



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ALESSANDRA BEZERRA DOS SANTOS ANDRADE**

**ALINHAVOS ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA:  
UM ESTADO DA ARTE**

Rondonópolis - MT

2026

**ALESSANDRA BEZERRA DOS SANTOS ANDRADE**

**ALINHAVOS ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA:  
UM ESTADO DA ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Kenia Adriana de Aquino

Rondonópolis - MT

2026

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

A554a Andrade, Alessandra Bezerra dos Santos.  
Alinhavos entre letramento literário e educação literária: [recurso eletrônico] : um estado da arte / Alessandra Bezerra dos Santos Andrade. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 200 f., il. color., pdf). – 2026.

Orientador(a): Kenia Adriana de Aquino.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2026.  
Inclui bibliografia.

1. Letramento literário. 2. Educação literária. 3. Anos iniciais Ensino Fundamental. 4. Formação de leitores. 5. Estado da arte. I. Aquino, Kenia Adriana de, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: "ALINHAVOS ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: UM ESTADO DA ARTE"**

**AUTORA: MESTRANDA ALESSANDRA BEZERRA DOS SANTOS ANDRADE**

Dissertação defendida e aprovada em 27 de FEVEREIRO de 2026.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. KENIA ADRIANA DE AQUINO (Presidente da Banca/ORIENTADORA)**

**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**2. ANTÔNIO HERINQUE COUTELO DE MORAES (Examinador Interno)**

**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**3. ANDREIA DE OLIVEIRA ALENCAR IGUMA (Examinadora Externa)**

**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

**4. TATIANE SILVA SANTOS (Suplente)**

**INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**

**RONDONÓPOLIS, 27/02/2026.**



Documento assinado eletronicamente por Kenia Adriana de Aquino, Docente - UFR, em 27/02/2026, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes, Docente - UFR**, em 27/02/2026, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANDREIA DE OLIVEIRA ALENCAR IGUMA, Usuário Externo**, em 27/02/2026, às 19:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0644692** e o código CRC **501F1A95**.

*Dedico este trabalho a Deus, por ter guiado cada etapa da minha pesquisa; a minha orientadora, por ter confiado em mim, meus pais, minhas irmãs, esposo e filho amado, por todo apoio, carinho e presença ao longo do período de elaboração deste estudo.*

## AGRADECIMENTOS

Foram dois anos de intensos estudos, leituras, produções escritas e viagens para apresentações em congressos e seminários. Enfim, chega o momento de agradecer por essa trajetória singular, marcada por aprendizados profundos e conquistas que superaram todas as expectativas.

A Deus, pela oportunidade de viver o mestrado e por estar presente em cada passo desta caminhada, sustentar-me, amparar-me e socorrer-me nos momentos de angústia, ansiedade e também nas vitórias. Durante este percurso, aprendi que, muitas vezes, tudo acontece somente por Ele e para Ele. A Ele, toda honra e toda glória.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Kenia Adriana de Aquino, que esteve ao meu lado em cada etapa dessa trajetória, contribuindo na construção de um trabalho exitoso. Foram dias de aprendizados consideráveis, pelos quais sou profundamente grata, por sua orientação atenta, paciência, observações e correções sempre construtivas. Agradeço, ainda, por compartilhar sua experiência literária e por conduzir-me neste estudo com sabedoria, sensibilidade e dedicação. Este trabalho traz, em cada parte, a marca de sua orientação presente e inspiradora.

À Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), pela oportunidade da continuidade formativa por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e a todo o seu corpo docente, pela oportunidade de aprofundamento teórico e pela contribuição significativa na melhoria das minhas práticas pedagógicas.

Aos colegas de mestrado, por compartilharmos uma trajetória feita de sonhos e desafios, trocando experiências e construindo amizades que levarei comigo por toda a vida.

À Secretaria de Estado e Educação (SEDUC) que possibilitou cursar e concluir o Mestrado em Educação, por conceder a Licença de Qualificação Profissional.

Aos professores das bancas de qualificação e defesa: Antônio Henrique Coutelo de Moraes, Andréia de Oliveira Alencar Iguma e Tatiane Silva Santos, pelas valiosas contribuições oferecidas ao desenvolvimento deste estudo. Agradeço pela leitura atenta, pela disponibilidade de tempo e pelas provocações teóricas que ampliaram os horizontes da pesquisa, o que possibilitou novos olhares, mais aguçados e sensíveis.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo apoio constante, pelas orações e pela presença em cada etapa desta jornada. Mesmo sem compreenderem plenamente o processo do mestrado com suas normas da ABNT, referências, vivências acadêmicas, provas de proficiência e exame de qualificação, conhecem-me como a palma de suas mãos e sempre souberam quando eu precisava de força e incentivo.

Ao meu esposo, José, pela parceria constante, pela ajuda nas tarefas do dia a dia, pela compreensão, incentivo e carinho ao longo de toda essa jornada.

Ao meu filho, Pietro, por seu amor, compreensão e por aceitar com carinho os momentos em que estivemos distantes durante os estudos. Obrigada, meu filho, pelo apoio incondicional. Você é a minha inspiração.

Às minhas irmãs: Cleide Maria, Regina Maura, Izabel e Herotsan, pelo apoio e orações constantes.

À profissional responsável pela revisão textual, Anabela Ferrarini, pela contribuição cuidadosa e singular, demonstrando talento e sensibilidade ao colaborar para a qualidade final deste trabalho.

Não poderia, em momento algum, deixar de mencionar Ana Aquino. Quando trabalhamos juntas em uma escola municipal de Educação Infantil, iniciou-se uma amizade que, desde então, só se fortaleceu. Seu incentivo, minha amiga, foi essencial para que esta pesquisa se concretizasse, pois ela reflete muito do que vivenciamos e desenvolvemos em sala de aula. Agradeço imensamente por todo apoio, carinho e parceria ao longo dessa trajetória.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Linha do tempo do letramento literário.....	25
<b>Figura 2</b> - Linha do tempo da educação literária (contexto europeu).....	45
<b>Figura 3</b> - Linha do tempo da educação literária (contexto brasileiro).....	49
<b>Figura 4</b> - Equação de Bajour.....	80
<b>Figura 5</b> - O passo a passo da organização da investigação.....	90
<b>Figura 6</b> - Descritores “Letramento Literário” AND “Anos iniciais” (Capes).....	94
<b>Figura 7</b> - Descritores “educação literária” AND “anos iniciais” (Capes).....	95
<b>Figura 8</b> - Planilha para coleta de dados: Teses e dissertações, artigos de anais de evento e Periódicos da Capes.....	100

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Características do letramento literário por autores.....	36
<b>Quadro 2</b> - Características da educação literária por autores.....	60
<b>Quadro 3</b> - Articulações entre letramento literário e educação literária.....	66
<b>Quadro 4</b> - Estratégia de busca.....	94
<b>Quadro 5</b> - Número de publicações mapeadas por descritores: Capes.....	95
<b>Quadro 6</b> - Resultados do catálogo de teses e dissertações da Capes.....	96
<b>Quadro 7</b> - Resultados encontrados de artigos dos anais de evento SLIJ.....	97
<b>Quadro 8</b> - Resultados periódicos da Capes.....	97
<b>Quadro 9</b> - Resultados da Capes.....	99
<b>Quadro 10</b> - Categorias e subcategorias de acordo com a análise de conteúdo Bardin (2016).....	101
<b>Quadro 11</b> - Letramento literário: autores recorrentes nas teses, dissertações e artigos.....	104
<b>Quadro 12</b> - Síntese da tese de Rodrigues (2022).....	106
<b>Quadro 13</b> - Síntese da tese de Magalhães (2022).....	107
<b>Quadro 14</b> - Síntese da dissertação de Pereira (2018).....	109
<b>Quadro 15</b> - Síntese da dissertação de Felipe (2019).....	111
<b>Quadro 16</b> - Síntese da dissertação de Ayres (2020).....	113
<b>Quadro 17</b> - Síntese da dissertação de Alves (2022).....	115
<b>Quadro 18</b> - Síntese da dissertação de Luchtenberg (2023).....	116
<b>Quadro 19</b> - Síntese da dissertação de Leal (2023).....	118
<b>Quadro 20</b> - Síntese da dissertação de Paixão (2023).....	118
<b>Quadro 21</b> - Síntese da dissertação de Mainenti (2023).....	121
<b>Quadro 22</b> - Síntese do artigo de Campos e Corrêa (2017).....	123
<b>Quadro 23</b> - Síntese do artigo de Silva (2017).....	125
<b>Quadro 24</b> - Síntese do artigo de Benato e Trautwein (2020).....	126
<b>Quadro 25</b> - Síntese do artigo de Enes Filho, Martins e Silva (2020).....	127
<b>Quadro 26</b> - Síntese do artigo de Quadros e Dias (2025).....	128
<b>Quadro 27</b> - Síntese do artigo de Sales, Souza e Rocha (2025).....	129
<b>Quadro 28</b> - Síntese do artigo de Segabinazi e Brito (2018).....	131
<b>Quadro 29</b> - Síntese do artigo de Corrêa e Gonçalves (2020).....	132
<b>Quadro 30</b> - Síntese do artigo de Amorim e Almeida (2017).....	133
<b>Quadro 31</b> - Educação literária: autores recorrentes nas teses, dissertações e artigos.....	135

<b>Quadro 32</b> - Síntese da tese de Camasmie (2017).....	137
<b>Quadro 33</b> - Síntese da dissertação de Costa (2023).....	139
<b>Quadro 34</b> - Síntese da dissertação de Sacramento (2024).....	140
<b>Quadro 35</b> - Síntese do artigo de Rosa e Santos (2017).....	142
<b>Quadro 36</b> - Síntese do artigo de Azevedo e Silveira (2017).....	143
<b>Quadro 37</b> - Síntese do artigo de Perin, Azevedo e Santos (2018).....	145
<b>Quadro 38</b> - Síntese do artigo de Hagemeyer (2025).....	146
<b>Quadro 39</b> - Comparativo entre as atividades de letramento literário e educação literária...	159
<b>Quadro 40</b> - Comparativo das atividades nos artigos.....	169
<b>Quadro 41</b> - Desafios e limites.....	178

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
<b>ALFALE</b>	Alfabetização e Letramento
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>CEALE</b>	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
<b>GPELL</b>	Grupo de Pesquisas do Letramento Literário
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PNBE</b>	Programa Nacional Biblioteca da Escola
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEP</b>	Programa Nacional de Ensino do Português para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>PNL</b>	Plano Nacional de Leitura
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SBNE</b>	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação e Cultura
<b>SLIJ/Selipram</b>	Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFR</b>	Universidade Federal de Rondonópolis
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina

## RESUMO

A presente pesquisa tem como tema similitudes e distinções entre letramento literário e educação literária na formação leitora dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Torna-se essencial investigar como os conceitos de letramento literário e educação literária podem formar o trabalho docente, por contribuir na construção de experiências significativas de leitura e para a consolidação do direito à literatura desde a Educação Básica. Integra uma investigação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Mato Grosso. O estudo tem como objetivo geral mapear e analisar os conceitos de letramento literário e educação literária bem como sua relevância nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de publicações entre janeiro de 2017 e dezembro de 2024. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) revisar os conceitos de letramento literário e educação literária a partir do olhar dos teóricos; b) discutir os conceitos de letramento literário e educação literária e c) mapear e analisar as práticas pedagógicas de letramento literário e educação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas produções publicadas de 2017 a 2024. Diante dos desafios contemporâneos, em que o acesso à literatura ainda é desigual e, muitas vezes, restrito ao ambiente escolar, ele se justifica pela necessidade de compreender como a escola pode se constituir como espaço de formação do leitor literário, reconhecendo a leitura como prática cultural, estética e formativa. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica com abordagem quanti-qualitativa (Minayo; Sanches, 1993), fundamentada na metodologia de estado da arte (Ferreira, 2002) e na análise de conteúdo segundo Bardin (2016). O *corpus* da pesquisa é composto pelos seguintes materiais: resultados do levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; artigos publicados nos anais de eventos do Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Medicação Literária (SLIJ/Selipram); e artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. A fundamentação teórica está organizada da seguinte forma: para o conceito de letramento literário, utiliza-se como principais referências Cosson (2022), Soares (1998), Zappone (2007), Corrêa (2016), entre outros; no que diz respeito à educação literária, recorre-se aos aportes de Leahy-Dios (2004); Ângela Balça (2023); Dalvi (2021), entre outros autores. Este trabalho abordou os conceitos de letramento literário e educação literária como perspectivas complementares na formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora distintos em origem e foco, ambos convergem no propósito de formar leitores críticos e sensíveis: o letramento literário enfatiza a dimensão social da leitura e sua articulação com outras linguagens, enquanto a educação literária privilegia a experiência estética e subjetiva com o texto. Juntos, ampliam o sentido da leitura literária como prática cultural e formativa, e reafirmam a importância de promover, na escola, espaços de leitura vivida como descoberta e diálogo, e não como mera exigência curricular.

**Palavras-chave:** Letramento literário; Educação literária; Anos iniciais; Ensino Fundamental; Formação de leitores; Estado da arte.

## ABSTRACT

This research focuses on the similarities and differences between literary literacy and literary education in the reading development of students in the early years of elementary school. It is essential to investigate how the concepts of literary literacy and literary education can shape teaching practice, contributing to the construction of meaningful reading experiences and the consolidation of the right to literature from basic education onwards. This research is part of a Master's thesis in Education from the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) at the Federal University of Rondonópolis (UFR), Mato Grosso. The study's general objective is to map and analyze the concepts of literary literacy and literary education, as well as their relevance in the pedagogical practices of the early years of elementary school, based on publications between January 2017 and December 2024. To achieve this objective, the following specific objectives were defined: a) to review the concepts of literary literacy and literary education from the perspective of theorists; b) to discuss the concepts of literary literacy and literary education and c) to map and analyze the pedagogical practices of literary literacy and literary education in the early years of elementary school in productions published from 2017 to 2024. Given contemporary challenges, in which access to literature is still unequal and often restricted to the school environment, this research is justified by the need to understand how the school can constitute itself as a space for the formation of the literary reader, recognizing reading as a cultural, aesthetic, and formative practice. This is a bibliographical research with a quantitative-qualitative approach (Minayo; Sanches, 1993), based on the state-of-the-art methodology (Ferreira, 2002) and content analysis according to Bardin (2016). The research corpus consists of the following materials: results of the survey in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations; This study examines articles published in the proceedings of the Seminar on Children's and Youth Literature and the International Seminar on Children's and Youth Literature and Literary Mediation Practices (SLIJ/Selipram); and articles available on the CAPES Periodicals Portal. The theoretical framework is organized as follows: for the concept of literary literacy, the main references used are Cosson (2022), Soares (1998), Zappone (2007), Corrêa (2016), among others; regarding literary education, the contributions of Leahy-Dios (2004), Ângela Balça (2023), Dalvi (2021), among other authors, are used. This work addresses the concepts of literary literacy and literary education as complementary perspectives in the formation of the literary reader in the early years of elementary school. Although distinct in origin and focus, both converge on the purpose of forming critical and sensitive readers: literary literacy emphasizes the social dimension of reading and its articulation with other languages, while literary education prioritizes the aesthetic and subjective experience with the text. Together, they broaden the meaning of literary reading as a cultural and formative practice, reaffirming the importance of promoting, in school, spaces for reading experienced as discovery and dialogue, and not as a mere curricular requirement.

**Keywords:** Literary literacy; Literary education; Early years; Elementary school; Reader development; State of the art.

## SUMÁRIO

<b>1 FIOS INICIAIS: O ENTRELAÇAR DE CONCEITOS E CAMINHOS .....</b>	<b>14</b>
<b>2 LETRAMENTO LITERÁRIO .....</b>	<b>22</b>
2.1 Linha do tempo do letramento literário .....	22
2.2 Conceitos sobre letramento literário .....	26
2.3 Características do letramento literário .....	35
2.3 Práticas do letramento literário.....	38
<b>3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA .....</b>	<b>43</b>
3.1 Linha do tempo educação literária.....	43
3.2 Conceitos sobre educação literária .....	50
3.2 Características da educação literária .....	59
3.3 Práticas de educação literária.....	62
3.4 Diferenças e aproximações: letramento literário e educação literária.....	64
<b>4 O PAPEL DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO LEITORA.....</b>	<b>68</b>
4.1 O ensino de literatura.....	68
4.2 Conceitos de mediação literária.....	74
4.2 Mediar para encantar: o educador como mediador literário .....	79
<b>5 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>85</b>
5.1 Classificação da pesquisa .....	85
5.2 Os instrumentos de coleta de dados.....	93
5.3 Os critérios de inclusão e exclusão.....	98
5.4 Categorização da pesquisa .....	101
5.5 Análise e discussão dos dados de acordo com as categorias .....	103
5.5.1 Concepções de letramento literário .....	103
5.5.1.1 <i>As teses</i> .....	104
5.5.1.2 <i>As dissertações</i> .....	108
5.5.1.3 <i>Os artigos</i> .....	122
5.5.2 Concepções de educação literária .....	134
5.5.2.1 <i>Tese e dissertações</i> .....	135
5.5.2.2 <i>Os artigos</i> .....	141
5.5.3 Práticas pedagógicas de letramento literário e educação literária .....	147
5.5.3.1 <i>Teses, dissertações e artigos: atividades de letramento literário, mediação docente com os desafios e limitações</i> .....	147

<i>5.5.3.2 Teses, dissertações e artigos: atividades de educação literária, mediação docente com os desafios e limitações</i> .....	170
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>184</b>
<b>APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES: LETRAMENTO LITERÁRIO</b> .....	<b>195</b>
<b>APÊNDICE B - LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES: EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b> .....	<b>197</b>

## 1 FIOS INICIAIS: O ENTRELAÇAR DE CONCEITOS E CAMINHOS

Esta pesquisa de Mestrado, que apresenta como tema similitudes e distinções entre letramento literário e educação literária na formação leitora dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), inserida na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura; ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento (ALFALE) e ao Projeto de Pesquisa Elementos Paratextuais e Estratégias de Compreensão Leitora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

O interesse em desenvolver este estudo surgiu a partir da minha<sup>1</sup> experiência como professora alfabetizadora de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, em 2023. Durante a leitura de *O que cabe num livro?*, do autor Ilan Brenman (2008), ilustrado por Fernando Vilela, emergiu um desejo, nascido da prática pedagógica, de estimular a leitura de textos literários em sala de aula. Na obra, somos convidados a imaginar tudo o que pode ser encontrado dentro de um livro... Coisas grandes e pequenas, animadas ou inanimadas, tornam-se possíveis em um único espaço narrativo.

A narrativa estimula a criança a vivenciar sua imaginação e curiosidade por meio de uma leitura envolvente e divertida. A cada página, percebe-se a utilização de um contraste entre elementos grandes e pequenos para instigar o leitor a refletir sobre a variedade de conteúdos que podem estar contidos em um livro. As ilustrações fazem uso de cores fortes e composições visuais que despertam a imaginação e motivam o leitor a explorar sua criatividade. As imagens transitam entre o real e o imaginário, ao ampliar as possibilidades de leitura que transforma o livro em um espaço infinito, onde tudo pode caber.

A partir dessa vivência, consolidou-se a intenção de fortalecer o letramento literário e a educação literária no contexto escolar, por meio de práticas que promovam o contato significativo com a literatura. O título da narrativa é desafiador, pois, ao pensarmos nas possibilidades do que pode caber em um livro, percebemos que elas são inúmeras e não se esgotam facilmente. De maneira cativante e encantadora, a obra desperta nossa imaginação, que é infinita, e aguça a curiosidade a partir de uma expressão provocadora. Ao refletir junto com as crianças sobre as realidades e fantasias que podem ser abrigadas em um livro, surgiram diversas ideias e contribuições, como: animais, uma cidade, a natureza, meus amigos, uma

---

<sup>1</sup> Conforme as especificidades das situações retratadas, ora utilizo a primeira pessoa do singular, para falar de experiências profissionais pessoais, ora a primeira pessoa do plural, na redação desta dissertação.

maçã, uma pizza gigante, o mundo todo, as estrelas, minha família, minha casa. Foram muitas as participações, registradas na lousa à medida que iam sendo compartilhadas.

Apresentei a obra às crianças de forma animada, com o uso de uma entonação de voz empolgante. Levei para a sala de aula uma caixa bem grande, contendo objetos mencionados na história. Conforme contava a narrativa, retirava de dentro da caixa os elementos correspondentes: um globo terrestre para representar o mundo todo; um dinossauro; uma pulga; uma baleia; uma joaninha; um avião a jato; um avião de papel; uma roda-gigante; uma roda de carro; bonecos para representar uma família; um bonequinho para simbolizar meu irmãozinho; além de um livrão e um livrinho.

Enfim, ao terminar de contar a história, eu estava tão animada quanto as crianças, motivada pelas contribuições positivas que surgiram dessa experiência divertida e acessível. Afinal, uma narrativa instiga-nos a explorar as infinitas possibilidades que a obra literária pode abranger: sensações, vivências, histórias, descobertas, revelações e sonhos. Nesse sentido, Teresa Colomer (2017) destaca que as crianças precisam de uma literatura que expanda sua imaginação e suas capacidades de compreensão, indo além dos limites impostos pelos temas e tipos de livros que costumam ser oferecidos a elas.

Em diálogo com essa compreensão, Aidan Chambers (2023, p. 9) afirma: “Os pequenos leitores começam a compartilhar suas observações mais óbvias e logo acumulam um corpo de entendimento em que revelam o coração do texto e seu significado para todos”. Essa perspectiva se concretizou como um modelo de diálogo e escuta participativa durante o processo de leitura, em que as crianças, ao interagirem com a obra, contribuíram com interpretações significativas e reveladoras.

As ponderações realizadas pelas crianças nos anos iniciais podem, à primeira vista, parecer simples ou vagas. No entanto, quando são compartilhadas em um ambiente de escuta atenta e valorização, contribuem para a construção coletiva de uma leitura mais rica e significativa do texto literário.

Todavia, naquela turma de 1º ano, ficou evidente, que os alunos não tinham a prática de realizar leituras, principalmente devido à falta de acompanhamento em casa. Isso se devia, em grande parte, à rotina exaustiva dos responsáveis, que relataram não ter tempo, disposição ou conhecimento para assistir a leitura dos filhos. Esses aspectos foram compartilhados pelos próprios familiares durante as reuniões de pais e mestres, realizadas ao final de cada bimestre, por ocasião da entrega dos pareceres escolares. Além disso, os próprios alunos afirmavam que a leitura não era uma prática frequente em seus lares, à medida que ocorria de maneira esporádica e aleatória.

É possível supor que, de fato, não havia um contato expressivo com a leitura literária, visto que sempre que realizava uma contação de história, por meio de questionamentos, primeiro, se eles já conheciam o livro, a turma respondia que nunca tinha ouvido ou lido aquela história. Ou seja, quase sempre, era o primeiro contato das crianças com aquela narrativa literária.

Outro fator que me impressionou foram as idas à biblioteca da escola com os alunos, momentos de que alguns gostavam muito, outros, por não terem a prática de frequentar biblioteca, mostravam pouco entusiasmo, mas participavam dos momentos de leitura e mediação literária que ali ocorriam. No entanto, as visitas frequentes e o contato direto com os livros despertavam neles o desejo de frequentar o espaço para além dos dias e horários previamente estabelecidos. Essa experiência me levou a refletir sobre o verdadeiro papel da biblioteca escolar: um espaço que pertence aos alunos, mas que, muitas vezes, é subutilizado. Frequentemente, ela é reduzida a um ambiente de silêncio ou a um espaço onde ocorrem práticas de leitura engessadas, o que compromete toda a beleza, o potencial e a capacidade de descoberta que esse lugar pode oferecer por meio das histórias presentes nos livros.

No rico universo que as obras oferecem, onde podemos explorar diferentes leituras, interagir com as histórias e desenvolver preferências, esse ambiente não deve se transformar em um lugar cheio de textos inatingíveis. O educador precisa adotar uma postura eficaz, ao mostrar para a comunidade escolar que esse espaço deve ser frequentado por todos, estudantes e professores. Ao abrir esse caminho e derrubar barreiras e imposições criadas por pessoas que desconhecem o trabalho com a literatura infantil, os profissionais da educação podem assumir um posicionamento ativo em prol do fortalecimento da biblioteca como um espaço fundamental para a formação leitora, crítica e cultural.

Assim, por meio do envolvimento emocional e cognitivo dos alunos com a história, e da promoção de uma mediação diferenciada, buscamos tanto ampliar o repertório literário quanto contribuir para a formação de leitores capazes de, com protagonismo, lerem, compreenderem e construir sentidos a partir da linguagem literária. Proporcionar às crianças a prática pedagógica da contação de histórias permite inseri-las em contextos simbólicos que favorecem a ampliação do vocabulário, a elaboração do pensamento narrativo e o desenvolvimento da atenção e da escuta. Trata-se de uma experiência que, ao se aproximar da estética da obra literária, passa a ocupar um lugar significativo na trajetória leitora de cada criança.

Todo esse processo contribui para a construção singular e subjetiva da experiência que cada criança desenvolve diante da literatura. Inspirados em Jorge Larrosa (2011),

compreendemos experiência como aquilo que nos acontece, nos atravessa e nos modifica. Sua raiz latina, *experiri*, remete a provar e experimentar, indica um encontro vivido que não se reduz à vontade, ao controle ou ao julgamento entre bom e ruim.

Para Larrosa (2011), a experiência ocorre quando algo passa por nós ou em nós, deixa um resquício, um sinal, um indício, uma evidência. A experiência provoca transformações internas que contribuem para a formação de sujeitos singulares, capazes de sentir, escutar e pensar de maneira mais profunda e sensível.

Como afirmam Larrosa (2011) e Walter Benjamin (1994), é nesse processo que a obra de arte nos forma, deforma ou transforma, configura-se, portanto, como uma experiência significativa, individual e não coletiva.

Segundo Larrosa (2011), o acontecimento da experiência se coloca em oposição à tentativa de compreendê-la de forma uniforme ou previsível. A experiência não se configura como uma prática nem como uma ação controlável; ela se relaciona, sobretudo, com a dimensão da paixão e do que afeta o sujeito. Nesse sentido, o sujeito da experiência não se define pela força ou pelo domínio, mas pela fragilidade, vulnerabilidade e reconhecimento de seus limites diante daquilo que escapa ao seu saber. Por essa razão, a experiência não pode ser reduzida a um conceito fechado, pois não se deixa definir, determinar ou delimitar. O autor enfatiza que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Conforme Larrosa (2002), a experiência não se gera na pressa nem na repetição automática das ações cotidianas, mas na pausa do movimento veloz que caracteriza a vida contemporânea. Para que algo nos aconteça e nos marque, faz-se preciso abrir espaço para o descanso, para a escuta e para a atenção sensível ao que se manifesta. Nesse quadro, a experiência está associada a um tempo mais lento, que permite olhar, sentir e refletir sobre aquilo que transpassa o sujeito. No contexto da leitura literária, e nesta lógica, se revela a importância de criar condições para que o leitor se detenha diante do texto, observe seus detalhes, escute as vozes que nele se inscrevem e atribua sentidos às imagens, às palavras e aos afetos mobilizados pela narrativa. Assim, a experiência de leitura se constrói na disponibilidade para o encontro com o texto e com o outro, em um movimento que valoriza a sensibilidade, a escuta e o tempo necessário para que o sentido se manifeste.

No meio disso tudo, participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como Supervisora, para desenvolver um projeto na minha turma da escola, no mesmo ano de 2023, também gerou inquietação, ao receber alunas do curso de Pedagogia da UFR que puderam, ao longo do ano, vivenciar práticas pedagógicas que se manifestavam no trabalho com a literatura na escola e com a mediação de leitura.

Nesse sentido, compreender a contação de histórias como uma experiência estética contribuiu significativamente para ressignificar minha própria prática educativa. Tal percepção tornou-se ainda mais evidente durante minha participação no Pibid, quando pude vivenciar, de forma concreta, os desafios e as potencialidades de integrar essa abordagem no cotidiano escolar. A experiência no Programa possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do educador na mediação das narrativas e no favorecimento de um ambiente sensível e receptivo às expressões infantis.

Ingressar no Pibid proporcionou um olhar mais crítico para a realidade da sala de aula, para os obstáculos e as potencialidades do ensino nos anos iniciais. Com o passar dos anos, nós, educadores, ao amadurecer nosso trabalho com estudos e formações podemos contribuir com mediações literárias mais significativas. Vejo minhas práticas pedagógicas de leitura como uma forma de proporcionar experiências estéticas acessíveis às crianças. Planejar mediações de leitura fundamentais para a formação de leitores sensíveis e autônomos e de dialogar com ele e com os outros, a partir de suas experiências.

Esse momento constituiu um marco significativo no processo, pois me levou a estabelecer um contato mais profundo com a literatura, além de estudar e pesquisar sobre mediação de leitura, letramento literário e educação literária nas práticas pedagógicas. Suscitou reflexões acerca de aspectos até então latentes em minha formação a compreensão de que “o que é vivenciado somente pode ser aprendido ao fazer-se” (Chambers, 2023, p. 17). Essa ideia brotou com força, ao despertar questionamentos acerca do que tem sido desenvolvido, na prática, nas salas de aula, no contexto do letramento literário e da educação literária. Não basta que a literatura esteja presente, sob o risco de não ultrapassar uma prática didática e pedagógica, em direção à efetiva formação de leitores, permanece, muitas vezes, uma leitura da literatura para ensinar gramática, ortografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, perde a finalidade maior de contribuir para a formação do aluno como leitor e ampliação de suas experiências estéticas o prazer e o gosto pela leitura, que são necessários na formação do leitor literário.

Com base nisso, esta investigação busca revisar e discutir os conceitos de letramento literário e educação literária apresentados por diversos pesquisadores. Nas seções dois e três, o leitor poderá aprofundar-se nesses marcos teóricos com mais propriedade.

Antes de qualquer coisa, no entanto, queremos registrar nossa compreensão dos conceitos de letramento literário e educação literária, que apresentam abordagens distintas, porém, complementares. Ainda que, no consenso comum, esses dois marcos teóricos sejam frequentemente tratados como sinônimos, sem variações consideráveis de significado, ao aprofundarmos seu estudo passamos a que ele torna o ensino da literatura uma ação significativa tanto para o professor quanto para os alunos.

A presente pesquisa se justifica pelo fato de buscar os conceitos sobre os quais alguns teóricos têm se debruçado continuamente e que possam contribuir para os estudos e práticas sobre a formação de leitores, como de letramento literário e educação literária. Tais conceitos são relevantes sobretudo para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, muitas vezes, não conseguem realizar um trabalho com a literatura infantil por falta de clareza sobre as concepções teóricas que envolvem suas práticas.

As questões que norteiam essa pesquisa são: como são definidos os conceitos de letramento literário e educação literária nas produções acadêmicas publicadas de janeiro de 2017 a dezembro de 2024? Qual a relevância desses dois conceitos para as práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral deste estudo é mapear e analisar os conceitos de letramento literário e educação literária e sua relevância para as práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em publicações de janeiro de 2017 a dezembro de 2024. Para atingir esse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- revisar os conceitos de letramento literário e educação literária a partir do olhar dos teóricos;
- discutir os conceitos de letramento literário e educação literária;
- mapear e analisar as práticas pedagógicas de letramento literário e educação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas produções publicadas de 2017 a 2024.

Com base nos objetivos elencados, a finalidade deste trabalho para a Educação Básica é desempenhar uma função primordial nas práticas pedagógicas de leitura de textos literários na escola, ao proporcionar o levantamento e a discussão dos conceitos fundamentados teoricamente para que o educador possa trabalhar com a literatura infantil. Dessa forma, os conceitos desses marcos teóricos estarão claros para orientar a proposta de leitura de textos literários e evidenciar o posicionamento de cada pesquisador ao se debruçar sobre o tema, tendo em vista os desafios presentes na formação de leitores no espaço escolar, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O impacto esperado é a construção de um ambiente

educacional mais leitor, sensível e autônomo, a partir das vivências, contextos e referências pessoais, por meio de uma leitura fundamentada em obras literárias.

A relevância social e educacional desta investigação está em assegurar aos alunos o acesso à literatura infantil como prática cultural e direito humano, além de ser um mecanismo fundamental para a formação da opinião, por meio da mediação docente.

O mapeamento e a análise das práticas pedagógicas de letramento literário e educação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental constituirão o estado da arte sobre o tema, possibilita-se o reconhecimento das práticas adotadas pelos educadores e a forma como são executadas no ambiente escolar. Dessa forma, o estudo revela as lacunas e os movimentos nas abordagens de letramento literário e educação literária, além de avaliar a efetividade dessas práticas para a formação de leitores críticos e reflexivos. Esperamos diagnosticar os desafios enfrentados pelos educadores, tais como a necessidade de formação adequada, a insuficiência de materiais e outras dificuldades.

A pesquisa se insere numa metodologia quanti-qualitativa de cunho bibliográfico (Severino, 2007), realizada sob a forma de Estado da Arte (Ferreira, 2002) e Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), com levantamento nos repositórios Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos publicados em anais de evento do Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Medicação Literária (SLIJ/Selipram); e em artigos publicados no Portal de Periódicos da Capes.

Para o desenvolvimento da pesquisa, recorreremos aos pressupostos teóricos acerca do letramento literário como: Cosson (2006), Paulino (2001), Goulart (2007), Zappone (2007), Machado (2015), Corrêa (2016). Para o aporte teórico do conceito de educação literária partimos por alguns propostos por: Leahy-Dios (2004), bem como as contribuições de Colomer (2007), Dalvi (2021), Roig-Rechou (2013) e Balça (2023).

A pesquisa está organizada em seis seções, para a apresentação e análise dos dados. Esta seção inicial contém uma visão geral da dissertação, na qual destacamos o tema, o problema, os objetivos, as questões de pesquisa e a justificativa.

Na segunda seção, apresentamos um percurso histórico que reúne autores e pesquisadores que contribuíram significativamente para diferentes momentos dessa trajetória, com o intuito de demonstrar como o campo do letramento literário foi sendo construído e consolidado ao longo do tempo, desde as primeiras discussões até as abordagens contemporâneas. Nessa parte, focalizamos os conceitos formulados pelos estudiosos sobre o letramento literário, bem como suas principais características e práticas.

A terceira seção traz um percurso fundamental para compreender os marcos históricos que delinearam a constituição da educação literária. Nessa parte, discutimos o conceito de educação literária com base em contribuições de diferentes estudiosos, abordamos suas características e práticas, assim como as distinções e pontos de convergência entre o letramento literário e a educação literária.

Na quarta seção, abordamos o papel da mediação literária na formação do leitor, discutimos o ensino de literatura e os principais conceitos que envolvem a mediação literária, com destaque para a ideia de mediar para encantar, que reconhece o educador como mediador do texto literário.

Já a quinta seção traz à discussão os pressupostos metodológicos da pesquisa, com a descrição da classificação do estudo, os instrumentos de coleta de dados, os critérios de inclusão e exclusão, bem como os procedimentos de categorização, análise e discussão dos dados conforme as categorias estabelecidas.

Por fim, na sexta e última seção, tecemos as considerações finais, incluindo o mapeamento realizado, os principais resultados obtidos e as conclusões decorrentes da pesquisa.

## 2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Nesta seção são revisados os conceitos de letramento literário e como eles têm sido empregados por alguns. Propomos, assim, uma linha do tempo do letramento literário, bem como uma reflexão crítica para compreendermos esses limites conceituais. Em seguida, evidenciamos as características do letramento literário mediante os conceitos trazidos pelos pesquisadores.

Não pretendemos levantar trincheiras entre um estudioso e outro, somente demonstrar qual é o posicionamento de cada um; possivelmente, apesar de haver convergências em várias definições, também serão notadas diferenças, o que pode trazer ambiguidade para a área de conhecimento que dele faz uso.

### 2.1 Linha do tempo do letramento literário

A compreensão do letramento como um fenômeno social, cultural e histórico passou por diversas reformulações ao longo das últimas décadas, o que impactou diretamente a maneira como a leitura e a escrita são concebidas no cenário pedagógico. Esta linha do tempo apresenta os principais autores e pesquisadores cujas contribuições foram fundamentais para a constituição e o desenvolvimento das reflexões sobre o letramento e, mais especificamente, sobre o letramento literário. Ao reunir nomes que marcaram diferentes momentos dessa trajetória, buscamos mostrar como o campo foi sendo construído e consolidado, desde as primeiras discussões até os enfoques contemporâneos.

Nesse percurso histórico, salientamos que o termo letramento passou a integrar o vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas a partir da segunda metade da década de 1980, ao emergir nos discursos de estudiosos dessas áreas como uma forma de distinguir o simples ato de decodificar a escrita do efetivo uso social da linguagem. Desde então, o conceito tem sido largamente discutido e ressignificado, especialmente no campo literário, o que acaba por ampliar o olhar sobre as práticas leitoras e a formação do sujeito como leitor crítico e sensível.

Mary Kato (1986, p. 7), em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, afirma que a variedade culta da língua falada “é consequência do letramento”. Posteriormente, Leda Verdiani Tfouni (1988), na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, diferencia alfabetização de letramento já no capítulo introdutório, ao corroborar a complexidade desses dois processos. Magda Becker Soares (2021) destaca que, possivelmente,

esse foi o momento crucial em que o termo *letramento* adquiriu um significado específico e assumiu o estatuto de termo técnico no léxico das áreas da Educação e das Ciências Linguísticas.

A partir desse ponto, a palavra *letramento* torna-se cada vez mais presente nos discursos, tanto escritos quanto orais, de pesquisadores da área da linguagem. No Brasil, sobressai a contribuição de Ângela Kleiman (1995), que, em sua obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, consolida essa discussão ao apresentar o letramento como uma prática social. Seu trabalho desloca o foco da mera aquisição do código alfabético para os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos, fortalece a compreensão de que letramento envolve, sobretudo, relações socioculturais.

Em 1998, com a publicação do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares consolidou-se como uma das principais responsáveis pela disseminação dos estudos sobre letramento no Brasil. Suas contribuições foram extensivamente acolhidas pela comunidade acadêmica e influenciaram diretamente a ampliação da compreensão sobre as práticas letradas, que passaram a ser analisadas sob novas perspectivas. A pesquisadora assegura que a palavra letramento foi criada e traduzida do inglês *literacy*: letra, do latim *littera*, e o sufixo *mento*, uma ação. Ou seja, “Letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2021, p. 18).

Até então, o termo *letramento* não constava em alguns dos principais dicionários da língua portuguesa. No *Dicionário Aurélio*, por exemplo, a palavra não era registrada. Já no *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete, 3ª edição brasileira, publicada há mais de um século, o verbete aparece com a marcação de “antiga, antiquada” e é associado à ideia de “escrita”. Relaciona-se ao verbo “letrar”, cujo significado é “investigar, soletrando”; e, na forma pronominal, “letrar-se”, com o sentido de “adquirir letras ou conhecimentos literários” (Soares, 1998, p. 16-17).

O termo *letramento literário* começou a ser utilizado no Brasil pela pesquisadora Graça Paulino, no final da década de 1990, para discutir a inserção de um modelo específico de letramento no contexto escolar. Embora ideias relacionadas já estivessem presentes em textos anteriores da autora, a expressão foi grafada pela primeira vez no artigo “Funções e disfunções do livro para crianças”, publicado inicialmente em *O jogo do livro infantil* (Paulino, 1997).

Em 1999, Paulino utilizou a expressão *letramento literário* em um trabalho encomendado pela Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPEd), em continuidade a uma linha de estudos iniciada por Soares. Na época, o grupo de pesquisa ao qual

a autora estava vinculada chamava-se “Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil”. Posteriormente, passou a ser denominado “Grupo de Pesquisas do Letramento Literário”, Universidade Federal de Minas Gerais (GPELL/UFMG), a fim de incorporar, de maneira mais explícita, as discussões sobre a literatura no contexto da cultura escrita.

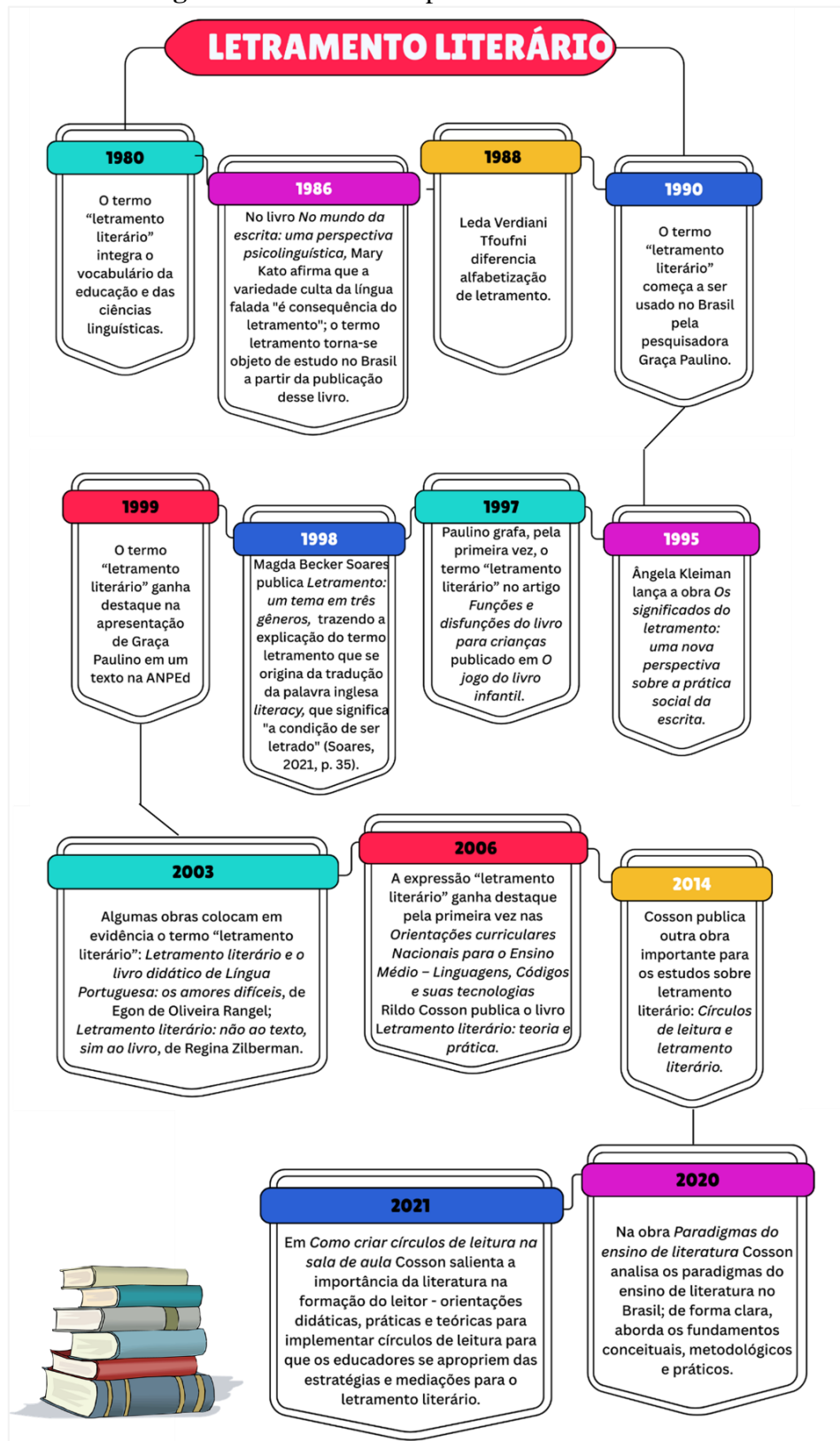
A partir de então, o conceito de *letramento literário* passa a fomentar um amplo panorama de discussões e pesquisas no campo da linguagem e da educação. O texto literário, nesse contexto, assume um papel central no trabalho pedagógico com a literatura, tomado como ponto de partida para a formação do leitor. Essa abordagem valoriza tanto a produção de obras literárias quanto a oralidade como elementos fundamentais para a interpretação e a construção de sentidos.

Pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG, publicaram, em 2003, a obra *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Nessa coletânea, o termo *letramento literário* já aparece utilizado por alguns autores, como nos capítulos “Letramento literário e o livro didático de língua portuguesa: os amores difíceis”, de Egon de Oliveira Rangel, e “Letramento literário: não ao texto, sim ao livro”, de Regina Zilberman.

Foi em 2006 que a expressão *letramento literário* ganhou destaque pela primeira vez nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No mesmo ano, Rildo Cosson publicou o livro *Letramento literário: teoria e prática*, o que o consolida como uma das principais referências ao abordar como a obra literária pode ser introduzida na escola sem perder sua estrutura e seu processo real. Ao longo de sua trajetória como pesquisador do tema, Cosson publicou outras obras importantes, pela editora Contexto, tais como *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), *Paradigmas do ensino da literatura* (2020) e *Como criar círculos de leitura na sala de aula* (2021).

A Figura 1 ilustra a linha do tempo com as principais ocorrências desse marco teórico:

**Figura 1 - Linha do tempo do letramento literário**



Fonte: a autora (2025).

