

Literatura infantil na escola de anos iniciais: percepções, desafios e possibilidades de promoção do letramento literário

Children's literature in the early years of elementary school: perceptions, challenges and possibilities for promoting literary literacy

Giselle Cristina Smaniotto¹
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Renata Cristina Almeida Oliveira²
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo

Este artigo³ ressalta a importância das práticas de letramento literário na escola de anos iniciais do ensino fundamental. Baseando-se em uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, o estudo analisa as percepções, desafios e possibilidades da escolarização adequada da literatura infantil sob a perspectiva de uma pedagoga e quatro professoras de uma escola pública de Ponta Grossa, Paraná. Os resultados ressaltam que a literatura infantil é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, embora existam desafios significativos para a sua curricularização, tais como o desinteresse dos alunos, a falta de tempo, as avaliações externas e a falta de incentivo familiar. As estratégias propostas incluem a implementação de práticas de leitura literária na escola (leitura livre, fichas de leitura, projetos), bem como o incentivo à extensão dessas práticas no contexto familiar. Conclui-se que a promoção do letramento literário requer um planejamento intencional e a colaboração entre escola e família para formar leitores críticos e reflexivos desde os primeiros anos de escolarização.

Palavras-chave: literatura infantil; letramento literário; escolarização da literatura; anos iniciais do ensino fundamental.

¹ Doutora em Linguística, área de Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora adjunta do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pesquisadora nas áreas de alfabetização, ensino e aprendizagem da língua portuguesa e formação de professores da língua materna. Orcid: 0000-0001-7348-1624.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado, Educação e Políticas Educacionais (GPCATE) pelo PPGE-UEPG. Orcid: 0009-0006-0765-7250.

³ A pesquisa original contemplou, além da investigação com a pedagoga e as professoras, momentos de contação de histórias e rodas de conversa com os alunos de 1º ao 5º ano, cujos dados são analisados e apresentados em outro artigo (no prelo).



doi: 10.28998/2317-9945.

Submetido em: 15/10/2024

Aceito em: 11/02/2025

Publicado: 30/03/2025

Artigo licenciado sob a [Licença Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

e-Location: 18329

Abstract

This article highlights the importance of literary literacy practices in the early years of elementary school. Based on a qualitative approach, including a literature review and field research, the study analyzes the perceptions, challenges, and possibilities for the adequate curricular integration of children's literature from the perspective of a pedagogue and four teachers at a public school in Ponta Grossa, Paraná. The results emphasize that children's literature is fundamental for the cognitive, emotional, and social development of children, although significant challenges exist for its curricular integration, such as student disinterest, lack of time, external assessments, and insufficient family encouragement. The proposed strategies include the implementing literary reading practices at school (free reading, reading logs, projects) as well as encouraging the extension of these practices within the family context. It is concluded that promoting literary literacy requires intentional planning and collaboration between school and family to nurture critical and reflective readers from the early years of schooling.

Keywords: *children's literature; literary literacy; curricular integration of literature; early years of elementary education.*

Introdução

Até o século XVII, a criança não era considerada como um ser diferente dos adultos, recebendo tratamento igualitário e tendo acesso aos mesmos espaços sociais e produtos culturais (Ariés, 1986). É somente a partir do século XVIII, na Europa, com as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, que a criança passa a ser concebida como um sujeito único, dotado de necessidades e características diferentes dos adultos (Patto, 2000). Nesse sentido, conforme Cunha (1987), começa a delinear-se uma educação pensada para atender as crianças, instruindo-as culturalmente por meio da transmissão de valores. Com base disso, é criada uma literatura voltada ao público infantil, atendendo a esses objetivos sociais (Barros, 2013).

Segundo Lajolo (2011), a literatura infantil é utilizada como suporte da escola para fins didáticos, uma prática que se mantém até os dias atuais na realidade escolar. Entretanto, para a autora, a literatura, sobretudo a infantil, vai além de um mero recurso de ensino; ela é a porta de entrada para o mundo literário e traz benefícios, como o desenvolvimento da imaginação, criatividade, curiosidade, oralidade, comunicação, interação social, senso crítico e interpretação. A escola, portanto, desempenha um papel fundamental ao propiciar o acesso e contato das crianças com a literatura, visto que muitas vezes é o primeiro e, ou, único espaço onde a criança terá esse acesso.

Diante disso, a pesquisa em tela buscou responder à seguinte pergunta: quais são as percepções, desafios e possibilidades de promoção do letramento literário com base na perspectiva de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental? Seu objetivo geral foi investigar as percepções, desafios e possibilidades de promoção do letramento literário

baseado na perspectiva de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, os objetivos específicos foram: a) identificar as percepções das docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a importância e os benefícios do letramento literário para o desenvolvimento dos alunos; b) analisar os desafios enfrentados pelas docentes na promoção do letramento literário em sala de aula; c) conhecer as possibilidades e estratégias utilizadas para superar tais desafios.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, incluindo levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Os sujeitos da pesquisa foram uma pedagoga e quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal do município de Ponta Grossa, no Paraná. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com a pedagoga e com as professoras do 1º ao 5º ano.

