



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS-INGLÊS

ANA LUÍSA BATISTA DE ROURE SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DAS COMPETÊNCIAS PSICOSSOCIAIS DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

GOIÂNIA

2025/2

ANA LUÍSA BATISTA DE ROURE SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DAS COMPETÊNCIAS PSICOSSOCIAIS DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como um dos requisitos para a obtenção do grau de licenciatura plena em Letras Português-Inglês.

Orientador(a): Prof^a. M^a. Helen Suely Silva Amorim

GOIÂNIA

2025/2

ANA LUÍSA BATISTA DE ROURE SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DAS COMPETÊNCIAS PSICOSSOCIAIS DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como um dos requisitos para a obtenção do grau de licenciatura plena em Letras-Português/Inglês.

Orientador/a: Prof^a M^a Helen Suely Silva Amorim

Aprovada em 12/12/2025

Banca Examinadora

Profa. Ma. Helen Suely Silva Amorim
PUC Goiás

Profa. Ma. Edilene Maria de Oliveira
PUC Goiás

À minha mãe, que me ensinou o amor pela literatura e impulsionou os meus sonhos; e ao meu pai, que me ensinou a nunca duvidar de onde posso chegar e de quem posso ser.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora e coordenadora, Helen Suely Silva Amorim, por ter acompanhado toda a minha jornada na graduação e, ao final, ter me aceitado como sua orientanda. Além disso, agradeço-lhe por todo o apoio e inspiração que me forneceu durante todos esses anos, pois a tenho como espelho da profissional que quero me tornar.

À professora Edilene Maria de Oliveira, agradeço pela gentileza de aceitar ser leitora deste trabalho e, principalmente, por todo o carinho e dedicação que marcam a sua docência. Sua atuação em sala é admirável e jamais será esquecida. Tenho na senhora uma grande referência de como ensinar com humanidade e competência.

Ao corpo docente do curso de Letras da PUC Goiás, por ter contribuído tanto para a minha formação acadêmica e profissional. Pude conhecer profissionais nos quais irei me inspirar a vida toda.

À minha mãe, Cláudia Helena Batista, que me criou cercada por livros e me ensinou o amor pela literatura e pela educação. Espero que, algum dia, eu consiga ser pelo menos metade da professora que ela é e ser responsável pela mudança na vida de tantos alunos, como ela consegue ser diariamente. Ela me ensinou o respeito, a dedicação e o carinho que a docência exige de nós; por isso, serei sempre grata a ela, inclusive por ter apoiado, incondicionalmente, o meu sonho.

Ao meu pai, Roberto de Roure Silva, que, com paciência, dedicação e brincadeiras, sempre me mostrou que sou capaz de ser quem eu quiser e que, acima de tudo, ele sempre estará lá para me apoiar e me orientar quando necessário. Espero construir em meus futuros alunos a mesma essência que meu pai construiu em mim.

Aos meus avós, José e Teresinha, que participaram com todo o carinho e dedicação da minha criação e que até hoje cuidam de mim com um amor mais que incondicional; mesmo com toda a distância da vida adulta, sei que sempre estou em seus pensamentos e orações.

À minha namorada, Wanessa Artiaga, que foi o maior presente que ganhei no meu último ano de formação e se tornou um dos meus maiores alicerces em tudo, mas principalmente por me dar forças para finalizar todo esse processo acadêmico. Agradeço por ser meu porto seguro e meu lugar preferido no mundo, ajudando-me a ultrapassar todas as barreiras da vida.

A Ana Clara Teles de Farias, por ser essa amiga incrível e, com certeza, um dos meus alicerces mais fortes também. Você fez com que esse curso se tornasse ainda mais especial para mim, pois, se não fosse por ele, eu nunca teria conhecido uma das pessoas que mais me entende e me apoia no mundo.

Aos meus colegas Lucas Diógenes e Milena Dourado, porque, graças a vocês, o que era difícil se tornou um pouco mais leve.

Aos meus amigos Augusto Rezende e Beatriz Maria, por todo o apoio e amizade desde o Ensino Médio, e por sempre terem acreditado em mim e nos meus sonhos. Por causa de vocês, sou uma pessoa melhor e consegui chegar a esta etapa da minha vida.

E, por fim, sendo o mais importante de todos, quero agradecer a Deus, por ter colocado todas essas pessoas no meu caminho e ter me ajudado a trilhar todo o processo até aqui.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

ANTONIO CANDIDO

RESUMO

No presente trabalho de conclusão de curso, analisa-se a importância do letramento literário para o desenvolvimento da linguagem e das competências psicossociais de crianças e adolescentes. O estudo parte da distinção entre alfabetização e letramento, defendendo que a formação do leitor competente exige mais do que a decodificação de signos, demandando a apropriação social da escrita e a compreensão crítica do mundo. A pesquisa, de natureza bibliográfica, qualitativa e descritiva, fundamenta-se em teóricos como Angela B. Kleiman, Rildo Cosson, Maria Helena Martins, Paulo Freire e Dan Isaac Slobin, articulando conceitos de teoria literária com aspectos da maturação biológica e cognitiva do indivíduo. Para ilustrar a aplicação desses conceitos, realizou-se uma análise comparativa das obras *A Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, e *A Casa da Madrinha*, de Lygia Bojunga. A escolha dos livros permitiu observar como diferentes níveis de complexidade narrativa e temática atendem a distintas etapas do desenvolvimento leitor, abordando desde a construção da identidade e representatividade até questões de desigualdade social e resiliência. Os resultados demonstram que a literatura, quando mediada de forma gradual e humanizada, atua como um instrumento insubstituível para a expansão do vocabulário, o domínio de estruturas mais complexas da linguagem e o fortalecimento da empatia e da alteridade. Conclui-se que o letramento literário é essencial para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de intervir ativamente na sociedade.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura infantojuvenil. Desenvolvimento da linguagem. Formação de leitores. Mediação de leitura.

ABSTRACT

This undergraduate thesis analyzes the importance of literary literacy for the development of language and psychosocial competencies in children and adolescents. The study relies on the distinction between alphabetization and literacy, arguing that the formation of a competent reader requires more than the decoding of signs, demanding the social appropriation of writing and a critical understanding of the world. The research, of a bibliographic, qualitative, and descriptive nature, is grounded in theorists such as Angela B. Kleiman, Rildo Cosson, Maria Helena Martins, Paulo Freire, and Dan Isaac Slobin, articulating concepts of literary theory with aspects of the individual's biological and cognitive maturation. To illustrate the application of these concepts, a comparative analysis was conducted on the works *Menina Bonita do Laço de Fita*, by Ana Maria Machado, and *A Casa da Madrinha*, by Lygia Bojunga. The choice of these books allowed for the observation of how different levels of narrative and thematic complexity cater to distinct stages of reader development, addressing topics from identity construction and representation to issues of social inequality and resilience. The results demonstrate that literature, when mediated in a gradual and humanized manner, acts as an irreplaceable instrument for vocabulary expansion, the mastery of more complex language structures and the strengthening of empathy and otherness. It is concluded that literary literacy is essential for the formation of autonomous and critical subjects, capable of actively intervening in society.