Como vemos, o percurso histórico do letramento literário evidencia não apenas a consolidação de um conceito, mas também a construção de um campo de estudos que articula

linguagem, literatura e educação. Ao compreender o letramento literário como uma prática social que valoriza a experiência estética, crítica e cultural da leitura, reconhecemos a importância de inserir a literatura no contexto escolar de maneira significativa, ao respeitar sua complexidade e potência formativa. Assim, as contribuições teóricas e institucionais analisadas ao longo dessa linha do tempo reafirmam a relevância do letramento literário para a formação de leitores capazes de interagir com o texto literário de forma reflexiva e transformadora.

## 2.2 Conceitos sobre letramento literário

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o texto literário desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Como ressalta Chambers (2023, p. 14): “O prestígio da literatura costuma estar associado à aquisição de conhecimento técnico, à obtenção de qualificações avançadas nas humanidades, ao conhecimento de detalhes históricos e a respeito de cânones”. Essa perspectiva mostra que, muitas vezes, o valor da literatura é reduzido a critérios formais e acadêmicos, o que acaba por distanciar a experiência literária de seu potencial formativo e sensível. Nesse sentido, o ensino da literatura nas escolas precisa ser reestruturado, pois nela está a expressão da arte em forma de linguagem, na qual o autor utiliza palavras escritas, faladas e imagens<sup>2</sup> (texto não verbal) para conhecer e transformar nossa realidade. Chambers (2023) e Colomer (2007) enfatizam que quanto mais cedo oferecermos obras literárias às crianças, melhor será a estratégia para preparar mentes críticas e sedentas por conhecimento.

Todavia a escola, historicamente, tem privilegiado leituras de comunicação rápida, como textos utilitários e informativos, e se afasta, muitas vezes, dos textos literários. Além disso, a excessiva pedagogização e didatização da literatura acabam por transformar o texto literário em um objeto meramente escolar, descaracteriza sua linguagem estética e simbólica, como salienta Soares (1999).

Podemos dizer, portanto, que o texto literário fica restrito a um número reduzido de estudantes, que têm acesso a livrarias ou bibliotecas por meio de suas famílias. A escola, por sua vez, apropria-se desse gênero literário e faz com que ele sofra um processo de escolarização e didatização. Inserir os alunos em um universo onde os livros estão presentes envolve toda a comunidade escolar, inclusive as famílias (Colomer, 2017). Isso posto, ressaltamos que a

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa não aprofundaremos estudos sobre livros de imagens.

biblioteca e as salas de aula são espaços que exigem uma organização preparada para instigar os leitores e auxiliar no desenvolvimento de suas práticas de leitura.

Quando entramos em uma escola ou sala de aula, é possível perceber se a instituição valoriza a formação leitora dos alunos. Essa valorização se manifesta na prática constante de exposição dos estudantes aos livros, evidenciada, por exemplo, pela existência de murais repletos de trabalhos produzidos pelos alunos sobre as obras lidas, pela exposição de livros recém-adquiridos, por acervos atualizados e por uma biblioteca organizada, no qual os estudantes transitam entre a mesa de trabalho e as estantes (Colomer, 2017). Esses elementos despertam, nos alunos, uma postura de descoberta da literatura como uma forma cultural e a percepção de si mesmos como parte de uma “comunidade de leitores” (Cosson, 2022).

Compreendemos, então, que trabalhar na escola por meio do letramento literário implica favorecer o crescimento afetivo e intelectual dos alunos diante das obras literárias, para proporcionar uma experiência estética que promova uma relação significativa e apreciativa com a literatura. Nessa direção, é necessário aprender sobre letramento literário e participar de formações docentes adequadas e professores interessados. Logo, é preciso começar por nós mesmos, como leitores e mediadores docentes, e procurar informações e esclarecimentos a respeito daquilo que não conseguimos compreender sozinhos. No campo da formação leitora, não devemos buscar culpados antes de analisar o histórico de leitura e o ambiente dos estudantes, bem como o do próprio professor envolvido (Chambers, 2023). À medida que esse caminho é trilhado, uma nova perspectiva se reflete nos alunos e em suas ações leitoras, no que tange às práticas pedagógicas de leitura de textos literários por meio do letramento literário.

Tudo isso é importante para compreender como são definidos os conceitos que os estudiosos direcionam ao letramento literário, com leituras que abarcam uma contextualização, o que conduz a um aprendizado crítico.

O conceito de letramento definido por Soares (1998) sustenta pesquisas sobre as práticas de leitura de textos literários, servindo de fundamento metodológico para o estudo da literatura.

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como a inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de texto o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta pacto ficcional, e a recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto, resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (Paulino, 2001, p. 118).

Concordamos com Paulino (2001), quando se refere ao letramento literário para designar parte do letramento como um todo, abrangendo textos literários que trazem um caráter mais artístico e requerem do leitor um posicionamento diferente da leitura funcional e pragmática. Dessa forma, o letramento literário ocorre através das peculiaridades estética, ficcional e, sobretudo, em relação às características alinhadas a esta prática. Ao ler um texto literário, o aluno precisa ser estimulado a perceber as diferenças que há entre um texto literário e outros tipos de leitura, como, por exemplo, ler um manual de instruções, bula de remédio ou receitas.

Paulino (2010, p. 16) acrescenta que o letramento literário, assim como outros tipos de letramento, diz respeito à “apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Ler e escrever desempenha uma função muito importante, ao ultrapassar os limites da sala de aula e integrar-se às práticas sociais cotidianas.

Sustentar o valor estético, formativo e filosófico da literatura implica considerar a experiência da leitura literária. Segundo Paulino (2010, p. 115), essa experiência “está sendo mais valorizada agora, como modo de reumanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias”, isto é, manifestar como “as artes dão a volta por cima”.

A autora declara, ainda:

Eis, pois, a evidência de que, para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, ou do orientador, mediadores escolares da leitura, e, afinal, dois dos principais responsáveis pelas disfunções do livro para as crianças. Basta de textos fracos e previsíveis, que, em nome da Ecologia, da Moral da História, ou da ciência, estão enchendo de banalidades e de narrativas idiotas as bibliotecas das escolas públicas e privadas do país. Vamos ao que interessa à formação de leitores verdadeiramente conscientes, porque instalados na fortaleza literária, na formação filosófica, para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira (Paulino, 2010, p. 118).

Como expõe a autora, é necessário superar práticas que dificultam o letramento literário, de modo que professores e mediadores possam favorecer a formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis aos valores estéticos da literatura.

Já Cosson (2014) assim expressa o conceito de letramento literário:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se

tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (Cosson, Glossário Ceale, 2014).

Sob essa ótica, é importante compreender que o letramento literário não se limita a um saber sobre as obras literárias, mas configura-se como uma experiência de dar sentido ao texto lido por meio das palavras que o compõem. Ainda, o letramento literário distingue-se de outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar singular; compete-lhe “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2022, p. 17).

Na percepção de Cosson (2022), essa singularidade decorre do caráter estético da linguagem literária e da experiência de leitura que ela mobiliza, marcada por deslocamentos de sentidos, estranhamentos e novas formas de compreender a realidade.

Em *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2022) sistematiza orientações para o ensino da literatura, decorrentes de anos de pesquisa e prática docente. Sua proposta tornou-se referência por integrar experiência e construção de sentidos no ensino de literatura. Para ele, o letramento literário é um processo, nunca um produto acabado. Trata-se de apropriação social e individual que nos insere progressivamente em comunidades de leitores. Dito de outra forma, o letramento literário é um processo em permanente construção, que se desenvolve ao longo da vida e ultrapassa os limites da escola.

Com essa intenção, Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, ou seja, um processo em que a literatura não é apenas lida, mas apropriada pelo leitor. Apropriar-se da literatura significa participar da criação de sentidos, de modo que a leitura não se limite às páginas de um livro e se projete para outras experiências culturais.

De acordo com os autores, após intensos diálogos e amplo consenso, ficou evidente que “cada palavra foi longamente discutida e pretende sintetizar os diferentes aspectos do que compreendemos por letramento literário” (Cosson, 2024, p. 172). Essa afirmação remete a um aspecto central: a passagem da literatura como arte para a literatura configurada como disciplina escolar. Assim, reafirmamos a importância do ensino da literatura na escola, um campo que exige planejamento cuidadoso e a seleção criteriosa de textos.

Para que a literatura cumpra sua potência formadora, é necessário revisar os caminhos historicamente trilhados em sua escolarização, de modo a proporcionar ao letramento literário os instrumentos fundamentais que favoreçam a experiência estética e a compreensão do universo da linguagem.

A literatura infantil tem a finalidade de oportunizar a entrada no imaginário compartilhado por uma determinada sociedade, para promover o domínio da linguagem por meio das formas narrativas, poéticas e dramáticas presentes na obra literária. Ela abre a porta para o imaginário pessoal, confirmado e enriquecido pela literatura. Colomer (2017, p. 20) refere-se ao termo “imaginário” como aquele “utilizado pelos estudos antropológico-literários para descrever o imenso repertório de imagens, símbolos e mitos que nós, humanos, utilizamos como fórmulas típicas para compreender o mundo e as relações com as demais pessoas”. A obra literária provoca deslocamentos de sentidos e ativa o poder de interpretação e ampliação do repertório simbólico.

É no ambiente escolar que a literatura precisa ser ensinada de forma sistemática e satisfatória, de modo a orientar os estudantes a se apropriarem desse universo literário. Cosson (2022, p. 29) afirma que o maior segredo da literatura “é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”, a capacidade que a obra literária tem de despertar emoções, possibilitar a compreensão da realidade, além de experienciar e imaginar sua amplitude. Para formarmos leitores habilitados a vivenciar tudo aquilo que a força humanizadora da literatura pode proporcionar, não podemos nos limitar à mera leitura do texto literário; é preciso ir além, de maneira a reconhecer o letramento literário como peça fundamental no desenvolvimento das ações educativas.

A literatura, com seus textos literários, disponibiliza ferramentas para a construção da formação do vínculo literário e, ainda mais, dos elementos formadores para o letramento literário. Trata-se de uma ação que tem como base a solidez da própria literatura, capaz de nos conduzir ao mundo e a nós mesmos.

Ao destacar a importância da literatura, são nomeadas quatro características para orientar o trabalho do letramento literário:

Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (Cosson, 2020, p. 185).

Em síntese, o letramento literário se organiza em quatro eixos: o contato direto e frequente do leitor com a obra; a construção de uma comunidade de leitores que compartilham experiências de leitura; a ampliação do repertório literário por meio do acolhimento de diferentes manifestações culturais; e a oferta de atividades contínuas que desenvolvam a competência literária.

Compreendido como processo, o letramento não se encerra na escola, embora nela se fortaleça. Acontece a partir de uma apropriação gradual, simultaneamente individual e coletiva, que nos integra a uma comunidade de leitores e se estende para além do espaço educativo, alcançando a vida social.

Devido a isso, Cosson (2024, p. 178) concebe o leitor como “[...]um sujeito que, no ato da leitura, traz para o texto seus conhecimentos, sentimentos, emoções e experiências de vida”, o que possibilita a construção de si mesmo e do universo da linguagem através da interação com o texto literário. Essa relação propicia uma troca recíproca entre leitor e obra, em que ambos se transformam mutuamente no processo de leitura. Além do mais, realizada em grupo, a leitura adquire um caráter social, pois o compartilhamento de interpretações e ideias favorece o diálogo, a construção coletiva de sentidos e o fortalecimento dos vínculos entre os participantes. Nesse sentido, Cosson enfatiza que:

[...] os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada (Cosson, 2023, p. 139).

Desse modo, ao realçar o caráter formativo dos círculos de leitura, Cosson (2023) argumenta que essa prática transcende a dimensão individual da leitura, e se configura como um espaço de aprendizagem coletiva e colaborativa.

O intercâmbio de interpretações e o diálogo estabelecido entre os alunos oportunizam o alargamento do horizonte de compreensão e a construção de múltiplos sentidos a partir da obra literária. Nessa perspectiva, o círculo de leitura contribui para a formação do leitor literário, ao promover a reflexão crítica, o desenvolvimento da sensibilidade estética e a valorização da experiência compartilhada de leitura, e se fortalece como um instrumento básico para o letramento literário no contexto escolar.

A pesquisadora Cecília Goulart (2007) conceitua o letramento literário e evidencia os textos literários como parceiros no trabalho em salas de alfabetização e não como instrumento. Ao posicionar o letramento literário em relação ao letramento com outras leituras não literárias, destaca:

Podemos pensar no letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e potencializando-nos de várias maneiras porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros (Goulart, 2007, p. 64).

Ao sugerir que as obras literárias nos auxiliam a compreender a complexidade da experiência e ampliam nossa visão de mundo, a autora atribui à literatura um papel formativo e transformador.

No entanto, essa abordagem, apesar de instigante, requer um olhar crítico. Nem toda leitura de uma obra literária conduz à emancipação ou à mudança de perspectiva. É necessário considerar que esse tipo de letramento literário depende de condições específicas, como uma mediação adequada, intencionalidade pedagógica e acesso contínuo a obras significativas, tendo em vista o contexto da sala de aula e o perfil dos alunos.

Outrossim, é importante refletir que, ao afirmarmos que a literatura “nos letra” e “nos liberta”, corremos o risco de romantizar sua função, o que pode levar a desconsideração o fato de que, em muitos ambientes educacionais, a leitura ainda ocorre de forma obrigatória, e não como uma experiência estética. Assim, torna-se indispensável reconhecer o letramento literário como um potente instrumento formativo, que se diferencia por fazer da literatura um processo de apropriação simbólica da linguagem e contribuir, de maneira singular, para a construção de sentidos.

Nessa direção, Regina Zilberman (2010) explicita que o acontecimento do letramento literário se dá quando o material (o livro) e o universo ficcional são manifestados por meio dos gêneros, em contato com o ser humano, por meio da leitura. Por outro lado, na perspectiva dessa autora, tal manifestação não ocorre por meio da oralidade.

No entendimento da pesquisadora Miriam Hisae Yaegashi Zappone (2007), o conceito de letramento literário reivindica, antes de mais nada, o entendimento do que é literatura. Esta pode ser delineada “a partir de um traço fundamental: o seu caráter de ficcionalidade, já que antes de outras especificidades apontadas pela crítica ao longo da história, o literário está presente num texto quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir” (Zappone, 2007, p. 52).

A autora expõe que o conceito de letramento literário “pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (Zappone, 2007, p. 53). A estudiosa explica que o letramento literário está ligado a diferentes domínios da vida, nos quais a escrita literária possui relevância e objetivos específicos.

Além disso, sublinhamos que existem formas de letramento literário que são dominantes, prestigiadas e consideradas mais importantes do que outras. Conseqüentemente, as práticas de letramento literário são construídas historicamente e praticadas por identidades diversas, e a maneira como fazemos uso da escrita literária e da leitura varia significativamente.

O ponto principal aqui é a ideia de ficcionalidade como um marco básico da literatura. Assim, ao dizermos letramento literário, não apenas mencionamos a capacidade de ler e escrever, mas sim a habilidade de interagir com textos que exploram a imaginação, a criatividade e diferentes formas de representar a realidade.

São práticas de letramento literário que usam a escrita literária com o vestígio de maior importância para a ficcionalidade, pois assim, conforme Zappone (2007, p. 31), “constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas, etc.”

Em continuidade, a autora complementa sua conceituação ao considerar as ideias de Kleiman (2004), quando escreve que o “letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida [...]” (Zappone, 2007, p. 54). Na prática, isso significa que, ao ler um romance, um conto, uma poesia, o aluno não somente decodifica palavras, ele se insere em um universo simbólico, entende metáforas e analisa personagens; observa a riqueza de detalhes; brinca com os limites entre o real e a ficção; interpreta sentidos que vão além do comum e incorpora uma relação marcada e significativa com os textos literários, o que permite que o senso crítico, imaginação e empatia sejam desenvolvidos por meio deles.

Para Zappone (2007), as práticas escolares de letramento literário podem ser enquadradas no modelo autônomo de letramento literário. Esse modelo, ao qual a escola se limita, concebe a escrita literária como um produto acabado, autônomo e desligado do seu contexto de produção. De acordo com a autora, o professor e o aluno trabalham com a escrita literária consoante ao propósito elaborado, sem compreenderem os motivos pelos quais esses propósitos são propostos.

O termo letramento literário, como explica a professora Zélia Versiani Machado (2008), em entrevista ao blog “Escrita Brasil”,

[...] foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, num trabalho encomendado para a ANPEd, na sequência do trabalho de Magda Soares. Na época, o nosso grupo de pesquisa tinha o nome Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil. Em seguida passamos a adotar o nome Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL – pelo fato de, assim, integrarmos mais a literatura no contexto da cultura escrita às nossas discussões. Desta forma, a mudança de nome buscou destacar a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores – professores e

alunos –, da leitura literária na escola e em bibliotecas, etc. (Machado, 2008, n.p., grifos no original).

Para essa mesma autora,

O letramento literário - estado ou condição de quem faz usos da literatura - supõe um processo que pode se iniciar antes de se saber ler e escrever. Nas histórias, nos provérbios, nos ditos populares, nas adivinhas, nas parlendas, entre outros textos ficcionais e poéticos da oralidade, por meio de muitas vozes que não se restringem àquelas do universo familiar mais próximo. Na escola, com o aprendizado da leitura e da escrita, os impressos - livros, jornais, revistas e as telas como portadores de textos literários passam a fazer parte desse processo de letramento, dando mais autonomia ao leitor. A partir da alfabetização ele poderá interagir mais com a cultura escrita literária que o envolve. Ele passa a escolher o que ler, a indicar livros de que gostou. O trabalho dos professores, depois disso, continua a ser imprescindível no sentido de ampliar, a cada etapa da escolaridade, as experiências literárias de seus alunos, (Machado, 2008, n.p.).

A importância do uso da literatura no letramento literário está no fato de ser uma ação contínua, e o convívio com manifestações orais, como adivinhas, provérbios, parlendas e histórias contadas, é uma forma de inserir-se no mundo literário. Essas experiências envolvem a linguagem em seu aspecto simbólico e estético. Nesse processo, o professor é uma peça fundamental, atuando como mediador nesse caminho de tão belas descobertas literárias.

A afirmação de Machado parece sugerir que a experiência literária da criança se inicia apenas após a decodificação do código escrito. Porém, esse pensamento deve ser questionado, uma vez que antes mesmo de ser alfabetizada a criança já estabelece relações significativas com a literatura, especialmente, por meio da leitura de imagens, da escuta de histórias e da recontagem oral.

Muitas vezes, crianças pequenas se apropriam de narrativas com riqueza de detalhes, interpretam ilustrações, antecipam enredos e atribuem sentidos aos livros, mesmo sem decodificar as palavras. Essa forma de interação evidencia que o letramento literário deve começar ainda na educação infantil, como uma experiência estética, sensível e mediada, e não apenas como uma competência posterior à alfabetização.

Reduzir a vivência literária à capacidade de leitura convencional desconsidera as múltiplas linguagens que a criança mobiliza para acessar e construir sentidos no universo literário.

Para o pesquisador Hércules Tolêdo Corrêa (2016, p. 42, grifo do autor), “[...] a expressão ‘letramento literário’ traz imbricada a ênfase em um processo, dá uma ideia de movimento ativo que, muitas vezes, a leitura não tem. Muitos pensam, por exemplo, que a leitura é uma atividade passiva, principalmente se comparada à escrita”.

Isto significa que, para ele, é um processo que se movimenta o tempo todo por meio do texto literário.

É por meio do envolvimento emocional e cognitivo do aluno com a história que esse processo ocorre. Assim, compreendemos que o texto literário conduz o leitor, o que nos leva a propagar a expressão “letramento literário”. Corrêa (2016) afirma:

Promover o letramento literário significa, então, em última instância, promover uma sensibilização do leitor para com o objeto literário. Dessa maneira, o objetivo maior do letramento literário é fazer com que o leitor de um determinado texto literário vá expandindo o seu repertório de leitura, criando redes, estabelecendo relações entre um livro e outro, entre um livro e um filme ou uma peça de teatro, ou até mesmo com telenovelas e séries televisivas (Corrêa, 2016, p. 48).

É nessa sensibilização que o aluno precisa mergulhar cotidianamente, na convivência com o texto literário, para reconhecer suas singularidades num trabalho sistemático que lhe proporcione fruição estética, apreciação da obra literária, entre outros.

Todavia, sabemos que o texto literário, muitas vezes, é empregado como dispositivo para o ensino da língua portuguesa, logo, não é visto em sua particularidade, como uma leitura causadora do prazer estético e da subjetividade.

É no século XX que a disciplina de literatura se revigora nos currículos acadêmicos, com seus estudos guiados para os períodos literários, história das literaturas portuguesa e brasileira e os gêneros literários. Mesmo atualmente, no século XXI, a consolidação do ensino de literatura na escola não está concluída, pois são necessárias ações que tragam ao letramento literário toda credibilidade e reconhecimento social da área das humanas. Se abreviada para tão somente a aplicação da norma culta da língua portuguesa, essa ótica solapa a arte, a subjetividade e a estética.

A partir do exposto, concluímos que a maneira como cada pesquisador emprega o conceito de letramento literário proporciona aos outros pesquisadores e docentes uma direção para seguir, uma elucidação para trabalhar com os estudantes em sala de aula por meio de uma mediação adequada.

### **2.3 Características do letramento literário**

Nesta subseção, após termos levantado os conceitos de letramento literário cunhados pelos seguintes pesquisadores: Paulino (2009), Cosson (2006), Goulart (2007), Zappone (2007), Machado (2015), Corrêa (2016), elencamos algumas características, do letramento literário.

**Quadro 1** - Características do letramento literário por autores

<b>Paulino (2009)</b>	<b>Cosson (2006)</b>	<b>Goulart (2007)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Processo que envolve sensibilidade, autonomia, interpretação;</li> <li>● Apropriação da literatura;</li> <li>● Construção literária de sentidos;</li> <li>● Experiência estética e reflexiva;</li> <li>● Leitor autônomo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Processo que vai além do decodificar;</li> <li>● Apropriação da literatura;</li> <li>● Construção literária de sentidos: imaginação, sensibilidade;</li> <li>● Movimento;</li> <li>● Vai além da escola;</li> <li>● Autonomia do leitor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Evidenciar os textos literários;</li> <li>● Relacionar o letramento literário ao letramento com outras leituras não literárias;</li> <li>● Literatura nos letrados e libertos.</li> </ul>
<b>Zappone (2007)</b>	<b>Machado (2015)</b>	<b>Corrêa (2016)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entendimento do que é literatura;</li> <li>● Conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária;</li> <li>● Traço de ficcionalidade;</li> <li>● Interação com a oralidade e cultura popular;</li> <li>● Autonomia do leitor;</li> <li>● Interação com o contexto social e histórico;</li> <li>● Mediação escolar e social: escola, professores e família.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estado ou condição de quem faz usos da literatura;</li> <li>● Processo;</li> <li>● Antes de saber ler ou escrever;</li> <li>● Com a alfabetização interagir mais com a cultura escrita literária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Processo contínuo;</li> <li>● Apropriação;</li> <li>● Sensibilização do leitor;</li> <li>● Movimento ativo;</li> <li>● Texto literário;</li> <li>● Emocional;</li> <li>● Cognitivo.</li> </ul>

Fonte: a autora (2025).

O quadro acima evidencia as características do letramento literário em consonância com as contribuições de alguns pesquisadores e aponta para um processo que vai além da mera decodificação de palavras.

Conforme Cosson (2022), esse tipo de letramento consiste em um processo de apropriação, por meio do qual o que é alheio se torna parte do sujeito. O autor compara essa apropriação à aprendizagem da língua materna, um fenômeno comum a todos, mas que se realiza de maneira singular em cada indivíduo.

Ainda no que concerne à concepção de apropriação significativa da literatura, Paulino (2009) acentua o letramento literário como promotor de uma experiência estética e reflexiva, capaz de favorecer a autonomia interpretativa do leitor. É uma leitura de obras literárias que demanda o uso de estratégias de leitura apropriadas aos textos literários com a identificação de marcas linguísticas de subjetividade, uma experiência de dar sentido ao texto lido por meio de palavras que falam de palavras.

Na perspectiva de Paulino e Cosson (2009), o letramento literário é um processo de construção de sentidos a partir da materialidade do texto literário, o que envolve não apenas a leitura, mas também a interpretação crítica e a fruição estética. Nesse contexto, a literatura assume um papel central no desenvolvimento da linguagem, pois oferece ao leitor uma forma

singular de acesso ao universo da leitura e da escrita, que articula razão, sensibilidade e imaginação.

Corrêa (2016) também contribui ao tratar o letramento literário como um processo contínuo, que ultrapassa as etapas escolares e vai além do processo sistemático de formação de leitores. Esse processo pressupõe uma relação subjetiva e crítica com o texto literário, na qual o leitor se envolve de forma intensa e significativa. O letramento literário possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende ferramentas de formação de leitores com atividades de leitura compartilhadas para além da escola.

Outros pesquisadores ampliam essa concepção ao associar o letramento literário a perspectivas sociais, culturais e educacionais. Zappone (2007) compreende o letramento literário como um conjunto de práticas sociais que envolvem textos marcados por um traço mais acentuado de ficcionalidade, integram diversos contextos e espaços sociais e plurais, articulados aos significados atribuídos a essas práticas. A autora adota uma perspectiva sociocultural e histórico-social dos letramentos e se apropria de um conceito que tem origem nos estudos linguísticos, e não propriamente no campo da teoria literária. Sob essa ótica, o letramento literário é visto como um fenômeno amplo, que transcende os limites da escola e se estende para além de seus muros, alcança sujeitos que se relacionam com a escrita ficcional a partir de diferentes propósitos e contextos. Zappone (2007) concebe o letramento literário a partir de uma perspectiva abrangente, fundamentada em uma base teórica consolidada por diversos pesquisadores.

Goulart (2007, p. 64) contribui ao frisar a importância de valorizar as obras literárias e de associar o letramento literário a outras formas de leitura, inclusive as não literárias, defendendo a ideia de que “a literatura nos letra e liberta”.

Já Machado (2015) considera o letramento literário como um estado ou condição que pode existir mesmo antes da alfabetização formal, e também aponta para a possibilidade de interação com a literatura desde a infância, em um processo que se intensifica com o domínio da leitura e da escrita.

Em conjunto, essas contribuições fortalecem o caráter formativo e emancipador do letramento literário, com destaque ao seu papel na formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis à complexidade dos textos e contextos em que estão inseridos.

### 2.3 Práticas do letramento literário

Nesta subseção abordaremos como as práticas de letramento literário no ensino da literatura contribuem para a formação do leitor literário, tendo a sala de aula como espaço de mediação e experiência estética com o texto literário no sentido de provocar o interesse dos alunos pela leitura e impulsionar a construção de sentidos e o crescimento da sensibilidade e da imaginação.

Ao observarmos os documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), notamos que termos como “leitura literária” e “texto literário” são mencionados sem definições claras, o que pode dificultar a atuação do professor que busca fundamentação teórica para suas práticas pedagógicas.

A experiência com o letramento literário desperta os alunos para a leitura, e a sala de aula se configura como um espaço em que podemos produzir práticas pedagógicas para a constituição da formação do leitor literário.

Segundo Marília Forgearini Nunes (2022, p. 57), “A experiência da leitura literária não vem prescrita, precisa ser vivida para que os sentidos decorram da interação com o texto, uma experiência que é individual e, por sua vez, não é previsível”. Essa diferenciação passa a considerar a participação do leitor no manejo com o texto, de forma a aumentar as vivências leitoras das crianças.

Pesquisadores como Soares (1999), Cosson (2022), Marisa Lajolo (1986), entre outros, apontam que a leitura de obras literárias no contexto educacional é, muitas vezes, tratada de forma inadequada. Em vez de ser valorizada como uma experiência estética e formativa, a literatura é, frequentemente, utilizada apenas como pretexto para o ensino da gramática, com foco em avaliações e conteúdos técnicos.

Nesse sentido, Soares (1999) explicita que o processo de escolarização da leitura literária já começa de maneira equivocada nos anos iniciais, o que compromete a formação leitora das crianças. Ressaltamos, assim, a importância da literatura nesse processo, bem como o papel fundamental do educador enquanto mediador literário.

Lajolo (1986) defende que a literatura vai além da simples difusão de conhecimento. Ela permite a mescla entre o real e o ficcional, sendo capaz de expressar sentimentos e proporcionar ao leitor a vivência de diferentes realidades por meio da leitura. Nesse cenário, o imaginário não deve ser visto como fuga da realidade, mas como uma referência significativa para o pensamento subjetivo, apto a transformar o leitor em um sujeito crítico e reflexivo. Por meio da literatura, esse leitor aprofunda sua compreensão das obras e de si mesmo.

Cosson (2022) salienta que o professor desempenha uma função primordial nas realizações das mediações dos textos literários na escola, ao desenvolver o letramento literário na formação leitora dos estudantes.

As práticas de textos literários na escola não podem ser confundidas e empregadas como um mecanismo de ensino, mas sim, partilhadas com leituras prazerosas. Colomer (2009) reflete:

A literatura faz parte de qualquer tarefa escolar [...] é só pensar em colocá-la aí. O romance histórico que acompanha um tema de estudos sociais, a coleção de poemas e jogos literários pendurados na sala de aula como um desafio descontraído. Uma das experiências mais sugestivas nesse campo é a linha de trabalho por projetos, já que oferece algumas soluções para as dificuldades de integração dos diversos aspectos da aprendizagem literária e, ainda, da inter-relação entre os objetos linguísticos e literários (Colomer, 2009, p. 21-22).

A abordagem do texto literário nos anos iniciais, com foco na promoção do letramento literário, é o objetivo central da presente pesquisa. A leitura desses textos constitui um caminho para a construção do faz-de-conta, e, nesse sentido, os professores têm a responsabilidade de contribuir para a formação do leitor literário. Sustentamos, assim, que os anos iniciais representam um período propício para esse tipo de trabalho, que deve ser intencionalmente conduzido pelo docente.

Abramovich (1997) enfatiza que

[...] o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor. Ouvir muitas e muitas histórias é importante para se integrar num mundo de descobertas e de compreensão do mundo. Ouvindo histórias pode-se também sentir emoções importantes, como raiva, a tristeza, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade (Abramovich, 1997, p. 23).

Para a estudiosa, o educador tem a responsabilidade de estimular nos alunos o interesse pela leitura de obras literárias. Contudo, a leitura realizada no ambiente escolar nem sempre envolve a criança de forma significativa. Ao contrário, por vezes, tende a afastá-la, em razão da escolarização inadequada da literatura, como destaca Soares (1999).

Segundo a autora, essa escolarização inapropriada da leitura literária ocorre em três frentes principais: a organização e o uso da biblioteca escolar; o modo como se trabalha a leitura e os livros de literatura; e a abordagem da leitura e do estudo de textos como componente básico nas aulas de Língua Portuguesa.

Como uma das áreas de escolarização da literatura, a biblioteca escolar, com frequência, é tratada apenas como um local de armazenamento de livros. A leitura e os livros literários, por sua vez, costumam ser abordados pelos professores de forma avaliativa, o que limita sua função formativa. Já a leitura e o estudo de textos como componente das aulas de Língua Portuguesa

tornam-se inadequados quando se baseiam na seleção de fragmentos literários desconectados, sem atenção à coesão e à coerência dos trechos escolhidos.

Ao observar as práticas escolares relacionadas aos textos literários, Soares (1999) sublinha as divergências entre a leitura de literatura no ambiente escolar e fora dele. Segundo a autora, a leitura realizada na escola está, muitas vezes, associada a uma intenção educacional. Por outro lado, a leitura realizada fora da escola é aquela que possibilita o prazer, sem impor ao leitor que preste contas da sua leitura a um professor. Em relação ao processo de escolarização da literatura, Soares (1999) afirma que

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico [...]. É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (Soares, 1999, p. 21).

Nesse viés, Soares (1999) afirma que não se pode negar a escolarização da literatura, ou de qualquer conhecimento transformado em saber escolar, pois isso equivaleria a negar a própria escola.

O que não deve ser admitido, no entanto, é a pedagogização e a didatização inadequadas da literatura, que trata o texto literário de forma desqualificada e deturpada, descaracteriza sua linguagem e sua função estética.

Dessa forma, compreendemos que a obra literária, ao ser inserida no contexto escolar, inevitavelmente passa pelo crivo do saber escolar. Porém, isso deve ocorrer sem que se perca de vista o caráter estético do texto literário e sua relação com o universo cultural e ficcional, isto é, sua leitura de fruição.

A literatura, assim, deve ultrapassar os objetivos meramente funcionais e utilitários, sendo reconhecida como uma prática social, capaz de promover a formação do leitor por meio do envolvimento com a linguagem simbólica e poética. Quando essa abordagem é efetivamente realizada, há a possibilidade de uma verdadeira reciprocidade entre leitor, autor e obra. É nesse encontro que se concretiza a compreensão desejada por estudiosos do letramento literário, como Paulino (1999a) e Cosson (2022).

A BNCC (Brasil, 2018, p. 7), devido ao seu caráter normativo “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao

longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Buscamos, aqui, breves considerações que nos permitam entender como a noção de letramento literário aparece no documento.

O termo “leitura literária” aparece apenas duas vezes na BNCC: a primeira menção, na página 87, quando são especificadas dez competências de Língua Portuguesa para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A competência de número nove refere-se à leitura literária:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Essa primeira menção ao termo “leitura literária” não aborda uma definição sobre o conceito, é como se simplesmente desse a entender o que é leitura literária, algo que já está posto e que não precisa de uma abordagem discursiva mais profunda.

A ausência de uma definição clara do termo pode confundir o professor que se baseia na BNCC para nortear seus planejamentos e práticas no Ensino Fundamental. Ao não apresentar um conceito explícito, o documento dificulta o trabalho docente, que passa a carecer de uma direção mais objetiva.

A segunda ocorrência do termo aparece apenas na parte destinada ao Ensino Médio.

Ao investigar como a BNCC utiliza a expressão “texto literário”, identificamos seis ocorrências. Dessas, somente uma se referia aos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto as outras cinco estão relacionadas aos anos finais e ao Ensino Médio. Entretanto, em nenhuma delas há esclarecimento sobre o que se entende por texto literário.

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2018, p. 84).

A despeito de reconhecer o texto literário como componente da formação estética dos estudantes, a BNCC não manifesta uma definição clara e estruturada sobre o que entende por “texto literário”, nem explicita o conceito de *letramento literário*.

A política nacional da Educação Básica, a BNCC, integra orienta e regulamenta ações e diretrizes nos âmbitos federal, estadual e municipal, influenciando a formação docente, os

processos avaliativos, a produção de materiais educacionais e a definição de critérios para garantir uma infraestrutura adequada ao desenvolvimento da educação.

Da forma que salienta Cosson (2022), o letramento literário dispõe de uma configuração especial, de acordo com a compreensão da especificidade da linguagem literária e um compromisso com a formação estética do aluno.

Já Paulino (1999b) intensifica que o progresso do leitor literário dispõe de experiências significativas de leitura, que envolvam fruição, imaginação e apropriação simbólica da linguagem, algo que não pode ser alcançado por meio de abordagens superficiais ou funcionalistas.

Logo, a falta de diretrizes claras na BNCC sobre o trabalho com o texto literário nos anos iniciais comprova a urgência de que educadores e pesquisadores assumam um papel ativo na significação do texto literário no ambiente escolar, para além das lacunas do documento normativo, a fim de fomentar práticas pedagógicas de letramento literário que estimem o texto literário em sua influência cultural, formativa e subjetiva.

Ao compreendermos que a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e contribui para orientar e regulamentar diversas ações e diretrizes nos âmbitos federal, estadual e municipal, como a formação docente, os processos avaliativos, a produção de materiais educacionais e a definição de critérios para uma infraestrutura adequada ao desenvolvimento da educação, nos deparamos com uma ausência de base teórica para o letramento literário em todas as etapas da Educação Básica. O documento apresenta uma extensa lista de instruções diretas e sugere que o educador nele representado não necessita de uma fundamentação teórica sólida para nortear suas práticas, basta que ele siga as orientações prescritas pela BNCC no cumprimento das tarefas propostas.

### **3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

Nesta seção, o objetivo é discutir os conceitos de educação literária cunhados por alguns pesquisadores, além de lançar luz sobre os principais fatores envolvidos na promoção de uma educação literária na escola.

Para isso, partimos de uma linha do tempo da educação literária e dos conceitos de educação literária propostos por Colomer (2007), bem como as contribuições de Roig-Rechou (2013), Balça (2023), Leahy-Dios (2004) e Dalvi (2021).

#### **3.1 Linha do tempo educação literária**

Para uma compreensão mais aprofundada do tema, é fundamental considerar os marcos históricos que delinearão a constituição da educação literária, tanto na Europa quanto no Brasil. O conceito, tal como compreendido atualmente, não surgiu de forma rápida ou linear, mas foi sendo construído ao longo do tempo, por meio de debates teóricos, práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à leitura e à formação do leitor literário.

No contexto europeu, merecem destaque as contribuições da pesquisadora espanhola Teresa Colomer, que conferem centralidade à noção de educação literária a partir da década de 1990. Em seus estudos, Colomer (1991) propõe a substituição do tradicional ensino de literatura por uma abordagem direcionada à educação literária, entendida não como a simples transmissão de conteúdos sobre obras e autores, mas como a formação de uma competência leitora preocupada com a apreciação e interpretação do texto literário.

Ao longo das últimas três décadas, os trabalhos da autora têm contribuído de forma significativa para a reflexão sobre os caminhos possíveis da educação literária, pois a distingue, com clareza, do ensino de literatura. Enquanto este tende a privilegiar o conteúdo informativo e histórico das obras, a educação literária visa desenvolver uma competência específica: o domínio das convenções que regulam a relação entre o leitor e o texto literário e promover uma leitura mais crítica, estética e sensível.

No início do século XXI, a inserção da educação literária nos documentos programáticos oficiais em Portugal ainda era relativamente recente. Embora a literatura já estivesse presente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sua presença nos documentos normativos era pouco expressiva, o que expõe uma ausência de diretrizes claras quanto ao seu papel na formação leitora.

Foi somente na primeira década dos anos 2000 que se consolidou um conjunto de iniciativas que impulsionaram a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa no país. Entre essas ações, destacam-se o Programa Nacional de Ensino do Português para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PNEP), o Plano Nacional de Leitura (PNL), a expansão da Rede de Bibliotecas Escolares e diversos projetos municipais de incentivo à leitura. Esses movimentos contribuíram para o fortalecimento das práticas de leitura literária nas escolas e colocaram em pauta discussões sobre a função da literatura na educação linguística e literária. O PNL, em sua segunda fase (2017-2027), criou oportunidades de leitura e contatos com os livros em diversos espaços de leitura, com muitas ações, programas e projetos previstos para os dez anos do Plano.

No campo da pesquisa acadêmica, a contribuição da estudiosa Blanca Ana Roig-Rechou (2009) é um marco nos estudos sobre literatura infantil e juvenil, especialmente na Galícia, comunidade autônoma da Espanha. Sua obra tem como objetivo central a sistematização e valorização da produção literária voltada ao público infanto-juvenil, o que dialoga com as discussões contemporâneas sobre o papel da literatura na formação de leitores desde a infância.

Em 2012, as Metas Curriculares de Português, Ensino Básico, passaram a incluir, pela primeira vez, o domínio de Iniciação à Educação Literária, voltado para o 1.º e 2.º ano de escolaridade, e o domínio de Educação Literária, destinado ao 3.º e 4.º ano. Esses domínios permanecem presentes no documento oficial desde 2015, intitulado Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, e consolidam a valorização da literatura na formação leitora dos estudantes desde os primeiros anos escolares.

Por outro lado, no documento orientador da educação pré-escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), publicado em 2016, não há menção explícita ao termo "educação literária", nem sua organização como um eixo específico, o que evidencia uma lacuna no reconhecimento formal da literatura nesse nível de ensino.

Colomer (2007), na obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, aprofunda a reflexão sobre o papel do texto literário no contexto escolar. A autora enfatiza a importância de uma mediação qualificada, que proporcione ao aluno a vivência de uma leitura literária autêntica, crítica e sensível, capaz de desenvolver competências interpretativas e estéticas.

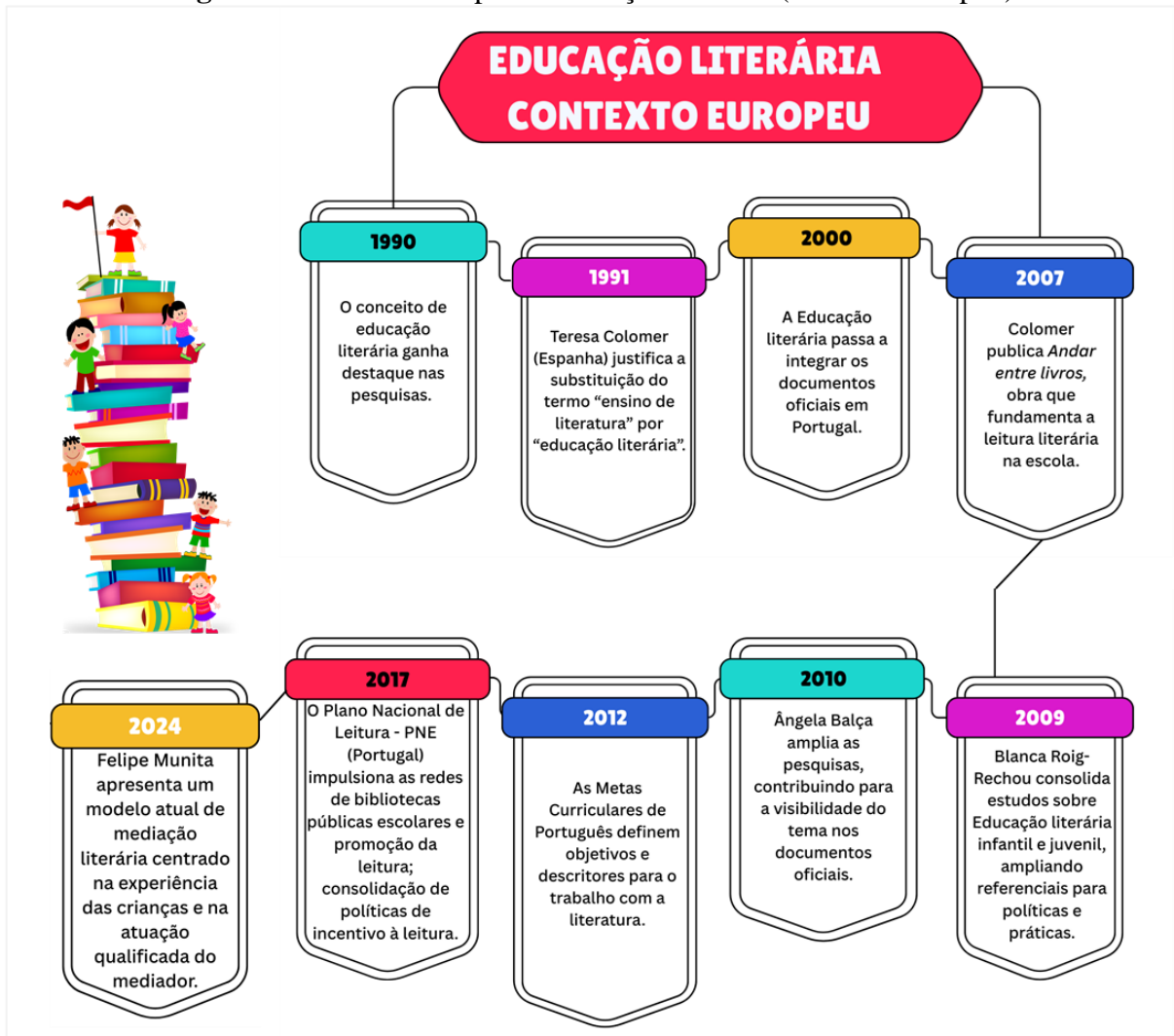
Ângela Balça (2010) afirma que a educação literária passou a figurar, de forma mais visível, no discurso oficial do sistema de ensino português. Para a autora, esse conceito ultrapassa a dimensão técnica do ensino-aprendizagem da literatura, na medida em que propõe uma leitura do mundo mais sofisticada e abrangente, que contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e eticamente comprometidos.

Em publicação mais recente, Balça (2023) reforça que fomentar a educação literária exige refletir sobre a relação subjetiva que o leitor estabelece com o texto, além de desenvolver, nos alunos, o conhecimento das convenções e estruturas que caracterizam os textos literários. Essa abordagem reconhece o valor estético da literatura e sua capacidade de formar leitores mais atentos às múltiplas dimensões da linguagem.

Na obra *Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores*, publicada em 2024, Felipe Munita propõe a concretização de um novo modelo de educação literária, fundamentado em dois objetivos centrais: o desenvolvimento da competência interpretativa, por meio de uma leitura analítica e orientada, e a promoção da formação de vínculo literário, com foco na construção da autonomia leitora.

Na Figura 2 estão expressos os principais aspectos da evolução da educação literária no contexto europeu:

**Figura 2 - Linha do tempo da educação literária (contexto europeu)**



Fonte: a autora (2025).

No Brasil, diversos pesquisadores têm ampliado esse debate ao articular teoria e prática à luz das especificidades socioculturais do país e dos desafios enfrentados pelas escolas públicas na efetivação do direito à leitura. Isso posto, apresentaremos, na continuidade, um panorama dos principais momentos que marcaram a trajetória da educação literária no contexto brasileiro, com base em contribuições acadêmicas e em marcos institucionais significativos.