O artigo se inicia destacando a importância da literatura na formação humana das crianças e na sua formação como leitoras, bem como apresenta uma breve história da literatura infantil brasileira e sua relação com a escola. Discute-se também o conceito de letramento literário e o processo de escolarização da literatura, analisando-se o que, como e onde ler na escola. Na seção da metodologia da pesquisa, são detalhados o cenário da pesquisa, os sujeitos participantes e os instrumentos de geração de dados, além dos procedimentos éticos adotados. Finalmente, a análise e a discussão dos resultados são apresentadas nas seções que abordam as percepções dos sujeitos de pesquisa sobre o trabalho com a literatura infantil na escola, seus desafios e as possibilidades e práticas pedagógicas que promovem o letramento literário.

Literatura infantil: formação humana e formação de leitores

A literatura infantil tem raízes profundas na história, remontando à Antiguidade com obras como as de Homero (Carpeaux, 2008). Ao longo do tempo, a literatura infantil evoluiu para se tornar um componente essencial na formação humana, contribuindo para o desenvolvimento social, cognitivo, intelectual, emocional e afetivo das crianças, além de estimular a imaginação e a criatividade. Segundo Caldin (2003), a literatura facilita a emancipação do indivíduo ao permitir uma reflexão crítica sobre os dogmas sociais, funcionando como um meio de transformação pessoal e social, conforme ressaltado por Freire (2011) em sua concepção de educação libertadora.

Freire (2011) argumenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, defendendo que a leitura deve ser uma atividade de compreensão do mundo e não apenas

um exercício de decodificação. A leitura crítica, portanto, permite ao sujeito associar a leitura do mundo com a leitura da palavra, desenvolvendo uma visão crítica da realidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia as diretrizes da educação básica no Brasil, visando essa ideia de Freire, orienta a utilização da literatura infantil para o desenvolvimento do gosto pela leitura, estímulo à imaginação e ampliação do conhecimento de mundo (Brasil, 2017).

A literatura infantil é um convite ao mundo literário, utilizando a ludicidade para despertar o interesse das crianças por histórias que alimentam a imaginação. Além de entreter, emocionar e formar, a literatura infantil serve como um instrumento social que inicia as crianças no processo de formação leitora, mesmo antes da escolarização formal. A BNCC (Brasil, 2017) destaca a importância da mediação dos educadores no contato das crianças com diferentes gêneros literários, facilitando a familiaridade com livros e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. A literatura infantil, portanto, é um recurso valioso para a escolarização e a formação integral do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social desde a infância.

A literatura infantil no Brasil, conforme Lajolo e Zilberman (2019), seguiu um desenvolvimento semelhante ao observado em países europeus, sendo inicialmente utilizada como um instrumento pedagógico para transmitir modos de vida e comportamentos desejáveis para as crianças na sociedade. No entanto, sua expansão foi lenta, em grande parte devido ao baixo investimento em meios de impressão e ao surgimento tardio da imprensa no país. No século XIX, a maioria dos escritores brasileiros não conseguia viver de sua literatura, com muitos dependendo da aceitação de editores portugueses ou da memória popular para a preservação de seus textos. Foi somente no início do século XX que se começou a prestar mais atenção ao desenvolvimento infantil, influenciado por áreas como Pedagogia, Psicologia e Biologia, que reforçaram a necessidade de uma literatura específica para crianças (Barros, 2013).

Além disso, a baixa taxa de alfabetização da população brasileira incentivou o Estado a investir mais na educação. Até o final do século XIX, mais de 70% da população brasileira era analfabeta (Lajolo; Zilberman, 2019), o que levou a um maior reconhecimento e investimento na literatura como ferramenta didática. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5692/71) decretou o ensino da língua nacional utilizando textos literários nas escolas, o que aumentou o interesse comercial pela literatura infantil. Autores prestigiados, como Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector,

começaram a se dedicar à literatura infantil, atraídos pelo desenvolvimento do comércio especializado que se organizava em função do público infantil (Barros, 2013).

Hoje, a literatura infantil no Brasil vai além do mero uso pedagógico, incorporando um importante componente lúdico que promove o desenvolvimento da imaginação, criatividade, autoconhecimento e leitura por prazer. Além disso, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicológicas, sociais e emocionais, facilitando a interação e comunicação do indivíduo com o mundo. A literatura infantil continua a desempenhar um papel vital na educação e formação das crianças, adaptando-se às necessidades contemporâneas e às novas demandas educacionais. Nesse sentido, importa compreender o conceito de letramento literário e discutir sobre o processo de escolarização da literatura.

Literatura na escola: letramento literário e escolarização da literatura

Soares e Batista (2005) definem letramento como o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. O letramento literário, por sua vez, utiliza a literatura como ferramenta para a compreensão e interpretação do mundo, expondo os leitores a diferentes perspectivas, experiências e significados (Cosson, 2006).

O letramento literário, segundo Paulino e Cosson (2009, p. 67), é “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Cosson (2021) argumenta que o letramento é um processo contínuo e não um produto acabado, sendo uma construção constante ao longo da vida. Portanto, a apropriação do conhecimento literário torna-se um ato de internalização e aplicação prática do que antes era desconhecido. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo ao estimular o hábito da leitura, permitindo que a criança desenvolva habilidades, como a compreensão e a interpretação da realidade, a interação com diferentes culturas e a capacidade de agir de maneira participativa na sociedade.

A literatura contribui para o letramento ao promover descobertas internas e externas, modificando ou reforçando ideias, comportamentos e personalidades. O letramento literário, assim, é a construção do ser como indivíduo capaz de atuar sobre a realidade de maneira ativa e crítica, indo além da simples alfabetização para desenvolver uma compreensão profunda e reflexiva por meio da leitura.

