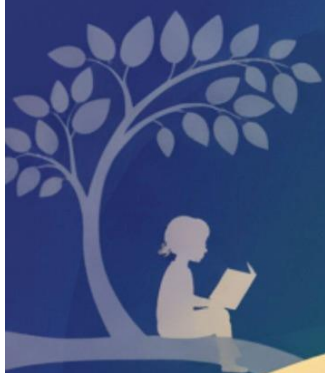




LITERATURA INFANTOJUVENIL E LETRAMENTO LITERÁRIO

Um olhar para a formação leitora

Cecília Mazarelle M. Bezerra
Assuério Marcos Alves

Cecília Mazarelle Matos Bezerra

Assuério Marcos Alves

**LITERATURA INFANTOJUVENIL
E LETRAMENTO LITERÁRIO:
Um olhar para a formação leitora**



**Fortaleza-CE
2025**

© Copyright 2025 - Todos os direitos reservados.

FICHA TÉCNICA:

Editor-chefe: Vanques de Melo

Diagramação: Vanques Emanuel

Capa: Vanderson Xavier

Produção Editorial: Editora DINCE

Revisão: da autora

CONSELHO EDITORIAL:

Dr. Felipe Lima Gomes (Mestre e doutor pela UFC)

Prof. e Ma. Karine Moreira Gomes Sales (Mestra pela UECE)

Francisco Odécio Sales (Mestre pela UECE)

Ma. Roberta Araújo Formighieri

Dr. Francisco Dirceu Barro

Prof. Raimundo Carneiro Leite

Eduardo Porto Soares

Alice Maria Pinto Soares

Prof. Valdeci Cunha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

BEZERRA, Cecília Mazarelle Matos; ALVES, Assuério Marcos

LITERATURA INFANTOJUVENIL E LETRAMENTO LITERÁRIO:

Um olhar para a formação leitora

Editora DIN.CE 2025 – 135p

ISBN: 978-85-7872-763-5

DOI: 10.56089/978-85-7872-763-5

1.Letramento literário; 2.Formação do leitor; 3.Ensino de literatura

Todos os direitos reservados. Nenhum excerto desta obra pode ser reproduzido ou transmitido, por quaisquer formas ou meios, ou arquivado em sistema ou banco de dados, sem a autorização de idealizadores; permitida a citação

NOTA DA EDITORA

As informações e opiniões apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade do(s) autor (es).

A DIN.CE se responsabiliza apenas pelos vícios do produto no que se refere à sua edição, considerando a impressão e apresentação. Vícios de atualização, opiniões, revisão, citações, referências ou textos compilados são de responsabilidade de seu(s) idealizador (es).

Impresso no Brasil

Impressão gráfica: DIN.CE

CENTRAL DE ATENDIMENTO:

Tel.: (85) 3231.6298 / 9.8632.4802 (WhatsApp)

Av. 2, 644, Itaperi / Parque Dois Irmãos – Fortaleza/CE

Arquivo disponível em <https://dince2editora.com>

AGRADECIMENTOS

Nosso primeiro e mais profundo agradecimento é a Deus, fonte de todas as conquistas e inspirações. É por Sua graça e providência que tivemos forças, discernimento e coragem para empreender esta jornada de pesquisa e, agora, ver este trabalho transformado em livro.

Agradecemos, de forma sincera, a todos que, de alguma maneira, colaboraram para que esta obra se concretizasse. Aos nossos colegas de pesquisa e parceiros acadêmicos, cujo diálogo, compartilhamento de saberes e críticas construtivas enriqueceram cada etapa do processo; às equipes de revisão, diagramação, criação artística e produção editorial, que transformaram nossas palavras em uma obra organizada, estética e acessível; e aos membros do conselho e demais colaboradores, que nos ofereceram orientação, apoio e incentivo ao longo do caminho.

Nossa gratidão se estende a familiares e amigos, pelo acolhimento, paciência e estímulo constante. Vocês foram nossa rede de apoio, seja ouvindo nossas reflexões, participando de debates informais ou simplesmente nos encorajando a prosseguir. Reconhecemos que cada conquista acadêmica e editorial reflete, em grande medida, o

suporte silencioso e amoroso que recebemos em nossas vidas pessoais.

A todos os leitores que agora nos acompanham nesta obra, esperamos que este livro sirva como instrumento de reflexão, formação e inspiração. Que ele contribua para a valorização da literatura infantojuvenil e do letramento literário, conforme o propósito que nos motivou a escrevê-lo.

A todos, nosso sincero muito obrigado.

Cecília Mazarelle e Assuério Marcos.

“Deixai vir a mim
estas criancinhas”.
(Mateus 19, 14)

APRESENTAÇÃO

Tendo em vista a longa duração da relação entre educação e literatura infantojuvenil e os desafios enfrentados durante o processo de formação leitora, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar e compreender a importância do ensino de literatura infantojuvenil nas aulas de Língua Portuguesa para a formação leitora de alunos do ensino fundamental anos finais, com vistas ao letramento literário e à consolidação de conhecimentos teóricos que embasem a prática educacional.

Para a realização de tal objetivo, apresentam-se como objetivos específicos: a) mapear contribuições da literatura infantojuvenil, identificando obras, estudos e teorias que abordem aspectos específicos para a formação leitora de alunos do Ensino Fundamental anos finais, considerando elementos da narrativa, como enredo, personagens e linguagem; b) Identificar práticas pedagógicas eficazes no ensino de literatura infantojuvenil, revisando fontes bibliográficas que descrevam estratégias pedagógicas recomendadas, identificando como diferentes metodologias e abordagens podem ser aplicadas para maximizar os impactos no ensino, bem como identificar os possíveis desafios e soluções na implementação dessas práticas; e c) verificar a eficácia do ensino de

literatura infantojuvenil orientado pela BNCC, com vistas ao letramento literário, a partir de contribuições teóricas e pesquisas já realizadas, de forma a identificar habilidades e competências relacionadas ao desenvolvimento crítico, à criatividade e à imaginação dos estudantes. Para tanto, como fundamentação teórica, no que diz respeito à origem, evolução e uso na escola da literatura infantojuvenil, recorreu-se a Zilberman (2003), Colomer (2003) e Soares (2011).

No que diz respeito ao letramento e letramento literário, recorreu-se a Soares (2004a; 2004b) e Cosson (2020; 2022). Por fim, no que diz respeito aos documentos curriculares e ao ensino de literatura infantojuvenil, recorreu-se a Souza e Segabinazi (2019), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa e de análise exploratório-descritiva, na perspectiva de Gil (2002). Os resultados mostraram que a literatura infantojuvenil oferece grandes contribuições para a formação leitora. As práticas e metodologias pedagógicas, quando voltadas para o letramento literário, fazem grande diferença para a formação leitora.

Percebe-se que os documentos curriculares, apesar de apresentarem certa evolução e de cancelarem a literatura infantojuvenil (BNCC), ainda não oferecem um espaço verdadeiramente amplo para esse objeto de ensino e aprendizagem, tendo em vista suas contribuições para a formação leitora e letramento literário. Conclui-se que a literatura infantojuvenil mostra-se uma importante

promotora na formação integral do leitor, o que impõe a constatação de que o trabalho com a literatura infantojuvenil acarreta grandes contribuições para a formação leitora bem como ao letramento literário durante os anos finais do ensino fundamental.

Os autores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 LITERATURA INFANTOJUVENIL E LETRAMENTO LITERÁRIO	25
1.1 Literatura infantojuvenil em percurso	30
1.2 Letramento literário em percurso	38
2 DOCUMENTOS CURRICULARES E ENSINO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL	42
2.1 Leitura literária e letramento literário: interfaces possíveis	44
2.2 BNCC, DCRC e o ensino de literatura	49
2.3 Literatura infantojuvenil e formação integral	58
2.4 Leitura, letramento e letramento literário: inter-relações e desafios contemporâneos	63
3 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTOJUVENIL PARA A FORMAÇÃO LEITORA	69

3.1 Literatura e leitura: desafios da formação leitora	69
3.2 Elementos da narrativa e competência leitora	83
3.3 Caminhos para o ensino de literatura infantojuvenil na escola básica	88
3.4 Entre a imaginação e a crítica: a potência estética da literatura infantojuvenil.....	91
 4 LITERATURA E CONTEXTUALIZAÇÃO: DA OBRIGAÇÃO AO PRAZER DE LER	95
4.1 Literatura infantojuvenil nas práticas pedagógicas.....	96
4.2 A cultura digital e os desafios da leitura na contemporaneidade.....	103
 CONCLUSÃO	113
 REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura, no Brasil, apesar de algumas mudanças ocorridas desde a década de 1980, quando houve “a invenção do letramento” (Soares, 2004b, p. 5), tem se mostrado, ainda, longe da sua forma ideal. Prova disso é o grande número de alunos que concluem o ensino fundamental sem conseguir interpretar um texto simples. Esse grave problema que acomete a educação brasileira, de forma geral, e, em particular, a educação do Ceará pode ser comprovada através de resultados apresentados por indicadores de níveis internacional e nacional.

Com relação a indicadores de nível internacional, podemos citar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que é um estudo de caráter comparativo entre as nações participantes. Esse estudo ocorre a cada três anos e dele participam países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e países convidados. O Brasil participa desde a primeira edição, no ano 2000, como convidado (Brasil, 2020).

Nesse estudo, os resultados de proficiência leitora dos alunos brasileiros não agradam. Segundo dados obtidos através dos resultados das duas últimas edições do PISA, pode-

se perceber que o Brasil se encontra numa situação crítica. Conforme o Portal QEDu (2022), na edição de 2018, da qual participaram 79 países, o Brasil ficou na 55ª posição, com uma média de 412,9. Na edição seguinte, ocorrida em 2022, de um número total de 81 países, o Brasil ficou em 53º lugar, com uma média de 410 pontos.

Com relação aos indicadores de nível nacional, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que corresponde a “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (Brasil, 2022). Essa avaliação ocorre a cada dois anos, e é destinada aos alunos dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como aos do 3º ano do Ensino Médio.

Nessa avaliação, a prova de Língua Portuguesa é de cunho interpretativo. Desse modo, permite-nos perceber o nível de competência leitora dos alunos. No ano de 2019, as médias brasileira e cearense da avaliação de Língua Portuguesa obtidas pelo 9º ano foram, respectivamente, 260 e 268. Na edição seguinte, ocorrida em 2021, as médias brasileira e cearense na mesma série foram, respectivamente, 258 e 265,5. Os dados apresentados confirmam que o déficit de formação leitora dos alunos brasileiros, em geral, ainda está abaixo do nível esperado pelos programas educacionais.

A prova Saeb apresenta oito níveis na escala de proficiência. Com as médias obtidas, tanto o Brasil quanto o Ceará atingiram o nível 3, que apresenta o *aprendizado básico*. Como pode-se perceber, nas duas edições, a média cearense ficou acima da média nacional, entretanto, esse resultado ainda não é o ideal, uma vez que o *aprendizado avançado*, que seria o ideal, é atingido a partir do nível 6 na escala de proficiência. Tomando por base esses resultados, pode-se perceber que ainda existem muitos desafios a serem superados tanto no Brasil, de uma maneira geral, quanto no Ceará, de uma maneira particular.

Nesse sentido, é importante atentarmos para o fato de que o trabalho com a leitura, não só durante a alfabetização, mas, também, durante todo o ensino fundamental, é de extrema importância, uma vez que é imprescindível ampliar a capacidade leitora dos alunos. Para tanto, é necessário termos a consciência de que quando falamos de leitura, devemos considerar o seu fim, o seu uso social, uma vez que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1989, p. 9). Todavia o que a maioria das escolas brasileiras ainda promove é o ensino tradicional da leitura, que não considera o seu uso social. Essa forma de ensino faz com que o uso da leitura em sala de aula seja, apenas, um uso mecânico, por esse motivo, falta a competência leitora aos alunos conforme pode-se observar nas informações dispostas acima.

O ensino de leitura propriamente dito só fará sentido quando for capaz de formar alunos leitores e aproximá-los, de fato, do texto, mostrando-lhes que a leitura pode (e deve) ocorrer não apenas para a resolução de exercícios, mas também por deleite. Para este fim, o trabalho com a literatura infantojuvenil na sala de aula é uma alternativa em meio ao caos que ameaça o processo de ensino/aprendizagem de leitura, uma vez que a literatura torna possível a compreensão do mundo por carregar, em si, os diversos saberes sobre o homem e sobre o mundo (Cosson, 2022).

São esses diversos saberes providos pela literatura que proporcionam ao leitor não apenas o letramento, mas também e, principalmente, o letramento literário. Assim, o aluno “munido” do letramento literário percebe a leitura não mais a partir da decodificação, mas da compreensão de mundo.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar e compreender a importância do ensino de literatura infantojuvenil nas aulas de Língua Portuguesa para a formação leitora de alunos do ensino fundamental anos finais, com vistas ao letramento literário e à consolidação de conhecimentos teóricos que embasem a prática educacional. Seus objetivos específicos são: a) mapear contribuições da literatura infantojuvenil, identificando obras, estudos e teorias que abordem aspectos específicos para a formação leitora de alunos do ensino fundamental anos finais, considerando elementos da narrativa, como enredo, personagens e linguagem; b) identificar práticas

pedagógicas eficazes no ensino de literatura infantojuvenil, revisando fontes bibliográficas que descrevam estratégias pedagógicas recomendadas, identificando como diferentes metodologias e abordagens podem ser aplicadas para maximizar os impactos no ensino, bem como identificar os possíveis desafios e soluções na implementação dessas práticas; e c) verificar a eficácia do ensino de literatura infantojuvenil orientado pela BNCC, com vistas ao letramento literário, a partir de contribuições teóricas e pesquisas já realizadas, de forma a identificar habilidades e competências relacionadas ao desenvolvimento crítico, à criatividade e à imaginação dos estudantes.

A motivação para a presente pesquisa deve-se a inquietações que me acompanham ao longo dos anos, desde quando iniciei o curso de Letras Português. Durante esse tempo, pude compreender, mais de perto, o déficit de formação leitora com o qual os alunos brasileiros e, sobretudo, cearenses concluem o Ensino Fundamental por não terem desenvolvido as habilidades necessárias para o letramento. Isso mostra o quanto a educação, sobretudo a formação leitora no Brasil e, mais especificamente no Ceará, ainda precisa melhorar.

É triste saber que, mesmo com a apresentação de estudos importantes para a academia, como o letramento e o letramento literário, por exemplo, ainda nos deparamos com resultados como os que foram apresentados anteriormente. Entretanto, o que mais me motiva é o fato de saber que há esperanças dessa situação ser modificada, e

eu posso contribuir para tal feito, uma vez que o trabalho com a literatura infantojuvenil pode ajudar consideravelmente a sanar o déficit de formação leitora dos nossos alunos.

Para a sociedade, pode-se dizer que este trabalho apresenta grande importância, uma vez que o uso da literatura com vistas ao letramento literário contribui para a formação de uma sociedade com um nível maior de leitura além de estarmos aproximando-a do que Candido (2011) define como “direito à literatura”. Ainda segundo o referido autor: “Negar a fruição é mutilar nossa humanidade” (Candido, 2011, p. 188). Desse modo, ao aproximarmos nossos alunos da literatura, estamos contribuindo, de certa forma, para a aquisição de um direito, que muitos ainda desconhecem.

No âmbito acadêmico, desde o surgimento do letramento literário, inúmeros trabalhos, no Brasil, abordam a importância desse método para a formação leitora durante o ensino fundamental, por ser este um tema de muita relevância para o ensino de leitura. Entretanto, para a pesquisa de alguns desses trabalhos, foram feitos dois recortes. O primeiro recorte é relativo ao espaço, pois analisaremos apenas trabalhos realizados no estado do Ceará. É válido ressaltar que, muito embora alguns trabalhos tenham sido publicados fora do estado, todas as pesquisas foram realizadas em território cearense.

O segundo recorte é relativo ao tempo, uma vez que serão apresentados trabalhos

realizados a partir do ano de 2019. A escolha por apresentar trabalhos realizados a partir do referido ano se deu pelo fato de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que rege a educação brasileira, foi implementada no final de 2017. Dessa forma, decidiu-se por coletar trabalhos realizados após um ano de sua implementação.

Os trabalhos analisados foram coletados no site de pesquisa Google Acadêmico, entre os meses de março e maio de 2024. Ao todo, foram coletados nove trabalhos, sendo estes: TCC e Artigos Científicos. Pela proximidade temática com o presente trabalho, dos nove trabalhos coletados, três serão apresentados, a saber: Silva (2019), Barbosa (2019) e Bezerra e Pereira (2022). O pré-requisito para a escolha de tais pesquisas foi a abordagem do letramento literário no ensino fundamental através da literatura infantojuvenil.

Nesse contexto, em seu artigo intitulado *Práticas de letramento literário por meio da obra 'O galha, menino de rua' em uma turma de 7º ano*, Silva (2019) relata experiências obtidas através do trabalho que desenvolveu em uma turma do 7º ano da Escola Municipal Francisco Domingos da Silva, de Fortaleza, Ceará. Segundo a autora, esse trabalho teve como justificativa o reconhecimento do pouco uso do livro literário no ambiente escolar (Silva, 2019). A pesquisa ocorreu durante 12 encontros, que resultou em um período de 24 h/a. Durante esse período, os alunos tiveram contato com atividades de letramento literário, como a sequência básica e o círculo de leitura propostos por Cosson (2022).

