



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR

ENTRE O LEITOR IDEAL E O LEITOR REAL:

concepções de leitura literária e formação do leitor na coleção *A Conquista* de Língua Portuguesa (PNLD 2023)

João Pessoa – PB

2026

JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR

**ENTRE O LEITOR IDEAL E O LEITOR REAL:
concepções de leitura literária e formação do leitor na coleção *A Conquista* de Língua
Portuguesa (PNLD 2023)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Licenciado em Pedagogia**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Marinês Andrea Kuntz

João pessoa – PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B277e Barros Júnior, José Paulo Alexandre de.
Entre o leitor ideal e o leitor real: concepções de
leitura literária e formação do leitor na coleção A
Conquista de Língua Portuguesa (PNLD 2023) / José Paulo
Alexandre de Barros Júnior. - João Pessoa, 2026.
70 f. : il.

Orientação: Marinês Andrea Kuntz.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia - modalidade à distância) - UFPB/CE.

1. Leitura literária. 2. Livro didático. 3. PNLD
2023. 4. Formação do leitor. I. Kuntz, Marinês Andrea.
II. Título.

UFPB/CE

CDU 028(043.2)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
Período Letivo 2026.1

TÍTULO DO TRABALHO
ENTRE O LEITOR IDEAL E O LEITOR REAL: concepções de leitura literária e formação do leitor na coleção *A Conquista* de Língua Portuguesa (PNLD 2023)

AUTOR: JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR

A avaliação do TCC foi realizada pela banca examinadora abaixo, na data 22/06/2026, horário 19h, de forma remota.

A banca examinadora considera a Monografia aprovada, com nota final 10,0 (dez).

BANCA EXAMINADORA (Titulação/Nome)	NOTA
Orientador/a: Marinês Andrea Kunz	10,0
Examinador 1: Fernanda Zilli do Nascimento	10,0
Examinador 2: Ivson Bruno da Silva	10,0
MÉDIA FINAL	10,0

Parecer da Banca (opcional):

A banca considera o trabalho aprovado, destaca a importância da investigação, a qualidade da análise e do texto, bem como da estrutura do TCC. Além disso, sugere a publicação do TCC em forma de artigos.

Observações (caso tenha havido alterações no título do TCC por sugestão da banca, favor informar novo título nesse campo):

Documento assinado digitalmente
 **MARINÊS ANDREA KUNZ**
Data: 25/06/2026 08:35:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA ZILLI DO NASCIMENTO**
Data: 25/06/2026 08:42:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a) 1

Documento assinado digitalmente
 **IVSON BRUNO DA SILVA**
Data: 25/06/2026 08:53:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador(a) 2

*Hoje, me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: **porque ela me ajuda a viver**. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiros nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, **ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano** (TODOROV, 2025, p. 23-24, grifo nosso)*



Dedico este trabalho a todas as “tias” que despertaram em mim os primeiros sonhos de ser professor. Foram elas que, sem saber, transformaram a infância em vocação e fizeram nascer a certeza de que a educação seria o caminho que eu escolheria seguir. Que cada página deste trabalho seja também uma forma de agradecer por terem semeado, tão cedo, o amor pelo ensinar.



AGRADECIMENTOS



Foto: Meu primeiro dia na escola, lugar onde comecei a *formar-me professor*



Finalizar este Trabalho de Conclusão de Curso e entregá-lo como produto científico à educação brasileira me fez revisitar as memórias da minha infância. Ao olhar para trás, recordo-me daquele menino que, mesmo sem compreender plenamente os caminhos que a vida lhe reservaria, já encontrava na escola um espaço de descoberta, acolhimento e esperança.

Hoje, ao concluir esta etapa, percebo que foi na escola da educação básica que comecei a formar-me professor. Foi ali, acompanhando minhas professoras, admirando a forma como ensinavam e descobrindo um mundo novo por meio da aprendizagem, que nasceu meu encantamento pela educação. Foram elas que me ensinaram as primeiras letras, os números e, sobretudo, a acreditar no poder transformador do conhecimento. Talvez sem saber, ajudaram a moldar não apenas um estudante, mas também o professor e pesquisador que hoje conclui este trabalho.

As brincadeiras de escolinha, nas quais eu transformava qualquer espaço em uma sala de aula e reunia amigos para reproduzir aquilo que vivenciava diariamente na escola, já revelavam os primeiros sinais da profissão que escolheria seguir. Desde muito cedo, eu parecia saber que aquele seria o meu lugar. Por isso, ao concluir esta pesquisa, compreendo que esta trajetória não começou na universidade, mas na infância, quando um menino encantado pela escola começou a sonhar em ensinar e encontrou na educação o caminho para transformar a própria história.

Agradeço primeiramente a **Deus**, por sustentar meus passos ao longo desta caminhada. Em meio aos desafios, às dúvidas e aos momentos de cansaço, foi a fé que renovou minhas forças e me permitiu seguir adiante.

À minha mãe, **Marlene Maria da Silva Barros**, e à minha avó, **Inacia Maria da Silva** (*in memoriam*), dedico um agradecimento que as palavras dificilmente conseguem traduzir por completo. Foram vocês que, desde os meus primeiros anos de vida, compreenderam o valor da educação mesmo diante das dificuldades e dos desafios cotidianos. Com esforço, renúncias e muito amor, investiram na minha formação e acreditaram que a escola seria o meu espaço de emancipação, crescimento e transformação.

À minha orientadora, **Prof.^a Dr.^a Marines Andrea Kuntz**, expresso minha sincera gratidão pela condução cuidadosa desta pesquisa, pela escuta atenta, pelas contribuições valiosas e pela confiança depositada em meu trabalho.

Às minhas amigas **Thaynã Emanoela Guedes Carneiro** e **Karina Yres Fernandes**, agradeço por terem caminhado ao meu lado durante esta jornada. Compartilhamos desafios, angústias, inseguranças, aprendizados e conquistas. Em muitos momentos, quando o percurso parecia mais difícil, vocês foram suporte, incentivo e companhia.

Aos professores que fizeram parte da minha formação, deixo meu reconhecimento e respeito. Cada ensinamento, cada conselho e cada experiência compartilhada contribuíram para ampliar minha compreensão sobre a educação e sobre a responsabilidade de ensinar.

À banca examinadora, composta pelos professores **Ivson Bruno da Silva** e **Fernanda Zilli do Nascimento**, expresso minha sincera gratidão pela disponibilidade em participar deste momento tão significativo da minha formação. Agradeço a leitura atenta deste trabalho, pelas contribuições, observações e reflexões compartilhadas, que certamente enriquecerão esta pesquisa.

Por fim, agradeço à educação pública brasileira. Foi nela que aprendi, cresci e construí minha trajetória acadêmica e profissional. Foi nela que descobri a potência transformadora do conhecimento e a possibilidade de reescrever horizontes por meio da aprendizagem. É também para ela que este trabalho retorna. Que esta pesquisa, ainda que modestamente, possa contribuir para fortalecer o conhecimento produzido em nossas instituições e colaborar com a construção de uma educação cada vez mais humana, democrática e inclusiva.

Ao encerrar este ciclo, compreendo que a criança que um dia ocupou uma carteira escolar continua presente em mim. É ela que me recorda diariamente que ensinar, aprender e pesquisar são atos inseparáveis de esperança. E é por essa esperança que sigo acreditando na educação como caminho capaz de transformar vidas, assim como transformou a minha.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os paradigmas do ensino da leitura literária presentes na coleção *A Conquista – Língua Portuguesa* (FTD), aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2023) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A hipótese delineada no percurso que fundamentou a investigação partiu do pressuposto de que os livros didáticos, na condição de principais suportes de leitura no contexto escolar, desempenham papel decisivo na constituição das práticas de leitura literária, podendo tanto potencializar quanto limitar a formação do leitor literário. Trata-se, nesse desdobramento, de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, fundamentada na análise dos volumes do 1º e do 4º ano da coleção e dos respectivos documentos que fundamentaram institucionalmente o processo de seleção e escolha das obras. O estudo apoia-se, principalmente, nas contribuições teóricas de Cosson (2021), Rouxel (2012; 2013) e Soares (2023). Os resultados evidenciam a coexistência de diferentes paradigmas do ensino da literatura. No volume do 1º ano, predominam os paradigmas moral-gramatical e analítico-textual, articulados à alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas. No volume do 4º ano, destacam-se os paradigmas da formação do leitor e do letramento literário, expressos na ampliação do repertório de gêneros e das práticas de leitura. Entretanto, a leitura literária permanece frequentemente subordinada ao desenvolvimento de competências curriculares, restringindo espaços de subjetividade e experiência estética. Conclui-se que a coleção projeta um leitor situado entre demandas institucionais e perspectivas contemporâneas de formação leitora, revelando que a renovação do ensino da literatura ocorre de forma híbrida e marcada por tensões paradigmáticas. Assim, a distância entre o leitor ideal projetado e o leitor real possível constitui um dos principais desafios da escolarização da literatura na contemporaneidade.

Palavras-chave: leitura literária; livro didático; PNLD 2023; formação do leitor; paradigmas do ensino da literatura.

ABSTRACT

This study aims to analyze the paradigms of literary reading instruction present in the *A Conquista – Língua Portuguesa* collection (FTD), approved by the National Textbook and Teaching Material Program (PNLD 2023) for the early years of Elementary Education. The hypothesis guiding this investigation was based on the assumption that textbooks, as the primary reading resources within the school context, play a decisive role in shaping literary reading practices and may either enhance or constrain the development of literary readers. Accordingly, this research adopts a qualitative and documentary approach, grounded in the analysis of the 1st- and 4th-grade volumes of the collection, as well as the official documents that institutionally supported the selection and adoption of these materials. The study is primarily based on the theoretical contributions of Cosson (2021), Rouxel (2012; 2013), and Soares (2023). The findings reveal the coexistence of different paradigms of literature teaching. In the 1st-grade volume, the moral-grammatical and analytical-textual paradigms predominate, being closely associated with literacy acquisition and the development of linguistic skills. In the 4th-grade volume, the reader-formation and literary literacy paradigms stand out through the expansion of literary genres and reading practices. Nevertheless, literary reading frequently remains subordinated to the development of curricular competencies, thereby restricting opportunities for subjectivity and aesthetic experience. It is concluded that the collection projects a reader situated between institutional demands and contemporary perspectives on reader development, revealing that the renewal of literature teaching occurs in a hybrid manner marked by paradigmatic tensions. Thus, the distance between the projected ideal reader and the possible real reader constitutes one of the main challenges of literature schooling in contemporary education.

Keywords: literary reading; textbook; PNLD 2023; reader development; paradigms of literature teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro-síntese dos paradigmas tradicionais.....	22
Quadro 2 - Quadro-síntese dos paradigmas contemporâneos	24
Quadro 3 - arquivo - fontes documentais da pesquisa	34
Quadro 4 – seleção dos documentos que compõem o arquivo da pesquisa.....	35
Quadro 5 - coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2023	35
Quadro 6 - protocolo e procedimentos de análise	38
Quadro 7 - Análise do edital – PNLD 2023	42
Quadro 8 - Capas dos livros das coleções analisadas.....	46
Quadro 9 - Organização do volume do primeiro ano do Ensino Fundamental.....	48
Quadro 10 - organização do volume do 4º ano do Ensino Fundamental	49
Quadro 11 - Sessão de Preparação para a Leitura.....	50
Quadro 12 - Sessão de Preparação para a leitura no livro do 4º ano.....	51
Quadro 13 - Gêneros presentes na seção "Leitura" (1º e 4º ano)	52
Quadro 14 - Propostas de mediação e de atividades literárias da sessão Leitura.....	54
Quadro 15 - Sessão A hora da história nos volumes 1 e 4.....	56
Quadro 16 - Sessão divertidamente.....	58
Quadro 17 - Arquitetura dos paradigmas do ensino da literatura na coleção A Conquista (FTD)	59
Quadro 18 - Paradigmas coexistentes na coleção	61

SUMÁRIO

1 ENTRE CAMINHOS, POLÍTICAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: NOTAS INTRODUTÓRIAS DA PESQUISA	13
2 ENTRE TEXTOS E LEITORES: TRAVESSIAS TEÓRICAS DA LEITURA LITERÁRIA E SUA DIMENSÃO FORMADORA.....	16
2.1 Caminhos da literatura na escola: os paradigmas do ensino da literatura e suas configurações históricas	20
2.2 Entre a alfabetização e o letramento: a gênese do sujeito leitor frente aos paradigmas do ensino da literatura	29
3 DESVELANDO O PERCURSO: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	33
3.1 Delimitação do objeto e construção do <i>corpus</i>	34
3.2 Categorias teóricas e dispositivos interpretativos.....	37
3.3 Procedimentos de análise	38
4 ENTRE A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DOCUMENTOS: O QUE REVELAM OS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE O ENSINO DA LITERATURA.....	40
4.1 Concepções em disputa: como a leitura literária é compreendida e organizada nos livros didáticos	45
4.2 Entre limites e possibilidades: implicações para a formação do leitor literário	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O LEITOR IDEAL PROJETADO E O LEITOR REAL POSSÍVEL	68
REFERÊNCIAS	71

1 ENTRE CAMINHOS, POLÍTICAS E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: NOTAS INTRODUTÓRIAS DA PESQUISA

O campo da didática da literatura no Brasil configura-se como um domínio complexo, historicamente constituído por sucessivas viradas paradigmáticas e por distintas matrizes teóricas que não apenas redefinem o estatuto da literatura, mas também orientam os modos de sua mediação no espaço escolar. Nesse sentido, a didatização da literatura, longe de se reduzir à mera transposição do texto literário para a escola, constitui um campo de disputas teóricas e metodológicas em torno da formação do leitor literário.

Apesar de tais sucessivas viradas paradigmáticas, no âmbito da educação nacional, observa-se um contraste significativo entre o que é produzido e discutido academicamente e aquilo que efetivamente se insere no contexto escolar como política educacional para o ensino da literatura. Isso se explica pelo fato de que o sistema educacional brasileiro também atravessa, ao longo de sua história, inconstâncias e condicionantes históricos que incidem sobre o fomento de políticas de leitura, vinculadas tanto à democratização do acesso ao livro quanto à formação do interesse pela leitura.

No tocante a essa realidade, Zilberman (2012) enfatiza que, no contexto do Estado brasileiro, a difusão do livro e da leitura foi historicamente atribuída à escola, instituição incumbida da formação de leitores, da circulação da literatura e da promoção do gosto pela leitura. Na ausência de uma política cultural paralela ao campo escolar, a “distância entre o eventual leitor e o livro nunca deixou de alargar-se, por mais que crescesse o número de estudantes e de publicações no país” (Zilberman, 2012, p. 89). Como desdobramento, o livro didático consolidou-se como principal suporte de leitura na escola pública enquanto outros suportes de leitura literária permanecem fora do alcance dos leitores reais.

Segundo a autora, o baixo consumo de material impresso no país pode ser compreendido a partir de alguns fatores centrais: a elevada taxa de analfabetismo; o baixo poder aquisitivo de grande parte da população no que diz respeito ao acesso à cultura; 3) a ausência de uma política cultural contínua e eficaz; e a influência crescente do consumo de conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa.

Realizada recentemente, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (IPL, 2024) reflete essas discussões pressupostas por Zilberman ao apontar que a escola continua sendo a principal instituição mediadora de leitura no Brasil. Os dados da pesquisa revelam que a leitura no Brasil permanece fragilizada, marcada por baixa autonomia do leitor, predominância de motivações externas e centralidade da escola como principal mediadora. Diante desse cenário, aponta-se no

presente estudo a hipótese de que *os livros didáticos, enquanto principais suportes de leitura no contexto escolar, desempenham papel decisivo na constituição das práticas de leitura literária, podendo tanto potencializar quanto limitar a formação do leitor literário.*

Com base na hipótese formulada, parte-se do entendimento de que esse papel decisivo se atenua ainda mais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que, nessa etapa da Educação Básica, a mediação leitora se encontra fortemente orientada pelos pressupostos da política nacional de alfabetização, os quais se materializam no *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (Brasil, 2023). Como desdobramento, a literatura corre o risco de ser relegada a uma função secundária e utilitarista, em prejuízo de sua dimensão estética e formadora, caso não ocupe, no livro didático e nas práticas mediadoras, um lugar efetivamente comprometido com a formação do leitor literário.

À luz dos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024) e considerando que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se constitui como uma política central de mediação do acesso à leitura no espaço escolar, levantou-se, com vistas à análise da hipótese formulada, a seguinte pergunta-problema: *Como a coleção A Conquista – Língua Portuguesa (FTD), aprovada pelo PNLD 2023, organiza e orienta as práticas de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais repercussões essas escolhas têm para a formação do leitor literário?*

Com vistas a responder à pergunta que orienta a presente pesquisa, estabeleceu-se como **objetivo geral** analisar os paradigmas do ensino da literatura que fundamentam as abordagens de leitura literária presentes na coleção *A conquista – Língua Portuguesa*, da Editora FTD, aprovada no PNLD 2023 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando suas implicações para a formação do leitor literário. Conforme os pressupostos metodológicos que fundamentaram este trabalho (Capítulo 3), o recorte específico da coleção analisada considerou sua abrangência e representatividade no território nacional, haja vista que a coleção *A conquista*, da Editora FTD, foi a mais escolhida e distribuída nas escolas públicas brasileiras no âmbito do PNLD 2023.

Como **objetivos específicos**, buscou-se: 1) Identificar e caracterizar as concepções de leitura literária presentes na coleção analisada; 2) Examinar as práticas e atividades de leitura literária propostas nos livros didáticos da coleção analisada, observando os modos de mediação, o grau de direcionamento da leitura e as possibilidades de abertura interpretativa oferecidas ao leitor em formação; 3) Relacionar as abordagens de leitura literária identificadas aos paradigmas do ensino da literatura que as fundamentam, discutindo suas implicações para a formação estética, crítica e cultural do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A realização deste estudo revela-se significativa nas dimensões científica e educacional, uma vez que articula o debate em torno da formação de leitores do texto literário. No âmbito científico, a investigação contribui, em termos analíticos e para a constituição da fortuna crítica da área, com o fomento das discussões acerca dos paradigmas de ensino da literatura e de suas implicações para a formação do leitor literário. No contexto educacional, o estudo mostra-se relevante por evidenciar e problematizar o papel do livro didático e das práticas mediadoras na construção de experiências de leitura que podem tanto favorecer quanto limitar a formação estética, crítica e cultural dos estudantes.

À luz do exposto, o presente estudo monográfico estrutura-se em três capítulos centrais que sustentam a construção e a análise do corpus investigado. O primeiro deles, *Entre textos e leitores: travessias teóricas da leitura literária e sua dimensão formadora*, apresenta o referencial teórico da pesquisa, discutindo os paradigmas do ensino da literatura, suas configurações históricas e as relações entre alfabetização, letramento e formação do sujeito leitor. Na sequência, o capítulo *Desvelando o percurso: caminhos metodológicos para a análise dos livros didáticos* descreve os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação, contemplando a delimitação do objeto, a constituição do corpus documental, as categorias teóricas de análise e os dispositivos interpretativos mobilizados. E, com vistas a analisar os documentos mobilizados, o capítulo *Entre a análise e a discussão dos documentos: o que revelam os livros didáticos sobre o ensino da literatura* dedica-se à análise e à discussão dos dados, examinando as concepções de leitura literária presentes na coleção *A Conquista – Língua Portuguesa* (FTD) e suas implicações para a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 ENTRE TEXTOS E LEITORES: TRAVESSIAS TEÓRICAS DA LEITURA LITERÁRIA E SUA DIMENSÃO FORMADORA

A leitura constitui um ato de dimensão antropológica, pois atravessa diferentes esferas da vida humana e de suas produções culturais. Em consonância com essa condição, depreende-se que o ato de ler, em sua gênese, não se vincula meramente à cultura ocidental alfabética, haja vista que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). Ler, portanto, relaciona-se a uma condição própria da existência humana, uma vez que se fundamenta na necessidade de estabelecer comunicação e atribuir sentido à vida e ao próprio existir.