O processo de letramento literário pode ser intensificado na escola. Entretanto, é necessário considerar a ação da escolarização sobre as práticas de leitura da literatura no contexto educacional. A escolarização da literatura refere-se ao processo de integrar a literatura ao currículo escolar de maneira significativa e atraente. Lajolo e Zilberman (2019) discutem que, para que a literatura seja efetivamente escolarizada, é necessário que as práticas pedagógicas valorizem a experiência literária e promovam o engajamento dos alunos.

Todavia, Soares (2006) já alertava para o fato de a escolarização da leitura literária, além de envolver a apropriação da literatura infantil pela escola, submeter a literatura para atender às necessidades educacionais da instituição. A literatura infantil é produzida tanto para a escola quanto para o público infantil, sendo utilizada em práticas pedagógicas e consumida no ambiente escolar. Esse processo, no entanto, muitas vezes resulta numa utilização exclusiva da literatura, transformando-a num instrumento didático que pode desvirtuar o seu propósito original. Walty (2006) critica o excesso de didatismo e a burocracia do ensino, que acabam por matar a literatura, transformando o texto literário em um mero suporte para exercícios gramaticais e afastando os alunos do prazer da leitura.

Para que a escolarização da literatura seja adequada, é necessário que a escola promova práticas que vão além do preenchimento de fichas de leitura, permitindo que os alunos dialoguem com os textos e construam significados profundos. A leitura literária deve envolver o aluno, o mediador (professor) e o texto literário, cada um cumprindo seu papel de forma harmoniosa. A motivação do aluno e o papel do mediador são cruciais para despertar o interesse e a reflexão sobre o texto literário, proporcionando um ambiente acolhedor e estimulante para a leitura.

Uma abordagem eficaz para a escolarização da literatura inclui a seleção de textos que sejam relevantes para a realidade dos alunos e que abordem temas contemporâneos e pertinentes. Ferreira (2015) destaca que é importante que as obras escolhidas reflitam a diversidade cultural e social dos estudantes, permitindo que eles se identifiquem com as personagens e situações apresentadas.

A seleção de textos literários deve também considerar a faixa etária, necessidades de aprendizado e interesses dos alunos. Dalvi (2021) propõe critérios para a seleção dos textos, como: interesse potencial, tipologia textual, acessibilidade do vocabulário, valores ideológicos, riqueza da linguagem, maturidade leitora dos alunos, relação entre o texto verbal e não verbal, entre outros. Além disso, Coelho (2000) distingue cinco fases de desenvolvimento leitor, a saber: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente

e leitor crítico, enfatizando a importância de ajustar os livros ao desenvolvimento biopsíquico e intelectual das crianças para fomentar o gosto pela leitura.

Cosson (2006) discute a seleção de textos literários na escola, mencionando a influência de programas governamentais, a classificação etária e as condições de leitura na escola, que muitas vezes se restringem ao espaço da biblioteca. Nesse sentido, Aguiar (2006) defende que os livros infantis precisam se distanciar de um caráter puramente pedagógico, adequando-se às condições cognitivas, sociais e afetivas dos leitores.

Dessa forma, a escolha do texto literário é o elemento central na formação do leitor na escola. Ele tem o poder de transportar o leitor para outros mundos, permitindo identificação com personagens e histórias, e a descoberta de novas perspectivas e cenários. Aguiar (2006) defende que os livros não devem ser tratados como objetos intocáveis e inquestionáveis. O texto literário deve ser entendido como uma expressão inacabada que se finaliza com a contribuição do leitor, por meio dos sentidos e significados atribuídos ao que lê, tornando-se uma ação ativa.

Além disso, a diversidade de gêneros literários é importante. Oferecer aos alunos diferentes gêneros de textos, como contos, fábulas, poesias, histórias em quadrinhos, entre outros, amplia suas experiências literárias e possibilita uma leitura diversificada. No contexto escolar, a leitura literária não deve ser vista apenas como uma obrigação, mas como uma oportunidade de crescimento intelectual e emocional que requer uma interação harmoniosa entre aluno, mediador e texto literário.

Os momentos dedicados à leitura literária na escola, geralmente, ocorrem durante as aulas de Língua Portuguesa e Arte, conforme orientado pela BNCC. Esta estabelece competências específicas para a leitura literária, como reconhecer o texto como um espaço de negociação de sentidos e valores, selecionar textos conforme objetivos pessoais e engajar-se em práticas que desenvolvam o senso estético e valorizem a literatura (Brasil, 2017). A BNCC também orienta a organização do trabalho com textos literários do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, enfatizando a formação do leitor literário por meio de práticas de leitura compartilhada e autônoma, apreciação estética e leitura multissemiótica. As habilidades desenvolvidas incluem a leitura e a compreensão de textos narrativos e a apreciação de poemas visuais (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a escola pode criar um ambiente que motive e incentive a leitura literária, disponibilizando obras e gêneros literários adequados, reservando tempos e espaços

específicos para esses momentos, além de promover um trabalho pedagógico que vá além da utilização de textos literários como simples suporte didático.