A partir da década de 1980, as contribuições da teoria literária para o ato de leitura e para a compreensão dos processos interpretativos passaram a influenciar de forma decisiva o ensino de literatura. Nesse período, o foco da didática se desloca do estudo exclusivo do texto à centralidade do leitor e origina uma ruptura epistemológica importante. Os elementos constitutivos do sistema literário passam, então, a ser compreendidos como componentes fundamentais do processo de leitura, na medida em que contribuem para a construção de um novo modelo de ensino da literatura, cujo objetivo principal é desenvolver nos alunos a capacidade de fruição estética e interpretação crítica, de modo a formar leitores literários mais autônomos e reflexivos.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) estabelece os princípios gerais da educação brasileira, institui um marco legal para a organização curricular e reafirma a importância da formação humanística, de modo a incluir o acesso à leitura e à literatura como direitos educacionais.

Nesse cenário, releva-se a contribuição da pesquisadora Cyana Leahy-Dios, que, em sua obra *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, publicada em 2004, amplia o conceito de educação literária ao tratá-la como uma metáfora da formação para a cidadania. Ela questiona modelos engessados de ensino e propõe uma abordagem que compreende a leitura como prática social, situada, crítica e identitária. Leahy-Dios enfatiza o papel social e cultural da leitura literária, especialmente em contextos marcados por desigualdade, defende que o acesso à literatura deve promover pertencimento, reflexão e transformação social.

Em 1997 foi implantado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), uma política pública dirigida à democratização do acesso à literatura nas escolas públicas brasileiras. Por meio da distribuição sistemática de obras literárias, o Programa buscou tanto ampliar o acervo das bibliotecas escolares e apoiar o trabalho dos professores na formação de leitores literários quanto valorizar a presença da literatura como elemento fundamental da formação humana.

Em 2014, a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), estabeleceu metas decenais para a educação brasileira, muitas das quais reforçam o papel da leitura e da literatura na formação crítica dos estudantes. Entre as diretrizes previstas,

destacam-se as metas voltadas à universalização das bibliotecas escolares, ao incentivo à leitura e à valorização da formação docente para o trabalho com textos literários.

Entre 2017 e 2020, com a elaboração e implementação da BNCC, documento de referência para todos os currículos da Educação Básica no país, houve certo retrocesso em relação ao tratamento da literatura no currículo. A abordagem predominante prioriza os gêneros textuais e os aspectos linguísticos, o que contribui para a marginalização do ensino da literatura como prática autônoma. O termo “educação literária” sequer é mencionado no documento, o que propaga uma desvalorização, que fica evidente no fato de a literatura não compor uma área específica no documento, estando integrada à área da Língua Portuguesa.

No Congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada, realizado em 2017 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a pesquisadora Maria Amélia Dalvi propôs um plano emergencial de trabalho para o ensino da literatura. Seu objetivo principal é assegurar a experiência efetiva da leitura, da escrita e da discussão literária na escola e, de forma mais ampla, nos processos educativos. A educação literária que ela defende – assim como o perfil de leitores que espera sejam formados –, não pode ser reduzida a um conjunto de competências e habilidades mensuráveis. Para ela, a experiência literária não se enquadra em descritores padronizados nem em testes de múltipla escolha aplicados por professores pouco autônomos. Ao contrário, exige-se um espaço pedagógico que valorize a autonomia docente, a reflexão crítica e o contato estético profundo com o texto literário.

Dalvi (2021), no capítulo “Educação, literatura e resistência”, que integra obra *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*, organizada por Maria do Socorro A. N. Macedo, aborda a educação literária no Brasil como um desafio que vai além da mera formação de leitores. Ela aponta que a maneira como a formação leitora é tradicionalmente articulada tende a ser restrita e limitadora. Para a autora, uma educação literária concreta precisa ultrapassar o ensino da leitura de textos literários, pois o literário transcende as questões meramente disciplinares. É fundamental confrontar o sujeito com a complexidade cultural, econômica, histórica e social que permeia a experiência literária. Assim, compreendemos que ser leitor de literatura implica assumir um protagonismo autônomo e crítico, capaz de refletir sobre seu tempo, sua sociedade e o lugar que ocupa no mundo. O leitor não é um agente isolado, mas um participante ativo de uma teia de relações dinâmicas, que não se restringem a categorias fixas, mas se manifestam nas trocas e interações no mundo.

A promulgação da Lei N.º 12.244/2010, regulamentou a universalização das bibliotecas escolares. Dessa forma, a biblioteca escolar passa a ter caráter obrigatório e todas as escolas deverão se adequar até 2020.

Somente em 2024, com a instituição do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SBNE), por meio da Lei n.º 14.836/2024, é que se configura como uma política pública fundamental para a promoção da educação literária no Brasil. Essa legislação reconhece a biblioteca escolar como um equipamento cultural e imprescindível e estabelece a obrigatoriedade da presença de bibliotecas em todas as escolas públicas, com acervo mínimo adequado e equipe técnica qualificada. Assim, o SBNE fortalece a infraestrutura necessária para garantir o acesso à literatura e apoiar o desenvolvimento da formação leitora no ambiente escolar.

A Figura 3 expõe os principais marcos da educação literária no contexto brasileiro:

**Figura 3 - Linha do tempo da educação literária (contexto brasileiro)**



Fonte: a autora (2025)

Apesar dos avanços teóricos e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, a educação literária ainda enfrenta desafios significativos para se consolidar efetivamente no sistema escolar brasileiro.

A presença da literatura nos currículos continua limitada, muitas vezes, subordinada a abordagens linguísticas ou mecânicas, sem garantir o desenvolvimento de uma leitura crítica e autônoma. Além disso, as desigualdades estruturais, a falta de infraestrutura adequada e a

insuficiente formação docente comprometem a efetivação de uma educação literária que dialogue com as demandas sociais e culturais contemporâneas.

Dessa forma, é necessário repensar as práticas pedagógicas e também as políticas e estruturas que sustentam o ensino da literatura, para que ela cumpra seu papel de formar leitores realmente engajados e reflexivos.

### **3.2 Conceitos sobre educação literária**

O conceito de educação literária ganhou destaque na década de 1990, quando Colomer (1991) justificou a substituição do termo ensino de literatura por educação literária. A incorporação desses princípios ao contexto escolar enfrentou controvérsias e desafios, seja pela simples mudança de paradigma, seja pela priorização de objetivos e práticas representativos de modelos educativos nem sempre compatíveis entre si.

Nessa perspectiva, Munita (2024) esclarece:

A ruptura epistemológica representada pelo deslocamento do estudo do texto para o estudo do leitor, juntamente com a reconsideração dos vários elementos do sistema literário como fatores que influenciam os processos de leitura, finalmente constituíram os fundamentos para um novo modelo de ensino de literatura (Munita, 2024, p. 56-57).

Isso significa que o ensino literário passou a priorizar o leitor e suas experiências individuais de leitura, e não apenas a análise técnica ou estrutural do texto. Essa mudança propicia uma visão mais humanizada da literatura, na qual o aluno deixa de ser um receptor passivo de informações para se tornar um sujeito ativo na construção de sentido. Assim, o texto literário se torna uma prática formativa e reflexiva, ao permitir que o aluno se relacione criticamente com o texto e com o mundo ao seu redor.

O objetivo do ensino passou a abranger todas as etapas escolares, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, como leitores literários, de experienciar e compreender. Essa transição para novos modelos de ensino ocorre de forma gradual e não está isenta de adversidades. Pelo contrário, exige procedimentos complexos de diálogo e apropriação, envolve uma ampla gama de avanços teóricos e uma diversidade de elementos educativos que coexistem, com maior ou menor grau de consenso, no ambiente escolar (Munita, 2024).

Entendemos que a escola tem uma função primordial na formação de leitores, sobretudo no que se refere à formação de leitores literários. Por ser um ambiente de referência incontestável, o lugar de nos apoderarmos do texto literário, se faz primordial que a introdução

à educação literária tenha uma visibilidade, pois percebemos que o conceito de educação literária tem permanecido, de maneira implícita ou explícita, no diálogo oficial da escola.

Podemos salientar, ainda, que em todas as etapas de ensino da educação básica, no percurso que o aluno tem na escola, há uma oportunidade imensurável de concretizar a educação literária. Porém, mesmo com todos os programas para a formação de leitores que a escola promove, a educação literária ainda constitui um considerável desafio para a sociedade contemporânea.

Diante desse cenário, torna-se pertinente recorrer à conceituação proposta por Colomer (1991, p. 22, tradução nossa), que discute de forma abrangente o que se entende por educação literária: “[...] a aquisição de uma competência leitora específica que requer o reconhecimento de uma determinada formação linguística e do conhecimento das convenções que regulam a relação entre o leitor e [...] texto no ato específico da leitura”<sup>3</sup>.

Ao estabelecer que a educação literária envolve uma competência leitora específica, a autora realça a dimensão de o leitor identificar que a literatura possui uma linguagem particular, com suas convenções e sentidos implícitos. Ler uma obra literária, por conseguinte, representa ir além do campo das palavras; abarca os recursos linguísticos, estéticos e simbólicos que o autor utiliza para construir significados.

Essa visão contribui para que o aluno desenvolva uma leitura mais sensível e crítica, capaz de interpretar o mundo e a si mesmo por meio da experiência estética que a literatura proporciona.

Nas palavras de Colomer (2007), a formação literária na escola tem um verdadeiro desejo de seguir um discurso pronto e acabado sobre as obras e, nesse sentido, a forma de trabalhar com o texto literário não parece viável para uma sociedade pós-moderna e tecnológica, mas que a educação literária serve para transformar e desempenhar um novo olhar para as futuras gerações, ao discutirem sobre sua cultura, questionar, criticar como os valores e princípios foram construídos ao longo do percurso. Com isso, podemos verificar que “permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo” (Colomer, 2007, p. 29). As pesquisas da autora, nos últimos anos, têm colaborado para esclarecer o percurso da educação literária e distingui-la do ensino de literatura.

---

<sup>3</sup> Original: “[...] la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada com-formación linguística e del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto em e lacto concreto de su lectura” (Colomer, 1991, p. 22).

Conforme ela, um leitor competente necessita progredir uma “*competência específica*” e adquirir alguns “*conhecimentos determinados*” para almejar uma interpretação, inserido numa comunidade cultural, e, para adquiri-los, ela nomeia alguns objetivos para a educação literária:

[...] em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. Em segundo lugar, o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e cultural*, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. Em terceiro lugar, o ensino da literatura pode reformular a antiga justificativa sobre sua idoneidade na formação linguística. Atualmente se assiste a uma nova reivindicação da profunda inter-relação entre língua e literatura depois do divórcio iniciado com o abandono da retórica preceptiva do século XIX (Colomer, 2007, p. 31-32, grifo no original).

Colomer (2007), ao defender o texto literário como foco central do trabalho com a literatura, propõe que o aluno seja colocado em contato direto com a obra, para que a experiência estética e a oportunidade de enxergar a diversidade social e cultural sejam priorizadas; as maneiras de explorar as obras literárias com significados que contribuem para a compreensão da realidade na qual estamos todos incluídos sejam distintas; e, por fim, que a leitura dessas obras no centro da educação literária se torne uma proposta possível para o espaço escolar.

Para Colomer (2007) ensinar literatura e articular a educação literária é algo bastante enigmático, pois exige conciliar alguns aspectos como: o texto, interpretação do leitor, discurso valorativo que o leitor faz do texto, conhecimentos linguísticos, culturais e artísticos.

Nessa mesma linha de reflexão, Roig-Rechou (2013) também se propõe a discutir o conceito de educação literária, ressaltando a importância de reconhecer, antes de tudo, o que realmente se entende por esse termo.

Assim, essa autora salienta algo muito relevante para, de início, pensarmos sobre: “Para poder ensinar e educar literariamente acho que nós devemos perguntar que se entende por educação literária” (Roig-Rechou, 2013, p. 21). Ao compreender o que seja educação literária, podemos começar a traçar caminhos para ensinar e educar literariamente; reconhecer quais os primeiros passos para construir uma educação literária. A educação literária evidencia diferentes aspectos que se imbricam: texto literário, tempo, contexto, escola, práticas pedagógicas, professores e alunos.

Na visão de Roig-Rechou (2009, p. 333) enfatiza-se a educação literária para o momento que o aluno tem “una reacción individual perante unha obra literaria”, que ocorre pelo seu “conjunto de saberes culturais, literários e sociais” e por seus “intertextos individuais”.

A referida pesquisadora caracteriza a educação literária como:

[...] a posta em marcha dunha metodoloxia que sexa quen de dotar o lector e futuro mediador dun conxunto de saberes culturais, literários e sociais que fornezan as enciclopédias [...] e os intertextos [...] individuais para ser quen de descubrir modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecementos históricos..., unha reacción individual perante unha obra literária (Roig-Rechou 2009, p. 333).<sup>4</sup>

A autora enfatiza, igualmente, que a educação literária faculta que o leitor constitua um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o sustente a fertilizar a sua competência enciclopédica, em específico, a competência intertextual. E nesta proporção, de modo pessoal, ampara o leitor a completar aquilo que o texto não diz, mas insinua, aponta as lacunas, e a caracterizar-se como um leitor eficiente e audaz.

Nessa perspectiva, Mendoza Fillola (2004) amplia a discussão ao sublinhar que, antes de ser vista como um conteúdo didático, a literatura deve ser lida, estimada e valorizada como expressão estética e cultural.

O autor registra um ponto muito importante, ao dizer que a literatura deve ser lida, estimada e valorizada antes de ser pensada como um conteúdo “didático”; deve-se frisar a relevância da educação literária ao ilustrar o merecimento da obra literária diante dos olhos do aluno, nas atividades de recepção. A realização de uma leitura pessoal agrega, sistematicamente, compreensão e reflexão das obras literárias.

Nesse sentido, o professor necessita averiguar sua concepção sobre o tema, no sentido que sua ação favoreça a renovação metodológica que permite a leitura e a formação leitora.

O ensino da literatura deve considerar que o objetivo essencial e genérico da formação e da educação literária dos alunos de um determinado nível escolar tem um duplo caráter integrador: aprender a interpretar e aprender a valorizar e apreciar as criações de natureza estético-literário (Fillola, 2004, p. 15).

Por entender que a literatura não pode ser uma disciplina com uma aprendizagem homogênea e padrão, e sim um ensino que se pauta no aprender a interpretar, a valorizar cada obra literária e, acima de tudo, estimar o estético-literário, estrutura que compõe o ensino da literatura. Então, na compreensão de Fillola (2004),

A educação literária (educação *na e para* a leitura literária) é a preparação para saber participar efetivamente no processo de recepção e atualização interpretativa do discurso literário, tendo em conta que: a) a literatura é um *conjunto de produções artísticas* que se definem por convenções estético-culturais e às vezes são um reflexo do futuro do grupo cultural; b) as produções literárias também se definem pela

---

<sup>4</sup> Ao colocar em marcha uma metodologia que seja capaz de dotar o leitor e o futuro mediador de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que forneçam as enciclopédias [...] e os intertextos [...] individuais para a descoberta de modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos..., uma reação individual perante uma obra literária (Roig-Rechou, 2009, p. 333, tradução nossa).

presença acumulada de certos usos e recursos de expressão (embora nem sempre exclusivos ou específicos) próprios do sistema linguístico e pela sua organização segundo estruturas de gênero; e c) o processo de percepção do significado de um texto literário não é uma atividade espontânea, nem o significado é o resultado automático de uma leitura denotativa (Fillola, 2004, p. 15, grifos no original).

Toda essa preparação possibilita a inserção do leitor no campo da educação literária, favorece sua recepção e interpretação do discurso literário. Em muitas práticas escolares, o ensino de literatura ainda se caracteriza por abordagens centradas em movimentos, autores, datas, fragmentação da história, biografia e caracterização de escolas, períodos e gêneros, com uma certa opinião crítica; o que leva a um trabalho fragmentado e pouco significativo para os alunos. Conforme Fillola (2004),

O papel do professor em relação aos propósitos da educação literária e aos conteúdos literários é essencialmente o de formador, estimulador e animador de leitores e críticos literários. O professor de literatura estimula a aprendizagem do aluno fazendo com que o leitor observe as características específicas, os estímulos que o texto específico apresenta e os efeitos que eles motivam no receptor. Ou seja, sua função como agente motivador é o que permite aproximar a função lúdica e estética das produções literárias do nível adequado de conhecimento analítico que a projeção curricular prevê e direcionando-a para a vertente da educação literária (Fillola, 2004, n.p.).

A partir do exercício dessas propostas, o professor harmoniza as colaborações interpretativas originadas pelos alunos por meio da leitura, com a compreensão teórico-crítica que o professor utiliza com aspectos pedagógicos. A função do professor como crítico-mediador é proporcionar um diálogo inteligente, repleto de significados com a obra literária, instigar novos questionamentos, propostas ou pontos de vista capazes de repercutir os variados aspectos da leitura.

A educação literária faz parte da formação cultural do aluno (Fillola, 2004), informação vinculada ao tratamento da formação literária, que tem como base a atividade do leitor no processo de recepção, inclui os sistemas sociais e culturais, as esquematizações retóricas e as estratégias de discurso e ritualização e simbolização do imaginário que a criação literária possui.

A formação literária é a constituição de um pacto de leitura que deve ter “[...] como objetivo formar leitores capazes de estabelecer a interação efetiva entre o texto e o leitor, que o conduza à compreensão-interpretação e valorização estética das produções culturais e literárias” (Fillola, 2001, p.1).

A educação literária é um conceito teórico que possui muitas faces, uma delas é a habilidade cognitiva, em que o texto literário “capacidade de formular expectativas, elaborar inferências, construir hipóteses de sentido, atividades necessárias no processo de leitura, e é complementado pela capacidade de reconhecer a intencionalidade do texto” (Fillola, 2004, p. 2).

Se, por um lado, Fillola (2004) acentua a dimensão cognitiva da educação literária, por outro, Balça (2023) evidencia sua consolidação como conceito educacional em contextos institucionais. Isso ocasionou, ao longo do tempo, diferentes estudos que esboçaram planos desfavoráveis para atribuição da leitura e do texto literário, que correspondessem a uma atividade de lazer; para a formação de leitores, a promoção da educação literária continua um desafio real para a contemporaneidade.

Trata-se, por conseguinte, de uma discussão antiga; ao contribuir para a compreensão do conceito de educação literária e perceber os diversos fatores envolvidos na promoção de uma educação literária, a autora aponta um conceito para educação literária:

[...] ao longo dos anos, os estudos têm apontado para uma tendência de transformação do ensino da literatura para a educação literária, sendo que, no nosso entendimento, a educação literária se deve centrar numa partilha de experiências que possibilitem ao estudante compreender as especificidades que marcam o texto literário. No entanto, quanto a nós, essas experiências de leitura têm de ser emocionantes, prazerosas, afetivas, têm de tocar o leitor. A promoção de uma educação literária tem de permitir que o leitor apresente respostas pessoais às leituras que efetuou, possibilitando o espaço e o tempo para a discussão dessas leituras individuais (Balça, 2023, p. 9).

A partilha da experiência literária é um divisor de águas na vida do aluno, que acrescentará aspectos de compreensão e as peculiaridades que tornam a leitura emocionante, com um toque pessoal, de modo que sua memória afetiva será acionada, sentimentos ímpares serão criados, e, com isso, passará a fazer parte de uma comunidade leitora.

O conceito de educação literária supera o nível de ensino-aprendizagem da literatura; aprender a ler os textos literários cumpre a convenção estética, o protocolo de ficcionalidade, aprender a apreciar a literatura desenvolve competências que concorrem para ler o mundo de uma maneira refinada e vasta, contribui para a formação de alunos críticos, capacitados para ler e indagar as práticas de leitura dos textos literários.

A leitura no contexto escolar deve ser incentivada e concluída; antes de ler o texto, devem estar claros os objetivos de aprendizagem, as tarefas relacionadas, os efeitos que se quer alcançar; educar literariamente requer atividades planejadas e mediadores conscientes da importância do seu desempenho, uma vez que a educação literária não se expande naturalmente.

Ao contactar com os textos literários, as crianças e os jovens reforçam e enriquecem a sua competência linguística, a sua competência literária, a sua sensibilidade estética; mas também aprendem progressivamente a interpretar e ativar os seus intertextos, bem como a valorizar e a apreciar a literatura [...] (Balça, 2013, p. 101).

Balça (2023) sublinha dois aspectos primordiais que contribuem para a promoção da educação literária: “a participação/relação subjetiva do leitor com o texto e o conhecimento das

normas que regem o texto literário”, aspectos esses que não podem deixar de estar presentes, visto que andam lado a lado, unidos; num estímulo fundamental para a educação literária.

A educação literária precisa fazer parte da vida dos alunos logo na entrada da vida escolar. Quanto mais precoce for essa exposição aos textos literários, maiores serão os ganhos em se tratar de experiência literária e aquisição de uma “sensibilidade estética”. Quando isso acontece, os estudantes interpretam textos literários com bastante desenvoltura. Essa construção favorece a difusão de competências e comportamentos que vão ser indispensáveis nos primeiros anos na escola e se perpetuarão por toda sua vida.

Colomer (2007) sustenta que a educação literária deve ser uma associação entre a experiência do leitor, tendo em conta uma relação subjetiva do leitor com o texto, e um ensino que auxilie o comando da compreensão do texto sobre as regras de convenções das obras literárias. Balça e Azevedo (2016) direciona o conceito para uma outra proporção:

[...] o conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura – o aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura -, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a praxis (Balça e Azevedo, 2016, p. 3).

Balça e Azevedo (2016) esclarecem que a educação literária vai muito além do simples ensino da literatura como conteúdo escolar. Não se trata apenas de aprender a reconhecer um texto como literário, compreender suas convenções estéticas ou desenvolver o gosto pela leitura. O conceito ultrapassa o domínio técnico da leitura e da interpretação, pois envolve o desenvolvimento de competências que ensejam entender o mundo de maneira mais profunda e crítica. Assim, a educação literária contribui para a formação de sujeitos reflexivos, que conseguem relacionar o que leem com a realidade que os cerca, questionam e atribuem novos sentidos à própria experiência social e humana.

A educação literária no Brasil tem se constituído por trajetórias consideravelmente distintas daquelas verificadas em outros contextos internacionais, conforme apontam diferentes estudos. Segundo Leahy-Dios (2004), tal forma de ensino mantém uma estreita relação com os conteúdos exigidos nos exames vestibulares, centra-se predominantemente na memorização de datas, autores, obras e respectivas características. A autora ainda evidencia as adversidades enfrentadas pelos docentes das redes públicas de ensino, que se deparam com remunerações insuficientes, cargas horárias excessivas e o recorrente processo de desvalorização social da profissão.

A fim de elucidar a perspectiva apresentada por Leahy-Dios (2004), torna-se pertinente discutir os pressupostos conceituais que sustentam sua compreensão acerca da educação literária. Sob o ponto de vista de Leahy-Dios (2004), a educação literária é

A construção de uma educação literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professores, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos. [...] Aí se insere a necessidade de esclarecer o papel da literatura como espaço de leitura formal no ensino médio brasileiro, assim como as influências que os estudos literários vêm sofrendo em sua história contemporânea. Para reescrever essa história, visando a uma influência politicamente significativa nos tempos atuais, é preciso saber as formas que tomam esses estudos (Leahy-Dios, 2004, p. 4).

De acordo com o conceito de Leahy-Dios (2004), a educação literária necessita de objetivos, métodos e formas de avaliação compreensíveis no processo de apropriação do saber por meio da obra literária na prática, com o intuito de educar os cidadãos. Com isso, ocorrerá a transformação, literariamente, na vida do aluno, o despertar para sua responsabilidade como cidadão consciente que cria condições para defender seus pontos de vista num mundo cheio de situações adversas, mas que encontra na educação literária uma capacidade de aprender e criticar uma leitura; saber dialogar por meio dos conhecimentos aprendidos e construídos com a vivência literária.

Assim, a educação literária “ajudaria a construir ‘pessoas melhores’, no sentido de serem sujeitos mais competentes para validar a cidadania e nela se engajar buscando formação de comunidades democráticas” (Leahy-Dios, 2004, p. 233).

Os alunos de escola pública precisam de um conhecimento socialmente legitimado, do domínio da língua culta e cultura nacional que lhes proporcione o ingresso num futuro melhor; da confiança de saber ler e escrever sobre um assunto e, conseqüentemente, isso tudo irá refletir na autoestima, na compreensão política, leitura crítica e criatividade expressiva. Dessa maneira, construímos um saber educacional relevante,

[...] em que os objetivos da educação podem servir aos fins e necessidades dos alunos, em vez de contribuir para a manutenção da distribuição desigual dos bens sociais e culturais em paradigmas estratificados. Por haver pouca preocupação genuína com o bem-estar do aluno como sujeito social, tratamentos acrílicos sobre métodos e pedagogias apassivadoras, além de socialmente obsoletos, têm impedido o desenvolvimento sociocultural democrático da maioria (Leahy-Dios, 2004, p. 6).

Podemos, como escola, como professores, mudar esse quadro para o avanço e transformação de uma sociedade que poderá, no futuro, colher os frutos plantados no agora. Isso tudo irá depender das ações de pessoas que vejam a educação literária como um recurso rico e potente, capazes de, realmente, colocá-la em prática, nas suas salas de aula, na escola, na

sua comunidade leitora. Professores competentes e conhecedores das peculiaridades do universo literário, além de emissários de um estável conhecimento de leituras.

A pesquisadora Dalvi (2021) expõe uma preocupação significativa com a educação literária no Brasil. Conforme ela, trata-se de um desafio que vai além da mera formação de leitores. Frequentemente, associamos de forma imediata a educação literária ao ensino de literatura, à leitura literária e ao processo de letramento do leitor; no entanto, o fenômeno literário ultrapassa as fronteiras disciplinares. Para a autora, a concepção tradicional de formação leitora mostra-se limitada quando reduzida ao simples ato de ler textos literários.

Nesse sentido, Dalvi (2021) propõe que o ensino de literatura também favoreça o enfrentamento crítico das dimensões culturais, sociais, históricas e econômicas que permeiam o texto, com o intuito de promover a formação de leitores protagonistas, reflexivos e críticos diante da realidade. Ao contemplar a educação escolar, a autora pondera:

Minha concepção de educação literária contempla a disciplina escolar de Língua Portuguesa ou o campo universitário dos Estudos Literários, mas também, igualmente, não se restringe a eles. Por isso, minha defesa da educação literária confirma a escola, a disciplina escolar e o professor de literatura (seja na educação básica, seja no ensino superior) como partícipes privilegiados do processo de educação literária, mas não alija do processo outros partícipes sem os quais o literário e o processo educativo não acontecem, na amplitude da acepção de educação com que trabalho (Dalvi, 2021, p. 15).

Uma educação literária, tal como a autora pontua, precisa estabelecer determinadas dimensões ao aluno e ajudá-lo a exercer sua capacidade crítica, atuante, a fim de bem argumentar e defender suas ideias.

Para ampliar e desmistificar o processo de educação literária a autora ainda ressalta:

A educação literária que defendo e os leitores de literatura que espero que essa educação literária forme não cabem em um rol de competências e habilidades, não são mensuráveis a partir de um rol de descritores compatíveis com testes padronizados de múltipla escolha aplicados por professores pouco autônomos - e, eles mesmos, com uma formação literária precária e com condições de trabalho iníquas, do ponto de vista de salário, valorização, tempo de estudo e planejamento de aulas (Dalvi, 2018, p. 19).

Acreditar na valorização e execução da educação literária a partir da experiência literária que forma alunos críticos, reflexivos, não se enquadra em descritores inflexíveis e engessados. A instituição educacional, ao invés de promover uma relação de harmonia intensa e significativa com a literatura, permite um ensino cheio de normas e burocracia no sistema, o que ocasiona a não formação de leitores.

Dalvi (2021) sugere uma concepção de educação literária que reafirma o papel da escola, da disciplina de Literatura e de seus docentes, mas que também reconhece a relevância de outros espaços formativos e experiências que dialogam com o universo literário. Essa perspectiva

abrange toda a cadeia de produção e mediação da literatura, a qual inclui editores, escritores, ilustradores e demais agentes, compreende que o fenômeno literário se constrói em múltiplas dimensões sociais e culturais. Assim, uma educação literária efetiva deve possibilitar aos estudantes o acesso a esse conhecimento amplo e aprofundado e favorecer uma compreensão mais integral da literatura e de seus modos de existência na sociedade contemporânea.

Tendo em vista as ponderações de diferentes pesquisadores, assumimos que a educação literária não se restringe a ensinar literatura, mas busca formar sujeitos habilitados a ler o mundo por meio da experiência estética e simbólica que o texto literário proporciona.

A educação literária envolve a leitura de obras literárias e requer do leitor uma postura diferenciada diante do texto, pressupondo o domínio da linguagem literária, isto é, a compreensão das convenções que regem a comunicação estética e também uma relação afetiva e prazerosa com a leitura, que se manifesta de forma subjetiva e singular em cada leitor. Configura-se, portanto, como uma prática singular de ensino, pois facilita o desenvolvimento de competências que emergem da interação entre leitor e texto literário. Essa prática constitui uma oportunidade para implementar ações pedagógicas que favoreçam o diálogo e a aproximação entre o aluno e o mundo, a fim de estimular a construção de compreensões críticas e reflexivas capazes de contribuir para a transformação da realidade.

### **3.2 Características da Educação Literária**

Nesta subseção, após termos apresentado os conceitos de Educação Literária segundo os pesquisadores Colomer (2007), Roig-Rechou (2013), Fillola (2004), Balça (2023), Leahy-Dios (2004) e Dalvi (2021), realçamos algumas características necessárias para uma educação transformadora, que propicie uma experiência estética dos leitores com a obra literária. Lançamos, assim, um olhar atento sobre a interação entre leitura e educação, suas distintas vivências e formas de leitura de mundo.

**Quadro 2 - Características da educação literária por autores**

<b>Leahy-Dios</b>	<b>Colomer</b>	<b>Dalvi</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construção do conhecimento;</li> <li>● Cidadão consciente;</li> <li>● Experiência literária;</li> <li>● Sensibilidade do leitor;</li> <li>● Papel da literatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Distingue “ensino de literatura” de “educação literária”;</li> <li>● Formação pessoal;</li> <li>● Ensino da literatura;</li> <li>● Construção social;</li> <li>● Concepções do ensino de literatura;</li> <li>● Processo de aprendizagem do aluno;</li> <li>● Ação leitora;</li> <li>● Autonomia;</li> <li>● Saber ler literariamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perpassa o campo artístico-cultural e filosófico;</li> <li>● Estudo da literatura e seus processos;</li> <li>● Estreita relação entre Literatura e sociedade;</li> <li>● Políticas públicas;</li> <li>● Experiências de leitura;</li> <li>● Formação autônoma do gosto;</li> <li>● Histórico, social, cultural, econômico.</li> </ul>
<b>Roig-Rechou</b>	<b>Balça</b>	<b>Fillola</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conjunto de saberes culturais, literários e sociais;</li> <li>● Competência literária e intertextual;</li> <li>● Ampliar sua competência enciclopédica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contato com a literatura infantil de forma precoce e diária;</li> <li>● Sensibilidade estética;</li> <li>● Realça a importância dos textos literários;</li> <li>● Alargar experiências de leitura;</li> <li>● Exploração do texto;</li> <li>● Leitor críticos e reflexivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprender a interpretar;</li> <li>● Aprender a valorizar as criações de natureza estético-literário;</li> <li>● Processo de recepção;</li> <li>● Interpretação do discurso literário;</li> <li>● A literatura é um conjunto de produções artísticas;</li> <li>● Produções literárias usos e recursos de expressão;</li> <li>● competência literária.</li> </ul>

Fonte: a autora (2025).

O quadro acima exhibe características da educação literária, entre as quais se destacam a experiência estética, a subjetividade e a formação do gosto. A partir da leitura de autores que, ao longo do tempo, têm se dedicado a esse estudo, tantas vezes negligenciado, percebemos que a pouca centralidade da educação literária nos debates escolares não se explica apenas pela complexidade de seu conceito, mas também pela dificuldade em reconhecer as repercussões, ainda que indiretas, que ele exerce sobre nossas práticas de leitura na escola.

A educação literária apresenta um conjunto de características que a diferenciam do ensino tradicional de literatura, pois ela se centra na formação crítica, estética, social e cultural dos leitores. Ao diferenciar o ensino de literatura da educação literária, Colomer (2007) afirma que esta última busca promover a formação pessoal do aluno e desenvolver sua autonomia como leitor.

Nesse contexto, a leitura literária é compreendida como uma prática ativa, que exige do estudante a capacidade de interpretar criticamente os textos, estabelecer relações com suas referências e articular o conteúdo ao universo cultural e literário mais amplo. A autora releva, ainda, a importância da mediação, que possibilita o desenvolvimento de competências

específicas, consolida habilidades críticas, interpretativas, reflexivas e úteis à formação de leitores competentes e autônomos.

De forma complementar, Roig-Rechou (2013) enfatiza a construção de saberes culturais, literários e sociais por meio do desenvolvimento das competências literária e intertextual. Segundo a autora, a educação literária oferece ao leitor um conjunto articulado de conhecimentos que favorece tanto o aprimoramento da competência enciclopédica quanto o fortalecimento da competência literária. Nesse processo, o docente desempenha papel central como mediador, pois orienta a interação entre leitor e obra, planeja cuidadosamente suas ações e promove experiências integradas que estimulam a interpretação, a reflexão crítica e a apreciação estética.

Balça (2023) acrescenta que o contato precoce e contínuo com a literatura infantil contribui para desenvolver a sensibilidade estética e proporcionar experiências de leitura significativas. A educação literária, nesse sentido, propicia uma interação dinâmica entre o leitor e a obra, possibilita a compreensão das convenções literárias e estabelece conexões cognitivas e emocionais com o texto. Contribui, além disso, para o domínio das normas que permeiam diferentes manifestações literárias, amplia a capacidade interpretativa e a percepção estética do leitor e evidencia a dimensão comunicativa e formativa da leitura literária.

Fillola (2004) complementa essa perspectiva ao compreender a literatura como uma forma de expressão artística que exige do leitor competências específicas, como compreender, interpretar e atribuir sentido aos discursos estético-literários. Para o autor, a formação do leitor literário está ligada à capacidade de reconhecer o valor simbólico e estético das obras, elabora interpretações que vão além da compreensão literal. Assim, a recepção e a interpretação assumem papel central, na medida em que facultam ao leitor participar ativamente da experiência literária e construir novos significados a partir de suas vivências. Portanto, a educação literária é, conforme ele, uma prática que desenvolve habilidades críticas, estéticas e interpretativas.

Leahy-Dios (2004) reforça o papel formativo da educação literária, releva sua função na constituição de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes do seu lugar na sociedade. Educar literariamente significa oferecer experiências de leitura que favoreçam a construção de sentidos, desenvolvam a autonomia intelectual e a sensibilidade estética. Para a autora, a educação literária ultrapassa o simples ato de ler textos, abrange a formação cidadã e a ampliação da consciência social, ao possibilitar que o leitor perceba e interprete aspectos da realidade que, muitas vezes, passam despercebidos. Assim, a literatura é compreendida como um produto

social e cultural que, trabalhada pedagogicamente, se transforma em uma prática educativa, crítica e política, capaz de promover cidadania plena e participação ativa dos sujeitos.

Por fim, Dalvi (2021) destaca a natureza interdisciplinar e formativa da educação literária, que insere a literatura nos campos artístico, cultural e filosófico, e articula aos contextos histórico, social, econômico e político. A autora afirma que a educação literária deve ultrapassar o ensino técnico da leitura, com o propósito de desencadear a reflexão crítica sobre as múltiplas dimensões do fenômeno literário na vida social. Dessa forma, caracteriza-se como um processo que estimula o pensamento autônomo e a consciência cultural dos leitores, combina experiências mediadas que permitem relacionar o texto com a realidade e construir sentidos diversos. Logo, consolida-se como um espaço de formação crítica, estética e cidadã.

### **3.3 Práticas de educação literária**

Proporcionar a educação literária constitui uma necessidade fundamental para assegurar o acesso à cultura e à memória, elementos básicos em qualquer comunidade leitora. Essa proposta envolve múltiplos desafios, entre eles o desenvolvimento da competência leitora e a formação de sujeitos equipados para interagir criticamente com o texto literário.

A educação literária configura-se, assim, como um processo integrador que vai do contato com o texto à produção escrita e promove uma relação significativa entre o leitor e a obra, relação que se prolonga nas práticas pedagógicas. Nesse percurso, existem etapas fundamentais, como a compreensão, a interpretação e a construção de sentidos, nas quais a mediação literária assume papel central ao criar contextos que favorecem a experimentação, a descoberta e a interação com o mundo por meio de experiências enriquecedoras.

O envolvimento dos alunos com as obras literárias, reconhecendo o livro como um objeto cultural, possibilita a participação em práticas pedagógicas diversificadas, como feiras do livro, encontros com escritores e ilustradores e visitas a bibliotecas e livrarias, ações que fortalecem o vínculo com a leitura e estimulam uma compreensão mais ampla e crítica do mundo. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais experiências assumem papel decisivo, pois é nesse período que se consolidam as bases da formação leitora, estética e cultural dos estudantes, que estimulam o desenvolvimento de uma relação duradoura e significativa com a literatura.

As práticas de educação literária devem fazer sentido para a formação do leitor literário, a partir de um contato sistemático, progressivo e esteticamente orientado com obras literárias. No contexto da ascensão da educação literária, Colomer (2007) salienta que, ao se assumir o

texto literário como recurso primordial para o trabalho com a literatura, proporciona-se ao estudante a oportunidade de percorrer a diversidade cultural e social, para que ele identifique diferentes formas de interpretar as obras literárias, desenvolva compreensões que contribuam para a leitura crítica da realidade em que está inserido e consolide, assim, a leitura literária como uma proposta significativa para o ambiente escolar.

Ao buscarmos compreender as práticas que envolvem a leitura do texto literário na escola como práticas de educação literária, observamos que o ato de partilhar leituras em sala de aula desenvolve habilidades interpretativas e sociais. Esse processo respeita os momentos coletivos de interação, nos quais é possível expressar e compartilhar opiniões e emoções decorrentes das experiências proporcionadas pelas leituras de textos literários.

A escola precisa oferecer um ambiente rico em literatura, no qual os estudantes tenham fácil acesso a livros e outros materiais de leitura, e desenvolvam um vínculo literário. É essencial que o professor crie, cotidianamente, momentos dedicados à leitura, para que os alunos se sintam envolvidos e motivados, o que contribui significativamente para sua formação como leitores. A prática da educação literária se dá não apenas por meio do contato com as obras, mas também pela relação construída com elas, sustentada por leituras constantes e por experiências literárias diversificadas e compreensão dos textos.

Em relação à formação literária, a BNCC afirma que

[...] o eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos (Brasil, 2018, p. 65).

A BNCC estabelece uma distinção entre os eixos leitura e a educação literária. Enquanto o primeiro se concentra no desenvolvimento de competências de compreensão e interpretação textual, o segundo tem como objetivo formar leitores capazes de apreciar obras literárias orais e escritas, tanto da língua portuguesa quanto de traduções de clássicos internacionais. O foco não está no ensino formal da literatura, mas em proporcionar o contato com os textos literários de modo a desenvolver um olhar sensível e estético.

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos que termos como “educação literária”, “experiência literária” e “competência literária” não são mencionados no documento. Considerando as práticas de leitura para a formação do leitor literário nos anos iniciais, a interlocução com a BNCC (Brasil, 2018) mostra que a Língua Portuguesa é definida como um componente curricular comprometido em proporcionar aos alunos experiências que ampliem sua educação literária. Essa proposta possibilita a participação dos estudantes em práticas pedagógicas permeadas por diferentes linguagens e que promovem interpretações críticas e reflexivas.

Na BNCC (Brasil, 2018), a literatura nos anos iniciais aparece vinculada aos gêneros discursivos do cotidiano, o que justifica a presença de textos mais familiares às crianças, voltados para o desenvolvimento da leitura e da escrita. No entanto, o termo *literatura infantil* é mencionado poucas vezes no documento, o que evidencia a necessidade de atribuir maior destaque a esse campo. A educação literária deve ocupar um lugar central no processo de formação de leitores, a fim de que seja vivenciada com e pelas crianças desde os primeiros anos de escolarização para despertar e motivar o prazer pela leitura, a compreensão do papel social da literatura e o reconhecimento de sua importância na construção da experiência e da sensibilidade.

### **3.4 Diferenças e aproximações: letramento literário e educação literária**

Diante dos conceitos levantados sobre letramento literário e educação literária, é inegável a sua relevância para a constituição das práticas docentes de leitura de textos literários na escola.

Esses marcos teóricos apresentam direcionamentos distintos: o letramento literário valoriza a formação estética do leitor, enquanto a educação literária ressalta a dimensão social da leitura. Ainda assim, de forma conjunta, compartilham o compromisso com a construção de sentidos, a mediação docente e o direito à literatura como prática cultural.

O letramento literário compreende a literatura como uma manifestação simbólica e cultural. Pode-se dizer que ele representa o estado ou a condição de quem passou por um processo de educação literária.

Tanto o letramento literário quanto a educação literária reconhecem o leitor literário como aquele que constrói significados e vivencia o pacto ficcional. O objetivo fundamental do letramento literário aproxima-se do da educação literária, ao conceber ambos como processos

de apropriação: a formação do sujeito por meio da construção de sentidos proporcionada pela literatura.

Na promoção do letramento literário e da educação literária, o papel do educador é fundamental, por ensinar, compartilhar, comprometer-se e possibilitar a inserção dos alunos na linguagem literária, por meio da seleção de textos atraentes e desafiadores para trabalhar em sala de aula. Essa atuação comprova uma das aproximações entre os dois marcos teóricos, que reconhecem a mediação docente como um componente imprescindível para a formação do leitor literário.

Ainda que o letramento literário e a educação literária partilham o objetivo comum de formar leitores críticos, são distintos em ênfase e na abordagem. O letramento literário, de caráter mais social e prático, busca inserir a literatura no cotidiano dos alunos, articula-se com outras linguagens e contextos culturais. Já a educação literária, centrada na experiência estética e subjetiva, prioriza o desenvolvimento do gosto e da sensibilidade literária, cultiva uma relação íntima e reflexiva com o texto e considera o contexto.

A despeito dessas divergências, o letramento literário se apropria da literatura e se aproxima da educação literária ao encontrar afinidades no aprendizado da interpretação das obras literárias. Dessa forma, ambas as propostas compreendem a literatura de maneira semelhante, uma vez que a reconhecem como um sistema simbólico e cultural.

O letramento literário se constrói na sala de aula, mas vai além da escola, pois proporciona a cada aluno um modo específico de ver e viver o mundo (Cosson, 2022), pois engloba todas as práticas sociais de leitura e escrita literárias. Já a educação literária pressupõe a leitura do texto literário; requer do leitor o domínio, a compreensão da comunicação do literário, ou seja, o conhecimento para manusear as regras que guiam o texto literário, o que impõe uma vinculação afetiva, emocional e prazerosa com a obra literária.

Dessa forma, podemos compreender que a educação literária é bem ampla e direciona ao letramento literário, que pode ser considerado um estado ou a condição de quem passou pela educação literária.

Para apresentar as diferenças e aproximações entre esses dois marcos teóricos, o quadro abaixo resume suas principais características e destaca como cada um contribui para a formação do leitor literário. A relação proposta não apenas elucida suas especificidades, mas enfatiza, por um lado, as práticas sociais de leitura (letramento literário), por outro, a experiência estética (educação literária), e também revela pontos de articulação possíveis na prática docente. Dessa forma, a análise comparativa desses conceitos oferece ao educador uma base para elaborar

alternativas pedagógicas intencionais, ao articular fruição, pensamento crítico e ampliação cultural.

**Quadro 3 - Articulações entre letramento literário e educação literária**

Aspectos	Letramento literário	Educação literária
<b>Origem</b>	Na América Latina e no Brasil, a partir dos estudos sobre letramento e práticas sociais de linguagem.	Na Europa, a partir dos estudos sobre literatura e estética.
<b>Base teórica</b>	Paulino, Cosson, Soares, Goulart, Zaponne	Colomer, Roig-Rechou, Balça, Leahy-Dios, Dalvi
<b>Ênfase</b>	Nas práticas sociais de leitura; na relação intertextual com outros livros, filmes etc.	Na experiência individual com o texto literário, na formação do gosto e da sensibilidade, e no valor formativo do texto literário e de seu processo de apropriação – histórico, social, filosófico, econômico, cultural.
<b>Finalidade</b>	Formação de um leitor crítico, capaz de atuar socialmente com base na literatura; a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem; é um processo contínuo; apropria-se deles por meio da experiência estética, construindo sentidos; desenvolve a competência literária por meio da experiência literária diversa e diversificada; ampliação do repertório literário dos estudantes.	Formação de um leitor sensível e esteticamente competente; práticas que passam pela leitura, mas vão além dela; a importância da literatura na vida social; leitor de literatura autônomo, crítico e que desenvolve a formação leitora; dialoga com toda estrutura que constitui os modos de existência do literário na sociedade.
<b>Prática pedagógica</b>	Enfatiza as sequências e o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, incluindo estratégias de leitura; organiza sequências (básica ou expandida), bem como utiliza outras estratégias de aproximação entre texto e leitor. O professor como mediador literário.	Enfatiza a mediação sensível, a leitura compartilhada e a formação do gosto; prevê o contato sistemático com obras literárias; análise dessas obras e busca pela intertextualidade; tem mediação focada na experiência individual.
<b>Pontos de convergência</b>	Ambos os conceitos valorizam a mediação docente; o direito à literatura; a construção de sentidos; opõem-se ao uso da literatura como pretexto. Quando compreende como abordagens diferentes, porém complementares, o educador amplia suas possibilidades de planejar experiências de leitura que formem leitores sensíveis, críticos, reflexivos e protagonistas, capazes de fruir o texto literário e de dialogar com ele e os outros a partir de suas vivências, contextos e referências pessoais.	