Barbosa (2019), em seu artigo denominado *Letramento Literário: uma proposta de leitura comparada para o ensino fundamental*, relata uma experiência produzida em uma turma do 6º ano da Escola José Bonifácio de Sousa, no município de Quixadá, Ceará. Nesse trabalho, foram utilizados 3 textos, a saber: *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault, *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm e *Chapeuzinho Amarelo*, canção composta por Chico Buarque. Segundo a autora, o referido trabalho teve como objetivo “levar o aluno a identificar a intencionalidade, a situacionalidade, a informatividade, e a intertextualidade dessas obras” (Barbosa, 2019, p. 1).

Bezerra e Pereira, (2022) apresentam o trabalho *O livro infantojuvenil ‘O Menino mágico’ de Rachel de Queiroz: potencialidades para a formação de leitores*, que tem por objetivo apresentar “o potencial da obra *O Menino Mágico* como instrumento para a prática de uma pedagogia voltada para estimular a imaginação dos leitores, bem como para desenvolver metodologias significativas de letramento literário na escola”. Dessa forma, a autora analisa e apresenta o livro de Rachel como mais uma opção a ser trabalhada no Ensino Fundamental.

O trabalho supracitado revela duas diferenças em relação aos trabalhos anteriores, pois apresenta uma pesquisa de caráter bibliográfico e não se dirige a uma série específica do ensino fundamental, mas aos anos finais dessa fase. Entretanto, assemelha-se às outras pesquisas por também apresentar uma obra infantojuvenil

específica em favor do letramento literário no ensino fundamental em sala de aula.

Conforme podemos perceber, todos os trabalhos expostos anteriormente têm em comum o fato de discorrerem a respeito da importância do uso de livros infantojuvenis em turmas do ensino fundamental anos finais com ênfase no letramento literário. Entretanto, embora sejam trabalhos que contribuem bastante com o campo acadêmico, não apresentam a importância da literatura infantojuvenil enquanto gênero literário, mas apenas de obras específicas pertencentes a este gênero. Diferentemente dos trabalhos supracitados, a presente pesquisa pretende apresentar como possibilidade para o letramento literário, não apenas uma obra, mas o gênero literário infantojuvenil, pois, sendo o letramento literário um processo contínuo que precisa ser fomentado, alimentado por meio de diferentes obras literárias, o trabalho com este gênero literário apresenta-nos inúmeras possibilidades de obras que podem contribuir para o letramento dos discentes.

Quanto à metodologia, caracteriza-se como uma pesquisa de caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa e de análise exploratório-descritiva. A pesquisa de revisão bibliográfica, conforme afirma Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desse modo, buscamos chegar ao melhor resultado, uma vez que esse método percorre por uma variedade de fontes que se complementam entre si. Quanto à

construção de uma abordagem qualitativa, visou-se uma exploração analítica com vistas à qualidade do material a ser analisado e aos resultados a serem obtidos. Por último, com relação aos fins, constitui-se uma pesquisa exploratória, tendo em vista destinar-se à expansão do conhecimento alcançado.

As seções estão divididas em sete capítulos, da forma que se segue: o primeiro diz respeito à introdução, que é voltada para a apresentação do tema, dos objetivos, motivação e organização do trabalho. O segundo apresenta uma revisão teórica, tanto da literatura infantojuvenil quanto do letramento literário. O terceiro apresenta o ensino de literatura infantojuvenil de acordo com os documentos curriculares, apresentando, assim, as interfaces possíveis entre a leitura literária e o letramento literário, além de apresentar, também as contribuições da literatura para a formação integral do sujeito leitor. O quarto aborda as contribuições da literatura infantojuvenil para a formação leitora nos anos finais do ensino fundamental. O quinto apresenta a literatura no contexto da sala de aula. No sexto e último, apresentam-se as considerações finais e os direcionamentos que emanam dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 1

LITERATURA INFANTOJUVENIL E LETRAMENTO LITERÁRIO

O ensino de leitura no Brasil percorreu uma trajetória complexa, marcada por mudanças teóricas, metodológicas e políticas que refletem os modos como a escola compreendeu o ato de ler ao longo do tempo. Nas primeiras décadas do século XX, a leitura era concebida como mera decodificação de sinais gráficos, um processo de reprodução mecânica do código escrito, desvinculado de contextos sociais ou de finalidades comunicativas. A alfabetização, nesse período, reduzia-se à aprendizagem do sistema alfabético, sendo a leitura um instrumento técnico e não uma prática cultural.

A partir da segunda metade do século XX, sobretudo com as contribuições de Paulo Freire, emergiu uma concepção de leitura como ato de compreensão e interpretação do mundo. Para o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), o que significa que ler vai além da decodificação: é um processo de conscientização crítica da realidade. Essa virada freireana inaugurou um novo paradigma no ensino de leitura, no qual o sujeito-leitor passou a ser visto como agente ativo na construção do sentido.

Entretanto, como observa Soares (2004b, p. 5), mesmo após a “invenção do letramento”, que ampliou o conceito de leitura para além da alfabetização, o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta desafios para garantir a efetiva apropriação da linguagem escrita como prática social. A autora distingue alfabetização e letramento, afirmando que este último se refere ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2004a, p. 18). Assim, compreender o ensino de leitura sob a perspectiva do letramento implica repensar a função social da escola: formar sujeitos capazes de interagir criticamente com os múltiplos discursos que circulam na sociedade.

Essa concepção é reforçada por Kleiman (1995, p. 19), ao afirmar que o letramento “não se restringe à aquisição do código escrito, mas à participação em eventos de leitura e escrita situados socialmente”. A autora destaca o papel do contexto e da interação na construção de sentido, apontando que as práticas de leitura devem partir de situações reais de uso da linguagem, aproximando o texto escolar dos textos da vida cotidiana. Essa perspectiva dialoga com Geraldi (1997), que defende um ensino de língua centrado no texto e na interação discursiva, uma vez que “ensinar língua é ensinar o aluno a agir linguisticamente em diferentes situações sociais” (Geraldi, 1997, p. 135).

No entanto, a consolidação dessas perspectivas no espaço escolar foi lenta e, por vezes, fragmentada. Durante muitos anos, o ensino de

leitura permaneceu preso a práticas tradicionais, como a interpretação literal de textos e o foco excessivo em exercícios de compreensão pautados na repetição. Esse modelo, criticado por Freire (1989), nega o papel libertador da leitura, reduzindo-a a um mecanismo de avaliação. Para o autor, “ler não é caminhar sobre as palavras, mas compreender o que elas revelam do mundo” (Freire, 1989, p. 11).

A partir dos anos 1980 e 1990, com a consolidação dos estudos linguísticos e socioculturais sobre letramento, o debate sobre a leitura como prática social passou a ganhar espaço nos currículos escolares e nas políticas públicas. A promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, representou um marco nesse processo ao reconhecer a leitura como prática de linguagem e enfatizar a função social dos textos. O documento propôs que o ensino de Língua Portuguesa deveria contemplar não apenas a leitura instrumental, mas também a leitura literária como meio de formação crítica e estética.

Contudo, mesmo com esses avanços, o ensino da leitura literária continuou marginalizado nas escolas, muitas vezes restrito a análises fragmentadas de obras ou a uma abordagem meramente informativa. Cosson (2022, p. 27) observa que a literatura escolarizada perdeu parte de seu poder formativo quando passou a ser “ensinada como pretexto para a gramática ou para a decodificação de significados estáveis”. Para o autor, o verdadeiro papel da literatura é “formar leitores que compreendam o mundo e a si mesmos por meio da experiência estética da leitura” (Cosson, 2022, p. 33).

Nesse contexto, a literatura infantojuvenil assume um papel estratégico no ensino contemporâneo de leitura. Enquanto gênero literário voltado à formação de leitores em idade escolar, ela articula elementos narrativos, estéticos e éticos que possibilitam o diálogo entre o leitor e o texto de modo significativo. Como aponta Lajolo (1993, p. 12), “a literatura infantil é o primeiro espaço de mediação entre o leitor em formação e o universo simbólico da cultura escrita”. Assim, o trabalho com obras infantojuvenis na escola contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades interpretativas, mas também para a formação de uma sensibilidade leitora, capaz de compreender a multiplicidade de vozes e experiências humanas representadas nos textos.

No campo das políticas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma a importância da leitura literária e reconhece a literatura infantojuvenil como instrumento essencial na formação integral do sujeito. O documento estabelece que o ensino da literatura deve “garantir aos estudantes o acesso a textos literários de qualidade, que promovam o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da reflexão crítica” (Brasil, 2018, p. 71). Ao propor a literatura como direito de todos, a BNCC aproxima-se da concepção de Candido (2011, p. 188), para quem “negar a fruição é mutilar nossa humanidade”. Assim, o acesso à literatura, desde a infância, configura-se como um direito cultural e educativo inalienável.

É importante destacar que o reconhecimento da literatura infantojuvenil como ferramenta de letramento literário não se restringe à valorização de obras canônicas ou moralmente edificantes, mas à compreensão de que toda produção literária voltada ao público jovem pode ser portadora de significados complexos e transformadores. Nesse sentido, Cosson (2022, p. 45) defende a necessidade de “sequências didáticas literárias” que promovam o envolvimento afetivo e cognitivo do aluno com o texto, possibilitando a construção de sentido por meio da fruição.

Além disso, a literatura infantojuvenil dialoga com os desafios da contemporaneidade, como o impacto das tecnologias digitais na formação leitora e a multiplicidade de linguagens presentes no cotidiano dos estudantes. Rojo e Moura (2019, p. 22) destacam que as novas gerações de leitores transitam entre diferentes modalidades de textos – escritos, visuais, sonoros e multimodais – e, portanto, a escola precisa ampliar seu repertório de práticas de leitura para incluir as múltiplas formas de letramento. Essa abordagem integrada contribui para uma formação mais ampla, em que a literatura não apenas instrui, mas inspira e humaniza.

Dessa forma, o percurso histórico do ensino de leitura no Brasil revela um movimento de ampliação conceitual: da alfabetização mecânica ao letramento literário, da decodificação à fruição, do texto à experiência estética. Esse movimento reflete o esforço da educação contemporânea em reaproximar o aluno da leitura como prática viva,

significativa e emancipatória. Nesse cenário, a literatura infantojuvenil ocupa lugar central, pois, ao mesmo tempo em que dialoga com o universo do leitor em formação, oferece possibilidades estéticas e simbólicas para a construção de um sujeito crítico, criativo e sensível.

Assim, pensar o ensino de leitura na atualidade implica reconhecer que o texto literário infantojuvenil não é apenas um meio de ensino, mas um espaço de encontro entre o leitor e o mundo, onde a linguagem se torna experiência e a imaginação, instrumento de transformação.

1.1 Literatura infantojuvenil em percurso

A literatura é a arte da palavra e, por ser esta seu maior instrumento, as primeiras manifestações literárias ocorreram de forma oral, antes mesmo da aquisição da escrita, quando os homens “conservavam suas lembranças na tradição oral, onde entrava a imaginação para supri-la, e a imaginação era o que povoava de seres o seu mundo” (Góes 2010, p. 97). Desse modo, foi a partir da busca por explicações, as quais o homem procurou para as realidades incompreensíveis, que foram criados mitos e lendas que, com o tempo, foram se transformando em literatura, a qual muitos de nós já experimentamos, tal é o poder da palavra literária (Góes, 2010). Assim, a literatura foi a fiel companheira

do homem, pois desde que este conheceu o poder criador da palavra com os seus mitos, lendas e contos, a arte literária possibilitou uma vida mais prazerosa às próximas civilizações.

Todavia, mesmo sendo a literatura essa arte que acompanha a humanidade desde muito antes da escrita, o gênero literário voltado especificamente para crianças e adolescentes, mais conhecido por *literatura infantojuvenil*, só surgiu entre os séculos XVII e XVIII (Zilberman, 2003). Antes desse período, não se escrevia para criança, pois ainda não existia a ideia de infância. Desse modo, por ser considerada adulta, a criança participava das mesmas atividades sociais e culturais do adulto.

Com a chegada do pensamento romântico, surgiu a concepção de criança: ser inocente, que precisa ser instruído, pois ainda estaria em formação. Assim, Segundo Zilberman (2003), a criança era considerada, de acordo com a filosofia da época proposta por Rousseau, 'o bom selvagem', que deveria ser formado, educado, didatizado, para aprender o que era certo e errado, de acordo com os valores da época. Assim, houve uma reformulação do modelo escolar, a fim de acolher seus novos discentes.

A escola, então, com essa nova responsabilidade de formar as crianças, contou com o auxílio da literatura infantojuvenil "para burilar e fazer cintilar nas dobras da persuasão retórica e, no cristal das sonoridades poéticas as lições de moral e de bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as

crianças do mundo moderno começaram a aprender” (Lajolo, 1993, p. 22). Com essa união entre escola e literatura, o livro infantil emergiu trazendo consigo um caráter prioritariamente didático e pedagógico, tendo em vista que, servindo aos objetivos escolares, a literatura infantojuvenil visava didatizar seus pequenos leitores. Desse modo, essa literatura “desenvolveu-se sempre situada entre uma função literária e uma função educativa” (Shavit, 1986 *apud* Colomer, 2003, p. 43).

Essa ambiguidade imposta ao gênero literário infantojuvenil o privou, muitas vezes, de exercer sua verdadeira função de ser apenas arte e proporcionar uma leitura descompromissada. Essas exigências relacionadas à didatização da criança tornaram a literatura infantojuvenil algo fechado em si mesmo, o que motivou o desprezo por grande parte da crítica ao considerar o referido gênero como uma sublitteratura.

Outro motivo de descrença, por parte da crítica, da competência artística ofertada pela literatura infantojuvenil se deu pelo fato de alguns críticos desconsiderarem a capacidade interpretativa do leitor/criança. Conforme esse pensamento, a criança, por não ter, ainda, a maturidade necessária para interpretar uma obra literária, o texto a ela destinado não pode ser considerado literário. Para Benedetto Croce (1974 *apud* Colomer, 2003), principal crítico que divulgou esse pensamento, a arte seria como a luz do sol e os olhos infantis, ainda débeis, seriam incapazes de suportar tal luz. Nas palavras do crítico italiano,

A arte pura requer [...], para ser saboreada, maturidade da mente, exercício da atenção e experiência psicológica. O sol esplêndido da arte não pode ser suportado pelos olhos ainda débeis da criança e do adolescente. (Croce 1974, p. 67 *apud* Colomer, 2003, p. 43)

Todavia, é importante lembramos sempre de que o texto infantojuvenil é direcionado à criança, que não possui, ainda, a maturidade da mente, conforme aponta o próprio crítico, entretanto, a criança irá entender o texto, de acordo com suas possibilidades, uma vez que “[...] a imaturidade linguística emocional e intelectual dos receptores determina, precisamente, as limitações inerentes ao gênero [...]” (Colomer, 2003, p. 51). Essas limitações resultam da adaptação do texto ao seu leitor infante para que este possa ser introduzido ao campo literário e experimente as obras conforme suas capacidades intelectuais. Se o texto literário, direcionado ao leitor infantojuvenil, apresenta o auxílio necessário para ajudá-lo a compreender a leitura, a sua interação com a obra será proveitosa.

Com relação às primeiras obras da literatura infantojuvenil, estas foram produzidas a partir da compilação e adaptação de contos populares já existentes. Em vários países da Europa, os contos antigos ganharam uma roupagem infantil e fizeram muito sucesso. Dentre os principais escritores dessa época podemos citar: Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen.

Uma das primeiras obras da literatura infantojuvenil foi a compilação e adaptação de contos populares franceses por Charles Perrault, em 1697. A respeito dos contos de Perrault, Machado (2010, p. 7) disserta:

Ao registrar em livro os contos de sua infância, que agradavam também a seus próprios filhos, produziu uma obra com apelo popular inédito. Histórias antes tidas como vulgares ou grotescas foram inseridas no centro de uma nova cultura literária, que tinha a intenção de civilizar e educar crianças. (Machado, 2010, p. 7)

Como pode-se perceber, de acordo com Machado, os contos de Perrault sendo um dos primeiros, apresentam as características principais da literatura infantojuvenil: educar e civilizar crianças. Confirma-se, desse modo, o que foi dissertado anteriormente sobre caráter formativo do gênero, de acordo com os valores da época em questão. Alguns dos contos registrados por Perrault foram *Cinderela*, *Pele de Asno*, *O Gato de Botas*, *Chapeuzinho Vermelho*, dentre outros.

Os Irmãos Grimm, por sua vez, publicaram contos antigos populares das regiões de língua alemã, mas com uma nova roupagem. Esses contos foram publicados em dois volumes. O primeiro foi publicado no ano de 1812, e o segundo, no ano de

1815. Segundo Machado (2010), além de apresentarem, também, um caráter educativo para as suas obras, os irmãos tinham um projeto de preservar impressa a cultura oral de seu povo, pois consideravam a industrialização e a urbanização uma ameaça a essa cultura. Entre os contos compilados e organizados pelos Irmãos Grimm, tem-se *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, *Rapunzel* e outros.

Hans Christian Andersen era dinamarquês, e publicou seus contos entre os anos de 1835 e 1872. Diferentemente de Perrault e dos Irmãos Grimm, Andersen reclamava para si a autoria dos contos, apesar de assumir que os seus contos foram inspirados nos contos antigos que ouviu quando criança (Machado, 2010). Dentre os seus contos mais conhecidos, podemos citar *O Patinho Feio*, *A Pequena Sereia*, *A Roupas Nova do Imperador*, entre outros.

No Brasil, a literatura infantojuvenil teve, como precursor, Monteiro Lobato. Antes de Lobato, as obras que as crianças e jovens brasileiros tinham contato eram, apenas, obras pertencentes à tradição literária europeia. Os contos adaptados por autores como os Irmãos Grimm e Hans-Christian Andersen foram adotados por Portugal, e quando chegaram ao Brasil, os leitores brasileiros experimentaram adaptações de outras adaptações e, assim, passaram a ter contato, através da leitura, com um mundo o qual eles não tinham vínculo nenhum (Zilberman, 2003).