Keywords: Literary literacy. Children's and young adult literature. Language development. Reader formation. Reading mediation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
 1 FUNDAMENTOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	12
1.1 Letramento, alfabetização e práticas sociais de leitura.....	12
1.2 O letramento literário como construção de sentido e de identidade.....	14
1.3 Os níveis de leitura e o desenvolvimento da escrita.....	16
 2 LETRAMENTO LITERÁRIO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	20
2.1 Contribuições da literatura para o desenvolvimento da linguagem.....	20
2.2 Competências psicossociais e a formação do sujeito crítico.....	23
2.3 A literatura associada ao desenvolvimento biológico.....	25
 3 ANÁLISE DAS OBRAS A CASA DA MADRINHA, DE LIGYA BOJUNGA NUNES E MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, DE ANA MARIA MACHADO.....	27
3.1 Critérios de seleção e adaptação das obras ao contexto.....	27
3.2 A leitura literária como construção de novas perspectivas de realidade.....	30
3.3 Uma proposta de letramento literário.....	32
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
 REFERÊNCIAS.....	37

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso propõe uma discussão focada sobre como o letramento literário contribui diretamente para o desenvolvimento da linguagem e das competências psicossociais de crianças e adolescentes. A literatura não deve ser encarada como um luxo ou um passatempo, mas sim como uma necessidade universal que, conforme defende Antonio Candido, deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade. Segundo o autor, a literatura possui a função de organizar a nossa visão de mundo e de nos libertar do caos, exercendo, portanto, um papel humanizador indispensável. Sob essa ótica, este estudo parte da premissa de que a introdução ao universo literário deve ocorrer precocemente, aproveitando a "plasticidade" das fases em que crianças e pré-adolescentes se encontram. Estudos psicolinguísticos, como os de Dan Isaac Slobin, indicam que a aquisição da linguagem está condicionada à maturação biológica e é mais efetiva antes da puberdade, o que reforça a necessidade de um estímulo literário adequado nessas etapas iniciais.

No entanto, ao observar o cenário educacional e social brasileiro, nota-se uma lacuna entre o ideal humanizador da literatura e a realidade das práticas escolares. É imperativo, portanto, distinguir o conceito de alfabetização do conceito de letramento. Enquanto a alfabetização se define, segundo Amora (2012, p.28), como a instrução primária de ensinar a ler, ou seja, a decodificação dos códigos linguísticos, o letramento é um conceito mais complexo. De acordo com Angela B. Kleiman (1995, p.11), o letramento trata-se de um conjunto de práticas sociais de uso da escrita, cujos modos de funcionamento têm implicações importantes para a construção da identidade e das relações de poder.

A relevância desta pesquisa justifica-se na urgência de combater o analfabetismo funcional, um fenômeno que atinge parcelas significativas da sociedade. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontam que cerca de 29% da população brasileira pode ser considerada analfabeta funcional. Esse cenário evidencia um ensino que, muitas vezes, forma decodificadores, mas falha em formar leitores capazes de compreender e utilizar a língua conforme as demandas sociais. Busca-se, assim, defender que o letramento literário assuma um papel protagonista nas escolas de ensino básico, garantindo que a literatura não seja ensinada apenas por

formalidade, mas para cumprir sua função essencial de, nas palavras de Rildo Cosson (2016, p. 22), "construir e reconstruir a palavra que nos humaniza".

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender e identificar os benefícios do letramento literário, as metodologias para sua implementação e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem e das competências psicossociais. Para alcançar tal propósito, definiram-se como objetivos específicos: verificar o desenvolvimento da linguagem analisando fatores biológicos, cognitivos e afetivos; compreender a função do ensino da língua e da literatura no desenvolvimento cognitivo; e apresentar um padrão desejável para o ensino da literatura que contribua efetivamente para o letramento do indivíduo.

Para verificar o desenvolvimento da linguagem e compreender a função do ensino da literatura, esta pesquisa adota uma abordagem bibliográfica, qualitativa e descritiva. A fundamentação teórica apoia-se em autores fundamentais para a área: Rildo Cosson e Angela B. Kleiman sustentam as discussões sobre letramento e práticas escolares; Maria Helena Martins contribui com a compreensão dos níveis de leitura (sensorial, emocional e racional); Paulo Freire traz a perspectiva da leitura de mundo; e Dan Isaac Slobin oferece o suporte da psicolinguística sobre a maturação biológica. No que tange à metodologia para alcançar o letramento literário, o trabalho defende a implementação de um processo gradual e humanizado, fugindo de práticas mecânicas para assegurar uma apropriação da escrita que seja engajada e significativa.

Estruturalmente, a monografia organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo, "Fundamentos do Letramento Literário", dedica-se a conceituar o letramento em contraste com a alfabetização e a explorar as práticas sociais de leitura, discutindo a construção de identidade e os níveis de leitura propostos por Maria Helena Martins. O segundo capítulo, "Letramento Literário e Desenvolvimento da Linguagem", investiga como a literatura impulsiona as competências linguísticas e psicossociais, abordando desde a formação do sujeito crítico até a associação da literatura com o desenvolvimento biológico e a maturação cognitiva descrita por Slobin.

O terceiro capítulo apresenta a "Análise das obras *A Casa da Madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes, e *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado". Nesta seção, realiza-se uma

análise comparativa que ilustra a adequação das obras a diferentes níveis de complexidade e etapas do desenvolvimento leitor.

Por fim, o capítulo encerra-se com uma proposta de letramento literário baseada na sequência básica de Rildo Cosson, demonstrando como o ajuste pedagógico e a mediação humanizada são determinantes para formar não apenas decodificadores, mas leitores competentes e cidadãos aptos a transformar a sociedade. E para operacionalizar esse processo de ensino, esta pesquisa fundamenta-se na Sequência Básica proposta pelo autor, uma metodologia que estrutura o letramento literário em quatro etapas articuladas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência rompe com a leitura escolarizada mecânica ao preparar o aluno para o texto (motivação), apresentá-lo de forma instigante (introdução), acompanhar sua recepção (leitura) e, finalmente, construir sentidos coletivos e individuais (interpretação). Dessa forma, defende-se que a literatura na escola deixe de ser um mero pretexto para análises gramaticais e se torne uma experiência estética capaz de ampliar o repertório cultural e a competência discursiva dos estudantes.

CAPÍTULO I

1 FUNDAMENTOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento literário refere-se ao processo de inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura de textos literários, superando concepções limitadas de leitura, as quais, frequentemente são restritas à identificação de estruturas ou ao cumprimento de tarefas escolares. Esse conceito se fundamenta na perspectiva de que a literatura é uma forma singular de conhecimento, capaz de ampliar a experiência humana, desenvolver sensibilidade estética e promover posicionamento crítico diante da realidade. Diferentemente de abordagens normativas ou tecnicistas de ensino da leitura, o letramento literário valoriza a participação ativa do leitor na construção de sentidos, reconhecendo a multiplicidade interpretativa própria do texto literário.

Esses fundamentos materializam-se, no contexto escolar, por meio de estratégias didáticas que assegurem acesso frequente, significativo e democratizado ao texto literário. O objetivo é formar leitores competentes, capazes de usufruir literariamente da obra e de mobilizar esse conhecimento estético e cultural em suas relações com o mundo. Nesse sentido, o letramento literário se aproxima da formação cidadã, compreendendo a literatura como direito e como espaço de construção crítica das experiências humanas.

1.1 Letramento, alfabetização e práticas sociais de leitura

De acordo com Amora (2012, p. 28), o verbo “alfabetizar” é transitivo direto e se define como “1. Ensinar a ler; 2. Dar instrução primária.” De acordo com Angela B. Kleiman (1995, p. 17), “A palavra “letramento” ainda não está dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito.” Sendo assim, é necessário delimitar o sentido de letramento a ser abordado diante da amplitude conceitual do termo e, para objetivos de especificação, o termo letramento a ser desenvolvido, trata-se de “um

conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleiman, 1995, p. 11).