Por esta ótica, a essência da realização humanística está vinculada aos processos sociais de leitura. O ser humano é leitor por natureza e se realiza em sua humanidade por meio da capacidade de produzir múltiplas leituras, tanto da realidade material quanto daquelas que, ao se materializarem simbolicamente, transgridem esse próprio real. Em face do exposto, o objeto da leitura é o próprio texto, o qual se concretiza no mundo que nos é representado. Dessarte, o texto só existe plenamente porque há um leitor que com ele interage, dele extrai sentidos e o recria.

Essa capacidade de recriação relaciona-se ao que Wolfgang Iser (2013) denomina *ficcionalização*, compreendida, por ele, como dimensão inerente à vida humana. Para o autor, ficcionalizar constitui uma necessidade humana, uma vez que se vincula à busca de consciência de si e do mundo, configurando-se como um ato que nos atravessa, quer de modo consciente, quer inconsciente. Nesse sentido, a capacidade de ficcionalizar nos confere oportunidade de “estar no meio da própria vida e transgredi-la” (Iser, 2013, p. 121).

Ficcionalizar, por essa ótica, reverbera o ato criativo do humano, não se reduzindo a uma simples transfiguração do real vivido, mas constituindo-se como movimento de criação simbólica que impulsiona a própria elaboração da experiência, a produção de sentidos e a constituição do sujeito em sua relação consigo, com o outro e com o mundo.

A literatura, enquanto manifestação cultural desse processo de ficcionalização, afirma-se, nessa perspectiva, como uma demanda constitutiva do humano. Conforme Cândido (2011), o texto ficcional inscreve-se como direito inerente ao processo de humanização. Tal processo pode ser compreendido como a qualificação ética e estética ao entrar em contato com a experiência do texto literário, tendo em perspectiva que “as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos” (Candido, 1972, p. 4).

A percepção de Cândido encontra ressonância no que Iser (1996) denomina efeito estético. Esse efeito decorre da relação entre leitor e texto e demanda do sujeito leitor “atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a sair de suas próprias atitudes” (Iser, 1996, p.16). Nesse horizonte, a humanização postulada por Cândido materializa-se no próprio ato da leitura, uma vez que o leitor, mobilizado pelo texto, ultrapassa suas percepções habituais e confronta o *status quo* de sua experiência vivida.

Dada a importância da ficcionalização e da formação leitora para a constituição humana, a leitura e o texto literário foram progressivamente convertidos em objetos de ensino no espaço escolar (Zilberman, 2012; Lajolo e Zilberman, 2019). O referido movimento decorre do reconhecimento de que a experiência literária, embora vinculada à fruição estética e à produção simbólica de sentidos, também necessita de mediações que possibilitem sua democratização e sua inserção nos processos formativos.

No entanto, a abordagem da literatura nos espaços escolares nem sempre partiu da dimensão teórica do texto ficcional como experiência e como possibilidade de fruição estética:

A leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma na sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento. O campo mais próximo dela é o da literatura, representada por textos exemplares da prosa em língua portuguesa, a partir da década de 1930, fornecidos pela ficção nacional (Zilberman, 2012, p. 35).

A menção de Zilberman à literatura como uma pertinente ferramenta para o desenvolvimento das competências de leitura evidencia que, na gênese de sua inserção nas escolas brasileiras a partir da criação do Ministério da Educação no Estado brasileiro, o texto literário foi compreendido, sobretudo, como instrumento de curricularização e de aprendizagem da língua materna. Isso porque à literatura era atribuída uma função predominantemente alfabetizadora e normativa, associada ao domínio gramatical, ao aprendizado do código alfabético e ao contato com obras consideradas eruditas.

Com o passar das décadas, a abordagem da literatura em sala de aula passou por diversas reformulações, acompanhando as visões ideológicas de cada período político e as necessidades formativas da escola e do Estado brasileiro, enquanto instâncias de mediação e legitimação cultural (Abreu, 2006; Zilberman, 2012; Cosson, 2021).

Cosson (2021, p. 7) argumenta que todas essas transformações epistemológicas que fundamentaram a arquitetura do ensino da literatura no Brasil revelam-se em *paradigmas*, ou seja, por “saberes e práticas, conceitos e técnicas” que fundamentam a “matriz disciplinar” da literatura desde a herança jesuítica até a contemporaneidade.

O que chama atenção, em meio à complexidade dessas viradas paradigmáticas, é que, durante muito tempo, um dos elementos centrais do processo de ensino da literatura foi relegado a segundo plano: a figura do leitor. Em *Mutações epistemológicas e o ensino da literatura* (2012), Annie Rouxel menciona o fato de que a consideração do sujeito leitor nesse processo é relativamente recente em pleno cenário de “crise da leitura... escolar” (Rouxel, 2012, p. 14). Não seria possível, dessarte, conceber um cenário distinto, haja vista que a desconsideração da figura do leitor no processo de ensino tende a converter o texto ficcional em um *corpus* esvaziado, tomado como finalidade em si mesmo. Nesse âmbito, é possível inferir que o ensino da literatura, ao relegar o texto literário à condição de *corpus*, projetava um leitor ideal, sem considerar as condições concretas de formação, recepção e mediação que constituem o leitor real no espaço escolar.

A mencionada crise da leitura, contudo, não constitui um fenômeno recente. No contexto brasileiro, o distanciamento entre literatura e leitores configura-se como uma problemática historicamente persistente, que se constitui de modo concomitante à própria inserção da literatura na escola (Lajolo; Zilberman, 2019).

Mesmo com o advento do sujeito leitor como categoria epistemológica inerente ao processo de didatização da literatura, o surgimento de novos paradigmas que corroboram essa perspectiva não implica o desaparecimento dos paradigmas anteriores; ao contrário, estes tendem a coexistir, tencionando e, por vezes, reconfigurando as práticas de ensino da literatura. É nesse sentido que Cosson (2021) aponta a impossibilidade de ignorar as anomalias que historicamente excluem a literatura como possibilidade de humanização, experiência e objetividade estética. Se vivenciamos, portanto, uma crise da leitura escolar, é porque vivenciamos também uma crise paradigmática diante dos modos pelos quais os jovens se relacionam com o texto literário, com a escola e com as práticas culturais de leitura que atravessam sua formação.

Depreende-se, dessa realidade, que o ensino de literatura se consolida como uma área de iminentes debates e questionamentos, sobretudo porque a cultura literária, enquanto fenômeno antropológico, não é estática, mas atravessada por deslocamentos e reconfigurações. Essa dinâmica decorre do fato de que a produção e o consumo da ficção não permanecem imutáveis e acompanham as transformações históricas, sociais e tecnológicas que implicam a recepção, a leitura e a constituição dos leitores reais.

Hoje, mais do que nunca, pensar o ensino da literatura consolida-se como um desafio diante das novas formas de consumo mediadas pelas tecnologias digitais. Nesse cenário, observa-se uma possível fragilização da capacidade de abstração, uma vez que a velocidade, a

fragmentação e a imediatividade dos conteúdos passam a disputar espaço com experiências de leitura mais lentas, reflexivas e imaginativas.

Num contexto em que o literal se sobrepõe, de modo crescente, à abstração e à subjetividade na experiência leitora, torna-se urgente resgatar e problematizar os sentidos do ensino de literatura. Esse movimento de retomada passa, conforme Rouxel (2013), por três aspectos fundamentais:

1. O primeiro concerne às finalidades e aos objetivos do ensino da literatura: ensinar literatura para quê? O para *quê* comanda o *como*. Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (e qual cultura?), de formar leitores? de contribuir para a construção de suas identidades singulares ou propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional [...] 2. A segunda preliminar concerne à definição da literatura: que literatura ensinar? A abordagem dos textos varia segundo o estatuto do texto estudado e seu grau de “legitimidade”: texto canônico, clássico *versus* texto contemporâneo; Literatura geral com um grande “L” *versus* literatura juvenil. Depende ainda do modo de apresentação do texto estudado: fragmento ou obra integral [...] 3. Por fim, é preciso, evidentemente, levar em conta os avanços teóricos que configuram um novo quadro para refletir sobre o ensino da literatura (Rouxel, 2013, p. 1).

Rouxel inscreve que o ensino da literatura constitui uma prática formativa atravessada por dimensões ideológicas, políticas e culturais. Assim como o conceito de literatura não é universal, mas historicamente universalizado por determinantes estéticos e sociais, o ensino da literatura não é neutro, pois envolve escolhas políticas, mercadológicas e critérios críticos em vigor. Tais determinantes acentuam-se ainda mais quando consideramos a realidade supracitada, que confere ao livro didático a condição de principal suporte de leitura no espaço escolar, em consonância com a existência de um mercado editorial lucrativo em torno da produção, seleção e circulação desses objetos culturais.

Sendo o Estado o cliente hegemônico desse mercado editorial, a figura do leitor tende a submeter-se às demandas ideológicas e formativas de cada projeto de governo, que passa a regular, direta ou indiretamente, o que será lido, como será lido e quais sujeitos serão interpelados por essas práticas de leitura. Todo esse dispositivo de regulamentação inscreve-se nas diretrizes que estruturam o circuito cultural brasileiro e materializam as políticas de formação leitora, desde a atual *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) até o vigente *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD).

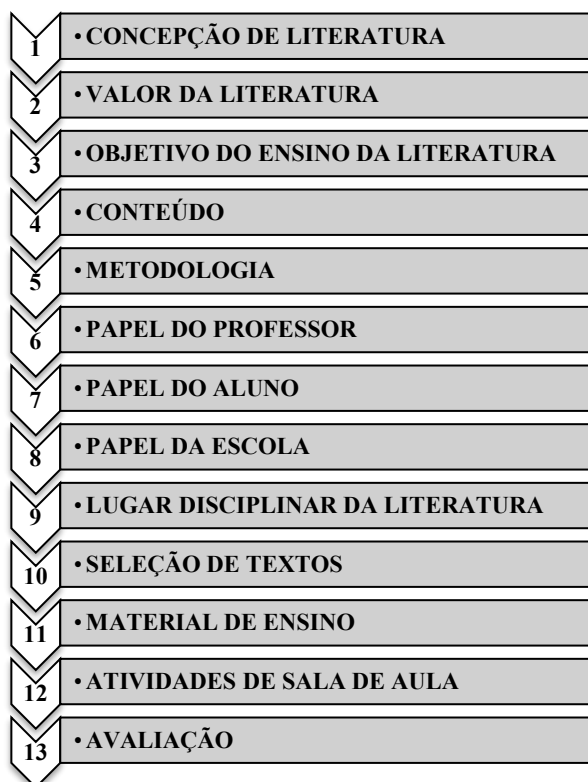
Nessa inflexão discursiva, com vistas à teorização dos pressupostos que fundamentam os paradigmas do ensino da literatura na escola contemporânea, elegem-se, como categorias teóricas nesta pesquisa, dois eixos fundamentais que serão tratados nas sessões subsequentes:

os paradigmas do ensino da literatura e suas configurações históricas; e a relação entre alfabetização e letramento na gênese do sujeito leitor diante desses paradigmas.

2.1 Caminhos da literatura na escola: os paradigmas do ensino da literatura e suas configurações históricas

Para compreender os condicionantes históricos que fundamentaram a didática da literatura ao longo do tempo, precisamos investigar como cada paradigma e concepção de literatura se estruturou com o passar do tempo. Conforme os pressupostos de Cosson (2021), cada paradigma que atravessou o ensino da literatura, no Brasil e no mundo, deve ser compreendido a partir de treze dimensões, as quais constituem a arquitetura de cada moldura teórico-metodológica responsável por delimitar o ensino e a abordagem do texto ficcional no espaço escolar. Essas mencionadas dimensões estão dispostas no diagrama abaixo.

Diagrama 1: Arquitetura de um paradigma de ensino da literatura



Fonte: elaborado pelo autor, com base em Cosson (2021)

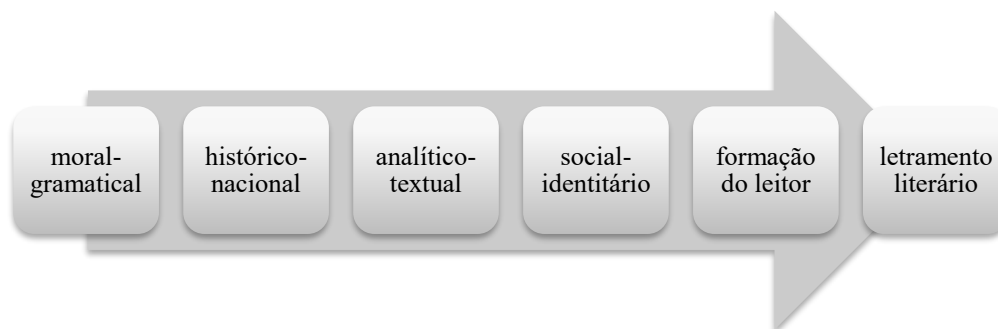
A primeira dimensão é fundamental e determinante para o início ou a virada paradigmática. A concepção de literatura é única em cada modelo de ensino adotado e implica

diretamente a constituição dos demais elementos que fundamentam a arquitetura de um paradigma. Ao analisar essa dimensão, conseguimos observar que o conceito de literatura é cultural e histórico. Como bem aponta Abreu (2006), o entendimento de literatura é algo “naturalizado” e “passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais”. Sob tal prisma, a própria concepção de *literariedade* — qualidade do que é literário — não se configura como uma condição totalmente imanente ao texto, pois também é atravessada por elementos externos como “nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios em vigor” (Abreu, 2006, p. 41).

No interior dessa concepção arbitrária de *literariedade*, entram em perspectiva as demais dimensões que se configuram como condicionantes de sua constituição e legitimação no campo literário e escolar: os fundamentos do estudo da literatura (2); as finalidades do ensino da literatura (3); os conteúdos selecionados a partir da abordagem literária (4); as metodologias de ensino da literatura (5); a configuração da mediação docente (6); o papel atribuído ao aluno no processo formativo (7); o lugar institucional da escola (8); o *locus* ocupado pela literatura, enquanto componente curricular (9); os critérios de seleção dos textos trabalhados (10); os materiais pedagógicos utilizados em sala de aula (11); as atividades de abordagem, exploração e uso do texto literário (12); e as concepções que orientam a avaliação do aluno (13).

Em interlocução com Cosson (2021), tais elementos encontram-se inter-relacionados e orientam a análise dos seis paradigmas do ensino da literatura, organizados em dois grupos: os paradigmas tradicionais e os paradigmas contemporâneos, conforme dispostos no diagrama que segue.

Diagrama 2: Paradigmas do ensino da literatura no Brasil



Fonte: elaborado pelo autor, com base em Cosson (2021)

Cosson (2021) apresenta esses paradigmas em uma escala teórica evolutiva. No grupo dos paradigmas tradicionais, o autor situa o paradigma moral-gramatical e o paradigma histórico-nacional. Já no âmbito dos paradigmas contemporâneos, inscrevem-se os paradigmas

analítico-textual, social-identitário, da formação do leitor e do letramento literário. Essa escala evolutiva é simultaneamente teórica e temporal, pois, como supracitado, o surgimento de um paradigma não implica a supressão dos anteriores; ao contrário, o paradigma subsequente pode coexistir com os demais, estabelecendo entre eles relações de continuidade, tensão e reconfiguração.

Como desdobramento dessa discussão, analisamos, a seguir, cada um dos paradigmas em suas respectivas configurações. É importante mencionar que, conforme Rouxel (2013), as mudanças paradigmáticas reveladas ao longo do tempo interferem diretamente em três dimensões: 1) a concepção de literatura; 2) a concepção de leitura literária; e 3) o entendimento de cultura literária.

A princípio, observam-se os paradigmas tradicionais no quadro apresentado abaixo.

Quadro 1 - Quadro-síntese dos paradigmas tradicionais

PARADIGMA:	Moral-gramatical	Histórico-nacional
Concepção de literatura	A literatura é um <i>corpus</i> de obras herdadas pela tradição clássica ocidental.	A literatura é expressão da formação histórica e cultural da nação e constitui o conjunto estético de obras que representam o estado nacional.
O valor da literatura	Tradição herdada. É o legado da produção cultural da humanidade	O valor das obras está relacionado ao que ela fala e representa sobre o país.
Objetivo do ensino da literatura	A literatura possui a utilidade de ensinar a língua e formar moralmente os alunos.	Formar brasileiros nacionalistas.
O conteúdo que se ensina	Conteúdos morais e éticos extraídos do texto literário. Conteúdo gramatical da estrutura dos textos usado como modelo para desenvolvimento da escrita.	Ensinam-se os períodos literários, os autores canônicos, as obras representativas e seus contextos históricos como expressão da formação da identidade nacional.
Metodologia	Abordagem analítica do texto literário: seja dos aspectos gramaticais, seja da lição moral nele contida.	Aulas expositivas fundamentadas na transmissão de conteúdos relacionados à história da literatura e periodização literária.
Papel do professor	Sujeito erudito que determina todo o caminho da leitura.	Informante sobre a história da literatura
Papel do aluno	Leitor passivo. Deve receber os ensinamentos e seguir o processo de leitura determinado pelo professor.	Memorizar o conhecimento bibliográfico das obras. Não precisa, necessariamente, ser um leitor integral dos textos ficcionais indicados.
Papel da escola	Guardiã do acervo cultural: organiza, recomenda e prescreve as obras obrigatórias que serão lidas.	Guardiã do cânone nacional
Lugar disciplinar da literatura	É um dos diversos conteúdos inseridos no currículo para desenvolvimento da escrita	A literatura só tem importância enquanto disciplina no Ensino Secundário. Nas outras fases é conteúdo curricular.
A seleção de textos	Priorizam-se os clássicos da tradição ocidental.	Priorizam-se obras que possuem relação com o cânone nacional.
O material de ensino	Priorizam-se recortes de textos por coletâneas ou antologias.	Textos diversificados, mas seguindo as necessidades do cânone nacional; dependência do livro didático.

As atividades na sala de aula	Oralização do texto; comentário crítico (feito pelo professor); análise textual com ênfase no léxico e na sintaxe.	Leitura, exposição oral do professor, exercícios de fixação e memorização, com foco na história da literatura, nos autores e nas características dos períodos literários.
Avaliação	Provas de verificação da reprodução da aprendizagem.	Memorização e reprodução de informações sobre autores, obras e períodos literários, geralmente por meio de provas escritas e testes objetivos.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Cosson (2021)

Ambos os paradigmas tradicionais, considerados atualmente anomalias no ensino de literatura, situam-se na perspectiva da literatura como *corpus*, conforme os pressupostos de Rouxel (2013). Nessa concepção, o texto ficcional é didatizado com fins de transmissão de saberes históricos, morais, gramaticais e culturais. Trata-se, portanto, de um ensino *sobre* literatura, ou do ensino de noções da língua *a partir da* literatura, em que a esta última é atribuído um papel utilitário.

A literatura, nesse contexto, configura-se como um campo restrito àquilo que era legitimado como obra ideal. Sob essa perspectiva, a escola incorporava como objeto de ensino aquilo que as instâncias legitimadoras definiam como alta literatura. Abreu (2006) revela que essas instâncias de consagração da grande literatura compreendem a universidade, os suplementos editoriais dos grandes jornais, as revistas especializadas, etc.

Nesses desdobramentos, a literatura possui valor estético quando ocupa um “espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto de bens simbólicos” (Abreu, 2006, p. 40). O conceito idealizante de literatura pressupunha uma descontinuidade da identidade do leitor, ou seja, instituía-se um leitor-modelo abstrato, sem que, nos espaços de ensino, houvesse a consideração e o respeito às identidades leitoras concretas. A figura do leitor, portanto, representava o produto de um processo fabricado, instituído pelas proposições curriculares.

Tal enquadramento conceitual sofre uma reconfiguração teórica quando o ensino desloca seu foco para a recepção, reconhecendo-a como dimensão constitutiva da leitura literária:

A reflexão sobre o sujeito leitor conduz a uma importante mudança de paradigma. Passamos de uma concepção de leitura literária organizada em torno de um Leitor Modelo a uma concepção de leitura literária mais liberal que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais. Trata-se de uma ruptura epistemológica ainda mais profunda que a precedente, uma vez que ela se dedica, de forma efetiva, a uma mudança de foco, da interpretação do texto à atividade do leitor e à relação desse último com o objeto (Rouxel, 2012, p. 16)

A legitimação do leitor como sujeito da leitura literária representa, conforme a autora, uma virada epistemológica significativa para o ensino da literatura. A partir dessa perspectiva, evidenciam-se as fragilidades do processo de fabricação de um leitor ideal, desvinculado das experiências concretas dos sujeitos em formação, ao mesmo tempo em que se insere a concepção de leitor ativo, compreendido como sujeito histórico, interpretativo e em permanente constituição.