Desse modo, a literatura que as crianças e jovens brasileiros consumiam era uma literatura

desatualizada, que, por refletir uma realidade bem distante daquela experimentada em terras brasileiras, não representava os seus conhecimentos de mundo. Destarte, por estar “amarrada à contribuição do passado [...] impedia o aproveitamento do moderno, da atualidade do tempo em suma” (Zilberman, 2003, p. 157).

Lobato, então, representou uma verdadeira renovação no cenário literário infantojuvenil brasileiro, uma vez que o autor buscou atender à “necessidade de livros brasileiros para crianças brasileiras” (Cardoso, 2007, p. 42). Isso se concretizou no seu modelo de escrita, pois esta era contemporânea às realidades dos leitores brasileiros. Além disso, o autor distanciou sua obra do padrão tradicional que, até então, conduzia a sociedade brasileira. A respeito da obra de Lobato, Zilberman, (2003, p. 157) destaca:

[...] quando inquirida, os traços de contemporaneidade e cotidiano da realidade representada parecem escapulir. Pelo contrário, revela-se de imediato que instituições basilares da sociedade brasileira como a família (patriarcal), a escola e a religião (ou a Igreja) estão completamente ausentes. (Zilberman, 2003, p. 157)

A fala da autora mostra que Lobato não estava preocupado em apresentar uma literatura

enclausurada no modelo de sociedade para didatizar os seus jovens leitores, mas, ao contrário, o autor buscou trazer ludicidade para a suas obras de modo que “salta aos olhos em suas obras aquele componente lúdico que eleva a literatura e subjuga a pedagogia” (Cardoso, 2007). Desse modo, os seus livros, apesar de serem usados nas escolas primárias, em termos estéticos, diferenciava-se das obras de até então, pois dava preferência às características de ordem estética.

Isso se confirma no fato de que em sua primeira publicação, *Narizinho Arrebitado*, já se percebia “uma proposta de literatura bem distante daquela pedagógico-didática que, até então, se produzia no Brasil: a imaginação era o eixo central do enredo, e a linguagem, leve e espontânea, como a das crianças” (Oliveira, 2008, p. 74). Assim, Lobato rompeu com o modelo literário “engessado”, que não permitia aos leitores alçar voos nas “asas literárias”, uma vez que visava apenas manipulá-los conforme os valores sociais vigentes.

Como podemos perceber, Lobato representou um divisor de águas para a literatura infantojuvenil, uma vez que a partir dele, o leitor brasileiro pode ter contato com uma obra genuinamente brasileira. Mas, muito além das suas obras, a contribuição de Lobato se mostra no resgate que fez da literatura infantojuvenil enquanto gênero literário, desprendendo-lhe dos modelos escolares e conferindo-lhe um caráter totalmente estético.

A partir de seu modelo literário infantojuvenil, muitos autores, a exemplo de Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, entre outros, foram influenciados, e o texto que era voltado apenas para questões utilitaristas pode, enfim, libertar-se, transformando-se, dessa forma, em verdadeira literatura infantojuvenil. Desse modo, concluímos esse tópico reforçando a importância de Monteiro Lobato pelo que fez pela literatura brasileira em geral, mas, de forma bem especial, reconhecemos o quanto Lobato foi importante para a literatura infantojuvenil brasileira. Porém, mesmo tendo Lobato rompido com o utilitarismo do texto infantojuvenil, a literatura de uma forma geral, continuou sendo usada na escola de forma utilitária. Foi apenas com o surgimento do letramento literário, no final da década de 1990, que uso do texto literário na escola ganhou um novo sentido, conforme veremos na subseção a seguir.

1.2 Letramento literário em percurso

Durante muito tempo, o ensino de leitura e escrita esteve restrito apenas à decodificação das palavras, frases, textos, sem serem considerados os diversos contextos de uso da língua escrita. A aquisição dessa modalidade linguística, portanto, ocorria de modo isolado da realidade dos alunos, por meio da decodificação, letra a letra, palavra a palavra, e a alfabetização da criança acontecia descontextualizada. Essa forma de alfabetizar,

denominada de “alfabetização tradicional” não se atentava ainda para o uso social da escrita.

No início da década de 1980, entretanto, houve uma ressignificação do ensino de leitura e escrita, através da percepção da “necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (Soares, 2004a, p. 96). Durante esse período, as práticas sociais voltadas para o texto escrito e para a leitura surgiram como essenciais para a alfabetização, pois percebeu-se que a aquisição da língua, restrita apenas aos sistemas ortográfico e alfabético, estava muito aquém das práticas comunicativas, haja a vista que a língua escrita estava cada vez mais presente na vida social dos falantes.

Com essa mudança de percepção a respeito do uso social da escrita, surgiu, então, o termo *letramento*, que, segundo Soares (2004b), refere-se ao desenvolvimento de habilidades do uso social da escrita em atividades tanto de leitura quanto de escrita. A partir de então, o letramento passou a estar cada vez mais presente nos ambientes alfabetizadores, de maneira tal que, por muitas vezes, confundiu-se com o termo *alfabetização*.

Com o passar do tempo, entretanto, o conceito de letramento foi se alargando e, ainda na década de 1980, os estudos sobre o referido termo foram se ampliando, de modo que o termo *letramento* (no singular) foi trocado por *letramentos* (no plural). Essa troca aconteceu devido à percepção obtida por

estudiosos, como Brian Street, de que são as várias situações de usos da escrita. Essas situações diversas foram chamadas por Street por “práticas de letramento”. Segundo o autor “[...] as práticas de letramento referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais”. (Street, 2003, p. 8 *apud* Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011, p. 136).

Assim, o conceito de letramento tornou-se mais abrangente, uma vez que permitiu a descrição das diversas práticas dos vários tipos de letramentos. Práticas essas que envolvem diversos aspectos: pessoais, sociais, culturais, históricos, econômicos, tecnológicos, dentre outros. Desse modo, podemos falar em: letramento linguístico, letramento digital, letramento matemático e letramento literário.

Segundo Cosson (2020), o termo *letramento literário* foi idealizado por Graça Paulino, no final da década de 1990, “para tratar de um tipo singular de letramento e sua inserção no contexto escolar” (Cosson, 2020, p. 194). Um dos principais motivos para o surgimento desse tipo de letramento foi a precariedade do trabalho com a literatura nas escolas, ainda estando muito restrito a atividades que não promovem uma leitura verdadeiramente literária como, por exemplo, o uso fichas de leitura, ou ainda o uso de textos literários com fins gramaticais.

Por causa dessa falha no ensino de literatura, mencionada anteriormente, os alunos acabam por não se interessarem pela leitura literária

e os textos lidos em sala de aula não são lidos de maneira literária. Desse modo, o letramento literário define-se como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67 *apud* Cosson, 2020, p. 195), uma vez que pretende promover uma leitura carregada dos sentidos que a literatura oferece.

Por ser repleta de significados, a literatura não se encaixa em modelos preconcebidos. Mais do que os termos dicionarizados, a palavra literária proporciona ao leitor, por meio de sua compreensão de mundo e conhecimentos prévios, inúmeros sentidos. É nessa perspectiva que, segundo Souza e Cosson (2011), a literatura consegue conduzir a palavra por ela mesma.

Assim, o processo de letramento promove o trabalho com a literatura por ela mesma, desvinculando-a do ensino retrógrado proposto pelo autoritarismo escolar (Paulino, 2001), que se utiliza do texto, porém não faz o aluno perceber a linguagem literária, tampouco cria no aluno a cultura da leitura literária. Nesse sentido, a autora aponta que: “A mediação escolar autoritária, por sua vez, impede o desenvolvimento de um repertório de leituras personalizado, que se poderia estender pela vida adulta” (Paulino, 2001, p. 117).

Diferenciando-se dessa mediação autoritária que “engessa” o texto literário e não permite ao aluno exprimir sua interpretação, o letramento literário apresenta como uma de suas principais características o *leitor* como centro da

interpretação do texto literário, ou seja, o leitor não deve ficar passivo diante da leitura literária. Desse modo, “a leitura literária deve ser processada com mais autonomia tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais” (Paulino, 2005, p. 63 *apud* Cosson, 2015, p. 167).

Como podemos perceber, o surgimento do letramento trouxe grandes perspectivas para o trabalho com leitura, pois ao trabalharmos a leitura ancorada nas diversas práticas de letramentos, esse ensino torna-se contextualizado. Com o trabalho de literatura não é diferente, uma vez que, através do letramento literário, a leitura do texto literário passa a ter uma perspectiva verdadeiramente literária. Dessa forma, dada a importância e extensão do letramento literário, continuaremos tratando do mesmo, na próxima seção, onde falaremos sobre o letramento literário e suas interfaces com a leitura na perspectiva dos documentos curriculares.

CASPÍTULO 2

DOCUMENTOS CURRICULARES E ENSINO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL

Conforme vimos anteriormente, o trabalho com a literatura infantojuvenil passou por grandes equívocos durante sua instituição, pois sua inserção na escola foi voltada, apenas, para causas pedagógicas e morais, deixando de lado a fruição estética bem como a formação do leitor. Porém, com o passar do tempo, houve uma evolução significativa do gênero. Todavia, o trabalho em sala de aula, em muitos casos, necessita de mudanças, como veremos mais adiante. Mas é certo que essas mudanças contam com um trabalho que realmente proponha o letramento literário.

Destarte, a presente seção apresenta as interfaces entre a leitura literária e o letramento literário propriamente dito, assim como as contribuições da literatura infantojuvenil para a formação integral do leitor na perspectiva dos documentos curriculares, além de verificar a eficácia das orientações destes mesmos documentos. Sabemos, pois, que, para que haja um trabalho eficaz, é importante que haja uma busca de quais direcionamentos os documentos curriculares oferecem. Neste trabalho, trataremos dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

2.1 Leitura literária e letramento literário: interfaces possíveis

Os PCNs são os documentos que nortearam a educação brasileira durante, aproximadamente, 20 anos. Surgidos em 1998, esses documentos foram influenciados pela promulgação da nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, através da lei 6.394/96. Esses documentos, então, trouxeram um novo sentido para a educação como um todo, e, em especial, para o trabalho com a literatura em sala de aula, pois, embora não tenham colocado a literatura como uma disciplina independente no Ensino Fundamental, relegando esta a um componente da disciplina de Língua Portuguesa, os referidos documentos a classificam como um tipo específico de texto.

Segundo Sousa e Segabinazi (2019), “[...] o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – nos finais dos anos noventa deu um impulso, pelo menos no que diz respeito às tentativas de o professor repensar a sua prática” (Souza; Segabinazi, 2019, p. 7). No que diz respeito à literatura em sala de aula, esse “novo impulso”, dado pelos PCNs,

apontado pelas autoras, pode ser confirmado no reconhecimento das peculiaridades inerentes ao texto literário, uma vez que, de acordo com o que abordam nos PCNs de Língua Portuguesa, o trabalho com a leitura literária, em sala de aula, deve ser diferenciado das outras leituras, pois “O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (Brasil, 1998, p. 26). Essa perspectiva de reconhecer a literatura como um texto diferenciado, apontada pelos documentos nos faz depreender que o trabalho com a literatura em sala de aula deve ter um tratamento diferenciado, uma vez que “a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem” (Souza; Cosson, 2011, p. 102).

O documento não apresenta o termo *letramento literário*, porém traz uma nova visão, embasada na recepção do leitor, para o ensino de literatura, uma vez que, ao abordar o ensino de literatura, o documento expõe que: “Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (Brasil, 1998, p. 71). A partir dessa nova expectativa a respeito do trabalho com a literatura apontada pelo documento, é possível vislumbrar as características do letramento literário, pois como podemos perceber, o ensino deverá ter por finalidade a própria literatura e a recepção desta por parte do leitor.

Na perspectiva do letramento literário, a leitura literária acontece verdadeiramente quando o

leitor “entra em cena”. Quando este vai ao encontro do texto com o seu conhecimento, com suas experiências de vida, ele não o faz de “mãos vazias”, pois é a partir do seu conhecimento de mundo que ele consegue interagir com o texto. Nessa perspectiva, os conhecimentos de mundo do leitor passam a ser “peça-chave” para a leitura e compreensão do texto literário, uma vez que o leitor “[...] no ato da leitura traz para o texto seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções, suas experiências de vida” (Cosson, 2020, p. 202).

Essa construção de sentidos, a partir da união entre as experiências do leitor e o texto literário, também é encontrada nos PCNs, conforme podemos observar. Ainda, segundo os documentos, o texto literário ultrapassa critérios, categorias e padrões de visão da realidade “[...] para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção te a reinterpretar o mundo atual e dos mundos possíveis” (Brasil, 1998, p. 26). Esse modo de enxergar o texto literário nos faz depreender que é mister essa intimidade entre o texto e o leitor. A leitura literária precisa ser, em sala de aula, a comunhão entre o leitor e o texto, uma vez que o texto só se transforma em literatura no momento em que é lido, ou seja, é a forma como o leitor o lê que o transforma em literário (Cosson, 2020). Assim, podemos perceber a contribuição que o letramento literário oferece ao ensino de literatura, uma vez que, só a partir desse letramento, o leitor terá essa noção.

Ao traçarmos um paralelo entre as falas dos autores citados e a proposta do documento supracitado, percebemos uma certa proximidade entre a abordagem que o documento faz a respeito do ensino de literatura e o *letramento literário*, uma vez que, para ambos, o texto literário é um texto que apresenta particularidades. Por esse motivo, é mister que, tanto a sua leitura por fruição, quanto a sua abordagem em sala de aula, também seja diferenciada, pois: “Os livros como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, grande parte deles são aprendidos na escola” (Cosson, 2022, p. 26).

Todavia, no que diz respeito à literatura infantojuvenil propriamente dita, é importante atentarmos para o tratamento dado pelos PCNs ao referido gênero, uma vez que, de acordo com o documento, este trata-se, apenas, de um texto escrito, e de caráter não literário. Ou seja, na perspectiva dos documentos, a literatura infantojuvenil não é considerada literatura, mas, tão somente, um texto facilitado e sem qualidade, direcionado ao leitor iniciante, que não deve fazer parte da seleção de textos da escola. Podemos confirmar essa percepção no exposto a seguir:

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influiu até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns

dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos - simplificando-os - aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade (Brasil, 1998, p. 25).

Conforme pode-se perceber nos expostos a cima, o texto infantojuvenil não é classificado como um texto literário, mas apenas como um texto facilitado do qual a leitura deve ser superada. É certo que existem muitos textos que “vestem” a capa de literário, mas que, de fato não, o são. O próprio nascimento da literatura infantojuvenil se deu por questões pouco literárias, conforme vimos no início deste trabalho. Muitas vezes, o que torna um texto infantojuvenil com pouca qualidade literária é a maneira como este é trabalhado na escola. Conforme veremos mais adiante, na seção 4, Soares (2011) aponta uma série de fatores resultantes da má escolarização da literatura infantojuvenil que fazem o texto perder suas características literárias. Desse modo, não podemos caracterizar o texto literário infantojuvenil como um texto sem qualidade, pois sabemos que existem obras de grande qualidade na literatura infantojuvenil que são capazes de acompanhar o aluno até o fim do Ensino Fundamental, proporcionando-lhe grande auxílio para a aquisição de sua formação leitora.

É certo que os PCNs trouxeram novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa, em especial para o ensino de literatura, tendo em vista que reviveu a noção tão esquecida de texto peculiar. Entretanto, mesmo apresentando novidades para o ensino, como um todo, os documentos não foram capazes de sanar os déficits relacionados à educação brasileira, pois, embora suas propostas fossem bem intencionadas, naquele momento, não conseguiram acompanhar a realidade vivida no Brasil durante o ano de seu surgimento e os anos seguintes.

Desse modo, dada a ineficiência dos documentos curriculares, a implementação de um documento que amparasse a educação nacional era necessária. Entretanto, essa implementação só aconteceu quase vinte anos depois, com o surgimento da BNCC, a nível nacional, e dos documentos estaduais baseados na BNCC, no caso do Ceará, a DRCE, conforme veremos no subtópico a seguir. Esses documentos surgiram para sanar os déficits relacionados à educação que os PCNs não conseguiram suprir. Desse modo, veremos a seguir as suas vantagens e desvantagens.

2.2 BNCC, DCRC e o ensino de literatura

Conforme vimos anteriormente, a implementação dos PCNs, embora bem intencionada, não alcançou o êxito esperado. Contudo, “[...] mesmo

com as divergências das inúmeras realidades educacionais que o Brasil dispõe, um documento que ampare a universalização do ensino é imprescindível, visto que as expectativas da educação deveriam ser qualitativamente unificadas” (Silva; Macêdo; Segabinazi, 2017, p. 34). A partir dessa consciência, após alguns anos passados da implementação dos PCNs, surge a BNCC, para regulamentar a educação brasileira e, apesar de ter ficado pronta apenas do ano de 2018, teve sua implementação prevista na constituição de 1988 (Silva; Macêdo; Segabinazi, 2017).