Segundo Kleiman (1995, p. 11), ao adotar o letramento como um conjunto de práticas sociais, a escolha do adjetivo “literário” torna-se necessária para focar a análise. Isso ocorre porque o desenvolvimento pleno do letramento, que abarca as relações de identidade e poder, encontra na leitura e no contato com o texto literário seu campo mais fértil e complexo. O letramento literário, portanto, é o caminho metodológico para o desenvolvimento das competências de leitura, pois ele capacita o sujeito não apenas a decodificar palavras, mas a compreender, interpretar e dialogar criticamente com o mundo e consigo mesmo por meio da arte da palavra. Essa profundidade se justifica pela intrínseca relação entre língua e cultura presente nos textos literários. Dessa forma, é possível conhecer cada vez mais a cultura por meio do mundo literário, o que auxilia diretamente no processo de desenvolvimento cognitivo do leitor. Nesse sentido, é relevante destacar o que afirma Rildo Cosson em seus estudos sobre Letramento Literário:

Mais que isso, é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura. Por essa razão, é papel da escola ampliar essas relações e não constrangê-las. Embora não seja o único momento para o estabelecimento desse diálogo ao longo do processo de letramento literário, os intervalos podem e devem ser usados para cumprir tal objetivo (Cosson, 2016, p. 82).

O ambiente escolar não é o único a oferecer desenvolvimento literário, porém, Kleiman (1995, p.20) afirma que a escola é uma das mais importantes “agências de letramento”, porque o contato com a língua é muito maior, presente na oralidade, na escrita e na leitura. Entretanto, muitas vezes a escola restringe seu foco ao papel de tornar o indivíduo decodificador de signos, negligenciando o desenvolvimento de um sujeito letrado e crítico. Kleiman (1995, p. 20) corrobora essa crítica, dizendo que “a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos.”

O termo letramento foi desenvolvido, de acordo com Kleiman (1995), com o objetivo de separar os estudos dos impactos sociais da escrita, dos estudos sobre alfabetização, porque esta

última está mais ligada ao processo de decodificação dos signos. Além disso, muitas pessoas alcançam certos níveis de letramento antes da alfabetização, por ter contato direto com a língua oral em ambientes principalmente familiares e Kleiman (1995, p. 18) afirma isso, dizendo que:

Outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas (Kleiman, 1995, p.18).

Por esse motivo, a escola deve ter como objetivo não apenas promover a alfabetização, mas também ir além dela, reconhecendo sua importância como base para que o indivíduo alcance níveis cada vez mais complexos de letramento.

Portanto, o foco do letramento, neste contexto, reside especificamente na prática social da leitura e da escrita. Essas práticas não são vistas apenas como habilidades mecânicas, mas como ferramentas essenciais para o desenvolvimento cognitivo, identitário e crítico da criança ou do adolescente, desde que introduzidas de maneira correta e intencional. Conforme postula Cosson, a distinção é crucial: “Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.” (2016, p. 11). Assim, o letramento efetivo se manifesta na capacidade do sujeito de interagir plenamente com o universo social mediado pela linguagem escrita.

1.2 O letramento literário como construção de sentido e de identidade

Os regimes totalitários sempre usaram a literatura como forma de controle político e ideológico, uma vez que a leitura se configura como um poderoso meio de formação de imaginários sociais, construção identitária e legitimação de narrativas hegemônicas. Então, partindo dessa premissa, os regimes acima citados queimavam ou censuravam livros que desenvolvessem uma identidade libertadora, que demonstravam a possibilidade de existir outras realidades e outras formas de pensar, além daquelas que eram vividas pelos cidadãos de regimes políticos autoritários.

Nesse sentido, a tentativa de cercear ou restringir o acesso às práticas de leitura revela o reconhecimento, por parte de estruturas de poder, do caráter emancipador da literatura. A leitura amplia o horizonte cognitivo e sociocultural dos indivíduos, contribuindo para a construção de

subjetividades críticas e para o exercício da cidadania. Conforme afirma Cosson (2016, p. 16), “[...] quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo de linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo”. A literatura configura-se, assim, como um dos meios mais profícuos de apropriação e expansão da linguagem, possibilitando ao leitor transitar entre diferentes perspectivas, discursos e experiências humanas. Sob essa perspectiva, o acesso pleno à literatura favorece tanto o desenvolvimento da proficiência linguística quanto a consolidação de uma identidade crítica mediada pelo diálogo com o outro e pela constante reelaboração do próprio lugar no mundo.

Ademais, pensar e respeitar o processo de cada leitor é importante, porque “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2016, p. 27). Por conseguinte, a quantidade de experiências, a idade, o nível de leitura, os contextos políticos e sociais, tudo isso precisa ter um espaço no momento de decidir como e com qual leitura cada pessoa tem condições de lidar. Pensar em todas as etapas é crucial, porque isso determina se a palavra terá seu processo de humanizar respeitado, assim, de acordo com Cosson: “Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (2016, p. 22). Então, para introduzir a literatura, em ambientes escolares, é necessário pensar principalmente na sua função essencial de humanizar, deixando de lado questões estritamente acadêmicas e avaliatórias.

Sendo assim, é importante considerar o contexto de cada leitor, pois o nível de percepção da realidade em que vive orienta suas escolhas literárias e determina quais obras poderão acompanhá-lo de modo mais eficaz, ampliando seu repertório, fortalecendo sua capacidade de reflexão e favorecendo a expansão do pensamento. Dessa forma, à medida que seu mundo se expande, por meio da literatura, melhor a leitura que ele consegue fazer da sua realidade. Paulo Freire (2000, p. 15) nos dá seu testemunho no texto “A importância do ato de ler”, afirmando que “Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo”

A valorização do repertório experiencial e da realidade vivida dos alunos é um pilar metodológico fundamental na introdução à literatura. Essa abordagem é crucial para a curadoria dos textos iniciais, pois orienta a seleção de obras que espelhem as vivências discentes ou que, ao menos,

estabeleçam pontes de diálogo com elas. Tal conexão fomenta a capacidade reflexiva do estudante sobre o mundo em que está inserido, mesmo que este processo se inicie de forma não deliberada.

Além disso, o engajamento com a leitura é visivelmente potencializado quando o aluno encontra pontos de identificação com o texto. Ao reconhecer um cenário de vida, um personagem de idade próxima ou uma estrutura familiar similar à sua, o leitor sente-se mais implicado na narrativa, o que eleva seu interesse em continuar. É por isso que as experiências prévias à escolarização formal e ao domínio dos conceitos gramaticais são tão relevantes. Essa premissa encontra profundo respaldo em Maria Helena Martins (1994, p.17), ao afirmar que “[...] o leitor preexiste à descoberta do significado das palavras escritas.”

Uma mediação literária eficaz garante mais do que uma leitura crítica do contexto social; ela também inaugura um processo de desenvolvimento da subjetividade. O texto literário impulsiona a percepção e a consciência do "eu", não apenas em sua dimensão pública (o ser inserido na sociedade), mas principalmente em sua dimensão íntima (as características de personalidade e identidade). Dessa forma, a experiência literária e o contato com a escrita somam-se aos fatores externos que, desde antes da escola, já vinham auxiliando na construção dessa identidade. A literatura, portanto, cumpre a dupla função de ferramenta para a criticidade e espelho para o desenvolvimento identitário. Como corrobora Martins (1994, p. 41), a leitura é um ato de descoberta interna: “E, através dessa leitura, vamo-nos revelando também para nós mesmos.”

1.3 Os níveis de leitura e o desenvolvimento da escrita

Os estudos sobre o processo de leitura identificam diferentes níveis pelos quais os leitores transitam ao interagir com um texto. O estágio que um indivíduo alcança nessas leituras ajuda a definir o percurso necessário para que ele se torne um leitor letrado, ou seja, alguém capaz de ler, entender e sintetizar pensamentos críticos sobre o que foi lido. Esse desenvolvimento impacta diretamente a proficiência na fala e na escrita, permitindo ao leitor extrair todos os benefícios que a prática da leitura pode proporcionar.

