o Robson Telles. Este trabalho certamente será muito mais respeitado e produtivo após as orientações e possíveis sugestões de melhoramento indicadas por cada um de vocês. Agradeço tanta generosidade.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof^a Dr^a Isabela. Sua orientação, paciência e entusiasmo foram cruciais para o desenvolvimento desta tese. Você não apenas me guiou academicamente, mas também acreditou em meu potencial, ajudando-me a superar obstáculos e a crescer como pesquisador. Sua dedicação e comprometimento são inspirações que levarei para toda a vida.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, participaram dessa jornada. Esta tese é o resultado de um esforço coletivo e representa um capítulo importante em minha vida, que espero que inspire outros a seguir seus caminhos na literatura e no conhecimento.

A Literatura vai além dos textos, transcende o ato de decodificação e sobrepuja as ideias de “pronto e acabado” (Antunes; Andrade, 2022, p. 9).

RESUMO

A leitura literária na infância constitui uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação linguística, cognitiva, estética e crítica. Fundamentada em autores como Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e Teresa Colomer, esta pesquisa compreende a literatura não apenas como instrumento pedagógico, mas como objeto de conhecimento que amplia o imaginário, favorece a sensibilidade e estimula a construção de sentidos. No contexto das séries iniciais da Educação Básica, o contato sistemático e significativo com obras literárias potencializa o letramento como prática social e cultural, indo além do domínio técnico da leitura e da escrita. Inserida no Polo Educacional Oito, na cidade de João Pessoa – PB, a investigação analisou as práticas de leitura literária desenvolvidas nas escolas da região, considerando suas especificidades socioculturais. Os resultados evidenciaram que a maioria das escolas do polo ainda necessita avançar na implementação efetiva da leitura literária, tanto em termos de planejamento pedagógico quanto de mediação docente e acesso a materiais literários diversificados. Tais achados reforçam a urgência de fortalecer ações que promovam experiências leitoras contínuas, equitativas e formativas. Assim, este estudo destaca a relevância de integrar a literatura infantil ao cotidiano escolar de modo estruturado e intencional, reconhecendo o papel do professor como mediador fundamental na formação de leitores críticos, criativos e sensíveis. A ampliação do acesso, a qualificação das práticas pedagógicas e o compromisso institucional com a leitura literária emergem como dimensões indispensáveis para garantir às crianças o direito à literatura desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Palavras Chave: Literatura, Leitura, Ensino-aprendizagem, Projetos de leitura Literária.

ABSTRACT

Literary reading in childhood is an essential pedagogical practice for the integral development of children, contributing to their linguistic, cognitive, aesthetic, and critical formation. Based on authors such as Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, and Teresa Colomer, this research understands literature not only as a pedagogical instrument but also as an object of knowledge that expands the imagination, fosters sensitivity, and stimulates the construction of meaning. In the context of the initial grades of Basic Education, systematic and meaningful contact with literary works enhances literacy as a social and cultural practice, going beyond the technical mastery of reading and writing. Located in the Polo Educacional Oito (Eight Educational Hub) in the city of João Pessoa – PB, the investigation analyzed the literary reading practices developed in the region's schools, considering their sociocultural specificities. The results showed that most schools in the hub still need to advance in the effective implementation of literary reading, both in terms of pedagogical planning and teacher mediation and access to diverse literary materials. These findings reinforce the urgency of strengthening actions that promote continuous, equitable, and formative reading experiences. Thus, this study highlights the relevance of integrating children's literature into the school routine in a structured and intentional way, recognizing the teacher's role as a fundamental mediator in the formation of critical, creative, and sensitive readers. Expanding access, improving pedagogical practices, and institutional commitment to literary reading emerge as indispensable dimensions to guarantee children's right to literature from the earliest years of elementary school.

Keywords: Literature, Reading, Teaching-Learning, Literary Reading Projects.

RÉSUMÉ

La lecture littéraire durant l'enfance est une pratique pédagogique essentielle au développement intégral de l'enfant, contribuant à sa formation linguistique, cognitive, esthétique et critique. S'appuyant sur des auteurs tels que Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Regina Zilberman et Teresa Colomer, cette recherche appréhende la littérature non seulement comme un outil pédagogique, mais aussi comme un objet de connaissance qui enrichit l'imagination, développe la sensibilité et stimule la construction du sens. Dans le contexte des premières années de l'enseignement fondamental, un contact systématique et significatif avec les œuvres littéraires renforce la maîtrise de la lecture et de l'écriture en tant que pratique socioculturelle, dépassant ainsi la simple maîtrise technique de ces compétences. Menée au sein du Pôle Éducatif Oito (Huitième Pôle Éducatif) de João Pessoa (PB), l'étude a analysé les pratiques de lecture littéraire mises en œuvre dans les écoles de la région, en tenant compte de leurs spécificités socioculturelles. Les résultats ont montré que la plupart des écoles du pôle doivent encore progresser dans la mise en œuvre effective de la lecture littéraire, tant au niveau de la planification pédagogique et de l'accompagnement des enseignants que de l'accès à une diversité de ressources littéraires. Ces résultats soulignent l'urgence de renforcer les actions favorisant des expériences de lecture continues, équitables et formatrices. Cette étude met ainsi en lumière l'importance d'intégrer la littérature jeunesse au quotidien scolaire de manière structurée et intentionnelle, en reconnaissant le rôle fondamental de l'enseignant dans la formation de lecteurs critiques, créatifs et sensibles. L'élargissement de l'accès à la littérature, l'amélioration des pratiques pédagogiques et l'engagement institutionnel en faveur de la lecture apparaissent comme des dimensions indispensables pour garantir le droit des enfants à la littérature dès les premières années de l'école primaire.

Mots-clés : Littérature, Lecture, Enseignement-Apprentissage, Projets de lecture littéraire.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Publicações UFMG

Tabela 2: Publicações UFTM

Tabela 3: Publicações UCS

Tabela 4: Publicações UFG, UEL, UEPB

Tabela 5: Critérios para conceituar um bom projeto de leitura

Tabela 6: Sugestão de Roteiro para uma atividade com leitura literária.

Tabela 7: Presença de projetos voltados para literatura ou para leitura literária.

Tabela 8: Projetos de leitura literária nas escolas do polo 8

LISTA DE ILUSTRAÇÕES / FIGURAS

Figura 1 – Poema – Advinha

Figura 2 – Infógrafo

Figura 3 – Conceito de Literatura segundo Anjos (2020)

Figura 4 – Mapa geográfico da cidade de João Pessoa com destaque para o polo 8

Figura 5 – Imagem da fachada da escola 1

Figura 6 - Imagem da fachada da escola 2

Figura 7 - Imagem da fachada da escola 3

Figura 8 - Imagem da fachada da escola 4

Figura 9 - Imagem da fachada da escola 5

Figura 10 – Pátio Interno da escola 6

Figura 11 - Imagem da fachada da escola 7

Figura 12 - Pátio Interno da escola 8

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Curricular Comum

PNE: Plano Nacional de Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PNLL: Programa Nacional do Livro Literário

PNE: Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	Entre letras e lousas: Um panorama.....	21
3	O lugar da literatura enquanto arte.....	33
3.1	Na escola pública.....	42
3.2	No ensino fundamental.....	52
4	Literatura e linguística: Pensando esta relação.....	60
4.1	Letramento literário.....	66
3.2	Os documentos educacionais oficiais brasileiros e a literatura.....	70
4.2.1	Base Nacional Curricular Comum (BNCC).....	71
4.2.2	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e PNLD literário (PNLDL)...	73
4.2.3	Plano Nacional de Educação (PNE).....	74
4.2.4	Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).....	76
5	Procedimentos metodológicos e análise.....	80
6	Apresentação do polo educacional 8.....	90
7	Análise e Discussão	93
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
10	APÊNDICES.....	133

1 INTRODUÇÃO

Terry Eagleton (2019) impulsiona-nos a refletir sobre a Literatura como uma tarefa difícil, porém, de extrema importância. Já para Martins (2008, p. 2), a definição de Literatura deve atentar para alguns aspectos, tais como: “diferentes tempos e contextos em que as narrativas são produzidas, sobretudo porque um texto pode ser considerado literário numa época, e deixar de ser em outra época”. Dessa forma, descrever a literatura como uma escrita imaginativa não é a solução viável, devido ao fato de que diferenciar fato de ficção, verdade histórica e verdade artística não é suficiente para explicá-la. Assim, a autora busca a explicação do crítico russo Roman Jakobson para tentar definir literatura, tendo a premissa de que a literatura “transforma e valoriza a linguagem comum”, afastando-a da fala cotidiana. A Literatura emprega a linguagem de uma forma peculiar, ou seja, especial, poética” (Martins, 2008, p. 2).

Nesse contexto, pensar em literatura e como esta experiência e prática humana se consolidam na vida das pessoas é muito importante. No contexto educacional, ela deve estar presente na formação do professor, realizando-se em todas as atividades docentes, como um caminho para o desenvolvimento da análise crítica e da contextualização do ensino/aprendizagem, especialmente na condução da educação das crianças, em que o educador tem responsabilidade de conduzir turmas do ciclo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental.

Dentre as diversas formas de comunicação desenvolvidas pela humanidade ao longo da história, destaca-se a linguagem verbal como uma das mais complexas e significativas. Dentro desse amplo sistema de codificação e expressão, a literatura emerge como uma manifestação sofisticada da linguagem, não apenas como arte, mas também como uma forma de comunicar experiências, emoções, valores culturais e visões de mundo. Assim, a literatura pode ser compreendida como um instrumento comunicativo que ultrapassa a mera função estética, assumindo um papel essencial nos processos de socialização, ensino e aprendizagem. É nesse contexto que se insere a leitura literária na infância: como meio potente de interlocução entre o sujeito e o mundo, contribuindo para a construção do letramento e para o desenvolvimento de competências linguísticas e interpretativas desde os primeiros anos de escolarização.

O ser humano necessitou desenvolver uma maneira de comunicação para poder sobreviver. A comunicação é uma forma estratégica que algumas espécies encontraram para continuar sobrevivendo, e as maneiras nas quais as civilizações desenvolveram a sua forma de

comunicação são diversas, de forma simples as tão “complexas”, como os códigos linguísticos e artísticos humanos.

Conforme explica Martins (2013), a necessidade de comunicar-se vem desde os tempos das cavernas, em que o homem se utilizava da pintura e das formas geométricas para poder se expressar. Com o tempo, os rabiscos feitos nas paredes foram substituídos por fonemas, palavras e formas escritas. Ainda segundo o autor, esta passagem de conhecimento ainda é essencial, como fora anteriormente, para a sobrevivência do ser humano na terra. Sem o desenvolvimento da linguagem – para permitir a comunicação –, seria impossível a criação da tecnologia e seu avanço ao longo do tempo.

O ser humano se utiliza da comunicação para trocar informações, trocar experiências, juntar-se ao seu lugar na sociedade, procurando seu grupo de afinidades. Comunicar-se é essencial para se manter em sociedade. O ser humano que não consegue se comunicar corretamente tem dificuldade para conviver socialmente. A comunicação, que se estende não só à linguagem oral, mas é, principalmente, à escrita, permite que o homem conviva em comunidade, construa espaços de convivência e elabore diversos conceitos para manter e transformar a sociedade e ao mesmo tempo, a si mesmo.

A literatura é uma das formas de comunicação, sendo desenvolvida ao longo da história do ser humano. Ela é repleta de variadas formas de descrever os sentimentos, e a realidade utilizando-se da sensibilidade estética e moldando a linguagem ao bel prazer do seu produtor/escritor. À exemplo dos poetas que reinventam a linguagem escrita e a associam com a oral, de modo a permitir uma dinâmica e inteligente forma de comunicar os sentimentos, os pensamentos. Isto é possível a partir da aquisição de práticas, a princípio instintivas e posteriormente conscientes e voluntárias, devendo ser apresentadas e incentivadas desde os primeiros anos da infância. Nesse sentido, pode-se afirmar que o bom leitor geralmente é forjado bem cedo, devendo ser moldado na experiência da contação de histórias durante a infância, período em que se insere na Educação Infantil, e dando continuidade, com a aplicação de atividades que contemplem vários gêneros textuais, no Ensino Fundamental em diante.

No livro *Literatura para todos*, de Perrone-Moisés (2006), há um trecho de uma carta aberta, destinada ao Ministério da Educação de Portugal, datada do dia 19 de janeiro de 2003, quando houve uma tentativa de uma “Proposta de Reforma do Ensino Secundário”, que significou, como havia ocorrido na França, uma tentativa de retirar a disciplina de literatura do currículo dos alunos como maneira de destituir o ensino da literatura nas escolas. A carta de protesto é um brado de todos os educadores que lutaram para a permanência da disciplina no currículo escolar, compreendendo a sua importância para o desenvolvimento dos estudantes em

todos os aspectos, pela beleza e presteza com que a literatura conduz a língua, propondo um modo de aprendê-la de forma dinâmica e consciente.

Assim, o trecho final foi descrito por Perrone-Moisés (2006, p. 20) e diz o seguinte:

Um ensino da língua materna que prescindia da literatura, que evite pensar aquilo a que chamamos “literatura”, ou que lhe reserve um alojamento separado e “protegido” por uma porta estreita é o ensino de uma língua reduzida, empobrecida e amputada. Na medida em que se fecha o leque de possibilidades de encontro com a literatura (para muitos que talvez só na escola a possam encontrar), um tal ensino tenderia a ser uma derrogação injusta do princípio de igualdade de oportunidades. Mais precisamente, negaria a igualdade de oportunidades de acesso à literatura – uma das maneiras pelas quais nos figuramos e nos reconfiguramos como humanos (Perrone-Moisés, 2006, p. 20).

O final da carta deixa claro que o ensino da língua materna sem a literatura é um ensino de uma língua reduzida, empobrecida, que não cabe alcançar. Os educadores apontam a desigualdade que há na aquisição do conhecimento literário por parte da maioria da população, em que muitos só a encontram, possivelmente, dentro das escolas, e se por eventual destituição desta do currículo escolar, seria uma maneira de permitir a desigualdade, visto que muitos alunos não possuem condições de comprar livros e apreciar a boa literatura. Compreende-se, portanto, que a literatura é uma forma de comunicação inigualável, em que o autor propõe ao leitor a reflexão de assuntos nos quais são vivências do dia a dia, da sociedade e dialoga com este leitor de modo que possa compreender a sua realidade, e dela fazer valer a sua crítica, a sua opinião.

Quando se permite navegar nas ondas da literatura, se permite viajar no mundo da imaginação, que é imprescindível para compreender a realidade. Quando a criança compara uma personagem ou um ambiente de uma história contada de um livro, com a sua realidade, ela está construindo uma ideia subjetiva da vida, fazendo análises interiores da sua realidade, para poder entender o que é concreto e o que é abstrato, e a partir daí desenvolver a sua cognição que lhe permitirá aprender facilmente qualquer coisa.

No Brasil se percebe que o desmonte do ensino da Literatura vem encapsulado em documentos que indicam a Literatura como códigos e tecnologias, rebaixando-a para algo com menos importância, pois o tempo é de linguagens, multimídia, sendo a linguagem verbal apenas uma e não importante quanto se pensara (Perrone-Moisés, 2006). Assim, segundo Perrone-Moisés (2006), a proposta do documento do MEC é delimitar a área, deixando-a de lado, e pondo em primazia, outras diretrizes, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e noutro documento, o Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de

Educação Básica nº 15/98 “A própria ciência da linguagem verbal, a linguística, aparece em penúltimo lugar, e a literatura fica ausente, embutida no etc.” (Perrone-Moisés, 2006, p. 21).

Dessa maneira, é importante que se faça um resgate da importância da literatura para a sociedade, compreendendo a necessidade do ensino/aprendizagem se fazer por meio dela, com a proposta de que os alunos compreendam a linguagem, a comunicação a partir do olhar literário, no qual se permite vislumbrar o mundo de forma crítica, analítica, percebendo-se enquanto sujeito dentro de uma sociedade letrada.

Isso posto, é preciso entender que através da literatura as pessoas são capazes de explorar outros mundos e viver outras vidas, criando empatia e compreensão pelos outros, pois a construção de uma mentalidade abstrata, permite que o sujeito se aposses de experiências reais e as associe a imagens abstratas construídas no seu imaginário. Assim, a literatura ajuda a expandir a visão de mundo, a questionar suposições e a ver as coisas sob novas perspectivas.

Essas suposições e esse modo de enxergar o mundo culminam na condição de perceber a história e a política por outro viés, auxiliando o sujeito a se informar e moldar suas ideias e suas crenças. Com o conhecimento literário o sujeito é capaz de analisar, questionar, dialogar com os elementos sociais e provocar mudanças, a partir dos questionamentos de ideologias e fundamentações postas na sociedade e que muitas vezes não tem o parecer unânime, isto é, um determinado grupo social se apodera dos conjuntos elementares sociais e por eles, determinam o que é correto e o que é incorreto, subordinando os outros ao entendimento posto sobre o que é a sociedade e o que é viver socialmente. Telles fala em sua tese de doutorado em uma “literatura engajada, que represente a esperança de um mundo melhor, ao evidenciar a luta pelos direitos de liberdade de expressão” (2014, p.72)

Desenvolvendo-se através da Literatura, o sujeito é capaz de questionar esta imposição, muitas vezes impostas na política, na religião e nos costumes, pondo em prática as análises e críticas a esse modo de ver a sociedade. E, assim, é capaz de transformação, pelo incômodo e inquietação da análise feita sob outro olhar, que não o da subordinação e escravização da mente. As ideias são livres, destituídas de cerceamento. O sujeito literário vê o mundo sob novas perspectivas, com olhar de liberdade, e isto ameaça a continuidade de uma hegemonia, e, portanto, a compreensão em destituir do ensino escolar, a literatura, como disciplina indispensável para a construção da linguagem, do sujeito e da sociedade.

É de grande importância a Literatura para a humanidade, como forma de entender o mundo e o outro, mais profundamente, e oferecer uma oportunidade para conectar uns aos outros em vários níveis de significado. Por isso a necessidade do fomento ao ato de educar através da Literatura. A sua importância na construção do sujeito desde a Educação Infantil,

moldando-o conforme as suas experiências de leitura, satisfazendo-lhes o desejo infantil, moldando-lhes o caráter de leitor, construindo-se enquanto literato.

Para Lopes e Navarro, (2014) *apud* Pinati e Almeida *et al.* (2017, p. 50) “A literatura infantil tem por finalidade ser aquela que satisfaz de certo modo, aos desejos de quem está lendo e que se iguale com ele”. Compreende-se, portanto, que a Literatura contribui para a construção do sujeito, se iguala a criança conforme a sua necessidade de ouvir historinhas, de fantasiar, viver em mundos imaginários, e, assim, moldando o futuro adulto, que com um tempo, reconhece a fantasia como algo abstrato, mas dentro de uma realidade ofertada para uma qualidade de vida melhor, com sonhos, projetos e ideias. O ser completo perpassa pela constituição desses elementos. Então, a Literatura o faz ter um objetivo a partir dos sonhos que constrói, a criar projetos, a partir das ideias que cria, a idealizar o mundo, a partir da fantasia e da sensibilidade que a Literatura desenvolve no seu ser.

Através das histórias, as crianças são capazes de ver o mundo com novos olhos, sob novas perspectivas. “Sempre tem sido uma necessidade do homem, ter histórias e memórias narradas com o propósito de marcar, passar preceitos e tornar mais forte as histórias (Pinati; Almeida *et al.*, 2017, p. 50), e por isso a Literatura é imprescindível no ensino/aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos, pois constrói sujeitos autônomos, idealizadores, ativos socialmente e irredutivelmente críticos.

Logo, como objetivo principal, a pesquisa buscou investigar as práticas de leitura literária na infância e sua relação com os estudos da linguagem e a formação do leitor no contexto escolar, em especial no 2º ano do ensino fundamental (final do ciclo de alfabetização), mais especificamente, em escolas pertencentes ao polo educacional oito da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar os documentos oficiais que trazem as orientações e diretrizes que incentivam e defendem a literatura infantil como direito à formação leitora do estudante (BNCC, PNLL, PNBE e PNLD); mapear e coletar os projetos de leitura e pedagógicos das escolas municipais que oferecem o 2º ano do ensino fundamental, pertencentes ao polo educacional oito no município de João Pessoa – PB; analisar comparativamente as estratégias dos projetos de leitura voltados ao 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental e identificar características de promoção de leitura literária, além de ações que promovam a relação desses projetos com a aprendizagem da linguagem.

Através das histórias literárias, as crianças são capazes de ver o mundo com novos olhos, sob novas perspectivas. “Sempre tem sido uma necessidade do homem, ter histórias e memórias narradas com o propósito de marcar, passar preceitos e tornar mais forte as histórias (Pinati;

Almeida *et al.*, 2017, p. 50), e por isso a Literatura é imprescindível no ensino/aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos, pois constrói sujeitos autônomos, idealizadores, ativos socialmente e irredutivelmente críticos.

Neste contexto, esta pesquisa buscou, sobretudo, fazer reflexões acerca da literatura e sua relação com os alunos da Educação Básica. Sendo fruto de um apanhado de leituras ao longo da vida do pesquisador e de suas vivências na prática didática em sala de aula da escola pública. Há uma bibliografia que ampara a escrita deste trabalho, nela podemos encontrar os professores Rildo Cosson, Daniela Segabinazi e Magda Soares que se dedicaram ao letramento e suas interfaces com a aquisição da leitura, propondo um caminho didático para estratégias de leitura com livro literário em sala de aula. Também será possível abordar as constatações provenientes de exemplos de projetos de leitura para formação do leitor na escola pública. E, finalmente, uma reflexão sobre a temática desafiadora que é o universo da aquisição da linguagem escrita e da leitura durante as séries iniciais no ciclo de alfabetização.

O trabalho está organizado de maneira que apresente o contexto histórico e teórico da literatura, destacando sua importância nas diferentes esferas da vida social, cultural e educacional. Esse subcapítulo serve como preparação para o aprofundamento das questões que serão abordadas posteriormente, oferecendo uma visão ampla da relação entre literatura e formação cidadã, com ênfase nas implicações pedagógicas desse estudo. Fez-se importante pensar no lugar da literatura enquanto arte. Assim, o capítulo 2 se propôs a discutir a literatura enquanto manifestação artística, destacando seu papel transformador e a sua função estética e crítica na sociedade. A Literatura não é apenas um conjunto de textos, mas uma forma de expressão que reflete as dinâmicas culturais, políticas e sociais. A partir dessa perspectiva, a literatura é vista como ferramenta de construção de sentido e de identidade, constituindo-se como um campo essencial para a formação do indivíduo. Como subtópicos de capítulo, foram inseridos três. O primeiro traz a Literatura, especialmente no contexto da escola pública, que enfrenta desafios e oportunidades singulares. Neste subcapítulo, é analisada a função da literatura na escola pública, considerando fatores como a escassez de recursos, a pluralidade cultural dos estudantes e o papel do professor como mediador desse conhecimento. A proposta é investigar como a Literatura pode ser efetivamente inserida em um contexto de educação pública de qualidade. Dando prosseguimento, refletiu-se sobre a Literatura no ensino fundamental. Nesta parte, o foco se deu na relação entre a literatura e o ensino fundamental, etapa crucial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação. Discute-se o papel da Literatura no processo de letramento e formação crítica dos alunos. Além disso, foram

analisadas as práticas pedagógicas que podem ser implementadas para promover o engajamento dos estudantes com textos literários.

O terceiro capítulo apresenta uma reflexão sobre a interseção entre Literatura e linguística, explorando como essas duas áreas podem se complementar no processo educativo. A literatura, enquanto prática discursiva, e a linguística, como estudo da linguagem, oferecem uma base sólida para a compreensão de como a linguagem é construída e utilizada em contextos sociais e culturais.

O letramento literário surge agora como subcapítulo, o conceito de letramento literário foi apresentado e discutido como uma prática que vai além da decodificação de textos, englobando a capacidade de interpretar, criticar e relacionar textos literários com a realidade dos estudantes, sendo essencial para o desenvolvimento de leitores proficientes e críticos, sendo um dos pilares para a formação de sujeitos autônomos e capazes de compreender o mundo ao seu redor.

Ponto importante foi trazer alguns documentos educacionais oficiais brasileiros e sua imbricação com direito a Literatura. A legislação educacional brasileira reconhece a importância da Literatura no currículo escolar, e este subcapítulo se dedica a analisar de que maneira esses documentos orientam a prática pedagógica voltada para a literatura. Assim, a BNCC estabelece diretrizes para a educação básica, incluindo a importância da literatura no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Foi realizada uma análise de como a BNCC propõe a inserção da Literatura no currículo e as suas implicações para a prática docente. Neste capítulo, ainda foi apresentado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o PNLD literário (PNLDL), que são políticas públicas fundamentais para garantir o acesso a obras literárias nas escolas públicas. Este tópico analisou como essas iniciativas contribuem para o enriquecimento do processo educacional e para a democratização do acesso à Literatura. Fez-se uma apresentação de como o universo literário deveria estar inserido no Plano Nacional de Educação (PNE), que é o principal documento que orienta as metas educacionais do país. Neste subcapítulo, discutem-se como as diretrizes do PNE se relacionam com o ensino de literatura, especialmente no que tange à promoção do letramento literário. Não há como falar de literatura nas escolas sem pensar em biblioteca. Portanto, o Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) é uma política que visa equipar as bibliotecas escolares com acervos literários de qualidade. Abordando-se a importância desse programa no contexto das escolas públicas, e como ele pode ser um facilitador no desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos.

A parte quatro deste trabalho traz os procedimentos metodológicos. Este capítulo descreve os métodos utilizados na coleta e análise de dados para a pesquisa. Foram detalhados

os procedimentos de escolha das escolas participantes, as ferramentas de análise e os critérios adotados para a interpretação dos dados coletados. Foi importante garantir a transparência e a validade científica da pesquisa, demonstrando como as conclusões foram alcançadas.

Escolas do polo oito e seus projetos pedagógicos e de leitura surgem agora no capítulo cinco. São apresentadas as escolas selecionadas para a pesquisa e os respectivos projetos pedagógicos voltados para a leitura. Cada escola foi descrita detalhadamente, com ênfase nas suas particularidades e nos projetos inovadores que desenvolvem no campo da Literatura.

Finalizando como o sexto capítulo, onde a análise e discussão dos dados foram desenvolvidas, considerando as escolas estudadas e seus projetos de leitura. Foram discutidos os resultados obtidos, à luz do referencial teórico utilizado, e destacadas as implicações das práticas pedagógicas no letramento literário dos alunos.

2 ENTRE LETRAS E LOUSAS: UM PANORAMA DAS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E EDUCAÇÃO.

Sentimos que é importante apresentar um panorama que expresse um pouco da complexidade da arte literária para o desenvolvimento e a compreensão da vida, principalmente quando se trata do ensino-aprendizagem de crianças, isso porque a Literatura trata dos elementos internos e externos vivenciados pelo ser humano ao longo do tempo. Assim,

A Literatura Infantil tem papel importante para o aprendizado da criança, pois relaciona essa com suas experiências pessoais. Nesse sentido, a criança amplia o senso crítico, quando, no momento de uma leitura, ela fala, pergunta e aceita ou não a opinião do autor, também amplia a arte por meio da fantasia alcançando espaço sem fim na sua imaginação, com resultado de novos textos, pinturas, desenhos, colagens etc. A Literatura é essencial por evidenciar uma visão de mundo, e cria o próprio mundo interagindo com ambos (Barros, 2013 *apud* Pinati, Almeida, *et al.*, 2017, p. 51).

A Literatura vem sendo atacada de forma escandalosa a partir de políticas públicas na área educacional, que pretendem transformá-la em meros códigos linguísticos sistemáticos, retirando a sua primazia e modificando-a para um conceito que não faz parte de sua origem, de sua estrutura. Em vez de incentivar o aluno à leitura e ao desenvolvimento da escrita literária, os documentos oficiais do governo por muitas vezes deixam de lado essa área e incentivam outra maneira de conceber a linguagem. Ao passo que estudos mostram a importância da Literatura no desenvolvimento do futuro leitor, e quanto mais cedo à criança é incentivada a ler e a ouvir histórias, poderá se tornar um leitor assíduo, analítico e crítico. De acordo com Bettelheim (2002):

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se estender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa (Bettelheim, 2002, p. 11-12)

Concorda-se com o autor na ideia de que a Literatura infantil, por entreter e despertar a curiosidade das crianças, bem como por estimulá-las a imaginação, ajudá-las a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções, estando harmonizada com suas ansiedades e aspirações, além de reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir

soluções para os problemas que as perturbam, é de suma importância para a sua formação humana, promovendo a confiança nelas mesmas e no seu futuro.

É possível que seja uma proposta inadequada para a visão do sistema, que preza por uma política de desenvolvimento de mão de obra barata e exploratória, percebendo no ensino uma forma de criar esta mão de obra e explorá-la. É importante discutir tais aspectos porque a escola é o lugar onde a criança desenvolve os conhecimentos científicos, e, portanto, necessários para a sua atuação na sociedade, e se este desenvolvimento prezar por uma reprodução de mão de obra, o país tende a continuar a ser submisso ao sistema capitalista e a tornar seu povo escravo do mercado financeiro.

E quando se fala sobre o ensino e sobre a educação, estamos falando, principalmente, sobre a educação pública, em que a maioria das crianças estão matriculadas, e de onde os interesses capitalistas desejam captar mão de obra barata. Assim, quando se impede a criança de construir um mundo cheio de histórias literárias, ricas em imaginação, para que possa construir o seu raciocínio sobre a vida e sobre o mundo em que vivem, podendo analisá-lo e criticá-lo, está cerceando a criatividade, impedindo a construção do saber que envolve os elementos sociais e o ponto de vista de como se enxerga a sociedade.

Ler influencia a criança a pensar, pensar sobre si, sobre a vida, sobre o mundo e sobre as injustiças sociais. Quando se percebe que as políticas públicas procuram delimitar o ensino da Literatura, compreende-se perfeitamente o objetivo claro e evidente de manter o *status quo*, em que uma pequena parcela da população se beneficia da mão de obra barata da maioria da população, num ciclo vicioso de injustiças e desrespeito aos direitos humanos.