No entanto, a prática de leitura literária nas escolas, frequentemente, se limita ao que está presente no livro didático, onde os textos literários são fragmentados ou adaptados para fins didáticos. Segundo Soares (2006), essa adaptação é inevitável, mas é crucial respeitar as características essenciais da obra literária para preservar sua literariedade. Fragmentar o texto para ajustá-lo ao livro didático pode reduzir sua capacidade de entreter e emocionar, transformando-o em um mero recurso didático. É essencial que o mediador, seja ele o professor, o coordenador pedagógico ou o bibliotecário, utilize métodos que incentivem o interesse literário dos alunos.

O mediador deve variar os textos lidos, proporcionar acesso a diferentes materiais de leitura e planejar situações de leitura coletiva e atividades lúdicas (Rosa; Leal, 2018). As estratégias para incentivar a leitura incluem contação de histórias, encenação teatral de livros e leitura livre, entre tantas outras. A interação com os alunos, destacando fatos importantes e criando um ambiente aconchegante, é crucial para desenvolver o prazer pela leitura (Brilhante; Santos; Coutinho, 2021).

Macedo (2021) argumenta que a mediação deve centralizar o texto literário no processo de escolarização para promover uma mediação dialógica e a construção de significados pelo leitor. O gosto pela leitura não pode se desenvolver apenas pela proximidade física com os livros. A importância do encontro com um mediador e das trocas com parceiros de leitura é essencial.

Além da sala de aula, a biblioteca escolar é um espaço fundamental para a leitura literária, oferecendo acesso a uma variedade de livros e gêneros. A biblioteca deve ser um ambiente acolhedor que promova o prazer da leitura e do letramento literário (Rosa, 2021). Outros espaços na escola, como salas de leitura e cantinhos de leitura, também são importantes para incentivar a leitura entre os alunos. Esses espaços devem ser organizados de maneira a criar um ambiente confortável e acessível, permitindo que os alunos se envolvam com a literatura de forma prazerosa. A leitura literária na escola deve ser planejada e integrada ao cotidiano escolar, não apenas como uma atividade suplementar, mas como uma prática essencial para a formação integral dos alunos.

Em conclusão, a literatura infantil, o letramento literário e a adequada escolarização da literatura são componentes essenciais na formação de leitores críticos e reflexivos. Este

estudo investiga como essas práticas estão sendo implementadas em uma escola pública de anos iniciais do ensino fundamental do ponto de vista das docentes e da pedagoga.

A pesquisa em construção: cenário, sujeitos e instrumentos

A metodologia da pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada pela aproximação interpretativista do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, proporcionando uma visão mais subjetiva do objeto de estudo. A pesquisa qualitativa envolveu a coleta descritiva de dados, obtidos por meio do contato direto da pesquisadora com o fenômeno estudado, com o interesse em abordar a perspectiva das participantes (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Lüdke; André, 1986). Essa abordagem foi realizada no ambiente natural dos sujeitos⁴, neste caso, a escola, sendo também chamada de pesquisa naturalística.

O cenário da pesquisa foi uma escola pública municipal da cidade de Ponta Grossa-Paraná, que conta com uma infraestrutura que inclui salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva e áreas de recreação. A escola atendia, no ano de 2023, cerca de 180 alunos do 1º ao 5º ano, organizados em turmas nos períodos matutino e vespertino. A região onde a escola se localiza apresentava diversidade socioeconômica, com áreas de maior e menor poder aquisitivo, o que refletia nas condições dos alunos atendidos. Essa variação socioeconômica foi um fator importante considerado durante a pesquisa para compreender o impacto da leitura literária no desenvolvimento dos estudantes.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras do 1º ao 5º ano e a pedagoga da escola⁵, uma vez que todas estavam diretamente envolvidas no processo de promoção da leitura literária e formação de leitores críticos. A escolha desses grupos se deu pela participação ativa nas práticas pedagógicas e projetos literários desenvolvidos na escola. A participação das professoras foi fundamental, pois eram elas que desenvolviam diretamente as práticas de leitura com os alunos. A pedagoga, por sua vez, coordenava projetos literários e compreendia os processos administrativos relacionados aos livros na escola.

⁴ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, assegurando o cumprimento de todos os requisitos éticos e legais necessários. Aprovação sob registro de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) nº 0191823.7.0000.0105.

⁵ As entrevistas com as quatro professoras, doravante denominadas Professora A – 1º ano; Professora B – 2º e 5º ano; Professora C – 3º ano; Professora D – 4º ano, e com a pedagoga foram realizadas, por uma das pesquisadoras, de 23 de agosto de 2023 a 22 de setembro do mesmo ano. A entrevista (informação verbal) seguiu um roteiro de perguntas que foram sendo selecionadas conforme a entrevista oral se desenvolvia, levando à supressão de alguns questionamentos e à inclusão de outros. As perguntas e respostas foram transcritas e alguns trechos delas são citados de forma direta nas seções a seguir.

Os instrumentos de geração de dados incluíram a observação participativa e as entrevistas semiestruturadas. A observação participativa permitiu que uma das pesquisadoras interagisse por longos períodos com os sujeitos, partilhando seu cotidiano e compreendendo a realidade escolar de forma mais profunda (Alves-Mazzotti; Gewandszajder, 1998 *apud* Queiroz *et al.*, 2007). Essa abordagem foi viabilizada pela participação da pesquisadora no Programa Residência Pedagógica (RP), permitindo um contato prolongado com a escola, suas professoras, equipe gestora, alunos e funcionários. As entrevistas semiestruturadas, por suas vezes, permitiram maior flexibilidade nas respostas, promovendo uma coleta de dados mais rica e espontânea (Manzini, 1991).

