

## INFÂNCIA, LITERATURA E ESCOLA: QUESTÕES E TENSÕES

A justificativa que legitima o uso [da literatura] na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com o seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda referência concreta. (Zilberman, 2003,p.30)

A relação entre literatura e educação é uma pauta que desafia as ações de formação destinadas a crianças e adultos, da creche à Universidade. Zilberman (2003) justifica o uso da literatura na escola a partir de duas vertentes. De um lado, a autora destaca a relação entre a literatura e o leitor, pautada pela função formadora do texto literário, anunciada por Candido (1972), que se diferencia de uma pretensa missão pedagógica na medida em que tem a capacidade de provocar o leitor, invocando-o a criticar as circunstâncias da vida. De outro lado, a autora evoca o papel transformador da literatura que pode exercer na própria escola por suspender o ensino rarefeito e oxigená-lo com a vida dos estudantes, com a insurgência da arte.

A presença da literatura na escola, quer pensada na perspectiva das mudanças que pode provocar no sujeito ou na instituição, tem a força da insurgência justamente por questionar a ordem servil imposta pelo instituído, pela docilização dos corpos (Foucault, 1987), pela colonialidade do saber (Mignolo,2019), já que, como arte não é servil e por isso mesmo pode extrapolar fronteiras e amarras, sensibilizar, humanizar e transformar. Mas se essa justificativa legitima a presença da literatura na escola, outros usos, muitas vezes, se sobrepõem a ela e se impõem.

A busca pelas especificidades da leitura literária na escola tem uma estreita relação com o que se considera literatura infantil. Apesar da investida do campo em considerar a literatura infantil como arte, cujo discurso também se dirige às crianças, a adjetivação “infantil” se depara com concepções diversas de infância, categoria socialmente construída e em constante movimento. O reconhecimento da infância como uma categoria social sugere que os adultos assumam sua responsabilidade ética de prover e proteger as crianças e também de abrir espaços de participação delas na sociedade. Não é simples para os adultos pensarem proteção e liberdade de participação das crianças sem criarem limites, restrições e até mesmo cerceamentos. Esta ambiguidade gera tensões que atingem tanto a produção das obras de literatura infantil, quanto o acesso das crianças a elas. Do ponto de vista da produção, embora o mercado editorial seja muito diverso, Nikolajeva (2023) nos alerta para o paradoxo presente no fato de as crianças, em nossas sociedades, serem oprimidas e impotentes e, na literatura escrita por adultos, se apresentarem fortes, corajosas, ricas, poderosas e independentes (p.14). Para a autora, a literatura infantil questiona a normatividade adulta empregando estratégias que subvertem a norma adultocêntrica.

O que se produz no campo da literatura infantil diz respeito também ao que pode ou que deve chegar nas mãos das crianças, nos seus olhos e ouvidos. Assim, as obras de literatura infantil antes de chegarem às crianças passam por filtros de muitos adultos que não apenas as produziram - autores e editores, como as escolheram, e as disponibilizam para elas.

Neste ciclo de vida do livro (Darton, 1990) não podemos desconsiderar as desigualdades da realidade brasileira. O acesso ao livro e à leitura, de grande parte da população, depende de escolas e bibliotecas públicas. É importante ressaltar o que Zilberman (2003) e outros autores têm discutido há décadas: a forte relação entre o mercado editorial e a escola. À medida em que a escolaridade obrigatória se amplia, que políticas de equidade se efetivam, que mais crianças e jovens frequentam as escolas, que temas ganham relevância na sociedade e na escola, o mercado se movimenta, amplia seu escopo e abrangência. Políticas públicas de distribuição de obras, como o Programa Nacional do Livro e do Material didático-PNLD, com suas compras de grande porte, não só aquecem o mercado, como também o induzem, ao darem visibilidade a critérios que traçam perfis de qualidade das obras. Mesmo que com algumas descontinuidades, as políticas de compra e distribuição de livros de literatura vêm se consolidando ao longo dos anos. Ainda assim, a constituição de acervos bibliodiversos e de qualidade nas escolas públicas, juntamente com a criação e manutenção de bibliotecas escolares seguem sendo fatores de desigualdade a serem ainda vencidos. Além da presença (ou não) de livros de qualidade nas escolas e suficientes para atender a professores e estudantes, vale destacar as pessoas adultas da escola que desenvolvem projetos de leitura para/com as crianças. Professor/a, bibliotecário/a, mediadores/as de leitura imbuídos/as de suas concepções ao mesmo tempo que podem ampliar o acesso das crianças à literatura podem, por outro lado, limitar ou agir como dificultadores na formação das crianças como leitores de literatura. Pois não é simples entender a literatura infantil como arte e criar situações de experiências estéticas na escola quando estas questões estão ausentes da formação docente.