Ao consultar os estudos já realizados sobre o tema a ser aprofundado, foi possível perceber que eles podem constituir parte fundamental do procedimento para a pesquisa acadêmica, tanto para o mapeamento, quanto para o delineamento da relevância da pesquisa a ser realizada, com o intento de avançar no conhecimento sobre o assunto.

No ano de 2022, as consultas de teses e dissertações foram realizadas primeiramente na página da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD), utilizando como descritores as palavras-chave *Leitura Literária na Infância, letramento*. Foram encontradas 30 (trinta) teses e dissertações, publicadas no período de 2009 a 2021, além de 08 (oito) teses e 22 (vinte e duas) dissertações. Esse primeiro mapeamento possibilitou observar que o número dos estudos produzidos é relativamente pequeno, se for considerado que o período compreendido é de pouco mais de uma década e que são produções de todos os programas de pós-graduação do Brasil. Entretanto é possível observar que o número cresceu a partir de 2011.

Além disso, entre os assuntos principais abordados destacavam-se, 07 (sete) continham as palavras leitura, 05 (cinco) Letramento, 04 (quatro) mediação, somente 03 (educação) e 03 (três) letramento literário. Quanto às áreas de conhecimento, 05 (cinco) linguística, letras e artes, 02 (duas) ciências sociais. Após o mapeamento de teses e dissertações, foram lidos os títulos e resumos, bem como os demais capítulos das produções, quando necessário, para identificar as que apresentavam maior aproximação ao tema desta pesquisa e selecionar quais seriam utilizadas para subsidiar a investigação.

A tabela 1: Publicação da UFMG refere-se às teses e dissertações publicadas entre 2009 e 2021.

Tabela 1: Publicações da UFMG

Título e Autor	Orientador	Defesa	Tipo	Sujeitos ou objetos
Livros não ficcionais para crianças - Marcus Vinicius Rodrigues Martins	Celia Abicalil Belmiro	021	Tese	108 livros nacionais e internacionais;
O rádio como agente de letramento literário de crianças: um estudo sobre o programa radiofônico Encontro Com Tia Leninha, da Rádio Nacional da Amazônia - Simone Aparecida Neves	Ana Maria de Oliveira Galvao	018	Dissertação	Áudios do programa e de radionovelas, <i>scripts</i> de radionovelas, livros de literatura Infantojuvenil, entrevistas, cartas e comentários feitos por ouvintes em páginas de redes sociais
Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária - Bruna Leite Galvão	Vanessa Ferraz Almeida Neves	017	Dissertação	Crianças de três anos de idade de uma turma de Educação Infantil
Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo - Ana Paula Mathias de Paiva	Maria Aparecida Paiva S dos Santos	013	Tese	Livros-brinquedo
Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa - Virginia de Souza Avila Oliveira	Maria Aparecida Paiva S dos Santos	011	Dissertação	Escolhas das professoras no que se refere às obras literárias infantis, a forma de mediação das profissionais que atuam na biblioteca escolar.
Literatura premiada entra na escola: A presença dos livros premiados pela FNLIJ, na categoria criança, em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte - Cristiane Dias Martins da Costa	Maria Aparecida Paiva S dos Santos	009	Dissertação	49 títulos premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

Fonte: Elaboração própria (2022)

Observa-se que no rol de publicações realizadas pela UFMG, metade das pesquisas foram orientadas pela Dr^a Maria Aparecida Paiva, que concentrou suas pesquisas no campo da literatura na educação infantil, entretanto, seu olhar se voltou para o livro enquanto objeto de estudo.

A tabela 2: Publicações da UFTM, refere-se às teses e dissertações publicadas entre 2009 e 2021.

Tabela 2: Publicações da UFTM

Título e autor	Orientador	Defesa	Tipo	Sujeitos ou objetos
Letramento literário: práticas envolventes nos mitos e lendas - Fabiana Moreira Cardoso	Fani Miranda Tabak	2019	Dissertação	Alunos do 7º ano
Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos - Andreia Silva Ferreira de Almeida	Fani Miranda Tabak,	2018	Dissertação	EJA
Hiperconto no Ensino de Língua Portuguesa: pop ups como forma de mediação da leitura literária - Paula Cristina Damante Pereira.	Acir Mário Karwoski	2018	Dissertação	26 alunos do 9º ano
Ressignificando a prática leitora na escola - Yammar Leite de Araújo Andrade	Fani Miranda Tabak,	2018	Dissertação	Turmas de 6º e 7º anos
O valor das coisas “desimportantes”: o letramento literário baseado na obra Memórias Inventadas, de Manoel de Barros - Liliane Nunes Santos	Bruno Curcino Mota	2016	Dissertação	Alunos do 6º ano
Práticas de leitura e habilidades leitoras na Prova Brasil em uma escola municipal na cidade de Uberaba. - Débora Ribeiro Ceolin Rodrigues	Fani Miranda Tabak	2016	Dissertação	Alunos pertencentes ao 7º ano

Fonte: Elaboração própria (2022)

Das 06 (seis) publicações realizadas pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 04 (quatro) são estudos realizados pela orientação da Doutora Fani Miranda Tabak, que mantém o foco no letramento literário, tendo como objeto de estudo os alunos do ensino fundamental II.

A tabela 3: Publicações da UCS se referem às teses e dissertações publicadas entre 2009 e 2021.

Tabela 3: Publicações da UCS

Título da pesquisa e Autor	Orientador	Defesa	Tipo	Sujeitos ou objetos
Leitura literária da narrativa visual na educação infantil - Fabiana Lazzari Lorenzet	Flávia Brocchetto Ramos	2016	Dissertação	Turma de 13 crianças de 4 anos e 5 anos em Escola do município da serra gaúcha.
Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético - Marli Cristina Tasca Marangoni	Flávia Brocchetto Ramos	2015	Tese	Turma do 4º ano.
Letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do ensino fundamental - Andreia Silva de Negri	Flávia Brocchetto Ramos	2014	Dissertação	Turma do 1º do ensino fundamental
Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental - Judithe Eva Dupont Lô	Flávia Brocchetto Ramos	2011	Dissertação	1º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaboração própria (2022)

A tabela 3: Publicações da UCS apresentam os trabalhos realizados com a orientação da Doutora Flávia Brocchetto Ramos, em sua maioria nas turmas iniciais de educação básica, em dois estudos o enfoque está na utilização da poesia para a mediação entre o professor e o letramento com as crianças. Suas pesquisas, de maneira geral, destacam a importância das imagens dos livros durante as mediações e a forma como as crianças ganham voz, seus estudos mostram, também, a importância da continuidade e da intencionalidade nas práticas de leitura para apropriação dos alunos.

A tabela 4: Publicações da UFG, UEL e UEPB se referem às teses e dissertações publicadas entre 2009 e 2021.

Tabela 4: Publicações da UFG, UEL e UEPB

Título e Autor	Orientador	Defesa	Tipo	Sujeitos ou objetos	Instituição
O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura - Sarah Suzane Amâncio Bertolli Venâncio Gonçalves	Alexandre Ferreira da Costa	2017	Dissertação	Documentos do MEC	UFG
Do autor ao leitor: os processos de mediação que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro - Poliane Vieira Nogueira	Jamesson Buarque de Souza	2017	Tese	Autores das obras, Mercado editorial, pais e professores	UFG
Literatura sem fronteira: por uma educação literária - Ebe Maria de Lima Siqueira	Ebe Goiandira Ortiz de Camargo	2013	Tese	Obras literárias	UFG
Subjetividade leitora na fase inicial da EJA: compartilhar e pertencer - Rosângela Maria de Almeida Netzel	Sheila Oliveira Lima	2021	Tese	EJA I	UEL
O significado da leitura literária no processo de alfabetização - Giselda Moraes de Alencar Militão	Sheila Oliveira Lima	2015	Dissertação	1º Ciclo do Ensino Fundamental I	UEL
As mulheres negras de um Nordeste em trânsito em "As mulheres de Tijucoapapo": uma proposta pedagógica - Risolene Joana Alves	Luciano Barbosa Justino	2018	Dissertação	Turma de 9º ano	UEPB

Fonte: Elaboração própria (2022)

A tabela 4 traz em sua constituição pesquisas que abordaram obras literárias em diferentes vertentes, trazendo apontamentos para a Análise do discurso dentro dos documentos do MEC, o foco estava nos objetivos para a formação de leitores nos anos iniciais, a relevância das políticas públicas para a formação de leitores por meio de ações que disponibilizem acessibilidade a acervos de qualidade, assim como a importância da formação de professores para mediação entre educandos e educadores.

Os trabalhos selecionados foram desenvolvidos em universidades do Brasil e passaram a ser vistos como referenciais para o presente estudo, de modo mais específico. A partir das consultas realizadas, foi possível discriminar os anos de produção dos trabalhos, números de teses, dissertações, e quantidades totais de trabalhos localizados referentes aos descritores. Destacou-se como sendo os temas de maior relevância para esta pesquisa, 01 (uma) teses: de Netzel, Rosangela (2021) e 07 (sete) dissertações: Cardoso, Fabiana (2019), Matos, Carmem (2019), Andrade, Yanmar (2018), Galvão, Bruna (2017), Lorenzet, Fabiana (2016), Negri, Andréia (2014) e Militão, Giselda (2015). Esses estudos oferecem subsídios sobre o que já foi produzido, permitindo assim, utilizá-las como referência e melhor situar as contribuições que as novas investigações podem oferecer para preencher as lacunas ou aprofundar aspectos pouco abordados sobre o tema. Deste modo, serão apresentados os principais aspectos aludidos nas pesquisas selecionadas.

Com um afunilamento cuidadoso e leitura seletiva se destacou somente uma tese realizada por Rosangela Maria de Almeida Netzel, sob a orientação da Doutora Sheila Oliveira Lima, publicada no ano de 2021, intitulada: *Subjetividade leitora na fase inicial da EJA: compartilhar e pertencer*, o trabalho foi produzido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, área de Linguagem e Educação, na linha de pesquisa Ensino/ aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e outras linguagens. O trabalho investigou a relação entre teorias sobre a mediação de leitura literária na perspectiva da subjetividade leitora e as práticas na EJA (Educação de Jovens e Adultos) Fase I. A metodologia utilizada se constitui em uma combinação entre o método dedutivo e o indutivo. Foram realizadas entrevistas com sujeitos da EJA, bem como práticas de leitura literária com estudantes. A análise de dados apontou que a mediação de leitura é recurso fundamental para que o estudante da EJA Fase I relacione sua subjetividade ao ato de ler e tenha a possibilidade de acessar livros literários enquanto bens culturais,

ampliando condições de atuar com autonomia em eventos de letramento, conforme suas necessidades, expectativas e desejos.

Destacou-se também a dissertação de Fabiana Moreira Cardoso, sob a orientação de Fani Miranda Tabak, publicada no ano de 2019, sob o título *Letramento literário: práticas envoltivas nos mitos e lendas*. Trata-se de um estudo realizado no sétimo ano do Ensino Fundamental que obteve como foco o processo de letramento, e a mediação do professor nas atividades de leitura literária. A pesquisa propôs um plano de intervenção para acompanhar e colaborar no processo de letramento literário dos alunos, utilizando como método a pesquisa-ação. O trabalho considerou a escolha dos mitos e lendas para a formação leitora e utilizou como aporte teórico para sua análise autores como, Kleiman (2012), Kramer (2011), Soares (2009), Tfouni (2012), Cosson (2012), Zilberman (2012), Zaponne (2014), Jauss (2009), Iser (2011), dentre outros. Ao fim da pesquisa, as estudosas concluíram que os processos de internalização e desenvolvimento literário não são internalizados de uma só vez, mas se trata de um processo de aprendizagem que acontece ao longo das etapas de ensino, ocorrendo por meio de experiências efetivas de leitura que o nível de apreensão irá solidificar. Portanto, o letramento literário faz parte de um processo contínuo, não bastam apenas algumas atividades para perpetuá-lo, a pesquisa apontou, mediante isso, uma lacuna no início do letramento literário dos sujeitos, ressaltando uma carência no início do processo de letramento nos anos iniciais.

Outra pesquisa realizada foi *O personagem Lampião na literatura de cordel: um caminho para o letramento literário*, alunos do 8º ano do ensino fundamental receberam o incentivo à prática da leitura por meio do trabalho com a Literatura de Cordel, para fundamentação teórica foram utilizados os seguintes autores: Abreu (2006), Terra (1983), Cosson (2016), Lajolo (2002), Pinheiro (2008), Rosenfeld (2011), dentre outros. Como resultado de pesquisa, Matos e Carmem (2019), concluíram que foi notório o envolvimento dos alunos nas atividades e o gosto com o qual elas foram desenvolvidas e finalizou sua pesquisa descrevendo que “tem consciência de que está apenas numa etapa inicial de uma grande jornada chamada: trabalho efetivo no chão da escola.

Yammar Leite de Araújo Andrade (2018) publicou sua dissertação de mestrado com o título: *Ressignificando a prática leitora na escola*, tendo como sujeitos turmas de 6º e 7º anos, visando ao desenvolvimento das habilidades de ler, compreender e interpretar; desenvolver práticas de letramento literário para entender melhor a relação/processo com a leitura e propor novos métodos de mediação, no intuito de ampliar a educação literária e contribuir na educação literária dos alunos, com vistas à consolidação das competências básicas de leitura e de escrita.

A investigação foi fundamentada em métodos de análise na perspectiva qualitativa. Como resultado, Andrade (2019) acredita que é possível, pela mediação, ressignificar a prática leitora na sala de aula.

Bruna Leite Galvão (2017), em sua dissertação *Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária* decidiu como foco o público infantil de três anos de idade de uma turma de Educação Infantil de uma escola particular de Belo Horizonte. A estudiosa propôs estudar a sala de aula com a presença do professor para a condução dos eventos de leitura literária e a analisar as experiências de leitura realizadas com crianças dessa idade para constatar que as crianças são capazes de interpretar o mundo de maneira ativa e criativa. Dessa forma, a separação dos livros de literatura infantil por faixa etária leva a um movimento contrário, desacreditando da capacidade de interação e significação das crianças, essa separação acaba restringindo as várias interações que as crianças podem estabelecer com as obras. O referencial teórico utilizado pela autora está situado na Psicologia da Infância, nos Estudos da Linguagem, na Sociologia da Infância e nos teóricos responsáveis pelos estudos sobre letramento literário, literatura infantil, bem como pela experiência de crianças com livros de literatura.

Em se tratando especificamente da educação infantil, destacou-se o estudo realizado pela Lorenzetti, Fabiana (2016), da universidade de Caxias do Sul (UCS), que investigou as peculiaridades acerca do modo como crianças de 4 a 5 anos idade leem narrativas visuais presentes em acervos destinados à Educação Infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de 2014. Entre seus objetivos estava a intenção de promover estudos e divulgação de obras literárias enviadas às escolas públicas brasileiras, como também pela necessidade de estudar processos de mediação literária com crianças pequenas. A investigação, a priori, discutiu como as narrativas visuais selecionadas se constituem discursivamente, apelando ao seu destinatário. Em seguida, realizou-se pesquisa empírica com crianças em grupo, a fim de analisar como atuariam no processo de construção de sentido de narrativas visuais, a partir de situações de mediação planejadas intencionalmente pela pesquisadora.

A relevância social e científica da pesquisa consiste em promover estudos acerca de obras distribuídas às escolas pelo Governo Federal, como também subsidiar profissionais e pesquisadores que trabalham com a Educação Infantil para qualificar a presença da literatura nesse ambiente formal de aprendizagem. A sustentação teórica foi embasada em de Vygotsky (1998, 2000 e 2007) e Bakhtin (1981); para estudar a infância, Ariès (1981) e Postman (2011); para fundamentar o conceito de literatura infantil, Zilberman (2003), Ramos (2010), Cosson (2006) e Colomer (2003, 2007); como aporte teórico para estudar a estrutura narrativa, Adam

(2008); para atender as questões da visualidade de narrativas por imagem, Oliveira (2008) e Panozzo (2001). A pesquisa tem abordagem qualitativa. Os resultados apontam para as contribuições da leitura literária do livro de imagens no cotidiano escolar de crianças em idade pré-escolar e que as crianças, em situações de interação, auxiliam, complementam, convergem, divergem, expressam suas opiniões, seja pela fala ou outras formas de expressão. O livro de imagens se mostrou um valioso objeto cultural capaz de promover autonomia, interação e liberdade de compreensão.

Já nos anos iniciais do ensino fundamental se apresentou um estudo realizado por Negri, Andréia (2014), a dissertação analisa, a partir de pesquisa experimental, como promover o letramento a partir da leitura mediada de poesia, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. O problema posto se justifica pela crescente importância que se tem dado, no âmbito escolar, aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, em especial, à preocupação com a biblioteca escolar e com a leitura literária como um direito do cidadão. A investigação se insere no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – PPGEd/UCS, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia e é parte integrante do projeto de pesquisa *PNBE 2010: Leituras possíveis*, tendo como foco a leitura de poesia como prática potencializadora do processo de letramento a partir de uma experiência pedagógica com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A dissertação tem como referencial teórico Adorno (2000), Dewey (1976), Vigotski (1998, 2012), Larrosa (2002), Ramos (2010, 2012), Soares (1998, 2006, 2013), Cosson (2006), Saraiva (2001), Huizinga (2000), entre outros.

O método utilizado na pesquisa foi de enfoque qualitativo, privilegiando a pesquisa-ação, efetivando a investigação em ambiente real de aprendizagem, no contexto de escola pública e teve como prática a aplicação de roteiros de leitura de poemas. Foram utilizados para efetivar a proposta cinco poemas da obra *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, além disso, foram usadas como complemento ações pedagógicas que priorizaram a ludicidade a partir da exploração dos sons e dos sentidos das palavras, de jogos e de brincadeiras com o corpo, bem como da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. Os resultados do estudo apontam para a relevância da poesia na potencialização do processo de compreensão do sistema de escrita alfabética e da promoção do letramento literário. As experiências relatadas demonstram que a poesia atende ao horizonte de expectativas da criança, que se desenvolve nos âmbitos emocional, social, cultural e cognitivo ao interagir com o texto poético. O contato com a poesia na infância, a partir da exploração da musicalidade, da compreensão e da construção de sentidos

para o lido contribui, desse modo, para o incremento da linguagem verbal e, conseqüentemente, para o processo de aprendizagem.

Outra pesquisa de destaque foi realizada por Militão, Giselda (2015), a dissertação teve como principal objetivo propor uma abordagem voltada ao uso da leitura literária como incentivo à introdução, aprofundamento e consolidação do processo de alfabetização que compreende o 1º Ciclo do Ensino Fundamental I. Sua metodologia foi pautada na pesquisa, norteadas pelos estudos de Grossi. Os gêneros escolhidos para a abordagem foram o conto de fadas e a poesia. Os resultados obtidos trazem a percepção de que a literatura necessita estar inserida no ambiente de alfabetização de maneira planejada, voltada ao seu caráter estético como incentivo à formação de leitores desde a tenra infância dentro da perspectiva do letramento.

As teses e dissertações consultadas explicitam que há relevância dos mais diversos tipos de literatura para o letramento com educandos das mais diversas faixas etárias, apontam em sua maioria a necessidade da continuidade e intencionalidade e mediação do professor em sala de aula. Também, foi evidenciado nestes estudos a importância das políticas públicas, em relação à ampliação de ações para que os educandos tenham acesso a acervos de qualidade, e os educadores precisam ter acesso a programas de formação continuada para professores que trabalham na educação básica.

Apesar dos estudos apontarem desde 2009 a importância do letramento para os educandos, de maneira geral, os últimos dados apresentados são extremamente preocupantes e exigem medidas urgentes se quisermos chegar à meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de erradicar o analfabetismo. Portanto, como a escola pode exercer seu papel no letramento das crianças nas etapas iniciais, principalmente no segundo ano das séries iniciais, do ensino básico se as estatísticas têm mostrado esta lacuna existente entre teoria e prática. Faz-se importante refletir sobre a importância das práticas diárias de leitura literária para o entendimento linguístico no contexto da escola, apontando possibilidades de resultados positivos nos índices de aprendizagem dos alunos, após projeto de intervenção pedagógica. A literatura pode auxiliar na prática para o letramento na educação regular. Assim, refletir sobre a formação continuada como elemento de motivação no espaço da escola, para diminuir a lacuna entre teoria e prática é urgente. Desse modo a promoção do entendimento da teoria linguística e da sua importância para o direcionamento das práticas pedagógicas, também são elementos importantes na construção desta pesquisa.

3 O LUGAR DA LITERATURA ENQUANTO ARTE

A Literatura, enquanto arte transcende as fronteiras do tempo e do espaço, englobando uma vasta gama de expressões estéticas que refletem e questionam a condição humana. Esta parte do nosso trabalho explora a natureza multifacetada da Literatura, fundamentando-se nas contribuições teóricas de diversos autores que analisam seu papel e significado na cultura e na sociedade.

Para Terry Eagleton, a Literatura é um meio através do qual podemos acessar e compreender profundamente as complexidades da vida humana. Ele argumenta que a Literatura não apenas reflete experiências individuais, mas também amplia nossa visão de mundo, oferecendo uma plataforma para a reflexão crítica sobre questões sociais e morais. Eagleton afirma que: "A Literatura é uma forma de crítica social que ilumina os conflitos e contradições da sociedade contemporânea." (Eagleton, 2008, p. 10)

Essa visão é complementada por Northrop Frye, que examina a Literatura através de uma lente estruturalista, identificando padrões e arquétipos universais que permeiam as obras literárias. Em sua obra "Anatomy of Criticism", Frye propõe uma taxonomia dos modos literários, destacando a importância da intertextualidade e da simbologia na construção de significados profundos

"A Literatura é um sistema de símbolos que revela padrões recorrentes da experiência humana." (Frye, 1957, p. 25)

Por outro lado, Mikhail Bakhtin introduz o conceito de dialogismo e polifonia na literatura, argumentando que as obras literárias são espaços de múltiplas vozes e perspectivas. Bakhtin enfatiza a natureza heteroglótica da literatura, onde diferentes ideologias e discursos interagem dinamicamente: "A obra Literária é um carnaval de vozes sociais, um espaço de diálogo entre diferentes pontos de vista e ideologias." (Bakhtin, 1981, p. 110)

Roland Barthes, por sua vez, adota uma abordagem semiótica da literatura, explorando os múltiplos significados e interpretações que os textos literários podem evocar. Em "Aula", Barthes discute a relação entre autor, texto e leitor, enfatizando a natureza aberta e polissêmica da leitura literária: "O texto é um espaço de possibilidades infinitas, onde o leitor participa ativamente na construção de significados." (Barthes, 1977, p. 20). Esses teóricos oferecem perspectivas distintas que enriquecem nossa compreensão da literatura como uma forma de arte dinâmica e significativa. Através de suas análises, percebemos que a Literatura não apenas enriquece nossa experiência estética, mas também desempenha um papel crucial na formação cultural e na crítica social. Ela nos convida a explorar novas perspectivas, a questionar nossas

próprias suposições e a conectar-nos com as experiências e pensamentos de outros ao redor do mundo.

Portanto, ao considerar a literatura como arte, é essencial reconhecer sua capacidade única de inspirar, desafiar e transformar, reafirmando seu lugar fundamental no panorama cultural global.

Azevedo (1999) comenta sobre a morte da Literatura diante de muitos contextos à beira do abismo, do buraco negro, em que se prevê muitos fins. O seu texto do final do século passado e início do século XXI, em que pairavam ideias sobre a finitude de tudo – do mundo, de Deus, do ser humano – a literatura não passou despercebida. Ela, como pontuou o autor, citando Kernan (1990), estava com seus dias contados, “dificilmente poderia escapar a esta prolixa fúria necrófila” (Azevedo, 1999, p. 9), afirmou.

Na verdade, completa o autor, a poesia e a Literatura já nasceram ameaçadas, pois sempre foram uma maneira de enxergar o mundo sob um olhar crítico. Nesse contexto, é explicado que Platão tinha a preocupação do lugar da poesia na cidade, no qual se percebia o poder e o encantamento que a arte de imitar poderia influenciar os homens, podendo levá-los para o falso e adentrando um caminho fora da razão. Segundo o autor:

Era a este ponto que eu queria chegar, quando dizia que a pintura e, de um modo geral, a arte de imitar, executa as suas obras longe da verdade e, além disso, convive com a parte de nós mesmos avessa ao bom-senso, sem ter em vista, nesta companhia e amizade, nada que seja são ou verdadeiro? Em rigor, o lugar que Platão reservava à poesia não se encontrava na cidade, mas sim onde ela mais facilmente pudesse ser neutralizada. Em finais do século XX, a poesia não será reconhecida como ameaça, até porque, verdadeiramente, ela já não está na cidade. Mas devemos continuar a testar o lugar da poesia ou da literatura, em confronto com o mundo que, numa indiferenciação generalizada, agora as quer expulsar em nome da ciência que se transmite e do espaço em que esta transmissão tem lugar: um cenário contaminado pela vocação totalitária da imagem, pelo reino do audiovisual, da telecomunicação e da informática, pela dispensa da palavra escrita ou pelo seu registro em suporte magnético (Azevedo, 1999, p. 9, 10).

A partir desse entendimento se compreende a crítica do autor mediante as mudanças que ocorreram no mundo em que dispensar a arte da palavra, a poesia, a literatura, era sinônimo de evolução. E o autor completa que a leitura até pode evoluir, no entanto, lá no fundo, permanecerá o que sempre foi, ou seja, o contato do leitor com o texto. Segundo ele tal circunstância não muda, o que de fato, muda são as maneiras como acontece este ato.

Uma outra autora reporta o lugar da literatura sob o ponto de vista social no século XIX, demonstrando como esta era considerada ao olhar de uma nação. Velloso (1988) explica que

em todas as literaturas o público leitor quer novos reflexos do meio social, do tempo e da alma, como sendo as grandes revelações naturais e sociais do espaço. Isso parece estar representando a arte da fotografia, como era entendida nos finais do século XIX. No entanto, a autora está se referindo a literatura, e é possível explicar como.

Caribé defende que a literatura não é apenas uma forma de arte, mas também uma reflexão profunda da realidade social e cultural. Ele acredita que os textos literários devem ser analisados em relação ao contexto histórico e social em que foram produzidos. Enfatiza a importância da formação do leitor crítico. Para ele, a literatura deve ser um espaço de reflexão e questionamento, e a educação literária deve promover uma leitura atenta e consciente, capaz de gerar diálogos significativos com o texto. (2021)

Nos primórdios do século XIX se acreditava que a realidade poderia ser retida pela rede da ciência, considerada, então, toda poderosa. Neste caso, a fotografia respondia ao anseio social de objetividade, passando a fotografia a ser sinônimo da realidade, em que se recorria ao retrato para objetivar algo. Segundo Velloso (1988, p. 239), “O ideal fotográfico acabou fundamentando uma determinada concepção de mundo cujo referencial era a visibilidade e a exatidão”. Com isso a ideia da literatura-reflexo, a literatura revelação era posta em evidência. Ainda para a autora:

Ao longo de nossa história político-intelectual, as mais diferentes correntes de pensamento tenderam a conceituar a literatura enquanto instância portadora e/ou refletora do mundo social. Assim, a produção literária aparecia como reflexo imediato e diretamente condicionado pela ordem social (Velloso, 1988, p. 239).

Desse modo, era comum à época enxergar a Literatura como uma ponte da nacionalidade, em que nomes conhecidos da literatura reforçavam esta análise. “Seja ao defender a literatura como “escola de civismo” (Olavo Bilac e Afonso Celso), seja ao considerá-la como instrumento de conscientização política (fase inicial da obra de Jorge Amado)” (Velloso, 1988, p. 239), em que os pontos convergiam no conceito de literatura-sociedade via relação didático-pedagógica, explica a autora.

Sobre esta ideia, Azevedo (1999, p. 10) explica que:

Parece indefensável, contudo, ver no clima utilitarista que nos cerca a causa única da ameaça ao lugar que a literatura deve ocupar. De resto, também os próprios livros estiveram desde sempre postos em risco por aquela imensa maioria de pessoas que não lê, bem como por aqueles autores que se colocam ao serviço da indústria do livro, cuja lógica conduz à irrelevância estética e literária dos respectivos produtos. Concomitantemente, a irrelevância social e

cultural torna-se inevitável, gerada num processo em que o criador se exclui da corrente de uma tradição literária para se transformar em cúmplice do avanço sobre a literatura das recentes tecnologias da distração e dos meios de comunicação social: é por aqui que se canaliza a percepção global das relações humanas na sua moldura mais espetacular, aplicando-se ao mundo das idéias às conveniências exploradoras das respectivas modas.

Nesse aspecto é possível refletir qual o papel da Literatura, qual o seu lugar enquanto arte. Se diante da complexidade posta sobre ela, é possível tê-la no seu lugar de arte, ou está fadada às construções sociais evolutivas que a conduz ao mero teor tecnológico indispensável, brotando daí qualquer coisa que faça cócegas ao ego e reproduza ideias e gere lucro.

De fato, é preciso pensar o lugar da Literatura enquanto arte, mesmo mediante a sua condição social na qual lhe é imposta sob a ideia de vender conhecimento. É uma ideia de literatura que apresenta a obra literária, como pontua Velloso (1988, p. 240), no mínimo simplista, pois, “apresenta a obra literária como mero testemunho da sociedade, como uma espécie de documento destinado exclusivamente ao registro dos fatos”. O autor ainda acrescenta que:

Perde-se, dessa forma, uma dimensão essencial da questão: a de que a sociedade é ao mesmo tempo uma realidade objetiva e subjetiva. Se o escritor exterioriza seu ser no mundo social, ele também o interioriza como realidade objetiva. Não há, portanto, um mundo dos fatos pairando acima do indivíduo. Essa relação unilateral e objetiva entre os termos não existe. Existe, sim, uma profunda dinâmica entre indivíduo e sociedade feita de interações, deslocamentos e modificações (Velloso, 1988, p. 240).