A análise dos dados foi realizada com base nas transcrições das entrevistas semiestruturadas e das anotações feitas durante as observações participativas. O método de análise envolveu a categorização dos dados em temas emergentes que refletiam as percepções dos sujeitos em relação à importância da leitura literária, os desafios enfrentados pelas docentes para integrar o letramento literário ao currículo e as possibilidades e estratégias por elas utilizadas para viabilizar a leitura literária na escola. Esses resultados serão apresentados nos tópicos a seguir.

Literatura infantil na escola: percepções das professoras e da pedagoga

As percepções das professoras e da pedagoga sobre a literatura infantil destacam a importância da leitura literária na formação dos alunos. Todas as professoras reconheceram os benefícios da literatura, mencionando o desenvolvimento da criatividade, imaginação e capacidade de interpretação dos alunos. A professora D afirmou que “a literatura contribui para a compreensão e interpretação do mundo, desenvolvendo um olhar crítico” (Professora D, 2023). Essa visão é corroborada por Caldin (2003), que enfatiza a função social da literatura na reflexão crítica sobre a realidade, e por Cosson (2006), que defende o letramento literário como meio de compreender o mundo.

Duas das quatro professoras relataram que os alunos chegam à escola sem contato prévio com os livros, o que reforça o papel da escola como principal fonte de acesso à literatura. A professora A destacou: “Os alunos chegam desprovidos do contato com a leitura; a maioria vê os livros como um álbum de fotos” (Professora A, 2023). A professora C complementa, mencionando que “em casa, a leitura não é estimulada, não somente por questões financeiras, mas também pela cultura familiar” (Professora C, 2023). Essas

percepções refletem a importância da escola em proporcionar o acesso e o incentivo à leitura literária, especialmente quando a família não tem o hábito de leitura.

Além disso, a professora B ressaltou a importância do ambiente escolar como mediador do contato inicial das crianças com os livros, afirmando que “o contato com a literatura na escola é essencial para o desenvolvimento do gosto pela leitura” (Professora B, 2023). Essa perspectiva é fundamental para entender a função da escola não apenas como local de aprendizagem formal, mas também como espaço de formação cultural e social, promovendo o letramento literário desde os primeiros anos de escolarização (Caldin, 2003).

A pedagoga também compartilhou essa visão, enfatizando que “a leitura e a literatura são caminhos para a alfabetização e formação integral dos alunos” (Pedagoga, 2023). Ela destacou a importância de incluir a leitura literária no planejamento pedagógico e na rotina escolar, afirmando que “a escola deve contemplar momentos de leitura literária tanto em sala de aula quanto em casa” (Pedagoga, 2023). Essa abordagem holística reforça a necessidade de uma prática intencional e sistemática da leitura literária na escola (Cosson, 2006).

As percepções das docentes indicam o reconhecimento da importância das práticas de letramento literário com as crianças dos anos iniciais para sua formação humana e para sua formação como leitoras. Também apontam para uma carência cultural das famílias no que se refere ao contato com a literatura, o que reforça a ideia de que a escola é uma das principais agências de letramento e que é nela que as crianças devem ter assegurado o seu direito à educação literária (Rosa; Leal, 2018). Contudo, as docentes mencionam desafios que prejudicam a proposição e o desenvolvimento de práticas de letramento literário na escola. Esses desafios serão expostos na próxima seção.

Desafios para a integração da leitura literária nas práticas pedagógicas

Um dos principais desafios mencionados pelas professoras é o desinteresse dos alunos pela leitura, muitas vezes atribuído à preferência por dispositivos eletrônicos. A professora C afirmou que “os pais oferecem o celular para ocupar as crianças, tornando a leitura menos atrativa” (Professora C, 2023). A professora D (2023) concorda, mencionando a competição com o celular, que oferece atividades passivas enquanto a leitura exige esforço ativo. Para a docente, essa competição dificulta o desenvolvimento do hábito de leitura entre os alunos, destacando a necessidade de estratégias mais envolventes na escola. Considerando que essa é a realidade dessa geração de crianças e de que na escola elas não têm acesso a esses dispositivos eletrônicos, mais uma vez ressalta-se a necessidade de a escola assumir seu papel

de agência de letramento e de ter tempos, espaços e estratégias pedagógicas planejados para a prática da leitura literária.

Outro desafio relatado pelas docentes é a falta de tempo devido ao ensino parcial. A professora D mencionou que “o meio período é muito rápido, dificultando a oferta de momentos de leitura por prazer” (Professora D, 2023). A professora A afirmou algo semelhante: “Tento fazer toda semana, mas é difícil porque o tempo é curto” (Professora A, 2023). Essa limitação destaca a necessidade de repensar a organização do tempo escolar para garantir que a leitura literária tenha um espaço significativo na rotina dos alunos.

Porém, as respostas acima incitam ao seguinte questionamento: se não há tempo para ler na escola, o que se está fazendo nas quatro horas diárias (aproximadamente) que a criança ali permanece? Com base na afirmação da professora D, subentende-se que a “leitura por prazer”, ou seja, a leitura da literatura, está relegada a um segundo plano, já que são priorizadas atividades que são entendidas como conteúdo. Desse modo, a leitura literária só acontece quando sobra tempo. Cosson (2006) critica o uso da leitura apenas como preenchimento de tempo ocioso, argumentando que a leitura literária deve ser intencional e planejada. Essa crítica ressalta a importância de integrar a leitura literária de forma estruturada no currículo escolar, para que não se limite a momentos esporádicos e sem planejamento.