Nesse contexto, a análise do nível de leitura do aluno adquire um objetivo pedagógico fundamental. Ela permite ao professor compreender a situação atual do estudante e, a partir disso, mediar leituras adequadas que impulsionem seu desenvolvimento contínuo. Martins corrobora essa perspectiva ao afirmar que “O propósito é compreender a leitura, tentando desmistificá-la, por meio de uma abordagem despretensiosa, mas que permita avaliar aspectos básicos do processo, dando margem a se conhecer mais propriamente o ato de ler” (1994, p.36).

A leitura é um processo complexo e dinâmico em que os níveis de interpretação, embora didaticamente separados, ativam-se muitas vezes de modo simultâneo. A profundidade da compreensão evolui com o contato contínuo, mas a interação se inaugura no nível sensorial. Este é o estágio elementar em que o leitor apreende o texto primeiramente como um objeto físico: analisa estímulos visuais como a capa, as cores e a disposição gráfica, bem como informações contextuais imediatas, como o autor. Trata-se da fundação sobre a qual os demais níveis se apoiarão. Nesse sentido, Martins (1994, p. 40) sublinha a relevância dessa interação primária ao afirmar que “A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler.”

Contudo, essa apreensão sensorial não é meramente passiva; ela é o ponto de partida para um diálogo introspectivo. Ao reagir a esses estímulos iniciais, seja por atração, repulsa ou curiosidade, o leitor já mobiliza seu repertório interno e suas vivências. É nesse sentido que a autora expande o conceito, vinculando o sensorial à formação da identidade, ao notar que “A leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não” (Martins, 1994, p.42). Dessa forma, o letramento, desde seu nível mais elementar, demonstra seu papel fundamental no processo contínuo de formação e autoconhecimento do indivíduo.

Avançando para o nível emocional, o leitor começa a processar as reações afetivas primárias que o texto provoca. Essas emoções são cruciais, pois definem a natureza do vínculo a ser estabelecido. Se as impressões forem positivas, como diversão, deslumbramento ou identificação com a fantasia, o indivíduo é incentivado a aprofundar a conexão. Por outro lado, a resposta emocional pode criar barreiras. É fundamental, no entanto, distinguir o tipo de reação “negativa”: o tédio ou o cansaço tendem a gerar desinteresse e abandono. Contudo, emoções como tristeza, tensão ou o impacto do drama, embora desconfortáveis, frequentemente funcionam como potentes

elementos de engajamento. A leitura, nesse nível, age como um gatilho para o repertório interno, como descreve Martins (1994, p. 49): “Certas pessoas, situações, ambientes, coisas, bem como conversas casuais, relatos, imagens, temas, cenas, caracteres ficcionais ou não têm o poder de incitar, como num toque mágico, nossa fantasia, libertar emoções.”

O terceiro nível é o racional, que, como o próprio nome sugere, exige uma análise mais profunda e distanciada do texto. Superada a reação emocional, o leitor engaja-se cognitivamente. Ele passa a transcender a “figura” – a superfície literal ou o enredo principal – para compreender o “fundo”, identificando as ideias subjacentes, subtextos e temas complexos. É nesse estágio que a verdadeira interação acontece: o leitor começa a fazer conexões ativas. Ele utiliza o texto como ferramenta para revisitar sua própria história e, crucialmente, para “desmistificar” ou articular saberes que já possuía intuitivamente, mas que nunca haviam sido plenamente racionalizados. O contexto do leitor, portanto, torna-se tão importante quanto o do texto. Esse movimento dialético de ir ao texto e voltar a si mesmo é descrito por Martins no trecho:

Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. (Martins, 1994, p. 66).

A escolha de Martins como referencial principal para articular os níveis de leitura (sensorial, emocional e racional) é uma decisão metodológica central para este trabalho. A abordagem da autora alinha-se diretamente ao objetivo de discutir o letramento focado no desenvolvimento do indivíduo, em detrimento de análises puramente elitistas ou intelectualizadas. Por essa razão, embora se reconheça a existência de outras classificações, dá-se ênfase a estes três níveis. Martins os considera fundamentais por facilitarem o contato genuíno com o texto, sem impor barreiras. O foco de sua teoria não é a busca por uma interpretação “correta” ou universal, mas sim o estímulo à interpretação autêntica do leitor.

A autora é enfática ao criticar modelos que esterilizam esse processo, transformando a leitura em um exercício de decifração técnica, em vez de um ato de formação. Nas palavras da própria Martins (1994, p. 64): “Ao se aplicar um esquema de leitura ao texto, adotando um comportamento

estereotipado em relação a ele, põe-se também de lado uma maneira de ler, de dar sentido, nossa, autêntica, em função de uma leitura supostamente correta porque sob o beneplácito de intelectuais.”

Fica claro, portanto, que os níveis de leitura não são etapas estanques, mas dimensões que frequentemente se sobrepõem. A jornada do leitor pelo sensorial, emocional e racional demonstra que o ato de ler é uma experiência humana integral. É exatamente neste ponto que a discussão retorna ao tema central deste capítulo: o letramento. Este se revela, assim, não como a mera capacidade de decodificar palavras, mas como o processo contínuo em que o indivíduo utiliza essas diferentes camadas da leitura para interpretar o mundo e, fundamentalmente, formar a si mesmo.

CAPÍTULO II

2 LETRAMENTO LITERÁRIO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A leitura literária, quando mediada de forma significativa, atua como um poderoso motor para o desenvolvimento do uso pleno da língua, impactando diretamente as competências orais e escritas. Esse domínio linguístico, por sua vez, é fundamental para o amadurecimento das estruturas cognitivas e da capacidade crítica. O sucesso desse processo depende de uma abordagem que considere a complexidade do leitor, articulando suas experiências sociais e vivências com sua etapa de desenvolvimento e maturidade biológica, fatores essenciais para a seleção de textos que de fato promovam o avanço esperado.

O desenvolvimento da linguagem, impulsionado pelo letramento literário, transcende o ambiente escolar e equipa o indivíduo para desafios sociais e pessoais. A expansão da capacidade crítica e cognitiva fomenta o desenvolvimento de competências psicossociais fundamentais, como a empatia e a construção de atitudes independentes. Dessa forma, a literatura contribui para a formação da autonomia, auxiliando o sujeito a se posicionar de forma mais consciente e reflexiva em seu cotidiano.

2.1 Contribuições da literatura para o desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem configura-se como uma das contribuições mais imediatas e perceptíveis do processo de letramento literário. A exposição a uma rica e variada gama lexical, inerente aos textos literários, é o principal vetor dessa transformação. Tal fenômeno é especialmente evidente na infância, período em que a curiosidade aguçada das crianças potencializa a apreensão de novos vocábulos, muitas vezes por meio do questionamento direto sobre palavras desconhecidas, encontradas durante a leitura. Esse enriquecimento vocabular é um passo fundamental para um domínio mais sofisticado da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Corroborando essa perspectiva, Cosson (2016, p. 12) afirma que “[...] o processo de letramento que se faz via textos

literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.”