E neste paralelo a Literatura está no lugar de purificação, como o caminho ideal para viver a realidade objetiva interiorizada, e idealizar mundos subjetivos, personagens, cenários e comportamentos que componham a verossimilhança e embarquem o propósito de fazer arte. Pois o lugar da Literatura é na arte, como elemento fomentador de ideias, ideologias, de análises críticas da sociedade, do mundo e do comportamento do indivíduo sozinho e no meio social.

No entanto, um autor vai contrapor a ideia da Literatura como meio para educar para a arte, ou podemos dizer, para a observação da estética e sua absorção como elemento catalisador da construção do ser. *Northrop Frye* enxergava a Literatura, nos anos oitenta, como coberta por paradoxos e ambivalências. “Em *The Stubborn Structure* concretamente no capítulo *Criticism Visiblean dinvisible* este autor desenvolve uma linha de raciocínio em função da qual conclui que a um determinado nível a Literatura não pode ser ensinada” (Azevedo, 1999, p.12).

Se esta linha de raciocínio se estender aos tempos atuais, a ocorrência da interpretação da Literatura no ensino/aprendizagem está em defasagem, ao passo que a Literatura vista como

inatingível, não se opera no desenvolvimento do conhecimento infantil para a leitura e a escrita, estando à parte de um futuro desenvolvimento intelectual que comporte os elementos compostos na Literatura, e que, ao entendimento deste, poderá ser compreensível a partir do amadurecimento do intelecto, da “construção final da cognição”, isto é, o ponto máximo do entendimento subjetivo das coisas e a comparação da realidade com as coisas inventadas, criadas, fantasiadas.

Isto quer dizer que há um limite na Literatura que possa ser aprendida, e chegando a este limite não se pode mais compreender a Literatura, sob este ponto de vista, evidentemente. Nesse contexto, este raciocínio compreende que existe um nível de conhecimento das coisas e um nível de conhecimento sobre as coisas: o nível dos *nous* e o nível da *dianoia*, respectivamente (Azevedo, 1999). Assim,

Este último que é o limite da ensinabilidade, ou seja, tudo aquilo que pode ser ensinado acerca da Literatura e que possibilita a aprendizagem de um corpo objetivo de fatos. O conhecimento das coisas, na medida em que implica uma identidade essencial entre o sujeito e o objeto – e por existir num patamar em que a intuição é determinante – não pode ser ensinado. De fato, a intuição, a sensibilidade e o gosto não se ensinam, educam-se, do mesmo modo que não é ensinável aquela atividade de extrema partilha e atenção que a tarefa da criação literária deve ser enquanto pacto absoluto com o real (Azevedo, 1999, p. 13).

Com isso, se compreende que a Literatura, segundo Azevedo (1999), precisa de elementos educativos para se educar, não podendo ser ensinada nesses níveis compreensíveis de intuição e sensibilidade. Isto gera um entendimento da importância de educar pela Literatura, visto a sensibilidade, o gosto e a intuição para serem afloradas, desenvolvidas diante dos textos cheios de estética e beleza construídos com e a partir das intuições e das sensibilidades de escritores que traduziram a realidade, muitas vezes, com olhos mistos de dignidade e sensibilidade a dor humana, à aspereza as injustiças, as covardias e a violência.

Educar sob estes olhares é muito mais que aprender a decodificar símbolos, muito mais que aprender a ler e escrever. Chega-se a um conceito contemporâneo de entendimento do ensino das línguas, o *letramento*¹, bastando não somente saber codificar símbolos, mas compreender a realidade e os textos dentro dessa realidade, identificando a função de cada um

¹ A pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (Soares, 1999, p. 3).

deles, em cada situação, e em cada tempo. Ou seja, o contexto em que um texto é escrito, para assim, conceber um entendimento além das lacunas do papel, nas entrelinhas, na estética e no objetivo do texto. Por esta linha de pensamento, nos ocorre uma contribuição essencial ao processo de letramento, conceito atual e pertinente, para entender a função da linguagem na contemporaneidade.

Para Azevedo (1999), os textos existentes não representam de fato a Literatura, ao contrário, o autor reforça a ideia de que “a especificidade literária remete para um discurso depositário da memória da palavra, para um espaço pleno de uma significação inteira” (Azevedo, 1999, p. 13). Assim, o lugar da Literatura no ensino/aprendizagem é indispensável, porém, se não se concebê-la a partir de hipóteses da criação literária como uma maneira de transmitir valores, possam sê-los valores morais ou valores linguísticos. O autor afirma que a partir do ensino da Literatura é possível compreender a importância das palavras e dos efeitos delas; do ponto de vista não somente estético, mas também e, sobretudo, como forma de comunicação. É possível ainda compreender que o “essencial dessa processualidade se joga em matices sutis na organização dessas mesmas palavras” (Azevedo, 1999, p. 13).

Para Barbosa (1994, p. 23), *existe sempre mais que literatura na literatura*. O autor explica que esses níveis de representação do real são próprios da literatura por ela mesma, *pela eficácia de sua linguagem literária*. Para ele, entre os níveis de conceitualização da realidade e sua transformação em texto literário, existe um intervalo bem pequeno, no qual é preciso habilidade de um herói, como o Flash², para perceber.

No contexto escolar, o ensino da Literatura deve prezar pela aproximação do leitor com o texto, e o texto é o autor nele contido quase – ou – completamente. Porque a literatura tem esta arte de executar os pensamentos humanos através do jogo de palavras, da astúcia e da, quase, alienação. Ao que dirá o grande Machado de Assis, que nos embriaga com suas narrativas envolventes, dinâmicas e até lúdicas, por acaso, ou não. Diante dessa tratativa, Barbosa (1994) aponta a identificação peculiar da Literatura enquanto arte, arte enquanto Literatura, em que se transformam pensamentos – os elementos trazidos da realidade – para criar, inventar, fantasiar, criar cenários, ambientar pessoas neles, gerar conflitos interiores, ser mal e bom, politicamente correto ou não. O autor explica que:

A Escola tem de ajudar na discriminação, tem de dar elementos para avaliação, mas, mais do que isso, tem de mostrar ao aluno, passar para ele, que a arte em geral – e a literatura em particular – é um jogo, que contém elementos lúdicos fundamentais. Não é possível fazer com que, em qualquer faixa etária, o aluno

² Personagem da DC Comics que, após sofrer um acidente, ganha poderes de ser extremamente veloz.

leia e possa ler MACHADO DE ASSIS, quando se passa para ele apenas o pseudo filosofante MACHADO DE ASSIS, aquele autor que bancava o sério e era da Academia Brasileira de Letras. É preciso mostrar-lhe o MACHADO moleque, brincalhão o tempo todo; aquele que, ao falar de uma moça manca, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*³, acaba chamando-a de "A Vénus Manca", o que é de uma crueldade, mas de uma brincadeira extraordinária. É preciso mostrar o MACHADO que brinca com as palavras, transforma os significantes – e não apenas transmite significados, muitas vezes absolutamente tediosos (Barbosa, 1994, p. 26).

Esse é um exemplo de literatura no qual se importa a arte de fazer texto com a linguagem diversificada, trabalhada de modo a deixar o leitor incomodado, perplexo, absorto e curioso. Assim, como o é a literatura, é o educar pela Literatura. O *Modus operandi* é o mesmo em que se processam perplexidades, complexidades a partir da leitura e da análise do texto, pondo o aluno a pensar, refletir, dialogar. Mesmo na primeira infância, no processo de ensino/aprendizagem da Educação Infantil, é preciso instigar o aluno ao prazer da leitura, mergulhando-o na perenidade que é o texto literário, que o embarcará numa busca incessante pelo significado daquela frase, daquela cena, daquele contexto histórico ou daquele personagem complexo, que a priori, é impossível compreender.

Não absurdo o fato de os contos infantis de João e Maria, Chapeuzinho Vermelho e outros, que contém toda uma gama de significados, que ultrapassam os simples personagens do menino e da menina perdidos na floresta e de uma bruxa que come criancinhas ou do lobo mau que fala e que come criancinhas. Vale analisar tais textos, junto às crianças, sobre o papel de cada personagem, a ambientação, a construção dos cenários. Indagar-lhes e questioná-los sobre o papel da bruxa, do lobo, da figura da maldade; o que vem a ser o mal, e o bem. Existe o bem sem o mal? Ou vice e versa?

É este o papel da literatura na educação: O questionamento, a análise crítica, a concepção da subjetividade e da retórica diante dos textos propostos. O lugar da literatura como arte, provocativa, indutora. A literatura faz pensar, faz refletir sobre o papel de cada um, o papel humano diante do bem, diante do mal, diante da complexidade da vida e das questões sociais. Permite analisar o contexto social vigente, os contextos sociais anteriores, a construção da sociedade em sua base, e a relação de cada sujeito dentro dessa sociedade. Assim se faz a educação pela Literatura. A busca constante pelo conhecimento de si, da vida, do que está fora e do que está dentro. É uma via de mão dupla que permite a construção do ser através da visão

³ É um romance do escritor brasileiro, Machado de Assis, em folhetins, para a Revista Brasileira entre março e dezembro de 1880, se tornando livro no ano seguinte, publicado pela Tipografia Nacional como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

de mundo de outros seres, que representam seus pensamentos da realidade a partir da ficção, do exagero e da ludicidade.

Velloso (1988, p. 241) aponta: “Se a Literatura tem como função representar o real, como fazê-lo? Recorrer aos aparatos conceituais da ciência, objetivar o seu discurso, conceituar”. O autor completa que foi isto que a escola realista fez, quando buscou pegar o real acessível à descrição e lhe dando a definição de campo complexo e produtivo “[...]”um campo complexo e produtivo, descontínuo, 'rico' e enumerável, nomeável, de que se deve fazer o inventário” (Hamon, 1984, p. 75-176). Ainda conforme o autor:

A Literatura se transforma, então, num inventário da realidade, já que essa realidade é algo que pode ser mapeado. Está feita a associação: literatura = representação do real = documento ou inventário. A partir daí, é possível conceituar a literatura como o canal adequado para a captura do "real" (entendido como mera objetividade). Tal forma de ver supõe uma transparência ou uma correspondência imediata entre a realidade e a obra artística. É como se ao artista coubesse a função única de retratar uma realidade já dada. No entanto, os objetivos da obra literária estão longe de ser estes. Em lugar de retratar o real, o que ela busca é transfigurá-lo. E é problematizando a realidade histórica, transformando-a em aventura, que o autor constrói sua obra. A História se confunde com a história. A realidade histórica é mero instrumento, matéria-prima sobre a qual trabalha o artista quando recria a realidade (Velloso, 1988, p. 241).

Portanto, o papel da Literatura enquanto arte é de refazer a História contextualizada dentro de um parâmetro artístico que a transforma em subjetividade, sem, no entanto, deixar de ser histórica. A literatura se apodera, afirma o autor, da realidade histórica para recriá-la, transformá-la; utilizando-a como instrumento para construir sua obra. Assim, é de grande importância para desenvolver a percepção da realidade transfigurada em uma obra artística na qual permite o entendimento da complexidade que é a história real, permitindo compreender a realidade dos fatos a partir da configuração destes em arte. Assim, o lugar da Literatura enquanto arte está na concepção de transformar a realidade histórica em obra de arte, para fazer-se mais bem compreendida a História humana, com suas convicções, criações, organizações e dilemas.

Em relação ao Brasil, no que se diz respeito ao vínculo obrigatório ou até mesmo o compromisso que se criou entre a criação literária e a nação, quando se pretendeu retratar o Brasil, a literatura brasileira levou-se mais para as tendências realistas do que para as ficcionais. “Isso porque ou a ficção foi considerada matéria de segunda grandeza (devido à sua alegada incompatibilidade com o "real"), ou significava uma ameaça à ordem de valores vigente” (Velloso, 1988, p. 242).

Velloso (1988) explica que por pertencer ao ambiente da subjetividade, a ficção veio a ser vista como algo indesejável e até prejudicial “em um discurso cujo referente era exterior, ou seja, a nação” (Velloso, 1988, p. 242). Os intelectuais fissurados por apoderar-se do real-nação, assim como pela caça ao documento, seus discursos surgiram na mesma direção entre o discurso histórico e o literário. “Assim é que as mais significativas expressões da sensibilidade nacional assumiram esse discurso heterodoxo, onde literatura e história se confundiam na apreensão da nação” (Velloso, 1988, p. 242).

O autor atenta para a questão da literatura sendo vista como fraude, no período da década de 1930, ao passo que a Sociologia representava a revelação e a ação. No livro *Cacau* (1933), o escritor baiano Jorge Amado “propõe fazer um mínimo de literatura para um máximo de honestidade” (Velloso, 1988, p. 244); enquanto outro escritor, José Lins do Rego, no seu livro *Meus verdes anos* (1956), declara-se disposto a não recorrer às imagens poéticas que podem encobrir a realidade (ver Sussekind, 1984, p. 70-71 apud Velloso, 1988, p. 244).

Era um contexto histórico no Brasil em que a política estava atrelada às ideias de um novo momento, de uma nova constituição de Estado, portanto, influenciava nas ideias literárias, reverberando de forma a conduzir a Literatura para um patamar de honestidade, ou seja, de entregar uma obra artística mais próxima da realidade possível.

Barbosa (1994) vai questionar a singularidade da Literatura, qual é a sua propriedade. Ele mesmo responde que é algo que deve interessar a todos, comunicando que são perguntas simples, porém, complexas, a tal ponto que um aluno ao questionar algo dentro de seu limite de entendimento está mais para problematizar do que para simplificar o assunto. E, assim o autor acredita

[...] que uma das singularidades da literatura é a criação de espaços ficcionais ou, dizendo de uma outra maneira, da ficcionalidade. Ficcionalidade não significa mentira. Resumidamente, ela quer dizer que aquilo que você está lendo é e não é o que você está lendo (Barbosa, 1994, p. 23).

Complexo de entender, mas isto é arte. A arte cutuca, permite sair da zona de conforto, incomoda, cria ruídos e perguntas complexas. A Literatura enquanto arte possui os mesmos elementos, permite discutir os problemas sociais, implica com os conservadores, absorvem as suas ideias e absorvem os sujeitos sociais, quando estes são aprisionados pelas correntes das simbologias e dos estigmas. Portanto, a literatura permite o desdobramento da realidade em ficção e ao mesmo tempo destrói os pensamentos simplórios e toscos, levando o sujeito a um patamar maior de complexidade e entendimento da realidade pelo viés da ficção. Isto dentro de

um ensino escolar é plenamente bem utilizado para o desenvolvimento de um sujeito crítico e consciente de seus direitos e deveres, permeando uma qualidade na educação capaz de evoluir o pensamento humano. Para Azevedo (1999, p. 13):

A Literatura não se confunde com a soma dos textos escritos existentes. A especificidade literária remete para um discurso depositário da memória da palavra, para um espaço pleno de uma significação inteira. O lugar da literatura no nosso ensino é impensável se não nos aproximarmos cada vez mais de hipóteses de utilização da criação literária como forma de transmissão de valores, sejam eles linguísticos ou morais. Os estudantes de literatura podem assim adquirir a noção da importância das palavras e dos efeitos que elas têm, entender que o essencial dessa processualidade se joga em matizes sutis na organização destas mesmas palavras.

Dessa forma, a Literatura está num lugar de aproximação do sujeito com a realidade processual, isto é, com a maneira como o sujeito processa as informações advindas do mundo real e as transforma em subjetividade para transpor o imaginário e criar suas ideias, suas conclusões e suas potencialidades. Assim, a literatura é de toda forma parte essencial para a construção do sujeito escolar, maximizando um ensino da palavra que passa de somente palavra para construir e reconstruir ideias, mundos e desenvolver a arte. É assim que toda arte se processa, pela leitura do mundo, pela leitura da palavra, e antes mesmo que o sujeito se aposses dela – da palavra – pode ler o mundo, apreciá-lo, construir seus argumentos, suas ideias e participar da constituição de si, enquanto sujeito e do mundo que o cerca. Por isso, é importante que a Literatura enquanto arte, se apodere de seus elementos constituintes, de valores, da importância das palavras, e de como elas se organizam nos textos, formando ideias, permitindo discussões, objetivando assuntos e mantendo a formação humana dentro de um padrão intelectual.

3.1 Na escola pública

Conforme explica Zilberman (2008), houve nos anos de 1970 para 1980 o início da discussão sobre a leitura na escola e qual seria o papel da Literatura no ensino escolar. Segundo a autora este período se transcrevia pela decadência do regime empresarial militar e com intensas manifestações públicas contra este modelo de governo e da derrocada do projeto desenvolvimentista alinhado a ele. “Entre o final da vigência do Ato Institucional número 5, o AI-5, em 1979, e as primeiras exigências de eleições diretas para a presidência da república, em 1984, o país dá os primeiros passos na direção da redemocratização” Zilberman (2008, p.

12). Este é o momento em que estudiosos das Letras e da Pedagogia, se movimentavam em discussões sobre o futuro da educação no país, preocupados com a qualidade do ensino, bem como a qualificação dos professores e não menos importante, os resultados da aprendizagem escolar. Resultados estes que eram consequências da reforma educacional brasileira de 1970, no qual “se mostravam não apenas insuficientes, mas – e principalmente – alarmantes, já que o horizonte futuro prognosticava pioras, e não melhoramento ou superação dos problemas” Zilberman (2008, p. 12).

Conforme explica a autora:

No âmbito dessas discussões, que envolvia a aprendizagem e o uso da língua portuguesa, recebeu a literatura uma valorização específica, pois era nela que se colocavam as esperanças de superação dos problemas experimentados na sala de aula. Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança e de sucesso quando do exercício da ação educativa por parte dos docentes (Zilberman, 2008, p. 13).

A Literatura representou, então, uma ideologia de uma nova escola, fosse uma escola com grande eficiência, no qual seriam resultados a aprendizagem dos estudantes e o reconhecimento do educador enquanto profissional. De lá para cá a política mudou, a economia mudou, a sociedade mudou, e nesse ínterim, a educação, principalmente no ensino básico, passou por muitas reformas, mudando de nomes e introjetando-se novos mecanismos de ensino, tais como os parâmetros curriculares, entre outras modificações.

Além disso:

A cultura experimentou igualmente alterações substantivas: os meios de comunicação de massa expandiram-se de modo notável do ponto de vista tecnológico e instrumental, e introduziram-se novos suportes, como o eletrônico e o digital, e dispositivos revolucionários, como o computador pessoal e o telefone celular. Comparados os meios de veiculação de textos utilizados no começo dos anos 1980 com os disponíveis ao final da primeira década do nosso milênio, a distância parece gigantesca, embora menos de trinta medeie um tempo e outro. Na passagem dos anos 70 para os 80, o livro apresentava-se como o receptáculo soberano e insofismável do texto, crença hoje descartada mesmo por aqueles que entendem o impresso como constituindo ainda o formato mais adequado para receber e perenizar a escrita, em decorrência de seu baixo custo e facilidades de manuseio e de circulação (Zilberman, 2009, p. 13).

Com estas transformações no campo cultural, social e econômico, a literatura passou a ser vista por um outro viés, no qual o livro já não era mais o padrão impresso em papel, onde

outras formas de buscar conhecimento surgiram a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, as chamadas tecnologias digitais, que permitiram a distribuição do conhecimento em várias plataformas veiculadas na rede mundial de computadores – a internet.

Ainda conforme Zilberman (2009), a introdução da Literatura na escola ocorreu desde a sua formação, e conforme consta, os sumérios, – no qual lhes atribuem a invenção da escrita – estabeleceram “a prática de transmissão de textos canônicos por intermédio de uma entidade administrada, no caso daquela coletividade, por sacerdotes” (Cf. Even-Zohar, 1999, p. 29 apud Zilberman, 2009, p. 16). Porém, a autora explica que o modelo de escola existente até os dias de hoje é advindo dos gregos dos séculos V e VI a.C., que deixaram à cargo da poesia e da prosa, a responsabilidade de transmissão de um padrão linguístico, assim como deixaram um patrimônio cultural aos jovens que eram recebidos pelos educadores daquela época.

Para a autora:

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa (Zilberman, 2009, p. 16-17).

Portanto, cabe compreender que o papel da Literatura na escola pública é de permitir ao educando vislumbrar uma leitura completa, repleta de simbologias e subjetividade e diante disso ter sua experiência única como portador da leitura e do letramento, capaz, então, de analisar, criticar e construir conhecimento a partir disso.

Ainda conforme Zilberman (2009, p. 16):

A experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional. Esse universo, da sua parte, alimenta-se da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas.

De tão permissiva à imaginação, a literatura é capaz de conceber experiências incríveis que a realidade não seria capaz de garantir; tão logo, percorrendo os caminhos mais sinuosos da mente humana, ela ajuda a construir uma relação entre o leitor e o texto, de introjeção, que de nenhum outro modo seria possível; pois conforme a autora cita acima, a experiência com a leitura perpassa das essências da literatura em sua dimensão linguística, pois se beneficia da linguagem verbal, incorporando a sua singularidade, que é capaz de fazer surgir um mundo totalmente coerente e totalmente compreensível; e, claro, de modo racional.

Compete, portanto, ao ensino público, fazer jus a origem da Literatura como forma de construção de pensamento, de formulação de ideias e de emancipação da consciência. Através da leitura, da manipulação da fantasia, da elaboração de imagens e construção de saberes, a literatura permite o pleno desenvolvimento intelectual dos educandos.

Zilberman (2009, p. 17) afirma que:

Dúbia, a Literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê.

Ela se posiciona no sentido de que o texto literário introjeta um universo que permite a reflexão do leitor: o faz refletir sobre o seu cotidiano e acrescenta novas experiências. Por mais que possa estar distante da rotina do leitor, a Literatura é capaz de transformar o senso de percepção da sua realidade. Interessante que a autora identifica que “A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história” (Zilberman, 2009, p. 17). Isto para a Educação Infantil pública é a máxima de desenvolvimento da percepção de sua condição enquanto aluno da rede pública.

Por mais que haja um entendimento de si, como um ser único, peculiar, o estudante pode compreender que faz parte de um todo complexo e interativo, através da vivência da literatura. Ele/ela adiciona componentes em sua percepção da realidade que de outra forma talvez não fosse possível.

Queiros e Benevides (2017) realizaram um estudo sobre a condição dos leitores de uma escola pública e os resultados apontaram que, na formação deles, ainda há muito caminho longo a percorrer, pois as práticas de mediação adotadas, não condizem com as vontades do leitor, ou seja, se percebe que as práticas em sala de aula não conseguem alcançar o desejo das crianças, compondo ações meramente incoerentes com estas vontades, no qual as autoras perceberam

“vozes, escritas e desenhos que demonstravam o interesse pela literatura por parte dos estudantes” (Queiros; Benevides, 2017, p. 195). No entanto, deparavam-se com atividades didáticas arcaicas e desinteressantes, revelando que “a prática da leitura de literatura era um aprendizado conquistado em longo prazo e que a mediação era condição imprescindível no processo” (Queirós; Benevides, 2017, p. 195), bem como valorizar o texto literário como um caminho para a construção do conhecimento, concluindo as autoras que é importante a interação entre o leitor e o texto, no qual o leitor torna-se o protagonista no ato de ler, enquanto o texto é o espaço para que este leitor possa construir a história juntamente com o autor, sendo, portanto, co autor nesse encontro.

O que o estudo apontou, e que é, infelizmente uma realidade em toda a rede pública do Brasil, são atividades realizadas com a dimensão mais didática que estética e prazerosa, explicaram as autoras; que ainda acrescentam o interesse das crianças pela leitura, embora, percebiam-se um pouco alienadas com a falta de cuidado com os livros e de concentração, mas que logo foram sanadas ao longo do processo de observação e intervenção junto a elas.

Dialogando com Yunes (2010) e Barthes (2013), Queirós e Benevides (2017) afirmaram que estes autores:

[...] entendem a fruição como a atitude do leitor frente ao texto, quando ele se permite adentrar na própria imaginação, ou quando o leitor avista novos horizontes para maravilhar-se ou horrorizar-se com o novo conhecimento, com aquilo que mais lhe chamou atenção. Não há fuga e nem esquecimento do mundo real na experiência com a literatura, pelo contrário, o leitor afasta-se para voltar mais consciente e resistente. Essa fruição está em sintonia com a experiência estética vivida pelo leitor, sustentada na ideia de que o sentido construído no texto é horizontal, em que se manifestam e se entrelaçam conhecimentos de mundo que podem ser ativados em uma condição ativa do leitor (Iser, 1996 *apud* Queiroz; Benevides, 2017, p. 196).

De tal modo que bem trabalhada a mediação no trabalho com o texto literário, permite a construção de um sujeito crítico e perceptivo que é capaz de angariar conhecimentos postos e sustentados pela condição horizontal de experiência do leitor/texto. Esta condição é extremamente importante ao passo que, como estudante da rede pública, e como parte de uma pirâmide no qual está inserido na base, o leitor, consegue construir o conhecimento de sua realidade e, através do texto literário, ser capaz de criticar, viabilizar mudanças, e reconstruir seu mundo, tanto enquanto sujeito pensante, como agente transformador de sua realidade.

Talvez, haja vista, não se encontrar muito interesse dos governantes que os alunos do Ensino Básico tenham aulas de Literatura, de modo a construírem mecanismos de proteção

contra qualquer tipo de violência política e social, que os impedem de atingir a garantia de seus direitos constitucionais. Cabe, lembrar que:

A inteligência, quando estimulada pela leitura de literatura, é capaz de alargar os horizontes de expectativas do leitor, e no processo catártico em que a sensibilidade é revestida pelos sentidos, acontece a construção de novos conhecimentos produzidos pela relação entre leitor, texto e contexto (Queiros; Benevides, 2017, p. 196).

Isto é, a consequência do ensino da leitura pela Literatura promove a vivência dos sujeitos construindo as suas respostas referentes ao seu próprio contexto social. Assim, se procede pelas relações que se estabelecem com o texto; exercita-se, portanto, a criatividade e o pensamento (Queiros; Benevides, 2017). Ainda com este entendimento, as autoras conceituam que o usufruto da leitura da Literatura se estende além do prazer simbólico, quando constantemente se refere à literatura, pois dar uma outra feição às formas

como é receptivo o texto que se chega ao leitor, levando-lhe novos significados. Com isso, se pode entender que a experiência vai além do discurso vazio, em que as autoras contextualizam em Barthes (2013), que “reconstrói na tentativa de reconhecer a fruição como um estado de intensa sintonia com o texto” (Queiros; Benevides, 2017, p. 196).

É positivo, segundo as autoras, fazer o uso desse conhecimento nas ações do dia a dia com as práticas de leitura. Apontam que muitas crianças, em sua pesquisa, foram estimuladas a lerem novas histórias a partir das experiências vivenciadas no programa BALE⁴. Perceberam que a iniciativa de planejar atividades de leitura literária fizeram com que as crianças buscassem novos livros, que procurassem em casa outras histórias para ler e praticar a leitura cotidianamente, reconhecendo a importância desse conhecimento para se inserir na sociedade. Ponto positivo, que gera grande eficácia no ensino/aprendizagem dos alunos da etapa da Educação Básica, pois estes serão futuros leitores, e sendo estimulados à leitura nessa faixa etária, posteriormente seguirão a vida buscando novos conhecimentos, agregando novas experiências literárias até o fim da vida. Algo tão importante para si e para a sociedade, porque estimula o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas ideias, novas propostas sociais, políticas e culturais, permitindo em médio e longo prazos, construir um país de leitores, que escolhem, analisam, criticam e interferem nas condições sociais impostas.

⁴ Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas. Ação extensionista de fomento à leitura formado por estudantes, professores universitários e comunidade externa do *Campus Avançado* Prof^a M^a Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mais informações no site: www.programabale.com.br

Para tanto, a participação da criança no jogo da leitura, precisa de didática, algo que gera interesse, desejo, desafio. Respostas prontas não geram interesse, não aguçam a criatividade e a curiosidade. Dessa forma:

A escola enquanto instituição educativa é responsável pela formação educacional da criança e sua introdução no mundo da leitura e da escrita, surge nas vozes das crianças, no entanto, como lugar de aprendizagem não prazerosa, ou seja, as crianças ilustram a escola como lugar passivo em que a literatura surge em negociação com as atividades (Queiros; Benevides, 2017, p. 197).

Isto não ajuda a formar futuros leitores. Queiros e Benevides (2017) apontam que Geraldi (1996) afirma sobre esta relação do texto como pretexto, em que segundo o autor, há a ocultação do valor estético em defesa de uma cobrança que afirme o saber da criança, feito em forma de perguntas e respostas que nunca desenvolveram a análise crítica e contextualização da história com a História.

Dessa forma, explicam Queiros e Benevides (2017, p. 197):

Assim, o fato de Allan ser negro e de se identificar com a personagem da história de Ana Maria Machado, acontece quando ele se permite vivenciar a experiência estética a partir do texto, em outras palavras, quando ele é tocado pelo texto e consegue estabelecer relações com a própria vida.

Portanto, a literatura permite que o leitor se apodere dos conhecimentos subjetivos no texto e transfigure-os para a realidade, e a partir desta transformação, construa conhecimento, e interfira na realidade na qual está inserido, quando percebe que esta realidade, de algum modo, obscurece os direitos propostos pela vivência e experiência do seu dia a dia. É aí que os autores apontam que a literatura faz a provocação no leitor, e buscam o conceito de Yunes (2010) sobre a literatura oferecer a *vida em alteridade*, ajudando a tomar posição, a fazer escolhas, a ser crítico, a ter discernimento. Não deixando, assim, ser enganado com facilidade. Não deixando-se ludibriar-se pelo que é fácil, e imediato. “Eis a dimensão formativa da literatura para com o leitor. É na liberdade do ato de ler e compreender que se faz o conhecimento sem necessariamente cobrar o saber por meio de atividades” (Queiros; Benevides, 2017, p. 197).

Corsino (2012) busca na fala de Cândido (2011) a defesa da literatura “como um bem incompressível, por ser uma produção que se origina na trama social e cultural de todos os tempos e de forma específica e peculiar de cada povo” (Corsino, 2012, p. 11). Diz-se que estaria na ordem do que seria elementar para o sujeito e, sendo assim, na ordem do direito.