A professora B relatou a pressão das avaliações externas, como a prova Saeb, que limita o tempo disponível para atividades literárias mais livres: “No quinto ano, tenho que focar na interpretação de textos para preparar os alunos para a prova” (Professora B, 2023). Isso reflete a tensão entre as exigências curriculares e a necessidade de promover uma educação literária rica e diversificada, conforme discutido por Soares (2006).

A pedagoga também destacou a falta de envolvimento das famílias como um obstáculo significativo, reforçando a percepção das docentes. Ela afirmou que “a participação da família no incentivo à leitura é crucial, mas muitas vezes não ocorre por falta de tempo ou de interesse” (Pedagoga, 2023). Esse aspecto é crítico, pois a promoção da leitura deve ser uma parceria entre escola e família para ser eficaz. A ausência de um ambiente familiar que valorize a leitura pode dificultar o desenvolvimento do hábito de leitura entre as crianças, mas ao mesmo tempo enfatiza o imperativo de a escola assumir a responsabilidade de promover essas práticas leitoras.

Embora seja perceptível nos discursos dos sujeitos participantes o reconhecimento da importância das práticas de leitura literária, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas na família e na escola, as docentes e a escola, na figura da pedagoga, procuram encontrar

estratégias de promovê-las. No próximo tópico, conheceremos o que é possível fazer e o que se faz para implementar o letramento literário na escola, com base nas respostas das participantes da pesquisa.

Possibilidades de implementação do letramento literário na escola e superação da escolarização inadequada da literatura

As docentes e a pedagoga vislumbram possibilidades de implementação do letramento literário e utilizam estratégias para efetivá-las na escola. A professora A priorizou a leitura livre, permitindo que os alunos escolhessem os livros e lessem por prazer. Ela afirmou: “Deixo eles explorarem livremente os livros, pois acredito que a leitura deve ser prazerosa” (Professora A, 2023). A professora C também valorizou a leitura livre, promovendo o desenvolvimento do gosto pela leitura sem cobrança (Professora C, 2023). Essas práticas são alinhadas com as recomendações de Cosson (2006), que defende a promoção de um ambiente literário que desperte o interesse e o prazer pela leitura.

Rosa e Leal (2018) também argumentam a favor de momentos em que a criança tenha liberdade para escolher o que vai ler, que desista da leitura se não gostar e que desenvolva a autonomia no processo de conhecimento de diferentes gêneros literários. Entretanto, as autoras também alertam para o fato de que não basta o acesso aos livros e destacam que a atuação de um mediador da leitura é fundamental para dar vida e voz ao texto, além de promover um vínculo afetivo entre o aluno-ouvinte-leitor e o texto. Dessa forma, essa pode ser uma possibilidade de incentivo à leitura literária na sala de aula, mas não pode ser a única.

A professora A relatou que, para os alunos do primeiro ano, utiliza livros com letras em caixa-alta e histórias curtas, adequando-se ao nível de maturação dos alunos: “Priorizo livros que são visualmente atraentes e de fácil compreensão para manter o interesse deles” (Professora A, 2023), explicou. Essa abordagem é consistente com a fase do leitor iniciante definida por Coelho (2000), quando a autora descreve que esse leitor (6-7 anos) é atraído por histórias curtas, linguagem simples e com o predomínio da ilustração. As personagens das histórias podem ser humanas, bichos, robôs, objetos, especificando sempre os traços de comportamento, como bom e mau, forte e fraco, feio e bonito. Histórias engraçadas também despertam o gosto do leitor iniciante. A pesquisadora destaca ainda que o papel do adulto como agente estimulador é fundamental.

No terceiro ano, a professora C seleciona livros que trabalham valores e diversidade, baseando-se no interesse dos alunos e nos conteúdos que pretende abordar: “Busco livros

que falem sobre meio ambiente, diversidade humana e outras questões relevantes” (Professora C, 2023). Isso demonstra uma aplicação prática do conceito de letramento literário, utilizando a literatura para promover a reflexão crítica sobre temas importantes (Paulino; Cosson, 2009). Entretanto, também nota-se na fala da docente a preocupação em contemplar os “conteúdos” a trabalhar. Essa fala reforça o caráter pedagógico atribuído à literatura infantil desde seus primórdios, isto é, seu caráter utilitário, pois o texto literário presta-se a um fim, uma intenção que vê na leitura somente seu caráter pedagógico. Nessa perspectiva, a literatura poderá ser somente mais uma tarefa a cumprir no processo.

A professora B, que leciona para o segundo e o quinto ano, ajusta sua estratégia conforme a faixa etária. Para o segundo ano, ela escolhe livros mais curtos e com mais imagens, e, para o quinto ano, foca em livros que ajudem na interpretação de textos: “No quinto ano, a literatura é usada como recurso para trabalhar interpretação, devido à pressão das avaliações externas” (Professora B, 2023). Essa abordagem reflete a necessidade de equilibrar as demandas curriculares com a promoção da leitura por prazer. Também confirma o cerceamento da autonomia docente em função das avaliações externas e da cobrança de bons resultados, o que reverbera uma inversão diante do que é prioritário.