Fonte: Andrade; Aquino (2025).

O quadro com as articulações mostra que, embora o letramento literário e a educação literária partam de abordagens diferentes, um focado nas práticas sociais e o outro na experiência estética, sua conexão na prática pedagógica é plenamente viável. Os conceitos, ainda que distintos, dialogam de forma significativa, e o aporte teórico sobre eles demonstra que a leitura de uma obra literária envolve a imersão em mundos simbólicos e estéticos, a formação do senso crítico e o diálogo com diversas situações apresentadas nos textos.

Ao integrar a formação do gosto literário à inserção cultural crítica, o professor potencializa a formação de leitores autônomos, capazes de atribuir significados pessoais ao texto e, simultaneamente, reconhecer seu papel como agentes em um universo letrado. É nessa perspectiva dialógica que se consolida o desafio final: representar as práticas escolares à luz desses referenciais, com vistas a transformar a sala de aula em um espaço em que a literatura seja, de fato, ponte para a vida.

No que tange às distinções e simetrias entre o letramento literário e a educação literária, podemos formular os seguintes desfechos: (1) o letramento literário é parte de um letramento como um todo, a partir de textos literários; (2) a educação literária vai além da leitura do texto literário, forma o sujeito esteticamente, politicamente, socialmente, historicamente, uma educação mais ampla; (3) a ideia de letramento literário é, muitas vezes, limitada a um escopo, enquanto a educação literária vem para quebrar isso, pois a mesma chega e amplia todo esse pensamento; (4) o letramento literário se complementa na educação literária e, com isso, as práticas pedagógicas situam o leitor no mundo, transforma, ainda, a leitura em um ato de pertencimento cultural e social. Já a educação literária cultiva o leitor sensível, esteticamente; (5) ambos compartilham o direito à literatura como prática cultural, compromisso com a construção de sentidos e a mediação docente.

Dessa forma, torna-se imprescindível transcender as práticas pedagógicas convencionais relacionadas ao letramento literário, a fim de que a educação literária proporcione ao ensino uma abordagem renovada da aprendizagem, com ênfase na mediação leitora. Tal mediação favorece o envolvimento cultural, social e crítico entre leitores e textos, consolida práticas efetivas de letramento literário e educação literária.

## 4 O PAPEL DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA FORMAÇÃO LEITORA

Nesta seção abordaremos o ensino da literatura no Brasil, o papel da mediação literária na formação do leitor, com ênfase no educador como mediador literário, os conceitos de mediação literária e as maneiras pelas quais o educador pode exercer essa função, conduzir e provocar seus alunos por meio da apropriação de estratégias e ideias integradas às suas práticas pedagógicas de forma significativa.

### 4.1 O ensino de literatura

De acordo com Andruetto (2012), os leitores precisam ser construídos. Formar leitores é um trabalho perseverante, que envolve uma rede de apoio composta por educadores, bibliotecários, familiares, contadores de histórias, livreiros, ilustradores, editores, escritores, entre outros. A literatura, como uma das expressões mais importantes da cultura e da construção social, é capaz de proporcionar experiências marcantes por meio de suas múltiplas linguagens.

O ensino de literatura no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas, no século XVI, inserido em um projeto educativo voltado para a formação moral e religiosa. Nesse contexto, os textos literários eram utilizados principalmente como suporte para o ensino da retórica e da norma culta da língua ao priorizar o domínio da arte da eloquência, em detrimento de uma reflexão crítica sobre o conteúdo histórico ou social das obras. Assim, a literatura assumia um papel instrumental dentro de um sistema de ensino comprometido com a reprodução de valores cristãos e o controle ideológico.

Essa orientação inicial esteve profundamente condicionada pelo modelo político-econômico colonial implantado por Portugal, que restringia o acesso à educação e a subordinava aos interesses da Igreja. Como explana Ana Beatriz Cabral (2008) em *O texto, o contexto e o pretexto: o ensino de literatura após a reforma do Ensino Médio*, os registros pedagógicos da época estavam vinculados à doutrinação religiosa e à preservação de uma ordem social específica, o que revela as raízes excludentes e moralizantes da tradição literária escolar no país.

No século XIX, o ensino de literatura concentrava-se nas instituições de ensino secundário, como colégios, liceus e ginásios sendo o Colégio Pedro II seu principal referencial. Essas instituições destinavam-se à formação das camadas mais privilegiadas da sociedade, preparar os jovens para os exames de admissão aos cursos superiores, sobretudo Direito e Medicina. Em razão disso, o currículo era fortemente voltado à memorização e ao domínio da

norma culta, valorizava os conteúdos literários como instrumentos de distinção intelectual e social.

Nesse modelo, a literatura não era concebida como experiência de leitura formativa, mas como instrumento para o domínio da norma e da retórica. Tal perspectiva contrasta com o entendimento contemporâneo de formação leitora discutido na seção anterior, no qual ler implica construir sentidos, mobilizar saberes sociais e envolver-se esteticamente com o texto. Ao privilegiar a memorização e a correção formal, o ensino jesuítico limitava o contato do estudante com a dimensão estética e crítica da obra literária, de modo que as possibilidades de constituição do leitor literário se tornavam restritas.

Ao longo da história da educação brasileira, diversas reformas contribuíram para reconfigurar o sistema de ensino; cada uma delas reflete as mudanças políticas, sociais e culturais de então. Essas reformas não representaram apenas reorganizações administrativas do sistema escolar, também redefiniram o lugar da literatura no currículo ao alterar seus objetivos, conteúdos e formas de avaliação. Em diferentes momentos, a disciplina foi compreendida ora como instrumento moralizador, ora como componente de formação cultural, ora como meio de desenvolvimento linguístico. Assim, compreender esse conjunto de mudanças permite analisar como o ensino de literatura foi moldado por projetos educativos e políticos distintos, com repercussões diretas na formação dos leitores.

Entre elas, destacam-se: a Reforma de Couto Ferraz (1854), Leôncio de Carvalho (1879), Benjamin Constant (1891), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1931), o Plano Nacional de Educação (1936), Gustavo Capanema (1942) e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961.

No que se refere ao ensino de Literatura, essas reformas provocaram alterações significativas na abordagem dos conteúdos literários e linguísticos, áreas que, historicamente, sempre estiveram interligadas no contexto educacional brasileiro. Cada reestruturação curricular refletiu diferentes concepções de linguagem, cultura e formação, isto é, influenciou diretamente o modo como a literatura era ensinada nas escolas.

Conforme Maria do Rosário L. Mortatti Magnani (2001), a promulgação da Lei nº 5.692/71, conhecida como a Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreu em um contexto marcado pelo regime militar e teve como objetivo central alinhar a formação escolar às demandas do mercado de trabalho, especialmente direcionada às camadas menos privilegiadas da população.

No que se refere ao ensino de Literatura, essa legislação promoveu uma mudança importante de enfoque: a ênfase no estudo das obras literárias foi substituída por uma abordagem orientada ao desenvolvimento da comunicabilidade. A disciplina passou a se chamar Comunicação e Expressão e colocou a literatura em posição secundária dentro de uma proposta mais técnica e funcional de ensino da língua.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 passou a ser considerada obsoleta, por já não atender aos princípios de democratização e universalização do ensino defendidos pela nova ordem constitucional. Após um longo processo de debates e reformulações, foi instituída a nova LDB, em 1996, a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu a educação como um direito de todos e reforçou o compromisso com a equidade e a inclusão social.

Quando se trata especificamente da literatura infantil, é preciso lembrar que ela surgiu entre os séculos XVII e XVIII, em um contexto marcado por transformações estruturais consideráveis na sociedade, como a reconfiguração da família burguesa, a reorganização do sistema escolar e o reconhecimento da infância como uma categoria social distinta.

Dentro do novo marco legal de 1996, o ensino de literatura passou a ser orientado por uma perspectiva mais pragmática que prioriza o desenvolvimento de habilidades discursivas e competências de leitura e escrita voltadas à interação social e à formação do sujeito crítico e participativo. Conforme Zappone (2018), apenas no século XX a disciplina de Literatura retorna aos currículos escolares, com foco no estudo dos períodos literários, especialmente após a Reforma de Francisco Campos (1931), que instituiu o ensino médio obrigatório e ampliou o acesso ao ensino superior.

Zappone e Quadros (2018) observam que o ensino de literatura enfrenta barreiras que vão desde aspectos ideológicos até limitações materiais. No Brasil, a desvalorização da circulação literária e o alto custo dos livros, aliados à precarização do ensino público, dificultam o avanço de práticas de leitura literária. Além do que, a literatura raramente ocupou lugar autônomo no currículo escolar.

Entre essas barreiras, sobressai, por exemplo, a insuficiência de acervos atualizados nas escolas públicas, o que limita o acesso dos estudantes a obras de qualidade e restringe as possibilidades de escolha e fruição. Em muitos casos, o professor precisa trabalhar com um número reduzido de títulos, nem sempre adequados às faixas etárias ou às propostas pedagógicas, o que compromete a constituição de práticas efetivas de leitura literária.

Essas reformas não representaram apenas reorganizações administrativas do sistema escolar. Cada uma delas redefiniu o lugar da literatura no currículo ao alterar seus objetivos,

conteúdos e formas de avaliação. Em diferentes momentos, a disciplina foi compreendida ora como instrumento moralizador, ora como componente de formação cultural, ora como meio de desenvolvimento linguístico. Assim, compreender esse conjunto de mudanças permite analisar como o ensino de literatura foi sendo moldado por projetos educativos e políticos distintos, com repercussões diretas na formação dos leitores.

Todas essas reformas legais resultaram em transformações ao longo do tempo, todavia, mesmo no século XXI, a consolidação do ensino de literatura permanece um desafio, sobretudo diante do tratamento dado ao texto literário na BNCC, que o mantém subordinado à área de Língua Portuguesa. O documento define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Mesmo que esse Documento organize o currículo por competências e habilidades, o espaço dedicado diretamente à literatura permanece limitado. No componente de Língua Portuguesa, são apresentadas 206 habilidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental, das quais apenas 30 se referem diretamente à literatura. Tal cenário evidencia a limitação do espaço dedicado ao ensino literário. Ainda assim, as habilidades literárias propostas pela BNCC buscam formar leitores capazes de reconhecer e compreender as múltiplas formas de construção estética do texto. O documento incentiva o contato com diferentes gêneros, da tradição oral aos textos multimodais, como ciberpoemas e minicontos. Essa ampliação representa um avanço em relação a currículos anteriores, ao viabilizar a coexistência entre o literário tradicional, o popular e o digital, refletindo a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens contemporâneas.

No que diz respeito ao repertório de leitura, a BNCC traz avanços em comparação a documentos curriculares anteriores, ao ampliar o corpus literário proposto. Ao ponderarmos, ainda que de forma breve, a trajetória histórica do ensino de literatura, percebemos que a BNCC representa um progresso. Na medida em que os textos canônicos deixam de ocupar um espaço exclusivo, dão lugar a uma abordagem mais inclusiva, que contempla, de forma cotidiana, textos multissemióticos, como ciberpoemas, poemas visuais e minicontos infantis, bem como produções da tradição oral popular, como cordéis, emboladas, repentes e contos de assombração.

Essa diversidade aponta para a possibilidade de coexistência, no espaço escolar, entre o literário tradicional, o popular e o digital, o que reflete a incorporação da multiplicidade cultural e da multimodalidade que marcam o mundo contemporâneo. Diante dessa ampliação do

repertório, o papel do professor torna-se ainda mais decisivo. Cabe a ele selecionar obras de qualidade, planejar mediações sensíveis e criar situações de leitura que valorizem tanto a fruição quanto a interpretação crítica.

É o trabalho docente que transforma a diversidade de textos em oportunidade formativa, uma vez que possibilita aos estudantes reconhecer as especificidades do literário e, ao mesmo tempo, ampliem suas formas de perceber o mundo. Assim, os textos literários deixam de ser considerados as únicas manifestações culturais legítimas, sem que isso implique sua desvalorização, mas sim a valorização de outras formas de produção ficcional presentes no cotidiano dos estudantes.

Apesar de críticas fundamentadas dirigidas à BNCC, sobretudo em relação às suas bases epistemológicas, alinhadas a uma concepção produtivista da educação que privilegia a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, assim como à sua vinculação com políticas internacionais de avaliação, como as instituídas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), uma análise minuciosa das habilidades propostas, em especial aquelas relativas ao componente de Língua Portuguesa no que tange ao ensino de literatura nos anos iniciais, revela a possibilidade de indução a práticas de leitura relevantes. Tais práticas podem contribuir para a formação cultural e estética dos estudantes e também para sua formação humana, ao favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica diante de si mesmos e do contexto social em que vivem.

No contexto brasileiro, a escola exerce um papel primordial na formação de leitores literários, especialmente por ser, para muitos alunos, o primeiro espaço de contato sistemático com a obra literária. No entanto, embora a literatura já faça parte do currículo escolar de forma obrigatória, sua abordagem em sala de aula nem sempre ocorre com a devida intencionalidade e profundidade. Com frequência, as aulas de literatura são reduzidas a atividades canalizadas para o ensino de gramática, ortografia ou interpretação literal do texto, ou seja, esvaziam-se de seu potencial formativo. Tal abordagem transforma a obra literária em mero pretexto para exercícios mecânicos, afasta os estudantes da experiência reflexiva e sensível que caracteriza o texto literário em sua totalidade.

Nesse cenário, a responsabilidade pedagógica não recai apenas sobre a presença dos livros, mas sobre a qualidade das mediações realizadas pelos professores. É na prática docente que se decide se a literatura será tratada como conteúdo escolar a ser memorizado ou como experiência estética e cultural capaz de produzir sentidos. Por isso, pensar o ensino de literatura implica, necessariamente, refletir sobre a formação do professor e sobre as condições que a

escola oferece para a efetivação de uma educação literária que forme leitores críticos, sensíveis e participativos.

O ensino de literatura no Brasil enfrenta entraves significativos que comprometem sua eficácia pedagógica, especialmente no que diz respeito ao cumprimento das diretrizes curriculares e à formação de leitores críticos, capacitados a interpretar e se posicionar frente às questões socioculturais contemporâneas.

Um dos principais fatores que influenciam esse panorama é a formação dos professores, cuja qualificação incide diretamente sobre as práticas de mediação literária em sala de aula. Lajolo (2002) ressalta que, para promover efetivamente a leitura em sala de aula, é fundamental que o professor seja, ele próprio, um leitor assíduo, que leia com frequência, que cultive o gosto pela leitura e que esteja imerso em um ambiente letrado. Só assim será possível refletir essa vivência em suas práticas pedagógicas e, nessa direção, torná-las mais potentes e inspiradoras aos alunos.

Segundo Zilberman (2008), há uma crise instalada no ensino de literatura, resultante de sua ineficiência pedagógica diante das expectativas da classe dominante. Tal crise está inserida em um contexto mais amplo, associado ao projeto educacional formulado nas últimas décadas do século XX, que atribuía à escola a função de formar mão de obra qualificada para atender às demandas do processo de industrialização. Em razão disso, a autora realça como consequências a escassez de práticas leitoras entre os alunos e a consequente desinformação a respeito do patrimônio literário nacional, elementos que fragilizam ainda mais o papel formativo da literatura no ambiente escolar.

Nessa esfera, a formação de alunos leitores configura-se como um dos objetivos centrais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que é nesse período que se consolidam as bases para o desenvolvimento de competências leitoras duradouras. A mediação pedagógica por meio de obras literárias exerce papel primordial nesse processo e contribui para o letramento e para a formação estética, ética e crítica dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma prática que demanda intencionalidade e preparo por parte dos educadores, ao reforçar a importância da formação docente voltada para a literatura, já sublinhada no parágrafo anterior.

No contexto da formação leitora, a literatura infantil desempenha um papel central no processo de apropriação da leitura, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Para que esse processo seja efetivo, é imprescindível que a literatura seja vivenciada com e pelas crianças desde os primeiros anos de vida, de modo a despertar o interesse pela leitura, favorecer a compreensão da função social da linguagem literária e possibilitar o contato com a diversidade de gêneros discursivos que integram esse universo artístico. É por meio dela que muitas crianças

têm seu primeiro contato com experiências de leitura marcadas pela ficção, pela linguagem literária e pela dimensão artística. Ao ser trabalhada com mediações sensíveis e intencionais, a literatura infantil contribui para formar leitores que aprendem a reconhecer o valor simbólico e cultural da palavra literária desde cedo.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a literatura se configura como uma atividade com uma condição indispensável para a construção de sentidos sobre a realidade e para o desenvolvimento do imaginário infantil. Ao contribuir para a formação de uma personalidade mais sensível, reflexiva e humanizada, a literatura potencializa o surgimento de novas formas de expressão e criação cultural, tanto nas crianças quanto por meio delas.

Dessa forma, quando devidamente trabalhada no contexto escolar, a literatura desempenha um papel basilar na formação de leitores competentes e na formação integral do sujeito, coopera, igualmente, para o desenvolvimento de sua sensibilidade, senso crítico e compreensão do mundo. Nesse horizonte, é imperioso analisar como essas concepções se materializam nas práticas pedagógicas, especialmente naquelas destinadas aos anos iniciais, etapa escolar em que a educação literária começa a ganhar forma concreta na experiência das crianças.

## **4.2 Conceitos de mediação literária**

Refletir sobre a mediação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental é necessário, pois essa prática contribui significativamente para a formação de sujeitos histórico-culturais. Mais do que promover o contato com diferentes gêneros e suportes textuais, a mediação alarga as possibilidades de leitura do mundo e favorece a construção de modos plurais de pensar. Nesse processo, a aproximação da criança à leitura enquanto objeto cultural ocorre por meio da intervenção de outro, especialmente o professor, cuja experiência potencializa o vínculo com o texto literário.

Ao assumir o papel de mediador, o professor auxilia a criança a construir sentidos sobre o que lê, ouve e vivencia, tornando a leitura uma experiência mais relevante e transformadora. Conforme destaca Michèle Petit (2008), a mediação de leitura costuma ser exercida, com maior frequência e desenvoltura, por professores e bibliotecários<sup>5</sup>, embora outras pessoas também

---

<sup>5</sup> O profissional bibliotecário ainda não está presente na totalidade das escolas brasileiras. Conforme a Lei n.º 12.244/2010, que regulamentou a universalização das bibliotecas escolares, todas as escolas deveriam se adequar, até 2020, à exigência de um acervo mínimo e à presença obrigatória de um bibliotecário no prazo máximo de dez anos, objetivos ainda não plenamente alcançados. O Projeto de Lei n.º 4.003/2020, que representa

possam desempenhar essa função. É no ambiente escolar, contudo, que esse processo ocorre de forma mais constante e estruturada.

Nesse âmbito, o termo “mediador” tem sido amplamente utilizado para designar os profissionais que atuam na promoção do texto literário, papel fundamental no estímulo ao contato dos leitores com os livros. Apesar de sua relevância, ainda existe uma carência de estudos que delimitem com clareza esse conceito, o que indica a necessidade de aprofundar a discussão sobre o significado da mediação no processo de formação de leitores.

A compreensão do papel do mediador torna-se ainda mais relevante ao se considerar que a formação de leitores, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, geralmente depende da atuação dessas figuras. No contexto educacional, profissionais comprometidos com a promoção da leitura elaboram mediações que incentivam o envolvimento dos estudantes desde o primeiro contato com a literatura. Mais do que mediar o acesso aos textos, esses mediadores buscam engajar os alunos em práticas sociais e culturais significativas; despertar sua sensibilidade e ampliar sua capacidade de responder aos textos literários por meio da leitura, da escuta e da interpretação.

Nesse sentido, promover a leitura de textos literários variados em sala de aula reforça ainda mais a importância do mediador de leitura, cuja atuação envolve a introdução de diferentes linguagens, formatos e temáticas. Cabe a esse profissional selecionar obras que dialoguem com o interesse e a realidade dos estudantes e considerem o contexto em que professores e alunos estão inseridos. Essa prática torna-se ainda mais significativa quando concordamos com a definição proposta por Munita (2024) acerca do mediador de leitura:

O mediador de leitura é um ator que, munido de habilidades e conhecimentos de diversos campos ligados à cultura e ao trabalho social, intervém intencionalmente com o propósito de criar condições favoráveis para a apropriação cultural e a participação no mundo da escrita por parte dos sujeitos que não tiveram – ou tiveram apenas parcialmente – a possibilidade de desfrutar dessas condições. Isso é feito principalmente por meio de encontros intersubjetivos nos quais ele compartilha seu próprio mundo interior (afetos, emoções experiências de leitura) para criar o espaço de acolhimento e hospitalidade que toda mediação requer. Esse espaço, no melhor dos casos, permite que os indivíduos superem certas barreiras (biográficas e socioculturais) que os impediam de se sentirem convidados a participar de novas experiências com a escrita, experiências cujo objetivo final é favorecer processos de mudança e construção de significado naqueles que participam da atividade mediadora (Munita, 2024, p. 93).

O autor evidencia que o mediador de leitura atua de modo intencional e transformador na formação de leitores, como um agente que conecta o sujeito à cultura escrita por meio de

---

um avanço no conceito de biblioteca educacional, prorrogou esse prazo para o ano de 2024. A lei foi atualizada pela Lei nº 14.837/2024 que cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) (Siqueira *et al.*, 2021).

práticas sensíveis e planejadas. Munido de conhecimentos culturais e sociais, o mediador cria um espaço de acolhimento onde o leitor se sente convidado a participar ativamente da experiência literária e consegue superar barreiras biográficas e socioculturais que, muitas vezes, o afastam do universo da leitura.

Ao compartilhar seu próprio repertório afetivo e suas experiências de leitura, o mediador efetiva encontros intersubjetivos que tornam a leitura um ato coletivo e significativo. Assim, mais do que simplesmente incentivar a conexão literária, a mediação visa à construção de sentidos, ao fortalecimento de vínculos e à transformação do sujeito por meio da literatura.

A definição proposta por Munita (2024) amplia a compreensão tradicional do mediador de leitura ao vinculá-lo não apenas a práticas pedagógicas, mas também a dimensões afetivas, sociais e culturais. Ao caracterizar o mediador como alguém que compartilha suas próprias experiências de leitura e emoções para criar um espaço de acolhimento, o autor demonstra a natureza profundamente intersubjetiva da mediação.

No entanto, essa concepção também nos convida a refletir criticamente sobre as condições reais de exercício desse papel no ambiente escolar, marcado por desigualdades socioeconômicas, falta de formação continuada para professores e escassez de políticas públicas consistentes voltadas à valorização da obra literária na escola. Em razão disso, instala-se uma tensão entre o ideal da leitura como prática cultural emancipadora e a realidade das condições concretas de ensino se torna ainda mais evidente.

Essa discrepância revela a urgência de repensar as formas de apoio ao trabalho docente e também a necessidade de encarar o texto literário como direito cultural, e não como um luxo ou atividade meramente complementar. Nesse cenário, é preciso observar até que ponto a responsabilidade pela promoção da leitura recai injustamente sobre o professor individual, quando o que se observa é uma estrutura educacional que frequentemente negligencia os meios necessários para que esse trabalho se efetive de maneira significativa e democrática.

Apesar dessas limitações, é inegável que o papel do professor como mediador é central no processo de formação leitora. A mediação constitui, no ato da leitura, o percurso que colabora para que a criança se aproprie do texto. A reciprocidade entre leitor e texto exige a presença de um mediador, que promove o diálogo entre as crianças e as obras, auxilia no desenvolvimento do processo de leitura e na construção da competência leitora. Munita (2024) propõe a seguinte definição global para mediador escolar:

O mediador escolar de leitura é um educador que intervém intencionalmente na construção de condições favoráveis para que seus alunos se apropriem das produções culturais e participem do mundo da escrita. Ele orienta seus esforços para formar

leitores literários que se sintam implicados na leitura e possam exercer diversas formas de compreensão e fruição dos textos. Para tanto, desenvolve situações de aprendizagem centradas na atividade do aluno (regulada pelo ambiente) e caracterizadas por diversas formas de apoio em processos de apropriação dos conhecimentos e práticas, relacionadas com a cultura escrita. Essas situações decorrem da construção de dispositivos que, considerando as maneiras pelas quais os livros e outros produtos culturais “ensinam a ler”, favorecem três grandes tipos de interação: entre leitores, entre os textos e entre o leitor e o texto. Por sua vez, o mediador enquadra essas situações em itinerários educativos que abrangem múltiplos espaços de leitura e escrita. O objetivo desses itinerários é dar a todos os alunos a possibilidade real de participar de novas experiências com a escrita e progredir nas formas de compreensão e produção da cultura. Em suma, espera-se que a experiência de aprendizagem mediada estimule processos de mudança e construção de sentido no aluno, ampliando assim suas formas de diálogo consigo mesmo, com os outros e com o mundo (Munita, 2024, p. 102, grifo do autor).

Munita (2024) possui uma compreensão aprofundada do papel do mediador escolar de leitura, salienta sua atuação intencional na criação de ambientes propícios para a formação de leitores literários. Para o autor, o mediador tanto propõe atividades como tece percursos pedagógicos que valorizam a interação com os textos, entre os próprios leitores e com os diversos espaços culturais.

Ao centrar suas ações na experiência ativa do aluno, o mediador contribui para o desenvolvimento de competências que ultrapassam a decodificação ao passo que favorece a construção de sentido, a fruição estética e a participação efetiva na cultura escrita. Essa abordagem reforça a importância de uma mediação planejada, sensível e comprometida com a democratização do acesso à leitura.

Para Petit (2008), o papel dos mediadores consiste em alcançar os leitores e os textos:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial (Petit, 2008, p. 154, grifo da autora).

O papel de mediador, de acordo com a autora, pode ser exercido por um educador, um livreiro, um bibliotecário, a família ou uma pessoa que seja habilitada a construir conexões entre a obra literária e o leitor.

Segundo Rovilson José da Silva (2006), o ponto de partida preciso para quem exerce o papel de mediador de leitura na escola é ser, antes de tudo, um leitor constante. A experiência pessoal com a leitura influencia diretamente a forma como o mediador conduz esse processo, pois é por meio dela que o aluno pode ser guiado em sua própria formação como leitor.

O mediador, em princípio, deve ser leitor. E não apenas um adulto que fala da leitura para o aluno de forma discursiva, como uma atividade capaz de proporcionar prazer e conhecimento. Para alunos dos Anos Iniciais faz-se necessário levá-los a

experimental a leitura, a vivenciá-la na rotina da escola, na vida, caso contrário, será discurso pouco convincente, uma vez que essa faixa etária precisa vivenciar as atividades e transpor o nível do abstrato (Silva, 2006, p. 501).

O mediador precisa, portanto, ser um verdadeiro leitor, não somente alguém que fala sobre leitura de maneira teórica ou distante, mas alguém que a vivencia e transmite esse prazer aos alunos. Nos anos iniciais, é indispensável oportunizar que as crianças experimentem a leitura de forma prática e cotidiana, incorporada à rotina escolar e à vida. Caso contrário, o discurso sobre o prazer de ler se torna vazio, já que essa faixa etária necessita vivenciar a leitura de maneira concreta para compreendê-la plenamente.

Silva (2006) conceitua a mediação assim:

Mediar a leitura na escola é estar alerta para que não reproduzamos as frases feitas, os preconceitos e ações que coíbam o fluir da leitura na escola, de modo que a criança seja respeitada nesse processo e tenha liberdade em seus primeiros passos rumo à leitura e que o professor seja o promotor desse encontro. No entanto, cabe ao professor ter subjacente a intencionalidade de levá-la a experimentar de pouco em pouco os diversos sabores da leitura (Silva, 2006, p. 76).

Para esse autor, mediar a leitura significa estar atento para não reproduzir estereótipos, ideias prontas ou práticas que inibam o interesse das crianças pela leitura. É necessário respeitar o ritmo e as descobertas de cada aluno, bem como oferecer liberdade em seus primeiros contatos com os livros. Ao mesmo tempo, cabe ao professor conduzir esse processo de forma intencional, levando gradualmente o estudante a explorar e apreciar os diferentes “sabores” da leitura.

Desse modo, a mediação de leitura se consolida como um ato de sensibilidade e compromisso pedagógico, em que o professor atua tanto como transmissor de conhecimento quanto como um inspirador de experiências significativas com o mundo dos livros.

Refletir sobre a forma como o mediador irá trabalhar com a obra literária permite superar a negligência vivenciada por muitos alunos, que, frequentemente, entram em contato com o texto literário sem o suporte de situações planejadas de diálogo ou problematização no ambiente escolar.

A definição de itinerários textuais voltados à leitura de obras literárias fortalece o trabalho em sala de aula, ao impulsionar diferentes formas de compreensão desses textos. A promoção da leitura é um dos aspectos em que o conceito de mediação foi ampliado, a ponto de integrar o vocabulário de diversos agentes formadores de leitores. A apropriação desse termo está relacionada à própria prática mediadora, que se faz necessária justamente porque a leitura literária ainda não faz parte da rotina de muitas crianças.

Dessa forma, compreendemos a mediação literária como uma ação conduzida por um sujeito que estimula os leitores à ampliação de seus horizontes de conhecimento e reconhece que a formação leitora se concretiza por meio da prática constante, da diversidade de textos e das múltiplas experiências de leitura. Nesse sentido, o mediador contribui para a construção de espaços de cidadania e de reflexão crítica, nos quais a leitura literária se afirma como prática formadora e socialmente necessária.

#### **4.2 Mediar para encantar: o educador como mediador literário**

Despertar o interesse dos alunos pela leitura pode ser uma tarefa desafiadora, que exige do professor, na posição de mediador, o planejamento de atividades que promovam a aproximação dos estudantes a obras literárias de qualidade e contribuam para a ampliação do conhecimento de mundo e desenvolvimento da autonomia leitora.

O mediador literário, envolvido na formação de alunos leitores, desenvolve situações que favorecem o diálogo entre o livro e o leitor. A escolha da obra literária orienta o planejamento do mediador, que envolve desde a formulação de perguntas para os alunos, a apresentação do livro, a organização do ambiente de leitura, até a definição de estratégias de leitura adequadas ao grupo. Esses elementos conduzem o leitor à conversa e à compreensão do texto, a fim de que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação das obras literárias mediadas por ele e, gradualmente, possam assumir uma postura mais autônoma e protagonista em suas próprias leituras.

As autoras Juliana Pádua de Medeiros e Joana Marques Ribeiro (2024) enfatizam a relevância de formar leitores literários e, nessa atividade interativa, o mediador precisa assumir seu papel, efetuar práticas de leitura nas quais os significados dos textos sejam descobertos, vivenciados e elaborados coletivamente, no contexto de uma comunidade leitora. Sendo assim, os estudantes podem se relacionar com os textos de maneira criativa e ao livre exercício da receptividade.

A importância de formar leitores literários já é amplamente reconhecida e discutida nos círculos acadêmicos e educacionais, sendo vista como uma tarefa essencial para o desenvolvimento crítico, cultural e emocional das crianças e dos jovens. No entanto, ainda carecemos de indicações consistentes de caminhos profícuos que possam, de forma efetiva, conduzi-los a esse resultado. Apesar de haver um consenso sobre a relevância dessa formação, há uma lacuna significativa no que diz respeito a metodologias que orientem educadores na implementação de estratégias de mediação deveras eficazes e acessíveis para diferentes contextos educacionais (Medeiros; Ribeiro, 2024, p. 6).

A experiência de leitura mediada visa proporcionar à criança leitora a oportunidade de apreciar o ato de ler, amparado pelo olhar do leitor adulto, que a auxiliará a compreender a obra literária de maneira diferenciada, de modo a desvendar e interpretar sob uma nova perspectiva. Medeiros e Ribeiro (2024) afirmam que diante do desafio de (trans)formar leitores sob a perspectiva da educação literária, a escolha da obra a ser trabalhada com a criança no contexto escolar constitui-se como um elemento fundamental, devendo ser realizada de forma criteriosa e consciente pelos docentes.

A pesquisadora Franciele Vanzella da Silva (2024) compreende

[...] a importância de uma professora-mediadora ser, ela mesma, leitora. No entanto, não é preciso ter lido todos os clássicos para mediar a leitura com qualidade. À medida que a professora-mediadora busca encantar seus alunos pela literatura, ela também pode desenvolver seu próprio gosto pela leitura literária, como aconteceu comigo (Silva, 2024, p. 20).

A disponibilidade para acessar obras literárias e reconhecer o encontro com o texto como uma experiência estética e intelectual representa uma influência construída a partir da própria linguagem, que introduz o leitor na obra literária e possibilita a criação de sentidos por meio da leitura.

[...] é preciso planejar e estudar a respeito de como propor as melhores maneiras de promover experiências literárias significativas no ambiente escolar. É necessário que os encontros entre livros e crianças sejam planejados e mediados com intencionalidade e para isso precisamos de professoras capacitadas para realizar a curadoria dos livros literários e seguras para mediar o encontro e a leitura com esses livros (Silva, 2024, p. 30).

Para que as obras literárias lidas sejam efetivamente assimiladas, tendo em vista que ela não se desenvolve de forma natural nem casual por parte dos alunos, torna-se vital entender a centralidade do mediador de leitura no contexto escolar, o professor, como agente fundamental na mediação da leitura literária.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2024) apresenta um esquema elaborado por Camila Alves de Melo (2022), denominado “Equação Bajour”, que sistematiza as principais funções do processo de mediação de leitura:

**Figura 4 - Equação de Bajour**



Fonte: Melo (2022, p. 88 *apud* Silva, 2024, p. 51).

Melo (2022) elaborou essa equação a partir da leitura da obra *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, de Cecília Bajour (2012), que possibilita compreender com maior clareza as dimensões e os papéis exercidos pelo mediador de leitura. Ela ressalta que a sequência apresentada na Equação Bajour não precisa seguir uma ordem fixa. Contudo, é necessário cautela na etapa de seleção, pois ela é a primeira função e constitui um elemento básico para o bom desenvolvimento das demais. As etapas de leitura, escuta e conversa se entrelaçam durante o processo de mediação e formam um ciclo contínuo. Na prática, é por meio do diálogo com os leitores que o mediador identifica novos caminhos de leitura e encontra subsídios para a próxima escolha de obras literárias, torna o processo mais dinâmico e significativo.

Para que a seleção de obras alcance, de fato, o público leitor, é indispensável considerar os critérios que tornam o texto literário instigante e significativo. Como afirma Bajour (2012, p. 27), “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta”. Ao escolher uma obra, o mediador precisa refletir sobre como o texto será inserido nas conversas, qual poderá ser a receptividade do leitor e de que maneira ocorrerá a mediação, de modo que os leitores possam construir suas próprias interpretações ou gerar novas inquietações. Assim, o mediador deve intervir com sensibilidade, a fim de conduzir o diálogo sem impor seus sentidos ao texto.

A etapa seguinte da Equação Bajour é a leitura, um momento de grande importância no processo de mediação. Após a seleção do texto literário, deve ser realizada a leitura atenta, a observação de todo o percurso da narrativa, a verificação se todas as páginas estão completas e identificação de possíveis palavras ou expressões que exijam estudo prévio de seus significados. Esse preparo evita que o mediador seja pego de surpresa e permite mostrar adequadamente a obra mencionando o autor, o título, o ilustrador, a capa e a quarta capa. Além disso, o mediador deve planejar cuidadosamente a forma de introduzir o livro aos alunos, já que cada obra possui um modo próprio de ser apresentada. Conhecer previamente os textos garante, segundo Bajour (2012, p. 55), “[...] a autoconfiança na hora da prática e, podemos acrescentar, a capacidade de uma escuta apurada no momento da leitura e da conversa sobre esses textos”.

A terceira etapa da Equação Bajour é a escuta, considerada o elemento central no pensamento de Bajour (2012). Nessa fase, o mediador deve ouvir atentamente os alunos antes mesmo de iniciar a conversa, valorizar as falas e percepções que surgem de forma espontânea, para, assim, garantir um espaço de fala livre, em que cada leitor possa se expressar sem receio. Ao adotar uma postura de ouvinte, o mediador contribui para que os alunos se sintam acolhidos

e seguros para compartilhar seus pontos de vista, o que torna o diálogo mais autêntico e significativo.

A última etapa da Equação Bajour é a conversa, que pode ocorrer naturalmente durante ou após a leitura. Segundo Bajour (2012, p. 23), “[...] falar dos textos é voltar a lê-los”, ou seja, o ato de conversar sobre a obra enseja revisitar o texto sob novas perspectivas. É nesse momento que acontece o encontro de diferentes interpretações, quando os leitores alcançam compreensões que talvez não fossem elaboradas individualmente. A mediação se mostra indispensável nessa etapa, pois cabe ao mediador conduzir o diálogo por meio de perguntas que estimulem a reflexão e a construção coletiva de sentidos. Caso os leitores encontrem dificuldades para responder, o mediador não deve antecipar respostas, mas encorajá-los a aprimorar seus argumentos e a buscar, no próprio texto, os caminhos para suas interpretações. Dessa forma, o estudo prévio da obra e a formulação de perguntas provocativas tornam-se fundamentais para enriquecer a conversa e fortalecer o processo de mediação.

Após compreender as etapas propostas na Equação Bajour e o papel do mediador em cada uma delas, é possível ampliar essa reflexão a partir da visão de outros estudiosos. Para Yolanda Reyes (2014), o trabalho do mediador é caracterizado da seguinte forma:

O trabalho do mediador de leitura não é fácil de reduzir a um manual de funções. Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores (Reyes, 2014, *s.n.*).

O mediador de leitura, engajado na formação de alunos leitores, cria condições para que o diálogo entre o livro e o leitor aconteça. Como afirmam Nunes e Renata Sperrhake (2022, p. 30), “[...] um texto literário infantil não é definido pelo seu nível de facilidade na leitura, seja na decodificação ou na compreensão; o acesso a esse texto ganha potencialidade quando há mediação qualificada.” Assim, a mediação da leitura e a formação do leitor literário assumem um propósito que orienta um planejamento estruturado.

Um planejamento estruturado com perguntas e interferências deve orientar a ação do mediador no momento da intervenção. Ele deve ter uma postura aberta e democrática para o inusitado e à surpresa, e:

[...] fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos (Bajour, 2012, p. 60).

Ao planejar a leitura que será realizada, as conversas orientadas por perguntas devem oportunizar que, ao longo do diálogo, surjam diferentes interpretações que cada leitor constrói sobre a mesma obra literária. Nesse percurso, o mediador precisa saber conduzir e valorizar essas diversas interpretações, e lembrar que “[...] levar em conta a polissemia dos textos não implica, porém, que basta colocar em cena, indistintamente, todas as interpretações sem seguir algumas linhas, que podem ser aquelas previstas pelo professor ou outras propostas pelos alunos” (Bajour, 2012, p. 68).

Atitudes como revisitar o texto para lembrar passagens e buscar indícios que ajudem na construção de sentidos são basilares, especialmente para os leitores inexperientes, que precisam de uma espécie de bússola para percorrer esse caminho ainda desconhecido, retomar o texto para consolidar ou reconsiderar suas interpretações.

Os mediadores de leitura devem compreender o valor de uma escuta sensível, aquela que não julga nem constrange a criança. As rodas de conversa ou os círculos de leitura, precisam ser espaços acolhedores, onde os alunos se sintam à vontade para se expressar. Bajour (2012, p. 24) ressalta que ler e escutar é acolher a complexidade do diálogo: “[...] isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo.” Chambers (2023) menciona que ensinar leitores, notadamente as crianças, a se expressarem bem, não é algo alcançado em poucos dias, tampouco por meio de lições mecânicas e rigidamente sequenciadas. Aprendemos a falar bem ao praticar, especialmente ao lado de professores que já dominam essa habilidade: “[...] Não há uma forma rápida, e não há outra forma que não seja a prática.” (Chambers (2023, p. 17). Esse momento de conversa sobre o que foi lido permite que o aluno vivencie diferentes formas de apreciar a leitura e, com a mediação do professor, desenvolva maneiras de ouvir, questionar e, finalmente, compreender o texto.

Em ações planejadas para ouvir e conversar sobre a experiência do leitor durante a leitura, Chambers (2023) acrescenta:

[...] Para que isso aconteça, o leitor deve confiar que o professor realmente deseja uma reação honesta e que, portanto, tudo pode ser ‘relatado com respeito’, sem risco de negação, depreciação ou rejeição. Um leitor pode dizer ‘Esse é o pior livro que eu já li’ e saber que a observação não será tratada como indigna de atenção (Chambers, 2023, p. 54, grifos do autor).

Em ações planejadas para ouvir e conversar sobre a experiência do leitor durante a leitura, o autor explicita que é preciso criar um ambiente de confiança, no qual o aluno se sinta à vontade para expressar suas opiniões com honestidade. Para isso, o leitor deve acreditar que o professor realmente valoriza suas reações, sem o risco de julgamento, depreciação ou rejeição.

Assim, até mesmo comentários negativos, como "Esse é o pior livro que eu já li", devem ser acolhidos com respeito e tratados como pontos de partida para o diálogo e o aprofundamento da experiência literária.

Acreditamos que é necessário que os mediadores promovam mediações potentes para os alunos, com base em uma seleção de obras literárias que provoquem os leitores à sensibilidade, ao propiciar experiências culturais, ricas e diversas num movimento para pensar “[...] o ensino e de buscar novos caminhos para que a leitura tenha novos significados na vida dos leitores escolares” (Bajour, 2021, p. 87). Admitimos, assim, que devemos alicerçar na vida das crianças a capacidade de experienciar a literatura para além da escola, mas ter a escola como principal agência de difusão e compreensão da leitura. Mediar o texto literário é conduzir a criança a se entregar ao livro em toda a sua plenitude, torna um leitor que assimila tudo que lê e, então, consente a fruição da leitura.

Pensar os textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leituras e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto e o proposto e outros, etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhecem de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções de sentido dos textos. A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe partir do princípio de que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos já estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, nesse caso o docente, que tenha a chave da verdade (Bajour, 2012, p. 60).

A autora sublinha a importância de um planejamento flexível e sensível por parte do mediador de leitura, que precisa considerar não apenas os aspectos técnicos do texto, mas também a imprevisibilidade das respostas dos leitores. Ao dizer que “ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções de sentido dos textos”, ela nos convida a abandonar a ideia de controle absoluto sobre a leitura e a abraçar uma postura de escuta e abertura ao outro. Isso implica reconhecer a leitura como um ato dialógico, em que o sentido não está fixado no texto nem é propriedade do docente, mas é construído na interação com os leitores. A surpresa, portanto, deixa de ser ameaça para se tornar parte imprescindível do processo, revela o caráter formativo e político da mediação literária, que valoriza a diversidade de interpretações e a potência criativa dos sujeitos envolvidos.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa está vinculada ao planejamento e à orientação da organização geral, ao movimentar-se como uma bússola, enquanto os métodos são mais vinculados à ação da pesquisa, às técnicas e aos procedimentos de coleta de dados. Nesta seção, apresentamos a classificação da pesquisa, a fundamentação teórica com base em autores e todo o percurso da metodologia e articulação adotada e suas definições com a pesquisa.

### 5.1 Classificação da pesquisa

Esta pesquisa pretende mapear e analisar os conceitos de leitura literária, letramento literário e educação literária, publicados no período de 2017 a 2024, e identificar suas aproximações, diferenças e implicações nas práticas pedagógicas dos anos iniciais. Neste contexto, para atingir o objetivo almejado, tem uma abordagem quanti-qualitativa com finalidade exploratória, descritiva e explicativa (Gil, 2002); é bibliográfica, visto que utiliza procedimento técnico para busca de material já elaborado à volta do tema estudado (Gil, 2002); e é do tipo estado da arte (Ferreira, 2002); e análise de conteúdo (Bardin, 2016).

A pesquisa bibliográfica é estudada por vários autores, como Eva Maria Lakatos e Marina Marconi (2003), Antônio Carlos Gil (2002) e outros; a pesquisa bibliográfica tem uma proposta de aprimorar e atualizar o conhecimento, por meio de uma investigação científica de obras já publicadas, pois

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (Marconi; Lakatos, 2010, p. 166).

Para mais, mesmo que se fundamente em estudos já realizados, a pesquisa bibliográfica deve se compor em uma nova perspectiva e tratamento para que possa contribuir para o desenvolvimento e discussões, nesta pesquisa, especificamente, sobre os conceitos de leitura literária, letramento literário e educação literária, que destaquem o diálogo do que já foi produzido sobre o tema por outros autores. João J. Saraiva da Fonseca (2002) enfatiza:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimento prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica nos ajuda desde o início, com obras já publicadas para aprender e analisar o tema e problema da pesquisa. Antônio J. Severino (2007) aponta que a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007 p. 122).