Ainda conforme a autora:

O autor defende a leitura literária pela contribuição que pode trazer para uma formação vertical do leitor considerada nas suas três funções: a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; sua natureza formativa, que afeta os leitores de maneira complexa, como a própria vida, o que se coloca de maneira diferente dos textos informativos; seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência (Corsino, 2012, p. 12).

Com isso, a importância da literatura na escola pública, torna notável a identificação que o leitor precisa para o seu crescimento enquanto sujeito, visto que na rede pública, a questão dos direitos sociais é profundamente negada pela ineficácia de garantia de igualdade de direitos às crianças, pelo qual são postas em escolas sem a condição necessária de sua subsistência intelectual. É de se perceber a falta de material didático, a falta de profissionais capacitados e incentivados. O ensino na rede pública, em especial, no nível básico, é insuficiente pelo fato dos direitos das crianças e dos adolescentes não serem cumpridos conforme preconiza a Lei.

Com isso, a literatura permite o aprofundamento dessas questões a partir de uma leitura da realidade posta na subjetividade de personagens, cenários e enredos, que fazem a criança fantasiar, investir na imaginação e perceber-se enquanto sujeito social. “[...] a função primordial da literatura seria de permitir que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2009, p. 24 *apud* Corsino, 2012, p. 12).

Ainda nesse contexto é possível discutir o papel da leitura literária como importante para o desenvolvimento próprio e social, sendo o caminho que as crianças têm para adentrarem o espaço da cultura escrita. “Livros, histórias, poemas, imagens vão colocando as crianças diante de outras formas de dizer o mundo, ampliam suas referências, dilatam também seu olhar sobre si mesmas e sobre o outro” (Corsino, 2012, p. 12).

Queiros e Benevides (2017, p. 198) apontam que: “Sendo a escola a instituição primeira que acolhe a criança e lhes apresenta a leitura através das histórias, é preciso pensar em que lugar se encontra a literatura e como tem sido o trabalho de formação do leitor”. Citando Yunes (2010) os autores explicam que a literatura permite ao leitor se aventurar, viver e criar, ser um co-inventor do seu próprio mundo e também um co-narrador da história; assim, deixando de ser apenas um receptor passivo, adentrando os meandros da história e sendo partícipe dela. Assim, na experiência da leitura, o leitor possui uma intimidade com a palavra, que o faz ordenar os seus pensamentos e condicioná-los à novas ideias de mundo, continuam os autores. Para eles:

A leitura de literatura deve encorajar o leitor a enfrentar a própria condição humana por meio da ficção. É uma formação leitora reconstruída na palavra que abre brecha para o leitor pensar e ativar suas reflexões de modo a ultrapassar o contexto da escola (QUEIROZ; BENEVIDES, 2017, p. 199).

De qual outra maneira isto seria possível? Bem, talvez de nenhuma outra maneira, pois a leitura de literatura, permite ultrapassar as barreiras da intimidação social, construída ao longo de um processo de inseminação mental de ideias e ideologias dominantes no qual oprime o indivíduo de tal modo que ele fica incapaz de pensar por si mesmo. Ao passo que a literatura rompe com um ciclo vicioso de opressão e desencadeia toda uma sequência de formação na palavra, e como os autores citados acima, permitem o pensamento livre, a reflexão e ultrapassa o contexto escolar. De modo que a criança não somente aprende a decodificar os símbolos da escrita, mas vai além disso: aprende a pensar por si mesma, a construir suas ideias dentro de seu mundo e reconstruindo-o na realidade observável. Com isso, fica impossível ser a mesma. Torna-se um sujeito pensante, ativo, incorruptível, rompante. Na apreciação da linguagem popular “*ninguém segura ele (a)*”.

E, para tanto, o papel da escola “[...]é alargar os horizontes do leitor através do texto literário em suas práticas educativas” (Queiros; Benevides, 2017, p. 199). Há um caminho longo a ser percorrido pela escola pública, mas este caminho já é conhecido. A leitura literária é capaz de conduzir a um pensamento de rompimento do poder constituído e refazer a sociedade sob outro aspecto, sob outros olhares. Os olhares da igualdade, da fraternidade, da tolerância; pois ao passo que o leitor irrompe em suas ideias através da ficção, da condição de coautor do texto, aprende a desenvolver o seu raciocínio, a fazer análise dos fatos e dar ciências das condições de sujeito social, enxergando a realidade com criticidade e podendo modificá-la.

Já é preciso romper o lacre da obscenidade da leitura didatizada. É um mundo perigoso, aponta Queiros e Benevides (2017), é um mundo fantástico e perigoso esta formação leitora dentro da escola, explicam, em que a leitura fica presa às perguntas e as respostas prontas, em que o leitor não é instigado a questionar, a criticar, a discordar, a analisar a obra textual, e se limita a uma análise frágil de elementos simplórios e sem necessidade. Perde-se a oportunidade de ativar “os olhares dos leitores para os detalhes expressivos das narrativas, para as reações que os textos provocaram e para o universo imaginário que são produzidos pela linguagem literária” (Queiros; Benevides, 2017, p. 199).

A Literatura na escola pública precisa do olhar expressivo do leitor, o olhar instigador, que provoque nele, incômodo, frente à realidade enfrentada pela subjetividade do texto, que transporta da realidade objetiva do sujeito e o implica a construir elementos que confrontem

sua insatisfação, e o faça progredir, transpor barreiras e cumprir o papel da literatura na escola: o de transformar a realidade dos sujeitos aplacados pelas subjetividades trazidas da objetividade da realidade.

Assim, o professor tem uma participação fundamental como o mediador do processo formativo, e ele também é o sujeito em formação (Queiros; Benevides, 2017), porque se observa que o professor se insere numa realidade, na qual, muitas vezes, a opressão por uma educação bancária ⁵é mais forte que a sua percepção de ensino/aprendizagem baseada na educação libertadora⁶. E nesse contexto de Educação libertadora, há um diálogo incessante entre o ensino da literatura e a liberdade advinda da educação como transformação do sujeito social. É no diálogo do leitor com o texto, que ocorre toda uma aquisição de conhecimentos que permite a ruptura do tampão que impede à crítica da realidade. Sendo assim,

O diálogo, para Freire, é o instrumento que possibilita desvelar um contexto a partir dos diferentes pontos de vista dos envolvidos; é a base de uma comunicação entre pessoas cuja relação não é de hierarquia ou de sobreposição, mas de solidariedade, no sentido de que todas estão comprometidas, em última instância, com a transformação do contexto em que vivem (Gonçalves; Dal-Farra, 2018, p. 34).

E, para isto serve a literatura na escola pública, pois ela abre o leque das possibilidades através do contato da criança com os vários sentidos do texto em que muitos, textos, principalmente os da Literatura Brasileira, trazem a realidade do país dentro de um contexto crítico, analítico e perceptível a partir de um olhar mais apurado, tal como Grande Sertão Veredas, em que Guimarães Rosa desnuda a realidade do Sertão do Brasil.

O autor Nunes (1998, p. 34) explica que:

No Sertão, as leis, que vigem sobre os jagunços, derivam das ações por eles intentadas: um misto de sorte, de acaso e de aventura formando o maleável rosto do Destino, de que todos participam, e através de cujos variáveis lances, favoráveis ou desfavoráveis, se aproximam ou se afastam da natureza que os circundam. Natureza mais lembrada do que percebida, e menos percebida do que objeto de aprendizagem.

⁵ Segundo Paulo Freire, a educação bancária é “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”. Portanto, podemos dizer que a educação bancária privilegia a transmissão de conhecimento, sem se preocupar com a retenção deste (ENSINC, 2022).

⁶ Segundo Freire (1989, p. 6), a liberdade “é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados”. Com base nesse pressuposto, a educação libertadora tem entre seus princípios a dialogicidade, a problematização e a reflexão crítica (Gonçalves; Dal-Farra, 2018).

E, como ponto de partida para uma percepção da realidade a partir da literatura, este exemplo de texto pode, e é calculável, à orientação e percepção dos destinos sociais, que muitas crianças das escolas públicas, são vítimas, permitindo uma leitura crítica observável, do mundo social no qual lhes inseriram, e no qual são as principais vítimas, e que podem, despertar, criticar e desenvolver ações de superação, e contraposição às ideias retrógradas dos grupos sociais opressores. E, como, num conto literário, condenar a estrutura social vigente ao calabouço na história.

3.2 No Ensino Fundamental

Conforme explica Antunes e Andrade (2022, p. 8):

À literatura infantil é imposta desde o começo uma condição de mercadoria e a escola habilita as crianças para consumir as obras impressas. Pelo fato de a literatura infantil ser direcionada à escola, ela passou a ser denominada, e assim o foi durante muito tempo, como literatura escolar. Produzida por adultos e destinada às crianças, ela assume uma característica utilitária, isso sem deixar esgueirar os aspectos escapista e doutrinário.

Nessa percepção, a Literatura no ensino fundamental torna-se uma verdadeira mercadoria a ser vendida da forma mais desonesta possível, pois entrega uma literatura descontextualizada, sem análise crítica e sem o fazer pensar sobre si e sobre a vida. A Literatura tratada na escola é puramente mecânica, desvinculada da realidade, sem um propósito e sem instigar os alunos à leitura.

Num breve histórico para compreender como se chegou a este momento, recorrer-se-á a Antunes e Andrade (2022, p. 8), que explicam que:

Por depender da escolarização das crianças e atender suas demandas, a literatura infantil, para se afirmar, assumiu um papel pedagógico. Em consequência disso ganhou a confiança da burguesia propagando seus valores e copiando seu comportamento. A escola exerceu um papel fundamental na tarefa de transformar a sociedade brasileira rural em urbana. Dessa forma, deu início à produção literária e didática direcionadas ao público infantil.

E, assim, mesmo a escola sendo destinada a todas as crianças ricas e pobres, o conteúdo a que se prestava a Literatura, apresentava um contexto singular, que não alcançava os mais desfavorecidos, pela linguagem utilizada, pela acessibilidade e por muitas outras questões sociais.

Antunes e Andrade (2022, p. 9) ainda indicam que:

Algun tempo depois, recém-saída da “caixa”, a literatura brasileira (não infantil), que até então era burguesa, passou a retratar outras camadas da sociedade. No contexto cultural inovador de um país que se modernizava e se urbanizava, foram dados passos para formar uma literatura infantil brasileira mais consciente.

Mas nem tanto, porque a Literatura na escola continuou tediosa, um ensino enfadonho e longe de um princípio artístico e criacional. Antunes e Andrade (2022) afirmam que não é desnecessário saber os períodos literários durante o curso da História, e sobre os seus autores principais. No entanto, também não é unicamente isto que o estudo literário tem a oferecer. Há algo mais rico e interessante no estudo literário que precisa alcançar os estudantes. Que precisa apaixoná-los, fazê-los amantes da leitura e da Literatura.

Os autores citam que as escolas do Ensino Fundamental I (anos iniciais) não põem em suas grades curriculares os períodos da Literatura, mas a usam como ferramenta para o ensino da leitura e da escrita. “A Literatura é útil para ensinar a ler e escrever, no entanto, ela pode, perfeitamente, formar um indivíduo culturalmente, despertar aptidões artísticas nas crianças e, sem dúvida alguma, formar leitores, não por obrigação, mas por prazer” (Antunes; Andrade, 2022, p. 9).

Literatura, dizem os autores, é a palavra e esta experiência com a palavra constrói e reconstrói a humanidade em cada um, a partir dos múltiplos sentidos do verbal se consegue expressar o que se gostaria de dizer e não se sabe como fazê-lo. A Literatura vai além dos textos, transcende o ato de decodificação e sobrepuja as ideias de “pronto e acabado” (Antunes; Andrade, 2022, p. 9).

Nesse contexto, é preciso dizer que a literatura infantil utilizada na escola deixa muito a desejar em muitos aspectos. Um desses aspectos é que ela não é explorada nas suas potencialidades máximas, pois os educadores, focados muito na alfabetização, deixam de lado concepções importantes para a formação literária de seus alunos.

Machado e Corrêa (2010) afirmam que criança em geral, gosta de ouvir histórias e até ousa dizer que mais de uma vez a mesma história, e isto aponta um traço da leitura literária na fase de sua formação. Os autores explicam que tudo leva a crer que as crianças naturalmente preferam a floresta da narrativa aos atalhos, que poderiam levar ao encurtamento da leitura, uma leitura apressada. Afirmam que:

Este modo apressado, seguindo por um caminho mais curto, é um modo de ler que não condiz muito com a leitura literária. A literatura supõe um tipo de leitura – diferente daquele que se faz, por exemplo, para se obter informações – em que é preciso respeitar os tempos de cada leitor. Isso porque os caminhos da leitura de uma narrativa, de um poema, dizem muito mais que a “mensagem principal” ou “a ideia central” de um conto, de uma novela, de um romance ou de um poema (Machado; Corrêa, 2010, p. 108).

E o importante no texto literário é o caminho que se faz para se chegar ao desconhecido ou ao conhecimento do fato. A literatura precisa ser trabalhada de modo que conduza o leitor a um desenvolvimento de suas habilidades subjetivas, de construção ficcional, de elaboração de hipóteses, de ideias. Na escola, o tempo destinado a leitura literária para as crianças precisa levar em conta as crianças pequenas de 6 e 7 anos com um tempo maior para a contação de histórias. “Elas estão aprendendo a ler e a escrever e nem todas puderam participar de situações de letramento com livros de literatura ou mesmo de leitura literária em outros suportes impressos ou digitais, como jornais, revistas etc.” (Machado; Corrêa, 2010, p. 108-109). Os autores apontam que é preciso que no Ensino Fundamental as crianças na escola, vivam situações sociais de letramento literário, e para isto é preciso que ocorram atividades como:

1. roda de leitura em que o(a) professor(a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;
2. contação de história por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.); pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode se realizar na sala de aula ou em outros espaços da escola;
3. contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que veem nas imagens;
4. criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc. (Machado; Corrêa, 2010, p. 108-109).

Todas estas atividades contribuem para a formação do leitor literário, e como modo de letramento e alfabetização no qual a potencialização da formação do leitor torna-se eficaz à medida que o aluno interage com a construção da história, quando a escolhe para ser lida, compartilha dela com outras pessoas, tornando-a uma vivência social, quando contada por convidados, que podem ser familiares ou membros da comunidade; assim despertando o interesse pela leitura por compreender a necessidade de socialização. Também a interação ocorre quando as próprias crianças contam a história, lendo, ou inventando, conduzindo uma narrativa com suas próprias palavras, através da imaginação ou a partir de imagens.

E isto, produz a médio e longo prazos, leitores assíduos, desenvolvem a capacidade e o interesse por ler, por inventar, por saber de histórias. Portanto, a Literatura no ensino fundamental preconiza o futuro leitor, analítico, crítico, participativo, ativo e criativo. E, não somente a partir destas ações, comentam os autores, também através de tantos outros mecanismos que podem ser utilizados para incentivar, desenvolver o leitor literário.

Podem ser utilizadas muitas outras iniciativas que possam ser capazes de permitir a interação dos alunos com os livros, aproveitando-se do mundo da tecnologia para buscar ferramentas digitais como nos sites, tablets, e tantos outros, meios eletrônicos para aguçar a criatividade das crianças, aproveitando-se dos recursos disponíveis no seu dia a dia, as ferramentas do cotidiano.

Os autores completam que, à medida que os alunos ganham autonomia na leitura, alcançando a escolaridade maiores, dos oito aos dez anos, o tempo vai sendo ocupado por atividades outras que permitem a leitura individual de livros, e assim, podem ser aplicadas algumas sugestões para organizar o tempo e o espaço escolar. São eles:

1. tempo de leitura livre na sala de aula; na biblioteca; em espaços ao ar livre; em salas de leitura;
2. tempo para preparação de uma atividade de contação, que supõe uma leitura prévia individual de história que será contada para a turma;
3. tempo para conversas sobre livros lidos – com a participação de alunos e professor –, com o objetivo de que se tornem atividades rotineiras na sala de aula (Machado; Corrêa, 2010, p. 110).

Este primeiro é um mecanismo a ser desenvolvido à medida que o aluno percebe o prazer na leitura, na tranquilidade e calma de uma boa história, que o envolve e o permita estar só, consigo mesmo, com seus pensamentos, com a sua criatividade, ouvindo e seguindo os seus personagens, viajando nas aventuras descritas nos textos, sendo conduzidas para mundos fantásticos ou surrealistas, no qual abarcam a realidade de uma forma subjetiva, que seja capaz de ser analisada, criticada e absorvida de modo coerente e consciente. É assim que a literatura transforma o pensamento e o pensamento o entendimento e o entendimento a consciência do mundo.

Os outros tópicos precisam ser levados em conta, pois o educador precisa do tempo da pesquisa, da busca por textos que encantem os alunos e os permitam uma leitura individual e prazerosa, procurando histórias encantadoras, desafiadoras, daquelas que os façam ficarem vidrados e ocupados individualmente na leitura. Assim, como a socialização ocorre no tempo

para as conversas sobre os livros que leram, sobre as histórias e os personagens que os chamaram a atenção, sendo atividades rotineiras nas aulas (Machado; Corrêa, 2010).

Para citar um entendimento complexo sobre a literatura e seu segredo, é preciso recorrer a Cosson (2006) que explica a conexão intersubjetiva da literatura e como ela transforma o interior humano, a partir do efeito de suas palavras, agindo sobre os humanos de forma extraordinária. Assim aponta o autor:

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona com o mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância (Cosson, 2006, p. 29 *apud* Antunes; Andrade, 2022, p. 9).

A partir desse aspecto, diante da argumentação de Cosson (2006), Antunes e Andrade (2022) afirmam que a literatura infantil nas escolas tem falhado em alguns aspectos. Dizem os autores que ela não é explorada na sua máxima potencialidade. Vê-se os professores dedicando-se mais às questões de alfabetização e deixando de trabalhar o texto literário, na propulsão de desenvolver futuros leitores, como citado anteriormente, e cabe aqui reforçar.

Cañal, García-Carmona, & Guzmán, (2016) *apud* Magalhães, Villagrà e Greca (2022, p.89) compreendem que:

A aprendizagem deve ser entendida como uma atividade investigativa. No âmbito escolar, é preciso haver discussão em torno de situações que promovam curiosidade, gerem perguntas e motivem os sujeitos a agirem para encontrar respostas. Assim, a investigação pode constituir um processo de reflexão, planejamento, indagação, experimentação, exploração, atuação, entre outros aspectos, para que se possam dar respostas válidas às perguntas elaboradas a partir de situações-problema da vida cotidiana e em outros contextos, sejam eles escolares, ambientais, sociais, políticos, científicos, profissionais, entre outros.

Nesse contexto a literatura é bem-vinda a partir do momento em que permite desenvolver todos estes aspectos, de investigação, de reflexão, de indagação e exploração, e até do absurdo, como um animal falante, uma árvore que conversa com um menino⁷ e muitas possibilidades que a literatura permite. E quão absoluto é isto na aprendizagem das crianças da

⁷ Um clássico da literatura brasileira, com adaptações para a televisão, o cinema e o teatro, O Meu Pé de Laranja Lima é desses livros que marcaram época. Lançado em 1968, trata-se de uma história fortemente autobiográfica, que demonstra a mão de um escritor experiente, ciente do efeito que pode provocar nos leitores com suas cenas e a composição de seus personagens.

educação infantil, no qual, em si mesmas, comportam as características do absurdo, do fantástico e do imaginativo, tão peculiares nessa faixa etária, que permite fantasiar, inventar, criar. Buscar nos absurdos da imaginação, maneiras de contar histórias fantásticas e belas, que constringem qualquer mente adulta. E, portanto, é nesta fase, nesta escolaridade, que o texto literário tem todo o apoio psíquico da criança para florescer e transformá-la num assíduo leitor literário. Por isso,

A leitura, quanto mais se avança na escolaridade, requer mais tempo. As narrativas que passam a interessar a esses alunos que já leem com fluência apresentam estrutura mais complexa e são mais extensas. Daí não serem mais suficientes apenas os tempos e espaços escolares para ler. É preciso, mais do que ler junto com o aluno, propiciar situações de interação que sejam oportunidades de falar sobre as leituras feitas fora da escola. A escola cuidaria, assim, da manutenção de uma rede de relações entre leitores que dê conta de sustentar o interesse pela literatura, fortalecendo a comunidade de leitores criada desde os primeiros anos do ensino fundamental (Machado; Corrêa, 2010, p. 110).

Por isso a importância do conjunto de habilidades a desenvolver nesse tempo de escolaridade no qual aproveita-se dos elementos integrados da infância para desenvolver a leitura literária e transpor a longo prazo a criança para a complexidade dos textos literários com facilidade de compreensão visto terem mergulhado nos meandros da subjetividade que a literatura proporciona, e condiciona o cérebro a detectar, nas mínimas linhas, a filosofia e a complexidade do mundo de ontem, de hoje e de sempre, feita por homens que são sempre os mesmos, nas suas angústias, nos seus suplícios, nos seus questionamentos e na sua vontade de entender a vida.

Vale aqui apontar o que Machado e Corrêa (2010) alertam sobre a responsabilidade da formação dos leitores, que:

Não se trata de atribuir toda a responsabilidade da formação de leitores aos anos iniciais, mas de não se perder a chance de criar, com êxito, essa disposição para a leitura literária pela estrada afora, que a criança seguirá às vezes “bem sozinha” e às vezes bem acompanhada (Machado; Corrêa, 2010, p. 110).

Isto é, não que os anos iniciais tenham toda a responsabilidade de formar os leitores, mas que há nesse momento, todas as possibilidades de desenvolver o interesse literário para toda a vida, para todas as fases da escolaridade, pois é neste momento que o ser humano está

aberto para a criatividade, para a construção das personas e dos ambientes que os cercam fora e dentro, externa e internamente.

Os autores Machado e Corrêa (2010, p. 112) destacam que há trabalhos de muitos poetas que desenvolveram obras literárias importantes para o trabalho com as crianças do ensino fundamental, no qual encontram elementos associados da oralidade com a escrita de forma a conduzir a alfabetização com os elementos literários, produzindo leitores, *sob a tônica do lúdico e da brincadeira*. Assim, proporcionando uma alfabetização rica em todos os sentidos, em que os alunos podem desenvolver a percepção da vida e da realidade, através dos textos literários, a conduzi-los a perspicácia e sagacidade de um bom poema, das condições que ele carrega nas combinações feitas com rimas, métricas e composições extraordinárias capazes de encantar adultos e crianças, através de diálogos com os gêneros da literatura, propiciando eficácia na alfabetização.

José Paulo Paes (1991), em um de seus poemas-advinhas, apresenta um bom exemplo de diálogo com os gêneros da literatura tão imprescindíveis para se trabalhar no ensino fundamental com crianças. Ei-lo:

Figura 1 – Poema-advinha de José Paulo Paes (1991)



Fonte: Machado e Corrêa (2010).

Este é um exemplo de como a literatura no ensino fundamental pode ser trabalhada de modo a conduzir uma leitura literária que não cause enfado nas crianças, que explore a fantasia

e a criatividade, que permita os sonhos e as alegrias da infância. Que possam aprender “brincando”, e se apaixonando pela literatura brasileira e afins.

4 LITERATURA E LINGUÍSTICA: PENSANDO ESSA RELAÇÃO.

Antes de falar sobre os projetos de leitura nas escolas municipais do polo oito da cidade de João Pessoa, que visam oportunizar a formação plena do leitor, é preciso fazer um preâmbulo sobre o que é Literatura e a sua importância social e histórica. Para apontarmos um horizonte nessa descrição, recorreremos novamente ao conceito de Eagleton (1998) sobre o que seria Literatura. O autor britânico, filósofo e crítico literário, procurou a sua definição sobre o que é Literatura a partir da imersão na História do Ocidente, analisando as ideias sobre Literatura inglesa do século XVII e francesa do século do mesmo século.

Para ele, muitas tentativas são feitas para definir o que é Literatura, e dentre estas definições: “um trabalho de "imaginação", no sentido ficcional, de escrever sobre algo que não é literalmente real” (Eagleton, 1998, p.1). No entanto, o mesmo autor concede uma reflexão, sob o ponto de vista histórico, do que seria incluído como literatura, nos séculos XVII na Inglaterra e na França, redigindo o seguinte comentário:

A literatura inglesa do século XVII inclui Shakespeare, Webster, Marvell e Milton, mas também abrange os ensaios de Francis Bacon, os sermões de John Donne, a autobiografia espiritual de Bunyan e qualquer coisa que Sir Thomas Browne escreveu. Além disso, pode-se dizer que compreende o *Leviatã* de Hobbes e a História da Rebelião de Clarendon. A literatura francesa do século XVII pertencem, juntamente com Corneille e Racine, as máximas de La Rochefoucauld, as orações fúnebres de Bossuet, o tratado de poesia de Boileau, as cartas que Madame de Sevigné dirigiu à filha e também os escritos filosóficos de Descartes e Pascal. Na literatura inglesa do século XIX, Lamb (mas não Bentham), Macaulay (mas não Marx), Mill (mas não Darwin e Herbert Spencer) são geralmente incluídos.

O que o autor quis apontar sobre o conceito de Literatura é que ela pode ser descrita de tal modo dependendo do tempo e do espaço e da intensidade com que é apresentada. Dando exemplos de nomes considerados literatos naquele século na Inglaterra, o autor identifica que a consideração sobre o que é literatura abrangia muitos aspectos textuais, que não somente de nomes de peso, como *Shakespeare*, incluindo ensaios de Francis Bacon e autobiografia espiritual de Bunyan, dentre outros. Com isso, abre-se um leque de possibilidades que se arriscaria a dizer que Literatura seria tudo que é escrito e apresentado como tal diante de elementos simbólicos e prepostos para identificá-la.

Tais elementos podem ser caracterizados como elementos de ficção, diferentes de fatos reais, que se encaixariam nos textos jornalísticos nos dias de hoje. Passeando pela conceituação de Eagleton, podemos compreender que a literatura do século XVI e século XVII tinha uma outra conotação, e poderia se definir de maneira distinta do que se conhece hoje por literatura.

Assim, ele aponta o argumento de que seriam oposições entre o histórico e o artístico, mas que a História contrapõe este argumento, pois “Na Inglaterra, no final do século XVI e início do século XVII, a palavra "romance" era usada para denotar eventos reais e ficcionais; além disso, seria difícil aplicar então à notícia a qualificação de real ou objetivo” (Eagleton, 1998, p. 1).

Segundo o autor, os romances e as reportagens não eram claramente factuais nem claramente novelísticos, o que hoje se estabelece distinção entre essas categorias, naquela época não se aplicava de modo algum. “Sem dúvida, Gibbon pensou que estava registrando verdades históricas, e talvez os autores do Gênesis pensassem o mesmo. Agora alguns leem esses escritos como se fossem fatos, mas outros os consideram *ficção*” (Eagleton, 1998, grifo do autor).

A partir desse entendimento fica mais complexo conceituar literatura do ponto de vista de Eagleton. Ele afirma que mesmo apontando diversos escritos objetivos, a literatura exclui muitos outros de natureza romanesca. À exemplo das “histórias em quadrinhos do Super-Homem e os romances de Mills e Boon tratam de temas inventados, mas geralmente não são considerados obras de literatura e certamente permanecem excluídos da literatura” (Eagleton, 1998). Então como conceber a literatura? O que seria para Eagleton um texto literário?

Para ele talvez fosse necessária uma abordagem diferente para compreendermos o que seria literatura, e assim, explica que a literatura não pode ser definida com base “em seu caráter novelístico ou "imaginário", mas em seu uso característico da linguagem” (Eagleton, 1998, p.1). Conforme esta teoria:

[...]a literatura consiste em uma forma de escrever, segundo as exatas palavras do crítico russo Roman Jakobson, em que "a linguagem comum é violentamente organizada". A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da forma como ela é falada no cotidiano.

Esta explicação é categoricamente a descrição do que vem sendo realizado em termos literários, pelos escritores ao longo do tempo, que transformam as palavras comuns em sinuosas estrelas brilhantes, que povoam o imaginário das pessoas que as leem. Pode-se concluir que, com ritmo, com textura e ressonância as palavras “ultrapassam, por assim dizer, seu significado "abstrato" ou, expresso na terminologia técnica dos linguistas, porque não há uma relação entre o significante e o significado” (Eagleton, 1998, p. 2). É uma linguagem que chama a atenção, mostra-se como é, tem um sentido próprio, único, coerente.

Amodeo e Pereira (2010) explicam que há tempos existem formas de buscar se aproximar a Linguística da Teoria da Literatura. Eles explanam que houve momentos em que este movimento foi mais intenso em outros mais ameno. “Na medida em que os conhecimentos

científicos dessas áreas avançaram, os desejos de aproximação deram lugar aos de afastamento” (Amodeo; Pereira, 2010, p. 18). Os autores completam que a aproximação entre Linguística e Teoria da Literatura é uma emergência, passou-se mais do que uma necessidade, torna-se essencial realizar esta ponte.

É inconcebível que havendo um ponto natural de encontro entre as duas áreas, haver este afastamento, principalmente sob os aspectos das práticas de leitura e de textos literários ocorridos nas instituições educacionais no Brasil. Sobre a questão do ensino de Língua Portuguesa no nível básico das escolas do país, é notório que se precisa rever os métodos de ensino, pois se observa que, na prática, a língua é abordada na escola de maneira descontextualizada (Amodeo; Pereira, 2010). Ainda conforme os autores:

Embora seja constrangedor admitir, em pleno século XXI, ainda sob a orientação do racionalismo iluminista do século XIX, exigem-se, prioritariamente, a identificação, a categorização e a nomeação de segmentos, de acordo com a nomenclatura gramatical vigente, sob a falsa alegação de que os alunos precisam desse tipo de abordagem para serem aprovados em concursos de ingresso às universidades, empregos públicos, etc. Repete-se, assim, um modelo que já deu provas suficientes de que não forma usuários competentes da língua, porque fundamentado em processos mentais de simples identificação, que de benefício só trazem a facilitação da avaliação realizada pelos professores (Amodeo; Pereira, 2010, p. 18).