Essas mudanças epistemológicas implicam, conseqüentemente, o surgimento dos paradigmas contemporâneos para o ensino da literatura, conforme distribuídos no quadro abaixo.

Quadro 2 - Quadro-síntese dos paradigmas contemporâneos

PARADIGMA:	Analítico-textual	Social-identitário	Formação do leitor	Letramento Literário
Concepção de literatura	É literatura todo texto que tenha uma alta elaboração estética.	Textualidade que representa as relações sociais e identidades.	É uma prática social de linguagem que se realiza na interação entre texto e leitor.	A literatura é prática social de linguagem que se realiza na interação entre texto, leitor e contexto.
O valor da literatura	O valor da literatura reside em sua dimensão estética, sendo compreendida como expressão artística da linguagem que deve ser analisada em seus aspectos formais e estilísticos.	O valor da literatura reside em sua capacidade de representar, problematizar e dar visibilidade às identidades sociais, culturais e políticas.	O valor está relacionado à formação do leitor literário, promovendo fruição estética, imaginação e construção de sentidos.	Está na experiência estética aliada à formação crítica, cultural e sensível do sujeito leitor.
Objetivo do ensino da literatura	Desenvolver consciência estética para apreciação de obras da mais alta qualidade literária.	Desenvolver consciência crítica, engajamento social e conhecimento do <i>outro</i> .	Formar leitores autônomos, críticos e capazes de atribuir sentidos aos textos literários.	Formar leitores literários competentes, capazes de fruir, interpretar e posicionar-se diante dos textos.
O conteúdo que se ensina	Ensinam-se os elementos formais do texto literário, como linguagem, estilo, estrutura e recursos expressivos.	Ensinam-se temas ligados às identidades sociais, culturais e políticas como gênero, raça, classe e diversidade.	Práticas de leitura literária, estratégias interpretativas e experiências de construção de sentido.	Estratégias de leitura literária, modos de interpretação e ampliação do repertório cultural.
Metodologia	Centralidade no texto: leitura e análise detalhada do texto literário, com atividades centradas na interpretação dos aspectos formais, estilísticos e linguísticos da obra.	Análise crítica e contextualizada de textos literários, promovendo debates ligados às questões políticas e sociais.	Baseia-se em práticas de letramento literário, com leitura orientada, compartilhada e dialógica.	Organiza-se em práticas sistemáticas de letramento literário (como sequências didáticas), com leitura, mediação e

				circulação de sentidos.
Papel do professor	O professor deve ser um especialista que domina tecnicamente a leitura literária.	O professor deve ser um mediador crítico, promovendo o debate e o engajamento.	Atua como mediador da leitura, organizando experiências significativas de encontro entre leitor e texto.	Mediador e formador de leitores, responsável por orientar, instigar e ampliar as práticas de leitura.
Papel do aluno	Um leitor aprendiz que precisa adquirir repertório estético suficiente.	O aluno é um cidadão em processo formativo.	É sujeito ativo da leitura, responsável por construir sentidos a partir de sua interação com o texto.	Leitor ativo, que constrói sentidos, dialoga com o texto e compartilha interpretações.
Papel da escola	Garantir o acesso a obras de alta qualidade estética.	Tem o papel de formar o aluno como cidadão.	Garantir o acesso à literatura e criar condições para a formação contínua do leitor.	Espaço de democratização do acesso à literatura e de formação contínua do leitor.
Lugar disciplinar da literatura	a literatura ocupa um lugar autônomo enquanto disciplina, sendo estudada como objeto específico de análise estética e formal.	A literatura ocupa um lugar interdisciplinar, articulando-se a outras áreas do conhecimento para discutir questões sociais, culturais e políticas.	Ocupa um espaço formativo na área de Linguagens, articulando leitura, cultura e subjetividade.	Integra a área de Linguagens, com centralidade na formação leitora, articulando-se a outras práticas discursivas.
A seleção de textos	Privilegiam-se obras literárias consideradas de alto valor estético, escolhidas pela sua complexidade formal e potencial para análise linguística e estilística.	Seleção de textos privilegia obras que representem a diversidade de vozes e experiências, especialmente de grupos historicamente marginalizados.	Prioriza obras integrais, diversificadas e significativas para a formação do leitor.	Prioriza obras integrais, diversificadas, de qualidade estética e adequadas ao percurso formativo do leitor.
O material de ensino	Materiais com conceitos de teoria literária, manuais e esquemas interpretativos.	O material de ensino inclui textos literários diversos articulados a documentos, mídias e outros recursos que ampliam a discussão sobre questões sociais.	Centra-se na obra literária e em suportes que favoreçam a leitura e a mediação.	A obra literária é central, acompanhada de suportes que favoreçam a leitura, a mediação e a circulação (cadernos, diários, projetos).
As atividades na sala de aula	Leitura minuciosa e análise do texto, com exercícios de interpretação, identificação de recursos estilísticos e comentários críticos sobre a forma literária.	Debates, rodas de conversa, produção de textos e análises críticas que relacionam a literatura às vivências e às questões sociais	Envolvem leitura, discussão, interpretação e compartilhamento de experiências de leitura.	Leitura orientada, discussão, interpretação, produção de respostas ao texto e práticas de compartilhamento.
Avaliação	A avaliação baseia-se na capacidade do aluno de analisar o texto literário,	A avaliação considera a capacidade do aluno de interpretar	Processual, focada no desenvolvimento do leitor, considerando sua	Processual e formativa, centrada no desenvolvimento

	identificando e interpretando seus aspectos formais, estilísticos e linguísticos.	criticamente os textos, articular literatura e questões sociais e posicionar-se de forma reflexiva diante das temáticas discutidas.	participação, compreensão e construção de sentidos.	do leitor, considerando sua participação, repertório e construção de sentidos.
--	---	---	---	--

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Cosson (2021).

Em diálogo com Cosson, Rouxel (2012) também argumenta que uma virada paradigmática não implica o desaparecimento da concepção anterior. Com base no Quadro 2, nota-se que o aparecimento da figura do leitor ativo nas abordagens teóricas para o ensino da literatura ainda se mostra relativamente tímido, haja vista que o paradigma *analítico-textual* se configura como um modelo de transição para o contemporâneo. Todavia, apesar da centralidade do texto como objeto de leitura, a função do leitor começa a adquirir maior relevância no processo de construção de sentidos, deslocando, ainda que parcialmente, a compreensão da literatura como *corpus* fechado para uma perspectiva mais atenta à recepção. Como consequência, observa-se uma maior valorização do leitor na aquisição de repertórios indispensáveis à construção de sentidos no processo de configuração da experiência leitora.

Nesse deslocamento teórico, ao longo das demais viradas paradigmáticas, a concepção acerca do papel do leitor passa a assumir maior relevância nas teorizações sobre a leitura literária, bem como nos processos ligados à didatização do texto ficcional. Com o advento das transformações teóricas do século XX, o ensino da literatura articula-se às discussões dos estudos culturais, do pós-estruturalismo e das teorias pós-críticas, questionando o conceito idealizado de literatura, as instâncias legitimadoras do cânone e a figura do leitor como sujeito fabricado e inerte diante de um processo de leitura prescrito pelo ensino.

Por isso, com o advento do paradigma social-identitário, observa-se uma mudança significativa na concepção de literatura, que passa a ser compreendida como uma prática social de linguagem, haja vista que os teóricos passam a demonstrar “interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos que são portadoras” (Rouxel, 2013, p. 2). Como consequência, a literatura deixa de ser apreendida como um objeto artístico circunscrito à sua condição estética imanente e passa a assumir o lugar de produto cultural da existência humana.

A percepção da ficção como ato simbólico da comunicação humana — cultural e historicamente situado — é reiterada também nos dois paradigmas posteriores, desestabilizando a concepção arbitrária de uma literariedade imanente, conforme mencionado anteriormente.

Como desdobramento, nega-se a ideia de valor universal, uma vez que o pacto hierarquizante da alta literatura entra em tensão com o fato de que “uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais” (Abreu, 2006, p. 80).

Esse ato de valoração estética, fundado naquilo que se convencionou reconhecer como alta literatura, implicava um movimento de inclusão e exclusão que não se vinculava propriamente à literariedade — defendida como imanente — das obras literárias, mas a elementos exteriores ao texto, como o prestígio do autor, os interesses do mercado editorial e as convenções culturais da arte. Nesse sentido, muitas obras deixaram de ser lidas e prestigiadas por não integrarem esse círculo valorativo responsável pela definição do cânone literário. Como exemplo, podem-se mencionar obras e escritos populares, bem como produções de autores historicamente marginalizados, como mulheres, autores negros, indígenas, periféricos e pertencentes a grupos subalternizados.

Em consonância com esse debate, Abreu (2006) enfatiza que toda relação humana com a literatura é subjetiva:

Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social, e étnica suas relações políticas etc.), É contrastá-lo com nossas ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima das imagens que fazemos do que seja literatura. Normalmente nenhum desses critérios é explicitado, uma vez que o discurso da maior parte da crítica é construído a partir da afirmação de uma imanente literariedade. [...] É uma ingenuidade acreditar que críticos e intelectuais, por sua sólida formação, deveriam estar aptos a perceber a literariedade de um texto, considerando apenas as suas características formais e de elaboração. Entretanto, é essa crença que explica o espanto causado pelo fato de intelectuais de renome terem considerado não literárias ou mal realizadas obras hoje consagradas. (Abreu, 2006, p. 99)

Essa relação subjetiva, portanto, implica o exercício do poder, na medida em que determinados grupos e agentes culturais definem quais obras devem ser inseridas ou permanecer à margem do circuito cultural e, conseqüentemente, quais textos serão ou não apreciados, legitimados e lidos. Nos paradigmas contemporâneos (quadro 2), sobretudo a partir da emergência do paradigma social-identitário, a imposição dos modos de leitura da elite intelectual passa a ser questionada, abrindo espaço para a compreensão da literatura como prática cultural atravessada por disputas de valor, pertencimento e representação.

Há, nesse sentido, uma mudança significativa no processo de constituição da leitura literária, uma vez que a figura do leitor passa a ser associada a uma postura mais engajada diante do texto. Por engajamento, entende-se que o leitor se vincula a uma cultura literária que valoriza não apenas a fruição estética da obra, mas também os modos pelos quais ela mobiliza

experiências sociais. Esse deslocamento teórico no ensino relaciona-se, dessarte, à transposição de uma relação distanciada com o texto ficcional para uma relação de identificação, por meio da qual o leitor “descobre a alteridade que está nele mesmo”, em consonância com a percepção do outro instaurada no contato com o ficcional (Rouxel, 2012, p. 17).

No entanto, há de se considerar que uma visão radical da leitura literária como engajamento identitário pode incorrer nas mesmas armadilhas da censura anteriormente associadas ao cânone, ainda que por um movimento inverso: negam-se ou excluem-se obras importantes da tradição literária nacional sob o argumento de que elas veiculam preconceitos ou discursos ofensivos a determinadas identidades. A excessiva moralização do texto literário pode comprometer a experiência estética, haja vista que ela “não pode ser controlada para o bem ou para o mal” (Cosson, 2021, p. 125). A literatura constitui, em contraposição, uma experiência humana complexa, pois nos possibilita vivenciar simbolicamente conflitos e contradições.

Em razão disso, não há como alcançar uma formação plena do leitor literário sem que ele conheça e entre em contato com a herança cultural da tradição literária. Por outro lado, é igualmente necessário que esse leitor se confronte com o contraditório, observando como as textualidades contemporâneas contestam, tensionam e ampliam a compreensão crítica do mundo representado.

Considerando tais limitações, surgem o paradigma de formação do leitor e o paradigma do letramento literário, os quais buscam promover um equilíbrio ao articular o repertório canônico com as múltiplas textualidades e práticas de leitura intrínsecas à literatura contemporânea. Com o surgimento desses paradigmas, consolida-se a concepção de literatura como experiência estética, sem desconsiderar as dimensões da formação humana, crítica e sociocultural.

O paradigma de formação do leitor trouxe consigo a dimensão teórica da leitura crítica e criativa, atribuindo à literatura uma função frutiva, isto é, a capacidade de formar leitores por meio do prazer estético e do despertar do hábito de ler. Por outro lado, trata-se de um paradigma que não deu conta do ensino da literatura em todas as etapas da Educação Básica, uma vez que a formação do leitor passou a ser associada, principalmente, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, enquanto, no Ensino Médio, continuou repercutindo uma concepção de ensino da literatura fundamentada nos pressupostos do paradigma histórico-nacional.

O paradigma do letramento literário surge com a finalidade de suprir lacunas e vazios ainda persistentes no ensino da leitura literária, emergindo em um contexto marcado pelos estudos associados aos letramentos. Nesse paradigma, a literatura assume uma perspectiva

plural e, teoricamente, contempla fissuras do ensino de literatura no Ensino Médio, ao propor uma mediação sistematizada do texto literário por meio das sequências básica e expandida, voltadas à imersão do leitor nas múltiplas camadas da obra, tanto no nível estrutural quanto no social, valorizando-a em sua totalidade estética, histórica, cultural e discursiva.

As principais críticas ao paradigma do letramento literário recaem sobre a forma como ele tem sido sistematizado no ensino da literatura. Em muitos casos, conforme aponta Cosson (2021), esse paradigma vem sendo reduzido a um procedimento metodológico, fazendo com que outros paradigmas assumam protagonismo nas concepções de formação leitora e de leitura literária. Por outro lado, a noção de letramento também se associa ao desenvolvimento de competências, e a literatura corre o risco de ser interpelada não como vivência ou experiência estética, mas como instrumento para a aquisição de habilidades, o que pode atenuar sua dimensão formativa e humanizadora.

No escopo dos contrastes entre esses dois últimos paradigmas, nota-se que a principal contribuição reside na gênese teórica do leitor ativo, concebido como sujeito que participa da construção de sentidos no processo de leitura literária. Há, portanto, uma travessia teórica do leitor ideal para o leitor que ressignifica sua prática leitora e reconstitui o texto lido. No caso da ficção, a cultura literária passa a ser compreendida como “espaço simbólico composto ao mesmo tempo de referências pessoais e de referências comuns reconfiguradas pela subjetividade do leitor” (Rouxel, 2012, p. 18). Nesse sentido, a partir dessas experiências subjetivas, o leitor ultrapassa os limites do texto com o qual interage, para criar o “texto do leitor”, compreendido como apropriação profunda e criativa da experiência ficcional. Ele é, assim, “produto da experiência de leitura” (Rouxel, 2012, p. 16).

Nesse desdobramento, a problemática da sistematização do letramento literário não se esgota nas críticas à sua redução metodológica, mas repercute em uma questão ainda mais profunda, no que tange à sua articulação com os processos de alfabetização no contexto escolar. Isso porque, ao ser progressivamente incorporado às políticas e práticas voltadas ao desenvolvimento de competências leitoras, o letramento literário passa a ocupar um lugar limítrofe entre a formação estética do leitor e as demandas instrucionais da alfabetização, tensionando sua própria natureza. É, portanto, nesse entrecruzamento entre alfabetização e letramento que se delineia a gênese do sujeito leitor, questão que orienta a discussão a seguir.

2.2 Entre a alfabetização e o letramento: a gênese do sujeito leitor frente aos paradigmas do ensino da literatura

Com o reconhecimento teórico do leitor real, emergem questões pertinentes relacionadas às transformações epistemológicas do ensino da literatura em consonância com as diretrizes curriculares que orientam a educação brasileira. Uma delas refere-se ao tensionamento das disputas paradigmáticas que atravessam a formação do leitor, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que o sujeito leitor se encontra fortemente inserido em práticas pedagógicas voltadas à aquisição da alfabetização. Nesse horizonte, evidencia-se um entrecruzamento entre as demandas institucionais da alfabetização e a experiência literária inerente ao processo de constituição do leitor.

Em face desse cenário, é importante considerar, *a priori*, que a experiência literária consiste em uma imersão simbólica e sensível que precede o próprio processo de alfabetização. Esta última, compreendida como “processo de apropriação da tecnologia da escrita” e de aquisição das normas ortográficas e das competências motoras necessárias ao desenvolvimento da leitura e da escrita, conforme preconiza Soares (2023, p. 27), não se configura como pré-requisito para a relação do sujeito com a linguagem ficcional. Por isso, é importante que nenhum desses processos se sobreponha ao outro, mas que se desenvolvam de maneira complementar e articulada, respeitando as especificidades e as necessidades inerentes a cada fase do desenvolvimento da criança.

Ao discutir o progresso do leitor, Teresa Colomer ilustra essa perspectiva ao enfatizar que a formação leitora está associada a um “acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde o nascimento” (Colomer, 2007, p. 52). Sob esse viés, constituir-se leitor configura-se como uma capacidade humana que não depende, necessariamente, do domínio da escrita alfabética, mas que se inicia por meio da oralidade e da interação com narrativas visuais, sonoras e audiovisuais.

O leitor, portanto, inicia progressivamente sua imersão na cultura narrativa por meio de um processo de aquisição de repertório simbólico, ao interagir com as mais diversas formas de representação do mundo ficcional e das reelaborações ficcionais do mundo real. Como consequência desse processo, desenvolve-se uma consciência narrativa marcada pela relação contínua com a ficção, ao mesmo tempo em que o sujeito incorpora competências narrativas vinculadas à imaginação, à interpretação e à comunicação simbólica. Nesse processo, o contato com a cultura escrita constitui uma ampliação da experiência leitora, conforme expressa Colomer ao enfatizar que o “acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade” (Colomer, 2007, p. 51).

Por isso, o contato com o texto alfabético, conseqüentemente, consolida uma etapa do amadurecimento desse leitor, o que implica dizer que o processo de alfabetização é

complementar à formação leitora, haja vista que possibilita a inserção do sujeito em novos espaços de interação com a cultura escrita e com diferentes formas de experiência estética mediadas por distintos gêneros, linguagens e suportes do texto ficcional.

Como desdobramento, infere-se que a leitura literária constitui um processo cultural, contínuo e inacabado. Como processo cultural, a leitura vincula-se a uma competência inerente à experiência humana, desenvolvendo-se progressivamente por meio da interação simbólica do sujeito com o mundo vivido. Na condição de processo contínuo, a formação leitora amplia-se à medida que o indivíduo estabelece novas relações com diferentes práticas de linguagem, repertórios culturais e experiências de leitura ao longo da vida. Já enquanto processo inacabado, a formação leitora permanece em constante reconfiguração, uma vez que os sentidos produzidos pelo leitor se transformam conforme suas vivências, contextos históricos e modos de interação com os textos e com a cultura:

A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo, tal como assinalamos antes. O trabalho escolar com as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta de seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa justifica o esforço de ler (Colomer, 2007, p. 62).

O exercício da experiência ficcional, nesse sentido, inicia-se no espaço social do indivíduo, cabendo à escola ampliar e aprofundar esse progresso que antecede a própria escolarização do texto literário. Portanto, a alfabetização, compreendida como apropriação do sistema alfabético, consolida-se como uma etapa fundamental do amadurecimento da constituição leitora, desenvolvida no âmbito das competências formativas atribuídas à escola.

No entanto, ao inserir o estudante na cultura letrada, a escola não deve suprimir a experiência estética do texto ficcional. A alfabetização constitui um instrumento importante para o amadurecimento do leitor, porém deve respeitar o espaço formativo da experiência literária, compreendendo que a relação do sujeito com a ficção ultrapassa os limites da decodificação e da aprendizagem técnica da escrita.

É no bojo dessa perspectiva que Soares (2023) mobiliza o conceito de *alfaletrar*, para defender a importância de alfabetizar respeitando as particularidades do processo de formação leitora e da inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. O processo de *alfaletrar*, nesse direcionamento, toma o texto como eixo central da aprendizagem, não convertendo o

texto literário em um simples *corpus* instrumental voltado exclusivamente à aquisição do sistema alfabético.