Eagleton (2024) ao discutir “o acontecimento da literatura” evidencia que a literatura habita terrenos diversos e em constante movimento, o que nos provoca a deslocar a pergunta do que seria ou não literário para quando um texto pode ser considerado literário. O autor elenca cinco categorias empíricas que tendem a ser entendidas como próprias da literatura: “uma obra que é ficcional; que leva a percepções significativas sobre a experiência humana (...); que usa uma linguagem de uma maneira peculiarmente elevada, figurativa ou autoconsciente; que não é prática como uma lista de compras; que é altamente valorizada como uma produção textual” (p.45). Entretanto, questiona se para ser literatura uma obra teria que apresentar todas estas características e o quanto cada uma delas é passível de divergências, hibridizações, mudanças e também de pontos de indeterminação. Uma discussão que se agudiza diante da literatura adjetivada como infantil, negra, indígena, surda, entre outras que buscam suas especificidades e demandam novos paradigmas estéticos-ideológicos. De qualquer forma, são características que trazem alguns contornos e que estudos, críticas e premiações da área ajudam a pensar a(s) literatura(s) como arte.

Colocando o foco na relação literatura e escola podemos observar algumas direções ou linhas de forças (Camasmie, 2017) que atuam em tensão. Uma delas diz respeito às práticas pedagógicas voltadas para análise da estrutura do texto literário, tendo este também como suporte de atividades linguísticas ou como pretexto para o ensino de diferentes conteúdos, ou seja, direções que acabam dando pouco espaço para a produção de sentido. Há também o movimento quase que inverso, do texto literário reduzido ao prazer, à ideia de deleite e de que, com literatura não se trabalha, mas se disfruta. Direção que reduz a literatura ao entretenimento e distração, que a destitui de profundidade

e da dimensão formativa mais ampla. Há, ainda, uma linha que considera a leitura literária como interação e cooperação entre o leitor e o texto, que busca a fruição, a experiência estética, a construção de significados partilhados, a produção de sentidos singulares, a ampliação de visão de si mesmo, do outro e do mundo. Tais linhas coexistem, muitas vezes de forma contraditória, no cotidiano do fazer docente e atuam tensionadas pelas inúmeras demandas da escola e também pelo pragmatismo e a forma mecânica e externa com que tem lidado com os três campos da cultura humana: a ciência, a arte e a vida, como assevera Bakhtin (2006). Um ponto importante para pensar essas tensões das linhas de força na relação literatura e escola diz respeito precisamente à compreensão da literatura como arte, especialmente a literatura infantil que articula três artes: da palavra, da ilustração e do *design* gráfico, que tem potencial para ampliar o dizer com o ver e vice-versa e, ainda, com o explorar e produzir sentido com a própria materialidade.

Entendemos que considerar uma obra como arte não é algo preciso, como já apontamos, a arte é situada e ser ou não arte se relaciona a uma época, um território, uma comunidade, um campo de investigação. Entretanto, ainda que a fronteira entre a obra de arte e uma obra “comum” seja imprecisa, é de consenso, no campo dos estudos da arte, que a arte tem um caráter estético, isto é, se relaciona à estesia (*aisthesis*), à percepção, ao sentir e se deixar afetar pela obra naquilo que ela enuncia ao apreciador, na sua articulação intrínseca entre forma e conteúdo. A arte diz à vida de forma distinta que a ciência, e ambos os dizeres se unem à vida numa unidade de sentido, nos indivíduos que os incorpora à sua própria unidade (Bakhtin, 2006).

Vigotski (2001) ao abordar a arte na sua dimensão estética e também ao afirmar que “a arte é o social em nós” (p.xii), entende que o social que está em nós responde pela e na vida, como propõe Bakhtin. Vigotski faz uma crítica à visão da arte como conhecimento e a arte como procedimento e o intelectualismo que predomina nestas formas de abordar a arte. Também critica a arte como mera catarse e a aplicação prática do método psicanalítico e, como Bakhtin, defende a relação entre arte e vida. O filósofo chama à responsabilidade de cada um/a de nós para a falta de nexos entre os três campos da cultura humana e suas consequências e afirma que “o poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte” (Bakhtin, 2006, p. xxxiv). Uma chamada que convoca a educação a agir em prol das exigências da vida e na contramão da esterilidade da arte.