No que diz respeito ao letramento literário, as professoras relataram que suas práticas visam não apenas à decodificação de textos, mas também à interpretação crítica e à apreciação estética da literatura. Esse enfoque está alinhado com o conceito de letramento literário apresentado por Cosson (2021), que enfatiza a necessidade de formar leitores proficientes e críticos. Embora os relatos revelem a preocupação com os conteúdos e avaliações, principalmente por parte da docente do 5º ano, as professoras, juntamente com a coordenação pedagógica, procuram promover atividades de leitura na escola e projetos de leitura em família, práticas que incentivam os alunos a refletir sobre os textos e a fazer conexões com suas próprias experiências.

Entre essas iniciativas que buscam incentivar a leitura literária e a relação escola-família estão os projetos Maleta da Leitura e A Leitura me Torna uma Estrela. A pedagoga destacou que esses projetos foram criados para atender às dificuldades de leitura e interpretação dos alunos, proporcionando um incentivo adicional à leitura por meio de recompensas.

O projeto Maleta da Leitura envolve a seleção de livros adequados ao nível de leitura dos alunos, que são levados para casa junto com um caderno no qual os alunos registram suas percepções sobre as histórias lidas. A pedagoga explicou: “Cada turma possui uma

maleta com livros selecionados e um caderno para os alunos escreverem ou desenharem sobre a história” (Pedagoga, 2023). Essa prática não apenas incentiva a leitura, como também desenvolve habilidades de escrita e expressão. Além disso, estende para o ambiente familiar a prática de ler.

O projeto A Leitura me Torna uma Estrela utiliza a Biblioteca Virtual, por meio da qual os alunos do 4º e 5º anos leem livros *online* e preenchem fichas de leitura. “Os alunos que completam cinco fichas recebem uma premiação e têm suas fotos expostas no mural da estrela” (Pedagoga, 2023). Esse projeto combina a leitura com a tecnologia, tornando-a mais atraente para os alunos.

A participação nesses projetos oportunizou aos alunos a leitura individualizada e, ou, com seus familiares, além da realização de registros escritos, desenhos e do compartilhamento oral de suas leituras. Rosa e Leal (2018) defendem que a leitura literária deve ser uma atividade de interação interpessoal e social. Logo, a leitura individual e a competição para premiar quem lê mais obras, apesar de poder ser um elemento motivador para os alunos, não é suficiente, já que a formação de comunidades leitoras, a relação de troca entre parceiros de leitura é fundamental para a formação humana e leitora dos alunos, por isso, o momento de conversa e trocas orais com seus parceiros de leitura em casa e na escola são essenciais. Os resultados dos projetos ainda precisam ser melhor avaliados, pois foram implementados recentemente.

As professoras também relatam, além dos projetos mencionados, a utilização de fichas de leitura. A professora D mencionou: “Temos as fichas de leitura e o projeto da estrela, que incentivam a competitividade e o interesse pela leitura” (Professora D, 2023). Conforme a descrição da docente, as fichas de leitura servem ao objetivo de avaliar a proficiência leitora dos alunos. Elas são organizadas em níveis crescentes de dificuldades e os alunos só passam para o nível seguinte após dominar a leitura das cinco fichas do nível anterior.

Essa prática, tão comum nas escolas, ressalta uma preocupação com essa estratégia de escolarização dos textos literários. De acordo com Soares (2006), o problema não está na apropriação da literatura pela escola de modo a atender às suas necessidades como instituição de ensino nem na produção de uma literatura própria para ser lida pelas crianças na escola, mas em uma escolarização errônea dos textos literários. Nas palavras da autora,

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da

literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (Soares, 2006, p. 22).

A maneira errônea e inadequada da escolarização da literatura se dá, segundo Walty (2006), pois o discurso didático limita o potencial do texto literário. Além disso, ressalta-se a premência de um planejamento intencional e estruturado para garantir que a leitura literária seja mais do que uma atividade competitiva.

Outra preocupação em relação à escolarização dos textos literários diz respeito ao uso do livro didático, que pode restringir a leitura de textos literários àqueles que são apresentados nesse material didático. As docentes reconhecem a relevância do livro didático para o acesso a diferentes gêneros e mencionam que é uma prática comum ler os textos literários que ali se encontram, mas também ressaltam que ele deve ser utilizado como um recurso complementar. A professora C afirmou: “O livro didático oferece uma variedade de gêneros textuais, mas não deve orientar todo o planejamento das aulas” (Professora C, 2023). Soares (2006) critica o uso excessivo do livro didático, argumentando que ele pode fragmentar a experiência literária e afastar os alunos do prazer da leitura, pois muitas vezes os textos são adaptados, fragmentados e vistos como mais uma atividade para ser feita na escola: ler e responder a perguntas sobre o texto lido.

Em relação a *quando* e *onde* ler na escola, destacam-se nas falas das docentes a leitura livre nos cantinhos de leitura, aqueles presentes nas próprias salas de aula e utilizados nos momentos ociosos. Sobre isso, Souza e Cosson (2018) alertam para o não planejamento dos momentos de leitura literária com a mediação docente, ou seja, a falta de intencionalidade na promoção do letramento literário, já que, segundo os autores,

O objetivo declarado de se oferecer a leitura diretamente em sala de aula e não na biblioteca ou até substituí-la quando não tem uma na escola é tornar os livros mais acessíveis para os alunos e, assim, incentivar a leitura independente ou leitura dita livre, porque, mesmo realizada no âmbito escolar, não recebe nenhuma orientação ou mediação por parte do professor. O objetivo não declarado é manter em silêncio ou pelo menos em outra ocupação os alunos que já terminaram a atividade proposta coletivamente e devem esperar pelos colegas para realizarem a próxima sem perturbar o conjunto da turma (Souza; Cosson, 2018, p. 101).