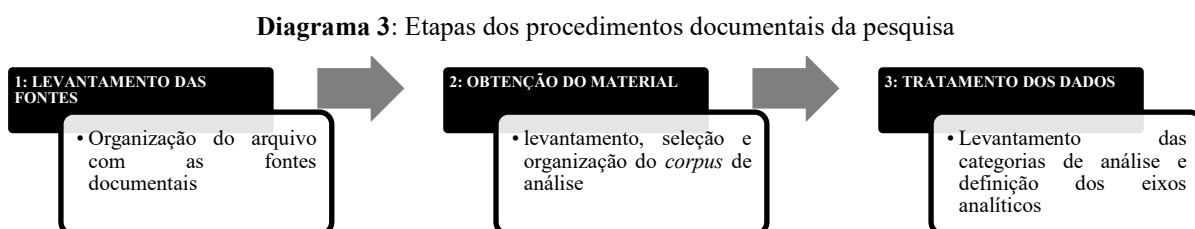
Em consonância com Magda Soares, Saraiva *et al.* (2001) consideram que, devido às suas especificidades estéticas e simbólicas, o texto ficcional não possui a finalidade de fundamentar, exclusivamente, as competências de deciframento da escrita. Entretanto, as autoras reconhecem que a literatura favorece o processo de alfabetização, pois, ao promover a consciência linguística, possibilita ao alfabetizando o “acesso às convenções da língua, que abrangem a organicidade dos textos, os padrões frasais, as microestruturas, a combinação de fonemas, a relação fonema-grafema, o domínio lexical e conceitual”, além de contribuir para o enriquecimento vocabular e para o desenvolvimento de competências relacionadas à realização de inferências (Saraiva et al., 2001, p. 85).

Nessa tessitura, considera-se aqui que a mediação pedagógica da literatura no processo de alfabetização não deve restringir-se a exercícios mecânicos de decodificação, identificação de sílabas ou reconhecimento isolado de estruturas linguísticas extraídas do texto literário. Ao contrário, deve possibilitar experiências de leitura em que o alfabetizando seja interpelado pela narrativa, pelas imagens, pela sonoridade, pelos conflitos e pelas múltiplas possibilidades de significação produzidas no encontro entre leitor e texto.

3 DESVELANDO O PERCURSO: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Por investigar as abordagens para o ensino de literatura em livros didáticos vinculados a uma política de Estado que fundamenta o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a presente pesquisa enquadra-se como documental, uma vez que toma o **livro didático** como documento de análise. Diferente da pesquisa bibliográfica, que toma como base analítica a visão de diversos autores sobre determinado fenômeno, a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 1999. p. 51).

Nesse sentido, a análise documental realizada fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, haja vista o objetivo da pesquisa em conceder um tratamento analítico a materiais oriundos de fontes primárias, isto é, documentos que, em sua constituição original, ainda não receberam análise sistemática conforme os objetivos aqui elencados. Conforme Gil (1999), o primeiro passo de uma pesquisa documental consiste no levantamento das fontes dos documentos que receberão o tratamento analítico e que, conseqüentemente, configurarão o *corpus* da pesquisa. Posteriormente, em termos metodológicos, há a localização das fontes e obtenção do material (*corpus*) e o levantamento das categorias de tratamento dos dados:



Fonte: elaborado pelo autor, com base em Gil (1999)

Considerando que o livro didático, principal documento da pesquisa, torna-se necessário compreender como esse material se origina de um conjunto de diretrizes e regulamentações que orientam as políticas de leitura e, conseqüentemente, os processos de alfabetização, formação leitora e ensino de literatura. Assim, delimita-se aqui o olhar analítico para as fontes documentais que reúnem diretrizes, dispositivos legais, regulamentações e medidas administrativas que estruturam e direcionam o processo de escolha das coleções analisadas no âmbito do PNLD, bem como as fontes públicas que reúnem os livros didáticos que serão analisados.

Nesse contexto, o quadro a seguir apresenta as fontes primárias que compõem o arquivo¹ do *corpus* documental da pesquisa e que receberão tratamento analítico ao longo da investigação.

Quadro 3 - arquivo - fontes documentais da pesquisa

FONTE	ENDEREÇO ELETRÔNICO	DESCRIÇÃO DA FONTE
Diário Oficial da União	https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao	Sítio da Imprensa Nacional. Reúne todas as publicações, decretos, medidas provisórias e medidas administrativas federais.
Portal de Legislação e Publicações do Congresso Nacional	https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes	Sítio de publicação de leis, projetos de leis, emendas constitucionais, e matérias que estão tramitando no Senado e na Câmara de Deputados.
Portal do Ministério da Educação	http://portal.mec.gov.br/legislacao	Sítio que reúne legislações e atos normativos específicos voltados para a educação e programas de promoção da leitura literária.
Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE	https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao	Sítio que contém toda a legislação específica de formulação e financiamento do PNLD.
Portal do Guia digital do PNLD	https://pnld.nees.ufal.br/	Sítio que reúne todos os documentos com os guias e critérios de seleção das obras direcionadas as escolas pelo PNLD.
Sistema PNLD digital	https://pnlddigital.fn.de.gov.br/login	Sítio eletrônico que sistematiza o acesso integral às obras didáticas destinadas à apreciação e análise docente.

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Em consonância com a organização do arquivo que estrutura as fontes documentais da pesquisa, parte-se para a segunda etapa da organização documental que, conforme o Anagrama 3, baseia-se na seleção dos documentos em função dos objetivos da pesquisa, a partir das fontes apresentadas no arquivo disposto (Quadro 3).

3.1 Delimitação do objeto e construção do *corpus*

Após a organização do arquivo documental, procede-se à identificação, organização e localização das unidades documentais que constituirão o *corpus* da pesquisa (Etapa 2 – Diagrama 3). O processo de sistematização desses documentos ocorreu por meio de uma análise preliminar do material, realizada a partir de uma leitura exploratória, com o objetivo de verificar em que medida os documentos selecionados atendem aos interesses e objetivos da investigação.

¹ Conjunto de documentos ou unidades documentais produzidas institucionalmente para um mesmo fim (Belloto, 1991).

A partir desse movimento, delimitou-se o conjunto documental que, de fato, compõe o *corpus* analítico da pesquisa, em consonância com os objetivos específicos do estudo, por meio de uma leitura seletiva. Esse conjunto documental está organizado no quadro abaixo:

Quadro 4 – seleção dos documentos que compõem o arquivo da pesquisa

CORPUS DOCUMENTAL	FONTE DO ARQUIVO
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Portal do Ministério da Educação
Decreto nº 9.099/2017, que regulamenta o PNLD	Portal de Legislação e Publicações do Congresso Nacional
Edital do PNLD 2023 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
Guia Digital do PNLD 2023	Plataforma Guia Digital PNLD / MEC
Critérios de avaliação pedagógica das obras didáticas do PNLD 2023	Edital do PNLD 2023 e Guia Digital do PNLD
Coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2023 selecionadas para análise	Sistema PNLD digital
Manual do Professor das coleções selecionadas	Sistema PNLD Digital

Fonte: elaborado pelo autor

Desse conjunto documental, assumem centralidade analítica as coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2023, especialmente as seções destinadas à leitura literária, às propostas de mediação do texto literário e às orientações presentes nos Manuais do Professor, por constituírem espaços privilegiados de materialização dos paradigmas de ensino de literatura investigados nesta pesquisa.

A partir desse desdobramento, o *corpus* da pesquisa organiza-se em duas bases documentais complementares: uma primária, constituída pelas coleções didáticas de Língua Portuguesa selecionadas para análise, e outra secundária, composta pelos documentos normativos, editais, legislações e materiais orientadores que regulamentam e fundamentam o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No contexto das fontes primárias, faz-se necessário considerar que, conforme o *Guia Digital do PNLD 2023*, foram aprovadas nove coleções de livros didáticos destinadas à área de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme dispostas no quadro abaixo.

Quadro 5 - coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2023

COLEÇÃO	EDITORA
Pitangá mais: Língua Portuguesa	Editora Moderna LTDA
Coleção Desafio – Língua Portuguesa	Editora Moderna LTDA
Mundo de explorações – Língua Portuguesa	Editora Moderna LTDA
Ápis mais	Editora Ática S/A
Da escola para o mundo	Editora Scipione S/A

Aprender Juntos – Língua Portuguesa	Edições SM LTDA
Bem-me-quer mais – Língua Portuguesa	Editora do Brasil S/A
Entrelaços – Língua Portuguesa	Editora FTD S.A
A conquista – Língua Portuguesa	Editora FTD S.A

Fonte: elaborada pelo autor, com base no Guia Digital PNLD 2023 – obras didáticas.

Embora o PNLD 2023 tenha aprovado um conjunto de nove coleções didáticas de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a natureza qualitativa desta pesquisa monográfica demanda um recorte documental que possibilite maior aprofundamento analítico do *corpus*. Considerando esse cenário, optou-se pela análise das coleções com maior incidência, circulação e representatividade no âmbito do edital.

Conforme os dados apresentados no Quadro 5, a Editora Moderna LTDA destacou-se como a editora com maior incidência de coleções aprovadas, totalizando três coleções no PNLD 2023. Entretanto, embora a Editora Moderna apresente o maior quantitativo de obras aprovadas, os dados estatísticos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação² (FNDE) indicam que a Editora FTD, segunda em número de coleções aprovadas, foi a editora que registrou o maior quantitativo de tiragens no programa. Das duas coleções aprovadas da Editora FTD, a coleção *A conquista* obteve o maior número de tiragens, consolidando-se como a coleção mais distribuída nas escolas brasileiras³.

Em decorrência do exposto, a delimitação do *corpus* considera tanto a representatividade das coleções no processo de aprovação do PNLD 2023 quanto a expressiva circulação das obras didáticas no contexto educacional brasileiro, compreendendo que tais elementos contribuem diretamente para a difusão de concepções e abordagens de literatura e leitura literária nas escolas da Educação Básica.

Por outro lado, considerando as limitações inerentes ao trabalho monográfico, optou-se pela delimitação de dois volumes da coleção para compor o *corpus* de análise. Como critério de seleção, definiu-se a escolha de um exemplar pertencente ao ciclo de alfabetização, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização, e de outro volume situado fora desse ciclo. Nesse sentido, foram selecionados para análise os exemplares do 1º ano do Ensino Fundamental, por integrar o eixo alfabetizador, e do 4º ano do Ensino Fundamental, por

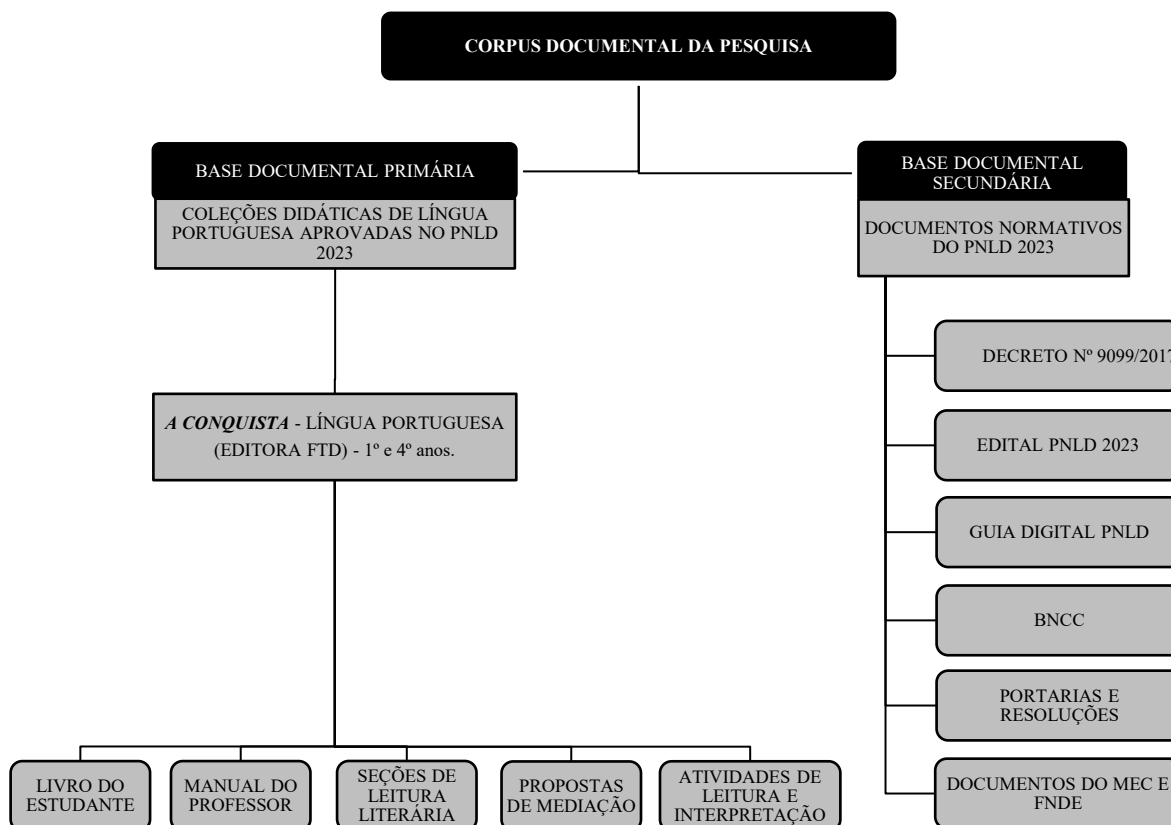
² Ao observar a presença das editoras no conjunto das coleções de Língua Portuguesa, os dados indicam que as editoras com maior circulação foram: 1) Editora FTD — 4.091.993 exemplares; 2) Editora Ática — 3.338.560 exemplares; 3) Editora do Brasil — 1.727.850 exemplares; 4) Editora Moderna — 1.726.355 exemplares. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em 19 mai. 2025.

³ 3.406.542 exemplares, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>> . Acesso em 19 mai. 2025

representar uma etapa posterior do processo de escolarização, possibilitando a comparação entre diferentes concepções e abordagens da leitura literária ao longo da coleção.

A partir disso, delimita-se, no diagrama a seguir, o *corpus* documental deste estudo:

Diagrama 4: estrutura e delimitação do corpus da pesquisa



Fonte: elaborado pelo próprio autor

A partir da delimitação estabelecida, torna-se possível desenvolver as categorias e os procedimentos de análise, conforme dispostos nas sessões a seguir.

3.2 Categorias teóricas e dispositivos interpretativos

A análise do *corpus* documental toma como base os dispositivos analíticos construídos no referencial teórico da pesquisa e dispostos no anagrama 1 desta monografia. A partir dessas categorias, definem-se como dispositivos interpretativos os elementos textuais, pedagógicos e metodológicos presentes nas coleções analisadas, especialmente: as seções de leitura literária; as propostas de mediação; as atividades de interpretação; os comandos de leitura; as orientações presentes no Manual do Professor; os critérios de seleção das obras literárias; e as formas de

encaminhamento da experiência leitora. Tais dispositivos serão analisados em conformidade com os paradigmas do ensino da literatura, buscando compreender de que forma as abordagens do texto ficcional discutidas se configuram e materializam na coleção *A conquista*, da editora FTD.

3.3 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise são tomados de acordo com a leitura interpretativa pressuposta por Gil, com vistas a “ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa” (Gil, 1999, p. 78). Nesse sentido, a leitura interpretativa constitui o eixo orientador da análise dos dados desta pesquisa, sendo desenvolvida em consonância com os objetivos específicos delineados para o estudo, conforme dispostos no quadro a seguir (quadro 6).

Quadro 6 - protocolo e procedimentos de análise

OBJETIVOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS	SESSÕES DA ANÁLISE DO CORPUS	CATEGORIAS TEÓRICAS MOBILIZADAS	CORPUS ANALISADO
Objetivo 1: Identificar e caracterizar as concepções de leitura literária presentes nas coleções de livros didáticos analisadas.	Sessão 4.1: Concepções em disputa: como a leitura literária é compreendida e organizada nos livros didáticos	Concepção de literatura; concepção de leitura literária; função da literatura; escolarização da literatura.	Apresentações das unidades; seções introdutórias; orientações metodológicas; Manual do Professor; textos de apresentação das propostas de leitura literária.
Objetivo 2: Examinar as práticas e atividades de leitura literária propostas nos livros didáticos, observando os modos de mediação, o grau de direcionamento da leitura e as possibilidades de abertura interpretativa oferecidas ao leitor em formação.		Mediação da leitura literária; práticas de leitura; modos de encaminhamento interpretativo; grau de direcionamento da leitura; abertura interpretativa; seleção e organização do texto literário.	Seções de leitura literária; atividades interpretativas; comandos de leitura; propostas de mediação; organização dos gêneros literários; exercícios de compreensão e interpretação textual.
Objetivo 3: Relacionar as abordagens de leitura literária identificadas aos paradigmas do ensino da literatura que as fundamentam, discutindo suas implicações para a formação estética, crítica e cultural do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Sessão 4.2: Entre limites e possibilidades: implicações para a formação do leitor literário	Formação do leitor literário; leitor real e leitor ideal; recepção literária; experiência leitora; formação estética; formação crítica; formação cultural;	Atividades de resposta subjetiva; propostas de interpretação; práticas de apreciação estética; orientações voltadas à formação leitora; encaminhamentos de leitura presentes no Manual do Professor e nas atividades do Livro do Estudante.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

O Quadro 6 sistematiza a leitura interpretativa do *corpus* em consonância com os objetivos específicos da pesquisa e com a organização das seções analíticas que estruturam o estudo. Tal sistematização possibilita desenvolver, de maneira coerente, os procedimentos de análise documental, articulando o corpus, as categorias teóricas mobilizadas e os objetivos da investigação, de modo a responder ao problema de pesquisa e à hipótese delineada.

4 ENTRE A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DOCUMENTOS: O QUE REVELAM OS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE O ENSINO DA LITERATURA

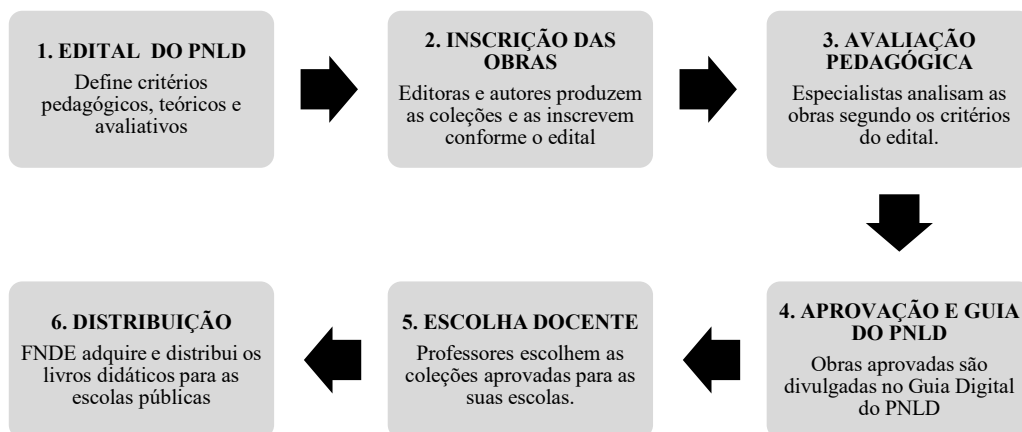
Na premissa da análise documental que compõe o *corpus* da pesquisa, reafirma-se o caráter institucional que envolve o processo de escolha do livro didático no Brasil. Tal escolha insere-se no âmbito do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), executado pelo Governo Federal e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Por outro lado, a política de distribuição de livros didáticos no Brasil tem origem em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Contudo, foi somente em 1985, com o *Decreto nº 91.542, de 19/8/85*, que essa política passou a estruturar-se nos moldes atualmente conhecidos, a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Conforme discutido em Barros Júnior (2023), essa teia institucional que estabelece uma política criteriosa de seleção e distribuição de livros didáticos no país dispõe de “um aparato institucional que influencia e controla diretamente o nosso Circuito Cultural” (Barros Júnior, 2023, p. 7). Essa incursão teórica permite compreender que os paradigmas, entendidos aqui como modelos e abordagens do ensino da literatura, não emergem apenas no livro didático — produto do processo de seleção —, mas encontram-se imbricados nas estruturas institucionais e nos documentos que fundamentam e regulamentam tais políticas.