Ainda não se compreendeu a máxima de que a língua é um elemento vivo, e como tal, segue um padrão de relação com o usuário, de modo que não se pode esquecer-se de que a língua é usada para a comunicação. A sua utilização é meramente uma necessidade de comunicação. A questão de padronizá-la e usá-la somente para fins de identificação e de categorização e nomeação de segmentos, como apontam os autores acima, é uma falsa ideia de transmissão de conhecimentos, de alegação de prioridades incoerentes com a realidade, na qual se eliminam a verdadeira prioridade, que é a da comunicação, para uma ideia errônea de aprendizagem para as questões profissionais e/ou para fins de ascensão educacional.

A figura 2 mostra um infográfico com as considerações pertinentes ao ensino da Língua Portuguesa, mostrando as conexões importantes que ocorrem no desenvolvimento da leitura e da escrita na infância.

Figura 2 – Infográfico sobre o ensino da Língua Portuguesa



Fonte: Autoria própria

A figura 2 mostra como o estudo da língua requer a compreensão da linguística, a partir do conceito de sua complexidade, considerando-a nas suas especificidades, sabendo lidar com os seus diferentes registros. Assim como ter domínio da língua para o indivíduo ter acesso às formas textuais tanto da leitura como da produção escrita. E as experiências com a linguagem, contribuem para formar cidadãos críticos e bem preparados culturalmente. Este entendimento põe a literatura e a linguística de lados semelhantes, possuindo uma relação intrínseca, na qual, compreender que o ensino da linguística contribui para desenvolver leitores a partir de seus elementos citados anteriormente, implica na eficácia de um ensino básico para crianças, formando cidadãos leitores, críticos e culturalmente bem-preparados, como dito anteriormente.

Não se eliminam a ideia de que as crianças que estudam no ensino básico, não precisam aprender o português culto da escola, “entretanto nenhum dos caminhos propostos pelas várias correntes teóricas da Linguística sugere que o ensino da nomenclatura da gramática tradicional seja o mais adequado” (Amodeo; Pereira, 2010, p. 19). Não há como não partir do texto para que se faça sentido a leitura e a escrita. “É somente a partir do texto, em que frases e palavras

estão articuladas de forma a produzir significado, que se pode abordar a língua de forma lúcida e inteligível” (Amodeo; Pereira, 2010, p. 19). E quando se fala de texto, entende-se de forma ampla, em que se inclui toda a produção de linguagem lógica, na qual, há uma organização interna, seja ela oral ou escrita.

Os autores completam, que:

Também em relação ao ensino da Literatura ocorre uma supervalorização da teoria em detrimento do texto literário, propriamente dito. No ensino fundamental é frequente o mesmo tratamento dispensado ao texto informativo: fonte de análise dos tópicos gramaticais. No médio, em conformidade com o que afirma Todorov, percebe-se que “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (Amodeo Pereira, 2010, p. 19).

Que tipo de linguagem se pretende ensinar as crianças é o que se deve perguntar, pois da forma como apontam os autores acima, não se levam em conta as questões das obras, mas somente o que falam os autores. Dessa forma é preciso entender que:

As teorias de abordagem da Literatura com seus respectivos conceitos devem atuar como ferramentas para melhor compreensão dos textos literários: elas não podem ser o foco. O contato com o texto literário deve ser priorizado e, paulatinamente, por meio da intervenção teoricamente fundamentada do professor, ampliam-se os sentidos, observam-se tendências e elementos caracterizadores de um autor, de uma época (Amodeo; Pereira, 2010, p. 19).

E é nesse sentido que a compreensão a partir da linguística se torna essencial para o estudo da literatura, pois ela permite compreender os aspectos da língua em sua essência, em seus elementos circunscritos, dotada de vivacidade, de complexidade, de experienciação. Os autores afirmam que Língua Portuguesa e Literatura estão unidas pelo texto. “No Ensino Fundamental a disciplina de Língua Portuguesa inclui literatura e no Ensino Médio são duas as disciplinas, o que não exclui o trabalho com o texto literário na primeira; nem a abordagem linguística na segunda”⁸ (Amodeo; Pereira, 2010, p. 19).

O artigo de Lajolo (2011) faz um apanhado histórico sobre a constituição da Linguística e sua apreciação à Literatura. A autora, numa linguagem jocosa, faz apontamentos sobre esta relação no surgimento dos primeiros estudos da Linguística no Brasil. No início de seu texto, ela brinca: “Foi em algum momento da década de sessenta do século XX, que o até então adormecido recanto das Letras da universidade brasileira foi sacudido pela entrada em cena da

⁸ Nota de rodapé do texto original.

Linguística, senhora moderna, internacional e elegante” (Lajolo, 2011, p. 198). Ela introduz seu artigo mostrando de onde surgirá a Linguística, obviamente, importada de algum lugar fora do Brasil, neste caso, a Europa, mas propriamente, a França, no qual movimentavam os currículos, dito empoeirados e semelhantes como sempre fora.

Lajolo (2011) indica, na época da publicação de seu artigo, que há cinquenta anos, “o mundo sem pecado das Letras conheceu o sabor do fruto proibido: buleversou-se, passando a viver, para sempre, as vertigens da diferença” (Lajolo, 2011, p. 198) e seu artigo discutirá sob este sigma da diferença os aspectos dos cursos de Letras. No entanto, o que cabe discutir neste trabalho é sobre a conexão que a autora, num momento de seu texto, faz sobre Literatura e Linguística.

Isto é, o modelo de estudos literários caducava, necessitava de uma renovação quanto a concepção e condição encontrada na elegante Linguística; e é nesse ponto que a autora fala que:

É, pois, nesse contexto de esgotamento de um modelo epistemológico e institucional que a Linguística – que se anunciava e era anunciada como ciência piloto das ciências humanas – parece ter seduzido os estudos literários pelo que prometia relativamente ao aparato teórico metodológico com o qual se lia o texto literário. Ou seja: de uma certa maneira bastante generosa, professores de Linguística puseram ao alcance de seus companheiros de corredor o mesmo aparato com que eles se debruçavam sobre textos (Lajolo, 2011, p. 207).

A partir de então, a relação Literatura e Linguística se torna real, compondo um quadro de elementos essenciais para se compreender uma e outra. Qual seria, pois, esta relação? Uma relação na qual uma explicava a outra sobre aspectos diferentes de comunicação, adoçando o entendimento, a compreensão da Literatura sob o viés das funções da linguagem, em todas as suas percepções e implicações, complexidades. Lajolo (2011, p. 207) diz que: “ensinavam a classificar diferentes enunciados, desvelando inclusive, em que consistia um poema!”. Que incrível! Mas a autora questiona sobre, o que chama de namoro, entre os Estudos Literários com os Estudos Linguísticos, deixou para as futuras gerações de hoje. Ela pontua: “Talvez tenha deixado lições” (Lajolo, 2011, p. 207).

Segundo a autora:

Dissolvidos o império russo e o Formalismo idem, desmanchados os binarismos simples, e a partir de noções de sistema formuladas de maneira mais complexa, do lado de cá (isto é, do lado dos pesquisadores e professores de literatura), é visível o rigor maior no trato com seu objeto, a incorporação, nas descrições dele, de formulações de hipótese e montagem de argumentos que – para o bem e para o mal – foram aprendidas a partir de paradigmas

linguísticos. Afinal, literatura é também linguagem. Exilaram-se dos estudos literários (ou encolheram muito) as tradições das belas letras, os transportes emocionais do autor, as assumidas impressões subjetivas do crítico ao lado de bagatelas miúdas como verdade de sentimentos, beleza de imagem e profundidade psicológica (Lajolo, 2011, p. 207, 208).

Assim, compreende-se pelo foco da autora que os estudos literários deixaram de lado a sua essência dos estudos linguísticos, e propuseram um rigor ao tratar o objeto Literatura, esqueceram-se das mais belas artes que a Literatura comporta e compreendida era pela linguística. Assim,

Hoje, nem só de unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas povoa-se o horizonte da Linguística. Parece também que ao menos um pouco daquilo que a Linguística que aportou à universidade brasileira nos anos sessenta exorcizava como extralingüístico – o histórico, por exemplo – retornou. E retornou com a força do refluxo, tornando muito mais complexa, multifacetada, instável e interessante a linguagem de que se ocupam certas áreas dos Estudos Linguísticos. É destes estudos linguísticos que se aproximam alguns estudos literários, sobretudo os inspirados na Estética da Recepção, na Desconstrução e num Marxismo de extração inglesa que tendem cada vez mais a conceber a literatura como produto de certas práticas sociais de linguagem (Lajolo, 2011, p. 208).

Nesse contexto, Lajolo (2011) à época de sua descrição, afirmou que o estado atual dos estudos da linguística e da literatura podiam complementar-se no objeto ao qual constroem e também na maneira como interrogam este objeto de que constroem. Assim,

Uma certa Linguística, junto com uma certa Teoria da Literatura, juntas, desencantadas tanto de imanências quanto de fórmulas substituíram-nas por interrogações mais produtivas, que começam por questionar como se constitui o objeto que julgamos digno de ser estudado (Lajolo, 2011, p. 208).

Assim, a autora conclui que nesses diferentes caminhos pelo qual se desdobram essas questões, de vários e de diferentes pontos de vista, nos quais podem ser incidentais ou por circunstâncias patrimoniais como Departamentos de Linguística ou como Departamento de Teoria da Literatura, poder reacender a chama, que, pois, acesa, ilumine os caminhos das instituições responsáveis pela elaboração dos currículos escolares, das práticas educativas e do desenvolvimento da educação básica no Brasil.

4.1 Letramento literário

A introdução do artigo de Anjos (2020) traz um texto extraído de Alves (2014) no qual é muito propício para a discussão sobre a leitura literária na infância.

O texto diz o seguinte:

Perguntaram-me: o que fazer para criar o hábito da leitura? Respondo: “Nada. Não se deve criar o hábito de leitura. Hábito tem a ver com cortar as unhas, tomar banho [...] os hábitos produzem ações automáticas [...] O que há de se fazer é ensinar as crianças a amar os livros. (Alves, 2014, p. 120 apud Anjos, 2020, p. 2).

Parece um ser bem completo como este trecho. Mas o que se tem observado no ensino da leitura e da Literatura nas escolas públicas, em especial, é um ensino engessado e padronizado com ações automáticas e destoadas da realidade. As crianças não associam o que aprendem na leitura e na Literatura, com as suas experiências de vida, no contexto social em que vivem. Isto, não provoca o interesse e o amor pelos livros.

O que Anjos (2020) propõe em seu texto é discutir esta relação ensino/aprendizagem versus leitura e literatura. A autora explica que as narrativas literárias provocam o interesse nas crianças desde bem novas, afirma que no útero de sua mãe elas ouvem narrativas, sendo o som o primeiro contato da criança com as histórias e a imagem dos livros é um grande convite para adentrar no universo da leitura literária.

Outros autores também se propõem a refletir sobre a leitura literária no espaço da educação básica, apresentando práticas educativas que valorizem a literatura envolvendo experiências significativas com o livro de literatura, é o caso de Grazioli e Debus (2017) que tratam desse tema sob o viés das práticas educativas dos educadores, no qual precisam, segundo eles, “conhecer e valorizar a literatura, ter um repertório que lhe permita transitar sem sobressaltos pelos diferentes gêneros literários” (Grazioli; Debus, 2017, p. 135).

Portanto, este tópico abordará autores que tratam da leitura literária na educação infantil e no ensino básico e os seus conceitos, através de revisões bibliográficas e estudos de casos, a fim de refletir sobre o ensino da leitura e da literatura nesse nível de ensino nas redes públicas.

O primeiro apontamento, vem de Anjos (2020) que trata do letramento literário a partir do conceito de formação de leitores partícipes, que sejam capazes de desenvolver a criticidade e compreender o mundo através da arte literária. Assim, desenvolvendo o pensamento crítico por meio de narrativas. A autora questiona como se proceder para desenvolver o letramento literário na infância, procurando dialogar sobre o letramento literário a partir de sua narrativa autobiográfica como escritora de livros infantis.

Para ela, falar de letramento literário é trazer “ao diálogo crítico-reflexivo sobre a função da literatura e suas nuances quanto ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança” (Anjos, 2020, p. 2). Assim, é notório o entendimento de que a criança nasce em um mundo marcado pelo desenvolvimento da escrita, ou seja, a criança se insere numa *sociedade grafocêntrica* (Anjos, 2020, p. 2), assim já fazendo uso de práticas sociais em contextos de letramento, interagindo com os adultos nas situações do cotidiano das mais variadas formas, como por exemplo, ouvindo histórias, presenciando o uso da escrita em diferentes meios, principalmente através das ferramentas digitais. Também é possível essa conexão com anotações de lista de compras ou no uso de mensagens em redes sociais, construindo, assim, conceitos e habilidades sobre o sistema de escrita e os seus usos sociais.

O gráfico 1 mostra como a autora enxerga a leitura; apontam conceitos seus, sobre esta ferramenta tecnológica.

Gráfico 1 – Conceito de Leitura segundo Anjos (2020)



Fonte: Autoria própria

Como se pode observar no gráfico 1, Anjos (2020) conceitua a leitura em aprendizagem como um comportamento, uma habilidade, uma tecnologia, assim como esta aprendizagem envolve fatores cognitivos, socioculturais e emocionais, nos quais são aprendidos na interação

social. Assim, é importante desenvolver o “hábito de ler” , digo se deve amar os livros, pois a leitura permite a construção do ser social, que, como anteriormente comentado, está inserido numa sociedade marcada pela escrita.

A autora defende que, para a formação de leitores, é preciso que haja contato com as obras literárias, pois a experiência com estas obras despertarão a fantasia e o prazer nas crianças, despertarão o interesse pela leitura. Anjos (2020) explica que em suas experiências em salas de leitura, percebia livros avolumarem-se à espera de leitores. Percebia que não havia projetos, não havia ações que permitissem às crianças o contato com a literatura.

Grazioli e Debus (2017) apontam que as práticas de letramento e letramento literário na Educação Infantil não busca focalizar a sistematização da escrita e da leitura, mas em inserir práticas de letramento que chegue a cultura escrita às crianças, “enfazando um convívio mais intenso com o mundo das palavras, com o qual ela já se relaciona” (Grazioli; Debus, 2017, p. 136). O conceito destes autores preconiza a ideia de Soares (2001) no qual afirma que não há substituição da alfabetização pelo letramento, nem o contrário, mas que o Letramento não é um método didático que entraria no lugar da alfabetização, pois sendo a alfabetização o resultado do ensinar a ler e a escrever, seria o letramento, então, o resultado “da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 2001, p. 39 apud Grazioli; Debus, 2017, p. 136).

Dar-se ao professor a tarefa de permitir às crianças o convívio com as práticas sociais de leitura e de escrita, dando prioridade a diversidade de gêneros textuais, entre eles, evidentemente, o literário. Citando Percival Lemes Britto (2005), os autores destacam que o mais importante do que a leitura com os olhos e a escrita com as mãos, neste processo é importante garantir à criança uma leitura pelos ouvidos e a escrita pela boca (Grazioli; Debus, 2017). “Para um trabalho significativo com a literatura, cabe ao professor se munir de um repertório que contemple os diferentes gêneros literários, valorize o repertório da criança e o amplie, desse modo” (Grazioli; Debus, 2017, p. 137).

Nesse contexto, vale lembrar que é importante que haja um acervo para que se possa trabalhar com a literatura. Assim, as instituições públicas de ensino precisam ter um acervo com livros para que as crianças possam ter o encontro com eles. Nesse caso, os autores apontam que o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem disponibilizado este acervo às escolas públicas de ensino infantil, algo que é imprescindível para o trabalho com a leitura literária.

4.1.1 Os documentos educacionais oficiais brasileiros e a literatura.

A Literatura, ao longo da história, tem desempenhado um papel crucial na moldagem do conhecimento, no desenvolvimento do pensamento crítico e na formação de cidadãos reflexivos em sociedades ao redor do mundo. No contexto específico do sistema educacional brasileiro, reconhecemos a relevância da literatura não apenas como uma expressão artística, mas como um veículo essencial para a construção de identidade, valores e habilidades cognitivas. Contudo, diante dos desafios e complexidades que caracterizam a educação no Brasil, surge a necessidade premente de examinar de forma crítica como a formação do leitor é abordada e priorizada.

Passamos agora a fazer uma breve análise concentrada nas políticas educacionais que desempenham um papel central na configuração do cenário literário nas instituições de ensino brasileiras. Dentre essas políticas, destacam-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as diretrizes para os currículos escolares, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que influencia diretamente a escolha e disponibilidade de materiais didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLDL), que visa a promover o acesso a obras literárias nas salas de aula, o Plano Nacional de Educação (PNE), que delineia metas e estratégias para o desenvolvimento educacional, e o Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que, por sua vez, visa a fortalecer a presença de bibliotecas como espaços de aprendizagem.

No contexto da literatura e desses documentos educacionais, é fundamental explorar como essas políticas se entrelaçam e influenciam a formação do leitor. Em um ambiente educacional complexo, é crucial avaliar como as diretrizes estabelecidas pela BNCC moldam o currículo, como o PNLD e o PNLDL impactam a seleção de obras literárias e como o PNE e o PNBE contribuem para a promoção de práticas de leitura e acesso a materiais enriquecedores.

Este estudo busca, assim, lançar luz sobre as interações dinâmicas entre literatura e política educacional no Brasil, identificando desafios e oportunidades para aprimorar a formação do leitor em meio a um cenário educacional em constante evolução. Ao compreender mais profundamente essas relações, podemos contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes que fortaleçam a presença da literatura nas escolas e, por conseguinte, promovam uma formação mais abrangente e significativa dos leitores brasileiros.

4.2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma diretriz normativa que desempenha o papel de documento oficial responsável por selecionar e estruturar os conhecimentos a serem abordados ao longo dos diferentes níveis e modalidades da educação básica no Brasil (Brasil, 2018, p. 7).

No âmbito educacional, as determinações relacionadas à estruturação do ensino e à seleção dos elementos curriculares envolvem aspectos técnicos e políticos, uma vez que a escola se configura como um organismo dinâmico em pleno desenvolvimento. Esta instituição desempenha um papel nuclear ao oferecer aos alunos a oportunidade de integrar-se à cultura letrada, garantindo-lhes a aquisição das ferramentas essenciais para acessar o conhecimento elaborado, conforme discutido por Saviani (2016, p. 55-57).

O referido documento foi oficializado durante o mandato do Ministro da Educação, José Mendonça Filho, que ocupou o cargo de maio de 2016 a abril de 2018. Esta iniciativa, elaborada em colaboração com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), foi acolhida como uma inovação significativa para a Educação no Brasil. Segundo a Undime, a BNCC marca o início de uma nova era na educação brasileira, alinhando o país aos sistemas educacionais mais qualificados globalmente. O documento é elogiado por suas virtudes, destacando a pluralidade, modernização, democratização do conhecimento e sua capacidade de homogeneizar as redes de ensino.

A BNCC, por sua vez, é reconhecida como um instrumento plural e contemporâneo, delineando de maneira clara o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os estudantes, independentemente da faixa etária. Ao adotar a BNCC, tanto as redes de ensino quanto às instituições escolares, sejam públicas ou privadas, passam a contar com uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou ajuste de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência representa o objetivo a ser alcançado em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos delineiam o percurso a ser percorrido até esse ponto (BRASIL, 2018, p. 5).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco significativo no panorama educacional brasileiro, atuando como um guia essencial para a estruturação e execução dos currículos na educação básica. Ela desempenha um papel crucial ao estabelecer as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, delineando as bases para a formação de cidadãos preparados para os desafios do século

XXI. No entanto, ao nos debruçarmos sobre a abordagem da literatura nesse contexto normativo, emerge a necessidade premente de questionar como a BNCC trata a leitura literária e se essa abordagem contribui efetivamente para o desenvolvimento de leitores críticos e apaixonados.

A Literatura, enquanto componente fundamental da formação cultural e intelectual dos indivíduos, não pode ser reduzida a uma mera exigência curricular a ser cumprida. É imperativo investigar se a BNCC aborda a Literatura de maneira a fomentar uma leitura crítica e prazerosa, reconhecendo não apenas sua função informativa, mas também seu potencial transformador e humanizador. A compreensão de que a Literatura transcende a mera transmissão de informações e se torna uma ferramenta para o desenvolvimento da empatia, da imaginação e do senso crítico é essencial para a construção de uma abordagem educacional integral.

Além disso, é fundamental questionar como a BNCC dialoga com a diversidade literária, considerando a riqueza das expressões culturais presentes no vasto cenário literário brasileiro. A promoção da diversidade de gêneros, autores e estilos é crucial para garantir que os alunos tenham acesso a uma gama ampla de experiências literárias, permitindo-lhes desenvolver uma apreciação mais abrangente e inclusiva.

Dessa forma, o questionamento sobre a abordagem da Literatura na BNCC não se limita apenas ao seu papel como conteúdo educacional, mas estende-se à sua capacidade de cultivar o prazer pela leitura e de formar indivíduos capazes de interpretar, questionar e contextualizar o mundo por meio das narrativas literárias. Esse diálogo crítico visa a aprimorar a BNCC como um instrumento que não apenas define diretrizes curriculares, mas que também promove uma visão holística da literatura como uma aliada vital no processo de formação dos estudantes brasileiros.

4.2.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o PNLD Literário (PNLDL)

A trajetória do livro didático no Brasil é caracterizada por uma sucessão de decretos, leis e iniciativas governamentais. De maneira oficial, o Decreto-lei nº 1.006, datado de 10 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1939), representa o marco inicial que evidencia a primeira preocupação formal com esse material. O estabelecimento de entidades como COLTED, CNLD, INL e FENAME são exemplos concretos que ilustram o desenvolvimento das políticas relacionadas ao livro didático, especialmente quando a responsabilidade pela sua avaliação, aquisição e distribuição foi transferida para a esfera governamental.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) estabeleceu as diretrizes que têm orientado as interações do Estado com os materiais escolares (Rojo; Batista, 2003). Inicialmente, sua responsabilidade incluía a aquisição de livros por meio de recursos federais e a distribuição gratuita para as escolas públicas brasileiras. Somente a partir de 1996 é que o Ministério da Educação (MEC) começou a abordar a questão da qualidade desses materiais, resultando na definição de critérios de avaliação.

Num primeiro momento, a avaliação era guiada por critérios conceituais, onde os livros não poderiam conter erros ou levar a equívocos, e por critérios políticos, exigindo que fossem isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso. A partir de 1999, foi adicionado um terceiro critério de natureza metodológica, o que significava que as obras deveriam proporcionar situações de ensino e aprendizagem adequadas, coerentes e envolver o desenvolvimento e a aplicação de diferentes procedimentos cognitivos (Batista; Rojo; Zúñiga, 2005).

A avaliação pedagógica dos livros didáticos tornou-se "um filtro entre os produtores do livro e seu mercado" (Batista; Rojo; Zúñiga, 2005, p. 51). Esse processo contribuiu para a exclusão daqueles que não atendiam aos critérios estabelecidos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), resultando na melhoria da qualidade desses materiais. Além disso, estimulou o lançamento de novos títulos e a participação de novas editoras e autores no mercado editorial a cada edição do programa.

Diante desse contexto no qual os livros didáticos se inserem, é relevante examinar de que maneira e por meio de quais transformações os livros didáticos de Língua Portuguesa, especialmente aqueles voltados para a alfabetização, têm evoluído. Isso nos permitirá compreender melhor a configuração atual desses materiais e como os professores utilizam esse recurso em suas práticas pedagógicas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLDL) desempenham papéis essenciais na configuração do cenário educacional brasileiro, influenciando diretamente a seleção e distribuição de materiais didáticos, com foco especial nas obras literárias. Esses programas, ao nortear a escolha e disponibilidade de livros nas salas de aula, possuem um impacto significativo na formação dos alunos, não apenas como estudantes, mas também como leitores críticos e autônomos. Nesse contexto, uma análise crítica torna-se imperativa para avaliar a eficácia desses programas em promover a diversidade literária, valorizar autores nacionais e estimular a formação de leitores capazes de interpretar o mundo de maneira independente.

No âmbito do PNLD, que historicamente tem se concentrado em fornecer livros didáticos essenciais para o ensino, é crucial examinar como a diversidade literária é abordada. A seleção de obras deve ir além da mera inclusão de títulos, contemplando a pluralidade de gêneros, estilos e perspectivas que compõem o vasto panorama literário brasileiro. A valorização de autores nacionais também se coloca como um ponto central, contribuindo para o reconhecimento e a promoção da rica produção literária do país.

Por sua vez, o PNLDL, ao se dedicar especificamente ao universo literário, deve ser analisado com uma lente crítica para verificar se a diversidade de gêneros, temas e estilos está sendo efetivamente contemplada. Além disso, a atenção à representatividade cultural, étnica e de gênero nas obras selecionadas é fundamental para garantir que os estudantes tenham acesso a narrativas que reflitam a pluralidade da sociedade brasileira.

A promoção da leitura, enquanto habilidade essencial para a formação integral dos estudantes, deve ser incentivada por meio da escolha de obras que despertem o interesse e a curiosidade. A formação de leitores autônomos e críticos não se dá apenas pela exposição a um conjunto de livros, mas pela oferta de materiais que instiguem a reflexão, a análise e a apreciação estética.

Nesse sentido, a análise crítica do PNLD e do PNLDL busca não apenas identificar eventuais lacunas ou desafios, mas também destacar boas práticas e oportunidades de aprimoramento. A busca por um equilíbrio entre a abordagem pedagógica e o estímulo à paixão pela leitura é essencial para assegurar que esses programas desempenhem efetivamente o seu papel na formação de leitores capazes de enfrentar os desafios intelectuais e emocionais que a vida contemporânea apresenta. Em última análise, a qualidade e a diversidade das obras selecionadas pelos programas nacionais de livros didáticos são determinantes para o enriquecimento da experiência educacional e literária dos estudantes brasileiros.

4.2.3 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 transcende a simples formulação de metas e estratégias orientadoras para o sistema educacional brasileiro. Ele deve ser entendido como mais do que um documento; é uma referência fundamental para guiar as políticas e ações do Estado ao longo de uma década. Nessa perspectiva, Dourado (2010) nos apresenta a compreensão desse plano como uma política pública que emerge da interação entre epistemologia e política, subjetividade e objetividade, cotidiano e estrutura social. Oliveira *et al.* (2011, p. 289) ressaltam, adicionalmente, que para além de uma política pública,

é imperativo assegurar que o PNE seja uma expressão de políticas de Estado, embasadas no pacto federativo e na regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados.

O Plano Nacional de Educação (PNE) emerge como uma peça fundamental no cenário educacional brasileiro, delineando metas e estratégias para orientar o desenvolvimento do ensino no país. Dentro desse contexto abrangente, é imperativo lançar um olhar crítico sobre as metas associadas à literacia e à formação do leitor, questionando se esses objetivos são efetivamente alcançados diante das lacunas e desafios observados no sistema educacional.

O PNE, ao estabelecer diretrizes para a educação no Brasil, reconhece a importância da literacia como um pilar essencial para o pleno desenvolvimento dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Contudo, a efetiva implementação das metas relacionadas à literacia e à formação do leitor enfrenta obstáculos significativos que demandam uma avaliação crítica.

As estratégias delineadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 estão alinhadas com as discussões e planejamentos conduzidos pelo governo federal desde os primeiros anos do século XXI. Essa orientação pode ser identificada na última Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (4ª CNCTI) realizada em 2010, cujo resultado foi a formulação do documento conhecido como "Livro Azul" (BRASIL, 2010). Conforme apontado nesse documento, uma das lacunas nas políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) residia no não reconhecimento das Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICT) de caráter privado, tornando-se necessária sua incorporação e ampliação nas políticas públicas nacionais.

Uma das questões prementes reside na necessidade de garantir que as metas do PNE se traduzam em práticas educacionais tangíveis que promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação. A Literacia vai além da simples decodificação de palavras; ela engloba a capacidade de compreender, analisar criticamente e aplicar o conhecimento adquirido por meio da leitura. Portanto, é vital questionar se as estratégias adotadas estão alinhadas com uma concepção ampla de literacia, abrangendo não apenas a fluência na leitura, mas também a compreensão profunda e reflexiva.

Outro ponto crucial é a abordagem da formação do leitor como um processo contínuo e integrado ao longo de toda a jornada educacional. A formação de leitores autônomos e críticos demanda não apenas a introdução de materiais literários, mas também a promoção de práticas pedagógicas que estimulem o interesse pela leitura e a reflexão sobre as obras. O acesso a

bibliotecas, a diversidade de gêneros literários e a valorização de autores nacionais são elementos fundamentais para essa formação abrangente.

Além disso, é necessário abordar as disparidades regionais e socioeconômicas que impactam o acesso à literatura e a qualidade do ensino. O PNE precisa contemplar estratégias específicas para superar essas disparidades, garantindo que todas as regiões do país tenham condições equitativas para promover a literacia e formar leitores proficientes.

A constante avaliação e ajuste das metas do PNE relacionadas à literacia são cruciais para garantir que o plano permaneça relevante e eficaz diante das mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. A literacia, como uma competência essencial no século XXI, deve ser priorizada de forma contundente nas políticas educacionais, e o PNE desempenha um papel central nesse processo. Através de uma análise crítica, é possível identificar oportunidades de aprimoramento e assegurar que as metas estabelecidas contribuam efetivamente para a formação de leitores capacitados e críticos no Brasil.

4.2.4 Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)

O programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997. Investigamos os critérios considerados relevantes pelas instâncias governamentais na seleção das obras literárias adquiridas pelo Estado para distribuição nas escolas públicas brasileiras. O PNBE tem como objetivo principal fomentar a leitura para a formação integral do cidadão, concebendo a literatura como "um patrimônio cultural a que todos os cidadãos devem ter acesso" (Brasil, 2009a, p. 25). Dessa forma, visando a garantir o acesso à leitura literária e promover a democratização da cultura nas escolas, assegurando a diversidade de fontes de informação, o PNBE esteve em operação por quase duas décadas, sendo suspenso em 2015.

Ao longo dos seus 18 anos de existência, conforme indicado por estudos anteriores que abordaram diferentes períodos temporais (Fernandes, 2007; Fernandes e Cordeiro, 2012), os critérios de avaliação das obras literárias do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do próprio programa passaram por diversas transformações, aprimorando-se em cada edição. Vale ressaltar que, nas primeiras implementações do programa, os critérios não eram explicitados. Somente a partir de 2001, esses critérios foram estabelecidos em editais publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados na internet. Contudo, até 2004, observam-se deficiências significativas na apresentação desses critérios (Fernandes e Cordeiro, 2012).