Quanto à relação entre arte e educação, Vigotski (2010) se refere à educação estética e aos equívocos da estética à serviço da Pedagogia. Passados cem anos de suas críticas, elas parecerem ainda pertinentes. A primeira crítica que faz é sobre a suposição de que uma obra de arte tem um efeito bom ou mau e indiretamente moral. Afirma o autor: “organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, e enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornam uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil” (p. 324). Vigotski argumenta com exemplos de fábulas e evidencia o quanto tal postura “ignora inteiramente o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais” e, ainda, o quanto esta postura é uma contradição à emoção estética e à própria possibilidade de percepção artística e da relação estética com o objeto. A segunda crítica que faz é sobre a arte e o estudo da realidade. Para o autor, a arte nunca se reflete à realidade em sua plenitude, pois é uma elaboração de elementos da realidade com incorporação de elementos estranhos a ela. São enfoques distintos: “a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente os sentidos dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida” (p.330).

O terceiro equívoco é a arte como objetivo em si, quando se reduz todo sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança. “(...) Quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes” (p.231). A vivência estética para o autor se refere à transformação e não ao contágio:

A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nela está contido. E este algo supera estes sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para vida, assim como vinho está para uva. (...) Assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está na propriedade desse material. (Vigotski, 2001, p.307-8)

As reflexões acerca das tensões entre infância, literatura e escola é o que nos motivou na organização deste dossiê, cujo objetivo foi o de reunir artigos que tragam resultados de pesquisas e relatos de experiências que discutam e analisem tais tensões articulando-as a reflexões sobre concepções e práticas de leitura literária e suas repercussões nos processos formativos. Os vinte e dois artigos aqui reunidos abordam as referidas tensões a partir de distintas perspectivas que foram organizadas em quatro blocos.

No primeiro bloco, agrupamos artigos que trazem questões contemporâneas para pensar a literatura na escola. Os textos abordam disputas, críticas e pautas necessárias para se pensar a diversidade e caminhar em direção a uma educação inclusiva e antirracista:

O artigo “Decolonialidade na literatura infantil: uma nova história a ser contada, de Lucilene Rezende Alcanfor e Cláudia Panizzolo, a partir da catalogação de livros de literatura infantil, apresenta o crescimento de temas relacionados às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na recente produção editorial brasileira, impulsionado pela Lei nº 10.639/03. As autoras concluem que essa literatura insurgente revela um potencial de opções pedagógicas decoloniais, o que nos leva a repensar a história, os currículos e as práticas enraizadas em matrizes de pensamento euro-ocidental, em busca da superação do racismo epistêmico na cultura escolar.

Em “O direito à literatura negra na formação leitora de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental”, Patrícia Barros Soares Batista analisa como o direito à literatura tecida a partir da diversidade étnico-racial tem sido pensado e assegurado na formação leitora de crianças. Considera que embora tenhamos sensíveis e significativos avanços no campo legal é necessário avançar em relação ao protagonismo negro na literatura para as infâncias na educação.

Bruno Henrique de Oliveira Silva e Ruth Aparecida Viana da Silva no ensaio “A formação do leitor na educação do campo: a literatura infanto-juvenil de Daniel Munduruku como prática intercultural, traz algumas reflexões sobre a literatura infantil do autor indígena Daniel Munduruku e sua aproximação com a Educação do Campo. Os autores asseveram que o contato dos estudantes camponeses com a literatura indígena pode possibilitar a leitura de outras modalidades discursivas, inclusive, contribuir na prática pedagógica de Educadores do Campo.

No artigo “Menino do pijama listrado: Por que ele pode ser utilizado em sala de aula”, Felipe Bastos Mansur da Silva investiga as diversas possibilidades de leitura da obra “O menino do pijama listrado”, de John Boyne, classificada como infanto-juvenil e que tem como tema questões relacionadas ao holocausto. Conclui afirmando a leitura literária como atividade única na formação do imaginário e na construção de um pensamento crítico e autônomo em jovens leitores, papel fundamental de professores de literatura na Educação Básica.