Nesse direcionamento, as próprias concepções de abordagem, mediação e difusão da literatura tendem a alinhar-se às perspectivas institucionais e ideológicas vigentes em cada governo, como observa Barros Júnior (2023), ao analisar os desafios de consolidação das políticas do livro no Brasil enquanto políticas de Estado, e não apenas políticas de governo. Esse alinhamento acontece em consonância com todo o processo regulatório do Programa, haja vista que o processo de escolha docente sucede uma série de etapas institucionais, avaliativas e normativas que orientam previamente a seleção, aprovação e circulação das coleções didáticas no país.

A partir desse encaminhamento, compreende-se que o arquivo documental (quadro 4), ilustra os dispositivos desse processo de regulação, considerando seis processos complementares:

Diagrama 5: dispositivo regulatório – processo de escolha



Fonte: elaborado pelo autor, com base nos guias digitais⁴ e no decreto Decreto nº 9.099/2017, que regulamenta o PNLD⁵.

O diagrama acima ilustra o percurso institucional que atravessa o processo de escolha do livro didático, evidenciando que a decisão docente constitui apenas uma das etapas finais de uma complexa rede de regulamentação. Por essa ótica, infere-se que o livro didático se configura como um produto cultural, haja vista que sua concepção é orientada por uma teia institucional responsável por preconizar o tipo de abordagem literária considerado ideal, os critérios de seleção das obras e os perfis de leitores que se pretende formar.

Por conseguinte, é pertinente considerar que o livro didático, em sua condição de produto cultural, circunscreve-se como um dispositivo ideológico, uma vez que reproduz padrões institucionais de legitimação e difunde concepções vinculadas à formação dos indivíduos no contexto escolar. Nesse sentido, constitui também um objeto de disputa simbólica e de interesses, haja vista que sua circulação e validação encontram-se atravessadas por relações de poder. Dada a importância do livro didático no contexto educacional — importância que emerge, sobretudo, das condições de precariedade e insuficiência de recursos presentes em muitas realidades escolares —, esse material “acaba determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (Lajolo, 1996, p. 4).

Outra questão importante no que tange às disputas de interesse refere-se ao fator mercadológico, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) constitui o maior comprador de livros do mundo⁶. No contexto brasileiro, o livro didático converte-se em um produto mercantil,

⁴ Disponível em: < <https://www.fnede.gov.br/guialivro>>. Acesso em 27 mai. 2023.

⁵ Disponível em: < <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017/view>> . Acesso em 28 maio 2016.

⁶ Dados informados pela ABRELIVROS. Disponível em: < <https://abrelivros.org.br/site/mec-e-o-maior-comprador-de-livros-do-mundo/>>. Acesso em 28 mai. 2026.

pois passa a integrar uma rede de interesses e disputas sujeitas às lógicas do mercado, em um cenário no qual cifras bilionárias são investidas em sua aquisição. Sob essa perspectiva, pesquisas que tomam o livro didático como objeto de análise tornam-se cada vez mais pertinentes, na medida em que se faz necessário atentar para que o condicionante do lucro mercadológico não se sobreponha ao valor cultural e educacional inerente à formação cidadã.

O edital, primeiro e principal documento norteador e regulador do processo de seleção dos livros didáticos (diagrama 5), detém o poder simbólico de instituir quais concepções de leitura, literatura e formação do leitor são legitimadas e validadas no âmbito das políticas públicas educacionais. Para a análise desse documento, mobilizam-se três categorias teóricas: concepção de literatura, concepção de leitura literária, formação do leitor preconizada em consonância com o quadro abaixo.

Quadro 7 - Análise do edital – PNLD 2023

CATEGORIA TEÓRICA	ELEMENTOS OBSERVADOS	INDÍCIOS OBSERVADOS NOS DOCUMENTOS
1. Concepção de literatura	Critérios pedagógicos das obras didáticas; finalidades formativas atribuídas à leitura; alinhamento curricular das coleções	O edital compreende as obras didáticas como instrumentos que devem estar alinhados à BNCC e às diretrizes pedagógicas da Política Nacional de Alfabetização (PNA)
2. Concepção de leitura literária	Critérios de avaliação pedagógica; orientações para mediação da leitura; critérios de organização do Livro do Estudante e do Manual do Professor	O documento enfatiza competências de aprendizagem, práticas pedagógicas e alinhamento curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental
3. Formação do leitor	Competências e habilidades previstas; desenvolvimento humano e formação escolar; objetivos pedagógicos atribuídos às obras didáticas	O edital apresenta preocupação com o desenvolvimento global do estudante, articulando formação cognitiva, cultural e social às práticas pedagógicas escolares

Fonte: elaborado pelo autor, com base no editado do PNLD – 2023.

A concepção de leitura refere-se aos modos pelos quais a leitura é compreendida e institucionalizada no processo de seleção de obras didáticas, que constitui o objeto 1 do edital. Essa concepção é constituída por uma série de critérios, aos quais as editoras participantes devem atender:

Atender ao disposto na Política Nacional de Alfabetização — PNA e: Priorizar a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, conforme o art. 5º, I da PNA; Priorizar a consolidação de habilidades voltadas à alfabetização e à literacia no 2º ano do ensino fundamental; Incluir conteúdos que favoreçam a remediação de defasagens nas habilidades voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia; Promover a aprendizagem dos componentes essenciais para a alfabetização, no que for aplicável ao ano escolar que a criança esteja cursando: consciência fonológica e fonêmica; conhecimento alfabético; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita; Apresentar, de forma adequada ao ano escolar, atividades que considerem os quatro processos gerais de compreensão de

leitura, quais sejam: Localizar e retirar informação explícita de textos; Fazer inferências diretas; Interpretar e relacionar ideias e informação; e Analisar e avaliar conteúdos e elementos textuais. (Brasil, 2021, p.43)

O trecho do edital evidencia de maneira explícita o alinhamento do PNLD 2023 à Política Nacional de Alfabetização⁷ (PNA), sobretudo no que concerne à centralidade atribuída às habilidades técnicas de alfabetização e literacia. É importante mencionar que o edital se insere num contexto de desarticulação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – responsável por implementação de políticas de inclusão, diversidade e múltiplos letramentos –, cedendo espaço à Secretaria de Alfabetização, que passou a centralizar políticas voltadas para o método alfabetizador.

Ao priorizar a alfabetização no 1º ano e a consolidação dessas competências no 2º ano, o documento reforça uma perspectiva pedagógica fortemente orientada por resultados e pelo desenvolvimento de habilidades específicas, como consciência fonológica, fluência leitora e compreensão textual. Tal direcionamento revela uma concepção de leitura alfabetizadora ancorada em pressupostos cognitivistas e em abordagens vinculadas à ciência da leitura, enfatizando o domínio progressivo das competências linguísticas consideradas essenciais ao processo de aquisição da escrita.

Entretanto, embora o edital apresente preocupação com aspectos importantes da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, observa-se que a ênfase recai predominantemente sobre dimensões instrumentais e técnicas da alfabetização. Nesse sentido, corre-se o risco de reduzir o processo de formação leitora a um conjunto de habilidades mensuráveis e sistematizadas, em detrimento de experiências estéticas, subjetivas e socioculturais da leitura literária. A recorrência de termos como “fluência”, “remediação de defasagens” e “componentes essenciais” sinaliza uma lógica de padronização pedagógica e de desempenho, aproximando o ensino da leitura de práticas avaliativas e de controle de resultados.

Embora tais habilidades sejam relevantes, a centralidade conferida a elas pode secundarizar práticas de leitura literária voltadas à fruição, à interpretação plural e à construção de sentidos subjetivos. Desse modo, evidencia-se uma tensão entre uma perspectiva de

⁷ Embora a PNA tenha influenciado o contexto educacional no período de elaboração e avaliação das obras aprovadas pelo PNLD 2023, essa política foi posteriormente revogada, deixando de orientar oficialmente as ações de alfabetização no país. Tal aspecto é relevante porque parte dos debates que envolveram a avaliação das coleções esteve relacionada à valorização do método fônico e às diferentes concepções de alfabetização presentes nas políticas educacionais vigentes à época. Atualmente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) constitui a principal política pública federal para a alfabetização.

alfabetização funcional e a formação do leitor literário, especialmente quando se considera a complexidade das práticas de letramento no contexto escolar contemporâneo.

A análise do documento possibilita averiguar as disputas epistemológicas e as viradas paradigmáticas impulsionadas naquele contexto. Nota-se a priorização da alfabetização sob uma perspectiva técnica e voltada ao desenvolvimento de habilidades de leitura, em detrimento da emergência dos multiletramentos. Nesse desdobramento, à luz dos pressupostos de Rildo Cosson (2021), a concepção de leitura presente no edital aproxima-se do *paradigma analítico-textual*, embora apresente, concomitantemente, traços do *paradigma de formação do leitor*, sobretudo pela instrumentalização da leitura como meio para a aquisição de competências técnicas relacionadas ao processo de alfabetização.

Conforme observa-se em Cosson, essa visão paradigmática voltada ao tratamento técnico da leitura, característica do paradigma analítico-textual, “engessa a leitura, quando não impede a verdadeira fruição da obra, assim como esteriliza o ensino da literatura ao assimilá-lo a um exercício taxonômico” voltado ao ensino da Língua Portuguesa (Cosson, 2021, p. 94). Por outro lado, o paradigma de formação do leitor aparece de forma ainda tímida, relacionado aos processos de compreensão e interpretação subjetiva, contudo subordinado às demandas instrumentais do processo de alfabetização.

Esse destaque atribuído à alfabetização como prioridade encontra-se diretamente justificado no edital pelas diretrizes da política de alfabetização vigente naquele contexto, bem como pelo alinhamento do edital às competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

De fato, a perspectiva introduzida no subitem 1.4 está de acordo com o preconizado pela BNCC, que diz que “[n]os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]”. Uma leitura sistêmica da Base não deixará de observar que essa informação é dada na seção “O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica”, que não trata de um componente específico – por exemplo, Língua Portuguesa – mas direciona toda a lógica da atuação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental para a alfabetização. Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, citado pela Base, enuncia que “[desde] os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares [...] ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.” Se mostra importante, então, que todos os componentes curriculares, e não apenas aquele referente à Língua Portuguesa, sirvam para exercitar a leitura e a escrita, requisitos para todas as futuras aprendizagens (Brasil, 2021, p. 40)

De fato, as habilidades preconizadas pela BNCC reproduzem, em certa medida, prioridades presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA), ao incorporarem

competências relacionadas à decodificação, à relação fonema-grafema, à compreensão textual, à localização de informações, à inferência e à fluência leitora. Entretanto, a PNA radicaliza essa perspectiva ao não estabelecer o equilíbrio necessário com dimensões ligadas ao letramento, aos gêneros discursivos, às práticas sociais da linguagem, à multimodalidade, aos multiletramentos e à formação do leitor literário.

É perceptível, portanto, que há um contraste significativo entre ambos os documentos. Enquanto a BNCC busca promover uma concepção de leitura literária, articulando práticas de letramento, gêneros discursivos e formação do leitor, a PNA potencializa uma perspectiva vinculada à ciência cognitiva da leitura, enfatizando habilidades técnicas e processuais da alfabetização. Nesse desdobramento analítico, a leitura literária, quando subordinada aos pressupostos da PNA, tende a ser compreendida prioritariamente como instrumento para o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas, especialmente relacionadas à fluência, à decodificação e à compreensão textual. Em contrapartida, na BNCC ainda permanecem indícios de uma concepção de formação do leitor mais ampla, voltada às práticas sociais da linguagem, à experiência estética e à construção de sentidos, ainda que atravessada pela lógica das competências e habilidades.

Nas seções seguintes, ao analisarmos a coleção *A Conquista* (FTD), observaremos como a BNCC e a PNA se materializam na constituição pedagógica dos livros didáticos, especialmente no que concerne às concepções de leitura, alfabetização e formação do leitor. A partir dessa análise, será possível verificar quais paradigmas de leitura predominam nas propostas didáticas das coleções, bem como compreender de que maneira tais documentos normativos influenciam a organização das atividades, os modos de abordagem do texto literário e a própria concepção de leitor projetada pelas obras.

4.1 Concepções em disputa: como a leitura literária é compreendida e organizada nos livros didáticos

Nesta seção, busca-se, à luz do percurso metodológico anteriormente delineado (Quadro 6), identificar e caracterizar as concepções de leitura literária subjacentes à coleção de livros didáticos analisada; assim como examinar as práticas e atividades de leitura literária propostas nos livros didáticos da coleção analisada, observando os modos de mediação, o grau de direcionamento da leitura e as possibilidades de abertura interpretativa oferecidas ao leitor em formação.

Para esse fim, constituem o *corpus* de análise o Manual do Professor e os textos destinados à apresentação das propostas de leitura literária, os textos de apresentação das unidades, as seções introdutórias e as orientações metodológicas com base nos documentos normativos incorporados pela coleção.

A coleção *A Conquista – Língua Portuguesa* (FTD) consiste em um conjunto de cinco obras destinadas à formação dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme apresentado pela própria coleção, sua proposta visa apoiar e consolidar o processo de alfabetização, destacando-se pela articulação com as competências e habilidades previstas na BNCC. Entre os principais diferenciais apontados pela editora FTD, destacam-se a apresentação de gêneros textuais em consonância com o documento curricular; a seleção diversificada de textos, orientada para a formação humana integral dos estudantes; a exploração articulada dos níveis fonético, fonológico e da escrita; e a adoção de diferentes modalidades de avaliação, contemplando a avaliação diagnóstica, realizada no início de cada volume, a avaliação processual, desenvolvida ao final de cada unidade, e a avaliação de resultados, aplicada ao término do volume.

Quadro 8 - Capas dos livros das coleções analisadas



Fonte: FTD editora⁸

Embora a coleção apresente uma orientação alfabetizadora ao longo de toda a sua extensão, o Manual do Professor explicita que o foco central do processo de alfabetização concentra-se no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, etapas consideradas fundamentais para

⁸ Disponível em: < <https://pnld.ftd.com.br/obras/a-conquista-lingua-portuguesa/>>. Acesso em 03 junho de 2026.

a apropriação do sistema de escrita alfabética e para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita:

Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são dedicados, especialmente, ao processo de alfabetização. De acordo com Política Nacional de Alfabetização, entende-se como alfabetização “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”. Então, objetiva-se que o aluno, desde os primeiros anos de escolaridade, tenha acesso a práticas ligadas à literacia, ou seja, aos conhecimentos e às habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita concomitantemente com sua prática produtiva. Já no 3º, 4º e 5º anos, embora a preocupação com a alfabetização não deixe de ocorrer, uma vez que ainda pode haver alunos com alguma defasagem nesse processo, a ênfase recairá sobre o trabalho com as capacidades de leitura e produção de textos, escritos e orais, bem como sobre aspectos da análise linguística necessários aos atos de ler, escrever, ouvir e falar (Carpaneda, 2021, p. 5).

Observa-se, assim, que a obra anuncia alinhamento com a Política Nacional de Alfabetização ao estabelecer a alfabetização como eixo norteador das práticas de leitura. Em consonância com o Manual do Professor, a alfabetização é compreendida como um conjunto de competências relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, à compreensão de textos, ao desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, à fluência em leitura oral, à ampliação do vocabulário e à produção escrita.

As competências inerentes à alfabetização na coleção dialogam com os pressupostos estabelecidos por Soares (2023, p. 27), ao defender que a alfabetização, enquanto “processo cognitivo e linguístico distinto”, constitui uma das etapas da aprendizagem da língua escrita e da apropriação do sistema de escrita alfabética. Contudo, a aquisição da língua escrita demanda outras dimensões igualmente relevantes, culminando na compreensão dos contextos culturais e sociais de uso da leitura e da escrita, aspecto que amplia a inserção do sujeito nas práticas letradas da sociedade.

Por outro espectro, há também menção ao objetivo da coleção em “desenvolver os eixos organizadores comuns da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental preconizados pela BNCC” (Carpaneda, 2021, p. 16). Nessa perspectiva, a obra afirma organizar suas propostas em torno dos eixos de leitura/escuta, oralidade, produção de textos escritos e análise linguística/semiótica, compreendendo os gêneros textuais como centro das práticas de linguagem desenvolvidas ao longo dos volumes.

Quadro 9- Organização do volume do primeiro ano do Ensino Fundamental

SUMÁRIO	
PRIMEIRAS ATIVIDADES	RECORDAR E AVALIAR.....12
1 EU JÁ VI.....	14
2 EU JÁ SEI.....	16
UNIDADE 1 • A TURMA DA ESCOLA.....18	
1 QUEM SOU EU?.....	20
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA.....	20
LEITURA • QUADRINHA: JASMIM.....	21
DIVERTIDAMENTE • QUADRINHA.....	23
2 VAMOS PULAR?.....	24
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA.....	24
LEITURA • PARLENDA: PULAR COM O ALFABETO, DE GIOVANA PEREIRA.....	25
NOSSA LÍNGUA • ALFABETO • LETRAS DE IMPRENSA E CURSIVA, MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS.....	28
PRODUÇÃO DE ESCRITA • DESENHO E ESCRITA DE NOMES.....	36
HORA DA HISTÓRIA • SACOLINHA DA LEITURA.....	37
VAMOS RECORDAR? • AVALIAR E AVANÇAR.....38	
DICIONÁRIO ILUSTRADO.....40	
UNIDADE 2 • CONVIVER E RESPEITAR.....42	
1 SÍMBOLOS POR TODA PARTE.....	44
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA.....	44
LEITURA • QUADRINHA: SINAL, SINALEIRO, SEMÁFORO, DE SÁVIA DUMONT.....	45
NOSSA LÍNGUA • SÍMBOLOS.....	46
TEXTO POR TODA PARTE • CARTAZ COM REGRAS E INSTRUÇÕES.....	48
PRODUÇÃO DE ESCRITA • REGRAS DA TURMA.....	50
DIALOGOS • DIVERSIDADE • SOMOS TODOS DIFERENTES.....	52
2 TINDOLELÊ, TINDOLALÁ.....	54
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA.....	54
LEITURA • QUADRINHA: CIRANDA DAS VOGAIS, DE ZÓE RIOS.....	55
NOSSA LÍNGUA • VOGAIS E CONSOANTES.....	56
HORA DA HISTÓRIA • CONTO.....	58
NOSSA LÍNGUA • SÍLABA.....	60
DIVERTIDAMENTE • CANÇÃO.....	61
VAMOS RECORDAR? • AVALIAR E AVANÇAR.....62	
DICIONÁRIO ILUSTRADO.....64	

Fonte: Livro do estudante da coleção *A Conquista* – vol. 1 (FTD)

Conforme o Quadro 9, as unidades didáticas do volume voltado para o 1º ano do Ensino Fundamental apresentam uma estrutura padronizada e alinhada às estratégias de leitura propostas por Solé (1998), compreendidas como “procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo; no ensino, elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas” (Solé, 1998, p. 70). O paradigma teórico que fundamenta a abordagem e o desenvolvimento das habilidades de leitura na coleção não se configura de forma arbitrária; ao contrário, encontra respaldo nos documentos normativos que orientam a educação básica brasileira.

Assim como observado, há um alinhamento significativo entre essa organização didática e os pressupostos institucionalizados pela BNCC e pela PNA, sobretudo no que se refere à mobilização de conhecimentos prévios, à formulação de hipóteses, à compreensão textual, à realização de inferências e ao monitoramento da própria leitura. Dessa forma, a estrutura das unidades evidencia a incorporação de uma concepção de leitura que articula processos cognitivos e estratégias de compreensão, em consonância com as orientações curriculares e pedagógicas vigentes.

Observa-se que a organização das unidades se mantém relativamente estável ao longo dos diferentes volumes da coleção. As unidades são estruturadas a partir de seções recorrentes, como abertura de unidade, preparação para a leitura, leitura, estudos linguísticos e produção escrita, evidenciando uma padronização editorial.