A documentação oficial, representada pelos editais, é analisada como um elemento crucial para compreender aspectos do sistema literário que envolve a literatura infanto-juvenil. Buscamos compreender o que é considerado literatura de qualidade nessa instância de legitimação (Bourdieu, 1996). É relevante destacar que o processo de seleção das obras literárias inicia-se com a elaboração e publicação do edital pelo MEC, estabelecendo as diretrizes a serem seguidas tanto pelas editoras concorrentes quanto pelos responsáveis pela avaliação pedagógica do PNBE (a universidade, a partir de 2005).

O Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) desempenha um papel crucial no panorama educacional brasileiro ao buscar fortalecer o acesso à leitura nas escolas por meio da disponibilização de acervos bibliográficos. A premissa subjacente a essa iniciativa é a compreensão de que o acesso a uma variedade de materiais literários é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, para que o PNBE alcance plenamente seus objetivos, é imperativo realizar uma análise aprofundada sobre a diversidade, representatividade e alinhamento com as necessidades dos alunos presentes nesses acervos.

O aspecto da diversidade é central na avaliação do impacto do PNBE. Os acervos disponibilizados devem refletir a pluralidade de experiências, culturas e perspectivas presentes na sociedade brasileira. A inclusão de obras de diferentes gêneros, autores, estilos e temáticas é essencial para garantir que os alunos tenham acesso a uma gama ampla de experiências literárias, enriquecendo assim sua formação e promovendo a compreensão das diversas realidades que compõem o país.

Um ponto crítico é a representação da produção literária nacional nos acervos do PNBE. A valorização de autores brasileiros e a inclusão de obras que abordem a rica diversidade cultural do Brasil são elementos-chave para construir uma base sólida de conhecimento e identidade nos estudantes. A presença de escritores de diferentes regiões e contextos contribui para uma compreensão mais abrangente da realidade nacional, promovendo assim a valorização da nossa herança literária.

Outro aspecto fundamental é a avaliação da adequação dos acervos às necessidades dos alunos. Isso inclui considerar as faixas etárias atendidas, os níveis de escolaridade e os interesses dos estudantes. A disponibilidade de materiais que despertem o interesse e a curiosidade é vital para criar um ambiente propício à formação de leitores autônomos e motivados.

Além disso, o PNBE deve ser avaliado em termos de sua capacidade de adaptar-se às transformações sociais, tecnológicas e culturais em curso. A introdução de obras contemporâneas, a consideração das novas formas de Literatura e a integração de recursos

digitais são elementos importantes para manter o PNBE relevante em um mundo em constante evolução.

Uma análise abrangente do PNBE deve considerar não apenas a quantidade de livros disponibilizados, mas também a qualidade, diversidade e relevância desses materiais. Ao garantir que os acervos atendam às necessidades e à diversidade dos estudantes brasileiros, o PNBE pode desempenhar um papel estratégico na promoção da leitura, no enriquecimento cultural e na formação integral dos indivíduos, contribuindo assim para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro.

A análise crítica dos documentos educacionais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLDL), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), revela uma série de desafios e oportunidades no que diz respeito à formação do leitor no contexto educacional do país. Esses documentos desempenham papéis cruciais na definição de diretrizes, na seleção de materiais e na promoção de práticas pedagógicas, mas é evidente que há uma necessidade premente de reflexão e aprimoramento para garantir a efetividade dessas políticas.

A Literatura, como componente essencial no processo de aprendizagem e formação cultural, emerge como protagonista nesse cenário. A preocupação central que permeia esta análise é a eficácia dessas políticas no fomento de uma relação profunda e significativa entre os estudantes e a leitura. A literatura não pode ser relegada a uma posição secundária, nem tratada meramente como um conteúdo a ser cumprido; ao contrário, deve ser reconhecida como uma ferramenta transformadora na construção de indivíduos críticos, participativos e culturalmente enriquecidos.

A transformação necessária no sistema educacional brasileiro demanda uma reavaliação das abordagens e práticas pedagógicas relacionadas à literatura. É imperativo repensar como as políticas educacionais podem melhor incentivar a leitura como uma atividade prazerosa e enriquecedora. Isso envolve não apenas a escolha criteriosa de obras literárias, mas também a promoção de métodos que cultivem o amor pela leitura, incentivem a interpretação crítica e integrem a literatura de forma transversal a diversas disciplinas.

A valorização da Literatura não é apenas uma questão educacional, mas um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais consciente e engajada. Portanto, a conclusão que se impõe é a necessidade de um comprometimento renovado com a promoção da leitura, considerando não apenas o acesso a livros, mas também a qualidade e a diversidade desses materiais. A formação do leitor não deve ser encarada como uma mera obrigação, mas como

um investimento vital na capacitação de indivíduos capazes de compreender, questionar e transformar o mundo ao seu redor.

Assim, ao reconhecer a literatura como uma força propulsora na construção do conhecimento e na formação de cidadãos críticos, é possível vislumbrar um horizonte educacional mais promissor para o Brasil. A conjugação de esforços entre educadores, gestores, formuladores de políticas e a sociedade em geral é crucial para superar os desafios identificados e pavimentar um caminho que celebre a literatura como um alicerce sólido na edificação de uma nação culturalmente vibrante e intelectualmente robusta.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta a organização da pesquisa, que será de abordagem qualitativa documental e bibliográfica. André (2001) destaca a importância de que os trabalhos representem relevância científica e social, com um objeto de pesquisa bem definido, assim como os objetivos, os procedimentos metodológicos descritos e justificados. Sendo assim, a realização desta pesquisa seguirá algumas etapas: formulação do problema, elaboração dos objetivos, determinação do plano, escolhas dos referenciais e seus respectivos autores, seleção e elaboração de procedimentos de coleta de dados, análise da investigação e redação da pesquisa.

Considerando, durante todas as etapas, a variedade de autores (André, 2001; Bogdan, ano; Biklen, 1994) que compõem a literatura específica, verificou-se que a dissertação científica precisa ter relação com o objeto de pesquisa (como, quando e o período), com a formulação de uma hipótese ou problema, a ser realizada rigorosamente dentro de padrões que garantam sua qualidade e confiabilidade (ética), buscando a essência do problema de pesquisa. Nesta pesquisa, não trouxemos dados pessoais de alunos ou professores das escolas do polo oito do município de João Pessoa, na Paraíba, nossas fontes foram os projetos de leitura e os projetos pedagógicos coletados nas unidades de ensino e os documentos nacionais oficiais. Trata-se, portanto, de uma leitura analítica e comparativa de material documental.

As pesquisas qualitativas estão na base dos trabalhos realizados na área educacional (André 2001; Bogdan, Biklen, 1994; Mazotti, 2001). De acordo com Mazotti,

[...] a aplicabilidade dos conhecimentos na área de educação depende do desenvolvimento de teorias próprias, da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa de dados de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validação pela análise crítica (Mazotti, 2001, p. 48).

Dessa maneira, ao considerar os aspectos envolvidos durante o processo de pesquisa, Mazzotti (2001) afirmou que, não apenas os conhecimentos e leituras permeiam as análises, mas também o contexto do pesquisador. Sendo assim, tal pesquisa inserida em um contexto diferente pode produzir resultados contrastantes.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) definem que, na investigação qualitativa, há cinco características deste tipo de abordagem, a primeira aponta que a fonte de dados é o ambiente natural, o que constitui o investigador como instrumento principal, necessitando de grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões

educativas. A segunda característica assinala a questão da descrição, dessa maneira, os dados são coletados em forma de palavras ou imagens e não de números. A terceira se concentra em quem está pesquisando e propõem que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo, por isso a importância não se concentra apenas nos resultados.

Por conseguinte, a quarta característica pontua que, geralmente, os estudiosos analisam os seus dados de forma indutiva, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, suas conclusões são construídas à medida que os dados foram recolhidos e vão agrupando. Entendemos que esta abordagem é a que mais se aproxima da metodologia desta pesquisa. E, por fim, a quinta descrição ressalta que o significado é de grande importância na abordagem qualitativa, com enfoque nos modos como as pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan; Biklen, 1994, p.47).

Para os autores, a pesquisa qualitativa tem como característica questionar os instrumentos da investigação, com o objetivo de perceber suas considerações, ela, por sua vez, é conduzida por uma espécie de diálogo abordado de forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994). Apesar de não haver consenso quanto às formas de legitimação entre os adeptos da abordagem qualitativa, buscou-se o embasamento entre os autores que convergem nas linhas qualitativas de pesquisa, considerando que é praticamente impossível falar do poder do pesquisador sem nos referirmos aos sujeitos de pesquisa, ou seja, não podemos falar de literatura sem evocar a comunidade científica, pois todos os princípios da pesquisa estão interligados (Brito; Leonardo, 2001).

Portanto, trata-se de uma pesquisa com viés empírico, pois condiciona nossa ação a buscar explicações para as questões problematizadas, ou seja, as observações dos planejamentos de ações pedagógicas que envolvem leitura literária no ambiente escolar, no intuito de incentivar o hábito de ler e motivar o ensino da linguagem.

Procedimento metodológico de coleta de dados

Para compreender melhor como a leitura literária tem sido trabalhada nas escolas públicas de João Pessoa, especialmente no Polo Educacional Oito, esta pesquisa voltou seu olhar para os projetos pedagógicos e, mais especificamente, para os projetos de leitura desenvolvidos nessas instituições. Um dos principais objetivos foi analisar e comparar essas propostas, buscando entender de que maneira elas são estruturadas, como são colocadas em prática no cotidiano escolar e quais resultados se esperam alcançar na formação dos estudantes.

A intenção foi observar não apenas a existência desses projetos, mas também como eles dialogam com a realidade dos alunos e com os desafios do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais. A partir disso, foi possível reunir dados que permitissem refletir sobre o papel da literatura infantil nesse contexto, e sobre como a escola pode (ou não) estar contribuindo para formar leitores mais críticos, autônomos e preparados para os desafios da vida escolar e social.

A coleta dos dados seguiu as etapas:

Etapa 1: Identificação das Escolas e Documentos: Selecionar as oito escolas do polo educacional oito de João Pessoa e obter os projetos pedagógicos e os projetos de leitura de cada uma delas

Etapa 2: A coleta dos projetos de leitura e dos projetos pedagógicos foi realizada mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação. Para tanto, os documentos foram obtidos diretamente nas unidades escolares, por meio de solicitações formais, ou acessados nos portais educacionais disponibilizados pelas instituições

Etapa 3: separar ou agrupar os projetos de acordo com os objetivos, as metodologias empregadas e as referências bibliográficas.

Etapa 4: Qualificação dos dados: Para facilitar a organização dos dados coletados, primeiramente registramos os dados quantitativos detalhados em tabelas.

Etapa 5: Mapeamento e análise dos projetos: Elaboramos uma sequência que inclui as escolas, o título dos projetos, os objetivos, a metodologia, as referências bibliográficas e os textos literários abordados pelos projetos, com o intuito de classificar e mapear aqueles que efetivamente se dedicam à promoção da leitura literária nas escolas.

Após registrar e acessar os projetos, iniciamos uma análise qualitativa com o objetivo de avaliar os dados coletados à luz das leituras e estudos teórico-metodológicos que fundamentam a pedagogia de projetos e a promoção da formação de leitores literários.

5.1 Procedimento de análise de dados.

Com base nos dados apresentados no panorama geral dos projetos de leitura e pedagógicos, exploramos as características dos projetos para melhor compreender o que as escolas do polo oito têm considerado como iniciativas de leitura. Para isso, utilizamos como critérios de análise e avaliação os títulos e os objetivos dos projetos; quando essas informações não foram suficientes, também nos baseamos nas metodologias descritas.

Etapa 1: Leitura flutuante dos títulos, dos objetivos dos projetos ou da metodologia quando se fez necessária.

Etapa 2: Caracterização dos projetos: Criamos quatro categorias para classificar a natureza desses projetos e sua quantidade correspondente:

1. Projetos de leitura literária:

Um projeto de leitura literária pode ser compreendido como uma proposta pedagógica organizada, planejada e intencional, voltada para fomentar a experiência estética, crítica e formativa do aluno por meio da literatura. Tal projeto não se limita a promover a leitura de textos literários, mas busca garantir que o contato com a obra seja significativo, contextualizado e capaz de ampliar horizontes culturais, cognitivos e afetivos.

Segundo Rildo Cosson (2006), a leitura literária deve ser tratada como um direito e como parte essencial da formação do sujeito, pois ela abre espaço para a imaginação, para a construção da identidade e para a compreensão da realidade. Nesse sentido, um projeto de leitura precisa ir além da leitura mecânica ou fragmentada, sendo estruturado a partir de estratégias que valorizem a experiência estética do texto, a mediação do professor e a inserção do estudante em uma comunidade leitora.

Na perspectiva de Isabel Solé (1998), um projeto dessa natureza deve ser constituído por práticas que desenvolvam habilidades de compreensão leitora, integrando etapas como a antecipação, a formulação de hipóteses, a verificação e a interpretação do texto. Para a autora, a leitura literária em projetos pedagógicos deve possibilitar ao aluno não apenas decodificar palavras, mas atribuir sentido, refletir criticamente e dialogar com o texto, desenvolvendo uma postura ativa diante da leitura.

Já Daniela Segabinazi (2017) destaca que os projetos de leitura literária devem articular a dimensão estética, social e pedagógica da literatura. A autora ressalta a importância de práticas que envolvam o prazer do texto, mas também a sistematização de atividades que conduzam o leitor a refletir sobre valores, diversidade cultural e experiências humanas. Para Segabinazi, constituir um projeto de leitura literária significa criar um espaço em que a literatura seja vista como prática social e cultural, rompendo com a ideia de leitura como mera obrigação escolar.

Dessa forma, um projeto de leitura literária, fundamentado após a leitura dos autores Cosson, Solé e Segabinazi, constitui-se por:

- Planejamento intencional das leituras, com objetivos claros;
- Seleção criteriosa de textos literários, contemplando diversidade de gêneros e autores;
- Mediação ativa do professor, estimulando o diálogo e a reflexão;
- Atividades de compreensão e interpretação que desenvolvam estratégias cognitivas e críticas;
- Valorização do prazer estético, incentivando o aluno a construir uma relação afetiva com a literatura;
- Integração cultural e social, considerando a leitura como prática viva e transformadora.

Assim, o projeto de leitura literária não é apenas um recurso didático, mas uma proposta de formação integral que articula teoria e prática, leitura e vida, contribuindo para a constituição de leitores críticos, sensíveis e autônomos.

2. Projetos de leitura

Um projeto de leitura pode ser conceituado como uma proposta pedagógica planejada, estruturada e intencional, que tem como finalidade promover o contato sistemático e reflexivo dos alunos com diferentes tipos de textos, especialmente os literários, a fim de desenvolver competências leitoras, ampliar o repertório cultural e formar leitores críticos e autônomos. Ele não se limita a práticas isoladas de leitura, mas organiza um conjunto de ações integradas; como escolha criteriosa de obras, definição de objetivos, mediação docente, atividades de compreensão, interpretação e produção de sentidos que permitem ao estudante construir uma relação ativa e significativa com o texto.

3. Projetos de trabalho com leitura

Projetos pedagógicos que trabalham de vez em quando com leitura em sala de aula ou na escola podem ser entendidos como ações educativas pontuais e de curta duração, desenvolvidas para estimular o contato dos alunos com diferentes textos, geralmente em datas comemorativas, eventos escolares ou atividades complementares ao currículo. Diferentemente de um projeto de leitura literária sistemático e contínuo, esses projetos ocasionais não têm, necessariamente, uma sequência planejada ou objetivos de longo prazo; eles buscam, sobretudo, motivar, despertar o interesse e criar situações de fruição e socialização da leitura.

4. Projetos de trabalho sem ênfase em leitura.

Projetos de trabalho sem ênfase em leitura em sala de aula podem ser compreendidos como propostas pedagógicas planejadas que buscam desenvolver competências e habilidades diversas, mas que não têm a leitura como eixo central das atividades. Esses projetos costumam priorizar outras áreas do conhecimento, como ciências, artes, matemática, esportes, tecnologia ou questões sociais, utilizando a leitura apenas de forma acessória ou instrumental, quando necessária à execução das tarefas. Nesses casos, a leitura não aparece como objetivo formativo em si, mas como um recurso secundário para compreender instruções, consultar materiais de apoio ou organizar informações. A ênfase recai, portanto, em vivências práticas, experimentação e produção coletiva, de acordo com a temática escolhida pelo professor ou pela escola.

Tabela 5 – Critérios utilizados para conceituar um bom projeto de Leitura Literária na ótica de Cosson e Segabinazi.

Critérios	Rildo Cosson (2006)	Daniela Segabinazi (2017)
Concepção da leitura	Leitura como direito e prática regular de letramento literário.	Leitura como prática cultural, social e estética.
Organização pedagógica	Propõe sequência didática estruturada: motivação, leitura, interpretação e criação.	Valoriza a sistematização, mas com abertura para diversidade de experiências e práticas culturais.
Seleção de obras	Obras de qualidade, lidas em sua totalidade, evitando fragmentações.	Diversidade de gêneros, autores, culturas e tradições literárias.
Mediação docente	Professor como leitor experiente e mediador ativo, que orienta e dialoga com os estudantes.	Professor como facilitador de experiências estéticas e sociais, valorizando o prazer da leitura.
Comunidade leitora	Sala de aula deve se constituir em espaço de partilha e construção coletiva do sentido literário.	Projeto deve criar vínculos sociais em torno da literatura, conectando escola e comunidade.
Dimensão estética	Apreciação da obra literária como experiência formadora e transformadora	Ênfase no prazer estético e na formação do gosto literário, respeitando interesses dos alunos.

Objetivo formativo	Desenvolver leitores críticos e autônomos, capazes de dialogar com a cultura.	Ampliar a sensibilidade, o repertório cultural e a consciência social por meio da Literatura.
---------------------------	---	---

Tabela 6: vejamos um modelo de sugestão para uma atividade com Leitura Literária realizada na escola 5.

<p>Modelo de roteiro de atividade de leitura literária</p> <p>Obra literária: _____</p> <p>Público-alvo: _____</p> <p>Objetivos:</p> <p>Geral: Desenvolver o letramento literário por meio da experiência com a obra.</p> <p>Específicos: 1. Compreender o enredo e os personagens. 2. Identificar elementos da linguagem literária (recursos expressivos). 3. Compartilhar interpretações e construir sentidos coletivamente. 4. Relacionar a obra com o contexto social e cultural.</p> <p>1. Motivação: A motivação é a etapa inicial, que visa despertar o interesse e o desejo de leitura nos estudantes, conectando a obra à realidade e ao repertório deles.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sugestões de atividades: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ponto de partida: Use músicas, filmes, notícias ou imagens que tenham alguma relação com o tema da obra. ○ Levantamento de conhecimentos prévios: Promova uma conversa informal sobre o autor, o gênero textual ou o tema central, estimulando os alunos a exporem o que já sabem sobre o assunto. ○ Instigação: Lance uma pergunta ou uma provocação relacionada a um aspecto intrigante da história. <p>2. Introdução: Nesta fase, a mediação do professor apresenta o contexto da obra e as informações necessárias para a sua leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sugestões de atividades: <ul style="list-style-type: none"> ○ Contextualização: Apresente brevemente o autor, o período literário e as características da obra, sem esgotar o conteúdo, para não prejudicar a experiência de descoberta da leitura. ○ Análise do paratexto: Explore a capa, a contracapa, o título e as orelhas do livro, levantando hipóteses sobre a história. ○ Explicação do desafio: Se houver trechos com linguagem mais complexa ou arcaica, explique de forma introdutória, sem detalhar, para facilitar a leitura. <ul style="list-style-type: none"> ○ 3. Leitura: Esta etapa é o momento do contato efetivo dos alunos com o texto. Pode ser feita de maneira individual, coletiva ou mista.
--

- Sugestões de atividades:
 - Leitura silenciosa: Os alunos leem o texto individualmente.
 - Leitura compartilhada:
 - Em voz alta pelo professor: A leitura em voz alta pode dar ritmo e expressividade à história.
 - Em voz alta pelos alunos: Os alunos se revezam na leitura de partes do texto, enquanto o professor atua como mediador.
 - Leitura dramática: Peça que os alunos encenem a leitura de um trecho da obra, explorando diferentes vozes e entonações.
- 4. Interpretação: A interpretação é o ponto central do processo, em que o sentido da obra é construído e compartilhado. Ocorre durante e após a leitura, permitindo aos alunos expressarem suas percepções.
 - Sugestões de atividades:
 - Círculos de leitura: Promova rodas de conversa para que os alunos troquem impressões sobre a obra, compartilhem sensações e questionamentos.
 - Diário de leitura: Incentive os alunos a fazerem anotações ou registros das suas impressões, sentimentos e dúvidas durante a leitura.
 - Atividades criativas: Proponha a escrita de um novo final para a história, a criação de um personagem novo, ou a produção de ilustrações inspiradas em trechos do texto.
 - Discussão em grupo: Divida a turma em grupos para debaterem sobre diferentes personagens ou aspectos da trama.
 - Debate: Aprofunde a discussão com questões que explorem o contexto, as relações intertextuais ou os temas abordados, como o racismo em "Namíbia, Não!", de Aldri Anuniação.

Avaliação

A avaliação deve ser um processo contínuo, focado na participação e na construção da interpretação, e não em uma prova tradicional.

- Critérios de avaliação:
 - Participação nas rodas de conversa.
 - Conteúdo do diário de leitura.
 - Qualidade e originalidade das atividades criativas.
 - Capacidade de relacionar a obra com o contexto e com a própria experiência.

Tabela 7: Presença de projetos voltados para a Literatura e Leitura Literária nas escolas do Polo 8.

ESCOLAS	Projetos de trabalho sem ênfase em leitura	Projetos de leitura literária	Projetos de trabalho com leitura	Projetos de leitura
Escola 1	X		X	X
Escola 2	X			
Escola 3	X			
Escola 4	X		x	
Escola 5		X	X	X
Escola 6				X
Escola 7			X	X
Escola 8				

A tabela acima apresenta um panorama da forma como diferentes escolas vêm desenvolvendo práticas relacionadas à leitura em suas variadas modalidades. Observa-se que as instituições distribuem seus esforços em quatro categorias: projetos de trabalho sem ênfase em leitura, projetos de leitura literária, projetos de trabalho com leitura e projetos de leitura. A análise dos dados revela uma heterogeneidade significativa entre as escolas. A Escola 5, por exemplo, apresenta atuação mais ampla, contemplando todas as modalidades de projetos de leitura literária, o que indica uma preocupação em integrar diferentes abordagens de leitura ao cotidiano pedagógico. Já a Escola 1 também se destaca por atuar em três frentes, embora sem abarcar a totalidade das categorias.

Em contrapartida, escolas como a Escola 2 e a 3 não apresentam registros de projetos voltados à leitura, o que pode sinalizar fragilidade na promoção da formação leitora ou ausência de registros sistemáticos das práticas realizadas. Esse dado é preocupante, visto que compromete a constituição de uma cultura leitora consistente no ambiente escolar.

Outro ponto que chama a atenção é a presença recorrente de projetos de trabalho com leitura, que aparecem em diversas instituições (Escolas 1, 3 e 4). Isso sugere que muitas práticas desenvolvidas ainda se configuram como ações pontuais ou instrumentais, não necessariamente voltadas ao aprofundamento estético e crítico que caracteriza os projetos de leitura literária. Já a presença de projetos de leitura literária, por sua vez, embora identificada em algumas escolas (1, 2, 3, 4 e 7), ainda não se mostra predominante, revelando o desafio de consolidar práticas sistemáticas que valorizem a literatura como experiência estética, social e cultural. Já a escola 5 apresenta chama a atenção por ser a única do polo 8 a apresentar um projeto de leitura literária.

Em síntese, a tabela evidencia que, apesar da existência de iniciativas em várias escolas, há uma distribuição desigual e, em alguns casos, lacunas preocupantes. Esse quadro aponta para a necessidade de fortalecer projetos de leitura literária permanentes, capazes de formar leitores críticos e sensíveis, conforme defendem autores como Rildo Cosson e Daniela Segabinazi, em oposição a práticas meramente ocasionais ou desvinculadas da dimensão estética da literatura.

6 -Apresentação do polo educacional 8 da cidade de João Pessoa - PB

O Polo Educacional Oito é composto por escolas situadas em áreas de grande vulnerabilidade social e econômica da cidade de João Pessoa, Paraíba. Localizadas nos bairros de Gramame, Colinas, Funcionários e Grotão, essas escolas têm a missão de oferecer educação de qualidade às crianças do segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental, em um contexto de profundas desigualdades socioeconômicas e desafios sem acesso a oportunidade

João Pessoa, capital da Paraíba, é uma cidade marcada por contrastes em seus índices de desenvolvimento humano (IDH), refletindo as desigualdades que permeiam a realidade local. Embora a cidade tenha avançado em aspectos como saúde e educação, bairros como os que integram o Polo Educacional Oito ainda enfrentam dificuldades significativas. Gramame, Colinas, Funcionários e Grotão possuem IDH abaixo da média da cidade, revelando condições de vida precárias, falta de infraestrutura adequada e insuficiência de políticas públicas efetivas.

O contexto socioeconômico desses bairros afeta diretamente o desempenho escolar das crianças, que, além de enfrentar desafios de acesso à educação, convivem com problemas como a insegurança alimentar, a violência urbana e a falta de acesso a serviços básicos. O papel do Polo Educacional Oito torna-se, portanto, crucial na construção de uma educação que vai além do currículo formal, proporcionando aos alunos não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para enfrentar e superar as adversidades diárias.

Com uma proposta pedagógica homologada às necessidades específicas dessas comunidades, esse grupo de escolas busca promover um ambiente de acolhimento e incentivo, contando com o esforço conjunto de professores, gestores, famílias e a comunidade.

A educação é um dos principais motores de transformação social e, nesse sentido, a atuação dessas escolas de um modo geral, visa garantir que cada criança tenha acesso a oportunidades que possam quebrar o ciclo da pobreza e proporcionar um futuro. Essa missão exige um esforço de adaptação às demandas locais, utilizando práticas pedagógicas inovadoras que se adequem às necessidades de cada contexto, e o fortalecimento da parceria com as famílias e a comunidade, permitindo que o sucesso educacional de fato aconteça.



Mapa do Município de João Pessoa – PB

Fonte: IBGE.com.br em 05/05/2024.

O ensino de literatura deve assegurar o direito à leitura e se constituir como prática regular e organizada. Por isso os projetos de Leitura Literária devem ser pensados como uma prática social e cultural, e não apenas escolar. A tabela abaixo traz

Tabela 8: Projetos leitura literária das escolas do Polo Educacional 8

Escolas	Nome do projeto	Organização pedagógica e escolha de livros literários	Reconto e reescrita	Roteiro de Vivência de leitura literária	Rotina Cotidiana com Leitura literária
Escola 1	Livro em foco e Clube do Livro	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Escola 2	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

Escola 3	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Escola 4	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO

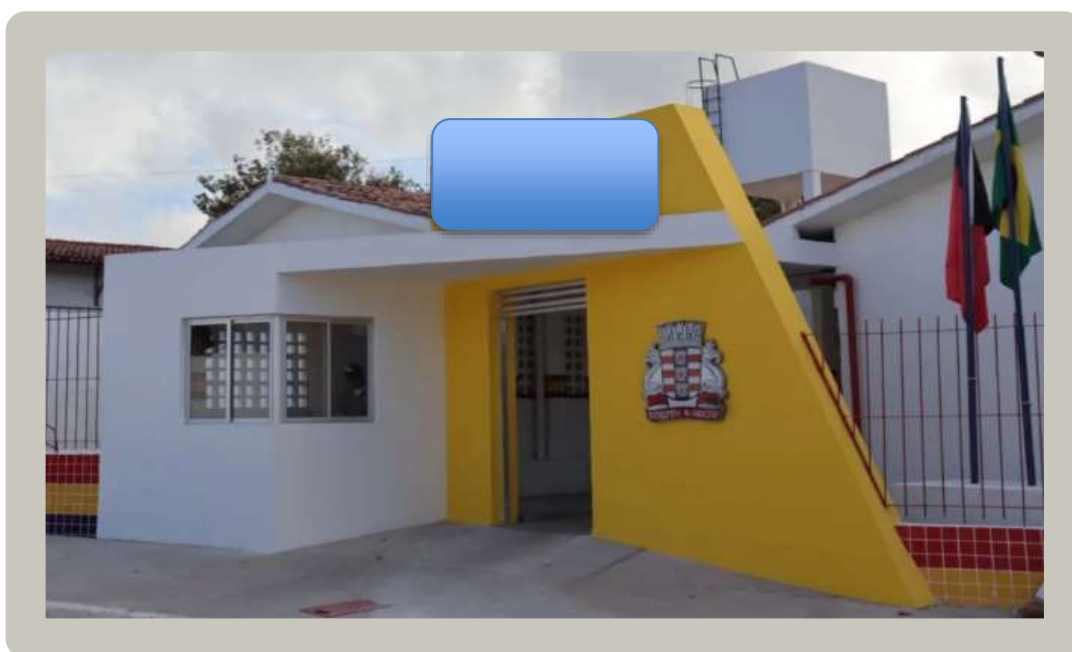
Escola 5	L G no Mundo da Imaginação	SIM	SIM	SIM	SIM
Escola 6	Leitura nas alturas	SIM	SIM	NÃO	NÃO
Escola 7	Educar Pra valer	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Escola 8	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO E RESULTADOS

Escola 1 – “O livro em foco”

É como uma janela que se abre de vez em quando. O Clube do Livro ilumina a sala, mas a chama se apaga rápido. A leitura aparece, mas não permanece: há foco, mas não constância.