Assim, podemos compreender que ela abarca um agrupamento de referências e bases integrados em dissertações, teses, artigos, livros etc.; e as informações são minas para a base teórica da investigação e dos estudos que colaboram no procedimento da pesquisa.

Consideramos que a pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá orientar o estudo científico, que podemos compreender como uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá desempenhar esse trabalho. Conforme Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sendo assim, consiste em um conjunto de referências em documentos impressos: artigos, dissertações e livros são fontes para a base teórica, que colaboram para o desenvolvimento da pesquisa.

Sobre a pesquisa bibliográfica, podemos afirmar que é a melhor opção metodológica para mapearmos e analisarmos os conceitos de leitura literária, letramento literário e educação literária publicados a partir de 2017 a 2024 e identificar suas aproximações, diferenças e implicações nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental.

Para identificar os conceitos de letramento literário e educação literária para a formação de leitores, realizamos um levantamento de trabalhos acadêmicos. Como estratégias de busca, consultamos: artigos publicados em periódicos, dissertações e teses, trabalhos apresentados em anais de eventos, mediante um estudo de toda a produção histórica, num determinado campo, à procura de possíveis lacunas, na proposta de mapear e analisar para áreas específicas que carecem de estudos mais aprofundados.

Escolhemos a abordagem quanti-qualitativa por ela facilitar a busca de contribuições para o desenvolvimento da temática e pela atuação na pesquisa direcionada, pois complementa os propósitos que não podem ser alcançados por uma única abordagem.

John W. Creswell (2021) acrescenta os métodos mistos, que são o envolvimento e a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa, ou seja, a pesquisa de métodos mistos se encontra no meio ininterrupto, e a união de elementos de ambas as abordagens; uma metodologia voltada para as ciências sociais. Nesse sentido, para este trabalho o arranjo de duas abordagens quanti-qualitativas, com olhares distintos, permite uma visibilidade abundante do enfoque da pesquisa.

As abordagens quantitativa e qualitativa se complementam e podem ser utilizadas em conjunto no sentido de proporcionar diversas contribuições na compreensão dos fenômenos educacionais investigados. Isso posto, as abordagens quantitativas e qualitativas lidam com fenômenos reais e atribuem sentido concreto aos seus respectivos dados. Maria Cecília de S. Minayo e Odécio Sanches (1993) registram:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo; Sanches, 1993, p. 247, grifos dos autores).

O que podemos evidenciar nas abordagens quantitativa e qualitativa é que enquanto o aspecto quantitativo se caracteriza por fazer uso da quantificação, pois lida com números estatísticos, dados numéricos, tanto nas variedades de coleta de informação quanto no tratamento dos dados, mediante procedimentos estatísticos, o aspecto qualitativo se caracteriza pela subjetividade e pelo simbolismo, ao considerar aquilo que não pode ser quantificado. Em outras palavras, quantitativo é objetivo e numérico enquanto qualitativo é subjetivo que não se mede por números, não estatístico e viabiliza análise e interpretação de cunho mais abstrato.

É por isso que, neste trabalho, vamos encontrar números de pesquisas que falam sobre letramento literário e educação literária, quantidade de trabalhos por regiões, periódicos, por títulos, teses e dissertações e, ao mesmo tempo, haverá a análise qualitativa desse material, que vai olhar aspectos valorizados, referencial teórico e possíveis brechas; explicar como se deu tal procedimento fazendo uso da palavra e não por dados numéricos.

De acordo com os objetivos, a pesquisa será conduzida em três níveis de interpretação propostos por Gil (2002), nomeadamente, exploratório, descritivo e explicativo.

No nível exploratório, é feito um levantamento bibliográfico em busca de uma visão geral sobre os temas, nesta pesquisa, a saber: letramento literário e educação literária que, embora estejam presentes em inúmeros estudos publicados, não se encontram com facilidade e clareza, suas aproximações e diferenças, o que dificulta a formulação de hipóteses precisas

sobre suas reais concepções e implicações na prática pedagógica de mediação de leitura (Gil, 2002).

Na fase descritiva, os estudos são descritos e agrupados os conceitos relacionados às temáticas sobre leitura literária, letramento literário e educação literária, publicados no período de 2017 a 2024, de modo a estabelecer distinções, semelhanças e caracterizações, bem como determinar a natureza das relações entre si (Gil, 2002).

Finalmente, para Gil (2002), no nível explicativo, com base nos dados obtidos durante a investigação, é feito um exercício de identificar e interpretar os fatores que estabelecem a produção dos estudos em causa, como principais autores que os referenciam, para onde se direcionam e quais lacunas encontradas para que um novo olhar possa dar seguimento com propostas que realmente venham a resultar em avanços para a temática do letramento literário, educação literária e leitura literária no contexto escolar.

Sandra de Almeida Ferreira (2002, p. 258) menciona que o estado da arte conduz o estímulo de ir além do mapeamento das produções científicas em diferentes campos do conhecimento, épocas e territórios “em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congresso e seminários têm sido produzidas”. A expectativa dos pesquisadores do estado da arte é a de não conhecimento acerca da totalidade de pesquisas sobre determinada área de conhecimento que demonstra expansão tanto quantitativa quanto qualitativa.

Corroboram do mesmo ponto de vista Ferreira (2002) e Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006), quando relatam que o estado da arte é um levantamento de estudos que realiza um inventário para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e aponte enfoques, temas mais pesquisados e lacunas existentes. Desse modo, o pesquisador consegue verificar se o problema escolhido já foi resolvido ou se há vazios na literatura sobre o tema, e, se necessário, redimensionar a proposta inicial.

Diante disso, o estado da arte colabora na composição de uma área de conhecimento, isto é, na realização de um levantamento de produção sobre uma determinada temática em um período, com um conjunto de gêneros acadêmicos, precisamente, na organização de um espaço para o recorte cronológico determinado e o tratamento a ser dado aos textos, deve divulgar as limitações em que se desloca o tema no qual a pesquisa está em observação, mapear e analisar os aportes que contêm revelações na elaboração do estudo e as principais evidências de hiatos, identificar o que ocasiona esse problema e que pode apontar para as dificuldades encontradas na estruturação de planos para que o resultado final tenha solução no enfoque abordado.

Romanowski e Ens (2006) mostram as distinções entre as pesquisas “estado da arte” e “estado do conhecimento”, que têm sido utilizadas como sinônimo em diferentes e variadas pesquisas. Para elas, o estado da arte abarca toda uma área do conhecimento, que engloba teses e dissertações, artigos, eventos da área; e as pesquisas do estado do conhecimento realizam um estudo bibliográfico que aborda apenas um setor das publicações sobre um determinado assunto.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na construção de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), portanto, a finalidade das pesquisas “estado da arte” é mapear, analisar e discutir a produção acadêmica para divulgar o que e como está sendo produzido, tecer as lacunas e explicar novos direcionamentos e configurações.

Podemos salientar que o estado da arte é bem amplo, contudo, é ainda limitado, pois, apesar da abrangência, não é possível analisar todas as bases de dados de teses e dissertações, todos os anais de eventos da área e tão pouco todos os periódicos da área. Um pesquisador só não consegue abarcar todas elas para efetivar uma pesquisa; precisa escolher seu recorte e delimitar sua investigação conforme seu tema: o período temporal, selecionar os descritores e se preparar para obter resultados de acordo com seu critério estabelecido.

No entanto, apesar de haver limitações, a pesquisa estado da arte possibilita a organização de um estudo que aponte a incorporação e a configuração decorrente do conjunto de informações e resultados já obtidos, temas abordados, aportes teóricos que foram construídos nas averiguações, as diferentes perspectivas investigadas, os estudos referentes às lacunas e contradições. Os trabalhos não se limitam a constatar a produção, mas analisá-las, categorizá-las e transparecer os inúmeros enfoques e perspectivas. Conforme Soares (2021, p. 4), é necessário considerar, num estado da arte, as “categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”.

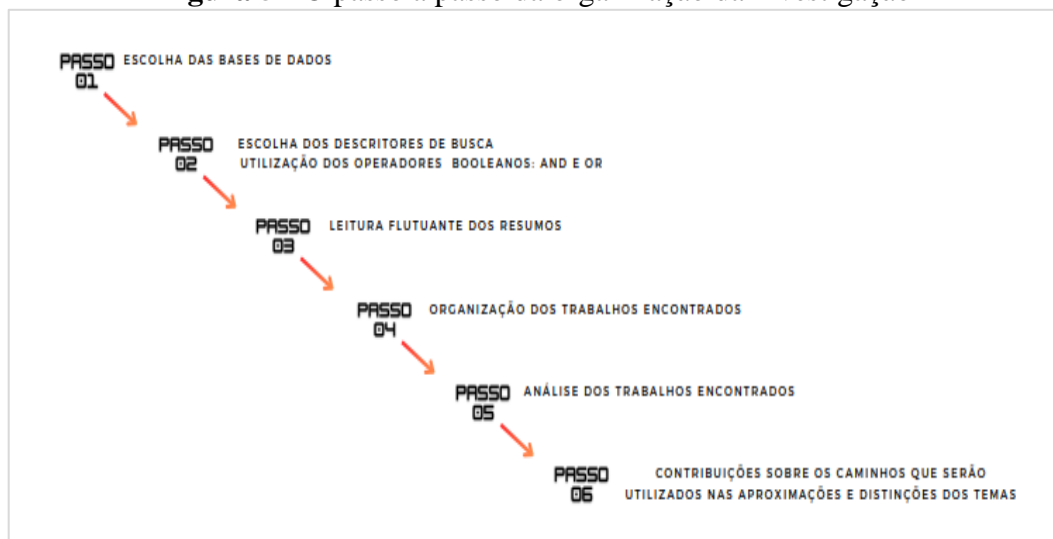
Ademais, num estado da arte, é importante apresentar critérios de pesquisa muito específicos, que organizam as escolhas das bases de dados; escolha dos descritores de busca; prever a utilização do Operador Booleano AND; leitura flutuante dos resumos; organização e análise dos trabalhos; contribuições e mapeamento.

De uma forma geral, quando é apresentada nos manuais de pesquisa científica, prescrevem os seguintes passos: (i) definição dos descritores para direcionar as buscas

das informações; (ii) localização dos bancos de pesquisas (artigos, teses, acervos etc.); (iii) estabelecimento de critérios para a seleção do material que comporá o *corpus* do estudo; (iv) coleta do material de pesquisas; (v) leitura das produções, com elaboração de sínteses preliminares; (vi) organização de relatórios envolvendo as sínteses e destacando tendências do tema abordado; e (vii) análise e elaboração das conclusões preliminares (Freitas; Pires, 2015, p. 643).

Então, nesta pesquisa, o passo a passo foi: 1) a escolha das bases de dados: no repositório Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e artigos publicados em anais de evento do Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Medicação Literária (SLIJ/Selipram); e em artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES; 2) dos descritores<sup>6</sup> de busca: letramento literário, educação literária, ensino fundamental e, como exclusão, optamos por não escolher pesquisas nomeadas para Educação Infantil e Ensino Médio; 3) utilização do operador booleano AND restringe a pesquisa fazendo a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados com o uso de aspas duplas para indicar a pesquisa com determinada expressão exata; 4) leitura flutuante dos resumos encontrados nas bases de dados; 5) organização dos trabalhos encontrados em quadros; 6) análise dos trabalhos escolhidos; 7) contribuições sobre os caminhos que serão utilizados nas aproximações e distinções dos temas.

**Figura 5 - O passo a passo da organização da investigação**



Fonte: adaptado de Morosini; Nascimento; Nez (2020).

O passo a passo elencado fornece um caminho para trilhar a investigação a fim de alcançar os resultados propostos e auxiliam a compreender a importância de esquematizar

<sup>6</sup> Os descritores, nesse tipo de estudo, são termos padronizados, que servem para definir assuntos e recuperar informações contribuindo para melhores resultados na seleção do corpus de análise.

sistematicamente os repositórios e os descritores de busca para captar resultados pertinentes na verificação dos dados e análises.

João Mattar e Daniela K. Ramos (2021) registram:

A consulta aos textos completos para reaplicar os critérios de seleção e excluir alguns arquivos, quando adequado, deve ser feita por uma leitura flutuante, ou seja, uma leitura que não se proponha a ler o texto todo em profundidade. E cabe lembrar, como em outras etapas da revisão, que essas leituras podem gerar uma revisão dos critérios de inclusão e exclusão, o que deve, como em outros casos, ser registrado (Mattar; Ramos, 2021).

Dessa forma, na realização da consulta aos textos escolhidos nesta investigação optamos por fazer uma leitura flutuante inicial, pois ela favorece a organização e construção de conhecimento sobre a produção que será pesquisada, com foco no tema e avaliação da qualidade dos textos, de acordo com os critérios das estratégias de busca. Tudo isso se torna imprescindível para a identificação dos trabalhos que realmente farão parte do corpus.

No início do percurso, tínhamos a ideia de mapear e analisar o conhecimento produzido sobre letramento literário e educação literária, aliados às estratégias de leitura e aos paratextos, entre 2017-2024. Mediante leituras preliminares para a concretização do projeto de pesquisa, foi necessário traçar outro percurso, conectado ao nosso propósito de articulação e alinhamento.

Logo, mediante as leituras preliminares para a construção do projeto de pesquisa, percebemos que não havia uma definição explícita nos textos lidos sobre letramento literário e educação literária, ou que demonstrasse com clareza suas interfaces e seus distanciamentos, o que dificultava esse alinhamento, porque não havia um referencial teórico claro que os comparasse ou articulasse, de modo que observamos uma lacuna já nas pesquisas preliminares, e isso fez com que renunciássemos ao tema inicial acerca do letramento literário e educação literária com o uso de estratégias de leitura e paratextos para, então, afinar.

Assim, nos direcionamos ao tema do letramento literário e educação literária, a fim de contribuir com professores dos anos iniciais que trabalham com o letramento literário e educação literária e, muitas vezes, não encontram pesquisas que desenvolvem esses conceitos. Nesse processo, notamos que cada teórico fala sobre tais conceitos sem muita clareza, colocando-os como sinônimos ou distintos, de tal forma que o leitor não obtém uma real concepção e mantém-se em dúvida sobre eles. Em outras palavras, as aproximações e os distanciamentos para conceituar esses dois termos antes de pensar na sua articulação com paratextos e estratégias de leitura, mudando, assim, o foco da pesquisa.

Diante disso, quando encontramos que letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), e que a

educação literária se destina a uma questão de processos cognitivos que compreendem a leitura e o impacto desse conhecimento da proporção didática do ensino e da aprendizagem, ela tem “[...] como objetivo formar leitores capazes de estabelecer a interação efetiva entre o texto e o leitor, que conduza à compreensão, interpretação e valorização estética das produções culturais e literárias” (Fillola, 2001, p. 1), enquanto, segundo a resolução do Seminário Della Ricerca DILIS, na Itália, 1986, ressalta que o propósito da educação literária “pode resumir-se à formação do leitor competente”. Sendo assim, não há uma clareza da ideia, observada em vários textos; alguns trazem letramento e educação literária como sinônimos, outros trazem como só um; outros trazem ora um, ora outro.

Nesse sentido, chegamos, então, à decisão final de fazer um levantamento bibliográfico para mapear e analisar o que as publicações (leituras de artigos de periódicos, teses, dissertações, trabalhos de anais de eventos) trazem de conceitos, o que têm de igual e o que têm de diferente sobre letramento literário e educação literária, publicados no período de 2017 a 2024.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo procura interpretar discursos, tanto a partir de seus significantes quanto de seus significados em meio a uma investigação. Para esta pesquisa, será de grande validade, uma vez que a investigação se dará nas produções acadêmicas de um período que vai de 2017 a 2024, no qual analisaremos o material coletado.

Para o processo de análise e interpretação dos dados coletados, nos ancoramos na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que assim define:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Nesse sentido, além de codificar e categorizar, técnicas primordiais para o método, ainda focaliza o desenvolvimento histórico da análise de conteúdo uma dialética metodológica entre a sistematização e o rigor da análise, e a criatividade e o brilhantismo da interpretação. A análise de conteúdo trabalha a palavra, verbal ou não verbal. Para tanto, perpassa por dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada que exige do pesquisador disciplina, organização, dedicação, paciência e, acima de tudo, tempo. Assim, como em outros métodos, é necessário intuição, imaginação, criatividade, principalmente na definição das categorias de análise. Sem desconsiderar o rigor e a ética como fatores primordiais.

O pesquisador trabalha como um detetive, por meio de vestígios, para explorar as condições de produção e a interpretação dos significados. Em outras palavras, a pesquisa é assimilada como um composto de ações que planejam novas descobertas e estudos em uma determinada área, ao percorrer um trajeto com métodos de investigação e mecanismos científicos para encontrar respostas para um problema. E isso faz com que tenhamos êxito na nossa caminhada.

Para Bardin (2016), a técnica de pesquisa Análise de Conteúdo tem uma organização em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. E isso nada mais é que uma intencionalidade, questionar como os conceitos de letramento literário e educação literária e sua relevância nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em publicações de 2017 a de 2024 têm sido exploradas; tendo como proposta responder à pergunta problema e a possibilidade de construir novos conhecimentos, para que as lacunas existentes possam ter uma orientação que carece de estudos e pesquisas.

## **5.2 Os instrumentos de coleta de dados**

Situamos a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com recorte temporal de janeiro de 2017 a dezembro de 2024. Para alcançarmos nosso objetivo, nos reportamos à leitura flutuante dos resumos dos trabalhos que possuíam como foco a pesquisa e discussões das seleções de produções sobre letramento literário e educação literária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, catalogamos as dissertações e teses que foram lidas na íntegra.

O operador booleano AND foi utilizado nos seguintes descritores: “letramento literário” AND “Anos iniciais”; “Educação literária” AND “Anos iniciais” e esses foram encontrados no título, palavras-chave e assunto do trabalho. No decorrer das buscas, lidamos com os registros dos dados nas categorias de recorte temporal de 2017 a 2024.

Salientamos que os descritores utilizados na pesquisa aparecem na busca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, apresentam trabalhos oriundos de programas de pós-graduação de mestrados e doutorados.

O Quadro 4 sintetiza os descritores utilizados, a forma de combinação entre eles e os critérios adotados para seleção do material analisado:

**Quadro 4 - Estratégia de busca**

Descritores	Combinação de descritores	Campos consultados
Letramento literário	letramento literário AND anos iniciais	Título, palavras-chave e assunto
Anos iniciais		
Educação Literária	educação literária AND anos iniciais	

Fonte: a autora (2026).

A busca iniciou no dia seis de maio de dois mil e vinte e cinco, com a inserção do descritor “letramento literário” com aspas duplas; o resultado foi de 1079 pesquisas, abarca-se desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Com os amplos resultados, houve a necessidade de reajustes, assim, no passo seguinte, colocamos da seguinte forma: “letramento literário” AND “anos iniciais” com o ano de publicação de 2017 a 2024. Tivemos um total de 37 trabalhos. O que podemos visualizar nas figuras 6 e 7, prints do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que apresentam uma parte da busca por produções que contemplam os descritores inseridos no processo.

**Figura 6 - Descritores “Letramento Literário” AND “Anos iniciais” (Capes)**

Fonte: Portal Capes (2025).<sup>7</sup>

Para o descritor “Educação Literária”, aspas duplas, obtivemos um total de 152 publicações. Nesse total, constatamos que os números expressivos continuam altos, assim, inserimos de outra forma: “educação literária” AND “anos iniciais”. Observamos, com isso, uma expressiva diminuição no quantitativo de produções acadêmicas, que caiu para 22 trabalhos.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, para a devida inserção dos descritores “Letramento literário” AND “Anos iniciais”.

**Figura 7 -** Descritor “educação literária” AND “anos iniciais” (Capes)

Fonte: Portal Capes (2025).<sup>8</sup>

O quadro abaixo mostra o quantitativo de publicações mapeados por descritores no Catálogo de Teses e Dissertações - Capes. Ao observar os métodos de busca, verificamos diferenças significativas nos resultados obtidos e utilizamos diferentes estratégias. A busca com aspas duplas e o operador booleano AND junto com o descritor anos iniciais evidenciou um resultado com mais precisão para nossa investigação.

**Quadro 5 -** Número de publicações mapeadas por descritores: Capes

Catálogo Capes - Descritores	Período de 2017 a 2024
“letramento literário”	1079
“letramento literário” AND “anos iniciais”	37
“educação literária”	152
“educação literária” AND “anos iniciais”	22

Fonte: a autora (2025).

Os dados do Quadro 5 confirmam a necessidade de empreender ajustes aos critérios de busca estabelecidos, no sentido de explorar as possibilidades de ampliação ou restrição para obter resultados que nos permitam realizar com propriedade a coleta de informações. Em relação aos descritores “educação literária” AND “anos iniciais” houve uma notável redução na quantidade de trabalhos, sendo encontrados quatro estudos. Com a aplicação dos critérios de pesquisa delimitamos o corpus para 10 publicações, foram eliminadas produções que não os contemplam.

<sup>8</sup> Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/3!>, para a devida inserção dos descritores “Educação literária” AND “Anos iniciais”.

**Quadro 6 - Resultados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**

Capas	Teses	Dissertações
“letramento literário” AND “anos iniciais”	2	8
“educação literária” AND “anos iniciais”	1	2

Fonte: a autora (2025).

As teses e dissertações foram salvas em uma pasta, nomeadas como resultados de letramento literário, e outra, como resultados de educação literária; com todos os arquivos em formato PDF. É um trabalho árduo e detalhado de coleta e organização dos dados e visa facilitar a acessibilidade para a análise no decorrer do processo.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), faria parte do processo de busca por teses e dissertações. No entanto, constatamos, ao longo do percurso, que muitas pesquisas já estavam inseridas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e, por não haver publicações recentes, optamos por retirar a BDTD da busca.

A coleta de artigos nos anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) trouxe algumas intercorrências, devido ao não entendimento de como utilizar o site. Foi somente depois de inúmeras tentativas que conseguimos nos apropriar da pesquisa e compreendemos que não há uma linearidade para encontrar os anais. Cada reunião científica da ANPEd acontece em anos intercalados: as reuniões científicas nacionais, em anos ímpares, e as regionais, em anos pares, em cada uma das cinco regiões do Brasil. Todos os artigos mapeados ficarão armazenados na planilha com as informações pertinentes. A leitura flutuante indicou que nenhum artigo correspondia aos nossos critérios de seleção. Desse modo, consultamos os anais de evento do SLIJ, que compreendem uma seleção maior de artigos referentes ao nosso *corpus*.

Em seguida, passamos para o SLIJ/Selipram, no dia sete de maio de dois mil e vinte e cinco, quando efetuamos o mapeamento dos artigos nos seguintes anais: Anais do 7º (2017), 8º (2019) e 10º (2025) SLIJ. Constatamos que não houve publicação dos Anais do 9º SLIJ, mas, em contrapartida, ocorreram duas publicações em formato de livro. O primeiro, intitulado *Encontros (de)marcados entre leitores e literatura*, foi publicado em 2024; e o segundo, *Sobre*

<sup>9</sup> Os livros: *Encontros (de)marcados entre leitores e literatura* e *Sobre leitores, livros e mediações literárias: desafios contemporâneos* reúne artigos de pesquisadores e pesquisadoras que marcaram presença no IX Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (IX SLIJ) e V Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de mediação literária (V SELIPRAM), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a participação de 41 pesquisadores que estiveram em edições anteriores do evento e reuniram nesta festa de Aniversário de seus 20 anos do evento. Devido a pandemia Covid-19, o evento foi realizado de forma virtual.

*leitores, livros e mediações literárias: desafios contemporâneos* obra em homenagem ao professor José Nicolau Gregorin Filho (2023), foi publicado em 2025.

Com isso, definimos a inclusão da análise dos Anais do 10º SLIJ como parte do corpus investigativo, ainda que sua publicação tenha ocorrido no ano de 2025. A decisão se justifica pelo fato de que o período de análise delimitado na pesquisa compreende os anos de 2017 a 2024, sendo, portanto, pertinente considerar as produções do evento, mesmo que sua disponibilização oficial tenha se dado no ano subsequente. Essa ampliação contribuirá para uma compreensão mais abrangente e atualizada dos dados analisados.

Dessa forma, em vista do critério de seleção previamente estabelecido, optamos por não incluir livros de evento nas análises, apenas os anais. Em todas essas publicações adotamos os descritores letramento literário e educação literária para efetuar as buscas.

No que concerne aos artigos publicados nos anais de eventos do SLIJ (7º, 8º e 10º), realizamos uma busca apertando a tecla Ctrl + F e inserimos o descritor “letramento literário”, o que nos permitiu visualizar a quantidade de vezes que ele apareceu e, por meio da leitura flutuante, avaliar se o artigo realmente se adequa ao *corpus* da pesquisa. Então, mapeamos o quantitativo, como vemos no quadro abaixo:

**Quadro 7 - Resultados encontrados de artigos dos anais de evento SLIJ**

Descritores	Período de 2017 a 2024
7º SLIJ - 2017	4
8º SLIJ - 2019	3
10º SLIJ - 2025	3

Fonte: a autora (2025).

Enfim, chegamos em artigos dos periódicos publicados no Portal de Periódicos da CAPES; utilizamos os descritores: “letramento literário”, “letramento literário” AND “anos iniciais”, “educação literária” e “educação literária” AND “anos iniciais”.

**Quadro 8 - Resultados Periódicos da Capes**

Descritores	Período de 2017 a 2024
“letramento literário”	122
“letramento literário” AND “anos iniciais”	5
“educação literária”	74
“educação literária” AND “anos iniciais”	7

Fonte: a autora (2025).

Ao finalizar com a leitura flutuante, constatamos que dois artigos sobre letramento literário e os sete artigos sobre educação literária não poderiam seguir adiante na investigação por não ter dados importantes nos quais precisávamos para preencher a planilha no Excel.

### **5.3 Os critérios de inclusão e exclusão**

Na fase “exploração do material” (Bardin, 2016) ocorre a codificação e o recorte das unidades de registro, com a construção de uma planilha em que são registradas as informações extraídas dos trabalhos, para serem mapeados e analisados.

Para o leitor entender como realizamos os procedimentos de inclusão e exclusão, seguimos assim: no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o descritor “letramento literário” AND “anos iniciais”, obtivemos um total de 37 publicações; estávamos na fase de pré-análise.

A segunda fase correspondeu à exploração do material, incluindo a leitura flutuante; nesse momento, observamos que algumas publicações selecionadas não condiziam com a nossa proposta de investigação. Assim, eliminamos 29 pesquisas, por motivos de: divulgação não autorizada; por tratarem do Ensino Médio e da Educação Infantil ao longo do assunto; e outras por não se adequarem ao descritor nem no assunto, título ou palavras-chave. Com a eliminação, o quantitativo resultou em 10 produções.

Para as publicações com o descritor “educação literária” AND “anos iniciais” tínhamos um total de 22; após concluirmos a fase de pré-leitura e exploração do material contabilizamos um total de três pesquisas. Eliminamos dezenove pesquisas que não contemplavam a nossa investigação como: divulgação não autorizada; por tratarem do Ensino Médio e da Educação Infantil ao longo do assunto; e outras por não se adequarem ao descritor nem no assunto, título ou palavras-chave.

Dentre os artigos publicados nos anais de eventos do SLIJ 7<sup>a</sup>, 8<sup>o</sup> 10<sup>o</sup> - Cadernos de resumos, tivemos 10 produções selecionados para análise.

O total de artigos no Periódicos da Capes resultou em duas produções. Enfim, o levantamento resultou em um total de 25 produções analisadas, sendo duas teses e oito dissertações sobre letramento literário; uma tese e duas dissertações sobre educação literária; além de oito artigos voltados ao letramento literário e quatro artigos referentes à educação literária. O quadro a seguir facilita a identificação numérica dos trabalhos selecionados para análise:

**Quadro 9** - Resultados da Capes

<b>Tipo de produção</b>	<b>Letramento literário</b>	<b>Educação literária</b>	<b>Ambos (letramento literário e educação literária)</b>
Teses	2	1	3
Dissertações	8	2	10
Artigos	8	7	12
<b>Total por temática</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>25</b>

Fonte: A autora (2026)

Com os textos elencados e determinados, elaboramos uma planilha (Figura 8) com 20 colunas, englobando os dados primordiais à pesquisa, como: indicação numérica, título, autor, ano de defesa, banco de dados, instituição, palavras-chave, objetivo geral, objetivo específico, aporte teórico, tema, tipo de pesquisa, link de acesso, questão problema, conceitos de letramento literário, características do letramento literário nas publicações, práticas pedagógicas nas publicações, conceito de educação literária, características da educação literária nas publicações, práticas de educação literária nas publicações.



## 5.4 Categorização da pesquisa

Após realizarmos o passo a passo do estado da arte das escolhas das bases de dados, os descritores, o uso do operador booleano AND e a leitura flutuante, prosseguimos para o próximo passo: a leitura, na íntegra, e a catalogação de informações para análise dos trabalhos. Os dados obtidos em estudos do tipo estado da arte indicam a atenção que teremos à temática, bem como as particularidades e as possíveis lacunas existentes.

Para analisar as publicações, selecionamos aquelas que revelam correspondências, a partir dos objetivos e questão-problema, para, posteriormente, elaborar as categorias e subcategorias para a análise das teses, dissertações e artigos, de acordo com Bardin (2016).

**Quadro 10** - Categorias e subcategorias de acordo com a análise de conteúdo Bardin (2016)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Destaque</b>
<b>1. Concepções de letramento literário</b>	Aporte teórico que fundamenta letramento literário.	Autores que embasam a investigação.
	Definições e características do letramento literário.	Como os autores definem e conceituam o letramento literário, compreendido como prática situada no contexto sociocultural; formação de leitores reflexivos e sensíveis à linguagem literária.
<b>2. Concepções de educação literária</b>	Aporte teórico que fundamenta educação literária.	Autores que embasam a investigação.
	Definições e características da educação literária.	Como os autores definem e conceituam a educação literária, compreendida como prática situada no contexto sociocultural; formação de leitores reflexivos e sensíveis à linguagem literária.
<b>3. Práticas pedagógicas de letramento literário ou educação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental</b>	Atividades de letramento literário, mediação docente com os desafios e limitações.	Atividades ou projetos literários, o papel do professor no processo de letramento literário e desenvolve competências leitoras a partir do contato com a literatura. Barreiras identificadas nas publicações para aplicar essas práticas na sala de aula ou na escola.
	Atividades de educação literária, mediação docente com os desafios e limitações.	Atividades ou projetos literários, o papel do professor no processo de desenvolvimento da educação literária, e desenvolve competências leitoras a partir do contato com a literatura. Barreiras identificadas nas publicações para aplicar essas práticas na sala de aula ou na escola.

Fonte: a autora (2025).

As subcategorias serão aprofundadas individualmente em partes decorrentes da investigação.

Como afirmamos anteriormente, utilizaremos, nesta pesquisa, a Análise de Conteúdo, a codificação do material de forma manual, com suas fases (Bardin, 2016), isto é, seguiremos seus três passos, estruturados em ordem sucessiva: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização: “esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.” (Bardin, 2016, p. 124). Foi elaborada quando escolhemos o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; artigos publicados em anais de evento do SLIJ/Selipram; e em artigos dos periódicos publicados no Portal de Periódicos da Capes. A escolha das produções seguiu os critérios que estabelecemos, como mencionado no estado da arte.

Bardin (2016) pontua que a primeira fase da metodologia da pesquisa é designada para a escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos a serem empregados na concepção de embasamentos da interpretação final. Sendo assim, a leitura flutuante é o primeiro contato primário com o texto que será tomado de impressões e interpretações.

Adiante, na segunda fase da pesquisa, temos a exploração do material, que é a fase mais extensa, seguindo a aplicabilidade desenvolvida da fase anterior. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (Bardin, 2016, p.131). Nessa fase, foi necessário a compilação dos dados, compor, decompor, catalogar os dados obtidos por meio de critérios definidos na própria leitura e pré-análise das publicações.

Como em outros métodos de análise e interpretação de dados, a análise de conteúdo está firmada nos processos de codificação e categorização e abrange a escolha das unidades de registro e de contexto. Para esta pesquisa utilizamos a unidade de contexto, que tem o trabalho de contribuir para a compreensão da unidade de registro.

No tratamento dos resultados, a partir das inferências realizadas com a leitura das produções, é necessário encaminhar a análise da descrição (a enumeração das características do texto) e a interpretação do conteúdo (o significado atribuído a essas categorias).

Os quadros com os levantamentos das teses, dissertações e artigos encontram-se disponíveis para consulta no Apêndice desta pesquisa.

## 5.5 Análise e discussão dos dados de acordo com as categorias

Esta subseção apresenta a análise dos dados obtidos por meio da investigação de publicações acadêmicas entre 2017 a 2024, fundamentada na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). As categorias foram definidas com base nos objetivos específicos desta pesquisa, no intuito de permitir uma compreensão estruturada das concepções dos marcos teóricos letramento literário e educação literária, bem como das práticas pedagógicas voltadas à formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base na primeira categoria, concepções de letramento literário, constatamos as seguintes subcategorias: aporte teórico que fundamenta letramento literário; definições e características do letramento literário como prática social. Diante disso, apresentamos os resultados encontrados e analisados, conforme mencionamos anteriormente.

### 5.5.1 Concepções de letramento literário

É fundamental, portanto, compreender como esse marco teórico é conceituado, com suas definições e características peculiares, e de que forma influencia a formação e prática dos educadores. Neste sentido, esta subseção analisa a subcategoria que contempla o aporte teórico que fundamenta letramento literário, suas definições e características.

O domínio do conceito de letramento literário constitui a base para a apreciação das ações pedagógicas que envolvem o ensino da literatura na escola. Este marco teórico é discutido a partir do diálogo com autores como Cosson (2020), Paulino (2009), Soares (2021), Zappone (2007), Corrêa (2016), entre outros, que, ao longo do tempo, assumem um posicionamento que ultrapassa a ideia da simples decodificação da obra literária. Eles compreendem o letramento literário como um processo educativo que oferece aos estudantes os instrumentos necessários para aprender e se desenvolver por meio de práticas de leitura produzidas pela linguagem literária.

Os autores mais recorrentes nas citações do *corpus* composto por teses, dissertações e artigos científicos, obtidos em nosso levantamento investigativo, são apresentados a seguir:

**Quadro 11** - Letramento literário: autores recorrentes nas teses, dissertações e artigos

Autor	Aspectos referenciados
<b>Rildo Cosson</b>	Sua obra “Letramento literário: teoria e prática” (2006, 2012, 2014, 2016, 2019, 2021) aparece referenciada em oito dissertações. Nos artigos, essa obra é mencionada oito vezes. O livro “Círculo de leitura e letramento literário” (2014, 2017, 2019) está presente nas referências das duas teses e em quatro dissertações, além de aparecer em dois artigos.
<b>Graça Paulino e Rildo Cosson</b>	O capítulo “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola” (2009), de autoria desses autores, é citado em duas teses, quatro dissertações e seis artigos.
<b>Graça Paulino</b>	É referenciada seis vezes nas teses, cinco vezes nas dissertações e artigos. O verbete “Leitura literária”, do Glossário Ceale (2014), é o que aparece com mais frequência.
<b>Magda Soares</b>	É mencionada em uma tese (duas citações), em quinze dissertações e em seis artigos. Sua obra mais recorrente é “Letramento: um tema em três gêneros” (1998, 2009, 2012), com cinco citações, seguida pelo capítulo “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (1999, 2009), que figura em três dissertações.
<b>Regina Zilbermann</b>	É referenciada em oito trabalhos (teses e dissertações). Suas obras mais lembradas são “A leitura e o ensino da literatura” (2010), com cinco citações em dissertações, e a “A literatura infantil na escola” (2003), mencionada em quatro estudos.
<b>Teresa Colomer</b>	É indicada em uma tese, sete dissertações e quatro artigos. Seu destaque vai para a obra “Andar entre livros: a leitura literária na escola” (2007).

Fonte: a autora (2025).

Com base na análise dos autores mencionados, constatamos, nas publicações investigadas, um direcionamento para a compreensão do letramento literário que vai além da simples decodificação das obras literárias.

Na sequência, as teses, dissertações e artigos selecionados serão analisados e, após a análise, serão apresentados quadros com as sínteses desses trabalhos, concentrando-se, no caso das teses e dissertações, em oito aspectos: título, objetivo central, contexto, referência principal, outros autores-chave, efeitos para o leitor, papel do professor e principais resultados; e no que concerne aos artigos, em seis pontos: objetivo central, referência principal, outros autores-chave, efeitos para o leitor, papel do professor e principais resultados.

#### 5.5.1.1 As teses

A tese de Hellen Cris de Almeida Rodrigues (2022), intitulada *Formação docente e Letramento Literário: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Roraima*, investiga a formação docente relacionada à mediação da leitura literária a partir de uma perspectiva orientada ao letramento literário. O estudo propõe uma ação formativa direcionada a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal localizada em Boa Vista, Roraima (RR).

Para conceituar e discutir o letramento literário, a autora utiliza Cosson (2022) como referência basilar, uma vez que ela compreende o letramento literário não como um produto

acabado, mas como um processo, que se constrói ao longo do tempo, por meio de uma apropriação semelhante à aprendizagem da língua materna. Trata-se de um fenômeno que, embora comum a todos, se torna individual para cada sujeito. Nesse sentido, Paulino e Cosson (2009, p. 67) afirmam que se trata de um “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Os autores também enfatizam o papel dinâmico do leitor, que assume a responsabilidade de atribuir significados à obra literária. Esse entendimento rompe com os padrões tradicionais do ensino de literatura, frequentemente centrados na mera compreensão textual e na memorização de conteúdo, e amplia o foco para um horizonte de múltiplas possibilidades de significação. Assim, a experiência estética e o despertar intelectual e emocional do leitor são considerados como elementos fundamentais do processo de leitura.

As características e mediações docentes voltadas à formação de leitores literários pressupõem a construção de sentidos por meio do texto literário, a construção simbólica e a produção artística. Essas dimensões devem promover, durante o processo de interação com a arte, o despertar intelectual e emocional do leitor.

A partir dessa interação, o leitor adquire novas experiências literárias, transcende a leitura convencional e participa de práticas sociais que mediam e transformam as relações humanas. Essas práticas rompem com os limites temporais e espaciais e permitem ao sujeito “ser o outro a partir de si mesmo”, tornando-se protagonista da palavra lida por meio de uma experiência estética.

Rodrigues (2022) aponta, entre seus resultados, a necessidade de ampliar as pesquisas sobre formação docente e literatura nas escolas; destaca a importância da participação efetiva do professor nas tomadas de decisões coletivas. Essa constatação dialoga com o que Cosson (2022) defende ao tratar do professor como mediador do processo de letramento literário, sujeito que não apenas transmite conhecimento, mas constrói, junto com os alunos, sentidos estéticos e culturais da leitura.

Ao evidenciar a urgência de políticas formativas que valorizem a temática, Rodrigues reforça o que Paulino e Cosson (2009) descrevem como o caráter dinâmico do leitor e do mediador: ambos se transformam na experiência literária. Assim, os encontros formativos analisados pela autora se configuram como espaços de mediação viva e significativa, na qual a leitura deixa de ser uma atividade técnica para tornar-se um gesto “simultaneamente poético e político” (Munita, 2024, p. 286), pois ressignifica a prática docente e a experiência leitora.

Desse modo, os resultados de Rodrigues (2022) confirmam as concepções teóricas sobre letramento literário e demonstram sua aplicabilidade em contextos reais de formação, o que

fortalece o papel do professor como protagonista da construção de leitores literários nos anos iniciais.

**Quadro 12 - Síntese da tese de Rodrigues (2022)**

Aspecto	Síntese
<b>Título</b>	Formação docente e letramento literário: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Roraima
<b>Objetivo central</b>	Investigar a formação docente voltada à mediação da leitura literária, a partir da perspectiva do letramento literário.
<b>Contexto</b>	Ação formativa com professores dos anos iniciais, em uma escola municipal de Boa Vista, Roraima.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022), compreendendo o letramento literário como processo contínuo de apropriação da linguagem literária.
<b>Outros autores-chave</b>	Paulino e Cosson (2009): literatura como construção de sentidos; leitor como sujeito dinâmico da interpretação.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Ampliação de experiências literárias, participação em práticas sociais e construção simbólica que transforma relações humanas.
<b>Papel do professor</b>	Mediador que constrói sentidos com os alunos, participa de decisões coletivas e atua na formação de leitores literários.
<b>Principais resultados</b>	Evidencia a necessidade de políticas e pesquisas formativas mais consistentes sobre literatura nas escolas.

Fonte: a autora (2026).

A tese de Rosângela Márcia Magalhães (2022), intitulada *Modos de ensinar literatura infantil na escola: (trans)formando leitores literários*, expõe as múltiplas formas de abordagem da leitura literária e demonstra como o letramento literário pode se manifestar em diferentes contextos. Esse processo, assegura a autora, se concretiza na sala de aula e em outros espaços na escola, no ambiente doméstico ou digital, e mostra que a leitura literária ultrapassa o espaço físico e se configura como uma prática social e cultural.

Ao retomar o conceito de Paulino (2001) sobre o letramento enquanto fato social, a autora reforça a ideia de que a inserção do aluno no universo da literatura constitui um processo de pertencimento e participação cultural. Esse resultado aproxima-se da concepção de Cosson (2022), que compreende a literatura como prática formadora de sujeitos da escrita, uma vez que o contato do leitor com a obra o transforma e amplia sua visão de mundo.

A análise realizada por ela demonstra que a leitura literária, ao estimular a imaginação e a sensibilidade, contribui para a formação de leitores criativos e autônomos. Tal achado ratifica a defesa de Cosson (2022, p. 47-48) sobre a necessidade de se construir uma comunidade de leitores, na qual o leitor possa “construir o mundo e a si mesmo”. Nessa direção, as práticas pedagógicas observadas por Magalhães (2022) materializam o papel da escola como

espaço de mediação literária, ao possibilitar experiências estéticas que ampliam o repertório cultural dos estudantes e propiciam a construção simbólica da realidade.

Os resultados apontados pela autora fortalecem a concepção de que o ensino da literatura infantil deve ir além da decodificação, tornando-se uma ação estética, crítica e socialmente transformadora. Tal perspectiva converge com a defesa de Cosson (2022), ao afirmar que a literatura, por meio de sua força expressiva, é instrumento de autoconhecimento e de participação no mundo. Magalhães (2022) contribui para o entendimento de que formar leitores literários implica formar sujeitos capazes de dizer o mundo e a si mesmos através da palavra.

**Quadro 13 - Síntese da tese de Magalhães (2022)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Título</b>	Modos de ensinar literatura infantil na escola: (trans)formando leitores literários
<b>Objetivo central</b>	Analisar diferentes modos de ensino de literatura infantil e seus efeitos na formação de leitores literários.
<b>Contexto</b>	Práticas de leitura desenvolvidas na escola, em casa e em ambientes digitais.
<b>Referência principal</b>	Paulino (2001) e Cosson (2022), compreendendo a literatura como prática social e formadora de sujeitos.
<b>Outros autores-chave</b>	Paulino e Cosson: literatura como construção de mundo e de si mesmo.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Desenvolvimento de autonomia, criatividade e ampliação da visão de mundo.
<b>Papel do professor</b>	Mediador que cria condições para vivências estéticas e culturais de leitura.
<b>Principais resultados</b>	A leitura literária transforma práticas escolares e fortalece o pertencimento cultural dos estudantes.

Fonte: a autora (2026).

Ambas as teses compreendem a literatura como linguagem, prática social e espaço de construção de sentidos. O letramento literário aparece como processo formativo contínuo, não restrito à escola, apenas como conteúdo. O professor é visto como mediador da leitura, alguém que cria condições, provoca experiências, constrói sentidos junto aos estudantes e colabora na formação de leitores literários. Cosson e Paulino aparecem nos dois trabalhos, de Rodrigues (2022) e de Magalhães (2022), com a ideia de que a literatura forma sujeitos, produz sentidos e cria comunidades de leitores. Ambas apontam efeitos que ultrapassam a decodificação: ampliação de repertório, construção de significados, formação crítica e transformação de práticas.

Enquanto Rodrigues (2022) olha mais para o professor em formação e para as condições institucionais que sustentam o letramento literário, Magalhães (2022) amplia o olhar para os modos de ensinar e os efeitos dessas práticas na constituição do leitor, ao cruzar diferentes espaços de leitura. As duas teses dialogam e se complementam: uma reforça a importância da formação docente, a outra ilumina como as práticas efetivamente operam na formação leitora.

### 5.5.1.2 As dissertações

A dissertação de Nicole Alves Pereira (2018), intitulada “*De criança pra criança tem história todo dia*”: *contribuições para o desenvolvimento do letramento literário*, parte da seguinte problemática: os atos de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil contribuem para o desenvolvimento do letramento literário das crianças? Para a autora, o ato de ler e contar histórias, no ambiente escolar, costuma ficar sob a responsabilidade do professor. Porém, em muitos casos, essa prática ocorre de forma inadequada, o que leva à escolarização da literatura infantil, ou seja, no tratamento da leitura literária apenas como um conteúdo a ser cumprido, ao desconsiderar sua dimensão estética, simbólica e formativa (Soares, 1999).