Além disso, o desenvolvimento linguístico, fomentado pelo letramento literário, opera em um ciclo virtuoso de expansão. A proficiência adquirida no contato com a complexidade do texto literário capacita o indivíduo para acessar e compreender uma gama muito mais ampla de discursos, incluindo textos não-literários e de maior dificuldade técnica ou conceitual. Essa competência se transfere igualmente para a comunicação oral, refinando a capacidade do sujeito de adequar os níveis de formalidade e o registro da língua de acordo com o contexto de uso. A relevância desse processo é central, visto que a participação ativa no mundo social é, fundamentalmente, mediada pela linguagem. Cosson enfatiza essa mútua constituição ao afirmar:

Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa (Cosson, 2016, p.15).

Portanto, o letramento literário, ao expandir o domínio da linguagem, aprimora diretamente a capacidade do sujeito de interpretar o mundo, descrevê-lo com maior complexidade e, por conseguinte, participar dele de forma mais ativa e consciente.

O contato com a literatura aprofunda, também, a compreensão das estruturas sintáticas, à medida que o leitor internaliza, de forma prática, a organização complexa das orações. Esse entendimento prático estabelece um profícuo diálogo interdisciplinar, auxiliando diretamente no aprendizado da gramática escolar, pois o aluno passa a reconhecer o uso efetivo das estruturas que estuda formalmente. Essa competência reflete-se, ainda, em um aprimoramento da produção escrita, que passa a exhibir não apenas um vocabulário mais amplo, mas também construções frasais mais complexas e coesas. Assim, a literatura desempenha um papel formativo essencial, pois possibilita ao discente transitar por diferentes formas de dizer e, portanto, por diferentes formas de compreender e significar o mundo. Nesse sentido, Cosson destaca o papel insubstituível da literatura:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2016, p.30).

Fica evidente, portanto, que, embora o sistema de educação básica por vezes se concentre em questões prioritariamente avaliatórias, um processo de letramento literário bem conduzido possui um potencial formativo que transcende a avaliação, contribuindo de modo muito mais amplo para o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Dessa forma, a leitura literária expõe o aluno a níveis de linguagem mais complexos que exigem maior esforço cognitivo, familiarizando-o com recursos estilísticos como as figuras de linguagem, a exemplo da metáfora e da ironia. Esse contato aprofundado permite alcançar uma compreensão superior das nuances da língua, podendo despertar habilidades de escrita que permaneceriam latentes se o ensino fosse restrito apenas a modelos acadêmicos e argumentativos. Tal abordagem utilitarista acaba por cercear o pensamento criativo, inibindo a descoberta de novos talentos e negligenciando a valorização integral do sujeito. Por outro lado, se mediada de forma significativa, a leitura confere aos estudantes a competência para intervir na realidade, perspectiva validada por Martins (1994, p. 17) ao afirmar que se trata da sensação “...de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.”

Outrossim, a arquitetura das obras literárias oferece ao estudante modelos de ordenação da experiência por meio da estrutura narrativa. A internalização da cadeia de causa e efeito (início, meio e fim) atua como um organizador cognitivo, essencial não apenas para a escrita formal, mas para a estruturação da subjetividade. Ao dominar essa lógica, o aluno desenvolve ferramentas para verbalizar suas vivências pessoais com mais coesão, facilitando a compreensão mútua e o autoconhecimento. A literatura, portanto, instrumentaliza o sujeito para interpretar sua própria realidade, perspectiva que se alinha ao pensamento de Martins (1994, p. 34): “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”.

Por fim, observa-se que o letramento literário atua como um catalisador multifacetado no desenvolvimento da linguagem, transcendendo a simples aquisição de vocabulário ou a correção gramatical. Ao integrar o domínio sintático, a compreensão da linguagem figurada e a competência narrativa, a literatura oferece ao estudante as ferramentas necessárias para a organização do pensamento e para a atribuição de sentidos à experiência humana. Dessa forma, o aprimoramento

linguístico promovido pelo texto literário não se encerra em si mesmo; ele se consolida como um alicerce para a construção do sujeito crítico, que de alguma forma se emancipa de padrões sociais impostos, portanto, da alienação. É sobre essa base de competência discursiva e interpretativa que se torna possível a construção de uma identidade autônoma e a atuação crítica na sociedade, reafirmando o papel insubstituível da literatura na formação integral do indivíduo.

2.2 Competências psicossociais e a formação do sujeito crítico

A literatura constitui uma ferramenta essencial no desenvolvimento emocional e psicossocial do estudante. Ao apresentar narrativas que despertam identificação, o texto literário permite ao aluno aprofundar-se em novas realidades, o que favorece o amadurecimento da empatia. Esse processo possibilita que o sujeito saia de sua própria perspectiva para validar a experiência do outro, fomentando o pensamento crítico e a alteridade. Ademais, o contato com conflitos ficcionais e suas resoluções auxilia na desmistificação de vivências pessoais e na desconstrução de preconceitos, atuando, por exemplo, no combate ao *bullying* escolar. Ao perceber os laços estreitos entre o texto e sua própria história, o aluno sente-se mais estimulado a ler. Nesse sentido, Cosson reforça a importância dessa conexão:

As mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (Cosson, 2016, p. 55).

O acesso à literatura impulsiona o desenvolvimento em diversas esferas da vida, mas seu aspecto mais transformador reside na humanização. Esse processo permite que o sujeito compreenda seu lugar no mundo, reconhecendo-se como um indivíduo capaz de influenciar o meio em que vive e de compreender a si mesmo. Tal potencial é particularmente valioso para crianças e adolescentes, seres em desenvolvimento que, muitas vezes, enfrentam confusões diante da dinâmica da vida e da descoberta de sentimentos que ainda não sabem nomear. A literatura auxilia na elaboração desses conflitos emocionais, oferecendo caminhos e contrapontos. Esse suporte torna-se ainda mais urgente na contemporaneidade, uma época marcada pelo excesso de inovações e informações, na qual o

contato com o novo ocorre cada vez mais cedo. Nesse contexto, Antonio Candido (2017, p. 177) reforça o papel vital da literatura, afirmando que: “Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.”

Por meio da literatura, o indivíduo constrói uma visão de mundo mais complexa, superando visões simplistas e maniqueístas de bem e mal. A leitura revela que os acontecimentos possuem contextos profundos, permitindo ao leitor confrontar essas dualidades de maneira saudável. No ambiente seguro da ficção, é possível julgar as escolhas de um vilão ou compreender a falibilidade dos heróis, percebendo que erros e acertos são parte da condição humana. Esse exercício interfere diretamente na formação de um sujeito crítico e sensível, capaz de analisar suas próprias atitudes através do espelho da ficção. Tal processo ocorre porque a obra literária não oferece respostas prontas, mas sim provocações. Como aponta Candido (2017, p. 177): “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.”

Compreende-se, assim, que as competências psicossociais desenvolvidas pela leitura transcendem o âmbito escolar e se refletem diretamente na vida em sociedade. O sujeito crítico, nascido do contato com a diversidade literária, não apenas consome informações, mas as interpreta sob a ótica da empatia. A literatura, ao validar sentimentos e expor contradições, instrumentaliza o indivíduo para que ele não seja passivo diante das injustiças ou das complexidades do mundo contemporâneo e Martins (1994, p.30) elucida isso, ao dizer que “o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”. Dessa forma, o ensino da literatura afirma-se não como um mero conteúdo curricular, mas como uma estratégia indispensável para a construção de uma cidadania ativa e emocionalmente saudável.

2.3 A literatura associada ao desenvolvimento biológico

O ser humano aprende a utilizar a língua primeiramente pela via oral, em etapas que acompanham o desenvolvimento das estruturas cerebrais e fonoarticulatórias. Com o estímulo correto, a fala se estabelece, predominando no hemisfério esquerdo do cérebro. Contudo, essa especialização neural implica que o tempo para aprender línguas de forma natural e fluida, como línguas maternas, concentra-se entre o nascimento e a puberdade. Após essa fase, o processo torna-se mais lento. Nesse contexto, Slobin (1980, p.174) sustenta tal afirmação ao pontuar que “A recuperação da linguagem após uma lesão do hemisfério esquerdo é bem mais fraca se esta ocorre depois da puberdade.”