Figura: 5



Fonte: acervo do autor

Identificação da Escola

Fundação: 1984

Nível de Ensino: Ensino Fundamental (9 anos) e EJA

Turmas: 11 turmas de Ensino Fundamental e 4 turmas de EJA

A escola possui uma infraestrutura adequada para a promoção da aprendizagem, incluindo:

Ambientes Físicos

Ambiente	Descrição
Salas de Aula	10 salas equipadas
Sala de Especialistas	Utilizada para orientação pedagógica
Sala de Leitura	Espaço dedicado à leitura literária
Sala Google	Laboratório de Informática
Laboratório de Ciências	Equipado para experimentos científicos

Fonte: Arquivo de PPP.

Quadro Funcional

O quadro funcional da escola é composto por uma equipe multidisciplinar:

Quadro Funcional

Cargo	Quantidade
Gestores	3
Especialistas	3
Professores	19
Funcionários de Apoio	12
Secretaria	5

Fonte: Arquivo de PPP.

Objetivos do Projeto Pedagógico

Os objetivos do projeto pedagógico da escola são:

- **Desenvolvimento Crítico:** Estimular a produção de novos conhecimentos, integrando teoria e prática.
- **Integração Social:** Conectar os conteúdos pedagógicos à vida social dos alunos.
- **Formação Cidadã:** Promover a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de interagir com o mundo de forma consciente.

Projetos de Leitura

Os projetos de leitura implementados na escola visam incentivar o hábito da leitura e a interpretação crítica de textos literários. Dentre os projetos, destacam-se:

- **Projeto de Leitura "Livros em Foco":** Promove a leitura de obras clássicas e contemporâneas, seguido de debates e atividades criativas.
- **Clube do Livro:** Um espaço para discussão e análise de obras literárias, envolvendo alunos, professores e pais.
- **Contação de Histórias:** Atividades de contação de histórias que incentivam a imaginação e a criatividade dos alunos.

Projetos de Leitura na Escola

Escola	Projeto de Leitura	Metodologia	Participação dos Alunos
Escola 1	Livros em Foco	Leituras seguidas de debates	80%

Fonte: Arquivo de PPP.

No geral, a análise dos projetos pedagógicos e de leitura da escola 1 revela uma série de iniciativas voltadas para a promoção da leitura. Contudo, a efetividade dessas iniciativas depende da implementação prática e do envolvimento da comunidade escolar, tais como:

- **Engajamento da Comunidade:** A participação dos alunos, pais e professores é crucial. Projetos que incentivam essa interação, como o Clube do Livro e a contação de histórias, têm demonstrado alta participação e engajamento.

- **Formação de Professores:** É fundamental que os professores sejam capacitados para conduzir atividades de leitura de forma dinâmica e envolvente, garantindo que os alunos não apenas leiam, mas também compreendam e critiquem os textos.
- **Ambientes de Leitura:** A infraestrutura da escola, incluindo a sala de leitura e o laboratório de informática, deve ser utilizada de forma eficaz para criar um ambiente que estimule a leitura.
- **Promoção Contínua da Leitura:** A leitura literária deve ser uma prática constante e não apenas um evento isolado. É necessário que haja um calendário de atividades de leitura ao longo do ano letivo, envolvendo todas as disciplinas.

Escola 2 - O silêncio das páginas fechadas.

Aqui a literatura ainda dorme. Não há projeto, não há roteiro, não há rotina. O livro permanece ausente, como um convite que nunca chega a ser entregue.

Identificação da Escola

Fundação: 2010

Nível de Ensino: Ensino Fundamental de anos iniciais

Turmas: 11 turmas de Ensino Fundamental.

Figura 2



Fonte: Acervo do autor

A Escola 2, inaugurada em 27 de abril de 2010, tem como missão garantir uma educação de excelência, integrando o modelo de Educação Ativa Integral. Logo, este projeto aborda as bases organizacionais, estruturais e pedagógicas da instituição, fundamentando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Níveis de Ensino Ofertados: Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais)

Turno de Funcionamento: Integral

Visão e Missão

Visão: Ser referência em Educação Integral na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais no Município de João Pessoa, destacando-se entre as mais excelentes escolas da região Nordeste e do Brasil, com altos índices de rendimento escolar e excelência em gestão educacional.

Missão: Garantir uma educação de excelência, formando indivíduos protagonistas, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com autonomia, competência e solidariedade.

A escola oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempo integral, conforme a LDB, com carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas e frequência mínima de 60% (sessenta por cento).

A escola possui uma estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades educacionais, incluindo diretoria, secretaria, salas de aula, biblioteca, sala de professores, quadra, auditório, refeitório, e outros espaços necessários para a educação integral.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento teórico-metodológico essencial para a sistematização das ações pedagógicas, ancorado em princípios legais, filosóficos e pedagógicos, conforme a LDB. Ele visa melhorar o desempenho escolar, definindo diretrizes e estratégias a curto e médio prazo, com base em diagnósticos e princípios que compõem a identidade da escola.

Número de Estudantes por Nível de Ensino

Nível de Ensino	Mínimo de Estudantes	Máximo de Estudantes
Pré-Escola	20	25
1º Ano	20	25
2º Ano	20	25
3º Ano	30	35
4º Ano	30	35
5º Ano	30	35

Fonte: Arquivo de PPP.

Organização das Turmas

Níveis de Ensino	Turmas
Pré-Escola	A/B
1º Ano	A/B
2º Ano	A/B/C
3º Ano	A/B
4º Ano	A/B
5º Ano	A/B

Fonte: Arquivo de PPP.

Em tese, o Projeto Político-Pedagógico da Escola 2 reflete um compromisso com a educação integral, promovendo o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional dos alunos. A estrutura organizacional e física da escola, aliada a uma equipe qualificada, sustenta a visão e missão da instituição, garantindo uma educação de excelência.

O PPP destaca-se como um documento norteador, essencial para a melhoria contínua do desempenho escolar, promovendo estratégias que visam a superação de limitações e a

construção de uma educação de qualidade. A análise dos dados e gráficos reforça a estrutura e organização da escola, evidenciando seu papel fundamental na formação integral dos estudantes.

Escola 3 O mesmo silêncio ecoa

Tal qual a Escola 2, o espaço se esvazia de práticas literárias. A palavra não circula, o texto não ecoa, e a imaginação aguarda, paciente, uma oportunidade de nascer.

Identificação da Escola

Fundação: 2019

Nível de Ensino: Ensino Fundamental (9 anos) e EJA

Turmas: 11 turmas de Ensino Fundamental e 4 turmas de EJA

Figura 7



Fonte: Acervo do autor

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola 3 se pauta num documento orientador que estabelece as diretrizes e metas da instituição para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e democrática. Em tese, este documento foi desenvolvido com a participação ativa de toda a comunidade escolar e está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Tem Capacidade de atender até 1.000 alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Infraestrutura: A escola possui uma infraestrutura ampla, incluindo 12 salas de aula, biblioteca, auditório, sala Google, laboratório de ciências, pátio coberto, banheiros com chuveiros e vestiários. Todas as salas são climatizadas e a escola utiliza energia solar.

Estrutura Física

Área	Quantidade
Salas de aula	12
Biblioteca	1
Auditório	1
Sala Google	1
Laboratório	1
Pátio coberto	1
Banheiros	6
Refeitório	1

Fonte: Arquivo de PPP.

Quadro Funcional

Gestoras: 1 diretora administrativa e 1 diretora pedagógica.

Especialistas: Psicólogo, Assistente Social, supervisora

Professores: 13 polivalentes e 14 de componentes curriculares

Outros Funcionários: Auxiliares de serviços, vigilantes, merendeiras, entre outros.

Quadro Funcional

Categoria	Quantidade
Gestoras	2
Especialistas	3
Professores Polivalentes	13
Professores de Componentes Curriculares	14
Funcionários de Apoio	20

Fonte: Arquivo de PPP.

A bem da verdade, convém ser enaltecido que o PPP foi elaborado com a participação ativa da comunidade escolar, visando atender às necessidades educacionais dos alunos e às demandas da sociedade atual, certo que tal projeto busca promover a inclusão, a democracia e a qualidade na educação, considerando as transformações sociais e suas implicações na formação das novas gerações.

Marco Teórico – Metodologia

A metodologia pedagógica adotada pela escola é centrada nos seguintes princípios:

- Ensino e Aprendizagem: Foco na promoção da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito entre os alunos.
- Educação Inclusiva: Adaptação do currículo e das práticas pedagógicas para incluir todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.
- Avaliação: A avaliação é contínua e formativa, visando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Objetivos

- Objetivo Geral: Promover uma educação de qualidade, inclusiva e democrática, que prepare os alunos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com autonomia, competência e solidariedade.

Objetivos Específicos:

- Garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola.
- Promover a formação continuada dos professores e funcionários.

- Desenvolver projetos e atividades que incentivem a participação ativa dos alunos e da comunidade.
- Implementar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Gestão

A gestão da escola é participativa e democrática, envolvendo diversos segmentos da comunidade escolar. Os principais órgãos de gestão são:

- Assembleia Geral da Comunidade Escolar: Instância máxima de deliberação e consulta.
- Conselho Deliberativo: Composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.
- Conselho de Classe: Encontros periódicos para discutir o desenvolvimento dos alunos e propor melhorias.

Organização Administrativa e Financeira

A escola segue um organograma bem definido e possui um sistema de gerenciamento financeiro transparente e eficiente, assegurando a correta aplicação dos recursos disponíveis.

Organização do Trabalho Pedagógico

O trabalho pedagógico é organizado de forma a garantir a qualidade do ensino e a inclusão de todos os alunos. As principais atividades incluem:

- Planejamento: Encontros periódicos para planejar as atividades pedagógicas.
- Formação Continuada: Cursos e capacitações para os professores e funcionários.
- Projetos Educacionais: Desenvolvimento de projetos que incentivem a participação ativa dos alunos e da comunidade.

O PPP é constantemente acompanhado e avaliado para garantir sua eficácia e relevância. As avaliações são realizadas por meio de reuniões periódicas e consultas à comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico da escola 3 é um documento robusto e bem estruturado, que orienta as ações educativas e administrativas da escola. Com uma infraestrutura adequada e uma equipe qualificada, a escola está preparada para oferecer uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

Este PPP destaca-se por sua ênfase na participação ativa da comunidade escolar e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. A análise dos dados e gráficos reflete uma instituição bem organizada e comprometida com o desenvolvimento integral de seus alunos.

Distribuição dos Alunos por Nível de Ensino

Nível de Ensino	Número de Alunos
Educação Infantil	200
Ensino Fundamental	700
EJA	100

Fonte: Arquivo de PPP.

Distribuição dos Professores por Área de Atuação

Área de Atuação	Número de Professores
Polivalentes	13
Componentes Curriculares	14

Fonte: Arquivo de PPP.

Escola 4 - A leitura em passos tímidos.

Há um início de caminho: projetos e escolhas de livros começam a ganhar corpo. Contudo, os passos ainda são curtos. O recontar, o viver a literatura e o criar cotidiano permanecem como sonhos em espera.

Identificação da Escola

Fundação: 1987

Nível de Ensino: Ensino Fundamental (9 anos)

Turmas: 11 turmas de Ensino Fundamental.

A escola está no prédio atual desde 2017.

Figura 8



Fonte: Acervo do autor

A Escola 4 desenvolve seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com foco na formação integral do aluno, considerando a realidade socioeconômica da comunidade em que está inserida. A instituição, localizada em uma área urbana de João Pessoa-PB, atende a uma população majoritariamente afrodescendente com desafios significativos em termos de carência econômica e social, refletidos no grau de instrução dos pais e no acesso limitado a recursos educacionais.

Em termos de estrutura e recursos, a escola enfrenta desafios significativos, como a limitação de espaços físicos e a necessidade de maior investimento em materiais pedagógicos específicos para projetos de leitura. No entanto, a escola tem buscado formas de superar essas barreiras, como parcerias com instituições locais para ampliar o acesso a livros e recursos didáticos. A tabela abaixo resume os principais aspectos dos projetos pedagógicos e de leitura da escola:

Aspecto	Descrição
Público-Alvo	Alunos do Ensino Fundamental I e II, com foco em inclusão social
Temática Central	Valorização da cultura afro-brasileira e identidade local
Principais Atividades	Rodas de leitura, feiras de livros, integração da literatura nas disciplinas
Recursos Disponíveis	Espaço físico limitado, parcerias para aquisição de livros
Desafios Identificados	Limitação de recursos financeiros e materiais, necessidade de capacitação docente.

Fonte: Arquivo de PPP.

A análise crítica desses dados sugere que, apesar dos esforços significativos da escola em promover a leitura literária, há uma necessidade evidente de maiores investimentos e apoio para que esses projetos possam atingir seu pleno potencial. A falta de infraestrutura adequada e recursos didáticos específicos limitam a capacidade da escola de oferecer uma experiência literária mais rica e diversificada para os alunos. Embora os projetos existentes sejam louváveis e estejam bem alinhados com os objetivos pedagógicos da instituição, a efetividade desses projetos em termos de alcance e impacto pode ser comprometida pela falta de recursos e pela necessidade de maior envolvimento da comunidade escolar.

Portanto, a promoção da leitura na Escola 4 é real e intencional, mas enfrenta desafios significativos que precisam ser superados para que os alunos possam desfrutar de uma educação literária de qualidade. Para maximizar o impacto dos projetos de leitura, seria recomendável um esforço concentrado para atrair mais recursos, melhorar a capacitação dos professores e envolver ainda mais a comunidade no processo educativo. A seguir, uma tabela que resume as recomendações para melhorar a promoção da leitura literária na escola:

Escola 5 - A casa das histórias.

Aqui a literatura habita todos os cantos. Há projeto, organização, recontos, vivências e rotina. Os livros se tornam companheiros, e a leitura respira no cotidiano. Essa escola é uma morada de leitores.

Identificação da Escola

Fundação: 2017

Nível de Ensino: Ensino Fundamental de anos iniciais.

Turmas: 11 turmas de Ensino Fundamental.

Figura



Fonte: Acervo do autor

O Projeto Político Pedagógico da Escola 5 tem como uma de suas principais metas o desenvolvimento integral dos alunos, com um enfoque especial na leitura literária desde a educação infantil. Nessa lógica, o projeto "No Mundo da Literatura Infantil" diz respeito a uma iniciativa central nesse contexto, e se destaca por promover a literatura como ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Este projeto se mostra cuidadosamente planejado para despertar o interesse pela leitura desde os primeiros anos escolares, utilizando abordagens pedagógicas que incluem atividades lúdicas, dramatizações, contação de histórias e leituras dirigidas. A escola reconhece a leitura literária como um meio de formação de cidadãos críticos e conscientes, inserindo-a de forma

transversal em várias disciplinas e atividades escolares. Além disso, o projeto é contínuo, com atividades que se estendem ao longo do ano letivo, garantindo que os alunos tenham contato constante com a literatura.

A escola também investe em parcerias com autores locais, bibliotecas públicas e eventos literários, buscando enriquecer o ambiente de leitura e proporcionar aos alunos uma experiência literária diversificada. A tabela abaixo resume os principais aspectos do projeto de leitura:

Principais aspectos do projeto

Aspecto	Descrição
Público-Alvo	Alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Objetivo Central	Introdução ao universo da literatura infantil para desenvolvimento integral
Principais Atividades	Contação de histórias, dramatizações, leituras dirigidas, eventos literários
Recursos Utilizados	Parcerias com autores, bibliotecas públicas, material didático específico
Continuidade do Projeto	Projeto contínuo, integrado ao currículo anual
Envolvimento da Comunidade	Participação ativa em eventos e parcerias

Fonte: Arquivo de PPP da escola.

A análise do Projeto de Leitura da escola 5 adota uma abordagem sólida e estruturada para a promoção da leitura literária na infância. A continuidade do projeto, combinada com atividades variadas e a integração da comunidade, demonstra um compromisso efetivo com o desenvolvimento literário dos alunos. A escola não apenas promove a leitura, mas também cria um ambiente onde a literatura é valorizada como um pilar fundamental da formação dos alunos.

É possível afirmar que há uma promoção robusta e intencional da leitura literária na Escola 5, contribuindo significativamente para a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes. Esse enfoque é essencial para garantir que a leitura literária se torne uma prática consolidada na vida dos alunos, preparando-os para os desafios futuros tanto no campo

acadêmico quanto social. Mais a frente voltaremos a escrever sobre as práticas literárias desta escola.

Escola 6 – Leitura nas alturas

Os livros ganham asas. Há projeto e organização, mas a rotina ainda não alcançou o voo pleno. A leitura se eleva, mas falta o cotidiano para sustentar o horizonte.

Identificação da Escola

Fundação: 1998

Nível de Ensino: Ensino Fundamental de anos iniciais.

Turmas: 10 turmas de Ensino Fundamental.



Fonte: acervo do autor

A Escola 6 apresenta um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que busca articular a educação formal com o desenvolvimento integral dos alunos, enfatizando a leitura literária como uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. O projeto destaca-se pelo incentivo à leitura como um dos pilares do processo educacional, com iniciativas que visam despertar o interesse pela literatura desde os primeiros anos de escolarização.

O PPP da Escola 6 inclui atividades como "Círculos de Leitura", onde os alunos participam de sessões de leitura compartilhada e discussões sobre temas literários, e "Feiras do

Livro", que são eventos periódicos destinados a promover a interação dos alunos com o universo literário. Além disso, há um projeto específico denominado "Leitura nas Alturas", que envolve a criação de espaços de leitura ao ar livre, incentivando a leitura em ambientes diversificados e não convencionais, o que proporciona uma experiência literária única.

A escola também investe em parcerias com bibliotecas públicas e organizações não governamentais para ampliar o acervo literário disponível e facilitar o acesso dos alunos a uma variedade maior de obras. A tabela abaixo resume os principais aspectos do projeto de leitura desta unidade escolar:

Tabela 14 - Principais aspectos

Aspecto	Descrição
Público-Alvo	Alunos do Ensino Fundamental I e II
Objetivo Central	Fomentar o hábito da leitura e a apreciação literária
Principais Atividades	Círculos de Leitura, Feiras do Livro, Leitura nas Alturas
Recursos Utilizados	Parcerias com bibliotecas, acervo diversificado, espaços de leitura ao ar livre
Continuidade do Projeto	Projeto contínuo, com eventos regulares ao longo do ano
Envolvimento da Comunidade	Participação ativa em eventos literários e parcerias

Fonte: Arquivo de PPP da escola.

Escola 7 – Educar pra valer

Há projeto, há desejo, mas o caminho ainda é solitário. O livro aparece, mas sem o recontar ou a vivência literária. É um começo, mas que precisa se abrir em muitas páginas.

Identificação da Escola

Fundação: 2012

Nível de Ensino: Ensino Fundamental de anos iniciais

Turmas: 12 salas de aula de Ensino Fundamental e EJA.

Figura 11



Fonte: Acervo do autor

A escola possui uma estrutura física composta por 11 salas de aula, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, oito banheiros para alunos, um banheiro para funcionários, um auditório, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala da equipe de especialistas, uma sala de professores, um refeitório, uma cozinha, um pátio interno, uma sala de vídeo, uma quadra coberta, um pátio externo, uma quadra de areia e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em estruturação.

A escola atende 913 alunos, distribuídos em 24 turmas do Ensino Fundamental I e sete turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O quadro funcional da escola é composto por 80 colaboradores com diferentes níveis de escolaridade, abrangendo desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

Entre os projetos pedagógicos da escola, destaca-se o programa "Geração Alfabetizada: Educar pra Valer", que visa a alfabetização de crianças e jovens, garantindo que todos os alunos adquiram as habilidades básicas de leitura e escrita. Além disso, a escola promove diversas ações e celebrações de datas comemorativas ao longo do ano, incentivando a participação dos alunos e valorizando diferentes aspectos culturais.

No que diz respeito à promoção da leitura literária, a escola possui uma biblioteca, o que é um ponto positivo. No entanto, o documento não fornece detalhes específicos sobre projetos dedicados exclusivamente à leitura literária. Para uma promoção mais efetiva da leitura

literária, seria importante a implementação de projetos específicos de incentivo à leitura, a realização frequente de atividades de leitura e eventos literários, e o envolvimento da comunidade escolar na promoção da leitura.

Ambiente	Quantidade
Salas de aula	12
Laboratório de Ciências	1
Laboratório de Informática	1
Banheiros para alunos	8
Banheiros para funcionários	1
Auditório	1
Biblioteca	1
Secretaria	1
Sala de Equipe de Especialistas	1
Sala de professores	1
Refeitório	1
Cozinha	1
Pátio Interno	1
Sala de Vídeo	1
Quadra Coberta	1
Pátio Externo	1
Quadra de Areia	1
Sala de AEE	1 (em estruturação)

Fonte: Arquivo de PPP da escola.

Escola 8 – O deserto das letras

Aqui, não sabemos se a literatura ainda floresceu. O chão pode ser árido, sem projetos, sem práticas, sem rotina. Mas todo deserto pode, um dia, ser atravessado pela chuva de palavras.

A escola existe e funciona. (Não Conseguimos a documentação após solicitação formal)

Figura



Foto: Acervo do autor

Esta pesquisa não conseguiu acesso aos documentos solicitados à escola de número 8.

A predominância do enfoque no prazer da leitura nos projetos literários quando mal interpretado, sugere erroneamente que qualquer tipo de leitura pode ser puramente prazeroso, o que sabemos que não é verdadeiro. Neste contexto, Colomer (2007, p. 115) adverte que não se pode confiar exclusivamente em atividades de mediação que prometem diversão para todos

os leitores, dada a diversidade de expectativas, subjetividades, capital cultural e condições sociais do público leitor. Essas reflexões são fundamentadas pela percepção de certas lacunas nos objetivos dos projetos de letramento literário que estamos examinando. Insistimos na problematização da leitura baseada apenas no prazer, pois entendemos que essa abordagem não é suficiente para desenvolver leitores competentes, conforme a perspectiva do letramento literário, que visa promover nos alunos uma postura questionadora, curiosa e ativa através da leitura literária.

Dessa maneira, surge a necessidade de questionarmos as abordagens adotadas nos projetos de leitura que foram examinados. Notamos que, em contraste com a variedade de finalidades que a leitura pode alcançar, esses projetos tendem a focar predominantemente o prazer e o conhecimento como objetivos principais. Essa abordagem dá a impressão de que os alunos são orientados a encarar a leitura apenas sob essas duas perspectivas. Mais preocupante ainda é o fato de que essa visão limitada da leitura parece se estender por todo o ensino fundamental, sem uma progressão gradual que leve em conta o desenvolvimento e a maturidade dos alunos ao longo dos anos escolares.

É crucial que as ações propostas ou pretendidas pelos mediadores de leitura não se limitem à superficialidade das experiências literárias, considerando que o texto literário pode assumir diversas formas, incluindo seu inquestionável papel humanizador (Candido, 1988). Nesse sentido, Colomer (2007, p. 31) reforça que "o objetivo da educação literária é, antes de tudo, contribuir para a formação da pessoa", enfatizando a importância de uma abordagem ampla e significativa da leitura literária no contexto educacional. Chegamos à dedução de que os objetivos e focos desses conhecimentos se direcionam para diversos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental, predominantemente voltados para facilitar a habilidade de leitura. No entanto, os verbos introdutórios utilizados (como "Incentivar", "Desenvolver", "Ampliar", "Promover", "Contribuir"): Escola 1 (Identificar diferentes gêneros literários presentes em obras lidas). Escola 3 (Compreender enredos, personagens e cenários das narrativas trabalhadas). Escola 2 (Interpretar textos literários por meio de rodas de conversa e registros gráficos e refletir sobre os valores, emoções e experiências humanas presentes nas histórias). Escola 7 (criar novas produções a partir das leituras, como recontos, finais alternativos e ilustrações coletivas).

Os objetivos delineados para as Escolas 1, 3 e 7 apresentam coerência com etapas importantes do processo de letramento literário, tal como descrito por Rildo Cosson (2006) em sua proposta de sequência básica (motivação, leitura, interpretação e criação). A progressão

entre identificar, compreender, interpretar, refletir e criar traduz diferentes níveis de envolvimento do aluno com o texto literário, indo da decodificação inicial até a produção de novos sentidos. Entretanto, embora relevantes, esses objetivos não são suficientes para estruturar um bom projeto de leitura literária. Primeiramente, porque permanecem centrados na relação imediata do aluno com o texto, sem considerar aspectos fundamentais destacados por autores como Cosson e Daniela Segabinazi (2017): a necessidade de garantir a regularidade da prática, a seleção criteriosa de obras, a mediação docente qualificada e a constituição de uma comunidade leitora. Sem esses elementos, os objetivos correm o risco de se tornarem apenas intenções pontuais, desvinculadas de um processo sistemático de formação leitora.

Além disso, a literatura, enquanto prática social e cultural, exige que os projetos escolares não apenas explorem as dimensões cognitivas da leitura, mas também contemplem a dimensão estética e afetiva. Nesse sentido, limitar os objetivos ao desenvolvimento de competências interpretativas e criativas pode reduzir a experiência literária a um exercício escolar, esvaziando seu potencial de encantamento e transformação.

Portanto, embora os objetivos aqui apresentados constituam um ponto de partida válido, eles precisam ser articulados a um planejamento mais amplo, que considere a literatura como direito, prazer estético e prática social, assegurando assim a efetividade de um projeto de leitura literária consistente e formativo.

Como visto acima, na escola 1, 3 e 7 indicam ações e atividades amplas e genéricas, que não detalham claramente como realizar uma leitura literária que forme conhecimento e quais seriam esses conhecimentos. Colomer (2007) aponta que essas confusões e imprecisões podem ser atribuídas às mudanças no paradigma de ensino de literatura, que passou a adotar a noção de educação literária e outras abordagens teórico-metodológicas diversas, cujas concepções precisam ser compreendidas adequadamente para a aplicação prática e didática da leitura literária nas escolas.

Conforme a autora,

a transferência desses princípios para a escola e sua implementação coerente através de práticas inovadoras têm enfrentado múltiplas dificuldades e confusões, às vezes devido a simples mudanças terminológicas e outras vezes pela sobreposição de objetivos e práticas de modelos educacionais que não são necessariamente compatíveis (COLOMER, 2007, p. 32).

A leitura literária é um elemento fundamental para a formação integral dos estudantes. Ela não apenas desenvolve habilidades cognitivas e linguísticas, mas também estimula a imaginação, a empatia e a capacidade crítica. No entanto, a realidade das práticas de leitura nas escolas muitas vezes não corresponde às expectativas e necessidades. Nesta parte do trabalho, analisaremos se há a promoção da leitura literária nas escolas, destacando a Escola 5 como a instituição que realmente desenvolve projetos significativos nessa área.

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e de Leitura das escolas revela que a maioria delas não possui projetos estruturados de leitura literária. Embora algumas mencionem a importância da leitura e incluam atividades de incentivo à leitura, não há um planejamento sistemático e contínuo que garanta o desenvolvimento de competências leitoras profundas e diversificadas. Vejamos o exemplo de parte da justificativa do PPP da escola 7: *"A escola busca incentivar a leitura entre os alunos por meio de atividades eventuais, como a realização da Semana do Livro, visitas de escritores e concursos de leitura ao longo do ano letivo. Além disso, as turmas têm acesso a livros na biblioteca, sendo estimuladas a ler textos diversos sempre que houver oportunidade."*

Em algumas escolas analisadas (3 e 6) as atividades relacionadas à leitura literária são frequentemente superficiais e esporádicas. São comuns eventos como semanas de leitura, visitas esporádicas de escritores e concursos de leitura que, embora válidos, não substituem a necessidade de um trabalho contínuo e integrado ao currículo escolar.

Outro fator que contribui para a promoção inadequada da leitura literária pode ser a falta de formação específica dos professores. Muitos educadores não recebem treinamento adequado para desenvolver estratégias eficazes de incentivo à leitura. A ausência de formação contínua impede que os professores atuem como mediadores de leitura competentes e inspiradores.

Em contraste com a maioria das escolas, a Escola 5 se destaca por suas práticas de promoção da leitura literária. A instituição possui um projeto estruturado, com objetivos claros e atividades regulares que incentivam a leitura e o gosto pela literatura. Apresentaremos aqui apenas a justificativa e os objetivos do projeto de leitura literária desta unidade de ensino:

Justificativa (Projeto de Leitura Literária da escola 5)

Por entender, a escola como espaço onde acontece a formação de leitores plenos capazes de pensar, imaginar, expor suas ideias e expandir horizontes, percebemos desde o

início que devido a realidade social muitas de nossas crianças nunca tiveram contato ou acesso a livros de literatura até o momento de adentrar na escola pela primeira vez. Nessa direção, Brandão e Souza (2018, p. 29) afirmam que, “devido às condições sociais, muitos pequeninos apenas terão contato com a literatura no início da sua alfabetização”.

Nesse sentido, pensando a realidade encontrada, após diagnóstico inicial, acerca da formação leitora a equipe gestora e pedagógica desta unidade de ensino, procurou trazer para dentro desse espaço democrático de formação cidadã, a Universidade Federal da Paraíba através da formação proporcionada por professores e alunos voluntários do curso de letras.

Entendemos que os professores são os mediadores e se constituem como os principais responsáveis por planejar as histórias e os lugares onde elas vão acontecer, além da atribuição de mediador o professor precisa antes de tudo ser um leitor, para que ao escolher uma história tenha em mente quais estratégias irá utilizar com o intuito alcançar os objetivos previstos para seu grupo de alunos, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. Esse diálogo entre o aporte teórico “universidade” e práticas pedagógicas “escola” precisa acontecer para que ambos possam desempenhar seu papel de formar formando-se. Nessa ótica,

é bom refletir sobre o papel da escola na formação do leitor. Será que a escola enquanto instituição de ensino aprendizagem está atendendo de modo satisfatório? Cabe à escola uma reflexão sobre suas práticas no ensino da leitura, revisando seu projeto político pedagógico e, acima tudo, as práticas docentes. (CUNHA, 2012).