Com relação ao DCRC, este é o documento que norteia a educação cearense e tem por base a BNCC, tendo em vista que foi construído à luz do referido documento (Ceará, 2019). Esse documento “[...] é constituído por diretrizes e linhas de ação básicas que configuram o Projeto Curricular do Estado do Ceará” (Ceará, 2019, p. 19) e, a partir dessas diretrizes, o documento supracitado

[...] busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja **vivo** e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens **essenciais e indispensáveis** a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa. (Ceará, 2019, p. 18, grifo nosso)

Desse modo, assim como a BNCC dirige a educação nacional, o DCRC pretende nortear a educação básica cearense seguindo as competências e habilidades da BNCC, acrescentando, quando necessário, suas próprias competências. A sua apresentação da etapa do Ensino Fundamental “[...] se alinha à estruturação da BNCC: Áreas do Conhecimento, Competências Específicas da Área, Componentes Curriculares da Área e Competências Específicas do Componente” (Ceará, 2019, p. 21). Nesse sentido, trabalharemos com as competências e habilidades da BNCC, uma vez que são as mesmas utilizadas pelo DCRC para o trabalho com a literatura infantojuvenil nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista sua constituição a partir da BNCC, que, como o próprio nome sugere, o documento pretende ser uma base para o ensino básico como um todo. A respeito da sua constituição e de seus objetivos, o Plano Nacional de Educação aponta que

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p. 7).

O documento apresenta competências que deverão ser alcançadas pelos alunos e habilidades que serão desenvolvidas a partir da aquisição dessas mesmas competências. As competências são de dois tipos: gerais e específicas. As habilidades estão presentes em cada componente curricular e são específicas de cada campo de atuação. A respeito dos campos de atuação, veremos mais adiante.

A princípio, o documento apresenta as dez competências gerais, que dizem respeito à educação básica como um todo. Essas competências são interligadas entre si e pretendem nortear a vida escolar ao mesmo tempo em que são os objetivos que deverão ser alcançados no decorrer da vida escolar, desde a Educação Infantil até o fim do Ensino Médio. Dentre essas dez competências, a terceira trata da literatura enquanto arte, afirmando ser preciso: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018 p. 9).

Essa identificação da literatura enquanto arte, proposta pela competência acima, traz para o ensino de literatura a noção de texto com características peculiares, que foi proposta nos PCNs de Língua Portuguesa. Ou seja, o que diferencia a literatura de outros gêneros é a arte. É por causa da arte que não devemos interpretar o texto literário como um texto jornalístico, por exemplo.

Para o componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC apresenta dez competências. Destas, a nona refere-se à literatura e a outras formas de arte. A esse respeito, o documento postula:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 88)

Conforme podemos perceber, de acordo com o exposto no documento, a literatura sai do posto ao qual foi relegada durante muito tempo: papel de coadjuvante no ensino de leitura. O reconhecimento da literatura enquanto arte traz para o ensino de Língua Portuguesa uma necessidade específica de se trabalhar o texto literário com vistas ao letramento literário, que mesmo não sendo citado explicitamente, podemos perceber suas características nas competências e habilidades propostas pelo documento, que propõem uma nova forma de enxergar e de trabalhar a literatura, libertando-a do cárcere do utilitarismo, que só engessa o ensino e promove o afastamento de alunos do texto literário.

A respeito dessa nova forma de enxergar a literatura na escola, Segabinazi e Cosson (2023, p. 10) fazem a seguinte asserção

De todas as transformações ocorridas, certamente a mais significativa é a que revisita a histórica e constante associação entre leitura de obras literárias educação para defender não apenas a ratificação da importância da leitura das obras literárias na escola, nem apenas a simples leitura extensiva das obras, nem apenas a centralidade da leitura das obras no ensino da literatura. Trata-se de ir além e reivindicar que a leitura das obras literárias não seja mais subordinada a outros fins que não o do ensino da literatura compreendido como o ensino de uma forma específica de ler as obras literárias que é a *leitura literária* ou letramento literário. (Segabinazi; Cosson, 2023, p. 10)

Com relação aos campos de atuação, estes são importantes para a aquisição do conhecimento de forma organizada e contextualizada, pois a separação dos conteúdos, uma vez organizada, “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes”

(Brasil, 2018. p. 84). Dessa forma, o componente curricular de Língua Portuguesa apresenta cinco campos de atuação, a saber: a) campo da vida cotidiana, b) campo das práticas de estudo e pesquisa, c) campo jornalístico-midiático, d) campo de atuação na vida pública e d) campo artístico-literário – campo no qual encontra-se nosso objeto de estudo.

O campo artístico-literário trata de “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (Brasil, 2018, p. 138). Essa percepção da literatura enquanto arte proporcionada pelo documento traz um novo sentido para o ensino de literatura, uma vez que permite à leitura literária ir de encontro ao letramento literário.

O campo artístico-literário traz essa ideia de lugar particular para a literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, e, apesar de estar como componente da disciplina de Língua Portuguesa, não como disciplina independente, “[...] a literatura não requer necessariamente um espaço disciplinar exclusivo”, mas “o reconhecimento da especificidade do letramento literário enquanto modo de ensinar literatura na escola” (Cosson, 2020, p. 220). Desse modo, percebemos que o campo artístico-literário é um avanço para o trabalho com a literatura, uma vez que, mesmo os PCNs reconhecendo as peculiaridades do texto literário, não havia, por parte

do documento, uma designação para o trabalho com a literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Outro fato que podemos destacar, também, é o reconhecimento da literatura infantojuvenil enquanto literatura, diferentemente dos PCNs, que a classificaram como um texto de menor valor. Entretanto, o documento cede pouco espaço ao trabalho com a literatura infantojuvenil, discorrendo sobre tal gênero literário, de maneira superficial, em apenas uma habilidade, conforme podemos conferir a seguir:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, e terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta,

ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2018, p. 161)

De acordo com a habilidade exposta, podemos perceber que a literatura infantojuvenil, apesar de já ser reconhecida como literatura, ainda não lhe é dado um espaço maior no ensino de língua portuguesa. Sabemos, pois, que outros gêneros literários também têm a sua importância, porém, a literatura infantojuvenil poderia acrescentar muito ao ensino, não apenas à prática de linguagem direcionada à leitura em voz alta, mas também, e sobretudo, ao letramento literário.

Nesse sentido, compreendemos que o direcionamento que a BNCC trouxe para o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental foi uma grande contribuição para a inserção do

letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o documento apresenta uma nova perspectiva para o ensino de literatura, a qual descarta a função utilitária da literatura. Entretanto, cremos que a BNCC poderia ampliar o espaço para inserção do texto infantojuvenil em sala de aula e aprofundar a concepção de literatura infantojuvenil em sala de aula, atentando-se para a capacidade que a literatura infantojuvenil tem de despertar no aluno o interesse pela leitura e, a partir desse primeiro contato, durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, o aluno possa continuar sendo despertado por este mundo oferecido pelos romances infantojuvenis.

2.3 Literatura infantojuvenil e formação integral

Conforme vimos no subtópico anterior, os documentos curriculares, apesar de suas fragilidades, trouxeram novas perspectivas para o ensino de literatura, com vistas ao letramento literário. No presente subtópico, continuaremos tratando dos documentos curriculares, porém, agora, trataremos do que pode se perceber da literatura infantojuvenil enquanto formação integral, tendo em vista as competências e habilidades dos documentos já citados acima, e voltadas para esta formação.

Segundo Freire (1989, p. 9): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a

posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” O ato de ler é uma necessidade humana, pois, como aponta o referido autor, o mundo por si só já consiste em uma leitura, e é dessa leitura que surgirão as outras leituras, pois de nada adiantaria sabermos decodificar vocábulos se não tivéssemos os conhecimentos de mundo necessários para saber o que esses mesmos vocábulos significam. Desse modo, depreendemos que leitura e conhecimento do mundo são duas coisas inseparáveis, duas faces de uma mesma moeda.

Essa perspectiva, apontada por Freire, faz-nos pensar no quão importante é a leitura, em especial a literária, para a formação integral do leitor. Por isso, inferimos ser tão necessária à sua presença na escola. A leitura literária, por si só, já consiste em uma experiência com o mundo, uma vez que, através dela, o leitor consegue entrar em contato com outros países, outras culturas, enfim, outras formas de ver o mundo. Nesse sentido, os PCNs apontam a literatura como “[...] um modo particular de dar forma às experiências humanas” (Brasil, 1998, p. 26). Ou seja, a literatura não é apenas um texto vazio, a literatura é experiência de vida. É a experiência do autor literário que toca o leitor. E este só é capaz de compreendê-la por causa, também, de suas experiências de mundo.

Esse modo de enxergar a literatura também se mostrou com uma novidade para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, ao trabalhar

com o texto literário, não era permitido essa sensibilidade, mas, apenas, a busca dos aspectos superficiais do texto, conforme veremos no decorrer deste trabalho. Entretanto, como vimos na subseção anterior, os PCNs, apesar de trazerem novidades para o trabalho com a literatura em sala de aula, dedicaram-lhe poucas páginas, dedicando-se mais aos outros gêneros textuais. Na escola, o trabalho com o texto teve poucas mudanças.

A BNCC, por sua vez, a respeito do campo artístico-literário, assim apresenta:

[...] destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (Brasil, 2018, p. 139)

Como podemos perceber, a BNCC pretende dar relevância à empatia e ao diálogo. Esses dois termos não são, apenas, palavras vazias, mas ações que podem fazer grande diferença no

meio escolar, que testemunha muitas ocorrências de *bullying* e tantos preconceitos. A literatura voltada para a formação integral pode ser de grande auxílio para os alunos tendo em vista que a literatura ensina como a vida é (Cândido, 2011). Com relação ao trabalho da BNCC com a literatura infantojuvenil, nós vimos anteriormente que este é um trabalho, ainda, estruturalista. Desse modo, a BNCC trata da formação integral e humanizadora de um modo geral. Logo, na sua primeira habilidade, o documento expõe a importância da humanização da literatura como um todo:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157).

Essa habilidade nos mostra a capacidade que a literatura tem de nos apresentar outros pensamentos, outras culturas, outros olhares. A literatura é uma leitura do mundo, pois antes de ser escrita, ela foi testemunhada. Desse modo, a partir do texto literário, podemos conscientizar nossos alunos de que nem todas as pessoas são iguais, e essas diferenças é o que torna o mundo rico. Trabalhando, dessa forma, a leitura em sala de aula, podemos

conscientizar nossos alunos contra o preconceito e auxiliá-los em sua formação integral. Mesmo não sendo essa habilidade específica da literatura infantojuvenil, podemos, e devemos, trabalhá-la, uma vez que a literatura, de maneira geral, “[...] tem o papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (Cândido, 2011, p. 178).

Conforme pudemos perceber, ao longo desse tópico, os documentos curriculares da BNCC trabalham de forma bem estruturalista e as suas habilidades são voltadas, na maioria das vezes, para a fruição, contudo,

[...] a literatura não é apenas um objeto de contemplação e de prazer estético, mas também uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo. Ela é também uma forma de ler o mundo. Em larga medida, o texto literário é também um testemunho de seu tempo (Pacheco, 2017, p. 16).

Desse modo, podemos concluir que a literatura deve ser usada para fruição e formação, mas também, e principalmente, para a formação integral dos alunos. Devemos, portanto, seguir as orientações propostas pelos documentos curriculares, sobretudo a BNCC, entretanto não devemos nos

prender somente a eles, pois existem lacunas, conforme podemos perceber no decorrer deste trabalho, que devem ser sanadas a partir da busca de novas alternativas para o ensino de literatura.

Nessa perspectiva, o ensino de literatura infantojuvenil nos anos finais do Ensino Fundamental deverá principalmente alicerçar-se no letramento literário, haja vista sua importância para a formação do leitor. Desse modo, o professor pode incentivar seus alunos não só a ler, mas a fazer dessa leitura uma base para a sua formação integral. Entretanto, essa formação só será possível quando o aluno, através da literatura infantojuvenil, alcançar a sua formação leitora, conforme veremos na próxima seção.

2.4 Leitura, letramento e letramento literário: inter-relações e desafios contemporâneos

Compreender a leitura na contemporaneidade requer ir além de sua concepção como simples decodificação de signos linguísticos. A leitura constitui-se como prática social e cultural, inserida em contextos históricos e discursivos que moldam suas funções e sentidos. Nesse sentido, o conceito de letramento emerge como ampliação da noção tradicional de alfabetização, deslocando o foco do domínio técnico da leitura e da escrita para a participação ativa nas práticas sociais mediadas pela

linguagem (SOARES, 2004, p. 47). Segundo Magda Soares (2018, p. 22), “alfabetizar e letrar são processos distintos, mas indissociáveis”, pois o sujeito precisa não apenas aprender o código, mas usar a leitura e a escrita de forma significativa em contextos reais.

A partir dessa compreensão, a leitura passa a ser vista como prática de letramento, ou seja, como atividade em que o leitor mobiliza saberes linguísticos, culturais, estéticos e ideológicos para construir sentido. Kleiman (1995, p. 19) reforça essa perspectiva ao afirmar que o letramento “é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos e para objetivos particulares”. Assim, o ato de ler se transforma em prática cultural, no qual o sujeito interage com textos diversos, assumindo posições e elaborando significações próprias em relação ao mundo.

Quando se volta o olhar para o letramento literário, tal conceito se entrelaça ao letramento em sentido amplo, mas com especificidades próprias do universo estético e simbólico da literatura. Para Cosson (2006, p. 16), “o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto prática social”, sendo responsável por inserir o leitor em um tipo singular de experiência de leitura, que ultrapassa a dimensão utilitária do texto. Ler literatura implica mergulhar em uma experiência estética que transforma o leitor, promovendo o exercício da sensibilidade, da imaginação e da criticidade. Nesse contexto, a literatura infantojuvenil se revela um

espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas habilidades, por proporcionar ao leitor em formação um contato acessível e afetivo com a linguagem literária.

O desafio contemporâneo do ensino de leitura e letramento literário consiste em articular essas dimensões de modo crítico e contextualizado, considerando as múltiplas linguagens e suportes que atravessam o cotidiano dos alunos. Rojo (2012, p. 13) observa que vivemos uma “cultura de convergência de linguagens e mídias”, o que demanda do ensino de leitura uma ampliação dos repertórios e das práticas de letramento. Assim, o leitor contemporâneo não apenas lê textos escritos, mas interpreta imagens, vídeos, memes, hipermídias e outras formas de expressão que configuram um novo ecossistema de leitura. Esse contexto exige da escola uma abordagem de leitura multimodal e crítica, capaz de dialogar com as práticas culturais dos estudantes e de formar sujeitos competentes para transitar entre diferentes gêneros e linguagens.

Entretanto, o espaço do letramento literário na escola ainda enfrenta tensões. Como observa Zilberman (2009, p. 39), “a literatura tem sido, muitas vezes, reduzida a um instrumento de ensino de língua, perdendo seu valor estético e formador”. Essa visão utilitarista restringe o potencial emancipador da leitura literária e reforça práticas de ensino baseadas na memorização e na análise técnica dos textos. Em contrapartida, Cosson (2009, p. 23) propõe uma didática do letramento literário pautada em quatro etapas — motivação, introdução, leitura e

interpretação —, que visam garantir ao aluno uma experiência significativa e prazerosa com o texto literário, aproximando a leitura da vida.

Além disso, é necessário reconhecer que o letramento literário não se limita à leitura de textos canônicos, mas deve incluir produções diversas que expressem diferentes vozes e culturas. Rojo e Moura (2012, p. 31) defendem que o ensino de leitura literária, na contemporaneidade, precisa dialogar com a pluralidade de letramentos, incluindo aqueles vinculados às culturas juvenis e digitais. Essa abertura amplia o repertório dos leitores e contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a literatura como prática social de resistência e de construção identitária.

Nesse cenário, a literatura infantojuvenil ocupa papel central, pois oferece ao leitor iniciante uma porta de entrada para o universo simbólico da linguagem literária. Conforme afirma Lajolo (2001, p. 52), “é por meio da literatura que o leitor descobre o poder da palavra, aprende a imaginar e a se imaginar”. Essa descoberta é essencial para que a leitura se consolide como prática prazerosa e libertadora, e não como mera obrigação escolar. Assim, o desenvolvimento do letramento literário deve estar associado à criação de ambientes de leitura significativos, que favoreçam o diálogo entre texto, leitor e mundo.

Para sermos resumidos, as relações entre leitura, letramento e letramento literário configuram um campo de tensões e possibilidades que refletem

as transformações culturais e educacionais da atualidade. Superar os desafios contemporâneos requer compreender que ler é um ato social, político e estético, que forma cidadãos sensíveis, críticos e capazes de intervir na realidade. Como afirma Cosson (2018, p. 19), “a literatura é um modo de o ser humano compreender o mundo e a si mesmo por meio da palavra”. Nesse sentido, o letramento literário, ao promover o encontro entre a linguagem e a experiência, reafirma o papel da literatura como elemento essencial na formação leitora e humana.

CAPÍTULO 3

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTOJUVENIL PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Como vimos anteriormente, a literatura infantojuvenil apresenta grandes contribuições para o trabalho com a leitura em sala de aula. Entretanto, sabemos também que o processo de formação leitora, de um modo geral, passa por grandes dificuldades, tendo em vista que muitos desafios são frequentes. Desse modo, trataremos nesta seção sobre os principais obstáculos que atrapalham o processo de formação leitora e da competência leitora adquirida com a superação destes, sendo a identificação, no texto literário, dos elementos narrativos, um dos sinais de superação de tais obstáculos.

3.1 Literatura e leitura: desafios da formação leitora

A leitura é um dos sustentáculos da educação escolar, pois é a partir dela que se desenvolvem todos os saberes escolares. Um

trabalho eficiente com a leitura, por meio do letramento, contribui, significativamente, conforme vimos anteriormente, não só para o ensino de língua portuguesa, como também para o ensino das outras disciplinas. Desse modo, possuindo uma boa base leitora, o aluno terá mais facilidade de interpretar os textos de outras disciplinas, o que, conseqüentemente, facilitará a compreensão dos diversos conteúdos. Esse é apenas um exemplo do quão importante é a leitura para a vida escolar dos discentes. Entretanto, sua importância não se resume, apenas, às tarefas e atividades escolares. Destarte, é necessário que a escola possibilite e fomente o trabalho com a leitura através do letramento e do letramento literário, dadas as suas importâncias para um trabalho verdadeiramente eficaz com a leitura.