Embora a literatura seja frequentemente associada a contextos sociais e ao desenvolvimento do pensamento crítico, a mediação entre livro e aluno exige também um olhar para a idade biológica e o nível de maturidade leitora. Cabe ao professor identificar se há uma defasagem entre a idade cronológica e a competência de leitura, pois esse diagnóstico define a complexidade das obras a serem introduzidas: um processo que pode exigir uma progressão mais lenta ou permitir leituras condizentes com a faixa etária. Além disso, a prática leitora atua diretamente na neuroplasticidade, expandindo as conexões cerebrais. Por isso, o processo deve ser contínuo, permitindo que o cérebro acesse novos estágios cognitivos. Como observa Cosson (2016, p.28): “É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas.” Tal fenômeno reflete justamente o amadurecimento emocional e biológico do indivíduo, somado ao desenvolvimento constante de sua maturidade como leitor.

Além do desenvolvimento cognitivo, a leitura na fase infantojuvenil reflete-se diretamente na qualidade da fala e na apropriação da língua materna. O domínio desse código permite ao indivíduo não apenas compreender o mundo, mas comunicar-se com ele de forma assertiva. O aprimoramento dessa habilidade é vital para o convívio social, uma vez que a capacidade de verbalizar pensamentos e emoções complexas evita que a frustração se manifeste de forma física ou violenta. De acordo com essa perspectiva, Martins afirma que “[...] esse jogo com o universo escondido num livro vai estimulando na criança a descoberta e aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo” (Martins, 1994, p. 43).

Em suma, buscou-se compreender a multidimensionalidade do desenvolvimento humano influenciado pela leitura e a imprescindibilidade da literatura nesse processo. Fica evidente que, para uma mediação eficaz, o docente deve considerar a complexidade de fatores biológicos e sociais envolvidos na formação do leitor. Afinal, a prática pedagógica não pode ser isolada da compreensão de mundo do aluno. Como sintetiza Martins, “[...] ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular” (Martins, 1994, p. 29), exigindo, portanto, uma postura atenta e transformadora por parte do mediador.

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE DAS OBRAS *A CASA DA MADRINHA*, DE LIGYA BOJUNGA NUNES E *MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA*, DE ANA MARIA MACHADO

Para o capítulo de análise, selecionamos as obras *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e *A casa da madrinha*, de Ligya Bojunga, que são autoras consagradas na literatura infantojuvenil, apresentando uma narrativa fluida e acessível para crianças e adolescentes. Ademais, os livros abordam temas atemporais que estimulam o pensamento crítico, inserindo elementos da cultura nacional e problemáticas do cotidiano brasileiro de forma lúdica, o que favorece a compreensão sem causar estranhamento. Essa abordagem é construída por meio de protagonistas que geram identificação imediata com o público-alvo devido à proximidade etária. Tal conexão potencializa a empatia pelas situações vivenciadas na trama, permitindo que os alunos se reconheçam nas narrativas e reflitam sobre suas próprias realidades.

As obras selecionadas servem como referencial para uma escolha bibliográfica assertiva, destinada ao público estudantil. Tal seleção fundamenta-se na intersecção entre os aspectos intrínsecos à obra, por exemplo, suas tramas e estilos de escrita, bem como o contexto de recepção dos alunos. Paralelamente, o texto propõe metodologias pedagógicas voltadas a despertar o interesse discente, assegurando que as propostas de leitura ressoem significativamente com a realidade e as competências da turma.

3.1 Critérios de seleção e adaptação das obras ao contexto

A seleção das duas obras de literatura infantojuvenil justifica-se por ilustrarem distintos níveis de competência leitora, abordando temas contemporâneos e oferecendo potencialidades interdisciplinares essenciais para o engajamento do público-alvo. Nesse contexto, *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, apresenta-se como uma leitura ideal para o ciclo de

alfabetização e para os anos iniciais de formação. A obra é igualmente pertinente para turmas com maior faixa etária, porém com pouca experiência leitora, devido à sua acessibilidade textual. Sua diagramação, caracterizada por fontes ampliadas e riqueza de ilustrações, reduz o esforço visual do leitor iniciante e estimula o imaginário, tornando o processo de decodificação e compreensão menos exaustivo e mais prazeroso.

Outrossim, o livro trata de assuntos pertinentes com simplicidade, utilizando o imaginário para dialogar efetivamente com a criança. A narrativa possui o potencial de ressignificar conceitos enraizados, promovendo a representatividade em um contexto social que, tardiamente, busca reparar a invisibilidade da população negra. A obra destaca a beleza negra não apenas como existente, mas como protagonista, auxiliando na construção positiva da autoimagem de meninas que, frequentemente, carecem de referências estéticas semelhantes às suas e isso dialoga diretamente com o processo humanizador da literatura, defendido por Candido. Tal valorização é perceptível no seguinte trecho: “Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pula na chuva” (Machado, 1996, p.3).

Outro aspecto relevante da obra é a introdução de noções básicas de genética e hereditariedade de forma acessível ao público infantil. Considerando que a infância é uma fase marcada pela curiosidade e por constantes descobertas, sendo frequentes os questionamentos sobre a origem física e a semelhança com os genitores. O livro elucida essas questões com naturalidade, explicando que as características físicas são herdadas dos familiares. Tal ensinamento é sintetizado no trecho: “porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar” (Machado, 1996, p.15).

A obra *A Casa da Madrinha*, de Lygia Bojunga, distingue-se por apresentar uma narrativa de maior densidade, composta por períodos mais longos e elaborados. Tais características sugerem sua adequação a leitores com um grau de maturidade e competência leitora mais desenvolvidos. Entretanto, a autora mantém uma linguagem acessível e dialoga com o público por meio de ilustrações, tornando a leitura pertinente a diversas faixas etárias. O livro aborda problemáticas

sociais brasileiras complexas de maneira sutil, mas contundente, instigando a reflexão crítica do leitor sem perder a leveza narrativa necessária à literatura infantojuvenil.

Dentre as questões sociais abordadas, destaca-se a evasão escolar motivada pela vulnerabilidade socioeconômica, retratando a dura realidade de crianças que abandonam os estudos para contribuir com a renda familiar através do trabalho infantil. Essa temática impacta diretamente o aluno-leitor, uma vez que o protagonista, Alexandre, é uma criança em desenvolvimento que vislumbra na educação sua única perspectiva de ascensão, mas é compelido a deixá-la. A identificação com um personagem de faixa etária similar favorece o desenvolvimento da empatia e da alteridade. Tal processo dialoga com a perspectiva de Cosson, para quem os laços estreitos formados com o texto são fundamentais, pois permitem ao aluno construir interpretações significativas e compreender a educação como um direito que, infelizmente, ainda é negado a muitos que precisam priorizar a sobrevivência. A gravidade dessa renúncia é ilustrada no seguinte trecho: “Alexandre saiu da escola. Foi vender sorvete em vez de amendoim. Era mais pesado de carregar, mas pagava mais. De noite ficava pensando nos colegas, na Professora” (Bojunga, 1978, p.69).