Em “A personagem trans no espaço escolar”, de Sara Regina de Oliveira Lima e Diógenes Buenos Aires, os autores constataam a crescente representação de personagens trans nos *picturebooks* de língua inglesa que, desde 2008, mais de 16 obras com personagens infantis trans femininas e masculinas foram trazidas ao cenário de formas e em contextos diversos. Os autores analisam obras com personagens infantis trans e o contexto escolar. Em diálogo com o escopo teórico da pesquisa afirmam que nos *picturebooks*, a escola ainda se constitui um espaço de opressão às vidas trans, a exemplo de “*When Kayla was Kyle*”, escrito por Amy Fabrikant e ilustrada por Jennifer Levine (2013).

No artigo “Crítica e controle de textos literários na escola: a polêmica sobre a obra de Monteiro Lobato e o trabalho docente”, Filipe Rodrigues dos Santos discute a intensificação das disputas políticas e ideológicas em torno da escola e da leitura literária no Brasil. Destaca os conflitos sobre o controle do que é lido em sala de aula e, a partir da polêmica em torno da obra Monteiro Lobato e a acusação de que suas obras propagam o racismo, explora como tais polêmicas e questões políticas interferem nas práticas escolares de leitura.

Em “Uma centelha na escuridão: o lugar da literatura na escola contemporânea”, Lucas Toledo de Andrade, Dayse de Souza Lourenço Simões e Emilly Stéfanni de Souza Honório tratam das tensões existentes em torno do processo de escolarização da literatura, enfatizando, sobretudo, o modo como os aspectos políticos e sociais, representados pelos currículos escolares, criam dificuldades para o trabalho com a literatura na contemporaneidade.

No segundo bloco, reunimos artigos que tratam da formação literária docente. Vale destacar que, na maioria das universidades brasileiras, a disciplina literatura infantil não é obrigatória nos cursos de Pedagogia. Portanto, é importante refletir sobre esta ausência na formação inicial, suas repercussões nas práticas com a literatura junto às crianças e sobre a necessidade de levar a literatura para os currículos da Pedagogia e para as ações de formação continuada:

“As ações dos grupos de pesquisa de literatura infantil no campo da pedagogia”, de Katia Sampaio e Catarina Moro é um artigo que analisa as ações de oito grupos de pesquisa de Literatura Infantil e Educação Infantil, nos cursos de Pedagogia. Os olhares de sete professoras e um professor, líderes dos grupos de pesquisa que apresentam um forte viés extensionista, evidenciam que a inserção das suas ações nos cursos de Pedagogia podem desempenhar papel relevante na formação inicial e continuada de professores. Ainda ressaltam que a implementação de bibliotecas de Literatura Infantil dentro das universidades contribui na constituição de repertório literário e oportuniza experiências estéticas às/aos discentes. Conclui afirmando que as ações dos grupos de pesquisa de Literatura Infantil podem contribuir para a formação do mediador de leitura na formação inicial, podendo ser um dos caminhos para transformar o perfil do leitor em nossa sociedade.

O artigo “Formação literária docente: percepções a partir da leitura e da contação de histórias na educação infantil”, de Ilsa do Carmo Vieira Goulart, apresenta percepções docentes relacionadas à formação literária, a partir de uma entrevista coletiva com professoras que atuaram na Educação Infantil. As percepções aparecem marcadas por iniciativas de formação processual e contínua, que visam ampliar saberes a respeito do que e do como ler e contar, de modo a potencializar a compreensão leitora das crianças.

“Entre discursos e práticas: livros, leituras e crianças pela voz de educadoras de uma creche filantrópico-conveniada”, de Nazareth Salutto, é um artigo que, com base nos excertos de entrevistas realizadas com educadoras de uma creche filantrópico-conveniada, aponta para uma multiplicidade de orientações que tangenciam a prática da leitura literária com as crianças, desde bebês, destacando-se experiências de vida marcadas por (des)encontros com o texto literário, formação e vida.

O artigo “Literatura e Docência na Infância: as imprescindíveis continuidades e aberturas de espaços à voz autoral na alfabetização”, de Ludmila Thomé de Andrade, parte do princípio de que o ensino da leitura e escrita a partir da perspectiva discursiva exige que se tenha a literatura em primeiro plano na cena da sala de aula. O trabalho apresenta balizas úteis para organizar ações pedagógicas para a formação literária de crianças. Entende que a literatura forma as crianças, porém forma também os professores que a encaminham.