Segundo Koch e Elias (2008, p. 11), “a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que [...] requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”. Conforme podemos depreender da fala das referidas autoras, é imprescindível que, ao trabalhar a leitura em sala de aula, o professor instigue os seus alunos a perceberem que ler, mais do que decodificar, é criar relação com o texto, através dos seus conhecimentos prévios.

Agindo dessa forma, o professor estará contribuindo diretamente para a formação leitora de seus alunos, pois estará fazendo-lhes perceber que os conhecimentos de mundo são essenciais para a compreensão do texto. Entretanto, os resultados dos alunos brasileiros em exames nacionais e

internacionais que medem a competência leitora mostram que o trabalho com a leitura em sala de aula ainda está muito abaixo do que deveria ser. No ensino de leitura, precisam acontecer algumas mudanças, para que os desafios que impedem a ocorrência de uma formação leitora eficaz sejam superados.

Existem vários desafios que devem ser superados no trabalho de formação leitora. Entretanto, citaremos os que consideramos mais pertinentes. São estes: inadequação de metodologias, livros didáticos desatualizados, bibliotecas desatualizadas, competição entre ensino de literatura e a cultura digital, surgida com o advento tecnológico, e a falta de apreço que os adolescentes nutrem pela leitura. Todos esses são fatores que desafiam o processo de formação leitora. Em seguida, iremos discorrer a respeito de cada um.

O primeiro fator que desafia o processo de formação leitora são as inadequações de metodologias presentes no ensino fundamental. Podemos apontar o trabalho com a leitura em sala de aula que não prioriza o texto literário, como por exemplo, a prioridade dada aos gêneros não-literários para o processo de formação leitora, e o uso da literatura com objetivos não-literários.

Quando falamos em formação leitora dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, devemos atentar para o fato de que, em sua grande maioria, os professores de Língua Portuguesa preferem trabalhar, apenas, com gêneros textuais não-literários em sala de aula, restringindo a literatura

a um papel “ancilar e secundário” (Segabinazi; Cosson, 2023, p. 9), relegando esta a um papel de coadjuvante. Nessa perspectiva, mesmo que já exista uma tomada de consciência acerca da importância da literatura na escola e fora desta, o trabalho com o texto literário propriamente dito, ainda, está aquém do que deveria ser.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, ainda que não haja um interesse por parte de muitos professores, nem uma obrigatoriedade por parte dos documentos oficiais, o trabalho com a literatura infantojuvenil é tão necessário quanto com os outros gêneros. Entretanto, a literatura vai um pouco além, uma vez que permite ao leitor a construção do que Coelho (1986, p. 31 *apud* Góes, 2010, p. 12) chama de “universo autônomo realista ou fantástico [...]”. Essa capacidade criativa que a literatura concede aos seus leitores, conforme aponta Coelho, é o que faz do texto literário infantojuvenil um texto essencial para estar presente na sala de aula. Isso se confirma nas palavras de Costa (2018, p. 258), quando este, ao relacionar a importância dos textos literários e não-literários, afirma:

Ambas as representações textuais têm seu contexto e funções sociais. No entanto, ao focar a literatura é preciso reconhecer que ela contribui, consideravelmente, para a vida humana na medida em que apresenta um diálogo com elementos socioculturais, históricos e ideológicos. É a arte da palavra capaz de conter

uma visão crítica da realidade social ao mesmo tempo em que pode despertar sentimentos, emoções e revelar o íntimo da alma humana. (Costa, 2018, p. 258)

O discorrido acima confirma a certeza de que o trabalho com a literatura vai muito além da simples leitura informacional, pois, diferentemente de outros gêneros, a literatura não carrega apenas a mensagem textual, mas um “mundo”, que deve ser desbravado por cada leitor. É, ainda, nessa perspectiva, que Cosson (2022) aponta a importância da leitura literária na escola. Para o autor, esse tipo de leitura “nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem” (Cosson, 2022, p. 30). Desse modo, a partir da leitura literária o leitor conseguirá fazer a leitura de mundo, e é nisso que consiste a formação do leitor. As palavras de Cosson (2022) nos confirmam o que vimos anteriormente a respeito do poder criador da palavra literária.

Nessa perspectiva, consideramos necessário apresentar aos alunos os diferentes gêneros textuais. Porém, o trabalho com a literatura também é necessário para a formação do leitor, uma vez que “[...] a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não apenas é essencial, mas simplesmente inevitável [...]” (Colomer, 2007, p. 20 *apud* Costa, 2018, p. 258). É importante, também, atemo-nos para o fato de que, ao promovermos o contato com a literatura, estamos

promovendo o contato com outros gêneros, uma vez que “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais” (Colomer, 2007, p. 36 *apud* Fleck, 2019).

Destarte, o trabalho com a literatura nos últimos anos do Ensino Fundamental pode contribuir significativamente, possibilitando, dessa forma, que os alunos alcancem a sua formação leitora e, a partir desta, passem a encontrar os sentidos nas leituras que fazem, e não sejam apenas decodificadores, tampouco leitores superficiais, mas tornem-se leitores proficientes e críticos.

O mau uso do texto literário, que ocorre, muitas vezes, apenas como suporte para o ensino de gramática, é outro problema que atrapalha a formação leitora por meio do texto literário. Esse problema deve-se ao que Soares (2011) aponta como má escolarização da literatura. Segundo a autora, essa má escolarização da literatura “se traduz em sua deturpação, falsificação e distorção, como resultado de uma pedagogização mal compreendida que ao transformar o literário em escolar desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (Soares, 2011, p. 6).

O uso da literatura para o ensino gramatical tem como justificativa o modelo de escrita literária, considerado modelo de boa escrita, o exemplo a ser seguido. Assim, os fragmentos de textos literários têm como única utilidade nas aulas de Língua Portuguesa serem utilizados como exemplos de escrita correta. É nesse sentido que Aguiar (2014, p. 14). faz a seguinte asserção a respeito desse

modelo de ensino: “a literatura converte-se em material para exercícios gramaticais [...] o que ela não é”.

Nessa mesma perspectiva, Geraldi (2011 *apud* Isse, 2020, p. 11) aponta que quando a literatura é usada apenas para o viés gramatical, ela “é vista de forma instrumental de modo que ela é usada para atingir um objetivo que não lhe pertence”. Quando a literatura, na escola, é tratada como um mero instrumento, que não tem finalidade em si mesma, ela não proporciona a interação aluno-texto e essa não-interação provoca o afastamento das obras literárias por parte dos alunos, por não haver um elo entre o texto e o leitor.

O segundo fator que desafia o processo de formação leitora dos alunos do ensino fundamental é o livro didático. Este instrumento, que teria como função ajudar na formação do leitor, tem mais atrapalhado do que colaborado com uma boa formação leitora, uma vez que o mesmo trabalha apenas com fragmentos de textos literários. Para Caetano e Silva (2023, p. 7), “os fragmentos de Literatura apresentados no livro didático levam o livro para fora da escola, impedindo a aproximação da obra e autor, da sociedade e do mundo que ela representa, economia e cultura”. Essa fragmentação faz com que o aluno não tenha contato com o texto literário propriamente dito, uma vez que, quando transferido do livro de literário para o livro escolar, o texto literário perde as suas características literárias, que emocionam, divertem e dão prazer e torna-se um texto, apenas, para ser estudado (Soares, 2011).

Assim, a partir do livro didático, o discente não tem uma experiência verdadeiramente literária.

Outro problema referente ao livro didático, apontado, desta vez, por Alves e Silva (2023), é a limitação do livro didático, tendo em vista a quantidade de gêneros literários. Para os autores, a grande diversidade de gêneros literários resulta na “importância de oferecer uma ampla gama de opções para atender às preferências individuais, para além dos limites do livro didático” (Alves; Silva, 2023, p. 4), ao contrário do que acontece com livro didático, que, por ser limitado, não consegue acompanhar a diversidade genérica, que resulta nas preferências individuais dos alunos.

Todavia, não defendemos o fim do uso do livro didático, mas acreditamos que ele não deve ser o único, nem o principal instrumento responsável por promover o contato do aluno em sala de aula com a literatura infantojuvenil, uma vez que a leitura literária diretamente no livro literário promove uma relação do estudante com o livro literário (Soares, 2011). Ainda, tratando-se dos livros literário e didático, a autora acrescenta que “são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes e protocolos de leituras diferentes” (Soares, 2011, p. 21). Destarte, é mister que o aluno tenha contato com o livro literário propriamente dito, uma vez que o livro didático – embora possa oferecer um auxílio às aulas de leitura – não o substitui.

O terceiro fator que desafia o processo de formação leitora são as bibliotecas escolares

desatualizadas. A biblioteca é o lugar onde escolariza-se a literatura (Soares, 2011). Embora o termo escolarização tenha adquirido uma conotação pejorativa, “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes” (Soares, 2011, p. 4). Entretanto, o que torna a escolarização da literatura boa ou má é a forma como se escolariza. No caso da biblioteca, esta é um instrumento muito importante para a manutenção da literatura no espaço escolar. Todavia, o acervo bibliotecário desatualizado, que não acompanha as publicações mais lidas pelos alunos, torna-a um ambiente que afasta os discentes da leitura literária.

Essa realidade se confirma nas palavras de Alves e Silva (2023), que ao discutirem a respeito dos resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas do município de Maracanaú, no Ceará, no ano de 2023, sobre os meios de aquisição de leituras dos alunos, apontam que o principal meio de aquisição das leituras dos alunos pesquisados se dá por busca pessoal e não por meio da biblioteca escolar. Esse fato nos confirma que as bibliotecas, enquanto instância de escolarização da literatura, não conseguem oferecer aos alunos um acervo diversificado, formado por clássicos literários e por uma literatura popular. Essa realidade “pode indicar uma limitação para o caso de professores que se interessem por trazer o mundo de leitura dos estudantes para o contexto da sala de aula” (Alves; Silva, 2023, p. 3).

Nessa perspectiva, é importante atentarmos para a seguinte realidade: o fato de os

alunos não lerem clássicos não pode se tornar um impedimento para a formação leitora dos mesmos, pois “a formação do leitor literário se inicia por obras de caráter mais popular que muitos designam por paraliteratura. [...] Nem mesmo os consumidores de alta literatura começaram pela leitura de Proust, Virgínia Woolf ou Guimarães Rosa” (Terra, 2019, p. 4). De fato, devemos considerar a bagagem leitora que o aluno já traz consigo além de incentivar que ele conheça novas obras.

Outra realidade apontada por Terra (2011) para a qual devemos nos atentar é que, para muitos estudantes, a escola é a única forma de entrar em contato com a literatura. Nesse sentido, sabemos que a biblioteca escolar é um instrumento que pode contribuir de forma significativa para a promoção da formação leitora dos alunos, dada a sua importância para a promoção da leitura literária. Entretanto, percebemos a necessidade desta se manter sempre atualizada, a fim de permitir aos alunos o acesso aos mais variados gêneros e títulos literários. Assim, é de indubitável importância que a escola busque acompanhar as preferências leitoras de seus alunos, a fim de manter a sua biblioteca sempre atualizada e capaz de suprir as necessidades leitoras de seus alunos.

O quarto fator que colabora para a dispersão dos alunos, diminuindo a sua chance de formação leitora, é o acesso exagerado aos aparelhos tecnológicos de última geração. Atualmente, a cultura digital tem dispersado muitos alunos da educação escolar como um todo, mais

especificamente da leitura literária. Como já vimos, existe um déficit muito grande de competência leitora dos alunos brasileiros. Com os avanços das tecnologias sem o devido trabalho em sala de aula, utilizando esses recursos, esse déficit só tende a aumentar, uma vez que

Enquanto o professor de literatura luta para chamar a atenção dos estudantes durante as aulas, os alunos navegam nas redes sociais, fotografam, filmam, registram selfies, enviam mensagens nos celulares, jogam games, enfim, usam as tecnologias na própria sala de aula, sem finalidade didático-pedagógica, ou seja, um uso “escondido” da censura da escola, do olhar atento do professor. (Silva, 2020, p. 49241)

Essa dispersão é causada porque a internet oferece muitos atrativos para os jovens, mais especificamente adolescentes em fase final do Ensino Fundamental. A imagem, o som e a facilidade do acesso proporcionado pelas tecnologias digitais são os artifícios que atraem os alunos e tira-lhes a atenção, seja em sala de aula, seja fora desta. Essa falta de atenção por parte dos alunos acontece porque, segundo Caetano e Silva (2023 p. 15-16), “o excesso de estímulos fragmentados e rápidos, inerentes às mídias digitais, estaria comprometendo a habilidade humana de manter o foco em um único

tópico e de refletir de maneira profunda e significativa sobre esses estímulos.”

Com tantas opções tecnológicas que oferecem fácil divertimento, não fica difícil perder a atenção de jovens adolescentes para sites de jogos, músicas ou filmes, dentre outros. Nessa perspectiva, sabemos que as novas tecnologias representam um desafio para a educação e, mais especificamente, para formação leitora. Entretanto, a cultura digital tem muito a oferecer à educação. Desse modo, voltaremos a falar sobre esse assunto no subtópico 5.2, “A cultura digital e os desafios da leitura na contemporaneidade”, onde discorreremos a respeito dos desafios de promover a leitura por meio do uso dos recursos tecnológicos, apontando os desafios e as possibilidades oferecidas pela cultura digital para a educação como e para a formação leitora, especificamente.

O quinto fator a ser superado é incutir nos alunos o apreço pela leitura, pois, só tendo esse apreço, esse amor pela leitura, é que os problemas relacionados a ela serão resolvidos. Entretanto, esse gosto pela leitura só poderá existir através do trabalho sério com a literatura. Para Cosson (2020, p. 152), o ensino de literatura tem como objetivo geral a formação do leitor e, para isto, conta com três objetivos específicos a saber: “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo”.

O hábito da leitura e a formação do leitor crítico criativo só serão possíveis depois que o leitor

de fato criar o gosto pela leitura. E é por meio da literatura que o aluno pode criar o gosto pela leitura, uma vez que: “A criação do gosto pela leitura está intimamente ligada ao prazer de ler, ou seja, a leitura prazerosa proporcionada pelo texto literário seria a arma eficaz a ser usada pela escola para o enfrentar a concorrência de outros meios de entretenimento” (Cosson, 2020, p. 152). Assim, de acordo com o autor, a literatura é essa arma capaz de conquistar o aluno para vislumbrar o mundo da leitura.

No caso dos alunos do Ensino Fundamental anos finais, tema desse trabalho, pode-se apresentá-los à literatura infantojuvenil, pois é a partir das diferentes obras literárias voltadas para o público infantojuvenil que os leitores juvenis encontram as diversas possibilidades literárias importantes para o aumento do seu horizonte de expectativa. Isso se confirma nas palavras de Roxuel (2013, p. 27 *apud* Sousa, 2020, p. 302), quando esta aponta que: “A literatura infantojuvenil oferece uma mina de obras de qualidade para esse aprendizado da leitura literária. Há um grande número de obras nesse domínio [...]”. A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativa nos alunos.

Nessa perspectiva, dada a facilidade de interação da literatura infantojuvenil com o leitor juvenil, podemos perceber a sua importância para o incentivo à leitura na sala de aula. Entretanto, é importante atentarmos para o poder que o texto literário tem de conduzir o aluno para outros mundos, outras realidades, outros conhecimentos e

experiências que só ele é capaz de oferecer. Mas, para que isto ocorra, o trabalho com a literatura não deve estar preso aos modelos escolares de outrora. Para isso, é preciso deixar que a leitura literária liberte o aluno, criança ou adolescente, e o transporte para outros mundos, outras realidades.

Assim, faz-se necessário que o professor possibilite a seus alunos a oportunidade de exporem suas experiências textuais, pois, conforme vimos anteriormente, cada leitura é uma experiência diferente. Colomer 2003 (p. 133) afirma que: “O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa no sentido em que ele se acomoda através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento”. Esse fato apontado pela autora deve ser prezado na escola, pois, quando o texto chega até o leitor, ele deixa de ser só do autor e passa a ser do leitor também.

Desse modo, tendo em vista os fatores que desafiam a formação leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, depreendemos que o trabalho com a literatura infantojuvenil é de grande valia para essa formação, uma vez que proporciona o encontro do aluno com o texto literário que, por sua grande importância, promove a formação do aluno enquanto leitor, além de promover, também, o conhecimento sobre o mundo, uma vez que a literatura carrega em si grandes conhecimentos e aprendizados.

É importante, também, atentarmos para o fato de que a formação leitora, a partir do texto literário, pressupõe a união entre conhecimentos

prévios do leitor e os conhecimentos dispensados pelo texto literário. Por isso torna o leitor ativo na construção de sentidos. É nessa perspectiva que Cosson (2020, p. 150) faz a seguinte asserção: “A formação do leitor crítico, autônomo, competente ou qualquer outro adjetivo que se acrescente ao substantivo leitor, no sentido de indicar uma competência superior, encontra no texto literário o caminho mais profícuo”. Conforme podemos perceber, o texto literário apresenta um caminho mais completo para a formação do leitor, pois permite a este a capacidade de recriação. Entretanto, salientamos, mais uma vez, a importância dos demais gêneros.

Essa capacidade recreativa que o texto literário permite é fruto da competência leitora que o leitor adquire através de suas experiências com os diversos textos. Sobre essa competência trataremos na seguinte subseção, onde abordaremos a sua importância para o reconhecimento dos elementos da narrativa por um viés literário.