Ademais, é imprescindível considerar que a obra foi publicada em 1978, durante o regime militar (1964-1985), contexto que levou a autora a tecer críticas ao sistema de forma velada e alegórica. Sob uma perspectiva pedagógica, o livro atua em diferentes camadas de profundidade: para as crianças, apresenta-se como um incentivo à formação de opinião própria e à liberdade de pensamento; já para os leitores adolescentes, em fase de contextualização histórica, a leitura se torna um rico instrumento de compreensão do período. O texto funciona como um testemunho literário das estratégias narrativas necessárias para driblar a censura, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da criticidade e da consciência política. A crítica ao modelo educacional tecnicista e limitador da época é explicitada na seguinte passagem: “E então levaram o Pavão pra uma escola que tinha lá perto e que era uma escola feita de propósito pra atrasar o pensamento dos alunos” (Bojunga, 1978, p. 36). Essa passagem ilustra, na prática, a teoria de Martins e Freire sobre a leitura como um ato político de reescrita do mundo. Ao criticar o “atraso do pensamento”, a narrativa convida o estudante a transpor o texto literário e ler o seu próprio contexto, confirmando que o domínio da linguagem é, antes de tudo, uma ferramenta de emancipação social. Outro exemplo na

obra que instiga a reflexão do aluno, ao estabelecer uma espécie de interlocução direta com o leitor, é o seguinte trecho:

Afinal de contas, a torneirinha do filtro continuava toda aberta e o pensamento dele estava correndo normal. Se o pensamento estava normal, como é que ele ia deixar os outros se aproveitarem dele e quererem fazer ele de bobo? (Bojunga, 1978, p. 100)

A obra também elucida a distinção social vigente no contexto da narrativa e como essa estratificação é percebida pelas personagens. A autora aborda a temática de duas formas distintas: ora utiliza um discurso direto, como na passagem: “E contava que ia estudar muitos anos, que nem o pessoal lá debaixo” (Bojunga, 1978, p.60), na qual a personagem evidencia a consciência das diferenças entre o seu meio e o das pessoas que não residem na comunidade; ora descreve a questão metaforicamente, associando-a a raças de gatos. Um exemplo disso ocorre no trecho: “vira-latice pegava: era só bater muito papo com um vira-lata pra gente ir se vira-latando também” (Bojunga, 1978, p. 114), referente à personagem Gata da Capa. Tais estratégias contribuem não apenas para a construção da criticidade do leitor, mas também para o desenvolvimento de sua proficiência linguística, capacitando-o a identificar as camadas mais profundas do texto e o uso de figuras de linguagem, indo além da compreensão superficial.

Portanto, as obras selecionadas devem ser compreendidas não como regras imutáveis, mas como exemplos privilegiados de como a literatura pode favorecer o letramento literário. É fundamental que os livros adotados pelo professor estimulem a imaginação e a criticidade, independentemente de seguirem estritamente a norma padrão. Ocorrências como o uso de “pra” no texto de Bojunga, por exemplo, são valiosas justamente por permitirem o ensino de questões estilísticas e gramaticais de forma contextualizada. Ao oferecer textos com essa riqueza, o docente garante ao discente as ferramentas necessárias para, nas palavras de Cosson (2016, p. 30), “articular com proficiência o mundo feito linguagem”, transformando a experiência de leitura em um ato de compreensão da realidade.

3.2 A leitura literária como construção de novas perspectivas de realidade

Para além da construção da criticidade, a leitura literária exerce um impacto significativo no desenvolvimento de competências socioemocionais complexas, como a empatia. As obras selecionadas exemplificam com êxito esse processo, uma vez que a conexão estabelecida com as personagens aproxima o leitor da narrativa, permitindo-lhe vivenciar experiências distintas de sua própria realidade. Nesse contexto, nota-se que a obra de Bojunga fomenta a empatia ao promover a conscientização sobre contextos sociais adversos (alteridade). Já a obra de Machado opera por outra via: busca a identificação do leitor por meio da representatividade, validando sua identidade e vivências.

A experiência de leitura é igualmente fundamental por demonstrar a viabilidade da resolução de conflitos: ao perceber que a personagem encontra saídas para seus dilemas, o leitor projeta em si essa mesma capacidade. Esse processo é essencial para a regulação emocional, pois, além de oferecer novas perspectivas, auxilia o sujeito a nomear e compreender sentimentos complexos, até então indiscerníveis. Tal fenômeno ocorre graças à imaginação literária, que transcende o mero entretenimento; ela atua como um mecanismo de expansão dos horizontes cognitivos. Na obra de Bojunga, por exemplo, apesar da dura realidade retratada, o protagonista Alexandre utiliza a imaginação não como fuga, mas como instrumento de resiliência para enfrentar a escassez. A obra exemplifica essa dinâmica: em meio à precariedade material, o protagonista Alexandre não sucumbe; ele recorre à imaginação para suprir, simbolicamente, suas carências e manter seus sonhos vivos. Essa estratégia de sobrevivência psíquica fica evidente na passagem: “Bom, acontece que o armário branco nunca tá a fim de ver gente com buraco na barriga; então, é só a gente abrir ele, que sai pão, sai bolo, sai biscoito [...]” (Bojunga, 1978, p. 78).

A curiosidade é um impulso fundamental, inato nos primeiros anos de vida, mas que necessita de estímulo constante para que o indivíduo preserve seu olhar questionador e investigativo. Nesse sentido, a literatura desempenha um papel crucial, pois incita esse comportamento de forma orgânica por meio dos conflitos vividos pelas personagens, o que instiga o leitor a buscar o desfecho da narrativa e a resolução dos problemas apresentados. Esse engajamento ocorre em obras de diferentes níveis de complexidade, como demonstrado nos textos analisados. Na obra de Machado,

o leitor é movido pelo desejo de descobrir o segredo da menina e o êxito do coelho em realizar seu desejo. Já na obra de Bojunga, a curiosidade assume outra dimensão: o leitor é condicionado a questionar a veracidade da “Casa da Madrinha”, mantendo-se em suspense sobre se aquele universo é real ou apenas uma construção do imaginário de Alexandre para lidar com suas adversidades.

O exposto demonstra a relevância da leitura literária, uma vez que ela amplia as perspectivas de realidade, auxiliando diretamente no amadurecimento emocional do leitor. Portanto, o letramento literário não se restringe a questões estritamente acadêmicas ou linguísticas; trata-se também de uma formação psicossocial. Embora essa dimensão seja, por vezes, subestimada pela escola, pela família ou até por docentes, ela constitui parte fundamental do processo de letramento, possuindo o mesmo peso das competências estruturais e gramaticais.

3.3 Uma proposta de letramento literário

A introdução da leitura em sala de aula apresenta-se como um desafio ao docente, comparável à inserção de outros conteúdos disciplinares. Tal dificuldade decorre, muitas vezes, da ausência do hábito de ler por parte dos alunos e da falta de compreensão sobre a relevância da leitura para além das exigências acadêmicas, o que resulta em baixo engajamento. Diante disso, a estratégia mais eficaz para superar tais entraves é associar o ensino às metodologias ativas, demonstrando aos discentes como a leitura é uma necessidade social que permeia diversos âmbitos da vida extraescolar. Nesse contexto, para que o aluno perceba sentido na obra, o processo pedagógico deve respeitar sua bagagem prévia e avançar gradativamente. Essa abordagem dialoga com o pensamento de Cosson, ao afirmar que:

Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (Cosson, 2016, p. 47)

Dessa forma, evita-se a imposição mecânica da leitura em favor de um diálogo inicial estimulante. Trata-se da etapa de Motivação, o primeiro passo da sequência básica proposta por Cosson. Nela, o docente deve levantar uma questão relacionada ao cotidiano dos estudantes que

dialogue diretamente com o tema central da obra — uma conexão que, muitas vezes, só será revelada ao final da atividade. Essa estratégia é essencial, pois, segundo o autor: “Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, consequentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras” (Cosson, 2016, p. 53).