Quadro 10 - organização do volume do 4º ano do Ensino Fundamental

SUMÁRIO	
PRIMEIRAS ATIVIDADES 12	
1 EU JÁ VI 14	
2 EU JÁ SEI 15	
UNIDADE 1 • PALAVRAS E MAIS PALAVRAS 16	
1 COLECIONANDO SIGNIFICADOS 18	
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA 18	
LEITURA • Verbete de dicionário 20	
HORA DA HISTÓRIA • Combinados para cuidar bem dos livros 24	
TEXTO POR TODA PARTE • Paródia de dicionário 25	
RETOMAR E AVANÇAR • Substantivo 30	
HORA DA HISTÓRIA • Peça teatral 33	
PRODUÇÃO DE ESCRITA • Dicionário divertido 35	
2 PALAVRAS: TRADUÇÃO POPULAR! 37	
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA 37	
LEITURA • Causo: O defunto vivo, de Jair Kobe 38	
PRODUÇÃO ORAL • Expressões populares 43	
NOSSA LÍNGUA • Substantivo primitivo e substantivo derivado 44	
ORTOGRAFIA • Palavras com ç ou ss 47	
DIÁLOGOS • Vida familiar e social • Palavras do bem 48	
VAMOS RECORDAR? • Avaliar e avançar 50	
DICIONÁRIO ILUSTRADO 52	
UNIDADE 2 • EM CARTAZ! 54	
1 VAMOS ASSISTIR AO FILME? 56	
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA 56	
LEITURA • Resenha crítica: Novo longa do Homem-Aranha é a melhor animação de herói já lançada, de Thales de Menezes 57	
RETOMAR E AVANÇAR • Palavras que ligam ideias opostas • Pronomes pessoais retos 60	
NOSSA LÍNGUA • Adjetivos e locuções adjetivas 63	
TEXTO POR TODA PARTE • Anúncio publicitário 67	
ORTOGRAFIA • Palavras terminadas em -oso ou -osa 69	
2 VAMOS LER? 71	
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA 71	
LEITURA • Indicação literária: O 14º peixinho dourado – acredite no impossível, de Marcelo Chaves 72	
HORA DA HISTÓRIA • Conto 74	
RETOMAR E AVANÇAR • Uso de nós e a gente 77	
DIÁLOGOS • Vida familiar e social • Respeitar o próximo é viver bem 79	
NOSSA LÍNGUA • Substantivos coletivos 81	
ORTOGRAFIA • Palavras com g ou j 84	
PRODUÇÃO ORAL • Entrevista 86	
PRODUÇÃO DE ESCRITA • Indicação literária 87	
VAMOS RECORDAR? • Avaliar e avançar 88	
DICIONÁRIO ILUSTRADO 90	

Fonte: Livro do estudante da coleção *A Conquista* – vol. 4 (FTD)

Como visto no Quadro 10, as alterações entre os anos concentram-se, sobretudo, na complexificação dos gêneros textuais, dos conteúdos e das habilidades mobilizadas, e não na estrutura geral das unidades, que permanece relativamente estável ao longo da coleção. Nessa perspectiva, as abordagens da leitura apresentam contrastes pertinentes.

Enquanto no 1º ano a leitura encontra-se fortemente articulada ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, no 4º ano, observa-se um deslocamento para práticas de leitura mais complexas, embora esta continue sendo compreendida como um processo de construção de sentidos. As unidades passam a contemplar uma maior diversidade de gêneros textuais, atividades de inferência, análise de informações, estabelecimento de relações intertextuais, multimodalidade e ampliação dos usos sociais da linguagem. Por isso, a preocupação com o domínio do código escrito torna-se menos central, cedendo espaço ao desenvolvimento de competências leitoras mais autônomas, interpretativas e reflexivas.

Em ambos os volumes da coleção analisada, a literatura encontra-se distribuída ao longo das unidades, especialmente nas seções *Leitura*, *Hora da história* e *divertidamente*. A seção *Leitura* é precedida pela etapa *Preparação para a leitura*, que busca mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes e construir o horizonte de expectativas necessário à interação com o texto. Tal encaminhamento dialoga com as proposições de Solé (1998), para quem a ativação de saberes prévios constitui uma estratégia fundamental para a compreensão leitora.

Conforme orienta o Manual do Professor, essa etapa visa “instigar a curiosidade da turma, permitindo que ela faça inferências”, conforme observamos no quadro 11 a seguir (Carpaneda, 2021, p. 55).

Quadro 11 - Sessão de Preparação para a Leitura

1 QUEM SOU EU?

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

1. QUAIS FLORES VOCÊ CONHECE? *Resposta pessoal.*

2. VOCÊ SABE OS NOMES DAS FLORES DAS IMAGENS A SEGUIR?
FALE CADA UM DELES.

1 2 3

☐ MARGARIDA ☒ JASMIM ☐ ROSA

• MARQUE QUAL DESSAS FLORES É O JASMIM.

3. CIRCULE O NOME DO LOCAL ONDE GERALMENTE SÃO PLANTADAS FLORES.

MAR JARDIM GELADEIRA

20

Fonte: Livro do primeiro ano – coleção *A conquista* (Carpaneda, 2021, págs 20-21)

Sob a perspectiva de Iser (1999), essa construção inicial do horizonte de expectativas assume papel central na produção de sentidos, uma vez que a leitura não se realiza exclusivamente a partir das características intrínsecas do texto, mas também das experiências, conhecimentos e expectativas que o leitor mobiliza durante o ato de ler.

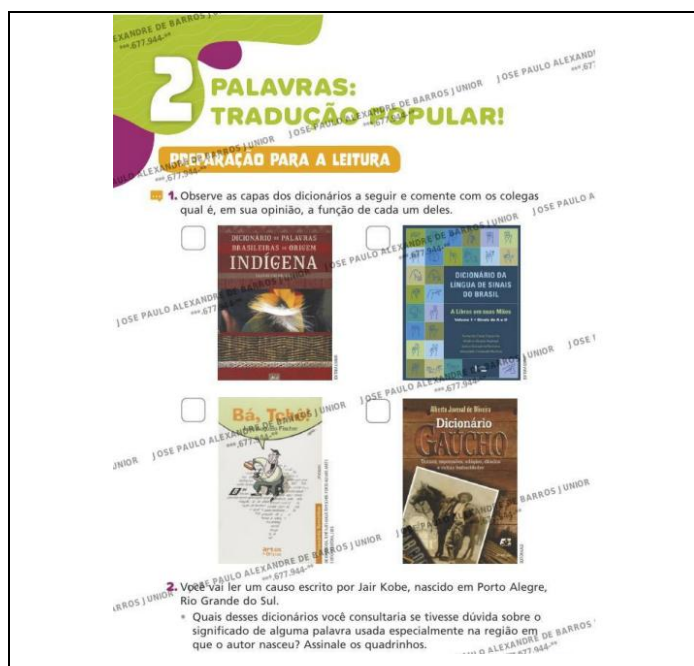
No exemplo apresentado no Quadro 11, ao analisarmos a seção *Preparação para a leitura*, intitulada *Quem sou eu?* da unidade 1 do respectivo livro didático, observa-se que as atividades propostas buscam aproximar o universo temático do texto das experiências cotidianas das crianças, mobilizando conhecimentos prévios relacionados às flores, aos espaços naturais e ao vocabulário que será posteriormente retomado na leitura. Tal estratégia favorece a ativação de saberes já construídos pelos estudantes, contribuindo para a redução de possíveis obstáculos de compreensão e para um maior envolvimento inicial com o texto literário.

Entretanto, observa-se que essa preparação está voltada prioritariamente para a identificação de referentes concretos do texto. Não há questionamentos que estimulem a imaginação, a formulação de hipóteses mais abertas ou a antecipação dos efeitos poéticos produzidos pela linguagem. Nesse sentido, a atividade aproxima-se mais de uma preparação

para a compreensão literal do texto do que de uma sensibilização para a experiência estética da leitura.

No volume dedicado ao 4º ano do Ensino Fundamental, a seção *Preparação para a leitura* mantém a função de ativar conhecimentos prévios dos estudantes, porém apresenta um grau maior de complexidade quando comparada ao 1º ano, conforme observamos no quadro 12.

Quadro 12 - Sessão de Preparação para a leitura no livro do 4º ano



Fonte: Carpaneda, 2021, p. 37.

No exemplo da unidade *Palavras: tradução popular!*, as atividades iniciais solicitam que os alunos observem capas de diferentes dicionários regionais, como dicionários indígena, gaúcho e de língua de sinais, e reflitam sobre suas possíveis funções. Em seguida, são convidados a considerar a origem geográfica do autor do texto que será lido e a relacioná-la às variedades linguísticas presentes em determinada região do país.

Sob a perspectiva de Cosson (2021), trata-se de uma estratégia de contextualização da leitura, que busca ampliar o repertório do leitor e favorecer sua inserção na comunidade de leitores. Além disso, conforme argumenta Rouxel (2013), a construção de sentidos inicia-se antes mesmo do ato de ler, uma vez que o leitor estabelece hipóteses, expectativas e relações com base nos elementos que antecedem o texto. Nesse sentido, a preparação para a leitura contribui para orientar a recepção da obra e favorecer sua compreensão. Contudo, nota-se que a mediação proposta privilegia a antecipação temática e a contextualização linguística,

direcionando a leitura para objetivos de compreensão e estudo da língua, em detrimento de uma exploração mais aberta das expectativas, impressões e respostas subjetivas que poderiam emergir da experiência literária.

No volume dedicado ao 1º ano do Ensino Fundamental, a sessão *Leitura* das unidades temáticas revela uma presença recorrente de gêneros literários, sobretudo gêneros da tradição oral. Essa escolha dialoga com a etapa inicial de escolarização, pois tais gêneros favorecem a sonoridade, o ritmo, a memorização, a oralidade e a aproximação lúdica da criança com o texto.

Já no 4º ano, percebe-se um aumento significativo da complexidade e da variedade dos gêneros trabalhados. Além dos poemas, a coleção incorpora contos, histórias em quadrinhos, paródias, crônicas, notícias, textos humorísticos e obras da literatura infantojuvenil contemporânea. Entretanto, a seleção desses gêneros chama atenção para o lugar atribuído à literatura no volume analisado. Embora esteja presente em diferentes momentos da obra, a literatura não ocupa uma posição privilegiada na estruturação das unidades, sendo apresentada ao lado de outros gêneros textuais. Como demonstra o quadro a seguir, nem todas as unidades temáticas se iniciam com textos literários, evidenciando que estes não constituem o principal eixo organizador das práticas de leitura propostas pela coleção.

Quadro 13 - Gêneros presentes na seção "Leitura" (1º e 4º ano)

UNIDADE	1º ANO – GÊNERO DA SEÇÃO LEITURA	4º ANO – GÊNERO DA SEÇÃO LEITURA
Unidade 1	Poema	Verbetes de dicionário
Unidade 2	Quadrinha	Causo
Unidade 3	Letra de música	Resenha crítica
Unidade 4	Conto	Indicação literária
Unidade 5	Bilhete	História em quadrinhos
Unidade 6	Fábula	História em quadrinhos
Unidade 7	Lista	Jornal
Unidade 8	Receita culinária	Notícia
Unidade 9	Convite	Poema
Unidade 10	Cartaz	Poema
Unidade 11	Poema	Texto instrucional
Unidade 12	Conto	Texto instrucional
Unidade 13	Artigo de divulgação científica	Artigo de divulgação científica
Unidade 14	Infográfico	Infográfico

Fonte: elaborado pelo autor com base no Livro do estudante vols. 1 e 4 (Carpaneda, 2021)

O quadro evidencia que a literatura ocupa um espaço semelhante ao dos demais gêneros textuais presentes na coleção. No volume destinado ao 1º ano, observa-se uma maior incidência de textos ficcionais e poéticos, como contos, fábulas e poemas, conferindo à literatura uma presença mais expressiva nas propostas de leitura. Em contrapartida, no volume do 4º ano, verifica-se uma ampliação dos gêneros discursivos vinculados aos diferentes campos de atuação

previstos pela BNCC, tais como notícias, resenhas, artigos de divulgação científica e infográficos. Esse movimento sugere um deslocamento gradual da centralidade da literatura em favor da diversificação dos gêneros, que passam a contemplar diferentes práticas sociais de linguagem.

Ainda no tocante à reafirmação dessa perspectiva, o Manual do Professor explicita de forma recorrente esse posicionamento ao abordar o trabalho com os múltiplos gêneros textuais, entre os quais se insere o gênero literário:

Esta seção tem como enfoque a investigação do texto em duas perspectivas: quanto à compreensão do assunto tratado e quanto às características do gênero textual. Explora capacidades de localização de informação, de inferência, de apreciação etc. Apresenta também perguntas que exploram os elementos linguísticos e extralinguísticos relacionados a esse texto, como as marcas de formalidade e informalidade e os efeitos de sentido. De modo geral, a finalidade desta seção é propor perguntas que avaliem os alunos a compreenderem o texto e algumas das características do gênero textual trabalhado (Carpaneda, 2021, p. 55).

No que tange aos aspectos metodológicos do ensino da literatura, à luz dos pressupostos de Rouxel (2013), observa-se um tensionamento paradigmático entre duas perspectivas distintas. De um lado, emergem discussões que defendem o respeito às especificidades do texto literário e à sua função estética na formação do leitor, valorizando a experiência subjetiva da leitura e a construção de sentidos pelo sujeito leitor. De outro, evidencia-se uma abordagem que mobiliza o texto ficcional como *corpus* de suporte para o desenvolvimento de habilidades técnicas e linguísticas, seja no processo de alfabetização, seja na consolidação das competências e habilidades previstas pela BNCC nos diferentes campos de atuação.

Tal tensionamento paradigmático evidencia-se de maneira ainda mais expressiva quando se examinam as propostas de mediação da leitura e as abordagens pedagógicas presentes nos volumes analisados, pois é nesse nível da prática didática que se materializam as concepções de leitura literária discutidas por Rouxel (2013).

Quadro 14 - Propostas de mediação e de atividades literárias da sessão Leitura

VOLUME 1	LEITURA QUADRINHA 1. LEIA A QUADRINHA COM OS COLEGAS E O PROFESSOR. JASMIM QUEM QUISER SABER MEU NOME, DÊ UMA VOLTA NO JARDIM, QUE MEU NOME ESTÁ ESCRITO NUMA FOLHA DE JASMIM. QUADRINHA POPULAR + ESCREVA SEU NOME. Resposta pessoal. QUADRINHAS SÃO ORGANIZADAS EM VERSOS. CADA LINHA DA QUADRINHA É UM VERSO. 2. PINTA UMA BOLINHA PARA CADA VERSO DA QUADRINHA. 3. SUBLINHE OS VERSOS QUE TERMINAM COM PALAVRAS COM SONS FINAIS IGUAIS. 4. DITE PARA O PROFESSOR OUTRAS PALAVRAS QUE TERMINAM COMO: <i>Respostas pessoais.</i> JARDIM JASMIM + ESCOLHA E COPIE UMA PALAVRA QUE VOCÊ DITO. Resposta pessoal. 5. CIRCULE EM CADA GRUPO AS FIGURAS COM NOMES QUE TERMINAM COM OS MESMOS SONS. PETECA CUECA BONECA PIPA COPO ABACATE TOMATE ALICATE A REPETIÇÃO DE SONS IGUAIS OU PARECIDOS NO FINAL DAS PALAVRAS É CHAMADA DE RIMA.	9
VOLUME 4	LEITURA CAUSO 1. LEIA O CAUSO O defunto vivo, de Jair Kobe. O defunto vivo Este causo aconteceu em uma cidadezinha do interior gaúcho. Era tão nãica a cidade, que chamavam o prefeito de lândico. No comércio local, destacavam-se o Baleão do seu Antenor, estabelecimento que abastecia a cidade com tudo que se possa imaginar, e o velho caminhão do Genésio, que fazia os carretos para a cidade vizinha. Dizia-se que o veículo era tão antigo que, se por acaso não surrisse no dilúvio, pelo menos atolara as rodas no lamaçal. Nem funerária a cidade tinha. Por isso, quando alguém batia as botas, costumavam contratar o Genésio, para buscar o caixão na cidade vizinha, com seu velho caminhão. Certa feita, vinha pela estrada o Genésio em seu caminhão, com uma fúnebre encomenda na caçamba, quando um vivente fez sinal, pedindo carona. O Genésio parou. — Bom dia, tchê! Se tu não te incomodas de ir na carroceria, junto ao caixão, pode subir que te levo de bom grado. O chiru disse que não tinha importância, pois estava apressado. Agradeceu a gentileza e trepou no caminhão, mais fazeiro que mosca em tampa de xarope. E assim a viagem prosseguiu. Nisto começa uma chuvurada, daquelas que molham até a alma. O bagual, que viajava ao relento, não tendo onde se abrigar da chuva, vendo o caixão dando sopa, achou boa ideia deitar dentro dele, fechando a tampa, para melhor abrigar com o balanço da viagem, logo cochilou. Mais na frente, outro vivente pediu carona. O Genésio falou: — Se tu não te importas de viajar com o outro que está lá em cima, podes subir. O segundo homem subiu no caminhão. Embora achasse desagradável viajar na companhia de um defunto em seu paletó de madeira, era melhor que andar a pé até o vilarejo. De tempos em tempos, novos caronas subiam na carroceria, sentando-se respeitosos em silêncio, em volta do caixão. E assim prosseguia o velório ambulante, rumo ao povoado, mais devagar que tartaruga grávida. Avizinhandose da cidadezinha, passou num buraco da estrada, um lameião solavanco sacudi o caixão, despartindo o dorminhoco que se escondia debaixo dentro dele. Levantando desengarri a tampa do caixão e pondo a palma da mão para fora, o gaudério fala em voz alta: Tchê! Já parou a chuvurada? Foi um corre-corre! O povo apertou o passo, partindo dali mais ligeiro que cavalo de parteira. Ninguém ficou um único corajoso em cima do caminhão. Dizem que tem gente correndo até hoje. Jair Kobe (1928-2018). Elaborado especialmente para esta obra. QUEM É? Jair Kobe, natural de Porto Alegre, nascido no dia 6 de setembro de 1959, criou um personagem muito popular no sul do país: o Guri de Uruguiana. Por meio desse personagem, Jair retrata, com humor, encanto e prosa, os costumes e as tradições do Rio Grande do Sul. 2. Em sua opinião, os fatos narrados aconteceram de verdade? Explique. 3. Qual é a intenção do narrador no primeiro parágrafo? 4. Releia um trecho do causo. Certa feita, vinha pela estrada o Genésio em seu caminhão, com uma fúnebre encomenda na caçamba [...]. + Qual era a fúnebre encomenda? 5. A primeira pessoa resolveu entrar no caixão para pregar um susto nos futuros caroneiros. 6. Por que o narrador se referiu ao trajeto que Genésio fazia em seu caminhão como um "velório ambulante"? 7. Depois que o caminhão passou sobre um buraco, por que os caronas se assustaram? 8. Releia mais um trecho do causo, observando a comparação feita. O chiru disse que não tinha importância, pois estava apressado. Agradeceu a gentileza e trepou no caminhão, mais fazeiro que mosca em tampa de xarope. 9. Sublinhe outras comparações que aparecem no causo. 10. Os dicionários digitais são também uma boa opção para pesquisar palavras. Veja o trecho de um verbete do Dicionário Aulete digital. Aulete chiru 1. Brax. Sul. Que ou quem é católico ou índio. 2. Diz-se de pessoa que é mística, acrobática, etc. 3. Indivíduo católico ou índio. 4. Pessoa mística, etc. 11. Copie do causo outras três palavras típicas da região Sul do país. 10	10

⁹ Páginas 21 e 22 da unidade *Quem sou eu*, do volume 1 para o 1º ano do Ensino Fundamental.