3.2 Elementos da narrativa e competência leitora

De acordo com o exposto no item anterior, o trabalho com o texto literário infantojuvenil nos anos finais do Ensino Fundamental, por se tratar de um texto rico em imagens e significados e que impulsiona a criatividade do leitor, favorece a formação leitora

dos discentes diferentemente de outros gêneros. Apesar de importantes, os gêneros textuais não-literários não apresentam a mesma riqueza de possibilidades que o texto literário. Desse modo, consideramos necessário o trabalho com a literatura infantojuvenil, por permitir inúmeras possibilidades de alargamento do horizonte de expectativa do aluno.

Em se tratando dos gêneros literários, consideramos as obras literárias pertencentes ao gênero épico ou narrativo propícias para o trabalho com a leitura literária em sala de aula, uma vez que

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, e frequentemente essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferente, e mesmo oposta: narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (Barthes *et al* 2011, p. 19-20).

Podemos depreender, conforme o teórico, que a narrativa é uma prática pertencente à humanidade, que está presente em todas as culturas, uma vez que o homem possui em si a capacidade de

narrar, de contar histórias, de vivê-las e de apreciá-las. Desse modo, sendo as narrativas literárias o tipo textual primeiro, ele é imprescindível para a formação leitora. Por esse motivo, é importante que o aluno possa compreendê-lo na sua estrutura. É importante trazer para a escola a oportunidade não só do aluno entrar em contato com as narrativas literárias, mas também perceber a sua estrutura, conhecendo e identificando os elementos da narrativa, não apenas na teoria, mas, principalmente, através das leituras.

Esse trabalho com os textos narrativos possibilita ao aluno uma formação leitora eficaz, pois proporciona ao mesmo o acesso “a obras que tenham enredo para que aguça a imaginação do leitor fazendo com que este se sinta parte do texto” (Pedroza; Aureliano, 2012, p. 8). É nesse sentido que os textos narrativos contribuem, significativamente, para a formação leitora dos indivíduos, pois uma vez sentindo-se parte da história, o leitor não se contentará com uma leitura superficial. Desse modo, é importante que o professor proporcione aos seus alunos aulas de literatura que os façam sentirem-se participantes da história, que os permita “mergulhar” no mar de possibilidades que a leitura literária proporciona. Essas aulas podem ser conduzidas pela própria literatura e pelo “instinto leitor”.

Segundo Gancho (2006, p. 6): “Qualquer pessoa é capaz de perceber que toda narrativa tem elementos fundamentais, sem os quais não pode existir [...]”. Portanto, é importante apresentar, através da literatura infantojuvenil, esses elementos fundamentais, uma vez que “[...] o conhecimento [...]

dos elementos estruturais, ajudará na compreensão e absorção da leitura literária.” (Pedroza; Aureliano, 2012, p. 4). Esses elementos são fundamentais, uma vez que toda narrativa se estrutura em função deles (Gancho, 2006). São eles: personagens, enredo, foco narrativo, tempo e espaço.

As personagens são seres fictícios responsáveis pelo desempenho da narrativa. São esses seres que movimentam o enredo, a partir de suas ações. Assim, a sua importância pode ser medida “pelos efeitos de sua ausência” (Reutier *apud* Colomer, 2003, p. 201). O foco narrativo, por sua vez, diz respeito ao narrador. Esse elemento é o que caracteriza, de fato, a narrativa, uma vez que “não existe narrativa sem narrador” (Gancho, 2006, p. 30). Desse modo, o narrador é imprescindível para a compreensão da história narrada, podendo ele ser também personagem ou não.

Um outro elemento constituinte da narrativa é o tempo. Segundo Colomer (2003), este não diz respeito apenas ao período em que se passa a história, mas também ao período em que esta é narrada. O tempo pode ser caracterizado como tempo cronológico, quando “transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final”, ou psicológico, quando “transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos” (Gancho, 2006, p. 25).

Por último, e não menos importante, tem-se o espaço, que é “o lugar onde se passa ação numa

narrativa” (Gancho, 2006 p. 27). Ainda, segundo a autora, a variedade de espaços depende de como se estrutura a narrativa. Assim, se a história possui poucos fatos narrados ou se trata de um enredo psicológico haverá menos variedades de espaços. Por outro lado, se a narrativa apresenta uma variedade de acontecimentos, haverá também uma maior variedade de espaços (Gancho, 2006).

São esses os elementos responsáveis pela estruturação do texto narrativo. O contato com esses elementos por parte do leitor promove o envolvimento do mesmo com a história narrada. Não há apenas uma informação no texto lido, mas um fato narrado, que para ser compreendido pressupõe-se a disposição do leitor. Nesse tipo de texto, o leitor não fica passivo, pois ele vai construindo a história em sua mente ao passo em que vai lendo. Por esse motivo, consideramos a literatura infantojuvenil de cunho narrativo de extrema importância para a formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental.

Entretanto, o que muitas vezes acontece, em se tratando de ensino de literatura, é tratar esses elementos de forma isolada do texto, de modo que os elementos narrativos são apresentados ao aluno apenas de forma teórica, apartados do texto literário, ou por meio de uma leitura superficial em que o estudante deverá preencher uma ficha de leitura. Esse tipo de ensino não colabora com a formação leitora do aluno, pois não permite que o leitor faça uma leitura reflexiva.

Nessa perspectiva, consideramos o texto narrativo como o principal texto a ser trabalhado em sala de aula. As possibilidades de leituras oferecidas através dos elementos da narrativa são capazes de fomentar no aluno uma intimidade com o texto literário, uma vez que esses elementos propõem uma interação entre leitor e a história narrada. Desse modo, ao longo do tempo, com as diversas leituras realizadas pelo aluno, o trabalho com as narrativas literárias, realizadas na sala de aula, conduzirá o aluno à leitura crítica e reflexiva. Todavia, é importante que tenhamos em mente a importância de tornar os momentos de leitura momentos prazerosos, para que o aluno possa perceber que, mais do que uma obrigação escolar, a leitura literária é fonte de prazer, conforme veremos na seguinte seção.

3.3 Caminhos para o ensino de literatura infantojuvenil na escola básica

O ensino de literatura infantojuvenil na escola básica demanda um olhar estratégico que articule fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e o desenvolvimento do letramento literário. Ao longo do tempo, a literatura voltada ao público infantojuvenil foi historicamente desvalorizada, sendo muitas vezes entendida como subliteratura, voltada apenas para o entretenimento ou para a transmissão de valores morais. Como observa Zilberman (2023, p. 21), “a literatura infantojuvenil, por seu caráter inicial e

acessível, foi por décadas tratada como uma literatura de menor valor, sendo prioritariamente utilizada como recurso pedagógico para alfabetização”. Essa percepção, porém, tem se transformado com a valorização de seu potencial formativo e estético, colocando a obra literária como instrumento de construção crítica e sensível do leitor.

O primeiro caminho para o ensino de literatura infantojuvenil consiste em estabelecer práticas pedagógicas que promovam a experiência estética da leitura, favorecendo o vínculo afetivo do aluno com o texto. Cosson (2016, p. 52) enfatiza que “o trabalho literário na escola deve possibilitar que o leitor vivencie o texto, tornando-o uma experiência de prazer e reflexão simultaneamente”. Para isso, estratégias como rodas de leitura, momentos de leitura silenciosa e coletiva, e espaços para escolha livre dos livros se mostram fundamentais. Tais práticas permitem que os alunos se aproximem da literatura de maneira voluntária e engajada, construindo significados próprios e consolidando a autonomia leitora.

O segundo caminho envolve a articulação da leitura literária com a BNCC e os parâmetros curriculares, reconhecendo a literatura infantojuvenil como conteúdo legítimo do currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 103) propõe o ensino de leitura literária como meio de ampliar repertórios culturais e desenvolver competências de compreensão, interpretação e apreciação estética. Entretanto, ainda há lacunas na forma como essas orientações são

operacionalizadas, principalmente em relação à diversidade de gêneros e à integração com práticas de letramento literário. Nesse sentido, os professores devem atuar de maneira criativa e reflexiva, planejando atividades que dialoguem com os interesses e as experiências culturais dos alunos (SOARES, 2011, p. 67).

Um terceiro caminho refere-se à incorporação de tecnologias digitais de forma pedagógica. Embora a presença de dispositivos eletrônicos em sala de aula seja frequentemente vista como fonte de distração, estudos recentes indicam que a integração consciente da cultura digital pode ampliar o acesso a diferentes formatos textuais e multimodais, enriquecendo a experiência literária (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p. 1355; SILVA, 2020, p. 49240). Plataformas digitais, ebooks, audiolivros e recursos interativos podem aproximar o leitor do texto literário, desde que guiados por objetivos educativos claros e práticas de mediação que promovam reflexão e interpretação crítica.

O quarto caminho consiste no aperfeiçoamento contínuo do professor. A mediação literária eficaz exige formação inicial sólida, atualizações constantes e reflexão crítica sobre as próprias práticas. Oliveira (2010, p. 15) afirma que “o professor atua como mediador da experiência literária, sendo seu conhecimento e sensibilidade decisivos para que a leitura seja significativa e transformadora”. Além disso, programas de formação continuada e intercâmbio de práticas entre escolas e grupos de pesquisa podem contribuir para a

disseminação de metodologias eficazes, fortalecendo a qualidade do ensino de literatura infantojuvenil.

Finalmente, o ensino de literatura infantojuvenil deve ser concebido como processo dinâmico, plural e crítico, que une fruição estética, conhecimento cultural e desenvolvimento de competências de leitura. Bezerra e Pereira (2022, p. 1275) destacam que “a literatura infantojuvenil, quando trabalhada com estratégias pedagógicas adequadas, torna-se poderosa ferramenta de formação leitora, promovendo habilidades cognitivas, éticas e estéticas nos alunos”. Nesse sentido, os caminhos para seu ensino envolvem uma abordagem integrada, capaz de articular leitura prazerosa, análise crítica, engajamento cultural e apropriação tecnológica, consolidando o papel da literatura infantojuvenil como elemento central na formação leitora e cidadã dos estudantes.

4.4 Entre a imaginação e a crítica: a potência estética da literatura infantojuvenil

A literatura infantojuvenil exerce uma função estética singular, ao proporcionar aos leitores experiências que transitam entre a imaginação, a fruição e a reflexão crítica. Ao contrário da visão restrita que a limita a instrumentos de transmissão moral ou pedagógica, a literatura voltada para crianças e adolescentes possui capacidade formativa

própria, atuando diretamente na construção sensível, cognitiva e ética do leitor (CANDIDO, 2012, p. 82). Nesse sentido, a obra literária deixa de ser apenas um suporte didático e torna-se um espaço de experiência estética, no qual o leitor pode vivenciar emoções, experimentar múltiplas perspectivas e problematizar o mundo.

Segundo Cosson (2022, p. 47), a literatura infantojuvenil “possui morfologia própria e possibilidades interpretativas que não podem ser reduzidas à função pedagógica; seu valor está na experiência estética e na capacidade de construir sentidos”. A autora enfatiza que a leitura literária não se esgota na compreensão narrativa, mas envolve a construção de sentidos múltiplos, articulando a imaginação, o gosto estético e a reflexão crítica. Nesse contexto, o leitor infantojuvenil torna-se sujeito ativo na produção de significados, dialogando com o texto e com o mundo à sua volta.

A potência estética da literatura infantojuvenil manifesta-se, principalmente, na capacidade de estimular a imaginação e a criatividade. Obras como as de Monteiro Lobato, Ana Maria Machado e Rachel de Queiroz oferecem universos narrativos que permitem ao leitor extrapolar a realidade imediata e experimentar diferentes situações, personagens e mundos (CARDOSO, 2007, p. 45; MACHADO, 2010, p. 58). Esse deslocamento imaginativo não apenas promove prazer e encantamento, mas também favorece habilidades cognitivas complexas, como a inferência, a análise

crítica e a problematização de valores e normas sociais.

Outro aspecto central da potência estética está na interação crítica entre leitor e texto, dimensão que a escola precisa valorizar. A experiência literária deve ir além da simples fruição e provocar questionamentos, confrontos de ideias e reflexão ética. Souza e Segabinazi (2019, p. 14) destacam que “a leitura literária infantojuvenil permite ao leitor observar e interpretar o mundo, desenvolvendo habilidades críticas que não se restringem à escola, mas se estendem à sua vida social e cultural”. Assim, a literatura infantojuvenil promove uma tríade formativa: estética, cognitiva e ética.

A mediação pedagógica é decisiva para que a literatura infantojuvenil revele seu potencial estético. Professores que conhecem o repertório literário, compreendem os mecanismos narrativos e planejam atividades que valorizem a interpretação crítica conseguem transformar a leitura em experiências significativas e memoráveis. Oliveira (2010, p. 17) reforça que “o professor atua como mediador estético, sendo capaz de orientar o leitor para perceber nuances de linguagem, simbolismos e efeitos de sentido, ampliando a compreensão e a apreciação literária”.

Finalmente, a potência estética da literatura infantojuvenil se revela também na sua capacidade de formar leitores para além da escola. Diferente da leitura utilitária ou meramente informativa, a experiência literária oferece aos jovens

ferramentas para compreender o mundo, estabelecer conexões afetivas e cognitivas com a realidade e desenvolver senso crítico e sensibilidade. Bezerra e Pereira (2022, p. 1278) afirmam que “o valor da literatura infantojuvenil está na experiência estética que possibilita, formando leitores capazes de pensar, sentir e agir de maneira mais reflexiva e ética”.

Dessa forma, compreender a literatura infantojuvenil enquanto potência estética é reconhecer sua função como espaço de imaginação, fruição e crítica. Este reconhecimento implica reconfigurar práticas pedagógicas e currículos, promovendo experiências de leitura que ultrapassem o mero cumprimento de conteúdos e valorizem a dimensão estética, ética e formativa do texto literário.

CAPÍTULO 4

LITERATURA E CONTEXTUALIZAÇÃO: DA OBRIGAÇÃO AO PRAZER DE LER

O trabalho com a literatura em sala de aula, por muito tempo, esteve voltado para a obrigação em detrimento do prazer, de tal modo que, para muitos teóricos, o trabalho com a literatura na escola deveria estar voltado somente para a fruição. Para outros, porém, como é o caso de Cosson (2010), a leitura literária deve ser meio de fruição, porém, essa não deve ser a finalidade da leitura literária, uma vez que o texto literário, por ser um texto rico, apresenta muitas possibilidades de aprendizado. Todavia, é importante que as atividades a partir da leitura literária sejam prazerosas. Do contrário, o uso do texto literário, pautado apenas na obrigação, poderá afastar o aluno do texto literário.

Conforme veremos no decorrer desta seção, as práticas pedagógicas podem fazer grande diferença no trabalho com o texto literário. São essas mesmas práticas que podem auxiliar na promoção do texto literário. Entretanto, um dos grandes desafios que atrapalham a promoção da formação é o uso excessivo das tecnologias oriundas da cultura digital. Assim, é preciso que se fomentem práticas pedagógicas voltadas para essa cultura, a fim de torná-la aliada à promoção do letramento literário.

4.1 Literatura infantojuvenil nas práticas pedagógicas

Conforme vimos anteriormente, o surgimento da literatura infantojuvenil se deu por questões essencialmente pedagógicas. Entretanto, a relação entre literatura e educação não se dá somente a partir do século XVIII, como defendem alguns pesquisadores, pois, como afirma Cosson,

[...] a relação entre literatura e educação é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização. Antes mesmo de essas duas práticas serem assim denominadas e adquirirem o sentido que possuem hoje para nós, a literatura já era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas. (Cosson, 2010, p. 55)

Entretanto, com o decorrer dos séculos, essa proximidade fez da literatura um instrumento complementar às aulas de escrita e leitura. Ou seja, o texto literário passou a ser usado, apenas, como suporte didático. Dessa forma, em muitas práticas, a literatura, ainda, é relegada ao papel de suporte para o trabalho de interpretação textual, mas de forma bem rasa e com perguntas que não geram reflexões nos leitores, mas que buscam, apenas, respostas

previsíveis e superficiais, incapazes de provocar o prazer no texto lido.

Outra forma de usar a literatura é como suporte para o ensino de gramática, cujos trechos são retirados das obras apenas para serem analisados gramaticalmente. A esse respeito, Aguiar (2014) observa que:

O saldo final em certas situações é o tratamento inadequado do texto literário em vários aspectos. Em primeiro lugar, ele não é respeitado em sua unidade, sendo apresentado em fragmentos que alteram o seu sentido global anulado em sua especificidade é ainda igualado aos demais componentes curriculares, e assim, abordado e explorado como um problema matemático, uma lição de história, um problema científico. (Aguiar, 2014, p. 191)

Hodiernamente, ouvimos constantes lamentações de professores a respeito da falta de apreço pela leitura pela maioria dos alunos da educação básica. Mas, o que vemos (especificamente no Ensino Fundamental anos finais), muitas vezes, é que o trabalho com a literatura infantojuvenil, nas condições que foram citadas anteriormente, ao invés de aproximar o aluno da cultura literária, promoveu e promove uma enorme

distância entre os discentes e a leitura verdadeiramente literária. Dessa forma, depreende-se que o trabalho com literatura infantojuvenil nas práticas pedagógicas necessita de um aprimoramento, ou seja, é mister que esta seja escolarizada, uma vez que não há como a literatura estar na escola e não ser escolarizada, mas que seja da forma correta (Soares, 2011).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas de trabalho com a literatura infantojuvenil precisam ser revistas para que os alunos possam experimentar atividades verdadeiramente literárias, que promovam o letramento literário e, conseqüentemente, a formação leitora. Para Oliveira (2010, p. 43), “uma relação com a literatura que se obriga a ser apenas pedagógica dificulta o potencial da criança para se tornar um leitor literário”. A leitura obrigatória de textos literários que visa apenas atividades sem fins verdadeiramente literários não incentiva o aluno a tornar-se leitor literário, uma vez que não permite florescer, no discente, o gosto pela leitura literária. A didatização da literatura é uma navalha que corta as asas do aluno e não permite que ele alce voos altos nos textos literários.