A caminhada que forma leitores é árdua e perene, nessa jornada são imprescindíveis auxílios essenciais, entre estes, está a importante presença da família e nessa perspectiva o presente projeto proporciona uma interação profícua entre o binômio Família-Escola através dos subprojetos que formam o leque de ações que abarcam todas as turmas desta unidade de ensino. Então, temos: As Aventuras de Bambolina (Pré II), A Bruxinha de Eva Furnari (1º ano) , Sacola de Leitura Literária (2º ano) e Instalações literárias (3º ano e aceleração). Entende-se que essas ações podem contribuir no processo de formação leitora, uma vez que a relação da criança com a leitura dentro de seu ambiente doméstico produz efeitos positivos para toda sua vida. Portanto,

é importante ressaltar que um aspecto muito relevante na formação de um bom leitor é a importância da família nesse processo.

Segundo Yunes (1985, p. 21): o hábito de leitura se inicia antes que a criança aprenda ler. Neste paradoxo se registra a decisiva influência de contar/ouvir história, para uma relação satisfatória com universo da ficção como complemento da redução da realidade que as práticas sociais impõem. (CUNHA, 2012).

A prática de contar histórias perpassa as gerações e criam paulatinamente, espaço de diálogo, troca de vivências e construção da diversidade de compreensão de mundo para as crianças. Entende-se, portanto, que a família deve ser o ambiente por excelência para essa prática e a posteriormente a escola deve promover a continuidade. No entanto, muitas crianças começam a deleitar-se com toda produção oral apenas na escola, aqui se faz importante pontuar às famílias e profissionais da escola a importância dessa prática conclamando à responsabilidade plena, todos os que estão em volta do pequeno cidadão em formação.

É tomando por base a consciência da importância que, uma diversificada prática docente, através de uma pedagogia que de fato forme cidadãos, para o desbravamento emancipatório em um mundo tão diverso, que esta unidade de ensino busca apontar para contínua prática de leitura que esteja ligada ao prazer de ler e também à aquisição leitora consciente de todas as suas funções sociais, atendendo o eixo “formar leitores na escola” da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nos aspectos da oralidade, registro da escrita e práticas de leitura que envolvam o texto literário ou não. Destarte, o Projeto de leitura, é um caminho que ano após ano apresenta novidades e releituras, pois o mesmo já faz parte da vida dessas crianças, pais e profissionais desta escola, produzindo significativamente, uma das metas da educação de qualidade que é a arte de reaprender a ver e construir o mundo.

Objetivos: Geral: Promover na escola a prática de leitura literária permanente, fundamentada na formação docente, envolvimento da família e autonomia leitora da criança.

Específicos: Estimular visitas à biblioteca da escola e uso dos livros que compõe o acervo, Desenvolver momentos de contação de histórias literárias; Usar a literatura infantil como meio de instigar a imaginação e o gosto pelo universo da leitura; Realizar práticas de leitura na sala de aula; Promover momentos de leitura independente e individual na biblioteca

escolar; Envolver as famílias no processo de formação de leitores; Dar continuidade a formação continuada em parceria com a UFPB.

A carta aberta mencionada no livro de Perrone-Moisés (2006) reflete a luta dos educadores em Portugal, que, como seus colegas na França, resistiram à tentativa de apagamento da literatura em sala de aula, sublinhando a importância da literatura como componente essencial no desenvolvimento integral dos alunos. Essa posição ressoa com diversas abordagens acadêmicas que destacam o valor da leitura literária na educação, tanto no aspecto cognitivo quanto no desenvolvimento emocional, social e cultural dos estudantes. Além disso, a leitura literária oferece uma forma única de experiência estética, onde a beleza da linguagem e da narrativa contribui para o enriquecimento pessoal. A literatura, portanto, não é apenas um veículo para o aprendizado da língua, mas também uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. Ao experimentar diferentes estilos, gêneros e tradições literárias, os alunos são incentivados a explorar novas formas de expressão e a refletir sobre sua própria linguagem.

A equipe da escola 5 nos faz refletir sobre a carta que mencionamos acima, ao dar esse direcionamento criativo no desenvolvimento das atividades baseadas no projeto de leitura. Bem planejado e integrado ao currículo escolar, ele inclui a leitura de clássicos da literatura, atividades de leitura compartilhadas, rodas de leitura e debates literários. Além disso, há um acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos alunos, com avaliações que consideram o progresso na compreensão e apreciação dos textos literários. Ao investir na formação contínua de seus professores, capacitando-os para atuarem como mediadores de leitura, a escola forma educadores capazes de fazer uso de técnicas de incentivo à leitura, análise literária e metodologias inovadoras. Essa formação permite que eles criem um ambiente rico em literatura e estimulem o interesse dos alunos pela leitura.

Outro diferencial da escola 5 é o envolvimento da comunidade escolar no projeto de leitura. Pais e responsáveis são incentivados a participar das atividades de leitura em casa, criando um ambiente leitor fora da escola. A biblioteca escolar é um espaço dinâmico, com eventos regulares e acesso facilitado a livros de qualidade.

Além disso, a Escola 5 se destaca de maneira significativa no cenário do polo 8 por desenvolver um projeto de leitura literária que toma como referência teórico-metodológica os

aportes de Rildo Cosson e Isabel Solé. Essa escolha revela não apenas um compromisso com a formação de leitores competentes, mas também uma visão pedagógica alinhada às melhores práticas de ensino da leitura, que compreendem a literatura como instrumento de humanização, reflexão crítica e ampliação de horizontes culturais.

Inspirada nas proposições de atividades literárias como as de Cosson, a escola organiza suas ações de leitura dentro da perspectiva do letramento literário, compreendendo a literatura como prática social e formadora de subjetividades. Nesse sentido, a leitura não é tratada de modo periférico ou fragmentado, mas como elemento central na construção da identidade leitora dos estudantes. As práticas desenvolvidas favorecem o contato sistemático e progressivo com diferentes gêneros literários, promovendo experiências que articulam fruição estética, compreensão crítica e diálogo intercultural.

Ao mesmo tempo, a incorporação das orientações de Isabel Solé fortalece a dimensão estratégica e processual da leitura, garantindo que os estudantes sejam estimulados a adotar procedimentos de antecipação, inferência, monitoramento e síntese durante a interação com os textos. Dessa forma, o projeto da Escola 5 não apenas incentiva o prazer de ler, mas também promove a autonomia leitora, possibilitando que os alunos se tornem sujeitos capazes de interpretar, questionar e reconstruir sentidos a partir da literatura. O êxito do projeto reside, sobretudo, na capacidade da escola de integrar teoria e prática, transformando referenciais acadêmicos em ações concretas que impactam diretamente o cotidiano escolar. Ao unir o letramento literário, proposto por Cosson, e as estratégias de leitura defendidas por Solé, a Escola 5 cria um ambiente de aprendizagem que valoriza a literatura em sua dupla dimensão: estética e cognitiva.

Dessa forma, a Escola 5 se firma como exemplo de que é possível construir projetos de leitura literária consistentes, sustentados por bases teóricas sólidas e comprometidos com a formação integral dos estudantes. Sua experiência mostra que a leitura literária, quando planejada e conduzida de maneira intencional e crítica, pode se consolidar como um eixo estruturante da educação de qualidade.

A falta de promoção da leitura literária nas escolas tem consequências graves para a formação dos alunos. Eles perdem a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais, como a capacidade crítica, a empatia e a criatividade. Além disso, a ausência de uma cultura leitora

limita o acesso a diferentes perspectivas e conhecimentos, restringindo o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

A experiência da escola 5 demonstra que projetos estruturados e contínuos são essenciais para a promoção da leitura literária. Esses projetos devem ser integrados ao currículo escolar e contar com o apoio de toda a comunidade escolar. Além disso, é fundamental que os professores recebam formação adequada para atuarem como mediadores de leitura.

Para que a promoção da leitura literária se torne uma realidade em todas as escolas, é necessário que haja políticas públicas que incentivem e apoiem essa prática. Investimentos em bibliotecas escolares, formação de professores e desenvolvimento de projetos de leitura são essenciais para transformar a realidade das práticas de leitura nas escolas. A promoção da leitura literária nas unidades educacionais é uma necessidade urgente para a formação integral dos alunos. A análise dos projetos pedagógicos revelou que a maioria das escolas não desenvolve práticas efetivas nessa área, com exceção da escola 5. Para mudar essa realidade, é necessário investir em projetos estruturados, formação de professores e políticas públicas que incentivem a leitura literária. Somente assim será possível garantir que todos os alunos tenham acesso ao universo enriquecedor da literatura e desenvolvam as habilidades essenciais para a vida.

Ao final, desta análise, percebe-se que a leitura literária nas escolas diz respeito a um componente essencial para a formação integral dos estudantes, proporcionando o desenvolvimento de habilidades linguísticas e, sobretudo, o cultivo da imaginação, da empatia e do pensamento crítico. Assim sendo, a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e dos projetos de leitura dessas escolas, revela uma realidade preocupante: a promoção da leitura literária seja, em grande parte, inexistente ou superficial na maioria das unidades educacionais analisadas.

A bem da verdade, apesar da presença de menções à importância da leitura e de algumas atividades pontuais, a ausência de projetos estruturados e contínuos destaca-se como uma das principais deficiências, tendo em vista que as práticas de leitura, quando existentes, são frequentemente esporádicas e não integram um planejamento sistemático que aborde a leitura literária de maneira profunda e diversificada. Assim sendo, a falta de formação específica dos professores para atuar como mediadores de leitura, agrava ainda mais a situação, limitando a capacidade de desenvolver nos alunos um verdadeiro gosto pela leitura.

Em contraste, a Escola 5 surge como uma exceção positiva, evidenciando que seja possível implementar projetos de leitura literária eficazes e impactantes, posto que a experiência

desta escola mostra que um projeto bem estruturado, com atividades regulares, formação contínua dos professores e envolvimento da comunidade escolar, pode transformar a realidade educacional e promover de maneira significativa a leitura literária entre os alunos.

A análise do Projeto Político-Pedagógico da escola 6 ainda revela um compromisso significativo com a promoção da leitura literária, utilizando estratégias inovadoras como a "Leitura nas Alturas" para tornar a experiência literária mais envolvente e acessível. A escola demonstra uma abordagem criativa e eficaz para estimular o hábito da leitura entre seus alunos, integrando a literatura em diversas atividades escolares e extraescolares.

Entretanto, o sucesso dessas iniciativas da escola 6 depende da continuidade e do fortalecimento das parcerias existentes, bem como da expansão dos recursos disponíveis. Embora a escola esteja no caminho certo, há potencial para ampliar ainda mais o alcance e a eficácia das atividades de leitura, especialmente em termos de envolver toda a comunidade escolar de maneira ainda mais integrada.

Portanto, conclui-se que a Escola 5 promove de maneira efetiva a leitura literária, com um projeto bem estruturado que poderia servir como modelo para outras instituições, desde que continue a evoluir e a superar os desafios identificados.

Terry Eagleton, em sua análise sobre o papel da literatura, propõe que essa prática vai além da mera representação de experiências individuais; ela serve como uma ferramenta de crítica social e de compreensão das complexidades da vida humana. Ao afirmar que "a literatura é uma forma de crítica social que ilumina os conflitos e contradições da sociedade contemporânea", Eagleton ressalta que as obras literárias, ao tratarem de temas sociais e morais, provocam uma reflexão profunda sobre a vida.

A literatura, portanto, não se limita a refletir a realidade, mas também envelheceu sobre ela, promovendo uma tomada de consciência dos leitores sobre as dinâmicas de poder, das injustiças e das questões éticas que permeiam a vida em sociedade. Quando o leitor se depara com essas questões, ele é instigado a questionar normas e valores estabelecidos, desenvolvendo uma visão mais crítica e complexa do mundo. Esse processo de reflexão se relaciona diretamente à importância da leitura literária na educação, uma vez que ela possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de interpretação do contexto social

O argumento de Terry Eagleton (2004) se conecta diretamente à concepção de que a literatura desempenha um papel central na formação do indivíduo como cidadão crítico e consciente. Segundo Eagleton, a leitura literária não se limita ao entretenimento ou à aquisição

de habilidades linguísticas; ela amplia a percepção do leitor sobre a realidade, permitindo compreender conflitos sociais, contradições humanas e questões éticas e morais que atravessam diferentes contextos históricos e culturais.

Nesse sentido, os projetos de leitura literária constituem ferramentas pedagógicas capazes de concretizar essa função da literatura. Ao planejar atividades sistemáticas de leitura, interpretação e criação, conforme defendem Rildo Cosson (2006) e Daniela Segabinazi (2017), esses projetos possibilitam que os estudantes se envolvam com textos de forma significativa, refletindo sobre valores, dilemas sociais e experiências humanas. Por meio de rodas de leitura, discussões coletivas, dramatizações e produções textuais inspiradas nas obras, os alunos desenvolvem tanto competências linguísticas quanto a capacidade de analisar criticamente o mundo ao seu redor.

Assim, a literatura, quando incorporada a projetos pedagógicos bem estruturados, cumpre uma função educativa ampla: forma leitores sensíveis e críticos, capazes de dialogar com diferentes perspectivas, compreender os desafios contemporâneos e participar de debates sociais e culturais de maneira mais informada e responsável. Além disso, a leitura literária, então, cumpre uma função essencial na educação, pois oferece aos estudantes não apenas o aprimoramento de suas habilidades linguísticas, mas também um espaço de reflexão sobre a sociedade e suas contradições. Ao cultivar a prática da leitura literária, a escola prepara os alunos para serem agentes críticos no mundo, capazes de reconhecer e questionar as estruturas que mantêm os conflitos e desiguais

Desse modo, a literatura, como propõe Eagleton, é uma forma de nos conectarmos com as complexidades da existência humana, funcionando como uma lente através do que podemos compreender e criticar a sociedade. Por isso, a leitura literária deve ser valorizada no ambiente escolar, pois oferece uma rica plataforma para a formação de indivíduos conscientes e críticos, capacitando-os a enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo com um olhar mais atento e sensível

Ademais, verificou-se que a promoção da leitura literária não pode ser vista como uma atividade periférica ou ocasional (escolas 3 e 7), mas deve ser integrada ao currículo e às práticas pedagógicas diárias. Nessa lógica, apenas assim será possível formar leitores competentes, críticos e criativos, capazes de navegar pelo vasto universo literário e aplicar essas habilidades em suas vidas pessoais e acadêmicas.

8 CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÃO

Em suma, tendo como base os projetos de leitura e políticos pedagógicos analisados, para que a leitura literária seja efetivamente promovida nas unidades educacionais no polo educacional 8 do município de João Pessoa - PB, mostrou-se necessário um compromisso coletivo que envolva gestores, professores, alunos e a comunidade, de modo que a implementação de políticas públicas que apoiem e incentivem a leitura, aliados a uma gestão escolar comprometida e a um corpo docente bem preparado, são fundamentais para transformar a realidade atual e assegurar que todos os alunos tenham acesso aos benefícios inestimáveis da leitura literária.

A partir da verificação, ficou evidente a subvalorização da leitura literária na maioria dos projetos de leitura, refletindo-se na abordagem geral das escolas. Os projetos deveriam constituir um recurso fundamental para promover a formação de leitores literários. No entanto, a análise estatística revela um número significativamente baixo dessas iniciativas em comparação com outros tipos de projetos, indicando uma lacuna nas concepções teórico-metodológicas adequadas ao contexto contemporâneo das escolas do século XXI.

Segundo Azevedo (1999), a Literatura não pode ser ensinada apenas por meio de níveis superficiais de intuição e sensibilidade. Em vez disso, ela requer um processo educativo que desperte e cultive essas qualidades nos leitores, como o gosto estético, a sensibilidade e a intuição, promovendo um contato mais profundo com o texto literário. Esse argumento dialoga diretamente com a importância da leitura literária, pois a Literatura tem o poder de educar não apenas intelectualmente, mas emocional e eticamente, ao oferecer uma forma única de envolver a criança com a leitura de mundo.

Ao propor que a Literatura "traduz a realidade com olhos mistos de dignidade e sensibilidade". Azevedo sugere que os escritores, ao retratarem as dores, injustiças e violências da vida humana, criam uma ponte entre o leitor e essas experiências complexas. Através da leitura de textos literários que exploram essas realidades de maneira estética e profunda, os alunos são estimulados a desenvolver uma empatia mais apurada e uma compreensão crítica das condições humanas. A educação literária, assim, não se resume a ensinar técnicas de análise ou interpretação de texto, mas deve também cultivar no estudante a capacidade de sentir e refletir sobre o mundo de maneira mais ampla. A leitura de obras literárias permite que os leitores entrem em contato com diferentes perspectivas, visões de mundo e contextos sociais, o

que amplia sua capacidade de compreensão e tolerância frente à diversidade. Nesse sentido, a Literatura é um espaço privilegiado para a educação emocional e ética.

É relevante ponderar sobre os objetivos diversos que a prática da leitura pode engendrar, seja a busca pelo prazer, a aquisição de conhecimento específico, ou outras finalidades igualmente pertinentes. Neste contexto, Solé (1998, p. 22) destaca várias possibilidades de intenção ao se envolver com a leitura, como o devaneio, o entretenimento, a busca por informações precisas, o seguimento de instruções para atividades específicas, a pesquisa sobre fatos determinados, e a confirmação ou refutação de conhecimentos pré-existentes. Além disso, a autora enfatiza que a leitura funciona como um instrumento de cultura social, contribuindo significativamente para o enriquecimento cultural dos leitores, oferecendo aprendizados que podem ser assimilados mesmo sem uma intenção consciente. Solé (1998, p. 46).

Dessa maneira, surgiram a necessidade de questionarmos as abordagens adotadas nos projetos de leitura que foram examinados. Notamos que, em contraste com a variedade de finalidades que a leitura pode alcançar, esses projetos tendem a focar predominantemente o prazer e o conhecimento como objetivos principais. Essa abordagem dá a impressão de que os alunos são orientados a encarar a leitura apenas sob essas duas perspectivas. Mais preocupante ainda é o fato de que essa visão limitada da leitura parece se estender por todo o ensino fundamental, sem uma progressão gradual que leve em conta o desenvolvimento e a maturidade dos alunos ao longo dos anos escolares. Essa situação representa um desafio significativo, pois impede que os alunos reconheçam as diversas outras finalidades que um texto pode ter, o que diminui o papel dos letramentos como práticas sociais e restringe a ampliação da formação leitora dos aprendizes.

Há de se observar que a leitura literária seja indispensável no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, pois além de aprimorar habilidades linguísticas, ela promove a imaginação, a empatia e o pensamento crítico, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos. Contudo, a promoção efetiva da leitura literária nas escolas brasileiras ainda enfrenta desafios significativos, certo que o presente estudo teve como objetivo analisar a presença e a qualidade das práticas de leitura literária nas escolas, com um enfoque crítico sobre sua efetividade.

Assim, após análise detalhada dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e de leitura do polo 8, verificou-se que a maioria das escolas carece de projetos estruturados e contínuos voltados para a promoção da leitura literária. Em contraste, a Escola 5 se destaca por

desenvolver um projeto bem elaborado, com atividades regulares e um compromisso sólido com a formação de leitores competentes. Por derradeiro, este trabalho buscou responder à questão: "Há mesmo promoção de leitura literária nessas unidades educacionais?". Através de uma crítica fundamentada, foram analisados os critérios das iniciativas existentes, destacando a importância de políticas públicas e investimentos em formação docente e recursos didáticos para transformar o cenário atual.

Nesse sentido, esta análise apresentou o contexto e a relevância do tema deste trabalho, justificando a necessidade de uma análise crítica aprofundada sobre as práticas de leitura literária nas escolas, visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação e a formação integral dos alunos. Ousamos dizer que os projetos analisados carecem de fundamentações teóricas mais precisas, capazes de efetivamente promover a formação leitora desejada. A leitura literária, embora presente no ambiente escolar e incorporando os novos paradigmas da educação e do letramento literário, necessita de um aprofundamento maior além desta análise preliminar apresentada nesta pesquisa. Dessa forma, sugerimos e incentivamos a realização de pesquisas e debates adicionais que abordem o novo paradigma do ensino de literatura na escola através de projetos de leitura, visando integrá-los de forma significativa no currículo e na rotina escolar.

Portanto, esta pesquisa em Ciências da Linguagem explorou a prática da leitura literária em escolas públicas municipais do polo oito da cidade de João Pessoa, estado da Paraíba, oferecendo uma análise das complexidades e desafios encontrados neste contexto específico, a partir de documentos fornecidos por estas unidades. O estudo investigou como os projetos de leitura e literários são concebidos, implementados e percebidos dentro das escolas públicas deste polo, considerando suas potencialidades e limitações na formação de leitores críticos e reflexivos.

Ao longo da investigação, observou-se que a leitura literária, embora reconhecida como fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, enfrenta diversas barreiras no ambiente escolar. A falta de recursos adequados, a formação insuficiente dos professores, a pressão por resultados quantitativos e a ausência de uma progressão adequada no ensino da literatura foram identificados como desafios significativos. Esses elementos muitas vezes dificultam a criação de um ambiente propício para a leitura prazerosa e reflexiva.

Além disso, constatou-se que os projetos de leitura literária frequentemente carecem de fundamentação teórico-metodológica sólida, resultando em práticas que não conseguem explorar plenamente o potencial transformador da literatura na vida dos estudantes. A análise dos projetos existentes revelou uma predominância de abordagens superficiais que enfatizam o

prazer imediato da leitura em detrimento de uma compreensão mais profunda e crítica das obras literárias.

É fundamental reconhecer que a promoção da leitura literária não deve se restringir apenas ao entretenimento ou ao cumprimento de metas educacionais estabelecidas. Pelo contrário, deve visar à formação de indivíduos capazes de interpretar, questionar e dialogar com os textos, enriquecendo assim sua bagagem cultural e ampliando suas perspectivas de mundo. Nessa perspectiva, sugere-se que políticas públicas e práticas pedagógicas sejam revistas e reformuladas, com um foco renovado na valorização da leitura literária como prática social e como instrumento essencial para a formação integral dos estudantes. Isso inclui investimentos em formação continuada para os professores, revisão curricular que integre de forma orgânica a literatura aos demais conteúdos escolares, e criação de ambientes de leitura estimulantes e acessíveis.

Ao longo do percurso investigativo e reflexivo, foi possível identificar tanto os limites quanto as potencialidades das práticas existentes, especialmente no que se refere à formação de leitores capazes de refletir criticamente sobre os textos literários e de ressignificar suas experiências de mundo a partir deles. Constatou-se que a leitura literária, embora reconhecida por educadores, documentos oficiais e pesquisadores como dimensão essencial do desenvolvimento humano, enfrenta entraves que comprometem sua efetividade. Entre os obstáculos, destacam-se: a carência de recursos materiais e de acervos diversificados; a formação insuficiente e fragmentada de professores para o trabalho sistemático com a literatura; a pressão institucional por resultados mensuráveis em avaliações externas, que tende a reduzir a leitura a um instrumento funcional; e a ausência de progressão curricular que favoreça o contato gradual e contínuo com obras literárias de diferentes gêneros, estilos e complexidades. Esses elementos convergem para um cenário em que a leitura literária perde parte de seu potencial emancipador, sendo muitas vezes relegada a uma atividade periférica ou instrumentalizada em prol de objetivos imediatos.

Ademais, a análise revelou que os projetos de leitura implementados nas escolas, em sua maioria, não se ancoram em referenciais teórico-metodológicos consistentes, o que resulta em práticas pedagógicas de caráter episódico e superficial. Diante desse panorama, torna-se imprescindível que escolas, gestores e políticas públicas de educação reavaliem suas diretrizes e prioridades no tocante ao ensino da literatura. Investimentos robustos em bibliotecas escolares, em acervos representativos da diversidade cultural e linguística, em ambientes de leitura atrativos e, sobretudo, em programas de formação continuada para professores são

condições indispensáveis para que a leitura literária assuma um papel central na educação básica. Mais do que uma atividade escolar pontual, a leitura literária precisa ser concebida como um eixo estruturante do currículo e da formação integral dos estudantes.

É igualmente fundamental que se ultrapasse a compreensão da literatura apenas como estratégia de motivação ou de cumprimento de metas avaliativas. A literatura deve ser vista como um espaço de construção de sentidos, de exercício da imaginação, de questionamento das verdades estabelecidas e de diálogo entre culturas. Ao possibilitar que os estudantes se tornem leitores críticos e sensíveis, capazes de interpretar, confrontar e recriar os textos que leem, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a constituição de sujeitos autônomos, participativos e conscientes de seu papel social.

Não se pode deixar de registrar que a presença da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em uma escola do polo 8 tem se revelado uma parceria estratégica e altamente benéfica para o desenvolvimento de práticas educativas, especialmente no campo da leitura literária. A colaboração institucional, estabelecida por meio de um projeto de extensão universitária, tem permitido a implementação de ações sistemáticas que articulam teoria e prática, promovendo a construção de competências leitoras de forma consistente e significativa.

Portanto, esta pesquisa aponta para a urgência de revisão das políticas públicas e das práticas pedagógicas que orientam o ensino da literatura na educação básica, sugerindo a formulação de estratégias que articulem teoria e prática, currículo e vida, escola e comunidade. Uma perspectiva renovada deve integrar a leitura literária de modo orgânico aos demais componentes curriculares, reconhecendo-a como prática fundante para a ampliação da experiência estética, ética e cultural dos estudantes. Em última instância, a valorização da literatura na escola é condição necessária para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada, comprometida com a democratização do acesso ao conhecimento e com a formação de cidadãos críticos e humanizados.

Por fim, esperamos que este trabalho seja mais um suporte para promover o debate acadêmico ao destacar a importância da leitura literária em escolas públicas e ao propor reflexões e diretrizes para aprimorar as práticas existentes. Espera-se que os resultados desta pesquisa inspirem novas abordagens e iniciativas que promovam uma educação mais inclusiva, crítica e enriquecedora através da literatura.

9 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AZEVEDO, C. **O lugar da Literatura**. *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literatura*, Porto, p. 9-22, 1999.

BARBOSA, J. A. **Literatura nunca é apenas Literatura**. São Paulo: FTD, 1994.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BATISTA, A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BORDINI, Maria da G.; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro azul: 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CARIBÉ, Yuri Jivago Amorim. **Teoria da Literatura I**. Recife: Ed UFPE, 2021. (Coleção Língua Portuguesa).

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DOURADO, L. F. **A institucionalização do sistema nacional de Educação e o plano nacional de Educação: proposições e disputas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, abr./jun. 2018.

EAGLETON, T. **¿Qué es Literatura? Una introducción a la teoría literaria**. Santafé de Bogotá, México: Fondo de Cultura Económica, p. 11-28, 1998.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2007.

_____, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico**. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012.

GOMES, Robson Teles. **Alegorias do estado autoritário em O pagador de promessas e em O santo inquirido**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GONZÁLEZ, Ana María M. **La educación literaria en los proyectos de trabajo**. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 59, p. 139-156, 2012. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie59a06.pdf>.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. v. I e II. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARTINS, M. H. **O que é literatura**. *Congresso Internacional da Abralic: tessituras, interações, convergências*, v. 11, 2008.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; FERREIRA, A. M. **A política e a cultura de inovação na Educação superior no Brasil**. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Educação**

superior e produção do conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 127-164.

PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura para todos.** *Literatura e sociedade*, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

PINATI, Carolina Taciana et al. **A importância da literatura na educação infantil.** *Ciência et Praxis*, v. 10, n. 19, p. 49-55, 2017.

SARAIVA, Juracy A.; MÜGGE, Ernani et al. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** *Movimento: Revista de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, jan./ago. 2016.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Aula de literatura: costurando leituras com fiapos de memória.** *Revista Abralic*, São Paulo, n. 22, p. 115-141, 2013. Disponível em: <http://revista.abralic.org.br/edicoes/detalhe/?id=23>. Acesso em: 17 maio 2016.

_____, Daniela M.; SILVA, Raquel S. da. **O ensino de literatura continua em perigo...** *Revista Língua & Literatura*, Erechim, v. 17, n. 30, p. 63-78, 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1967/2040>.

_____, Daniela M.; SILVA, Raquel S. da. **Ler e escrever literatura também é aula de língua portuguesa.** *Revista Cerrados*, Brasília, v. 25, n. 42, p. 229-244, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/229-244/15648>.

SOARES, M. B. **O que é letramento e alfabetização.** *Letramento: um tema em três gêneros*, v. 2, p. 27-60, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VELLOSO, M. P. **A literatura como espelho da nação.** *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 239-263, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

_____, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

_____, Regina. **O papel da literatura na escola.** *Via atlântica*, v. 1, f. 14, p. 11-22, 2008.

REFERÊNCIA COMPLEMENTAR:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: UNESP, 1998.

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

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. **Ensinar literatura.** São Paulo: Parábola, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

10 APÊNDICE

Carta de Anuência da secretaria de educação de João Pessoa autorizando esta pesquisa nas unidades educacionais que compõe o polo oito.



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que o pesquisador **Júlio Cesar Lima Fernandes**, realize a sua pesquisa e coleta de dados necessárias ao seu projeto de pesquisa a nível de Doutorado intitulado: "LEITURA LITERÁRIA NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE LETRAMENTO EM CONTEXTO ESCOLAR NO POLO OITO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA - PB", sob orientação da professora Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Ramos. A pesquisa será realizada nas unidades de ensino (EM Lúcia Braga, EM Darcy Ribeiro, EM Raimundo Nonato, EM Moema Tinoco, EM Pedra do Reino, EM Lúcia Giovanna, EM Celso Furtado e EM Anísio Teixeira). O estudo tem como **objetivo geral**: Investigar as práticas de leitura literária na infância e sua relação com os estudos da linguagem no contexto escolar. **Os objetivos específicos**: Analisar os documentos oficiais que trazem as orientações e diretrizes que incentivam e defendem a literatura infantil como direito do estudante. (BNCC, PNLL, PNBE e PNLD); Mapear e coletar os projetos de leitura das escolas municipais que oferecem o ciclo de alfabetização, pertencentes ao polo educacional oito no município de João Pessoa – PB; Analisar os projetos de leitura voltados para o 2º ano do ensino fundamental e identificar características de promoção de leitura literária e ações que promovam a relação desses projetos com os estudos da linguagem; Apresentar projetos de leitura que façam uso de estratégias de leitura no processo de ensino aprendizagem dessas unidades. A autorização está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.


Cleide Sylene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação
Matrícula: 82.615-4

João Pessoa, 11 de abril de 2024.