A autora aborda um problema recorrente nas salas de aula, que contribui para a desqualificação do ensino da literatura: a sua escolarização. Nessa perspectiva, os textos literários são frequentemente utilizados com fins exclusivamente didáticos, voltados para a decodificação textual ou para o estudo de conteúdos gramaticais. Tal abordagem, além de não favorecer a exploração das possibilidades estéticas e simbólicas presentes nas obras literárias, limita seu potencial formativo e criativo.

Essa crítica de Pereira (2018) dialoga diretamente com as reflexões de Cosson (2022), que adverte para os riscos de reduzir a literatura a um instrumento didático. Para o autor, o letramento literário deve “ir além da simples leitura do texto literário” (Cosson, 2022, p. 26), com o propósito de oportunizar um encontro sensível entre leitor e obra, capaz de gerar experiências estéticas e reflexões existenciais. Ao averiguar que muitas práticas docentes ainda se limitam à decodificação textual, a autora confirma o que Soares (1999), Paulino (2010) e Cosson (2022) indicam: a necessidade de uma leitura profunda e intencional, que desperte no leitor uma postura crítica diante de si, do outro e do mundo.

Outrossim, os resultados apresentados por Pereira (2018) revelam o papel ativo do leitor na construção de sentidos, o que se aproxima da concepção de Cosson (2022), segundo a qual o ato de ler decorre mais da ação interpretativa do leitor do que das características do texto. Dessa forma, as experiências observadas na pesquisa reafirmam o entendimento de que a literatura é um espaço de reciprocidade entre texto e leitor, no qual ambos se completam na produção do significado.

As análises da autora mostram, ainda, que práticas de leitura pautadas na sensibilidade, na imaginação e na emoção contribuem para a formação de leitores literários autônomos e criativos, consoante ao que Cosson (2024, p. 183) denomina “paradigma do letramento literário”, ou seja, que a literatura deve ser compreendida como prática e não como conteúdo. Assim, Pereira (2018) materializa, em sua pesquisa, os princípios defendidos por esses teóricos,

ao expor que a formação de leitores literários exige um ensino que privilegie o encontro estético entre o leitor e a obra, o compartilhamento de experiências e a construção de sentidos que ultrapassem a mera função pedagógica da leitura.

**Quadro 14 - Síntese da dissertação de Pereira (2018)**

Aspecto	Síntese
<b>Título</b>	“De criança pra criança tem história todo dia”: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário
<b>Objetivo central</b>	Investigar se ler, ouvir, contar e compreender histórias contribui para o desenvolvimento do letramento literário das crianças.
<b>Contexto</b>	Práticas de leitura de literatura infantil no ambiente escolar.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022): letramento literário como encontro sensível entre leitor e obra.
<b>Outros autores-chave</b>	Soares (1999), Paulino (2010), Cosson (2022; 2024): crítica à escolarização da literatura e defesa da leitura profunda.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Formação de leitores autônomos, criativos e críticos, capazes de construir sentidos.
<b>Papel do professor</b>	Mediador que favorece encontros significativos entre crianças e obras literárias.
<b>Principais resultados</b>	Evidencia o papel ativo do leitor e os limites da escolarização da literatura.

Fonte: a autora (2026).

A dissertação de Valmira Lucia Matias Felipe (2019), intitulada *Letramento literário de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e práticas*, aborda o letramento literário de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como suas práticas de formação leitora na escola a partir da literatura infantil. O estudo tem como objetivo ampliar o conhecimento e a compreensão sobre o letramento literário, com foco na formação dos professores, além de promover a mudança e a inovação de práticas educativas que sejam adequadas às especificidades dessa etapa escolar.

Em relação ao conceito, Felipe (2019) fundamenta-se nas contribuições de Paulino e Cosson (2009, p. 67), que compreende o letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Ao analisar as concepções das professoras investigadas, a autora constata que o contato com a literatura desperta nelas um entendimento mais amplo do papel da leitura na formação humana, o que confirma o caráter dinâmico e dialógico defendido por Cosson (2022). Nesse sentido, os estudos da autora exemplificam a ideia de que a leitura literária é um espaço de interação simbólica entre texto e leitor, no qual o significado é continuamente reconstruído com base nas experiências individuais.

A pesquisadora evidencia, ainda, que o letramento literário não se restringe ao domínio técnico da leitura, mas se constitui como um processo formativo e estético que estimula a autonomia, a criticidade e a sensibilidade. Essa compreensão confirma o que Cosson (2022)

afirma ao defender que a leitura literária deve ultrapassar o superficial e alcançar níveis mais profundos de análise e fruição. De modo semelhante, Corrêa (2016) explicita que essa abordagem diferenciada se manifesta na forma como a literatura é trabalhada na escola, o que se materializa nas práticas observadas por Felipe (2019) em sua pesquisa.

No que diz respeito à efetivação do letramento literário, a autora destaca a importância da formação do professor como elemento central do processo. Tal compreensão dialoga diretamente com Munita (2024), para quem a mediação da leitura requer sensibilidade, emoção e experiência literária compartilhada. Os resultados indicam que o professor, ao vivenciar práticas leitoras significativas junto aos alunos, transforma-se também em leitor, fortalece o vínculo entre mediação e formação.

As análises de Felipe (2019) também demonstram que a diversidade de gêneros e obras literárias é fundamental para promover o prazer e a identificação do leitor, o que reforça o entendimento de Cosson (2022, p. 29) de que “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”, o que confirma que a literatura, quando vivenciada de forma plural, possibilita a construção de sentidos pessoais e coletivos, visto que estimula a autonomia interpretativa e o pertencimento à comunidade leitora.

Por fim, ao frisar a necessidade de articulação entre teoria e prática no ensino da literatura, a autora reafirma os princípios de Paulino e Cosson (2009), para quem o letramento literário exige convivência constante com as obras e experiências que despertem fruição estética. Assim, os resultados de Felipe (2019) contribuem para o fortalecimento da ideia de que o letramento literário, quando incorporado ao cotidiano escolar, transforma a leitura em uma prática viva, formadora e emancipatória capaz de desenvolver leitores sensíveis, críticos e autônomos.

**Quadro 15 - Síntese da dissertação de Felipe (2019)**

Aspecto	Síntese
<b>Título</b>	Letramento literário de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e práticas.
<b>Objetivo central</b>	Compreender concepções e práticas de letramento literário de professoras dos anos iniciais e promover mudanças formativas.
<b>Contexto</b>	Formação e práticas leitoras de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
<b>Referência principal</b>	Paulino e Cosson (2009): letramento literário como processo de apropriação e construção de sentidos.
<b>Outros autores-chave</b>	Cosson (2022), Corrêa (2016), Munita (2024): mediação sensível e leitura como experiência compartilhada.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Desenvolvimento de autonomia, criticidade, sensibilidade e pertencimento à comunidade leitora.
<b>Papel do professor</b>	Mediador e também leitor em formação, que transforma sua prática ao viver experiências literárias.
<b>Principais resultados</b>	Evidencia a centralidade da formação docente e a importância da diversidade de obras e gêneros literários.

Fonte: a autora (2026).

A dissertação de Simone Cristiane Schiavon Ayres (2020), intitulada *O professor como mediador de leitura: a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, investigou a leitura literária realizada na escola para a formação leitora, com ênfase no papel do professor como mediador do letramento literário. A autora reforça o que Colomer (2009) afirma em relação à leitura de literatura: esta não deve ser utilizada apenas como ferramenta de ensino, mas compartilhada a partir do gosto e do prazer. Esse entendimento é reafirmado por Soares (1999), que reconhece a escola como um espaço privilegiado para despertar nas crianças o prazer pela leitura literária. Essa concepção dialoga com os resultados observados nesta pesquisa, que esclarecem que, embora os professores compreendam a importância da leitura literária, muitos ainda a tratam como instrumento didático, distante da experiência estética e afetiva proposta pelos autores mencionados.

Conforme Cosson (2022), não basta apenas selecionar o livro; é necessário desenvolvê-lo de maneira intencional e estruturada. O autor propõe estratégias, como a sequência básica e a sequência expandida para o ensino da literatura, que favorecem a construção de comunidades de leitores. Essa perspectiva aproxima-se de algumas práticas relatadas pelas docentes participantes deste estudo, que buscam promover momentos de leitura compartilhada e diálogo sobre as obras, apesar de nem sempre conseguirem planejar ações com objetivos bem definidos e formativos. Assim, a pesquisa de Ayres (2020) e os aportes de Cosson (2022) contribuem para perceber que a mediação da leitura exige mais do que espontaneidade: requer planejamento, intencionalidade e sensibilidade pedagógica.

No que tange ao conceito de letramento literário, Cosson (2022, p. 12) propõe “formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo”. Essa ideia reflete diretamente o que é visto nas práticas docentes analisadas, nas quais a leitura literária, muitas vezes, é vivenciada coletivamente e permite a troca de percepções e a construção de sentidos compartilhados. Nessa direção, o letramento literário revela-se como domínio técnico da leitura e como um processo social e cultural que possibilita ao aluno ler o mundo de forma mais crítica e sensível. As professoras investigadas, ao realizarem rodas de leitura e debates sobre as obras, demonstram esforços nesse sentido, ainda que enfrentem desafios para consolidar uma comunidade leitora ativa e constante.

Cosson (2022) destaca, ainda, que o leitor literário precisa se encantar com as palavras, oportunizar uma compreensão solidária da leitura, na qual as trocas de sentido não se restrinjam ao autor e ao leitor, mas incluam a comunidade de leitores. Essa concepção encontra eco nas experiências relatadas por algumas professoras, que mencionam a importância do diálogo entre os alunos sobre o texto lido, momento de construção coletiva de significados. No entanto, também fica evidente que nem todas as práticas observadas alcançam plenamente esse potencial estético e reflexivo, o que comprova a necessidade de formação continuada voltada ao aprimoramento da mediação literária.

Por fim, a fruição estética, compreendida como experiência sensorial, emocional e simbólica, constitui um dos pilares do letramento literário (Cosson, 2022). Os dados analisados evidenciam que, quando o professor cria um ambiente de leitura prazeroso e participativo, o envolvimento dos alunos é mais expressivo, pois eles podem apreciar o texto e construir interpretações próprias. Contudo, nas situações em que a leitura é conduzida de modo mecânico ou avaliativo, esse potencial se afasta do ideal defendido por Ayres (2020).

Assim, a análise desenvolvida pela pesquisadora confirma que o letramento literário se concretiza de maneira bastante efetiva quando ocorre uma mediação planejada, sensível e aberta à subjetividade do leitor, em consonância com aquilo que defendem os principais teóricos da área.

**Quadro 16 - Síntese da dissertação de Ayres (2020)**

Aspecto	Síntese
<b>Título</b>	O professor como mediador de leitura: a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental
<b>Objetivo central</b>	Analisar como a leitura literária é mediada na escola e de que modo contribui para a formação leitora das crianças.
<b>Contexto</b>	Práticas de leitura nos anos iniciais, com foco na mediação docente e na organização das atividades literárias.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022): mediação planejada, intencional e estruturada, voltada à formação de comunidades de leitores.
<b>Outros autores-chave</b>	Colomer (2009) e Soares (1999): literatura como prazer, fruição e experiência compartilhada.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Maior sensibilidade estética, participação nas rodas de leitura e construção coletiva de sentidos.
<b>Papel do professor</b>	Mediador que planeja, cria ambientes de fruição e favorece o diálogo sobre as obras.
<b>Principais resultados</b>	Persistem práticas que escolarizam a literatura, mas há avanços quando a mediação é intencional, sensível e formativa.

Fonte: a autora (2026).

A dissertação de Fernanda de Santana da Luz Alves (2022), intitulada *Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu – BA*, investigou as concepções, os processos de escolarização e as práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais acerca do trabalho com textos literários, e analisou suas implicações para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

A pesquisa indica que, embora as docentes reconheçam a importância do texto literário, a implementação prática ainda enfrenta desafios relacionados à escolarização adequada da leitura literária, frequentemente reduzida a exercícios mecânicos de compreensão textual.

Alves (2022), apoiada em Cosson (2022), afirma que o letramento literário se diferencia de outros tipos de letramento pelo papel especial da literatura em relação à linguagem, na qual “[...] o corpo linguagem, o corpo palavras, o corpo escrito encontra na literatura seu mais perfeito exercício” (Cosson, 2022, p. 16). Os resultados do estudo mostram que quando as professoras articulam suas práticas pedagógicas à apreciação estética e simbólica dos textos, promovem uma inserção diferenciada no universo da escrita, de maneira que os alunos construam sentido próprio para o mundo e para si mesmos. Essa articulação demonstra que o letramento literário não é apenas prática técnica, mas envolve dimensões afetivas, criativas e críticas socialmente.

De acordo com a pesquisa, o letramento literário vai além da simples leitura: é necessário que o leitor estabeleça uma relação íntima com o universo literário. No contexto

escolar, a promoção de uma escolarização adequada depende de práticas planejadas, nas quais o professor atua como mediador, orienta os alunos na construção de sentido a partir do texto. Cosson (2022) realça que a literatura, no ambiente escolar, funciona como lócus de conhecimento, se explorada de maneira intencional. Essa perspectiva se reflete nos dados analisados, que apontam experiências de leitura em que os alunos são estimulados a interpretar, criticar e imaginar. Ademais, aproxima-se do conceito de letramento literário como “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Entre as características do letramento literário destacadas por Alves (2022) estão: experiência estética, uso estético da linguagem, concerto de muitas vozes, vivências singulares da literatura, fruição literária e desenvolvimento de olhar subjetivo atrelado à criatividade, sensibilidade e prazer.

Os resultados da pesquisa mostram que quando o professor se posiciona como mediador das obras, os alunos vivenciam experiências literárias que vão além da transmissão de conteúdo, isto é, a leitura se consolida como prática humana e sensível. Nesse sentido, o texto literário deixa de ser apenas instrumento pedagógico para se tornar espaço de interpretação, crítica e construção de sentidos próprios.

Além do mais, Cosson (2022) orienta que o educador deve planejar e desenvolver as práticas de letramento literário de modo que o aluno compreenda os sentidos da obra e se engaje esteticamente com a linguagem. Os dados analisados confirmam que o uso da linguagem literária, com seus ritmos, imagens e simbolismos, favorece a sensibilidade, o pensamento crítico e o desenvolvimento integral do estudante. Nesse contexto, a leitura literária transforma o leitor, que passa a assumir posições reflexivas e empáticas ao se colocar no lugar do outro, conforme apontado por Cosson (2022)

Portanto, segundo a pesquisa de Alves (2022), o letramento literário, quando mediado de forma planejada e sensível, propicia a compreensão textual, desenvolvimento de habilidades críticas, afetivas e criativas, a consolidação da literatura como prática formativa principal nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 17 - Síntese da dissertação de Alves (2022)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Título</b>	Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu – BA
<b>Objetivo central</b>	Analisar concepções, processos de escolarização e práticas docentes com textos literários, verificando suas implicações para o letramento literário dos alunos.
<b>Contexto</b>	Práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais em escolas municipais de Catu, Bahia.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022): a literatura como exercício pleno da linguagem e lócus de conhecimento quando mediada intencionalmente.
<b>Outros autores-chave</b>	Paulino e Cosson (2009): letramento literário como apropriação e construção de sentidos.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Desenvolvimento crítico, afetivo e criativo, com ampliação da sensibilidade, imaginação e interpretação do mundo.
<b>Papel do professor</b>	Mediador que planeja práticas, articula fruição estética e orienta a construção de sentidos.
<b>Principais resultados</b>	A prática docente ainda enfrenta desafios de escolarização, mas, quando mediada com intencionalidade estética, transforma a leitura em experiência formativa e significativa.

Fonte: a autora (2026).

A dissertação de Juliana Vicente Mariano Luchtenberg (2023), intitulada *Sarau Literário: uma prática transformadora na escola*, focaliza os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente o quarto ano, investiga como as práticas de letramento literário podem ser desenvolvidas e vivenciadas pelos alunos antes da realização de um sarau e enfatiza a importância da literatura e a necessidade de um trabalho consistente com a leitura literária, baseado no encantamento e no prazer proporcionados pelos textos, além da implementação de ações pedagógicas voltadas ao letramento literário.

Na pesquisa de Luchtenberg (2023), o conceito de letramento literário está fundamentado nas contribuições de Cosson (2022), especialmente por meio de estratégias estruturadas, como a sequência básica, que organiza todas as etapas de forma planejada, promove a apropriação efetiva da leitura pelos alunos.

A autora apresenta o letramento literário como um estado permanente de transformação, no qual as práticas são continuamente vivenciadas e ressignificadas pelos estudantes, de maneira a motivar a formação de uma comunidade de leitores, especialmente em contextos sociais, como o Sarau Literário.

Segundo Luchtenberg (2023), a efetivação do letramento literário depende do contato dos alunos com diferentes obras e do compartilhamento de experiências leitoras. Nesse sentido, Cosson (2022) salienta que a escola precisa explorar integralmente os textos literários e atualizar suas práticas pedagógicas para garantir que o letramento ocorra de maneira adequada.

O estudo reforça que o letramento literário é um processo contínuo, em que o leitor transforma as práticas e, simultaneamente, é transformado por elas, conforme apontam Paulino e Cosson (2009, p. 67): “[...] é um ato de tornar próprio”.

O letramento literário, portanto, ocorre quando o leitor se engaja com a literatura como forma de arte, e se permite experienciar, interpretar, argumentar e modificar a si mesmo e ao mundo por meio da leitura (Cosson, 2022). Trata-se de uma prática social, cuja responsabilidade recai, em grande medida, sobre a escola, mas que extrapola o ambiente escolar, pois o letramento literário se inicia antes da vida escolar e se perpetua ao longo da vida. Como aponta Cosson (2024, p. 172), “o letramento literário não começa, nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela”. Ao mesmo tempo, é um processo individual e coletivo, que integra o leitor a uma comunidade de leitura à medida que adquire experiência e prática leitora.

Por fim, a dissertação denota as características do letramento literário como um processo que permite ao estudante aprender, vivenciar e desenvolver competências leitoras. Essa apropriação contínua da literatura contribui para a formação de alunos engajados com os textos, habilitados a se relacionar criticamente com as obras e de vivenciar a literatura como experiência estética, simbólica e afetiva.

Nesse cenário, então, o papel do professor como mediador torna-se central, a fim de garantir que o texto literário seja percebido não como conteúdo, mas como uma oportunidade de fruição, reflexão e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação dos alunos (Cosson, 2022).

**Quadro 18 - Síntese da dissertação de Luchtenberg (2023)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Título</b>	Sarau Literário: uma prática transformadora na escola
<b>Objetivo central</b>	Investigar como práticas de letramento literário podem ser desenvolvidas antes de um sarau e como contribuem para a formação leitora dos alunos.
<b>Contexto</b>	Anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em turmas do quarto ano e nas práticas realizadas em preparação para o sarau.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022; 2024): letramento literário como processo contínuo, mediado por estratégias planejadas, como a sequência básica.
<b>Outros autores-chave</b>	Paulino e Cosson (2009): letramento literário como ato de tornar próprio; diálogo com práticas sociais de leitura.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Formação de leitores engajados, críticos e sensíveis, capazes de interpretar, argumentar e transformar a si e o mundo.
<b>Papel do professor</b>	Mediador que organiza experiências, amplia o contato com obras e cria condições para uma comunidade de leitores.
<b>Principais resultados</b>	O letramento literário se fortalece quando há planejamento, diversidade de textos e práticas compartilhadas, culminando em experiências significativas como o sarau.

Fonte: a autora (2026).

A dissertação de Ana Claudia de Macena Freitas D’Estillac Leal (2023), intitulada *Letramento literário nos anos iniciais: uma abordagem estética do gênero poético nas práticas pedagógicas de formação do leitor*, investiga de que forma a abordagem estética do gênero poético pode favorecer o letramento literário de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e promover aprendizagens enriquecedoras. Os resultados do estudo indicam que o contato com o gênero poético proporciona experiências sensíveis e reflexivas, estimula a imaginação, a criatividade e a apropriação de sentidos pelos alunos.

A autora fundamenta-se em Cosson (2022), que concebe o letramento literário como um processo contínuo e cumulativo, centrado na “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). A obra literária, conforme esses autores, constitui um espaço de reconhecimento e elaboração da identidade individual e coletiva, dá ao leitor a chance de vivenciar a experiência do outro e construir significados próprios. No estudo de Leal (2023), essa concepção se reflete na prática pedagógica observada: os alunos, ao interagirem com poemas, desenvolvem a capacidade de perceber múltiplas perspectivas e de criar conexões entre o conteúdo literário e suas próprias experiências, o que reforça o caráter formativo do letramento literário.

Conforme Cosson (2022, p. 16), “quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo”. Nessa ótica, acentua-se o papel da escola como espaço privilegiado para a ampliação desse processo. Os achados da pesquisa confirmam essa perspectiva: a abordagem estética do gênero poético favorece o desenvolvimento integral dos alunos, ao possibilitar fruição literária, trocas de significados e participação em uma comunidade leitora. Ademais, os resultados demonstram que os textos literários podem funcionar como instrumentos de mediação de conflitos, cooperação e compartilhamento de experiências ao corroborar as características do letramento literário apresentadas por Cosson (2022).

Portanto, os dados coletados e analisados na pesquisa de Leal (2023) realçam a articulação entre teoria e prática e mostram que a literatura, quando trabalhada de forma intencional e estética, transforma-se em um mecanismo potente para a construção do leitor crítico, sensível e reflexivo. Essa conexão fortalece a compreensão do letramento literário como um processo social e individual, capaz de promover a aprendizagem significativa, a fruição e a formação de sujeitos atentos às diferentes realidades culturais e históricas com as quais entram em contato.

**Quadro 19 - Síntese da dissertação de Leal (2023)**

ASPECTO	SÍNTESE
<b>Título</b>	Letramento literário nos anos iniciais: uma abordagem estética do gênero poético nas práticas pedagógicas de formação do leitor
<b>Objetivo central</b>	Investigar como a abordagem estética do gênero poético contribui para o letramento literário de crianças dos anos iniciais.
<b>Contexto</b>	Práticas pedagógicas envolvendo poemas nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022) e Paulino e Cosson (2009): letramento literário como apropriação de sentidos em processo contínuo.
<b>Outros autores-chave</b>	-
<b>Efeitos para o leitor</b>	Estímulo à imaginação, criatividade, sensibilidade e capacidade crítica, com ampliação do “corpo linguagem”.
<b>Papel do professor</b>	Mediador que organiza experiências estéticas com poemas e favorece trocas de significados.
<b>Principais resultados</b>	A abordagem estética do gênero poético promove fruição, participação em comunidade leitora e aprendizagem significativa.

Fonte: a autora (2026).

A dissertação de Ederson da Paixão (2023), intitulada *Práticas de leitura e (trans)formação do leitor literário: desafios e encaminhamentos para os anos iniciais do Ensino Fundamental*, foi motivada pela necessidade de abordar o letramento literário como forma de autoconhecimento, construção de saberes e identidades, além de servir como ponto de partida para um posicionamento mais crítico dos estudantes diante do contexto em que estão inseridos.

O pesquisador enfatiza que o trabalho com o letramento literário nos anos iniciais é necessário para a formação de leitores ativos, capacitados para construir seu próprio conhecimento. Para tanto, destaca-se a importância da formação docente e de um planejamento pedagógico intencional, que desperte o interesse e o envolvimento dos alunos com as obras literárias.

Para Cosson (2022), o letramento literário deve ser considerado como uma prática social e responsabilidade da escola, que visa a constituição de uma comunidade de leitores. Nessa perspectiva, o leitor não apenas apropria-se da leitura, mas participa de um processo contínuo de construção de sentido, relaciona-se consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

A partir das análises de Paixão (2023), emergem algumas características centrais do letramento literário: a interpretação das entrelinhas das obras, o reconhecimento da diversidade temática e estilística dos textos, a superação da mera reprodução de ideias prontas e a valorização da literatura como experiência estética e formativa. Tais elementos contribuem para a formação de leitores críticos, sensíveis e reflexivos, aptos a interagir de forma ativa com os textos e com a comunidade leitora.

Como ressalta Cosson (2022, p. 17), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos [...] podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.”. Nesse sentido, a obra literária configura-se como uma prática formativa, interpretativa e crítica, que exige do leitor postura sensível, reflexiva e simbólica. A leitura intensa dá origem a um leitor protagonista, que consegue elaborar seus próprios sentidos e interpretações e consolidar o letramento literário como processo contínuo e transformador.

**Quadro 20 - Síntese da dissertação de Paixão (2023)**

Aspecto	Síntese
<b>Título</b>	Práticas de leitura e (trans)formação do leitor literário: desafios e encaminhamentos para os anos iniciais do Ensino Fundamental
<b>Objetivo central</b>	Analisar práticas de leitura que contribuam para o letramento literário como autoconhecimento, construção de saberes e formação crítica.
<b>Contexto</b>	Anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco em práticas escolares de leitura literária.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022): letramento literário como prática social e responsabilidade da escola na formação de comunidades leitoras.
<b>Outros autores-chave</b>	Dialoga com a tradição de estudos sobre leitura literária e formação do leitor, articulando identidade, crítica e fruição.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Formação de leitores críticos, sensíveis e reflexivos, capazes de interpretar, construir sentidos e posicionar-se.
<b>Papel do professor</b>	Planejador e mediador que organiza práticas intencionais e favorece o engajamento com as obras.
<b>Principais resultados</b>	Evidencia a importância da formação docente, do planejamento e de práticas que superem a reprodução mecânica e valorizem a experiência estética.

Fonte: a autora (2026).

O estudo retratado na dissertação de Aparecida Maria Mainenti (2023), intitulada *Contação de histórias: um caminho para aprimorar o letramento literário*, se justifica pelo fato de que, embora a contação de histórias seja um elemento recorrente na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ela ainda não integra o currículo dos cursos de formação de professores, tanto no nível médio quanto no ensino superior. Por essa razão, o exercício dessa prática acaba sendo atribuído exclusivamente à vocação e ao talento individual dos docentes.

Dessa forma, a prática se distancia do conceito de letramento literário enquanto processo contínuo de apropriação da literatura e construção de sentidos, como definido por Paulino e Cosson (2009), reforça a necessidade de estratégias estruturadas que promovam o desenvolvimento de competências leitoras desde a formação inicial do docente.

A pesquisadora observou, ainda, que o engajamento dos estudantes aumentava significativamente ao serem expostos a obras literárias que exploravam diversidade de

linguagens e estímulo à imaginação, resultado que confirma a perspectiva de Paulino (2009), para quem a formação de um leitor literário envolve a competência técnica de leitura, bem como a capacidade de interpretar, imaginar e apreciar os significados estéticos dos textos. Nesse sentido, o contato com diferentes registros – verbal, sensível e simbólico – permite ao aluno experimentar múltiplas dimensões da linguagem literária, ao mesmo tempo em que fortalece sua autonomia na escolha das leituras e o desenvolvimento do senso crítico, conforme discutido por Cosson (2022) e Paulino (2010). Corrêa (2016) ressalta que a leitura, muitas vezes concebida como uma atividade passiva, deve ser compreendida de forma dinâmica, especialmente quando associada ao conceito de letramento literário. Isso implica um processo em constante movimento, no qual o leitor interage ativamente com a obra literária, constrói sentidos e participa de uma experiência de leitura transformadora.

Mainenti (2023) também verificou que a diversidade de linguagens e a criatividade estimuladas pelas leituras causam um efeito transformador no processo de aprendizagem na medida em que concedem aos estudantes oportunidades de construir novos significados e experiências. Esse estudo reforça a ideia de que a literatura, ao guardar em si passado, presente e futuro da palavra (Cosson, 2022), cumpre papel central na formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de relacionar o texto literário com sua realidade social e cultural.

Assim sendo, localizamos algumas características do letramento literário nas publicações: diversidade de linguagens; desenvolvimento da criatividade; senso crítico; e estímulo à imaginação. Com tudo isso, a ideia é a de contribuir para uma experiência ampla e formativa, discutir diversas dimensões pelas quais a inserção da literatura na escola proporciona condições para que o sujeito aperfeiçoe suas leituras. Paulino (2010, p. 118), em defesa do valor estético da literatura, de seu poder formador e de seu conteúdo filosófico, menciona o seguinte: “[...] a evidência de que, para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções”.

Diante da diversidade de linguagens explorada na literatura, com seus diferentes registros: verbal, sensível e simbólico, o aluno precisa não apenas do entendimento, mas também da interpretação dos sentidos que fluem artisticamente do texto. Paulino (2009) considera que a formação de um leitor literário significa a composição de um sujeito apto a escolher suas leituras, apreciar a linguagem artística e compreender o texto literário em sua complexidade estética e histórica. Essa concepção contribui diretamente para as análises desenvolvidas no presente trabalho, uma vez que orienta o olhar sobre as práticas de leitura literária voltadas à formação de leitores autônomos e críticos. Ao considerar o que a autora

propõe, as atividades analisadas buscam favorecer tanto a compreensão textual quanto o prazer estético e o reconhecimento da literatura como experiência de construção de sentido.

O desenvolvimento da criatividade desponta como um auxílio ao letramento literário, à medida que essa integração com o texto toma proporção maior, estimula o pensamento imaginativo, a descoberta de significados e a capacidade de percorrer histórias imagináveis.

Por fim, os dados sugerem que a efetivação do letramento literário depende de práticas intencionais e mediadas pelo professor capazes de possibilitar a exploração estética e filosófica da literatura, compreensão que se alinha à defesa de Paulino (2010) quanto à importância de sustentar a discussão sobre valores estéticos a fim de romper ciclos de repetição e padronização na leitura escolar.

**Quadro 21 - Síntese da dissertação de Mainenti (2023)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Título</b>	Contação de histórias: um caminho para aprimorar o letramento literário
<b>Objetivo central</b>	Investigar como a contação de histórias contribui para o letramento literário e para a formação do leitor nos anos iniciais.
<b>Contexto</b>	Anos iniciais do Ensino Fundamental, com análise de práticas de leitura e de formação docente relacionadas à contação de histórias.
<b>Referência principal</b>	Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2022): letramento literário como apropriação de sentidos e prática social mediada.
<b>Outros autores-chave</b>	Paulino (2010), Corrêa (2016): leitura como experiência estética, crítica e social.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Desenvolvimento da imaginação, criatividade, autonomia crítica e apropriação estética dos textos.
<b>Papel do professor</b>	Mediador intencional, que planeja práticas e promove experiências significativas com diferentes linguagens literárias.
<b>Principais resultados</b>	A contação de histórias fortalece o letramento literário quando integra formação docente, diversidade de obras e mediação planejada.

Fonte: a autora (2026).

Todas as dissertações tratam a literatura não como adorno, mas como prática formativa, contínua e social, ligada à construção de sentidos, identidades e pertencimento. Como o foco recai sobre a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fica evidente a potência da relação da literatura com as crianças. Em todas elas, o docente planeja, organiza experiências, cria condições de fruição e diálogo, e sustenta comunidades de leitores, ou seja, ele não é mero leitor, mas condutor de encontros sensíveis entre crianças e obras literárias. Cosson e Paulino são os principais autores que as embasam e, em maior ou menor grau, todos alertam para o risco da literatura reduzida a tarefa, exercício, comprovação. Como saída, sugerem planejamento estético, mediação sensível e diversidade de obras. Outro ponto comum a todas é que sem

formação contínua, o trabalho docente regride ao cumprimento de atividades, pois é a formação que afirma a qualidade das mediações.

A comparação entre as dissertações desenha um mesmo movimento, isto é, a literatura, quando vivida como experiência estética e compartilhada, abre espaço para crianças e professores se tornarem sujeitos leitores. O professor aparece como quem “abre a porta”, mas também aprende ao atravessá-la. O que muda de um estudo para outro são as trilhas escolhidas: às vezes o sarau, às vezes o poema, às vezes a história contada. Em todas, permanece a certeza de que a mediação sensível, intencional e bem formada é o coração do processo.

### 5.5.1.3 Os artigos

Os autores Cleide de Araújo Campos e Hércules Tôledo Corrêa (2017) em seu artigo *Práticas de letramento literário em bibliotecas de escolas públicas municipais de Ouro Preto* salientam que um dos maiores desafios enfrentados pela escola pública brasileira consiste em garantir aos estudantes o domínio da leitura e da escrita, competências úteis para o exercício pleno da cidadania na contemporaneidade. Os pesquisadores definem o letramento literário como o estado ou condição daquele que não apenas lê um texto, mas dele se apropria, deixa de ser um mero espectador para tornar-se sujeito ativo do processo de leitura. Essa concepção dialoga com Paulino e Cosson (2009, p. 67), ao compreender o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Com base nessa perspectiva, o mapeamento realizado expõe que o letramento literário é compreendido pelos estudos analisados como um conjunto de práticas sociais que envolvem a interação entre leitor e texto, mediadas pela escola e pela atuação docente. Essa constatação está em consonância com Campos e Corrêa (2017), ao evidenciarem que o letramento literário ocorre por meio da socialização das experiências de leitura e da produção de sentidos compartilhados no ambiente escolar. Assim, o ato de ler ultrapassa a simples decodificação e passa a ser compreendido como uma prática significativa que articula cultura, sensibilidade e criticidade.

Além disso, Cosson (2022) reforça que a formação do leitor literário deve ocorrer de forma progressiva, partir de experiências mais simples até alcançar leituras de maior complexidade, o que requer o acesso a um repertório diversificado de obras, conduzido por um educador leitor. Essa ideia também se reflete nos dados analisados, que exprimem a necessidade de práticas pedagógicas planejadas e contínuas, capazes de favorecer o contato do aluno com diferentes gêneros e linguagens literárias. Dessa forma, o letramento literário se manifesta como

um processo dinâmico de atualização do leitor diante de seu próprio universo simbólico e cultural, indo além do domínio técnico da leitura.

Conforme discutem Paulino e Cosson (2009), a literatura, por sua natureza simbólica e formadora, constitui-se como um meio de libertação dos condicionamentos sociais, pois possibilita ao leitor reconhecer-se como sujeito histórico e sensível. Essa visão é reiterada por Cosson (2022), ao retratar a literatura como uma linguagem que expressa os sonhos, desejos e possibilidades humanas e, assim, amplia o horizonte de compreensão do leitor. Os resultados do mapeamento apontam que tal concepção está presente nas práticas analisadas, na medida em que a leitura literária é tratada como um instrumento pedagógico e experiência estética e de autoconhecimento, capaz de promover o desenvolvimento crítico, criativo e humano dos estudantes.

**Quadro 22 - Síntese do artigo de Campos e Corrêa (2017)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Objetivo central</b>	Analisar práticas de letramento literário nas bibliotecas das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Ouro Preto.
<b>Referência principal</b>	Paulino e Cosson (2009): destacar que o letramento literário não é apenas uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, mas uma atualização incessante do leitor.
<b>Outros autores-chave</b>	Cosson (2022): a formação do leitor deve estar pautada em experiências simples ao ser mediada por outras experiências que vão avançando progressivamente.
<b>Efeitos para o leitor</b>	A escola é uma grande promotora da leitura literária e, por isso, a biblioteca escolar constitui um espaço privilegiado em que os estudantes podem ter acesso e conviver com os livros.
<b>Papel do professor</b>	Interação entre o aluno, professor, bibliotecário e auxiliares, vinculada a uma variada gama de informações e aprendizagens.
<b>Principais resultados</b>	É preciso que a biblioteca esteja aliada a uma mudança social para que todos tenham condições de acesso à leitura, ofertadas às diferentes camadas da população.

Fonte: a autora (2026).

A autora Joice Ribeiro Machado da Silva (2017), em seu artigo *O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil*, argumenta que o ensino sistematizado das estratégias de leitura, aliado ao uso de obras literárias infantis, favorece avanços significativos na compreensão textual. Segundo a autora, essa abordagem possibilita superar práticas tradicionais e limitadas, ainda recorrentes no cotidiano escolar, como a leitura oral mecânica, a aplicação de questionários, o estudo isolado de vocabulário e o uso excessivo de livros didáticos e apostilas, práticas descontextualizadas e centradas na memorização, que afastam o aluno da experiência estética e reflexiva que característica da leitura literária.

Nesse mesmo sentido, quando o texto literário é trabalhado de forma desvinculada da realidade do aluno, como explica Cosson (2022), ocorre a desvalorização da obra e o consequente apagamento da literatura no contexto escolar. Essa abordagem empobrece a leitura, que, ao se tornar uma tarefa enfadonha, provoca, em muitos casos, o desinteresse e o abandono da prática leitora. Os resultados observados no mapeamento confirmam essa perspectiva, ao evidenciar que o ensino da leitura ainda é conduzido, em grande parte, por atividades meramente instrumentais, o que compromete o desenvolvimento do letramento literário e o prazer estético da leitura.

Com base nessas discussões, compreendemos que o letramento literário, conforme Cosson (2022), se configura como um processo singular, realizado por meio dos textos literários e que envolve tanto a dimensão estética quanto a social da leitura. Essa concepção vai ao encontro de Zappone (2007), ao defender que o letramento literário engloba os múltiplos usos e práticas sociais da escrita, sejam elas valorizadas ou não, realizadas em espaços diversos, como a escola, a família e as mídias. Essa visão amplia o alcance do letramento literário, ao compreendê-lo como um fenômeno que transcende os limites institucionais e reflete as experiências socioculturais dos sujeitos leitores.

Os dados analisados revelam que o letramento literário, mediado por práticas significativas e contextualizadas, propicia uma leitura simbólica e interpretativa, aproxima o aluno da dimensão estética da literatura. As características identificadas, a linguagem estética e simbólica e a dinamicidade da literatura reafirmam a ideia de que o texto literário constitui uma ação interpretativa em constante transformação. De acordo com Cosson (2024), a literatura é uma linguagem composta por um repertório simbólico que se amplia a partir das experiências do leitor. Assim, a cada nova leitura, o texto permanece o mesmo, mas o leitor se transforma, o que reafirma o caráter formativo e subjetivo da experiência literária. Nessa perspectiva, o letramento literário torna-se um processo dinâmico e contínuo de construção de sentidos, no qual o leitor, ao interagir com o texto, transforma sua própria visão de mundo e sua maneira de ser leitor.

**Quadro 23 - Síntese do artigo de Silva (2017)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Objetivo central</b>	Demonstrar que o ensino sistematizado de estratégias de leitura, articulado à literatura infantil, favorece a compreensão textual e fortalece o letramento literário.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022; 2024): letramento literário como processo estético e social, contínuo e formativo.
<b>Outros autores-chave</b>	Silva (2017) e Zappone (2007): estratégias de leitura mediadas pela literatura e compreensão do letramento como prática social que ultrapassa a escola.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Aproximação da dimensão estética, leitura mais interpretativa e simbólica, ampliação de repertórios, transformação subjetiva, construção contínua de sentidos.
<b>Papel do professor</b>	Mediar de forma intencional e contextualizada, superar práticas mecânicas e instrumentais, criar experiências de leitura vinculadas à realidade do aluno.
<b>Principais resultados</b>	Redução do apagamento da literatura na escola, fortalecimento do prazer estético, promoção do letramento literário e formação de leitores engajados.

Fonte: a autora (2026).

As autoras Maria Luciana Scucato Benato e Mariana Medeiros Trautwein (2020), no artigo *Mediação de leitura e escrita de textos poéticos e a formação leitora: um estudo de caso*, discutem a experiência de mediação da leitura e escrita de textos poéticos e ressaltam que o papel da escola não deve restringir-se à utilização da poesia como pretexto para o ensino de conteúdo ou como alternativa a textos extensos e considerados enfadonhos.

Segundo as autoras, é necessário promover um encontro contínuo e relevante entre os alunos e a poesia, pautado na experimentação e na vivência do poder de sedução da linguagem poética. Essa perspectiva dialoga com o entendimento de Zappone (2007), para quem o letramento literário abrange o conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita literária, marcada por seu traço de ficcionalidade, transcendendo os limites escolares e alcançando outras esferas da vida social. Nessa mesma direção, Cosson (2022) sustenta que o letramento literário deve ser concebido como uma experiência estética compartilhada, construída em diálogo com a comunidade leitora, uma vez que a literatura é um fenômeno social e simbólico que só adquire sentido na interação entre sujeitos.

Diante disso, observamos que as características do letramento literário identificadas no estudo de Benato e Trautwein (2020), como a experiência estética, as emoções e as sensações evocadas pelo texto, revelam uma concepção de leitura literária voltada à dimensão sensível, afetiva e subjetiva do leitor. Essa visão é reforçada por Cosson (2024), ao afirmar que a literatura constitui uma linguagem simbólica por meio da qual o sujeito elabora e compreende o mundo, transforma sua própria experiência humana em expressão estética. Assim, o letramento literário não se limita à aquisição de habilidades técnicas de leitura, mas se distingue como um processo de formação integral do leitor, no qual a vivência literária assume papel central no desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da reflexão crítica.

**Quadro 24 - Síntese do artigo de Benato e Trautwein (2020)**

Aspecto	Síntese
<b>Objetivo central</b>	Evidenciar que a mediação da poesia deve proporcionar experiências estéticas contínuas e significativas, e não servir apenas como recurso didático ou substituição de outros textos.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022; 2024): letramento literário como experiência estética compartilhada, social e simbólica, que forma o leitor integral.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Ampliação da sensibilidade, emoção e imaginação, elaboração simbólica da própria experiência e maior envolvimento com a leitura literária.
<b>Papel do professor</b>	Mediar encontros poéticos, criar situações de experimentação e diálogo, evitar o uso instrumental da poesia e favorecer a experiência estética.
<b>Principais resultados</b>	Compreensão da literatura como linguagem simbólica, fortalecimento do letramento literário e formação integral do leitor.

Fonte: a autora (2026).

Os autores Djalma Barboza Enes Filho, Taís Santos Martins e Vanessa Lima Tomaz da Silva (2020), no artigo *Leitura literária e compreensão de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, analisaram os planos de curso e uma sequência didática da disciplina de Língua Portuguesa de uma turma do quinto ano, em uma escola do município de Cruzeiro do Sul (Acre), com o objetivo de identificar as principais estratégias planejadas para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Para mais, investigaram o Projeto Político-Pedagógico da instituição, a fim de verificar a relevância atribuída ao ensino da literatura no contexto escolar. A partir dessa análise, observaram que há tentativas de articulação entre os documentos oficiais e as práticas de leitura literária, embora ainda exista a necessidade de fortalecer o papel da literatura como componente próprio da formação leitora nos anos iniciais.

Essa constatação converge com a perspectiva de Cosson (2022), para quem o letramento literário deve ser entendido como uma prática social e, portanto, responsabilidade da escola. O autor sublinha que a questão central não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas como fazê-lo sem descaracterizá-la, ou seja, evitar transformá-la em uma prática mecânica ou meramente instrumental. Nessa mesma linha, Zappone (2007) reforça que o literário se define pela sua dimensão de ficcionalidade, ou seja, pelo “ato de fingir”, que permite ao leitor vivenciar mundos simbólicos e imaginários. Assim, a leitura literária na escola não pode se limitar à decodificação de textos, deve, antes, promover experiências estéticas e significativas que despertem a sensibilidade e o prazer pela leitura.

Identificamos, no estudo de Enes Filho, Martins e Silva (2020), características fundamentais do letramento literário: a riqueza de recursos expressivos, a dimensão lúdica e a experiência prazerosa proporcionada pelo texto literário, elementos que assinalam o letramento literário como um processo que ultrapassa o domínio técnico da leitura, quando se articula o conhecimento linguístico ao estético e ao sensível.

Como destaca Cosson (2022), o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário que se concretiza na relação viva e afetiva do aluno com o texto. Assim, ao integrar a teoria à prática, o verdadeiro avanço na formação do leitor literário ocorre quando o espaço escolar proporciona ao aluno, para além de compreender, também sentir e se reconhecer nas múltiplas possibilidades simbólicas que a literatura oferece.

**Quadro 25 - Síntese do artigo de Enes Filho, Martins e Silva (2020)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Objetivo central</b>	Analisar como os documentos escolares e as práticas de sala de aula tratam a leitura literária nos anos iniciais, evidenciando limites e possibilidades para fortalecer a formação do leitor.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022): letramento literário como prática social e responsabilidade da escola, que deve escolarizar a literatura sem torná-la mecânica ou instrumental.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Possibilidade de vivenciar experiências estéticas, desenvolver sensibilidade, prazer e reconhecimento de si nos mundos simbólicos da literatura.
<b>Papel do professor</b>	Mediar a leitura de modo que integre teoria e experiência, evitando práticas puramente técnicas e promovendo encontros significativos com o texto literário.
<b>Principais resultados</b>	A escola tenta articular documentos e práticas, mas ainda precisa consolidar a literatura como eixo formativo. O letramento literário aparece como processo que une o linguístico ao estético e ao sensível, ampliando a formação do leitor.

Fonte: a autora (2026).

O artigo *Poesia e escola: uma relação de afetos?* de autoria de Deisily de Quadros e Flávia Brito Dias (2024), discute o modo como a poesia é trabalhada em sala de aula a partir de diferentes atividades propostas com base em poemas. As autoras observam que essas práticas não contemplam um tratamento aprofundado acerca da estrutura poética, da linguagem literária nem da mediação de leitura. Notam, ainda, uma recorrência de atividades ancoradas em concepções desatualizadas, centradas na busca por uma mensagem do autor, sem que haja uma efetiva mediação entre obra e leitor.