A dicotomia prazer *versus* obrigação é um embate antigo, pois, como vimos, há muito tempo, a literatura é usada nas práticas pedagógicas, mas com fins pouco literários. Se o sistema de ensino de literatura desse mais atenção aos sentimentos do aluno/leitor, certamente, teríamos um número maior de leitores literários e os resultados em provas de

proficiência leitora não seriam tão desanimadores quanto os que vimos na introdução deste trabalho. Porém, a literatura não ocupa o seu lugar de direito, e atua apenas como coadjuvante. Desse modo, as opiniões do aluno/leitor não são levadas em consideração, e o uso da literatura em sala de aula acaba sendo antidemocrático, por se tratar de imposição.

Na maioria das vezes, o aluno não participa da escolha das obras que serão trabalhadas em sala. Essa imposição, por parte do sistema de ensino, transforma o ensino de literatura em algo fechado em si mesmo, e, conseqüentemente, a literatura torna-se inacessível dentro da escola. Assim, é preciso buscar saber do aluno o que ele gosta de ler. Saber quais são os seus interesses literários é importante para a promoção do letramento literário. Nesse sentido, Brandão e Rosa (2010, p. 77) apontam para o fato de que: “Os materiais de leitura apontados como aqueles escolhidos pelo adulto não são, em sua maioria, os mais lidos no período da escolarização obrigatória, o que sugere que as escolhas do leitor são pouco consideradas na escola”. Isso indica que a escola, na pessoa do professor, precisa considerar as leituras realizadas por seus alunos fora dela para evitar uma censura do que o aluno deve ou não ler, uma vez que, como afirmam Leal e Albuquerque,

[...] as crianças e os jovens mostraram que têm preferências que precisam ser respeitadas. Não é incomum as

peessoas desprezarem as experiências de leitura dos estudantes, afirmando que eles “não leem” porque não desenvolveram outras práticas de leitura mais valorizadas na escola. Obviamente, não estamos defendendo que a escola fique passiva. Ela precisa estimular os estudantes a ampliar suas experiências leitoras. Precisa ofertar e estimular os estudantes a ler textos literários de diferentes temas, gêneros e autores. No entanto, muitas vezes, na escola, as pessoas querem “obrigar” os estudantes a ler determinados textos que não agradam naquele momento de suas vidas. (Leal; Albuquerque, 2010, p. 91)

Desse modo, é importante nos atermos ao fato de que “o professor deve ficar atento para evitar uma perspectiva *adultocêntrica*, de censura prévia e que restrinja as leituras de seus alunos” (Brandão; Rosa 2010, p. 77). Destarte, compreendemos que reconhecer as experiências de leitura dos alunos pode auxiliar no processo de formação leitora, uma vez que esse reconhecimento é um incentivo para que eles continuem lendo.

Outro ponto que torna o ensino de literatura antidemocrático é a interpretação única de um texto literário, ou seja, a falta de liberdade para o aluno expressar a sua interpretação, uma vez que: “O(s) sentido(s) do texto é (são) construído(s) pelo leitor na interação com base em seus conhecimentos

prévios, por isso leitores diferentes construirão sentidos diferentes para um mesmo texto” (Terra, 2019, p. 43-44). Nesse sentido, promover atividades de leitura que explorem ao máximo as diferentes recepções dos alunos, também, pode ser um incentivo para que ele sinta prazer no texto literário, pois quando o aluno tem liberdade para expor as suas impressões ele se sente motivado a fazê-lo. É válido ressaltar que trazer o aluno para o centro das discussões literárias em sala de aula faz do ensino de literatura um trabalho envolvente, pois conta com a participação do leitor. Nesse caso, se o professor souber aproveitar, ele conseguirá tornar as aulas de literatura envolventes e prazerosas.

Outra forma de envolver o aluno e pode ser uma atividade prazerosa são as rodas de conversas literárias. Nelas, os alunos podem expor suas conclusões sobre os textos lidos, apresentando as suas diferentes recepções. Para Cosson (2022), ler é um ato solitário e solidário. Solitário porque, quando lemos silenciosamente, o fazemos apenas para nós mesmos, mas a interpretação não é única, como vimos anteriormente, ela vai de encontro a outras leituras, podendo haver, dessa forma, um compartilhamento de visões de mundo. Ainda, segundo o autor: “Abrir-se ao outro para compreendê-lo ainda que isso não implique aceitá-lo é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto” (Cosson, 2022, p. 27). Essa solidariedade não precisa ser apenas entre autor e leitor, mas pode ser também entre leitores diferentes com interpretações diferentes.

Nessa perspectiva, podemos dizer que há um ato solidário não apenas entre autor e leitor, mas na troca de experiências sobre leituras literárias em sala de aula. É importante incentivar os alunos a exporem suas experiências sobre leituras de um mesmo texto ou sobre leituras de textos diversos. Essas trocas de experiências contribuem tanto para a compreensão dos textos lidos, quanto para apresentação de obras que, muitas vezes, podem ser desconhecidas para alguns alunos e através da troca de experiências haja o incentivo de leitura.

Mudanças de comportamento, como essas anteriormente apontadas, podem trazer grandes resultados para o ensino de literatura, pois quando o leitor é levado em consideração, ele sai da passividade e se sente importante. Isso, conseqüentemente, o faz perceber o ensino de literatura como algo bom, algo que promove prazer. Propiciar esses momentos em sala de aula é um meio de o professor ajudar seus alunos a ampliarem suas experiências literárias. Todavia, um dos grandes desafios que têm atrapalhado as aulas de literatura, como vimos na seção anterior, é a cultura digital, porém, ela tem muito a oferecer ao trabalho com a literatura infantojuvenil, conforme veremos na próxima subseção.

4.2 A cultura digital e os desafios da leitura na contemporaneidade

Sabemos que a literatura não só é uma das principais contribuintes para o desenvolvimento da leitura e aquisição do conhecimento como também é um importante meio para formação humana de qualquer pessoa. Roland Bhartes afirma que se todas as disciplinas fossem expulsas do ensino, apenas uma deveria permanecer: a disciplina literária, “pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (Bhartes, 1980, p. 18 *apud* Lajolo, 1993, p. 11). Antonio Candido, por sua vez, discorre, em seu texto *A Literatura e a Formação do Homem*, sobre a importância da literatura para a formação integral do ser humano. Segundo o autor, a literatura é: “Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (Candido, 2012, p. 82).

Os trechos percorridos anteriormente, tanto nas palavras de Bhartes, quanto nas palavras de Candido, nos mostram o quão necessário é o ensino de literatura para a educação, pois o texto literário nos aproxima de todas as ciências e de todos os saberes, mas não somente isso, a literatura é forte fator de formação humana. Essa riqueza que a literatura carrega é fruto de sua evolução ao longo dos séculos, acompanhando cada época e sendo um retrato escrito de cada período que viveu a humanidade com suas mudanças sociais, políticas e tecnológicas. No período atual, a chamada “era da informação”, não poderia ser diferente: a literatura se faz presente. Desse modo, sabemos o quão importante é a união

entre o trabalho com a literatura infantojuvenil e os recursos tecnológicos.

Conforme pode ser observado, no decorrer do presente trabalho, o ensino de literatura precisa acontecer de maneira a proporcionar o letramento literário, afim de que, por meio deste, promova-se a formação leitora. Todavia, é importante atentarmos para o fato de que o ensino de literatura atualmente concorre com muitos desafios para a promoção da formação leitora, como é o caso da cultura digital, abordada na subseção 3.1. Entretanto, as novas tecnologias, se trabalhadas da maneira correta, podem proporcionar muitos benefícios em favor do ensino de leitura, em especial do trabalho com a literatura infantojuvenil.

A cultura digital – prevista por muitos autores entre as décadas de 1980 e 1990, dentre eles Pierri Levi, que publicou a primeira edição do livro *Cyberculture*, em 1997 (Heinsfeld; Pischetola, 2017) – já é realidade em nosso meio, uma vez que: “Vivemos imersos na cultura digital e não estamos estagnados: internet das coisas, web semântica, sensores RFID, *mobile tags*” (Heinsfeld; Pischetola, 2017, p. 1350). Ainda nessa perspectiva, Bortolazzo (2016, p. 11), afirma que “o termo digital estaria representando uma forma particular de vida de um grupo ou de grupos de sujeitos em um determinado período da história”.

As duas assertivas acima nos confirmam a realidade vivenciada por cada um de nós nos tempos hodiernos, uma vez que o “ser conectado” é uma

característica do homem contemporâneo, que necessita da conexão ininterrupta com a internet para realizar atividades do dia a dia, como fazer compras, ou sacar dinheiro, ou, ainda, para marcar uma consulta. Isso mostra o quanto estamos imersos nessa cultura e somos dependentes de suas tecnologias.

A escola não fica imune aos efeitos da cultura digital. Ao contrário, nesse ambiente de ensino, as tecnologias digitais se fazem presentes e adentram as salas de aulas através de objetos como, por exemplo, celulares, tablets e computadores. Entretanto, em alguns casos, trata-se, apenas, de uma intromissão que atrapalha o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos.

Desse modo, é importante nos atermos ao fato de que, embora muito se fale que o advento tecnológico representou um atraso para a educação, especialmente para o ensino de leitura, esse advento tecnológico também trouxe muitas possibilidades para a educação. Nesse sentido, nós, enquanto educadores, não podemos menosprezar a existência das novas tecnologias e fingir que não vivemos em uma cultura digital, mas devemos buscar conhecer as inúmeras possibilidades digitais que contribuem para o ensino de leitura e que, por isso, podem e devem ser aproveitadas pela escola. É nessa perspectiva que Dowbor (2013, p. 4) comenta:

As tecnologias em si não são ruins.
Fazer mais coisas com menos esforço

é positivo. Mas as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros. Achávamos que o essencial para desenvolver o país seria criar fábricas e bancos. Hoje constatamos que sem os conhecimentos e a organização social correspondentes, construímos uma modernidade com pés de barro, um luxo de fachada. (Dowbor, 2013, p. 4)

Assim, podemos depreender que a tecnologia, por ela mesma, não é ruim, mas, em se tratando da sua introdução na escola, é preciso que haja o preparo necessário por parte dos professores e das escolas para que o trabalho com auxílio tecnológico seja, de fato, eficaz. De nada adianta termos ao nosso dispor os melhores recursos tecnológicos se não tivermos o preparo necessário para trabalharmos em sala de aula. Nesse sentido, Sibília (2012 *apud* Conte; Kobolt; Habowski, 2020, p. 4), discorre sobre a necessidade de repensarmos o uso das tecnologias digitais, tendo em vista os resultados das avaliações sobre leitura no Brasil:

Hoje, com a cultura digital de um tempo que sobrevive através do mundo em rede, torna-se necessário repensar as formas como habitamos o digital e de como escrevemos a nossa

história nesse mundo, tendo em vista as pesquisas sobre os trágicos retratos da leitura no Brasil. (Sibília, 2012 *apud* Conte; Kobolt; Habowski, 2020, p. 4)

Para que possamos repensar as formas como habitamos o universo digital, segundo sugere a autora, é preciso que, mais uma vez, adentremos ao terreno do letramento, mais especificamente, o letramento digital. Conforme vimos no subtópico 2.2, ainda na década de 1980, o termo *letramento* foi trocado pelo termo *letramentos*, uma vez que são várias as situações de uso social da escrita e da leitura. Desse modo, o termo *letramento digital* refere-se ao “processo de configuração de indivíduos ou grupos que se apropriam da linguagem nas práticas sociais relacionadas direta ou indiretamente à leitura e à escrita mediadas pelas TIC” (Duran, 2011, p. 28).

Desse modo, o letramento digital é peça chave para que possamos promover um trabalho eficaz com a leitura por meio de recursos tecnológicos como tablets, celulares, computadores etc., uma vez que, a partir da introdução dessas novas tecnologias na escola,

[...] emergem grandes desafios para a educação, dentre os mais marcantes a necessidade de a escola propiciar o desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação cidadã em

sociedade e a urgência de serem exploradas as potencialidades das redes digitais (Heinsfeld; Pischetola, 2017, p. 1356).

A partir da fala das autoras, depreendemos que existe uma necessidade da escola se adequar às possibilidades ofertadas pela cultura digital. Entretanto, mesmo ocupando uma função de grande importância nesse cenário, muitos professores, ao adotarem recursos tecnológicos em suas aulas, sentem, ainda, grandes dificuldades e, por isso, não conseguem oferecer uma assistência aos discentes (Caetano; Silva, 2023). Nesse sentido, a escola precisa aprimorar a formação de seus professores, para que estes sejam capazes de formar seus alunos a partir do uso de recursos tecnológicos, pois, conforme Silva e Araújo (2016 *apud* Caetano; Silva, 2023, p. 16) “o novo cenário tecnológico demanda novas formas de interação entre os usuários, bem como com o texto literário, o que caracteriza o letramento digital e traz mudanças significativas em termos sociais, cognitivos e discursivos.”

Destarte,

[...] em um ambiente de aprendizado cada vez mais tecnológico, é essencial que os professores sejam capazes de utilizar as ferramentas disponíveis para facilitar a produção de conhecimento por parte dos alunos.

Para isso, é necessário que os professores sejam capazes de integrar as tecnologias digitais em sua prática educativa, reinventando suas abordagens de ensino e aprendizagem para aproveitar as diferentes linguagens e recursos que essas tecnologias oferecem. (Silva; Araújo, 2016 *apud* Caetano; Silva, 2023, p. 16)

Observados esses pontos dissertados pelos autores supracitados, percebemos que é importante que haja, primeiramente, uma formação docente, para que professores possam utilizar em sala de aula conhecimentos aprendidos a respeito do uso de novas tecnologias, a fim de que seja cessado o empirismo que, ainda, rege o trabalho de muitos professores. Assim, uma vez trabalhando com esses recursos da forma correta, estaremos fazendo um trabalho que vale por dois: em primeiro lugar, estaremos aproveitando as possibilidades oferecidas por estes recursos e em segundo lugar, estaremos induzindo os alunos a usarem esses recursos de maneira devida em sala de aula.

Sabemos que o universo cibernético apresenta infinitas possibilidades de leitura, desse modo é preciso, além de trabalhar a partir do letramento digital, adequar estas possibilidades às realidades dos alunos. Não adianta, apenas, informar sites os quais os alunos se depararão com livros literários. É importante que essa busca seja orientada pelo professor, tendo, pois, que a

Literatura digital e suas infinitas opções de leitura podem representar um risco ao hábito e ao interesse de ler dos estudantes, uma vez que é possível encontrar obras que não condizem com os critérios mencionados, desmotivando-os a manterem uma prática constante de leitura. (Caetano; Silva, 2023, p. 3)

Desse modo, é importante observarmos que nem todos os livros achados na internet, dada a sua facilidade, podem ser apropriados para determinada idade. Por isso, atentamos para o fato de que o letramento digital é importante para que os professores e alunos possam acessar adequadamente. Entretanto, para que se possa ter um ensino de literatura verdadeiramente eficaz, não basta apenas saber pesquisar livros em aplicativos ou sites. É importante também ter o conhecimento das obras em questão, saber avaliar se essas obras estão adequadas para determinada idade. É nesse sentido que apontamos para o papel essencial do professor de literatura, que, segundo Caetano e Silva (2023, p. 3), “deve desempenhar um papel essencial, o de mediador e orientador dessas escolhas”. Desse modo, é através do professor que o trabalho com a literatura digital pode, e deve, ser mediado e orientado a fim de que a leitura possa ser desenvolvida positivamente em sala de aula com o auxílio das novas tecnologias.

Todavia, se não houver o planejamento necessário por parte da escola, nem o auxílio do professor mediador, mais do que ler obras impróprias,

os alunos, ao navegarem sem rumo pela internet, poderão fazer pesquisas superficiais, sem ler as obras completas, mas apenas seus resumos e desenvolvendo motivação para ler obras clássicas, tão somente suas adaptações (Silva, 2020). Para a autora, sem o devido direcionamento escolar, “[o]s caminhos e descaminhos no ciberespaço são trilhados sem controle e sem propósitos definidos pelos estudantes que não encontram propostas de educação literária na era digital” (Silva, 2020, p. 7).

Desse modo, depreende-se que reconhecer o momento histórico em que vivemos é importante para o ensino literário, uma vez que a literatura se fez presente em todos os momentos da humanidade. Entretanto, é importante que, ao trabalharmos a literatura por meio das novas tecnologias, devemos atentar para o fato de que o trabalho com adolescentes deve ser minucioso, uma vez que, nessa faixa etária, é muito fácil perder a atenção, sobretudo quando estamos falando de acesso à internet. Entretanto, como já vimos anteriormente, se o professor souber utilizar os recursos oferecidos pela era digital poderá obter grandes benefícios.

Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho com a literatura não se prende a determinados meios ou períodos, uma vez que “a formação do leitor passa pela escrita, mas não se detém nela e em nenhuma outra tecnologia – antes precisa integrar todas elas, compreendendo que o mesmo sujeito ocupa os papéis de leitor, espectador e internauta” (Canclini, 2008 *apud* Cosson, 2016, p.