Em “O lugar da literatura infantil humanizadora no programa MS alfabetiza: limites e possibilidades”, Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues analisa as práticas de leitura literária vivenciadas na educação infantil com o objetivo de redirecionar tais práticas pedagógicas no contexto de transição da educação infantil ao ensino fundamental e apontá-las como direito fundamental, além de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas no contexto formativo do Programa MS Alfabetiza.

O terceiro bloco apresenta pesquisas que discutem práticas de leitura literária junto às crianças. Tertúlia, contação/narração de histórias, articulação entre literatura e as outras artes, projetos diversos apontam a importância formativa da literatura, como apontam os artigos a seguir:

O artigo “Tertúlia Literária Dialógica com crianças em escolas públicas: processos de alfabetização e formação humana”, de Vanessa Giroto, Ivone Maria Mendes Silva e Dhara Cristina Souza Salvioli, discute o papel da tertúlia literária dialógica com clássicos universais com crianças brasileiras. O projeto partiu do pressuposto de que crianças em idade escolar devem ser tratadas como leitoras de textos e produtoras de conhecimento e cultura. Suas narrativas revelaram: aumento de interesse pela leitura; ampliação do vocabulário, da capacidade de refletir criticamente sobre temas diversos e de comunicar suas reflexões; avanços no desenvolvimento afetivo e socio-relacional.

Em “Leitura literária com as crianças: experiências estéticas, sensibilidades e memórias no espaço escolar”, Roselusia Teresa de Moraes Oliveira faz uma análise de experiências estéticas e memórias reveladas em diferentes expressões artísticas de onze crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. O texto explora as potencialidades dos usos da leitura literária no campo educacional, ao produzir espaços reflexivos e vivenciais acerca da relação entre Literatura, Artes e Educação. Os resultados possibilitaram uma escuta sensível a partir da análise de experimentações literárias mobilizadoras dos sentidos.

O artigo “Articulação entre o Jogo de Papéis Sociais e a Leitura Literária: uma relação possível na formação do pequeno leitor”, de Gislaine Gomes Granado Sanches e Sandra Aparecida Pires Franco, aborda parte dos resultados da pesquisa que teve como objetivo compreender o trabalho pedagógico realizado na pré-escola referente à promoção da leitura literária articulada ao jogo de papéis sociais. Os resultados apontaram que a integração da literatura com o jogo de papéis sociais oferece uma ampla gama de narrativas que enriquecem as experiências das crianças em contato com a linguagem escrita.

Em “Tecelões de histórias”: o contar e o escutar como formas de sensibilização para o texto literário na infância”, Valter Henrique Fritsch apresenta um breve relato do projeto “Tecelões de Histórias” (2016-2020), explorando seus aspectos formativos e analisando trechos de relatos de participantes. Implementado em escolas urbanas, rurais e em quilombos de São Lourenço do Sul (RS), o projeto destaca-se como uma iniciativa de fomento à contação de histórias, enriquecendo a mediação da leitura na infância. A proposta defende o impacto positivo que o ato de narrar histórias oralmente pode ter no estímulo à leitura na infância e no processo de escolarização da literatura infantil.

O artigo “O uso de rotinas de pensamento para engajamento e compreensão na leitura de o menino no espelho nos anos iniciais”, de Marthina Scardua Ferreira, propõe o uso de rotinas de pensamento para uma melhor compreensão da literatura e engajamento nessas aulas. A partir da obra “O menino no espelho”, de Fernando Sabino, desenvolve práticas educativas, por meio de Rotinas de Pensamentos, que são estruturas simples e que instigam e motivam os alunos a pensarem de maneira visível para o eu e para/com o outro, contribuindo na aprendizagem e sua visibilidade.

Em “A perda da fantasia ao longo dos anos: o crescimento e o abandono da infância”, Lara Maria Aquino Marques, Keli Alves da Silva, Joana D’arc Tavares da Cunha apresentam o percurso da literatura infantil e sua correlação com a fantasia por meio de uma pesquisa bibliográfica. Os resultados encontrados foram que, apesar do potente espaço para criação no período da infância, há um processo de escolarização da literatura infantil, o que transforma essa atividade prazerosa em uma tarefa maçante e que por vezes inibe o interesse pela leitura.