A etapa subsequente da sequência básica, denominada por Cosson como Introdução, consiste na apresentação formal do autor e da obra, visando aguçar o interesse dos discentes pelo livro. Nesse momento, o docente deve ir além dos dados bibliográficos e instigar a curiosidade: pode-se introduzir o clímax ou o conflito central da narrativa, deixando lacunas que só serão preenchidas pela leitura integral. A estratégia pedagógica varia conforme a extensão do texto: para obras mais densas, como *A Casa da Madrinha*, o suspense atua como motivação para a leitura autônoma; já em narrativas breves, como *Menina Bonita do Laço de Fita*, é possível propor a leitura compartilhada imediata, aferindo o engajamento da turma em tempo real.

Dando continuidade à sequência, chega-se à etapa da Leitura. Neste momento, é fundamental que o docente incentive a participação ativa dos estudantes, afastando-se de uma abordagem puramente expositiva ou mecânica. O processo deve assemelhar-se a um espaço de troca dialógica – ou uma comunidade de leitores – na qual o professor sonda as impressões da turma e realiza pausas estratégicas. Tal mediação é justificada pela necessidade de manter o foco pedagógico, uma vez que, segundo Cosson (2016, p. 62), “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”.

A sequência encerra-se com a Interpretação, fase que o autor segmenta em duas instâncias: a interior e a exterior. A primeira define-se pelo processo íntimo de leitura e decodificação das palavras; a segunda, por sua vez, projeta essa experiência para fora, sendo influenciada tanto pela subjetividade do aluno quanto pelo contexto social. É crucial compreender que interpretar não é um evento isolado. Sobre isso, Cosson alerta: “Longe disso, trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura” (Cosson, 2016, p.65). Essa perspectiva pedagógica valida a participação discente como significativa, instituindo um espaço de troca livre de julgamentos. Tal acolhimento, mediado de forma respeitosa pelo professor, é determinante para evitar o abandono da leitura e fomentar a formação de leitores autônomos.

É comum pensar a avaliação apenas como o fim do processo pedagógico, porém o método proposto por Cosson ocorre ao longo de toda a sequência básica, e não apenas em seu encerramento. Isso se justifica porque o foco não deve ser a nota, mas o processo de construção do conhecimento. Sobre essa dinâmica, o autor afirma: “a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura” (Cosson, 2016, p. 113). Assim, a avaliação permeia todas as etapas citadas. Quanto ao registro escrito, embora seja uma exigência escolar comum, o professor não deve focar demasiadamente na gramática ou em gêneros fixos. O ideal é que a escrita seja livre, servindo como reflexo da interpretação que o aluno construiu durante a sequência.

Portanto, a sistematização do ensino da leitura por meio dessa sequência confirma a necessidade de associar a literatura às metodologias ativas. Ao deslocar o foco da memorização de conteúdo para a experiência estética e reflexiva, o professor constrói o ambiente propício para o aprendizado. Conclui-se, assim, que o letramento literário efetivo depende dessa mediação intencional, que acolhe a subjetividade do aluno e a conecta ao texto, formando leitores capazes de interagir com a obra e com o mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado ao longo desta pesquisa permitiu constatar que o letramento literário é uma ferramenta indispensável e insubstituível na formação integral de crianças e adolescentes. Ficou evidente que restringir o ensino da língua apenas à alfabetização, aqui entendida estritamente como a decodificação de signos e o domínio de normas gramaticais, é insuficiente para atender às demandas de uma sociedade complexa. O letramento, em sua vertente literária, mostrou-se o caminho necessário para que o estudante transcenda a leitura das palavras e alcance a compreensão do mundo e de si mesmo. Nesse sentido, a literatura não figura apenas como disciplina escolar, mas como principal componente humanizador, onde são desenvolvidas competências psicossociais fundamentais, tais como a empatia, a alteridade e a criticidade, habilidades vitais para a convivência em sociedade.

A investigação confirmou que o desenvolvimento da linguagem ocorre de maneira mais fluida e potente quando respeita as etapas de maturação biológica e cognitiva do indivíduo. A literatura atua, portanto, como um estimulador neural e emocional, expandindo o vocabulário e a capacidade de estruturação do pensamento complexo. Contudo, para que esse processo seja efetivo, a pesquisa demonstrou a necessidade crucial da adequação das obras. A análise comparativa entre *Menina Bonita do Laço de Fita* e *A Casa da Madrinha* evidenciou que diferentes faixas etárias e níveis de proficiência exigem abordagens narrativas distintas. Enquanto a primeira obra permitiu observar o fortalecimento da identidade e a introdução à representatividade de forma lúdica, a segunda revelou como a literatura pode ser um espaço seguro para discutir desigualdades sociais, angústias e resiliência com leitores mais experientes, preparando-os para lidar com as abstrações e conflitos da vida adulta.

Entretanto, para além das variáveis etárias e dos níveis de proficiência linguística, é imprescindível considerar a realidade sociocultural dos estudantes. Nesse contexto, o docente não deve atuar como mero transmissor de conteúdo; é necessário que ele compreenda o perfil de suas turmas e os interesses que as permeiam. Embora não se exija um conhecimento minucioso de cada indivíduo, torna-se fundamental que o educador esteja a par das referências culturais daquela faixa etária e do grupo específico. Tal dedicação é primordial, pois evidencia o genuíno compromisso do

professor com a efetividade do ensino. Ao perceberem esse esforço de adaptação e acolhimento, estabelece-se uma comunicação mais estável, fluida e respeitosa, o que contribui diretamente para um processo de aprendizagem mais profícuo e significativo.

Ademais, é preciso reconhecer os desafios impostos pela contemporaneidade. Em uma era marcada pela fragmentação da atenção e pelo imediatismo das telas digitais, o letramento literário surge como um ato de resistência e reconexão. A leitura profunda exige tempo, silêncio e introspecção, qualidades cada vez mais raras. Portanto, o trabalho com o texto literário na escola ganha uma nova dimensão: a de ensinar o aluno a pausar e a mergulhar em narrativas longas, combatendo a superficialidade na interpretação de textos e fatos. A pesquisa apontou que, quando bem mediada, a literatura captura a atenção do aluno não pela rapidez, mas pelo envolvimento emocional e pela identificação com as personagens.

Conclui-se, assim, que o sucesso desse processo depende diretamente da mediação docente qualificada. Mais do que indicar livros, o professor atua como um construtor de pontes entre a realidade do aluno e o universo ficcional. As metodologias ativas e a escuta atenta dos interesses discentes mostraram-se estratégias essenciais para superar a resistência à leitura e transformar a sala de aula em um ambiente dialógico. Fica claro que a formação do leitor não ocorre por imposição, mas por influência e mediação afetiva, em que o texto deixa de ser um objeto estranho e passa a fazer parte do repertório de vida do estudante.

Por fim, este trabalho reafirma a premissa de que a literatura é um direito humano inalienável e um instrumento de emancipação social. Ao garantir o acesso a um ensino literário humanizado, gradual e significativo, a escola cumpre seu papel social de formar não apenas leitores competentes, mas cidadãos autônomos. Estes sujeitos, armados com a capacidade de imaginar outros mundos possíveis através da ficção, tornam-se mais aptos a interpretar criticamente a sua própria realidade e a atuar sobre ela com sensibilidade, inteligência e ética.

REFERÊNCIAS

AMORA, Soares. **Dicionário Soares Amora**. 19. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012

BOJUNGA NUNES, Lygia. **A casa da madrinha**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, Ana Maria. **A menina bonita do laço de fita**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolinguística**. São Paulo: Nacional da Universidade de São Paulo, 1980.