A pedagoga mencionou o cantinho de leitura do saguão da escola, que propicia o acesso aos livros e momentos de leitura antes, no recreio ou ao final da aula. Ela também

afirma que a biblioteca escolar estava inutilizada em função de uma reforma e que, mesmo após sua conclusão, ainda não é um espaço adequado porque está pequeno devido a carteiras que são guardadas nesse local. Apesar de a biblioteca e os cantinhos de leitura serem espaços aclamados para os momentos de leitura literária, eles não são os únicos que podem ser usados. Rosa e Leal (2018) defendem que todo espaço preparado para a leitura, que proporcione acesso livre às obras, que promova a convivência, a vivência e a partilha entre os leitores, pode se tornar um ambiente de leitura.

Em anuência a isso, a professora D destacou a importância de diversificar os espaços de leitura, levando os alunos para áreas externas da escola, como a grama ou o quiosque: “Levo os alunos para fora da sala para trazer outro ambiente e aumentar o interesse deles” (Professora D, 2023). Essa prática é importante para criar um ambiente literário diversificado e estimulante.

Em resumo, as percepções das professoras e da pedagoga sobre a literatura infantil são positivas, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, enfrentam desafios significativos, como o desinteresse dos alunos, segundo elas devido ao uso predominante das tecnologias digitais e a falta de incentivo da família, a falta de tempo para atividades literárias e a pressão das avaliações externas. As estratégias de implementação do letramento literário incluem a leitura livre nos cantinhos de leitura e projetos escolares, como o Maleta da Leitura e A Leitura me Torna uma Estrela, que têm mostrado potencial para incentivar a leitura entre os alunos. No entanto, é necessário um planejamento mais estruturado e intencional para garantir que a leitura literária se torne uma parte integral e significativa da rotina escolar.

Considerações (quase) finais

A pesquisa realizada buscou compreender as percepções, desafios e possibilidades de promoção do letramento literário com base na perspectiva de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. As participantes da pesquisa apontam para o caráter formativo essencial da literatura infantil, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. As professoras e a pedagoga reconhecem a importância da leitura literária para o desenvolvimento crítico dos alunos, embora enfrentem desafios relacionados ao desinteresse dos estudantes, falta de tempo e pressão das avaliações externas.

As professoras destacaram a necessidade de promover práticas de leitura que vão além da mera decodificação de textos, enfatizando a interpretação crítica e a apreciação

estética da literatura. A integração de projetos, como Maleta da Leitura e A Leitura me Torna uma Estrela, demonstrou potencial para incentivar a leitura entre os alunos, embora haja necessidade de um planejamento mais estruturado, intencional e dialógico para a promoção do letramento literário na escola e no contexto familiar.

A relevância dos resultados para o objeto de estudo é evidente, pois destaca a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a literatura infantil como ferramenta de formação integral. Os achados ressaltam a necessidade de criar um ambiente literário diversificado e estimulante, que promova o engajamento dos alunos com a leitura de forma prazerosa e significativa. Além disso, a pesquisa sugere que a parceria entre escola e família é crucial para o sucesso das práticas de letramento literário.

Para futuras pesquisas, sugere-se a investigação de novas estratégias pedagógicas que possam integrar a leitura literária de forma mais eficaz no currículo escolar. Além disso, é importante explorar formas de engajar as famílias no processo de incentivo à leitura, criando uma rede de apoio que fortaleça as práticas literárias tanto na escola quanto em casa. Estudos comparativos entre diferentes escolas e contextos socioeconômicos também podem oferecer *insights* valiosos sobre as melhores práticas para promover o letramento literário de maneira inclusiva e abrangente.

Referências

AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; VERSIANI, Z. M. (orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 235-255.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, P. R. P. D. B. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRILHANTE, A. N.; SANTOS, B. A. I. dos; COUTINHO, D. J. G. O professor como mediador das leituras literárias nas turmas da educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 7. n. 10. out, p. 405-418, 2021.

Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2515>. Acesso em: 12 maio 2023.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003. DOI: 10.5007/1518-2924.2003v8n15p47. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CARPEAUX, O. M. **História da literatura ocidental**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COSSON, R. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1987.

DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, M. do S. A. N. (org). **A função da literatura na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2021, p. 17-43.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

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

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M do S. A. N. Literatura, mediação literária e formação docente. *In*: MACEDO, M do S. A. N. (Org). **A função da literatura na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2021, p 45-57.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. **Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, Â. M. A. e; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr/jun 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-475662>. Acesso em: 05 jun. 2023.

ROSA, E. C. de S. A biblioteca como instância de formação de leitores. *In*: MACEDO, M. do S. A. N. (Org). **A função da literatura na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2021, p. 59-75.

ROSA, E. C. de S.; LEAL, T. F. Sequências didáticas na educação literária. *In*: ROSA, E. C. de S.; DUBEUX, M. H. S. (Orgs.). **Abriu-se a biblioteca...** Mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos – Literatura na escola e na comunidade. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 30-51.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, Z. M. V. (Orgs). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. O cantinho da leitura como prática de letramento literário. Curitiba: **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62764>. Acesso em: 15 jun. 2023.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, Z. M. V. (Orgs). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49-58.