¹⁰ Páginas 38 a 41 da unidade *Palavras: Tradução popular*, do volume 4 para o 4º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: volumes 1 e a da Coleção *A Conquista*

Quando se analisam os enunciados das atividades do volume 1 dedicado ao 1º ano do Ensino Fundamental, observa-se que a mediação da leitura está voltada predominantemente para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização e à consciência fonológica. A própria compreensão do texto literário não constitui o foco central das propostas. Nas questões 2 e 3, por exemplo, solicita-se que os estudantes identifiquem a organização do poema em versos ("Quadrinhas são organizadas em versos. Cada linha da quadrinha é um verso") e reconheçam palavras que terminam com sons semelhantes. Na questão 4, os alunos são convidados a dizer outras palavras que terminem como *jardim* e *jasmim*, enquanto a questão 5 amplia esse trabalho por meio da identificação de figuras cujos nomes apresentam terminações semelhantes. Ao seu findar, a atividade explicita o objetivo didático ao afirmar que "a repetição de sons iguais ou parecidos no final das palavras é chamada de rima".

Nesse contexto, embora a quadrinha seja um gênero literário, os enunciados direcionam a atenção dos estudantes para aspectos formais da linguagem, especialmente a identificação de versos e rimas. Não são propostas questões que explorem os sentidos do texto, as imagens poéticas construídas, a escolha da flor jasmim como elemento central da composição ou as impressões e experiências dos leitores diante da leitura.

Por outro prisma, a análise da seção *Leitura* do 4º ano revela pertinentes mudanças em relação ao volume do 1º ano. O gênero selecionado é um causo, texto pertencente à tradição oral e marcado pelo humor, pela regionalidade e pela construção narrativa. Diferentemente da quadrinha analisada anteriormente, o texto apresenta maior extensão e complexidade, exigindo dos estudantes habilidades de compreensão global, inferência e interpretação. Os enunciados das atividades demonstram essa ampliação das expectativas de leitura. A questão 2, por exemplo, solicita que os alunos avaliem a verossimilhança dos fatos narrados ("Em sua opinião, os fatos narrados aconteceram de verdade? Explique."), enquanto a questão 3 propõe uma reflexão sobre os efeitos de humor produzidos pelo texto. Já a questão 4 exige a localização de informações explícitas, ao pedir a identificação da finalidade da viagem mencionada na narrativa. Observa-se, como desdobramento, uma mediação que busca desenvolver capacidades interpretativas mais elaboradas do que aquelas presentes no volume do 1º ano.

Entretanto, embora haja um avanço em direção à compreensão textual, os enunciados continuam privilegiando habilidades de leitura e interpretação em detrimento de uma exploração mais aprofundada da literariedade do texto. As questões 5, 6 e 7 concentram-se na compreensão de acontecimentos narrativos, das ações das personagens e dos efeitos de sentido construídos pelo enredo, sem problematizar aspectos próprios da narrativa literária, como a

construção do narrador, os recursos de humor, a oralidade característica do gênero causo ou os efeitos estéticos produzidos pela linguagem. Não há atividades que incentivem a manifestação subjetiva do leitor, a apreciação da obra ou a discussão das especificidades do gênero literário.

Há, portanto, em ambos os casos, a predominância de uma concepção de leitura pautada em uma relação mais distanciada com o texto literário, caracterizada por uma postura que visa à “descrição objetiva do texto”, em detrimento de uma abordagem mais implicada, capaz de promover maior interação e envolvimento entre leitor e obra (Rouxel, 2013, p. 22). Em consonância com essa discussão, Zilberman (2012) argumenta que a literatura, especialmente nos anos iniciais da escolarização, encontra-se em uma verdadeira “encruzilhada”. De um lado, a alfabetização e o desenvolvimento das competências linguísticas promovem “as condições para o consumo de textos” da cultura escrita; de outro, a literatura destinada a esse público torna-se cada vez mais efêmera e descartável (Zilberman, 2012, p. 117).

No decorrer da análise da coleção e dos volumes em perspectiva, a sessão *A hora da história* revela uma concepção de leitura literária mais distinta daquela observada na seção *Leitura*.

Quadro 15 - Sessão A hora da história nos volumes 1 e 4

VOLUME 1	HORA DA HISTÓRIA CONTO 1. OBSERVE AS CENAS DO CONTO QUE O PROFESSOR VAI LER.  3. EM SUA OPINIÃO, ONDE O MENINO CAIU? POR QUÊ? Respostas pessoais. Espera-se que os alunos identifiquem que o menino caiu numa espécie de poço/buraco. 2. OUÇA COM ATENÇÃO A LEITURA DO PROFESSOR E COMENTE SUAS IMPRESSÕES SOBRE A HISTÓRIA. DEPOIS, RECONTE O QUE OUVIU. Veja orientações e encaminhamentos na seção <i>Roteiro de aula</i>. 106	3. EM SUA OPINIÃO, A AVENTURA APENAS OCORREU NA IMAGINAÇÃO DO MENINO? EXPLIQUE. Resposta pessoal. 4. SUBLINHE, NA LISTA DE INGREDIENTES, AS PALAVRAS QUE RIMAM. USE CORES DIFERENTES PARA CADA DUPLA DE PALAVRAS. Os alunos deverão sublinhar os pares: <i>bessouro-touro; talhado-ensebado; cascada-peluda; saúva-chuva</i>. INGREDIENTES DA POÇÃO MÁGICA ✓ PATINHAS DE BESOIRO ✓ PÓ DE CHIFRE DE TOURO ✓ UM COPO DE LEITE TALHADO ✓ PELO DE RATO ENSEBADO ✓ ASAS DE BARATA CASCUDA ✓ TEIA DE ARANHA PELUDA ✓ ANTENINHAS DE SAÚVA ✓ GOTAS DE ÁGUA DE CHUVA CRISTINA PORTO. VERDADE OU IMAGINAÇÃO? ELABORADO ESPECIALMENTE PARA ESTA OBRA. 5. A QUE CORRESPONDE ESTA CENA? ☐ À TRANQUILIDADE DO INÍCIO DA HISTÓRIA. ☐ AO PROBLEMA ENFRENTADO PELOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA. ☒ AO MOMENTO DE MAIOR TENSÃO DA HISTÓRIA.  6. QUE ANIMAL É O BICHO DE ESTIMAÇÃO DA HISTÓRIA? GATO 107
--------------------------------------	---	--

VOLUME

4

Fonte: volumes 1 e 4 – Coleção *A Conquista* (Carpaneda, 2021)

No 1º ano, a seção é estruturada em torno de um conto acompanhado por atividades de antecipação, compreensão e interpretação. As questões solicitam que os estudantes formulem hipóteses a partir das imagens (questão 1), expressem opiniões sobre os acontecimentos narrados (questão 3), identifiquem rimas (questão 4), reconheçam momentos da narrativa (questão 5) e recuperem informações explícitas do texto (questão 6). Embora algumas atividades mobilizem inferências e opiniões, a leitura permanece fortemente guiada por perguntas que verificam a compreensão do enredo e de seus elementos constitutivos.

No 4º ano, por sua vez, a seção passa a trabalhar com uma peça teatral, gênero que exige dos estudantes o contato com convenções específicas da linguagem dramática, como diálogos, personagens e indicações de cena. Além da ampliação da complexidade textual, observa-se uma mudança na proposta de mediação: em vez de questões de interpretação, a atividade orienta a leitura dramatizada e a representação do texto pelos alunos. Nesse caso, a interação com a obra ocorre por meio da oralização e da performance, aproximando os estudantes das características próprias do gênero teatral.

A respeito dessa diferença metodológica, ambas as propostas convergem ao privilegiar a compreensão e a reprodução do texto, oferecendo poucas oportunidades para a manifestação da subjetividade leitora, para a construção compartilhada de sentidos ou para a discussão dos efeitos estéticos da obra, aspectos defendidos por Rouxel (2013) como centrais à formação do leitor literário. Por fim, a seção *Divertidamente* consiste em um espaço que reúne uma

diversidade de gêneros literários e artístico-culturas, com propostas mais lúdicas, porém está apenas situada no volume 1 da coleção.

Quadro 16 - Sessão divertidamente

DIVERTIDAMENTE **QUADRINHA**

1. ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR. DEPOIS, SUBLINHE AS PALAVRAS QUE RIMAM.

DOBRADURA DE CHAPÉU

ESCREVI COMO ME CHAMO
NUMA FICHA DE PAPEL,
DEPOIS FIZ A DOBRADURA
E COLEI NO MEU CHAPÉU.

GIOVANA PEREIRA. EM: BRISAS EDUCATIVAS. DISPONÍVEL EM: <https://brisaseducativas.wordpress.com/2020/12/06/quadrinhas-parlendas-e-outros-textos-para-alfabetizacao/>. ACESSO EM: 5 FEV. 2021.



• ESCRVA SEU NOME NO CHAPÉU DE PAPEL.



2. SIGA AS INSTRUÇÕES DO PROFESSOR E FAÇA UM CHAPÉU DE DOBRADURA. *Veja orientações e encaminhamentos na seção Roteiro de aula.*

DIVERTIDAMENTE **POEMA • CEDILHA**

1. LEIA COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

UM BIFINHO OU UM SALAMINHO?

VOCÊ PREFERE...
ARROZ, FEIJÃO E UM BIFINHO
OU UM SIMPLES PÃO COM SALAMINHO?



SABOREAR UM
ALGODÃO-DOCE VERMELHO
OU UM ESPARADRAPO DE JOELHO?



[...]
MORAR NUM PALÁCIO DE CHOCOLATE
OU MORAR NUM CAROÇO DE ABACATE?



2. RELEIA OS DOIS ÚLTIMOS VERSOS.

O SINAL EMBAIXO DA PALAVRA **CAROÇO** É CHAMADO DE **CEDILHA**.

2. DESCUBRA O SEGREDO E COMPLETE A FRASE.

TRANCA NÃO É TRANÇA.
LOUCA NÃO É LOUÇA.
FORÇA NÃO É _____ FORÇA



3. COMPLETEM FAZENDO RIMA. DEPOIS, ILUSTREM.

O QUE VOCÊ PREFERE...
ACORDAR COM CAFUNÊ



OU COM *Resposta pessoal. Sugestões de resposta: CAFÉ?, CHULÉ?, PICOLÉ?, UM PEDAÇO DE FILET, BICHO-DE-PÉ?, DOR NO PÉ?, O GALO GARNISÉ?*

Fonte: volume 1 – coleção *A Conquista* (Carpaneda, 2021)

Nos exemplos apresentados, observa-se a utilização de gêneros literários breves, como a quadrinha e o poema, associados a propostas lúdicas que envolvem brincadeiras com a linguagem, rimas, ilustrações, dobraduras e produção criativa. No primeiro exemplo, a quadrinha *Dobradura de chapéu* é utilizada para explorar as rimas entre as palavras *papel* e *chapéu*, culminando em uma atividade prática de construção de uma dobradura. Já no segundo exemplo, o poema *Um bifeinho ou um salaminho?* serve de base para atividades relacionadas ao uso da cedilha, à formação de rimas e à criação de novos versos pelos estudantes.

Não obstante, embora a seção apresente uma atmosfera mais lúdica e descontraída, observa-se que a literatura continua sendo mobilizada como suporte para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos. Nos exemplos analisados, o texto literário é utilizado para o trabalho com rimas, consciência fonológica, ortografia e convenções da escrita, como o uso da cedilha. Dessa forma, a fruição estética e a exploração dos sentidos do texto ocupam um espaço secundário em relação aos objetivos de alfabetização e análise linguística.

Com base na organização, mediação e sistematização da leitura literária e da literatura na coleção analisada, é possível inferir que as concepções de literatura e de leitura literária presentes na coleção não se organizam de forma homogênea, mas revelam um campo de disputas entre diferentes paradigmas do ensino da literatura. Se, por um lado, observa-se o reconhecimento da literatura como prática cultural e espaço de formação do leitor, por outro, permanecem recorrentes abordagens que subordinam o texto literário a finalidades pedagógicas externas à experiência estética.

Sob a perspectiva da arquitetura de um paradigma para o ensino da literatura (Diagrama 1 do referencial teórico da pesquisa), proposta por Cosson (2021), e com base nos dados levantados e analisados, confirma-se o argumento de que as abordagens contemporâneas da literatura na escola não se estruturam a partir de uma única perspectiva teórico-metodológica para o tratamento do texto ficcional. Ao contrário, os diferentes paradigmas de ensino coexistem e se entrecruzam nas práticas pedagógicas observadas, conforme observamos no quadro a seguir (quadro 17).

Quadro 17 - Arquitetura dos paradigmas do ensino da literatura na coleção A Conquista (FTD)

DIMENSÃO ANALÍTICA	1º ANO	4º ANO
Concepção de literatura	Literatura associada ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento inicial das práticas de leitura e escrita.	Literatura compreendida como prática de leitura e interpretação, articulada à ampliação das competências leitoras e ao trabalho com múltiplos gêneros.

Valor da literatura	Favorecer a apropriação da linguagem escrita, da consciência fonológica e dos hábitos leitores.	Desenvolver a compreensão textual, o repertório cultural e as habilidades interpretativas dos estudantes.
Objetivo do ensino da literatura	Introduzir a criança no universo da cultura escrita e das práticas de leitura.	Consolidar competências de leitura, interpretação e reflexão sobre diferentes textos e gêneros.
Conteúdo	Predomínio de quadrinhas, poemas curtos, parlendas, cantigas, contos breves e textos da tradição oral.	Maior diversidade e complexidade textual, incluindo contos, causos, poemas, histórias em quadrinhos, notícias ficcionalizadas, paródias e peças teatrais.
Metodologia	Leitura compartilhada com forte mediação docente e atividades voltadas para rimas, versos e aspectos fonológicos.	Leitura mediada voltada à compreensão, inferência, interpretação e identificação de efeitos de sentido.
Papel do professor	Leitor-modelo e mediador central do processo de alfabetização e da construção dos sentidos do texto.	Mediador da interpretação, responsável por orientar discussões, dramatizações e atividades de compreensão leitora.
Papel do aluno	Participar da leitura, reconhecer elementos da escrita e responder a atividades guiadas.	Compreender, interpretar, inferir informações e participar de atividades mais autônomas de leitura.
Papel da escola	Inserir a criança nas práticas de leitura e escrita e desenvolver habilidades iniciais de alfabetização.	Consolidar a formação leitora e ampliar o contato com diferentes manifestações literárias e culturais.
Lugar disciplinar da literatura	Integrada ao ensino da alfabetização e da Língua Portuguesa.	Integrada ao ensino de Língua Portuguesa e articulada aos diferentes campos de atuação da BNCC.
Seleção de textos	Textos curtos, linguagem simples, temática próxima ao universo infantil e forte presença da oralidade.	Textos mais extensos e variados, contemplando diferentes gêneros e níveis de complexidade discursiva.
Material de ensino	Livro didático, ilustrações, leitura oral do professor, jogos linguísticos e atividades lúdicas.	Livro didático, Manual do Professor, textos multimodais, dramatizações e atividades interpretativas.
Atividades de sala de aula	Identificação de versos, rimas, sons, palavras e informações explícitas; produção de atividades lúdicas.	Questões de compreensão, inferência, humor, efeitos de sentido, dramatização e interpretação textual.
Avaliação	Centrada na identificação de elementos linguísticos e na compreensão literal dos textos.	Centrada na compreensão leitora, interpretação e desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC.

Fonte: elaborado pelo autor, com base na análise dos dados dos volumes 1 e 4.

Os dados constatados no quadro 16 dialogam diretamente com a reflexão de Rouxel sobre as mutações epistemológicas que marcaram o campo do ensino da literatura nas últimas décadas. Conforme destaca a autora, houve a passagem de uma concepção da literatura entendida como *corpus* autônomo e legitimado para uma compreensão da literatura como prática cultural e ato de comunicação, assim como um deslocamento do foco do texto para os leitores reais e para suas experiências de leitura (Rouxel, 2013, p. 15-16).

Nesse sentido, embora a coleção revele avanços ao ampliar o repertório de gêneros, reconhecer a importância da recepção e incorporar elementos relacionados à formação do leitor, ela ainda preserva práticas vinculadas a paradigmas anteriores, sobretudo quando privilegia a análise formal, a compreensão dirigida e o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Em consonância, confirma-se a observação de Cosson (2021) de que os paradigmas não se sucedem por substituição imediata, mas coexistem em arranjos híbridos, ao mesmo tempo em que se verifica, à luz de Rouxel (2013), a incorporação parcial das transformações que redefiniram a literatura como experiência de leitura, a leitura literária como atividade do sujeito leitor e a cultura literária como uma construção interior, singular e continuamente reconfigurada pelos percursos de leitura dos indivíduos.

Em alinhamento com esses arranjos paradigmáticos, verificamos no quadro que segue os paradigmas que coexistem nessas dimensões do ensino e abordagem da literatura e da leitura literária.

Quadro 18 - Paradigmas coexistentes na coleção

PARADIGMA	1º ANO	4º ANO
Moral-Gramatical	X	(X)
Histórico-Nacional		
Analítico-Textual	X	X
Social-Identitário		
Formação do Leitor	X	X
Letramento Literário	(X)	X

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cosson (2021).

Legenda: X = predominância do paradigma; (X) = presença secundária ou residual.

O resultado sintetizado no quadro e obtido a partir da análise da coleção *A conquista* (FTD) corrobora a compreensão de Cosson (2021) de que as mudanças paradigmáticas não ocorrem por substituição imediata, uma vez que “um novo paradigma nunca alcança um domínio absoluto sobre todos os espaços” em que o paradigma anterior era referenciado (Cosson, 2021, p. 9). Assim, os volumes do 1º e do 4º ano revelam um movimento de permanência e reconfiguração de práticas e concepções que historicamente constituíram o ensino da literatura na escola brasileira.

No volume do 1º ano, a incidência dos paradigmas moral-gramatical e analítico-textual evidência que o texto literário permanece fortemente articulado aos processos de alfabetização e ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Tal configuração aproxima-se da lógica descrita por Cosson (2021), segundo a qual os textos literários são utilizados como “modelos de escrita” e instrumentos para o domínio da língua (Cosson, 2021, p. 24). Essa perspectiva manifesta-se sobretudo nas atividades voltadas para rimas, consciência fonológica, ortografia e identificação de elementos formais dos textos. Entretanto, a presença simultânea dos

paradigmas da formação do leitor e do letramento literário demonstra que a coleção também incorpora concepções mais recentes, preocupadas com a ampliação do repertório cultural e com a inserção da criança nas práticas sociais de leitura.

Já no volume do 4º ano, observa-se um fortalecimento dos paradigmas da formação do leitor e do letramento literário, acompanhado pela ampliação dos gêneros trabalhados e pela diversificação das experiências de leitura. Esse movimento encontra respaldo nas reflexões de Rouxel (2013), para quem as transformações recentes do ensino da literatura decorrem de uma profunda mudança epistemológica, marcada pela passagem de uma abordagem centrada no texto para outra que reconhece a importância do leitor e de sua experiência de leitura. Segundo a autora, a renovação do campo está associada ao reconhecimento de que “a leitura literária deve levar em conta a atividade do leitor e os modos pelos quais ele constrói sentidos para o texto” (Rouxel, 2013, p. 19).

Além disso, os dados do quadro permitem observar que a coleção incorpora, ainda que parcialmente, avanços relacionados à concepção de cultura literária defendida por Rouxel (2013). Para a autora, a formação literária contemporânea não deve restringir-se à transmissão de um patrimônio textual legitimado, mas favorecer a constituição de uma cultura literária construída pela experiência dos leitores, uma vez que “a cultura literária não é um estoque de conhecimentos, mas uma rede de relações entre textos, leituras e experiências” (Rouxel, 2013, p. 17). A ampliação do repertório de gêneros, a presença de textos de diferentes matrizes culturais e a valorização de práticas diversificadas de leitura apontam para essa direção, ainda que a exploração pedagógica desses textos continue frequentemente subordinada ao desenvolvimento de habilidades curriculares.

Desse modo, o quadro confirma que a coleção se orienta predominantemente pelos paradigmas da formação do leitor e do letramento literário, sobretudo no 4º ano, sem romper completamente com heranças dos paradigmas moral-gramatical e analítico-textual. Ao mesmo tempo, as análises corroboram a tese de Rouxel (2013) de que o ensino contemporâneo da literatura atravessa um processo de redefinição de seus objetos e finalidades, deslocando progressivamente o foco da transmissão de conteúdo para a formação do leitor, ainda que esse movimento se realize de maneira desigual e incompleta.