O artigo “Livro infantil multiformato em sistema pictográfico: lançando a semente da inclusão pela via literária”, de Mara Lago, Sylvia Trusen e Yomara Pires, é um artigo que, ao analisar oficina realizada com professores e seus estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA pontua a relevância dos livros infantis multiformato para a contação de histórias para estes alunos, pois estas obras foram capazes de estimular a curiosidade e a interação dos estudantes.

No quanto bloco os artigos tratam da importância da biblioteca escolar e o quanto podem ser um lugar de ampliação cultural e de formação de leitores literários, desde a creche.

“Biblioteca escolar e formação do leitor literário: desafios, tensões e possibilidades no ensino fundamental”, de Cleide de Araújo Campos, Luciano Campos da Silva e Renata Junqueira de Souza, apresenta resultados de uma pesquisa que analisou o uso das bibliotecas escolares para o letramento literário dos alunos de ensino fundamental em duas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade Ouro Preto-MG. Os resultados indicam a existência de uma nova concepção de biblioteca nas escolas investigadas, que assumem cada vez mais um caráter dinâmico, aberto e de formação literária e cultural dos estudantes.

O artigo “A literatura em espaços de leitura: contribuições para a formação de leitores”, de Rafaela Vilela e Sonia Travassos, a partir do entrelaçamento de duas pesquisas - uma desenvolvida numa biblioteca pública e a outra numa sala de leitura de uma escola municipal-, reflete sobre como estes espaços de leitura se organizam como lugares de apropriação cultural. As pesquisas apontaram que as práticas desenvolvidas nesses espaços podem contribuir para a formação de leitores crianças que, enquanto sujeitos da cultura, se colocam diante da leitura, inventando e reinventando percursos de forma autoral.

Fabíola Ribeiro Farias no artigo “Bibliotecas na Educação Infantil: um aspecto estruturante na construção do direito à cultura escrita”, discute a oferta de livros na Educação Infantil brasileira, reflete sobre a leitura na primeira infância e sobre a ausência de recomendações para a existência de bibliotecas em documentos oficiais atinentes à Educação Infantil no país. Conclui defendendo que a presença de bibliotecas em creches e pré-escolas é um aspecto estruturante para a garantia do direito à leitura na primeira infância, fundamental para a promoção da participação de bebês e crianças pequenas na cultura escrita, à luz dos critérios de qualidade estabelecidos por distintos documentos e pesquisadoras para a primeira etapa da Educação Básica.

Os estudos reunidos neste dossiê nos convocam a refletir sobre as possibilidades de a escola promover experiências estéticas, desde a creche à Universidade e dar oportunidade de crianças, jovens e adultos a transformarem sua água em vinho, como elucida Vigotski (2010). Entendemos que a literatura

pode abrir portas para estas transformações e neste sentido, consideramos a importância de se articular duas pontas da política. A primeira delas a da formação de professores/as, o que está sendo realizado no âmbito da proposta formativa Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI e do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, para que eles/as também possam participar de experiências estéticas, viver e compreender a literatura como arte. A segunda, a distribuição de obras literárias às escolas brasileiras por meio de políticas públicas de compra e de distribuição de livros, como é o caso do PNLD, para que as crianças tenham acesso a obras de literatura de qualidade. Estas são iniciativas do governo federal, mas cabe a cada um dos outros entes federados desenvolver projetos locais que possam ampliar os acervos das escolas, criar bibliotecas escolares, desenvolver ações de formação literária junto a professores/as, crianças e jovens. Os artigos deste dossiê discutem resultados de pesquisas e trazem reflexões que podem apontar caminhos para políticas e as práticas. Boas leituras!

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CAMASMIE, Vanessa de Abreu. *Aula de literatura do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II, campus Humaitá*. Tese de Doutora em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol.24, n.9. p.806, set 1972.
- DARTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- EAGLETON, Terry. *O acontecimento da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2024.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - Vol. 32, Nº 94, 2017, p.1-18.
- NIKOLAJEVA, Maria. *Poder, voz e subjetividade na literatura infantil*. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- VITOTSKI, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VITOTSKI, L.S. Educação Estética. In Vigotski, *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 323-364.
- ZILBERMAN. Regina. *Literatura Infantil na escola*. 11ª ed, rev, atual e ampl. São Paulo: Global, 2003.

### Organizadoras

**Profª. Drª. Patrícia Corsino**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Profª. Drª. Mônica Correa Baptista**  
Universidade Federal de Minas Gerais