63). Dessa forma, tendo uma escola que entenda essa mobilidade da literatura, pode-se proporcionar uma verdadeira formação leitora por meio das tecnologias oferecidas pela cultura digital. Destarte, de acordo com Cosson (2016), a escola deve direcionar os esforços para o exercício consciente dos papéis que o aluno pode executar: seja de leitor, espectador ou internauta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade apresenta novos cenários para o ensino e a fruição da literatura infantojuvenil, especialmente diante da crescente presença da cultura digital na vida dos estudantes. A convergência entre leitura, tecnologias e práticas culturais impõe desafios e oportunidades para a formação leitora e para o letramento literário, demandando do professor um olhar crítico e mediador, capaz de integrar tradição literária e inovação tecnológica (BORTOLAZZO, 2016, p. 3; HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p. 1352).

Segundo Cosson (2020, p. 49), a sociedade pós-literária caracteriza-se por uma circulação cultural diversificada, na qual o texto literário compete com mídias digitais e narrativas multimodais. Nesse contexto, a literatura infantojuvenil precisa ser pensada como uma experiência ampliada, capaz de dialogar com diferentes linguagens, formatos e tecnologias, sem perder sua essência estética e formativa. Zilberman (2023, p. 32) reforça que o leitor contemporâneo é inserido em um ambiente multimodal, no qual o estímulo visual, auditivo e interativo complementa a experiência textual, mas exige mediação crítica para que não se limite a um consumo passivo de informações.

A intersecção entre literatura infantojuvenil e cultura digital apresenta tanto desafios quanto oportunidades. Por um lado, a presença de dispositivos móveis e plataformas digitais pode fragmentar a atenção do leitor e dificultar a imersão estética no texto (CAETANO; SILVA, 2023, p. 7). Por outro, quando incorporada de forma estratégica, a tecnologia pode ampliar o engajamento, oferecer recursos multimodais para interpretação e análise e possibilitar experiências de leitura colaborativa, interativa e crítica (CONTE; KOBOLT; HABOWSKI, 2022, p. 10).

A mediação pedagógica, nesse cenário, é central. Oliveira (2010, p. 21) afirma que “o professor atua como facilitador da leitura, promovendo estratégias que articulem a literatura com as tecnologias digitais, garantindo que a interação com o texto seja significativa e formativa”. Isso implica não apenas disponibilizar recursos tecnológicos, mas selecionar conteúdos, propor atividades de leitura crítica e reflexiva, e fomentar discussões sobre temas e valores presentes nas obras infantojuvenis. Nesse sentido, a literatura infantojuvenil não deixa de ser um espaço estético; ao contrário, a tecnologia deve ampliar sua potência formativa e crítica.

O diálogo entre literatura infantojuvenil e cultura digital também se manifesta na possibilidade de promover novas práticas de letramento literário, capazes de integrar leitura, escrita, multimodalidade e participação cultural. Segabinazi e Cosson (2023, p. 45) destacam que o letramento literário contemporâneo requer que o leitor “transite entre

diferentes linguagens, compreenda códigos culturais e estabeleça conexões entre texto literário, mídia digital e experiência social”. Essa abordagem fortalece a função da literatura infantojuvenil como instrumento de formação ampla, capaz de articular imaginação, análise crítica e engajamento cultural.

Além disso, a cultura digital exige reflexão sobre as políticas e documentos educacionais que orientam o ensino de literatura. Como observado na análise dos PCN, BNCC e DCRC, ainda existem lacunas quanto ao reconhecimento e valorização do texto infantojuvenil (SOARES, 2011, p. 90; SILVA; MACÊDO; SEGABINAZI, 2017, p. 36). A incorporação de tecnologias digitais no ensino de literatura demanda que tais documentos sejam interpretados de forma flexível, permitindo que o professor explore práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, integrando tradição literária e novas formas de engajamento (PACHECO, 2017, p. 25).

Em última análise, a relação entre literatura infantojuvenil, cultura digital e formação leitora contemporânea revela que o ensino literário não pode se restringir à escolarização tradicional. Ele precisa considerar o leitor como sujeito multifacetado, inserido em contextos complexos de consumo cultural, interações digitais e produção de sentidos. A literatura infantojuvenil, nesse cenário, mantém seu papel formativo, mas amplia seu alcance: não apenas constrói leitores, mas cidadãos críticos, criativos e capazes de dialogar com múltiplas linguagens e experiências (FREIRE, 1989, p. 24; CANDIDO, 2012, p. 87).

Portanto, compreender e planejar o ensino da literatura infantojuvenil na contemporaneidade exige atenção à interseção entre estética, formação crítica e cultura digital, reconhecendo tanto os riscos quanto as potencialidades das tecnologias, e garantindo que o trabalho com a leitura continue a formar leitores sensíveis, reflexivos e culturalmente ativos.

Desde seu surgimento, entre os séculos XVII e XVIII, a literatura infantojuvenil tem se mostrado aliada da educação escolar. O seu surgimento ocorreu atrelado à prática escolar, diante de um contexto romântico de reconhecimento da infância. Desse modo, teve como primeira função didatizar e pedagogizar os jovens leitores. Por esse motivo, ainda é, por muitos educadores e documentos educacionais, considerada um gênero de menor importância. Entretanto, sabemos que a literatura voltada para a arte e não para a pedagogia tem capacidade formativa. Desse modo, propusemo-nos investigar as contribuições da literatura infantojuvenil para tal formação.

Considerando o déficit de formação leitora no Brasil, de um modo geral, e no Ceará, de forma particular, esta pesquisa teve por objetivo compreender a importância do uso da literatura infantojuvenil para a formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental anos finais, com vistas ao letramento literário e à consolidação de conhecimentos teóricos que embasem a prática educacional.

Para chegarmos aos resultados pretendidos, trilhamos um caminho no qual buscou-se: a) mapear, por meio de obras, estudos e teorias, as contribuições da literatura infantojuvenil para a formação dos alunos durante os anos finais do Ensino Fundamental; b) identificar práticas pedagógicas eficazes no ensino de literatura infantojuvenil; e, por último, c) verificar a eficácia do ensino de literatura infantojuvenil orientado pela BNCC, com vistas ao letramento literário

A partir de obras teóricas e trabalhos como os de Zilberman (2003), Colomer (2003), Soares (2004a; 2004b, 2011), Cosson (2020; 2022), Souza e Segabinazi (2019), dentre outros, além de pesquisas acadêmicas realizadas sobre o referido tema, que apontam resultados significativos relacionados ao uso da literatura infantojuvenil, pudemos mapear as contribuições deste gênero literário para a formação leitora e promoção do letramento literário dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental – este último a principal contribuição da literatura. Os resultados mostraram que existem muitos desafios para a implantação de um estudo verdadeiramente literário, sendo o principal deles a má escolarização da literatura infantojuvenil. Todavia, o que pode fazer grande diferença em um trabalho com a literatura infantojuvenil é o fazer pedagógico.

Com relação às práticas pedagógicas, são elas que podem afastar ou aproximar o aluno da literatura. Percebemos que, quando voltadas para o trabalho verdadeiramente literário, as práticas pedagógicas fazem a total diferença. Essas práticas

estão relacionadas ao trabalho com a literatura infantojuvenil em sala de aula de maneira que os alunos possam criar um vínculo com o texto literário, por meio de práticas de leituras literárias que causem prazer, como, por exemplo, rodas de leituras, espaço para a leitura livre do aluno, a permissão para que o aluno participe da escolha dos livros dentre outras.

É importante salientar que a leitura literária em sala de aula não deve ser trabalhada apenas em função do prazer, da fruição, do deleite, pois a literatura, de maneira geral, apresenta capacidade formativa e é capaz de promover o conhecimento, mas é imprescindível que as atividades com os textos literários infantojuvenis sejam capazes de possibilitar momentos prazerosos, pois, na maioria das vezes, o que mais afasta o aluno do texto literário são as más experiências com atividades obrigatórias, que produzem pouco ou nenhum prazer. Nesse sentido, é importante que os professores tenham uma formação continuada, pois é importante que os seus conhecimentos e habilidades sejam continuamente aperfeiçoados.

Outro ponto que devemos nos atentar especificamente tem relação com as práticas pedagógicas de uso da literatura e a aceitação do novo, oferecido pela cultura digital. Até que ponto o professor deve permitir ou não o uso de celulares e tablets em sala de aula? Sabemos que a cultura digital é real, não tem como negá-la, porém, o que podemos e devemos fazer é trazê-la para o nosso lado, reconhecendo, porém, que o trabalho com a leitura apresenta grandes dificuldades e o uso de

recursos tecnológicos sem um viés educacional contribui bastante para a desatenção de grande parte dos alunos. Entretanto, é importante reconhecer também as possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos, e pela intersecção entre literatura infantojuvenil e tecnologia.

Por fim, verificamos a eficiência do ensino de literatura infantojuvenil orientado pelos PCN e pela BNCC e DCRC. Os PCN representaram um grande avanço para o ensino de literatura, uma vez que apontam para as particularidades do texto literário. Entretanto, a literatura infantojuvenil é considerada, em tal documento, como uma sublitteratura, um texto de pouco valor. A BNCC e o DRCE, por outro lado, reconhecem a literatura infantojuvenil como literatura, porém o espaço que lhe oferecem é pequeno. Percebemos que apesar desses documentos terem, de certa forma, trazido uma nova perspectiva para o trabalho com a literatura em sala de aula, ainda, deixaram algumas lacunas, principalmente, no que diz respeito à literatura infantojuvenil. Ao professor é orientada a criatividade, uma vez que o texto literário infantojuvenil propõe, como já apontado, muitas possibilidades para a sala de aula.

Ao retomarmos as questões que nortearam os objetivos desta pesquisa, a partir dos resultados obtidos, temos como respostas que a literatura infantojuvenil é, de fato, um instrumento que oferece muitas contribuições para a formação leitora durante os anos finais do Ensino Fundamental. Compreendemos, dessa forma, que a literatura infantojuvenil é importante para o letramento literário,

mas não apenas isso, ela é necessária para a formação humana, por ser um grande instrumento de tradução do mundo. Nesse aspecto, chegamos à conclusão de que a literatura infantojuvenil pode ser um grande instrumento de educação, mas, diferentemente do que lhe foi proposto em suas origens, ela educa por ela mesma. O texto literário não precisa ser transporte de valores morais, pois o seu valor está na experiência humana.

Desse modo, compreendemos que os objetivos de pesquisa foram alcançados, uma vez que podemos, através de obras de autores de referência sobre o tema e trabalhos já realizados, investigar a importância da literatura infantojuvenil para a formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental anos finais. Mesmo tendo surgido em meio a um contexto altamente didatizante, é preciso considerar sua evolução. Foi o que fizemos nesse trabalho: trabalhamos com a pesquisa sobre a literatura infantojuvenil, tendo em vista a sua evolução e a contribuição que esta possibilita ao letramento literário.

O presente trabalho é disponibilizado como uma contribuição e promoção da formação leitora através do incentivo para o uso da literatura infantojuvenil em sala de aula, apontando para as possibilidades oferecidas por este uso, bem como o uso voltado para o letramento literário, haja vista ser tão necessário no trabalho com a literatura infantojuvenil.

Nessa perspectiva, acreditamos serem importantes, para a educação, os resultados aqui obtidos. Entretanto, por ser o campo da literatura infantojuvenil um campo tão vasto, com grandes possibilidades de pesquisa, incentivamos novos estudos nesta área, uma vez que, apesar de reconhecermos a importância dos achados, compreendemos as limitações deste trabalho e também cremos que o campo científico está em constante evolução. Por esse motivo, sugerimos que novos achados podem ser complementares, bem como capazes de desfazer possíveis equívocos tidos como resultados positivos do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Assuério Marcos; SILVA, Elisafran de Meneses Lemos da. Livros didáticos, bibliotecas escolares, discentes e docentes no eixo da leitura: diferentes mundos. *In* SEMANA UNIVERSITÁRIA UECE, 28, 2023, Fortaleza. **Anais** [...] Fortaleza: UECE, 2023. p. 1-4. Disponível em: <https://semanauniversitaria.uece.br/anais/paginas/ar eas.jsf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura e educação: diálogos. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). **Liteartura**: saberes em movimento. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

BARBOSA, Vânia Maria Castelo. Letramento literário: uma proposta de leitura comparada para o ensino fundamental. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60959>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BARTHES, Roland *et al.* **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester

Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. *E-book*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb.
Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 maio 2024

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BEZERRA, Prucina de Carvalho; PEREIRA, Jaqueline Aristides. O livro infantojuvenil *O menino mágico*, de Rachel de Queiroz: potencialidades para a formação de leitores. In: CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LINGUAGENS E LETRAMENTOS, 4., 2022, Fortaleza. **Cultura Escolar em Tempos de Pandemia**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 1270-1283. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92135>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Cadernos de comunicação**, Santa Maria,

v. 20, n. 01, jul., p. 1-15, jan./abr. 2016. DOI:
<https://doi.org/10.5902/2316882X22133>. Disponível
em:
<https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/22133>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CAETANO, Fabiane Dayse Mendes; SILVA, Débora Cristina Santos. Os desafios para o ensino de literatura na era digital. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Goiás, v. 15, p. 1-21, dez. 2023. DOI:
<https://doi.org/10.51913/revelli.v15i0.14275>. Disponível em:
<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/14275>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, 2012, p. 81-90. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 3 maio 2024.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CARDOSO, Rosimeri Darc. **Monteiro Lobato**: entre o pedagógico e o estético. 2007. Tese (Doutorado em Letras, Literatura e Vida Social) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007. Disponível em:
<https://monteirolobato.com/teses-artigos-dissertacoes/page/2/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do

Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CONTE, Elaine; KOBOLT, Maria Edilene de Paula; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Leitura e escrita na cultura digital. **Educação**, Santa Maria, v. 47, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644443953>. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43953>. Acesso em: 12 jul. 2024.

COSSON, Rildo. A prática literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances**: estudos sobre a Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set-dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 28 jun. 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 47-66, maio/ ago., 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/prop>

osic/article/view/8647205. Acesso em: 28 jun. 2024.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. *E-book*.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capas-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2024.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Francisco das Chagas Souza Costa. A literatura e a formação do leitor: algumas considerações. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 7, n. 2, p. 254-271, 2018. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1543>. Acesso em: 30 abr. 2024.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento** – os desafios da educação. São Paulo: DOWBOR.ORG, 2013. Disponível em: <https://dowbor.org/wp-content/uploads/2020/08/13-TecnDoCnh2013.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024

FLECK, Francisco Gilmei. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. **Revista a cor das letras**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 85-103, out./ dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4919/pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 03 maio 2024.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

HEINSFELD, Damiana Bruna; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1349-1371, ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.103011349>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689>. Acesso em: 08 jul. 2024.

ISSE, Renan Marques. O letramento literário e a escolarização da literatura infantojuvenil. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 35, p. 179-196, jul./dez., 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2020.48001>.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/48001/34696>. Acesso em: 10 mar. 2024.

KOCH, Ingedore Villaça ; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO, Ana Maria. *In*: **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2010. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nxncx8cn>. Acesso em: 23 ago. 2024.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2024.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo

(Orgs.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2024.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje**: caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

PACHECO, Abílio. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. *In*: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. **Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental**. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. p. 15-32.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, Rio Grande do Sul, n. 05, p. 117-125, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/articloe/view/2842/2018>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PEDROSA, Francineide Batista de Sousa; AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. As narrativas literárias: contribuições para a formação de alunos leitores. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2013. p. 1-12. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36>

43. Acesso em: 04 abr. 2024.

QEDU, Portal. **Dados de Aprendizagem**. 2020.

Disponível em: <https://países.qedu.org.br/dados-de-aprendizagem/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. *E-book*. Disponível em: https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB_.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

SEGABINAZE, Daniela; COSSON, Rildo. As práticas de letramento literário na escola. *In* SEGABINAZE, Daniela; COSSON, Rildo (Orgs.). **Práticas de letramento na escola**. Fortaleza: Editora da UECE, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/07/Pr%C3%A1ticas-de-Letramento-Liter%C3%A1rio-na-escola.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA, Daniely Moreira Coelho da. Práticas de letramento literário por meio da obra Gralha, menino de rua em uma turma de 7º ano. *In*: PROJETO PROFESSOR AUTOR: FAZENDO HISTÓRIAS... TROCANDO FIGURINHAS-POSTER, 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2019. p. 1 - 8. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49620>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Ensino de literatura na era digital: Conexões ilimitadas com o Reader

Response Criticism. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 7, p. 49235-49250, jul., 2020. DOI:10.34117/bjdv6n7-536. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13623>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SILVA, Raquel Sousa da; MACÊDO, Jhennefer Alves; SEGABINAZI, Daniela Maria. A literatura juvenil no ensino fundamental II: avanços e recuos na Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, 2017, n. 7, p. 31-42, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/6553>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2ª. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/348662978/A-ESCOLARIZACAO-DA-LITERATURA-INFANTIL-E-JUVENIL-completo-pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio - Revista Pedagógica**, São Paulo, 2004. p. 96-100, 2004a. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As

muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2004, n. 25, p. 05-17, 2004b.
Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUSA, Hildenia Onias de; SEGABINAZI, Daniela Maria. Leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: Discussões e inserções do pensamento de Antonio Cândido. **Revista Araticun**, Montes Claros, v. 20, n. 02, p. 1-20, abr. 2019.
Disponível em:
<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/2041>. Acesso em: 07 abr. 2024.

SOUSA, Leomar Alves de. Práticas de leitura e de escrita no ensino fundamental II pelo viés da literatura infantil e juvenil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 22, p. 300-308, 2020,
Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4057>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Acervo digital UNESP**, São Paulo, 2011, p. 101-107, 2011. Disponível em:
https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR&contrast. Acesso em: 03 mar. 2024.

TERRA, Ernani. O conto na sala de aula. **Revista**

Metalinguagens, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 33-45, jul. 2019. Disponível em: <https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/455>. Acesso em: 07 abr. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2023.