Nessa circunstância, é preciso adotar estratégias de leitura que valorizem o potencial estético da poesia e efetivem o letramento literário, compreendido, segundo Soares (1999), como um processo que envolve a inserção do aluno em práticas de leitura socialmente significativas, de maneira que a presença da poesia no ambiente escolar favoreça o desenvolvimento do leitor literário e possibilite experiências de fruição e de descoberta, nas quais o professor assume o papel de mediador da relação entre o texto e o leitor.

Quadros e Dias (2024) salientam que, ainda hoje, a poesia é frequentemente tratada nos materiais didáticos como um recurso para ensinar comportamentos ou conteúdos curriculares, o que desvela uma problemática recorrente no contexto escolar, isto é, uma abordagem que

instrumentaliza o texto poético, reduz a uma função pedagógica e enfraquece sua dimensão estética e simbólica. Conforme aponta Bajour (2012), quando a literatura é utilizada apenas como meio para tratar de temas sociais ou morais, a linguagem artística corre o risco de se tornar uma “fachada sedutora”, e perde seu verdadeiro potencial formativo.

Nessa perspectiva, a poesia deve ser trabalhada na escola enquanto expressão artística e manifestação estética, capaz de despertar emoções, sentidos e interpretações plurais. Como propõe Cosson (2022), limitar o contato direto entre o leitor e a obra, mediá-lo apenas por meio de atividades instrumentais, significa abreviar a experiência literária e impedir que o estudante desenvolva uma relação autêntica com o texto.

Dessa forma, mesmo que as autoras não apresentem uma definição conceitual do termo letramento literário, suas propostas permitem identificar práticas que o tangenciam, especialmente ao buscar aproximar o aluno da poesia como a arte da palavra. Essa abordagem oportuniza vivências estéticas que mobilizam a subjetividade, a sensibilidade e o reconhecimento das singularidades presentes em cada texto poético, aspectos fundamentais para a formação do leitor literário e para a efetiva escolarização da literatura, conforme defendem Soares (1999) e Cosson (2022).

**Quadro 26 - Síntese do artigo de Quadros e Dias (2024)**

Aspecto	Síntese
<b>Objetivo central</b>	Discutir como a poesia vem sendo trabalhada na escola e problematizar práticas que a instrumentalizam, defendendo mediações que valorizem sua dimensão estética.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022): a experiência literária requer contato autêntico entre leitor e obra, evitando práticas meramente instrumentais.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Possibilidade de fruição, construção de sentidos plurais, envolvimento sensível e formação de um leitor capaz de dialogar com a poesia como arte.
<b>Papel do professor</b>	Atuar como mediador que cria condições para encontros estéticos com o poema, abandonando concepções centradas apenas na mensagem ou em conteúdos morais.
<b>Principais resultados</b>	Evidencia-se que as práticas ainda tratam a poesia de forma superficial e utilitária. Quando mediada de modo estético, porém, a poesia contribui para o desenvolvimento do letramento literário e fortalece a formação do leitor literário.

Fonte: a autora (2026),

O artigo *Mediação de leitura: uma biblioteca itinerante na formação de leitores*, de autoria de Thiago Henrique da Silva de Sales, Josiane Gonçalves de Souza e Gislaine Cristina da Silva Rocha (2024), apresenta uma pesquisa que discute o papel da biblioteca escolar itinerante na formação do leitor, tendo a literatura infantil como eixo central e a mediação literária como componente indispensável nesse processo. Os autores realçam o incentivo à

leitura promovido pela biblioteca como um caminho imperativo para o desenvolvimento do letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nas práticas pedagógicas planejadas, a biblioteca itinerante objetiva despertar o interesse e o prazer pela leitura, ao colocar os estudantes em contato com obras da literatura infantil. Essa experiência contribui para a formação de leitores competentes, preparados para selecionar, compreender e interpretar textos de maneira autônoma e crítica. Conforme Corrêa (2016), o letramento literário se concretiza por meio da vivência com obras literárias, constitui-se um modo de domínio e apropriação da leitura como prática social.

Os autores enfatizam que é a partir do convívio constante com os livros que o estudante aprende a ler, escrever e entender o mundo e, também, desenvolve a capacidade de refletir e se posicionar diante de situações cotidianas. O projeto de biblioteca itinerante se mostra uma iniciativa potente à formação leitora, ao viabilizar o contato direto com o universo literário. O artigo não apresenta um embasamento teórico claro sobre o conceito de letramento literário, mas é possível identificar uma prática pedagógica que dialoga com os pressupostos defendidos por Cosson (2022), de que a leitura literária é uma experiência estética e humanizadora.

A leitura, argumentam os autores, faculta ao sujeito vivenciar experiências que transcendem o cotidiano, constitui-se como uma forma de conhecimento de si e do outro. Assim, é imprescindível que a escola invista em estratégias que estimulem a leitura literária como prática social e formativa, especialmente nos anos iniciais. Com isso, consolida-se como uma agência fundamental na construção do leitor literário.

**Quadro 27 - Síntese do artigo de Sales, Souza e Rocha (2024)**

Aspecto	Síntese
<b>Objetivo central</b>	Analisar o papel de uma biblioteca escolar itinerante na formação de leitores, compreendendo a mediação literária como elemento essencial desse processo.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022) (implícito): leitura literária como experiência estética e humanizadora, vinculada ao letramento literário.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Desenvolvimento do prazer pela leitura, autonomia, capacidade crítica e ampliação do olhar sobre si e sobre o mundo.
<b>Papel do professor</b>	Atuar como mediador que cria condições de acesso frequente aos livros, incentiva escolhas e orienta práticas de leitura como experiência social e estética.
<b>Principais resultados</b>	A biblioteca itinerante favorece contato contínuo com obras literárias, fortalece o letramento literário e contribui para formar leitores competentes e engajados.

Fonte: a autora (2026).

O artigo *Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever*, de Daniela Maria Segabinazi e Rosa Suzana Alves de Brito (2018), chama a atenção para a necessidade de repensar a escolarização da literatura, ao compreendê-la como um processo que

deve favorecer o diálogo com a subjetividade e garantir o acesso ao saber literário no ambiente escolar. Essa escolarização, conforme as autoras, precisa ocorrer de modo correto, ao promover a inserção do aluno em um contexto de letramento literário, de estimulá-lo à apropriação de diferentes pontos de vista e à construção de uma postura crítica diante do texto. Nessa direção, o ambiente escolar deve ser um espaço de formação de leitores participativos, capazes de dialogar, expressar suas ideias, compreender o que leem e produzir interpretações próprias a partir de suas experiências.

Soares (1999) alerta, contudo, para os riscos da denominada escolarização da literatura, que ocorre quando o contato com o texto literário se dá de modo fragmentado, descontextualizado e mecânico, prática que afasta o aluno da experiência estética e prazerosa da leitura. Assim, a escolarização adequada da literatura deve valorizar o texto literário como arte e expressão simbólica, a fim de despertar o interesse e a sensibilidade do leitor. Essa perspectiva converge com a definição de letramento literário apresentada por Paulino e Cosson (2009, p. 67), ao afirmarem que se trata de “[...] um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Para esses autores, o letramento literário é contínuo e permanente, desenvolve-se tanto na escola quanto nos diferentes espaços sociais, mediante práticas de leitura que incentivem a reflexão, o diálogo e a criação de vínculos com a obra.

No artigo de Segabinazi e Brito (2018), fica nítido que as práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário se fortalecem quando há intencionalidade na criação de espaços e momentos destinados à leitura literária, nos quais a criança possa manusear livros, explorar diferentes gêneros e vivenciar experiências significativas com o texto. Tais práticas, como avalia Cosson (2022), precisam ser sistematizadas em um conjunto coerente que permita ao professor e ao aluno transformar a leitura literária em uma prática social e importante, tanto individual quanto coletivamente. Dessa forma, o letramento literário se consolida como um processo formativo que une a dimensão estética à pedagógica, reafirma o papel da literatura como meio de humanização, expressão e desenvolvimento da sensibilidade.

Cabe destacar que as características do letramento literário podem ser validadas pela organização de um espaço ou momento em que a criança possa manusear livros infantis e ter acesso a diferentes gêneros literários. Ao longo do texto, observamos atributos peculiares para seu desenvolvimento, como o desejo de oferecer ambientes diferenciados e acolhedores para os momentos de leitura. Um bom planejamento pode proporcionar estratégias pensadas para esses espaços, que incentivam a exploração de diversos gêneros por meio do contato com as obras literárias, seja por meio da leitura orientada ou da leitura autônoma. Dessa forma, “é necessário que sejam sistematizados em um todo que proporcione ao professor e ao aluno fazer da leitura

literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos” (Cosson, 2022, p. 46).

**Quadro 28 - Síntese do artigo de Segabinazi e Brito (2018)**

Aspecto	Síntese
<b>Objetivo central</b>	Repensar a escolarização da literatura, defendendo práticas que favoreçam o letramento literário e garantam experiências significativas de leitura na escola.
<b>Referência principal</b>	Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2022): letramento literário como apropriação contínua da literatura e construção de sentidos, articulando as dimensões estética e social.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Formação de leitores críticos, participativos e sensíveis, capazes de dialogar com a obra, construir interpretações e reconhecer a literatura como experiência estética.
<b>Papel do professor</b>	Organizar tempos e espaços de leitura, planejar mediações intencionais e sistematizar práticas que integrem leitura orientada e autônoma.
<b>Principais resultados</b>	A escolarização adequada da literatura fortalece o letramento literário, evita práticas mecânicas e consolida a literatura como experiência humanizadora e formativa.

Fonte: a autora (2026).

O artigo *Livros para crianças ilustrados e premiados: uma experiência de leitura em biblioteca*, de Corrêa e Gonçalves (2020), propõe uma reflexão sobre os elementos textuais e gráficos presentes em três livros de literatura infantil premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), na categoria Criança, no ano de 2018 (produção de 2017). O estudo busca compreender a apropriação estética dessas obras por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes a uma escola pública municipal do interior de Minas Gerais.

Essa investigação dialoga diretamente com o conceito de letramento literário apresentado por Paulino e Cosson (2009, p. 67), entendido como o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, definição que reforça que o letramento literário não se limita ao domínio técnico da leitura, visto que envolve uma relação estética, emocional e interpretativa entre leitor e texto. Ao observar a forma como as crianças se apropriaram das obras analisadas, é possível perceber que a experiência de leitura proporcionou a decodificação textual e também a construção de sentidos subjetivos e coletivos, aspecto que converge com a concepção de Cosson (2024), segundo a qual o letramento literário é um processo contínuo, individual e social, que se amplia conforme o leitor se constitui como sujeito leitor.

Nesse sentido, os resultados apresentados por Corrêa e Gonçalves (2020) evidenciam que a apropriação estética das obras literárias, a fruição e a produção de sentidos, destacadas pelas crianças, se alinham ao que Cosson (2020) sustenta, isto é, que o sentido do texto se concretiza na interação leitor-texto. Assim, a análise do artigo confirma o papel ativo do leitor

na construção de significados; indica que a literatura infantil, quando mediada de forma sensível e reflexiva, dá origem a experiências estéticas que fortalecem a formação leitora e ampliam a capacidade crítica e interpretativa dos sujeitos.

**Quadro 29 - Síntese do artigo de Corrêa e Gonçalves (2020)**

Aspecto	Síntese
<b>Objetivo central</b>	Analisar como crianças dos anos iniciais se apropriam estética e interpretativamente de livros infantis premiados, observando a construção de sentidos durante a leitura.
<b>Referência principal</b>	Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2024): letramento literário como processo contínuo de apropriação da literatura e construção de sentidos na interação leitor-texto.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Possibilidade de fruição estética, produção de sentidos próprios e coletivos e ampliação da capacidade crítica e interpretativa.
<b>Papel do professor</b>	Mediar leituras de modo sensível e reflexivo, criando condições para que as crianças explorem os textos e imagens e expressem suas interpretações.
<b>Principais resultados</b>	A leitura mediada de obras literárias de qualidade favorece apropriação estética, participação ativa do leitor e fortalecimento do letramento literário.

Fonte: a autora (2026).

O artigo *As letras no barro: ensaios sobre a formação do leitor camponês*, de Giovana Carla Amorim e Lucielton Tavares de Almeida (2017), analisa a formação do leitor no meio rural, releva que, embora a heterogeneidade de saberes seja mais evidente nesse contexto do que nas escolas urbanas, ainda persiste uma tendência histórica à homogeneização das práticas pedagógicas. Tal constatação reforça a necessidade de repensar o ensino de leitura e literatura em espaços rurais, valoriza os saberes locais e as especificidades culturais do campo.

Os autores defendem que o letramento literário é uma aprendizagem imprescindível, deve ser garantido também a crianças e adolescentes do meio rural. Nesse ponto, observamos uma consonância com a concepção de Paulino e Cosson (2009), que concebe o letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p. 52). A análise de Amorim e Almeida (2017) demonstra que a articulação do ensino literário às vivências e à cultura dos estudantes promove um processo de apropriação mais profundo, em que o leitor rural se reconhece como sujeito produtor de sentidos. Essa perspectiva respalda o entendimento de Cosson (2022) de que o letramento literário é um processo comunicativo que se concretiza na interação do leitor com a obra gerando respostas, interpretações e envolvimento emocional.

Ao indicar que a literatura, nesses contextos, assume papel formativo e social, o estudo de Amorim e Almeida (2017) reafirma a visão de Cosson (2022) de que o ensino literário deve ser planejado de forma intencional e dialógica, com o fito de oferecer ao leitor a oportunidade

de explorar o texto em suas múltiplas dimensões. A valorização das práticas pedagógicas pautadas na cultura do campo indica uma ampliação do conceito de letramento literário, pois revela que a formação leitora não ocorre apenas pelo acesso às obras, mas também pelo modo como o sujeito se relaciona afetivamente com a leitura. Por outro lado, as limitações estruturais, como a escassez de livros e espaços adequados, expõem o desafio de concretizar um letramento literário efetivo, aspecto que exige condições sociais e institucionais que sustentam a prática leitora.

Assim, a análise do artigo evidencia que o letramento literário no campo também ultrapassa a dimensão escolar, constitui-se como prática social e cultural. A literatura, ao dialogar com a realidade campesina, promove o vínculo com a leitura e potencializa o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da identidade do leitor, em consonância com os pressupostos de Cosson (2022) e Paulino (2009) sobre a natureza transformadora da experiência literária.

**Quadro 30 - Síntese do artigo de Amorim e Almeida (2017)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Objetivo central</b>	Discutir a formação do leitor no contexto rural, defendendo práticas que valorizem a cultura do campo e superem a homogeneização pedagógica.
<b>Referência principal</b>	Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2022): letramento literário como apropriação de sentidos na interação leitor-texto, em dimensão social e comunicativa.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Reconhecimento de si como sujeito produtor de sentidos, fortalecimento da identidade, envolvimento emocional e ampliação da imaginação.
<b>Papel do professor</b>	Planejar mediações intencionais, dialogar com as vivências rurais e articular literatura e cultura local para favorecer apropriações mais profundas.
<b>Principais resultados</b>	O letramento literário no campo se constitui como prática social e cultural, mas enfrenta desafios estruturais. Quando articulado à realidade dos estudantes, torna-se formativo e transformador.

Fonte: a autora (2026).

Todos os artigos analisados problematizam a forma como a leitura literária é tratada na escola, uma vez que defendem que ela não deve ser reduzida a conteúdo mecânico, mas reconhecida como experiência de sentido e de afeto. Em comum, propõem práticas que fortaleçam o letramento literário. Cada estudo, porém, enfoca um recorte específico: poesia, biblioteca itinerante, contexto rural, livros premiados, escolarização da literatura ou documentos escolares. Assim como nas teses e dissertações, notamos a centralidade de Cosson (2009, 2022, 2024) e da concepção de letramento literário como construção de sentidos e experiência estética.

Quanto aos efeitos para o leitor, há convergência na defesa da formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos, para quem a leitura literária propicie fruição estética, ampliação da imaginação, envolvimento emocional e produção de sentidos. Em alguns estudos, esses efeitos aparecem vinculados ao contexto específico analisado, como a identidade campesina, a autonomia promovida pela biblioteca itinerante ou a leitura de imagens nos livros premiados.

No que se refere ao papel docente, todos os textos salientam o professor como mediador, responsável por criar encontros significativos com a literatura, evitar práticas mecânicas e promover o diálogo entre leitor e obra. Em certas análises, a ênfase recai na organização de tempos e espaços de leitura; em outras, na experimentação poética ou na articulação com a cultura local.

Por fim, os resultados convergem para a compreensão de que o letramento literário se fortalece quando a leitura deixa de ser instrumental e passa a constituir uma experiência estética, social e humanizadora. Os obstáculos, entretanto, variam: escolarização mecânica, uso moralizante da poesia, carência de livros no campo, fragilidade de documentos escolares ou práticas exclusivamente técnicas. Em síntese, as diferenças identificadas situam-se menos no plano teórico e mais nos contextos e cenários investigados.

A análise realizada na próxima seção busca compreender como a Educação Literária vem sendo concebida nas publicações examinadas, especialmente no que se refere às bases teóricas que a sustentam e às definições que orientam as práticas escolares voltadas à formação do leitor. Ao identificar autores, conceitos e enfoques recorrentes, procuramos revelar de que maneira a Educação Literária é entendida como dimensão formativa, estética e pedagógica ao articular teoria, mediação docente e experiências de leitura.

### **5.5.2 Concepções de educação literária**

Nesta subseção, examinamos a categoria “Concepções de educação literária”, que se desdobra em duas subseções: “Aporte teórico que fundamenta a educação literária” e “Definições da educação literária e a mediação docente para a formação do leitor literário”.

No aporte teórico, apresentamos os principais autores e suas obras que dialogam com a discussão sobre o tema “Educação Literária” nas teses, dissertações e artigos investigados.

**Quadro 31** - Educação literária: autores recorrentes nas teses, dissertações e artigos

Autor	Aspectos referenciados
<b>Teresa Colomer</b>	É referenciada sete vezes, principalmente, por suas obras <i>Andar entre livros: a leitura literária na escola</i> (2007) e <i>A formação do leitor literário</i> (2003). Também são citados os artigos “ <i>La educación literária</i> ” (2009) e “ <i>L’adquisició de la competència literária</i> ” (1994).
<b>Cyana Leahy-Dios, Blanca Ana Roig-Rechou, Angela Balça, Maria Amélia Dalvi</b>	As autoras são mencionadas algumas vezes nas teses, dissertações e artigos. Leahy-Dios é mencionada três vezes, principalmente por sua obra <i>Educação literária como metáfora social: desvios e rumos</i> (2004). Roig-Rechou é citada pelo artigo <i>Educación literaria. Literatura infantil y juvenil: una propuesta multicultural</i> (2012). Balça aparece nos artigos <i>Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes</i> (2017), escrito em coautoria com Fernando de Azevedo, e <i>Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas</i> (2012). Dalvi é referenciada pelos artigos <i>Literatura na escola: propostas didático-metodológicas</i> (2013) e <i>Formação de leitores e educação literária: uma base que desabafa</i> (2018).
<b>Felipe Munita</b>	Munita é citado por sua tese <i>El mediador escolar de lectura literaria: un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura</i> (2014), bem como pelo artigo <i>Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora</i> (2016).

Fonte: a autora (2025).

Embora tenham sido encontrados outros autores, os que mais dialogaram com esta investigação são os que estão relacionados no quadro acima.

A partir deles, apresentamos os resultados das análises de conteúdo referentes às definições e características da educação literária nas publicações de 2017 a 2024. Os quadros após cada trabalho trazem uma síntese da análise, contendo: objetivo central, contexto, referência principal, outros autores-chave, efeitos para o leitor, papel do professor, principais resultados.

### 5.5.2.1 Tese e dissertações

A tese de Vanessa de Abreu Camasmie (2017), intitulada *Aulas de literatura do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II – Campus Humaitá*, fundamenta-se na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Literatura dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa instituição. A investigação teve como propósito responder às seguintes questões: como se configuram as aulas de Literatura no Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II, Campus Humaitá, e quais efeitos elas produzem nos sujeitos envolvidos, bem como quais ações esses sujeitos desenvolvem nesse contexto?

A autora explica que a proposta curricular das aulas de Literatura integra o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio, documento construído coletivamente pelos docentes sob a coordenação das chefias de departamento. Essa dimensão colaborativa dialoga com as concepções de Cosson (2022), que compreende o letramento literário como uma prática social que se constrói na interação entre sujeitos e textos, o que requer um projeto educativo que envolva toda a comunidade escolar. Assim, o PPP, ao propor a integração entre as áreas e a valorização da literatura, pode ser entendido como espaço institucional de concretização dessa perspectiva.

As práticas observadas por Camasmie (2017) são predominantemente voltadas à leitura e à expressão artística, o que reforça a função formativa da literatura na escola. Cada aula inicia-se com um momento de leitura, seguido de atividades orais, plásticas ou corporais, conduzidas a partir da escuta ativa dos alunos. Essa abordagem evidencia, conforme Colomer (2007), a importância de a escola criar experiências de leitura que permitam à criança reconhecer-se como sujeito cultural e estético, e não apenas como aprendiz de técnicas de leitura.

Entre as preocupações identificadas pela pesquisadora, destaca-se a adequação dos livros aos interesses e competências das crianças. O fato de o campus não seguir rigidamente a proposta curricular na sequência dos gêneros literários revela uma tentativa de contextualizar as práticas de leitura, com o objetivo de conectá-las às necessidades do grupo. Essa flexibilidade corrobora Bajour (2012), que defende a mediação literária como um espaço de invenção e de abertura ao inesperado, em que o professor atua como leitor experiente que convida os alunos a percorrer novos caminhos de leitura.

As aulas analisadas por Camasmie (2017) também se alinham aos objetivos do Plano Geral de Ensino do Colégio Pedro II (PGE/CPII), de 1985, ao priorizarem o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes. Essas metas se aproximam da noção de educação literária discutida por Colomer (2007) e Munita (2024), para quem a escola deve promover um ensino da literatura que favoreça o leitor reflexivo, sensível e capaz de compreender a realidade a partir das múltiplas vozes do texto.

Contudo, a ausência de articulação entre a biblioteca escolar e as aulas de Literatura revela uma lacuna considerável na mediação institucional da leitura. Soares (2006) identifica a biblioteca como instância útil da escolarização da literatura, responsável por garantir o acesso às obras, o espaço para o encontro leitor-texto e a seleção de acervos diversificados. A inexistência de uma equipe técnica e de ações planejadas na biblioteca, conforme apontado por Camasmie (2017), fragiliza o processo de formação leitora, pois priva os estudantes de vivências literárias autônomas e de uma relação mais livre com os livros.

Entre os desafios e limitações identificados, sobressai a necessidade de estabelecer um itinerário de leituras que contemple obras reconhecidas por sua relevância na formação leitora das crianças, mas que também se mantenha aberto à inclusão de novas produções. Nesse aspecto, é primordial que, tanto na proposta curricular quanto nas discussões da equipe pedagógica, os critérios de seleção dos livros estejam previamente definidos. Outro itinerário a ser desenvolvido diz respeito à promoção de eventos literários, como feiras de livros, visitas a bibliotecas, vivências de saraus, exposições e lançamentos de obras. Camasmie (2017) observa que, durante o período analisado, não foram registradas aulas em que as crianças realizassem saraus literários, organizassem exposições, produzissem livros coletivos ou participassem do lançamento de suas próprias produções.

**Quadro 32 - Síntese da tese de Camasmie (2017)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Título</b>	Aulas de literatura do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II – Campus Humaitá
<b>Objetivo central</b>	Analisar como se configuram as aulas de Literatura no EF I do Colégio Pedro II e os efeitos dessas práticas nos sujeitos envolvidos.
<b>Contexto</b>	Escola pública federal com proposta curricular institucionalizada no PPP e práticas voltadas à leitura e expressão artística.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022), letramento literário como prática social integrada ao projeto educativo.
<b>Outros autores-chave</b>	Colomer (2007), Bajour (2012), Munita (2024), Soares (2006), PGE (CPII, 1985).
<b>Efeitos para o leitor</b>	Desenvolvimento da criatividade, autonomia, pensamento crítico e reconhecimento de si como sujeito estético.
<b>Papel do professor</b>	Mediador leitor que escuta, seleciona obras, cria experiências sensíveis e flexibiliza itinerários de leitura.
<b>Principais resultados</b>	Práticas coerentes com educação literária, mas fragilizadas pela pouca integração com a biblioteca e ausência de eventos literários sistemáticos.

Fonte: autora (2026)

A dissertação intitulada *A literatura de cordel nos anos iniciais do Ensino Fundamental: rodas de conversas literárias sobre “A história de Juvenal, o dragão”*, de Shamara Angélica Cassiano da Paz Sousa Costa (2023), insere-se nas discussões sobre a educação literária na Educação Básica e tem como foco compreender como o gênero cordel pode promover o engajamento leitor e o desenvolvimento da sensibilidade estética nas crianças. Para Dalvi (2021), a educação literária deve ultrapassar o ensino da literatura e a mera formação de leitores e abarcar dimensões culturais, sociais, históricas e simbólicas. Tal perspectiva encontra correspondência nos resultados observados por Costa (2023), uma vez que as rodas de conversa literária possibilitaram aos estudantes refletirem sobre aspectos culturais e morais presentes no

texto de cordel, e, assim, puderam relacioná-los a suas vivências pessoais e comunitárias. Esse movimento confirma o que Dalvi (2018) propõe: a literatura é um espaço de produção de sentidos situado, que oportuniza ao leitor compreender o mundo por meio da linguagem.

Ao considerar a educação literária como processo amplo e socialmente constituído, Costa (2023) também estabelece um diálogo com as reflexões de Balça (2023) e Colomer (2007), para quem a formação do leitor se dá por meio da interação com textos literários diversos, que promovem o desenvolvimento de competências interpretativas e críticas. A experiência relatada na dissertação mostra que o cordel, ao articular elementos da oralidade e da cultura popular, favorece o confronto de diferentes vozes, tradições e perspectivas, o que reflete o que Colomer (2007, p. 31) descreve como o “enfrentamento da diversidade social e cultural” através da literatura. Assim, os resultados da pesquisa de Costa (2023) reforçam a ideia de que o contato com obras que dialogam com o contexto sociocultural dos alunos amplia suas possibilidades de leitura do mundo e de si mesmos.

As rodas literárias analisadas por Costa (2023) também se aproximam da visão de Dalvi (2021) sobre a multiplicidade de espaços formativos da educação literária não restritos à escola, mas presentes em ambientes de partilha, como clubes de leitura, saraus e feiras. As práticas pedagógicas descritas na dissertação revelam que, quando o professor atua como mediador, cria-se um ambiente propício à escuta, ao diálogo e à construção coletiva de significados. Nesse contexto, as interações entre leitores, textos e autores tornam-se experiências formativas que ampliam o repertório cultural e comunicativo dos alunos. Valida-se, assim, o princípio de Colomer (2007, p. 32), segundo o qual a literatura permite “estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa”.

Por fim, a concepção de Leahy-Dios (2004) sobre a educação literária como metáfora social encontra ressonância direta nas conclusões de Costa (2023). Ao propor o cordel como instrumento de diálogo e cidadania, a autora promove o empoderamento discursivo dos estudantes, ao viabilizar que expressem suas leituras e posicionamentos de forma democrática e participativa. Assim, o estudo analisado exemplifica o que Leahy-Dios (2004) defende: educar literariamente é dar voz ao leitor, reconhecê-lo como sujeito de fala, pertencimento e transformação social.

Desse modo, Costa (2023) revela que o ensino do cordel nas rodas de conversa literária concretiza os princípios centrais da educação literária discutidos por Dalvi (2021), Colomer (2007), Balça (2023) e Leahy-Dios (2004), ao unir estética, cultura, linguagem e cidadania em um mesmo processo formativo.

**Quadro 33 - Síntese da dissertação de Costa (2023)**

Aspecto	Síntese
<b>Título</b>	A literatura de cordel nos anos iniciais do Ensino Fundamental: rodas de conversas literárias sobre “A história de Juvenal, o dragão”
<b>Objetivo central</b>	Compreender como o gênero cordel, em rodas de conversa literária, pode promover engajamento leitor e sensibilidade estética.
<b>Contexto</b>	Anos iniciais do EF, com atividades de roda de conversa centradas no cordel e na cultura popular.
<b>Referência principal</b>	Dalvi (2018, 2021), educação literária como processo cultural, social e simbólico.
<b>Outros autores-chave</b>	Colomer (2007), Balça (2023), Leahy-Dios (2004).
<b>Efeitos para o leitor</b>	Ampliação do repertório cultural, diálogo com a própria experiência, participação crítica e cidadã.
<b>Papel do professor</b>	Mediador que organiza rodas, promove diálogo, legitima as vozes dos alunos e favorece participação democrática.
<b>Principais resultados</b>	Cordel consolidado como espaço de diálogo, identidade e cidadania; fortalecimento do protagonismo leitor.

Fonte: a autora (2026).

A dissertação de Caroline Lima dos Santos Sacramento (2024), intitulada *A formação do leitor literário nos anos iniciais: leitura, literatura infantil e multimodalidade na escola*, tem como tema central a literatura infantil multimodal, com ênfase nos livros-álbum e nas respostas leitoras de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob uma perspectiva estética, cultural e artística da literatura, mediada por práticas de leitura compartilhada. O objeto do estudo consiste no processo de interação da criança com a literatura infantil multimodal, mediada por intervenções e situações de leitura compartilhada, a fim de investigar aspectos dessa interação que revelem caminhos para a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessa abordagem, Sacramento (2024) evidencia o envolvimento da criança com o texto literário no ambiente escolar como elemento essencial para o desenvolvimento do leitor. Essa concepção dialoga com Colomer (2007), ao argumentar que a escola deve promover práticas de leitura que levem a criança a construir sentidos e desenvolver-se como leitora competente, capaz de interpretar, fruir e atribuir significados às obras. Assim, a formação do leitor não se restringe ao domínio técnico da leitura, mas envolve a educação literária como um processo de mediação cultural e estética, no qual o professor atua como mediador de experiências significativas com o texto.

Sacramento (2024) também converge com a perspectiva de Balça e Azevedo (2016), ao reconhecer que a literatura é um espaço de múltiplas linguagens e significados, e que o contato com diferentes gêneros e suportes, como os livros-álbum, aumenta o repertório simbólico e cultural do aluno. Nessa direção, a autora reafirma a importância da diversidade textual e

cultural como meio de desenvolver o prazer pela leitura e o reconhecimento das especificidades do discurso literário. Esse entendimento se aproxima das concepções de Cosson (2024), para quem o letramento literário é uma prática social que forma o sujeito leitor, crítico e sensível, ao integrar a leitura literária à vida cotidiana e ao contexto cultural do aluno.

Logo, a dissertação de Sacramento (2024) contribui para a discussão teórica ao articular a leitura literária multimodal à formação do leitor nos anos iniciais; sustenta, pois, que o diálogo entre texto, leitor e mediação docente é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora e estética. Assim articulado, o ensino da literatura deve ultrapassar a mera decodificação e alcançar uma dimensão formativa, em que a leitura se torne uma experiência estética, social e subjetiva, conforme defendem Colomer (2007), Cosson (2024) e Azevedo e Balça (2016).

**Quadro 34 - Síntese da dissertação de Sacramento (2024)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Título</b>	A formação do leitor literário nos anos iniciais: leitura, literatura infantil e multimodalidade na escola
<b>Objetivo central</b>	Investigar como a interação de crianças com livros infantis multimodais, mediada por leitura compartilhada, contribui para a formação do leitor literário.
<b>Contexto</b>	Anos iniciais do EF, com foco em práticas de leitura compartilhada e mediações com livros-álbum e textos multimodais.
<b>Referência principal</b>	Colomer (2007) e Cosson (2024), literatura como experiência estética e prática social formadora.
<b>Outros autores-chave</b>	Balça e Azevedo (2016), autores sobre multimodalidade e mediação estética.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Construção de sentidos, fruição estética, ampliação do repertório simbólico e competência interpretativa.
<b>Papel do professor</b>	Mediador que planeja intervenções, orienta leituras compartilhadas e cria condições para respostas estéticas e críticas.
<b>Principais resultados</b>	Multimodalidade favorece envolvimento e compreensão; leitura literária ultrapassa a decodificação e torna-se experiência estética e social.

Fonte: a autora (2026).

A leitura literária, nas três pesquisas, é compreendida para além da decodificação, como experiência estética, cultural e formativa que integra prazer, reflexão e construção de sentidos. Em todas, o professor surge como mediador central, responsável por planejar, escutar os alunos, escolher obras e criar situações de leitura que favoreçam participação e autonomia. Camasmie (2017), Costa (2023) e Sacramento (2024) dialogam com autores que situam a literatura em contextos socioculturais concretos, em que leitura, identidade e pertencimento se aproximam. Mostram, também, que as crianças mobilizam memórias, afetos e referências culturais para interpretar os textos, o que fortalece o vínculo entre literatura e mundo vivido.

As diferenças aparecem no foco metodológico e nos recortes pedagógicos adotados. Camasmie (2017) examina a organização institucional das aulas e evidencia tensões entre o currículo e a pouca articulação com a biblioteca. Costa (2023) centra-se nas rodas de conversa com o cordel, valoriza a literatura como espaço de diálogo e cidadania. Sacramento (2024) analisa leituras compartilhadas com livros multimodais, ressalta como o texto e a imagem ampliam a fruição e a compreensão. Assim, enquanto Camasmie privilegia a dimensão institucional, Costa enfatiza a dimensão cultural e participativa, e Sacramento explora o potencial formativo da multimodalidade. Sendo assim, apontam caminhos distintos e complementares para a formação do leitor nos anos iniciais.

Encerrada a análise das teses e dissertações, torna-se possível reconhecer um conjunto de princípios que orientam a educação literária nos anos iniciais. Para aprofundar essa compreensão, voltamo-nos, agora, aos artigos acadêmicos. Os quadros com as sínteses abarcam os seguintes aspectos: objetivo central, referência principal, efeitos para o leitor, papel do professor e principais resultados, de cada uma das publicações analisadas.

#### 5.5.2.2 *Os artigos*

O artigo *A leitura literária no ciclo de alfabetização e a formação de professores no PNAIC-PE*, de Ester Calland de Souza Rosas e Helen Regina Freire dos Santos (2017), tem como objetivo identificar se a prática da leitura deleite, promovida nos processos de formação docente, passou a integrar as rotinas das salas de aula das professoras alfabetizadoras vinculadas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), focaliza os usos da leitura literária nesse contexto. O corpus da pesquisa compreendeu a observação de aulas de 14 professoras do ciclo de alfabetização em quatro municípios pernambucanos, totalizando 116 turnos ao longo do ano letivo de 2013. Ao final, as autoras constataram uma predominância de práticas voltadas para um modelo pragmático de abordagem da literatura, em que o texto literário é utilizado principalmente como suporte para o ensino de conteúdos curriculares, sem ênfase na dimensão estética ou formativa da leitura.

Essa é uma lacuna importante na implementação da educação literária, uma vez que, segundo Fillola (2004), a finalidade do ensino literário é preparar o aluno para participar ativamente do processo de recepção do texto e permitir a exploração de todas as potencialidades do discurso literário e desenvolver competências de fruição, análise e reflexão crítica. Nesse sentido, os resultados do estudo de Rosas e Santos (2017) apontam que, mesmo que a escola promova o acesso a um amplo repertório de textos e gêneros, ainda há limitações quanto ao

desenvolvimento da apreciação estética e da formação integral do leitor, aspectos centrais no letramento literário.

Ao discutir os dois eixos da educação literária, compreensão dos textos e aprendizagem da leitura literária, propostos por Colomer (2007), Rosas e Santos (2017) destacam que a escola deve repensar suas práticas para formar leitores capazes de se apropriarem dos textos de maneira significativa, construir sentidos e reconhecer as características específicas dos diferentes gêneros literários. Essa orientação confirma que o ensino literário não pode se restringir à decodificação textual ou ao atendimento de objetivos curriculares pragmáticos, deve, antes, promover experiências estéticas e cognitivas que contribuam para a formação de leitores críticos, sensíveis e socialmente engajados.

Portanto, a análise deste artigo revela que, embora o PNAIC incentive a leitura literária nas escolas, a educação literária precisa ser mediada de forma intencional e reflexiva, com o propósito de garantir que os alunos não apenas leiam, mas se relacionem com os textos de maneira significativa, compreensão que se alinha às concepções de Colomer (2007) e Fillola (2004) sobre a formação integral do leitor.

**Quadro 35 - Síntese do artigo de Rosa e Santos (2017)**

<b>Aspecto</b>	<b>Síntese</b>
<b>Objetivo central</b>	Verificar se a prática da leitura deleite, trabalhada na formação do PNAIC, passou a integrar as rotinas das salas de aula das professoras alfabetizadoras.
<b>Referência principal</b>	Colomer (2007) e Fillola (2004), com foco na educação literária e na participação ativa do leitor.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Leitura pouco explorada como experiência estética e formativa, com limitações na fruição, reflexão crítica e participação ativa.
<b>Papel do professor</b>	Predominantemente pragmático, usando a literatura como suporte para conteúdos curriculares, com pouca mediação estética e intencional.
<b>Principais resultados</b>	Predomínio de abordagens instrumentais. Necessidade de repensar práticas para formar leitores que construam sentidos e vivenciem a literatura de modo significativo.

Fonte: a autora (2026).

O artigo *A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula*, de Fernando José Fraga de Azevedo e Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira (2017), tem como objetivo refletir sobre a presença da poesia na escola e discutir estratégias que possibilitem aos alunos experimentar e fruir a poesia no contexto escolar, a partir da interlocução com diferentes pesquisadores da área. Os resultados apresentados pelos autores demonstram que a interação precoce com a linguagem poética, especialmente em sua dimensão sonora e rítmica, incentiva o desenvolvimento do prazer estético e da sensibilidade linguística, o que corrobora a

perspectiva de Balça (2023), segundo a qual práticas pedagógicas significativas, como a leitura individual e coletiva, são essenciais para a efetivação da educação literária.

Azevedo e Silveira (2017) destacam que, apesar do fascínio natural das crianças pelos jogos de linguagem poética, a abordagem escolar frequentemente se mostra insuficiente ou inadequada, o que pode levar ao distanciamento do leitor em relação à poesia. Nesse sentido, o estudo evidencia que a mediação docente é fundamental para assegurar o acesso aos textos e a construção de experiências estéticas e cognitivas que ampliem o repertório cultural e simbólico dos alunos. Essa constatação dialoga com os princípios teóricos de Balça (2023), para quem a educação literária deve proporcionar experiências de leitura que exponham a complexidade das obras literárias, incluindo figuras de linguagem, construções sintáticas e recursos estilísticos, de modo a favorecer a compreensão e a fruição estética.

Além disso, o artigo reforça que a interação com a poesia contribui para a subjetividade da linguagem, porque viabiliza que o leitor conceba significados próprios e estabeleça relações entre a obra e suas experiências pessoais. Esse ponto se conecta à concepção de educação literária defendida por Cosson (2022) e Colomer (2007), de que a leitura literária deve promover a construção de sentidos, o desenvolvimento crítico, a apreciação estética e integrar o sujeito leitor ao processo comunicativo da linguagem.

Portanto, o estudo de Balça e Azevedo (2016) comprova que, para a efetivação da educação literária na escola, é imprescindível combinar diversidade textual, mediação docente e práticas pedagógicas relevantes, de modo a permitir que a poesia seja lida, vivenciada e fruída como experiência estética, cultural e formativa. Por conseguinte, o artigo dialoga diretamente com os referenciais teóricos utilizados na dissertação e reforça a importância da mediação da leitura e do contato precoce com a literatura para a formação integral do leitor.

**Quadro 36** - Síntese do artigo de Azevedo e Silveira (2017)

Aspecto	Síntese
<b>Objetivo central</b>	Refletir sobre estratégias para experimentar e fruir poesia no contexto escolar.
<b>Referência principal</b>	Balça (2023), Colomer (2007) e Cosson (2022), com foco na experiência estética e na construção de sentidos.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Desenvolvimento de sensibilidade estética, ampliação do repertório simbólico e produção de significados subjetivos.
<b>Papel do professor</b>	Mediador de experiências estéticas, criando condições para leitura prazerosa, reflexão e diálogo com a obra.
<b>Principais resultados</b>	A poesia encanta, mas é pouco explorada. Estratégias diversificadas e mediação qualificada tornam a poesia viva, significativa e formativa.

Fonte: a autora (2026).

O artigo *Educação literária no município de Salvador-Bahia: escutas e reflexões*, de Rosemary Rufina dos Santos Perin, Fernando Azevedo e Jocenildes Zacaria Santos (2018), têm como objetivo discutir as inquietações acerca da promoção da educação literária no Ensino Fundamental I, considerando crianças do 1º ao 5º ano. Os resultados revelam que, apesar da presença constante da literatura infantil nas práticas escolares, há uma lacuna expressiva no que se refere à educação literária, uma vez que os professores tendem a utilizar a literatura apenas como recurso para conteúdos curriculares, sem explorar sua dimensão estética e formativa.

Esse reconhecimento dialoga de maneira direta com a concepção de Colomer (2007), de que o convívio contínuo com a obra literária permite à criança estabelecer relações afetivas, emocionais e cognitivas com os textos e promove leituras diversificadas e significativas ao longo do tempo. No contexto analisado, Perin, Azevedo e Santos (2018) verificam que, embora os alunos tenham acesso a obras literárias, a ausência de mediação intencional e reflexiva limita a apropriação do sentido profundo das leituras e acaba por restringir o desenvolvimento pleno do leitor literário.

Eles também destacam a necessidade de diferenciar literatura infantil de educação literária. Enquanto a primeira surge da construção histórica do conceito de infância e pretende delimitar espaços sociais, morais e culturais (Ariès, 1990 *apud* Perin, Azevedo e Santos, 2018), a educação literária, conforme os autores, envolve o conhecimento compartilhado de temas, convenções literárias, autores e obras e faz com que o leitor se sinta parte de uma comunidade simbólica. Essa distinção é relevante, pois evidencia que a simples exposição à literatura infantil não garante a formação de leitores críticos e esteticamente sensíveis.

A análise apresentada reforça a perspectiva de Dalvi (2021), que aponta a educação literária como uma prática ainda pouco valorizada nos estudos literários e educacionais, apesar de seu potencial formativo. Ademais, a educação literária, baseada no princípio da intertextualidade, incentiva o diálogo entre textos e leitores, independentemente do suporte semiótico, consolida-se, conseqüentemente, como uma abordagem complementar à literatura infantil, capaz de ampliar a compreensão, a fruição e a participação cultural dos alunos.

Portanto, os achados de Perin, Azevedo e Santos (2018) indicam que, para a efetivação da educação literária, é necessário ir além do acesso aos textos, promover mediação docente intencional, práticas reflexivas e diálogo entre obras, elementos que articulam teoria e prática na formação de leitores críticos, competentes e culturalmente engajados.

**Quadro 37 - Síntese do artigo de Perin, Azevedo e Santos (2018)**

Aspecto	Síntese
<b>Objetivo central</b>	Discutir desafios e possibilidades da educação literária no Ensino Fundamental I.
<b>Referência principal</b>	Colomer (2007), Ariès (1990) e Dalvi (2021), com destaque para a distinção entre literatura infantil e educação literária.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Acesso a obras sem mediação consistente limita a construção de sentidos profundos e o sentimento de pertencimento à comunidade leitora.
<b>Papel do professor</b>	Necessário como mediador intencional, articulando leituras, intertextualidade e reflexão crítica.
<b>Principais resultados</b>	A literatura está presente, mas a educação literária permanece frágil. Urgência de práticas planejadas que ultrapassem o mero uso didático do texto.

Fonte: a autora (2026).

O artigo *As modalidades de leitura na contribuição para o desenho de um currículo literário no Ensino Fundamental I*, de Luciane Hagemeyer (2025), tem como finalidade discutir a necessidade de um currículo literário voltado à formação leitora nos anos iniciais. A autora parte da concepção de literatura como um processo contínuo de formação que integra o desenvolvimento de competências leitoras e o fortalecimento do vínculo pessoal e estético com o texto literário, baseada em Cosson (2022). Assim, a leitura literária deve proporcionar ao aluno experiências múltiplas com a linguagem e favorecer a elaboração de sentidos, para além do uso instrumental da literatura.

Hagemeyer (2025), a partir de sua experiência docente no Ensino Fundamental I, observa que as obras literárias têm sido compartilhadas de modo desidratado, difuso e assistemático, o que sugere uma prática escolar que esvazia a expressividade do texto e o reduz a um recurso para o ensino de aspectos gramaticais. Reconhecer isso vai ao encontro de Colomer (2007), quando afirma que o progresso do aluno depende de uma leitura compreensiva e contextualizada, e também de Balça e Azevedo (2016), que salientam a importância de práticas que estimulem a reflexão crítica e a interpretação de valores presentes nas obras. Desse modo, a autora esclarece que a ausência de intencionalidade e planejamento nas práticas pedagógicas compromete a formação de leitores literários e distancia os alunos da dimensão estética e prazerosa da leitura, o que corrobora a crítica de Bajour (2012) sobre o risco de a literatura se tornar apenas um instrumento para tratar de temas escolares.