4.2 Entre limites e possibilidades: implicações para a formação do leitor literário

Sempre que lemos qualquer coisa, vemos nossa atenção se movendo em duas direções ao mesmo tempo. Uma direção é exterior e centrífuga, na qual estamos cada vez mais nos afastando de nossa leitura, indo das obras individuais às coisas que significam,

ou, na prática, para nossa memória da associação convencional entre elas. A outra direção é interior ou centrípeta, na qual tentamos desenvolver, a partir das palavras, uma certa intuição do padrão verbal mais amplo que elas constroem. (Frye, 2000, p. 73)

Não há como teorizar sobre o processo de didatização da leitura sem considerar, como elemento central, a presença e a atuação do sujeito leitor. Afinal, toda proposta de ensino da leitura literária deve partir do reconhecimento de que os sentidos do texto são construídos na interação entre obra e leitor, perspectiva que reafirma o entendimento de Frye acerca da importância da experiência leitora no processo de formação literária. Nessa direção, e em diálogo com os resultados discutidos até aqui, buscamos, nesta seção, relacionar as abordagens de leitura literária identificadas aos paradigmas do ensino da literatura que as fundamentam, discutindo as implicações dessas perspectivas para a formação estética, crítica e cultural do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O movimento da leitura, centrífugo e centrípeta, apontado por Frye, corrobora a ideia de que o texto literário possui múltiplas camadas de significação, cabendo ao leitor assumir uma postura ativa diante da obra. Nessa perspectiva, a leitura não se restringe nem à simples relação entre o texto e o mundo exterior, nem à análise isolada de seus elementos formais e estruturais. Ao contrário, compete ao leitor atualizar os sentidos do texto por meio da articulação entre sua experiência sociocultural, seus horizontes de expectativa e os recursos estéticos mobilizados pela obra.

Pensar o ensino da literatura voltado para uma mediação qualificada do texto ficcional, nesse ínterim, demanda a articulação desses diferentes elementos, uma vez que a formação do leitor literário se torna cada vez mais desafiadora em um contexto marcado pela crescente presença das tecnologias digitais e pelo consumo acelerado de informações. Crianças e jovens encontram-se imersos em práticas de leitura frequentemente caracterizadas pela fragmentação, pela instantaneidade e pela brevidade dos textos, o que pode dificultar a construção de percursos interpretativos mais densos e reflexivos.

No direcionamento da análise da coleção de livros didáticos *A Conquista* (FTD), a organização e os pressupostos que orientam a abordagem do texto ficcional evidenciam que a relação entre a literatura e os estudantes da Educação Básica torna-se cada vez mais complexa. Tal constatação reforça a relevância do livro didático como um dos principais suportes de mediação do texto literário para muitas crianças e jovens, especialmente em contextos nos quais o acesso a outros bens culturais e práticas sistemáticas de leitura literária é mais restrito. Como consequência, as concepções de literatura, leitura e formação do leitor presentes na obra

assumem papel decisivo na constituição das experiências leitoras promovidas no ambiente escolar.

Outrossim, considera-se que, se as propostas de mediação e as práticas de leitura literária presentes nos livros didáticos analisados são atravessadas por tensões entre diferentes paradigmas de ensino da literatura, é possível inferir que a própria concepção de leitor projetada pela obra também se encontra marcada por essas disputas. Por isso, é perceptível nos materiais e nos documentos norteadores a coexistência de expectativas distintas acerca de como é o leitor ideal e como deve ser a experiência leitora no processo de interação com o texto literário.

Primeiramente, o leitor projetado pela coleção apresenta um perfil fortemente alinhado às prescrições institucionais estabelecidas pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Manual do Professor, enquanto dispositivo orientador da mediação pedagógica, insere a formação leitora no âmbito das competências e habilidades associadas à *literacia* e à *literacia familiar*, compreendidas como o conjunto de “conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p. 21).

Nesse caminho, o Manual do Professor, em alinhamento com a PNA e a BNCC, ao definir o conceito de literacia, destaca-se por não considerar a especificidade do texto literário nas práticas de formação leitora, assimilando-o a um gênero entre os demais, voltado ao desenvolvimento da comunicação e da socialização dos estudantes, tanto em suas interações cotidianas quanto na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (Carpaneda, 2021, p. 14).

Em *Literatura em perigo*, Todorov (2025, p. 33) revela que esse caráter funcional atribuído ao texto ficcional reduz a experiência leitora ao absurdo, tendo em vista que essa perspectiva paradigmática do ensino da literatura conduz o leitor por um caminho que “difícilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura”. Segundo o autor, o texto literário tem sido mobilizado para o estudo de objetos de conhecimento distanciados da vivência estética e subjetiva que lhe é própria. Não que o conhecimento estrutural da obra e o desenvolvimento de competências leitoras sejam irrelevantes, mas tais dimensões não podem sobrepor-se à experiência literária nem reduzir a literatura a um mero instrumento para a aquisição de habilidades e conteúdos escolares.

Ilustrando essa redução da literatura ao absurdo, Todorov mobiliza a metáfora do andaime para problematizar a verdadeira finalidade do texto literário na constituição do leitor real, amplamente discutida por Rouxel (2013) e por Cosson (2021) nos paradigmas contemporâneos do ensino da literatura:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é seu fim. Para erguer um prédio é necessária a montagem dos andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento (Todorov, 2025, p. 32).

Nota-se que assim como os andaimes são indispensáveis para a construção de um edifício, mas não constituem o edifício em si, os saberes técnicos sobre a literatura devem funcionar como meios de acesso à obra, e não como fins em si mesmos. Quando o ensino se concentra excessivamente nos mecanismos de análise, nas classificações ou no desenvolvimento de habilidades desvinculadas da experiência estética, corre-se o risco de obscurecer aquilo que justifica a presença da literatura na escola: a possibilidade de o leitor construir sentidos, ampliar sua compreensão de si, do outro e do mundo.

Na abordagem do texto ficcional nos volumes do 1º e do 4º ano da coleção *A Conquista* (FTD), detecta-se um contraste significativo entre os perfis de leitores projetados pelas propostas de mediação. Considerando que a coleção acompanha os estudantes ao longo de um período formativo contínuo, o leitor concebido pela obra caracteriza-se como um leitor em transição, cuja formação se desloca gradativamente de uma condição inicial, marcada pela apropriação do sistema de escrita alfabética e pelo desenvolvimento de competências básicas de leitura, para uma condição de maior autonomia interpretativa.

Rouxel (2012; 2013) discute as mutações epistemológicas que marcam a constituição desse leitor em transição. Os estudos da autora sobre o ensino da literatura e a mediação da atividade ficcionalizante inserem o leitor em dimensões singulares de participação na construção dos sentidos do texto. Em um primeiro momento, ocorre o deslocamento da obra concebida como um objeto autorreferenciado para uma perspectiva que reconhece a atuação de um leitor capaz de ressignificar aquilo que lê. Posteriormente, esse processo de reconfiguração da obra atualiza o texto do autor, transformando-o em um texto cuja significação passa a ser condicionada pela experiência, pelos conhecimentos e pelos horizontes de expectativa do leitor.

Nesse processo de mutação, a leitura deixa de ser entendida como mera recepção de sentidos previamente estabelecidos e passa a configurar-se como uma atividade de coconstrução de significados, promovendo uma aproximação mais efetiva entre leitor e texto:

O fluxo de imagens mentais surgidas durante a leitura deu igualmente lugar a análises que destacam a singularidade irredutível da leitura. De fato, com a postura da escuta

flutuante e da disponibilidade para si e para o texto, trata-se de ampliar a receptividade dos leitores, de incitá-los a estarem atentos a seus corpos para que possam sentir, de maneira mais intensa, os efeitos da obra em si, aprendendo a “ler com o corpo”, a descobrir, identificar e nomear as sensações e emoções experimentadas durante a leitura; de fato, é importante captá-las, colocá-las em palavras para que não desapareçam. Só assim elas podem tornar-se o terreno da experiência estética (Rouxel, 2012, p. 22).

Esse processo de mutação da imagem do leitor entra em contraste com as análises estabelecidas acerca das práticas de leitura literária observadas nas obras examinadas. A concepção de transformação leitora pressuposta por Rouxel (2012) suscita questionamentos quando se observa em que medida essa transfiguração do leitor se concretiza nas práticas pedagógicas efetivamente propostas.

Se, por um lado, as mutações paradigmáticas relacionadas à literatura (Cosson, 2021) enquanto objeto de ensino vem sendo amplamente discutidas no campo teórico, por outro, sua materialização no contexto real da escolarização da literatura ainda se mostra limitada. Nesse sentido, torna-se perceptível que essa mutação da figura do leitor permanece, em muitos casos, circunscrita ao plano epistemológico, demandando ser compreendida como um objeto passível de concretização e debate, especialmente no que se refere às formas pelas quais o leitor é projetado e constituído nos livros didáticos.

Nos volumes analisados, conforme explicita o Manual do Professor, o leitor ideal é concebido como aquele que “identifica palavras com precisão, fluência e velocidade”, uma vez que ser leitor e saber ler pressupõe “desenvolver diferentes habilidades e capacidades relacionadas à compreensão da linguagem e ao código alfabético” (Carpaneda, 2021, p. 16 *apud* Moraes, 2013). Por isso, o bom leitor é aquele que possui fluência oral, compensada em algumas etapas importantes:

Três indicadores ajudam na verificação do progresso da fluência leitora: velocidade, precisão e prosódia. A velocidade diz respeito ao número de palavras que o leitor lê por minuto; a precisão, ao número de erros que comete, pois, ao errar, ele tende a rerear a palavra e isso afeta também a compreensão; e a prosódia, que é a capacidade de ler de forma modulada, refletindo a compreensão do texto. Destaca-se que esses indicadores variam de acordo com os conhecimentos do leitor em relação ao assunto do texto (Carpaneda, 2021, p. 17)

Importante mencionar que essa projeção de leitor ideal emerge, em grande medida, do alinhamento das obras do mercado editorial aos pressupostos da Política Nacional de Alfabetização (PNA), uma vez que a adequação aos critérios estabelecidos por essa política constituía condição fundamental para a aprovação das coleções no processo avaliativo do PNLD vigente à época.

Projeta-se, portanto, a imagem de um leitor cujas competências estão prioritariamente associadas a aspectos técnicos e operacionais da leitura, em detrimento de sua capacidade de subjetivação e ficcionalização. Nessa idealização, o bom leitor não é aquele que se emancipa, atribui sentidos e constrói significações singulares no processo de leitura, mas aquele que demonstra eficiência no domínio de habilidades mensuráveis, como a velocidade, a precisão e a fluência leitora, operacionalizando verbalmente o número de palavras lidas por minuto e os demais indicadores estabelecidos como parâmetros de desempenho.

Infere-se, com base nessa discussão e a partir da análise da organização da leitura literária realizada na seção anterior, que, no volume do 1º ano, predomina a projeção de um leitor associado aos paradigmas moral-gramatical e analítico-textual, cuja formação está fortemente vinculada ao desenvolvimento da alfabetização, da fluência leitora, da consciência fonológica e da compreensão textual. Por sua vez, no volume do 4º ano, verifica-se a emergência mais consistente de um leitor associado aos paradigmas da formação do leitor e do letramento literário. Nesse estágio, a coleção amplia as possibilidades de escolha, apreciação, recomendação e compartilhamento de leituras, favorecendo a constituição de uma identidade leitora e de uma cultura literária mais diversificada.

Contudo, essa valorização da experiência do leitor não rompe completamente com as demandas de escolarização da leitura, uma vez que as atividades continuam frequentemente subordinadas ao desenvolvimento de habilidades curriculares. Nesse contraste de perspectivas, o leitor projetado pela coleção não corresponde plenamente ao leitor subjetivo e emancipado defendido por Rouxel (2013), tampouco ao leitor exclusivamente técnico dos paradigmas tradicionais, como estrutura Cosson (2021). Trata-se, como consequência desse atravessamento de paradigmas, de um leitor em formação, situado entre a aquisição de competências leitoras e a construção progressiva de uma relação mais autônoma, cultural e significativa com a literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE O LEITOR IDEAL PROJETADO E O LEITOR REAL POSSÍVEL

Em um mundo atravessado pelo imediatismo informacional e pela crescente predominância da literalidade, o exercício da ficcionalização tem perdido espaço à medida que a capacidade de abstração dos jovens se mostra cada vez mais fragilizada. Nesse cenário, pensar o ensino da literatura torna-se uma tarefa progressivamente mais complexa, sobretudo porque, para além das formulações teóricas, a prática docente é atravessada por múltiplas esferas institucionais, curriculares, pedagógicas e socioculturais que influenciam as formas de mediação do texto literário e a constituição das experiências de leitura no contexto escolar.

As mutações epistemológicas que fundamentam os paradigmas do ensino da literatura coexistem, nesse sentido, com diferentes concepções ideológicas acerca da leitura e da formação do leitor. Se antes a figura do leitor encontrava-se implicitamente subordinada ao sentido pressuposto pelo texto, essa imagem passa a confrontar-se com a presença de um leitor real, dotado de repertórios, expectativas, experiências e horizontes de interpretação próprios. No entanto, esse leitor ativo não se constitui de forma autônoma e desvinculada do contexto social. Sua formação leitora é atravessada por demandas institucionais, curriculares e por concepções político-ideológicas que condicionam as formas de acesso, mediação e apropriação do texto ficcional.

Nessa discussão, ao analisarmos os paradigmas do ensino da literatura que fundamentam as abordagens de leitura literária presentes na coleção *A Conquista* – Língua Portuguesa, da Editora FTD, aprovada no PNLD 2023 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos como a formação do leitor é atravessada por disputas paradigmáticas que tensionam diferentes concepções de literatura, leitura literária e escolarização da literatura. As mencionadas disputas revelam distintas formas de compreender a função da literatura no contexto escolar, além de diferentes modos de projetar o leitor que se pretende formar por meio das práticas de leitura propostas pela coleção.

Nesse sentido, a análise dos dados levantados responde satisfatoriamente à hipótese inicialmente formulada. Os resultados evidenciam que a coleção *A Conquista* (FTD), ao mesmo tempo em que amplia o acesso dos estudantes a diferentes experiências de leitura e incorpora elementos vinculados aos paradigmas da formação do leitor e do letramento literário, também mantém práticas fortemente associadas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e às demandas da alfabetização. Esses resultados confirmam que os livros didáticos, enquanto

principais suportes de leitura no contexto escolar, desempenham papel decisivo na constituição das práticas de leitura literária, podendo tanto potencializar a formação estética, cultural e crítica dos estudantes quanto limitar a experiência literária, quando subordinam o texto ficcional ao desenvolvimento de competências e habilidades curriculares. É justamente nessa tensão que se constrói, contemporaneamente, o ensino da literatura na escola brasileira.

A hipótese formulada confirma-se à luz dos resultados obtidos, na medida em que os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados. O primeiro objetivo, voltado à identificação das concepções de literatura e de leitura literária presentes na coleção, permitiu verificar a coexistência de diferentes paradigmas do ensino da literatura, corroborando a percepção de Cosson (2021) de que as mudanças paradigmáticas não ocorrem por substituição imediata. Observou-se, assim, que paradigmas contemporâneos coexistem com perspectivas mais tradicionais, que, em muitos momentos, acabam por reduzir o espaço da experiência estética e da especificidade do texto ficcional ao subordiná-lo a finalidades pedagógicas externas à própria literatura.

O segundo objetivo, relacionado à análise das práticas de leitura literária e dos processos de mediação propostos pela obra, revelou que a literatura ocupa espaço significativo na coleção, sendo trabalhada por meio de sessões específicas, estratégias de antecipação, leitura e interpretação, embora frequentemente articulada às demandas curriculares e ao desenvolvimento de competências leitoras. Há, nessa esfera, pouco espaço para a articulação da subjetividade e da experiência estética literária, o que acaba por conferir ao texto ficcional um tratamento semelhante ao dispensado aos demais gêneros textuais, reduzindo sua especificidade enquanto experiência artística e de produção de sentidos.

No tocante ao terceiro objetivo específico, concretiza-se a percepção de que, apesar dos avanços teóricos relacionados à valorização da figura do leitor real e à centralidade de sua experiência no processo de leitura literária, esse leitor continua sendo projetado de forma idealizada. Contudo, essa idealização já não decorre exclusivamente das determinações do texto, mas das esferas institucionais, curriculares e pedagógicas que orientam a escolarização da literatura. O leitor esperado pelas obras analisadas, como implicação institucional, é moldado por competências, habilidades e finalidades educativas previamente estabelecidas, evidenciando que a formação leitora permanece atravessada por demandas externas à experiência singular de leitura.

Na medida em que os objetivos específicos foram alcançados, respondeu-se satisfatoriamente à pergunta-problema que norteou este estudo: *de que modo os livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD 2023,*

configuram as práticas de leitura literária e quais implicações essa configuração produz para a formação do leitor literário?

Os dados obtidos por meio da análise documental permitiram compreender que a resposta a essa questão reside no fato de que a formulação do ensino da literatura ocorre de maneira gradual, híbrida e marcada por tensões paradigmáticas. Nesse cenário, o papel do professor revela-se decisivo, uma vez que as potencialidades e limitações identificadas nas obras podem ser ampliadas, tensionadas ou ressignificadas pelas práticas de mediação desenvolvidas em sala de aula.

Por isso, como lacuna identificada pela pesquisa, aponta-se a necessidade do desenvolvimento de estudos que investiguem de que modo as práticas pedagógicas de ensino da literatura, mediadas pelo livro didático, podem superar ou ressignificar as limitações evidenciadas nas obras analisadas. Considera-se também pertinente que pesquisas futuras investiguem como essas propostas são efetivamente apropriadas por professores e vivenciadas por estudantes, de modo a compreender em que medida o leitor projetado pelos livros didáticos aproxima-se ou distancia-se do leitor real presente nas salas de aula.

Para finalizar esta remissão às reflexões que guiaram a pesquisa, destaca-se que entre o leitor ideal projetado pelos documentos, pelos currículos e pelos livros didáticos e o leitor real que chega à escola com suas experiências, repertórios e formas particulares de se relacionar com a leitura, existe um espaço de negociação que nenhuma prescrição consegue preencher integralmente. É nesse intervalo que a literatura encontra sua maior potência, pois o texto literário sempre escapa às tentativas de controle absoluto de seus sentidos. Ainda que a escola, os materiais didáticos e as políticas educacionais projetem determinados percursos de formação, permanece aberta a possibilidade de cada leitor apropriar-se da obra de maneira singular, transformando-a e sendo transformado por ela. Talvez resida justamente nessa distância entre o leitor imaginado e o leitor possível a principal razão para continuarmos pensando, problematizando e defendendo o lugar da literatura na educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: APPLE, Michael. (Org.). **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010. Págs. 81–105.

BARROS JÚNIOR, José Paulo Alexandre de. **Políticas públicas de leitura e a constituição simbólica do mundo representado**: o direito à literatura indígena no PNLD Literário. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29808?locale=pt_BR>. Acesso em 28 jun 2026.

BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf>. Acesso em 8 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação nº 01/2021 – CGPLI**: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2023. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde>. Acesso em: 28 maio 2026.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **A conquista**: língua portuguesa: 1º ano: ensino fundamental: anos iniciais: manual do professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021. Disponível em: <<https://pnld.ftd.com.br/obras/a-conquista-lingua-portuguesa/>>. Acesso em 25 jun 2026.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **A conquista**: língua portuguesa: 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais: manual do professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021. Disponível em: <<https://pnld.ftd.com.br/obras/a-conquista-lingua-portuguesa/>>. Acesso em 25 jun 2026.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021. 224 p.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRYE, Northop. **Anatomy of criticism**: four essays. Nova Jersey: Princeton University Press, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: < [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos da Leitura 2024 13-11 SITE.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2026.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético – vol. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético – vol. 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, Ano 16, n. 69, jan/mar – 1996. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em 28 mai. 2026.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação & Crítica**, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: < https://revistas.usp.br/criacaoecritica/pt_BR/article/download/46858/50609/56336>. Acesso em 29 abr. 2024.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. n.p.

SARAIVA, Juracy Assmann; MELLO, Ana Maria Lisboa de; VARELLA, Noely Klein. Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-90.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança precisa aprender a ler e a escrever. 1. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 16. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.