Hagemeyer (2025) chama a atenção para a inexistência de um currículo literário sólido no Ensino Fundamental I, mesmo diante da BNCC (Brasil, 2018), que pouco explicita concepções e diretrizes voltadas ao ensino da literatura. Em sua pesquisa, a autora propõe a incorporação das modalidades de leitura apresentadas por Baldi (2009), como a leitura individualizada, compartilhada e mediada, e também as práticas sugeridas por Colomer (2017),

como a constelação literária e o rodízio de livros. Essa articulação teórica evidencia que o trabalho sistemático e diversificado com a leitura pode fortalecer a educação literária e contribuir para a ampliação do repertório dos alunos.

Por fim, a autora reforça que a integração entre diferentes modalidades de leitura possibilita construir parâmetros para uma proposta curricular que valorize a assiduidade, a diversidade de gêneros e a progressividade formativa dos leitores. Essa perspectiva converge com Fillola (2004), Roig-Rechou (2013) e Balça (2023), que reconhecem a reação individual diante da obra literária como elemento essencial para o desenvolvimento da educação literária. Assim, o estudo de Hagemeyer (2025) reafirma a necessidade de um currículo literário para que a escola promova experiências de leitura profundas, articuladas teoricamente e planejadas pedagogicamente, para que o aluno possa se constituir como leitor literário crítico e sensível.

**Quadro 38 - Síntese do artigo de Hagemeyer (2025)**

Aspecto	Síntese
<b>Objetivo central</b>	Defender a construção de um currículo literário sistemático para os anos iniciais.
<b>Referência principal</b>	Cosson (2022), Colomer (2007), Baldi (2009) e Balça (2023), articulando modalidades de leitura e formação progressiva.
<b>Efeitos para o leitor</b>	Ampliação do repertório, fortalecimento do vínculo estético e desenvolvimento gradual de competências literárias.
<b>Papel do professor</b>	Planejador de práticas intencionais, organizador de modalidades de leitura e curador de obras.
<b>Principais resultados</b>	A escola trabalha literatura de modo assistemático. Um currículo literário articulado favorece continuidade, diversidade e formação crítica do leitor.

Fonte: a autora (2026).

Os quatro artigos convergem ao mostrar que a simples presença de livros na escola não assegura a formação do leitor literário. Em todos, a literatura aparece muitas vezes subordinada a objetivos didáticos, com pouca ênfase na fruição e na experiência estética. Os autores defendem a mediação docente planejada, o trabalho contínuo e a diversidade de leituras como condições para que as crianças desenvolvam sentido, sensibilidade e participação na cultura escrita.

As diferenças estão nos focos de análise. Rosas e Santos (2017) destacam o uso pragmático da literatura no PNAIC. Perin, Azevedo e Santos (2018) ressaltam a confusão entre literatura infantil e educação literária. Azevedo e Silveira (2017) concentram-se na poesia e sugerem estratégias para torná-la experiência de fruição. Hagemeyer (2025) discute a necessidade de um currículo literário sistemático que organize as práticas. Apesar desses

caminhos distintos, todos apontam o mesmo problema central: o distanciamento entre o que se faz na escola e o que a educação literária exige.

### **5.5.3 Práticas pedagógicas de letramento literário e educação literária**

Como resultado, a partir das atividades de letramento literário e da mediação docente, com seus respectivos desafios e limitações, iniciaremos as análises de conteúdo (Bardin, 2016), conforme a ordem previamente estabelecida para as demais subcategorias.

#### *5.5.3.1 Teses, dissertações e artigos: atividades de letramento literário, mediação docente com os desafios e limitações*

Em sua tese, Rodrigues (2022) investigou a formação docente voltada à mediação da leitura literária, por meio de encontros formativos com professores dos anos iniciais em uma escola municipal de Boa Vista (RR). Durante esses encontros, foram desenvolvidas atividades como exibição de vídeos, leitura e discussão de textos, análise de obras de literatura infantil, resolução de situações-problema e proposição de práticas de mediação de leitura.

Os resultados indicam que essas atividades promovem repercussões significativas na prática docente, impactam diretamente a formação de leitores literários na escola, consoante ao que sublinha Cosson (2022) a respeito da importância do professor como mediador apaixonado pela leitura, capaz de transmitir experiências leitoras envolventes e estimular o prazer e a conexão com a leitura. Nesse sentido, a formação docente orientada para o letramento literário proporciona aos educadores oferecer recursos adequados, desenvolver a autonomia dos alunos, fomentar o pensamento crítico e promover a colaboração entre estudantes, num alinhamento entre teoria e prática.

Outrossim, conforme Rodrigues (2022), a participação do professor nas decisões coletivas relacionadas ao acervo literário e às estratégias de mediação é essencial. Essa observação reforça o que Munita (2024) aponta sobre a importância da bibliodiversidade e da reflexão colaborativa no ensino de literatura, bem como os achados de Corrêa (2016), que salientam que a construção do leitor literário contemporâneo depende de ambientes leitores estimulantes e da troca de experiências entre professores e alunos.

Os desafios identificados na pesquisa de Rodrigues (2022) – formação docente, adequação do material didático e desenvolvimento do leitor literário – corroboram a análise de Cosson (2022) sobre o ensino de literatura na escola contemporânea. Nesse contexto, a tese demonstra que os encontros formativos constituem uma possibilidade concreta de reflexão

colaborativa e aprimoramento pedagógico, o que fortalece tanto a prática docente quanto a formação de leitores literários críticos e autônomos.

Portanto, Rodrigues (2022) conclui que o letramento literário na escola depende de mediação intencional, formação continuada e participação ativa do professor nas escolhas pedagógicas, com o objetivo de integrar teoria e prática de forma consistente e significativa.

A tese de Magalhães (2022) investiga práticas pedagógicas de letramento literário, com ênfase na formação continuada de professores, acentua projetos como *Café com Broa* e *Literatura Boa*, realizados na rede municipal de Itabirito, Minas Gerais, que oferecem encontros mensais virtuais com discussões teóricas, oficinas de leitura e elaboração coletiva de propostas pedagógicas que visam a formação de professores capazes de promover o letramento literário entre alunos da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados mostram que essas atividades contribuem para a apropriação teórica e prática necessária à promoção do letramento literário. Potencializa-se, assim, a atuação do professor como mediador entre o aluno e o texto. Este achado dialoga com Cosson (2022), que realça o papel central do professor na mediação da obra literária ao proporcionar experiências de leitura esteticamente significativas e estimular a conexão e o prazer da leitura. Lembramos que, para Munita (2024), a atenção concentrada do aluno durante a mediação favorece o desenvolvimento crítico e interpretativo e consolida a capacidade de compreensão do texto literário.

Outro ponto importante observado por Magalhães (2022) refere-se à relevância da biblioteca escolar como espaço educativo e cultural, que permite contato frequente e direto com obras literárias e estimula o desenvolvimento do leitor literário. Essa constatação está em consonância com Cosson e Paulino (2009), que ressaltam a importância de espaços, tempos e oportunidades adequados para a mediação da leitura, tendo em vista que a efetivação do letramento literário depende do planejamento intencional e da diversidade de textos disponíveis.

A pesquisa também comprova que os professores das escolas rurais enfrentam desafios, mas desenvolvem práticas relacionadas à leitura literária, ao se valerem das bibliotecas adequadas e acervos acessíveis. Isso reforça a perspectiva de Corrêa (2016), que vê a necessidade de percursos guiados e múltiplos na literatura, dando ao leitor a possibilidade de elaborar seus próprios sentidos, enquanto o mediador organiza itinerários pedagógicos que conduzam essa experiência.

Dessa forma, a tese de Magalhães (2022) reafirma que o letramento literário efetivo depende da formação continuada do professor, da mediação intencional e de ambientes

literários ricos e acessíveis, com teoria e prática articuladas na construção de leitores críticos, autônomos e capazes de realizar escolhas conscientes em relação às suas leituras ao longo da vida.

Na dissertação de Pereira (2018) foram identificadas práticas pedagógicas relativas à promoção do letramento literário, especialmente por meio da contação de histórias. A pesquisadora atua como professora-investigadora e desenvolveu um projeto de leitura com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, no qual os alunos se tornaram protagonistas das ações de leitura e narração de histórias e vivenciaram experiências importantes com a literatura.

Os resultados alcançados pela pesquisadora dialogam diretamente com os aportes teóricos de Cosson (2022), ao reconhecer que muitos dos desafios enfrentados no ensino de literatura estão relacionados à dificuldade de compreender a especificidade da leitura literária e seu papel formativo. Ao estruturar sua intervenção a partir da identificação do perfil leitor das crianças, Pereira (2018) demonstrou a importância da intencionalidade na mediação, ponto central na perspectiva do letramento literário proposta por Cosson (2022).

A proposta de Pereira se aproxima também das concepções de Chambers (2023), que sustenta a criação de espaços de diálogo e escuta ativa entre leitores. As rodas de conversa realizadas ao final das contações levaram as crianças a refletir sobre suas leituras, expressar emoções e construir sentidos de forma coletiva, uma prática que exemplifica a mediação dialógica e estética do professor-leitor.

Ao fundamentar seu projeto nas três etapas essenciais do letramento literário apresentadas por Cosson (2022) – antecipação, decifração e interpretação –, a autora consolidou uma prática pedagógica coerente com os princípios do letramento literário. Essa estrutura contribuiu para a formação de leitores que não apenas decodificam o texto, mas o vivenciam de forma estética e emocional. Munita (2024) reforça que esse tipo de mediação, ao conduzir o leitor ao mergulho ficcional e à compreensão das convenções literárias, promove o desenvolvimento de um olhar mais sensível e reflexivo sobre a obra literária.

Os resultados de Pereira (2018) ainda confirmam o que defende Corrêa (2016), que a literatura constitui um percurso múltiplo e singular, no qual cada leitor descobre o próprio caminho de leitura. As atividades de contação e recontação das histórias permitiram às crianças experimentar a literatura de forma lúdica e afetiva, ao romper com a rotina do uso exclusivo de livros didáticos e aulas expositivas. Esse rompimento é útil para evitar a escolarização inadequada da literatura, como alerta Soares (1999), que distingue entre o ensino que instrumentaliza o texto e aquele que favorece o letramento literário.

Em síntese, o diálogo entre os resultados e a teoria evidencia que o projeto desenvolvido por Pereira (2018) representa um exemplo concreto de prática pedagógica alinhada aos pressupostos do letramento literário. A contação de histórias, a mediação intencional e a valorização das vozes infantis revelam uma concepção de leitura que transcende o uso didático do texto, torna-se uma experiência estética e formadora. Essa perspectiva reafirma os princípios de autores como Cosson (2022), Chambers (2023), Munita (2024) e Soares (1999), na medida em que enfatiza que o verdadeiro ensino de literatura ocorre quando o leitor é conduzido a compreender, sentir e compartilhar o texto literário como arte.

A dissertação defendida por Felipe (2019) traz algumas práticas pedagógicas de letramento literário a partir da observação de duas professoras alfabetizadoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Fagundes, Paraíba (PB). As turmas observadas possuíam, em média, 23 alunos com faixa etária entre seis e sete anos. As professoras foram selecionadas por representarem o público-alvo central da pesquisa, os docentes dos anos iniciais.

A análise revelou que uma das participantes, denominada P1, não realizava nenhum tipo de leitura literária, nem no início nem durante o desenvolvimento das aulas, priorizava exclusivamente o conteúdo voltado para avaliações externas. Essa prática reflete o que Cosson (2022) denomina de visão conteudista do ensino, na qual o texto literário é reduzido a um instrumento para aferição de competências linguísticas, afasta-se de sua função formativa e estética. Para ele, superar essa lógica é indispensável para possibilitar uma mediação literária significativa, capaz de promover experiências de leitura compartilhadas e de desenvolver o leitor literário.

Por outro lado, a professora P2 realizava atividades vinculadas ao Dia das Mães, como confecção de bilhetes e ensaios, o que demonstra certa valorização da produção escrita, mas ainda distante de uma proposta de letramento literário efetivo. Conforme Cosson (2022), a leitura literária exige a intencionalidade pedagógica destinada à fruição, interpretação e diálogo com o texto, o que difere de práticas pautadas apenas por datas comemorativas. A inserção de obras literárias relacionadas à temática poderia, inclusive, articular a dimensão estética da leitura com os conteúdos curriculares, a fim de integrar o prazer literário às exigências escolares.

Observamos, também, que a professora P1 não realizava uma preparação prévia antes da leitura, elemento basilar nas etapas do processo de leitura propostas por Cosson (2022), já apontadas anteriormente, antecipação, decifração e interpretação, que visam à construção ativa de sentidos. A ausência dessa etapa impede o desenvolvimento da curiosidade e do

envolvimento do aluno com o texto. Como afirma Cosson (2022, p. 40), a leitura inicia na antecipação daquilo que diz a obra literária; a decifração, quando adentramos na obra e interpretamos as palavras (e isso requer uma experiência no ato da decifração); e, por fim, a interpretação, no momento em que assimilamos a obra literária num diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Percebemos que as práticas analisadas não favorecem a formação de leitores autônomos e reflexivos, contrariamente aos pressupostos do letramento literário.

Ficou claro que as atividades desenvolvidas por P1 e P2 restringiam-se à extração de informações explícitas dos textos, sem promover a leitura como processo interativo e criativo de construção de sentidos, em consonância com a perspectiva interacionista da linguagem. Isso reforça a ideia de Soares (1999), para quem a pedagogização da literatura infantil, isto é, o uso da literatura como mero pretexto para o ensino de conteúdo, compromete sua função estética e formativa.

A pesquisadora identificou, ainda, que a pouca vivência das professoras com a literatura infantil, tanto na infância quanto na formação acadêmica, contribuiu para a ausência de práticas leitoras consistentes. Essa lacuna comprova a importância de políticas de formação continuada, capazes de proporcionar aos docentes experiências reais de leitura literária, como defendem Cosson (2022) e Soares (1999). Para esses autores, o professor precisa ser, antes de tudo, um leitor literário, pois somente quem vivencia a literatura de modo sensível e crítico pode mediar o encontro do aluno com o texto.

Desse modo, a análise de Felipe (2019) revela que as práticas docentes observadas, embora bem-intencionadas, não garantem a efetivação do letramento literário, pois carecem de fundamentação estética e de estratégias mediadoras que despertem o interesse e a participação ativa do aluno. A articulação entre os achados empíricos e as contribuições teóricas de Cosson (2022) e Soares (1999) indicam a necessidade urgente de repensar o papel do professor como mediador da leitura, apto a promover experiências de fruição, reflexão e construção de sentidos por meio da literatura.

Na dissertação de Ayres (2020) emergem práticas pedagógicas de letramento literário que destacam o papel do professor como mediador da leitura. As observações em sala de aula revelaram que os docentes conseguiram implementar planos de ação voltados à leitura diária, que valorizam o contato sistemático com textos literários por meio da mediação. As observações ocorreram no início das aulas, durante as leituras e ao final de cada sessão, seguidas de momentos de reflexão entre a pesquisadora e a professora colaboradora sobre as práticas e as dificuldades enfrentadas.

Essa proposta de leitura cotidiana está em consonância com a perspectiva defendida por Cosson (2022), que compreende o letramento literário como um processo contínuo e intencional de mediação, no qual a literatura é experimentada como prática social e cultural, e não apenas como conteúdo escolar. A decisão de implementar um projeto de leitura diária, sugerido conjuntamente pela professora e pelos alunos, reforça a dimensão participativa e formativa dessa prática, bem como o protagonismo discente na construção de um ambiente leitor.

O cronograma de leituras diárias, que incluiu obras de Roald Dahl, primava pela valorização da literatura de qualidade e do repertório diversificado, aspecto essencial para o desenvolvimento do leitor literário, visto que a competência leitora se constrói por meio do contato constante com diferentes gêneros, estilos e universos ficcionais (Munita, 2024). O envolvimento dos alunos na escolha dos livros, por meio de votação coletiva, mostra uma prática democrática que amplia o engajamento e a autonomia dos leitores em formação, conforme sugerido pelos princípios da sequência básica de Cosson (2022): motivação, leitura, interpretação e criação.

Os alunos participavam ativamente das rodas de leitura ao sentar-se sobre um tapete confeccionado pela professora, que utilizava entonação e expressividade para tornar a experiência prazerosa. Essa ambientação releva a função estética da literatura, da qual nos fala Soares (1999). Lembramos que a leitura literária deve ser um espaço de fruição, emoção e descoberta de sentidos, e não apenas de aprendizado técnico. A professora colaboradora, ao realizar a mediação antes, durante e após a leitura, demonstrou compreender que a leitura literária exige planejamento e sensibilidade, elementos fundamentais para o letramento literário efetivo.

A articulação entre teoria e prática torna-se ainda mais evidente quando a docente estrutura suas ações a partir da sequência básica de Cosson (2022) ao integrar atividades lúdicas de leitura e escrita que potencializam o envolvimento dos alunos e a construção de sentidos. Essa abordagem confirma que o professor-mediador atua como elo entre o texto e o leitor, mobiliza saberes, afetos e experiências.

Como produto da pesquisa, foi desenvolvido um material didático com sugestões de trabalho com a literatura nos anos iniciais, com o propósito de fortalecer o papel do professor como mediador (Cosson, 2022; Munita, 2024). O estudo evidenciou que o trabalho colaborativo na escola é determinante para o desenvolvimento profissional do docente e para a consolidação de uma prática pedagógica dirigida ao letramento literário.

Dessa forma, percebemos que a experiência descrita por Ayres (2020) concretiza os princípios teóricos do letramento literário, especialmente no que se refere à mediação

sistemática, à valorização da literatura de qualidade e à participação ativa dos alunos no processo de leitura. O diálogo entre teoria e prática confirma que a formação do leitor literário depende da intencionalidade pedagógica, do envolvimento afetivo com a literatura e da reflexão crítica sobre o papel do professor, aspectos amplamente discutidos pelos autores que embasam o estudo.

Alves (2022), em sua dissertação, traz à cena diversas práticas pedagógicas de letramento literário, tais como a leitura deleite, a roda de leitura e a sacola viajante ou literária. Essas práticas integram diferentes linguagens e priorizam textos de variados gêneros, e, assim, promovem múltiplas formas de contato com a literatura. Essa diversidade, como ressalta Munita (2024), é vital para o desenvolvimento do leitor literário, pois é por meio da variedade de obras e experiências leitoras que se ampliam as possibilidades de interpretação, sensibilidade estética e criticidade dos alunos.

A pesquisadora enfatiza a roda de leitura como um exercício que possibilita lidar com a pluralidade de vozes, promover a reflexão coletiva e construir sentidos de maneira compartilhada, o que dialoga Cosson (2022), para quem o letramento literário é um processo social e interativo, no qual o leitor se constitui nas trocas simbólicas mediadas pelo texto e pelos pares. A roda de leitura, nesse sentido, concretiza o princípio da comunidade leitora; permite que os alunos se reconheçam como sujeitos participantes e pertencentes a um grupo que lê, interpreta e comenta; fortalece a dimensão dialógica da leitura literária.

Já a sacola literária (ou viajante) é apresentada como uma estratégia pedagógica que aproxima a criança do texto literário e amplia o espaço de leitura para além da sala de aula, pois alcança o ambiente familiar. Essa prática reforça o que Soares (1999) denomina de *escolarização adequada da literatura*, quando a leitura literária é vivenciada como experiência cultural e estética, respeita a especificidade do texto literário e incluindo a família como parceira na formação leitora. A sacola literária também concretiza a ideia de que o letramento literário ultrapassa os muros da escola, insere-se na vida cotidiana da criança e promove o diálogo entre diferentes contextos de leitura.

Entretanto, os resultados da pesquisa descortinaram desafios significativos, sobretudo a pouca interação entre os pares docentes e a ausência de formação permanente, aspectos que impactam diretamente a efetividade das práticas de mediação literária. Tal constatação converge com as reflexões de Munita (2024), ao afirmar que o simples contato com o texto literário não garante a efetivação do letramento literário; é necessária uma ação intencional e reflexiva do professor, capaz de conduzir o aluno à imersão no texto e à compreensão de suas particularidades estéticas.

A pesquisadora conclui que as limitações no trabalho com o texto literário estão associadas às lacunas na formação inicial e à falta de formação continuada, o que contribui para práticas que nem sempre favorecem a fruição, a interpretação e o diálogo crítico com as obras literárias. Nessa direção, Cosson (2022) defende que a formação docente voltada para o letramento literário deve propiciar ao professor não apenas o domínio de estratégias de mediação, mas também o desenvolvimento de uma postura leitora sensível, que o habilite a formar novos leitores.

Assim, as práticas analisadas por Alves (2022) demonstram que o letramento literário nos anos iniciais depende de um movimento articulado entre diversidade de práticas pedagógicas, mediação qualificada e formação docente contínua. O diálogo entre os resultados e a teoria confirma que, apesar de existirem experiências exitosas, como as rodas e sacolas literárias, sua eficácia está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica e ao preparo teórico do professor. Desse modo, a consolidação de uma cultura leitora na escola requer tanto práticas diversificadas quanto o fortalecimento da identidade docente como mediador da leitura literária.

A dissertação de Luchtenberg (2023) analisa o sarau literário como uma proposta pedagógica inovadora e integradora, que abarca alunos e professores em um processo colaborativo de aproximação com a literatura, contribui significativamente para a formação de leitores literários. A autora evidencia a potencialidade do sarau como prática de letramento literário, especialmente ao integrar atividades de Animações de Leitura, que unem o aspecto lúdico à aprendizagem significativa, e culminam em um evento cultural que valoriza a leitura como experiência estética e coletiva.

Nessa perspectiva, o sarau literário concretiza o que Cosson (2022) denomina de “experiência literária”, que vai além do simples ato de decodificar o texto. Trata-se de uma vivência que envolve a dimensão emocional, afetiva e subjetiva do leitor, e viabiliza a interação com a obra de modo reflexivo e sensível. Ao sublinhar que “o conhecimento [...] fortalecerá o poder da literatura porque estará apoiado no conhecimento que ilumina” (Cosson, 2022, p. 29), o autor reforça a ideia de que a leitura literária deve conduzir à construção de sentidos, ao autoconhecimento e à ampliação da percepção do mundo, princípios vistos nas práticas relatadas por Luchtenberg.

As atividades do sarau, como a seleção coletiva de obras, a escrita e declamação de poemas, as encenações teatrais e as exposições temáticas, revelam o exercício de uma leitura crítica e compartilhada e consolidam a noção de comunidade leitora (Cosson, 2022). A liberdade concedida aos alunos para escolher textos, expressar interpretações e compartilhar

emoções configura um processo de mediação horizontal, no qual todos, professores e estudantes assumem papéis ativos no ato de ler e interpretar. Essa dinâmica reforça também as contribuições de Munita (2016), quanto à importância de romper com práticas de leitura centradas apenas no conteúdo disciplinar e promover uma mediação que valorize a subjetividade e a emoção do leitor.

Além disso, as práticas relatadas, como a contação de histórias, a música e o teatro, aumentam o contato com múltiplas linguagens e tornam o texto literário mais acessível e prazeroso. Nesse sentido, as “Animações de Leitura” mencionadas por Luchtenberg dialogam com o conceito de fruição literária, defendido por Soares (1999), segundo o qual uma escolarização adequada da literatura deve preservar o caráter estético da obra, sem reduzir a leitura a um instrumento didático.

Os resultados também apontam desafios relevantes: a necessidade de ampliar o envolvimento da comunidade escolar e das famílias, incrementar o acervo literário e estimular o protagonismo discente. O protagonismo, realçado no dia do sarau, quando os alunos se tornam mediadores e divulgadores de suas próprias leituras, traduz a concepção de Cosson (2022) de que o leitor cresce ao ser desafiado por textos e experiências mais complexas, que o levem a refletir criticamente e a assumir uma postura ativa diante da leitura.

Dessa forma, o Sarau Literário, enquanto prática de letramento literário, concretiza o diálogo entre teoria e prática pedagógica, ao proporcionar uma formação leitora pautada na interação, na emoção e na autoria. O estudo de Luchtenberg (2023) salienta que, quando o professor atua como mediador sensível e promove espaços coletivos de leitura e expressão, o texto literário transcende a função escolar e torna-se um instrumento de transformação cultural, o que contribui para a formação de leitores autônomos, críticos e criativos.

Leal (2023) identifica, em sua investigação, práticas de letramento literário em sala de aula com crianças de seis a oito anos, a partir da apreciação estética da poesia. Para a autora, muitos professores se sentem inseguros ao desenvolver atividades de letramento literário com poemas, em razão da falta de domínio sobre como planejar tais práticas, de forma significativa, para o público infantil. Nessa perspectiva, a poesia é reconhecida como um caminho para experiências estéticas e sensoriais, que despertam emoções, percepções e reflexões próprias da condição humana. O público atendido pertence aos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, crianças em processo de alfabetização. Leal (2023) enfatiza que o professor precisa conhecer profundamente o poema a ser trabalhado, visto que atua como o porta-voz da obra, responsável por mediar o contato do aluno com o texto literário. Assim, a leitura poética deve

ser sentida e vivenciada de modo emocional e sensorial e concorrer para a formação de leitores sensíveis e críticos.

A pesquisa descreve a realização de um curso de extensão online, intitulado *Letramento Literário nos Anos Iniciais: a poesia na escola*, ofertado pelo Colégio Pedro II, com o objetivo de articular ensino, pesquisa e extensão, direcionado a professores dos anos iniciais, das redes pública e privada. O curso buscou oferecer subsídios teóricos e práticos que auxiliassem na implementação de práticas de letramento literário pautadas na estética e na fruição poética. Os relatos das participantes indicaram a necessidade de formações continuadas que orientem, mas também permitam flexibilidade e adaptação às diferentes realidades escolares. O produto final do curso visou exatamente esse equilíbrio, ao propor oficinas que estimulassem a autonomia docente e o desenvolvimento criativo das práticas de leitura poética.

Os resultados demonstraram que o curso contribuiu para o fortalecimento das práticas de letramento literário, sobretudo por valorizar critérios estéticos na escolha de livros e autores e por alargar a compreensão dos professores sobre o papel da poesia na formação do leitor iniciante. Em diálogo com Munita (2024), Leal (2023) reforça que cabe ao professor assegurar o acesso à diversidade textual e criar condições para que os alunos vivenciem experiências literárias autênticas, ideia que converge com Cosson (2022), que defende que a formação literária ultrapassa o domínio técnico da leitura, tendo em vista que abarca dimensões afetivas, simbólicas e formativas. Dessa forma, a proposta de Leal (2023) reafirma a importância de uma formação docente continuada que promova a estética e a sensibilidade como eixos centrais da prática pedagógica orientada à formação do leitor literário.

A dissertação de Paixão (2023) identificou como prática pedagógica de letramento literário a elaboração de um produto educacional, requisito do Mestrado Profissional, que consiste em uma proposta de material didático para professores do 3º ano do Ensino Fundamental, direcionada ao ensino de literatura. O material baseia-se na obra *Inácio! Larga esse celular* (2020), do escritor paranaense Sergio Vale da Paixão, selecionada com o objetivo de desenvolver a leitura de textos em prosa a partir de interações mediadas pelo professor em sala de aula. Essa proposta intenta promover o envolvimento ativo dos alunos com o texto literário, assim como oportunizar a construção de saberes e a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de compreender e interagir com diferentes situações do cotidiano.

Paixão (2023) manifesta preocupação com a educação literária nos anos iniciais e com o papel da literatura na formação escolar e social dos sujeitos. Nesse sentido, o Caderno Pedagógico apresentado no trabalho objetiva contribuir com práticas pedagógicas já existentes, ao passo que amplia e também se fundamenta nos princípios do letramento literário, de modo

que a leitura em sala de aula não se restrinja à decodificação do texto, mas se configure como experiência estética, reflexiva e significativa. *Inácio! Larga esse celular* aborda uma temática atual e próxima da realidade dos estudantes, e desencadeia reflexões sobre o uso excessivo da tecnologia e seus impactos nas relações humanas. Assim, o texto literário é utilizado como ponto de partida para o diálogo, a crítica e a conscientização, elementos essenciais à formação do leitor literário.

A narrativa, conduzida por um narrador atento aos detalhes do cotidiano de Inácio, um menino curioso e teimoso, que ganha seu primeiro celular, apresenta-se de maneira envolvente e acessível às crianças, complementada por imagens coloridas que dialogam com o enredo e potencializam a fruição estética da leitura. Essa combinação entre texto e ilustração reforça a concepção de leitura literária defendida por Cosson (2024), de que a literatura deve ser abordada como um espaço de experiência, emoção e construção de sentidos, e não apenas como objeto de análise técnica.

A proposta de Paixão (2023) salienta que o trabalho com o texto literário precisa ser planejado e mediado intencionalmente pelo professor, considerar claramente as singularidades do grupo e as possibilidades de diálogo com a realidade dos alunos. Conforme Cosson (2024), estratégias como a sequência básica ou expandida de leitura e os círculos de leitura são caminhos potentes para o desenvolvimento de práticas significativas, que aproximam o estudante do texto e o incentivam a participar ativamente da construção coletiva de sentidos. A dissertação de Paixão (2023) evidencia que o ensino de literatura, quando articulado ao letramento literário, pode potencializar tanto a formação estética quanto a formação crítica, bem como contribuir para o desenvolvimento integral dos leitores em formação.

Mainenti (2023), por sua vez, verificou práticas pedagógicas de letramento literário por meio de um produto educacional, denominado *Manual para Docentes*, cujo objetivo era capacitar professores nas técnicas e práticas de contação de histórias de obras da literatura infantil brasileira e explorar um repertório diversificado com vistas ao enriquecimento do letramento literário, apoiado por recursos multimídia. A partir das atividades desenvolvidas na pesquisa, os participantes foram capazes de reproduzir e criar estratégias pedagógicas e proporcionar aos alunos experiências diferenciadas e prazerosas de leitura literária. Como explicita Cosson (2022), é fundamental que a escola ensine os alunos a explorar os textos literários de forma significativa e reflexiva.

A estratégia pedagógica apresentada no *Manual para Docentes* foi inspirada nas concepções de Cosson (2023) sobre círculos de leitura procura orientar e conduzir o trabalho docente em três momentos: preparação (seleção de obras nacionais, identificação de recursos

digitais e técnicas de contação de histórias), execução e avaliação das metas propostas. O Manual oferece orientações práticas para aplicação de cursos de contação de histórias, com foco em técnicas e recursos multimídia, também destaca a importância da mediação literária para tornar a leitura prazerosa e relevante. Segundo Cosson (2023), contar histórias exige planejamento cuidadoso, pois requer atenção à narrativa, entonação, gestos e expressões, além da escuta atenta do texto pelo mediador, de modo a encantar e envolver os alunos.

Entre os elementos que tornam a contação de histórias eficaz no desenvolvimento do letramento literário, despontam: a qualidade dos livros (narrativas interessantes, personagens bem construídos e ilustrações criativas); a performance do contador (entonação, gestos, expressões faciais e corporais); e a integração de atividades que não se resumam à gramatização ou à releitura mecânica do texto evita a pedagogização inútil dos materiais literários. Dessa forma, os alunos são convidados a interagir ativamente com o texto e estimular a imaginação, a reflexão e o prazer na leitura.

No que se refere aos desafios, Mainenti (2023) aponta a necessidade de capacitação docente contínua, seja para professores já habilitados ou em formação, a fim de que realizem as atividades de contação de histórias de maneira eficiente e eficaz. Os participantes da pesquisa sugeriram que a contação de histórias seja incluída nas ementas curriculares, seja como disciplina obrigatória ou eletiva, ou como conteúdo integrado em disciplinas correlatas, com o intuito de suprir lacunas deixadas pela formação inicial. O estudo reforça que práticas pedagógicas inadequadas, que restringem o texto a fins puramente escolares ou mecânicos, afastam os alunos de experiências literárias significativas ao sublinhar a urgência de práticas de letramento literário intencionais e bem planejadas.

No quadro a seguir são comparadas as atividades de letramento literário e educação literária trazidas pelas teses e dissertações.

**Quadro 39** - Comparativo entre as atividades de letramento literário e educação literária

<b>Autor/ano</b>	<b>Letramento literário (práticas sociais de leitura, mediação, participação)</b>	<b>Educação literária (experiência estética, estudo do literário, repertório)</b>
<b>Rodrigues (2022)</b>	Encontros formativos; planejamento colaborativo de mediações; participação docente nas decisões sobre acervo.	Discussão de obras; reflexão sobre como a literatura forma leitores.
<b>Magalhães (2022)</b>	Projetos coletivos de leitura; oficinas; uso da biblioteca como espaço vivo; práticas em rede.	Estudo teórico da literatura infantil; diversidade de textos e propostas planejadas.
<b>Pereira (2018)</b>	Contações de histórias pelas crianças; rodas de conversa; reconto e partilha.	Mediação com antecipação-decifração- interpretação; leitura como experiência estética.
<b>Felipe (2019)</b>	Diagnóstico de práticas frágeis e tecnicistas; pouca mediação efetiva.	Indicação de necessidade de formação para leitura literária com sentido estético.
<b>Ayres (2020)</b>	Leitura diária mediada; escolha coletiva de livros; rodas de leitura.	Sequência básica de Cosson; integração entre fruição, interpretação e criação.
<b>Alves (2022)</b>	Sacola literária (família e escola); rodas de leitura participativas.	Leitura deleite; contato frequente com diferentes gêneros e linguagens.
<b>Luchtenberg (2023)</b>	Sarau como evento social de leitura; protagonismo discente.	Declamação, teatro, animações de leitura; literatura como experiência sensível.
<b>Leal (2023)</b>	Oficinas com professores para aplicar poesia na escola.	Trabalho estético com poemas; leitura sensorial; critérios de escolha literária.
<b>Paixão (2023)</b>	Círculos de leitura; debates sobre temas próximos do cotidiano.	Sequências com obra literária contemporânea; literatura como reflexão crítica e estética.
<b>Mainenti (2023)</b>	Formação para contar histórias em sala; uso de multimídia para engajar leitores.	Contações como performance estética; atividades pós-leitura que evitam gramatização.

Fonte: a autora (2025).

Na continuidade, passamos à análise dos artigos. Iniciamos pela produção de Campos e Corrêa (2017), que apresenta diversas possibilidades para trabalhar o letramento literário e desenvolver o gosto e o prazer pela leitura, bem como salientam as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das bibliotecas escolares. Os autores esclarecem que a biblioteca escolar se configura como um espaço privilegiado de mediação, no qual os estudantes têm acesso direto aos livros e à leitura literária. Em muitos contextos, ela representa o único ambiente de contato com esse suporte, diante da realidade socioeconômica de grande parte dos alunos. Logo, a escola passa a exercer papel central na democratização do acesso à leitura e à literatura, responsabilidade também observada no mapeamento realizado nesta pesquisa, em que as bibliotecas escolares se mostram como núcleos essenciais para a formação do leitor.

Nessa perspectiva, a mediação literária no espaço escolar se mostra necessária e vital, pois, conforme argumenta Cosson (2022), ela não pode ser reduzida a uma prática superficial ou meramente recreativa. A mediação deve envolver planejamento pedagógico, intencionalidade e conhecimento das especificidades do texto literário, de modo a favorecer

experiências estéticas expressivas. Esse entendimento dialoga diretamente com os resultados desta pesquisa, que apontam para a necessidade de formação específica dos mediadores de leitura, a fim de que consigam promover práticas mais reflexivas e contextualizadas, que ultrapassem a simples animação da leitura.

Os desafios e limitações acentuados por Campos e Corrêa (2017) reforçam, portanto, a importância de repensar as práticas de mediação à luz de uma perspectiva crítica e emancipatória. Formar leitores livres, como sustentam os autores, significa formar sujeitos capazes de atribuir sentidos, posicionar-se diante dos textos e reconhecer seus valores simbólicos e sociais. Nessa linha, Cosson (2023, p. 37) afirma que “ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto”, e, ainda, que o ato de ler vai além da decodificação de palavras: é um processo de construção ativa de sentido. Essa concepção dialoga com as práticas observadas no mapeamento, que evidenciam a importância de metodologias que estimulem a leitura crítica e interpretativa, assim como consolidam a formação de leitores autônomos e participativos no contexto escolar.

O artigo de Silva (2017) apresenta uma prática pedagógica fundamentada em uma metodologia específica, destinada ao ensino da leitura, realizada com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Marília, São Paulo (SP), em 2011. O objetivo do estudo foi verificar de que forma um trabalho sistematizado com estratégias de leitura, pautado em obras de literatura infantil, poderia contribuir para o avanço na compreensão do texto literário, superando práticas tradicionais e pouco eficazes, como a leitura mecânica, o uso de questionários e o estudo isolado de vocabulário. Acerca disso, Soares (1999) adverte que, apesar de a escolarização da leitura ser necessária, é preciso evitar uma didatização excessiva que transforme a literatura em mero instrumento de ensino, perspectiva que esvazia sua dimensão estética e simbólica. Essa reflexão teórica se relaciona diretamente aos resultados do estudo de Silva (2017), que demonstram como a sistematização metodológica pode ocorrer sem reduzir a literatura a um fim utilitário, mas, ao contrário, valorizar sua potência formativa e interpretativa.

Silva (2017) afirma que a prática pedagógica desenvolvida possibilitou novas formas de compreender o processo de ensino da leitura por meio da literatura infantil e contribuiu significativamente para a formação de leitores literários. A autora baseou-se em estratégias de compreensão elaboradas por estudiosos norte-americanos, pouco conhecidas no contexto brasileiro, a fim de ensinar às crianças o funcionamento cognitivo e interpretativo do leitor proficiente. Essa proposta reforça o que Cosson (2023) denomina de participação ativa do leitor,

pois, ao empregar estratégias que envolvem a inferência, a antecipação e a reflexão sobre o texto, o aluno passa de receptor passivo a coautor do sentido.

A sequência didática proposta por Silva (2017) compreende três momentos: modelagem, prática guiada e prática individual. Tais etapas favorecem o desenvolvimento gradual da autonomia leitora, conforme o avanço das habilidades dos estudantes. Ao dialogar com Cosson (2023), a autora percebe que esse modelo metodológico concretiza o princípio da mediação literária intencional, em que o professor atua como facilitador de experiências estéticas, conduz o aluno da observação à autonomia interpretativa. Conseqüentemente, a leitura literária é vivenciada como prática relevante, e não apenas como decodificação de signos.

Durante a prática individual, Silva (2017) utilizou gráficos organizadores que permitiram mapear o pensamento dos estudantes ao longo da leitura. Esses registros escritos revelaram as interpretações elaboradas e promoveram o confronto de ideias entre os leitores, a potência do caráter dialógico da leitura. Essa dimensão interativa confirma o papel do mediador descrito por Munita (2024), para quem a mediação é o elo entre os desejos do leitor e o texto literário, capaz de promover um encontro simbólico em que cada leitor tece suas próprias redes de interpretação. Nessa lógica, o mediador torna-se o responsável por criar pontes entre o leitor e a obra, ao respeitar a liberdade interpretativa que caracteriza o ato de ler literariamente.

Os desafios e limitações identificados por Silva (2017) realçam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas de leitura sob uma perspectiva que una intencionalidade didática e liberdade estética, conforme defendem Soares (1999) e Cosson (2023). Os resultados da pesquisa apontam que o uso de estratégias de compreensão leitora representa um caminho metodológico promissor para o desenvolvimento da competência literária, uma vez que conduz o aluno à leitura crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, o papel do educador é o de mediador cultural, capaz de formar uma comunidade de leitores no ambiente escolar e de promover, por meio da literatura, modos de ser e de estar no mundo, como salienta Cosson (2023), ao defender o poder humanizador e transformador da leitura literária.

O artigo das pesquisadoras Benato e Trautwein (2020) apresenta práticas pedagógicas de letramento literário que incluem a realização de um concurso de escrita literária direcionado aos alunos. Esse concurso, desenvolvido ao longo do segundo semestre letivo, teve como objetivo incentivar a leitura e a produção de textos com intencionalidade literária, assim como promover um ambiente escolar culturalmente rico, marcado pela troca de ideias e pela indicação de obras. Trata-se de um projeto que integrou o corpo docente e articulou o turno regular e o contraturno e valorizou a dimensão social e colaborativa da escrita. A proposta se articula à

concepção de letramento literário apresentada por Cosson (2022), entendida como uma experiência estética e coletiva, construída em interação com a comunidade escolar.

As autoras relatam que, ao final do projeto, foram selecionados três textos de cada turma para compor um livro impresso, o que gerou grande engajamento dos estudantes tanto na leitura quanto na produção de poemas e jogos de palavras. Esse envolvimento espontâneo com a poesia comprova que o projeto conseguiu romper com práticas escolares tradicionais e instaurar um ambiente em que a literatura é vivenciada como expressão artística. Esse resultado se relaciona à reflexão de Soares (1999), ao afirmar que, embora a escolarização da leitura seja inevitável, ela se torna inadequada quando reduz o texto literário a mero instrumento pedagógico. No caso do projeto analisado, percebemos justamente o contrário: a literatura foi valorizada em sua dimensão estética ao viabilizar que os alunos experimentassem prazer, emoção e imaginação, aspectos basilares à formação crítica e sensível do leitor.

Benato e Trautwein (2020) destacam que a mediação realizada possibilitou aos estudantes um contato mais livre e menos orientado com o poema e colaborar com a autonomia interpretativa. Essa liberdade criativa reflete a visão de Munita (2024), para quem a produção de textos com intencionalidade literária é um dos maiores desafios da mediação, exige do professor estratégias que promovam tanto a reflexão quanto a criação. O curso literário descrito pelas autoras concretiza essa perspectiva, ao estimular a autoria, o protagonismo estudantil e a vivência poética como forma de pertencimento à cultura escrita.

Além disso, ao interagirem com poemas e biografias de escritores, os alunos tiveram acesso a diferentes repertórios culturais e puderam construir relações significativas entre leitura, escrita e sensibilidade estética. Esses momentos planejados de troca e criação consolidam o que Munita (2024) denomina mediação literária significativa, aquela que propõe vínculos entre leitores e textos e instiga a apropriação crítica das obras e a formação de leitores autônomos.

Cosson (2022), por sua vez, reforça a importância do professor como mediador consciente de seu papel formador, cuja função é promover o avanço interpretativo e estético dos alunos. Essa ideia se materializa na proposta de Benato e Trautwein (2020), na qual o professor atua como orientador de percursos criativos e leitor experiente, que conduz os estudantes no processo de descoberta e expressão literária. Assim, a prática analisada expressa que a mediação literária, quando planejada com intencionalidade e sensibilidade, torna-se um poderoso instrumento de formação leitora e de valorização da literatura como arte, e não como simples objeto escolar.

O artigo de Enes Filho, Martins e Silva (2020), investigou as práticas de leitura literária presentes nos planejamentos docentes de escolas públicas de Cruzeiro do Sul, no Acre, e suas

implicações no desenvolvimento da compreensão textual e da competência leitora dos alunos. A análise dos planejamentos revelou uma preocupação dos professores em despertar o gosto pela leitura e em incluir textos literários em suas propostas pedagógicas. O estudo procurou compreender se a forma como a literatura é abordada contribui efetivamente para o aprimoramento da compreensão leitora e, conseqüentemente, para o processo de letramento literário.

Segundo os pesquisadores, foram examinados os planos de curso, uma sequência didática da disciplina de Língua Portuguesa e o Projeto Político-Pedagógico das escolas, de modo a verificar como o ensino da literatura se insere nas práticas institucionais. Essa investigação mostra que existem iniciativas voltadas à leitura literária, contudo, o modo como os textos são trabalhados em sala de aula nem sempre resulta em uma experiência estética e reflexiva. De acordo com Munita (2024), é importante favorecer o encontro individual do leitor com o texto e valorizar as reações subjetivas e emocionais que emergem desse contato, pois é nesse espaço de liberdade interpretativa que se forma o leitor literário. A observação dos autores constata, porém, que tal dimensão ainda é pouco explorada nas práticas analisadas, o que revela uma lacuna entre intenção pedagógica e efetiva formação estética.

Nos planos de curso, foram localizadas alternativas para incentivar a leitura, como a seleção de gêneros textuais por bimestre, de modo a permitir certa flexibilidade ao professor. Essa diversidade de textos está em consonância com Cosson (2022), que sustenta a relevância de ampliar o repertório literário dos estudantes por meio da leitura de obras variadas, capazes de expandir seus horizontes e experiências leitoras. No entanto, o estudo deixa claro que essa proposta nem sempre se concretiza de modo pleno, já que a variação de gêneros não garante, por si só, a vivência estética da literatura.

Entre as ações positivas observadas, Enes Filho, Martins e Silva (2020) sublinham o projeto *Mala Viajante*, no qual os alunos levam livros de literatura para casa e, no dia seguinte, realizam leitura em voz alta e partilham suas impressões com os colegas, que se aproxima da concepção de leitura defendida por Cosson (2023), que reconhece a leitura em voz alta como um instrumento de mediação significativa, por possibilitar o uso variado de textos, o estímulo à oralidade e o fortalecimento do vínculo afetivo com a leitura. Ao propiciar momentos de compartilhamento e diálogo, o projeto contribui para a formação de uma comunidade leitora, na qual o prazer estético e o exercício interpretativo se entrelaçam.

Todavia, os desafios identificados pelos pesquisadores revelam que parte das estratégias utilizadas ainda mistura o trabalho com o texto literário ao estudo da gramática, o que compromete a construção do sentido e esvazia o valor estético da literatura. Como reflete Soares

(1999), a escolarização da literatura deve ser adequada e intencional, de modo a preservar sua função formadora e crítica. Quando o texto literário é reduzido a pretexto para ensinar regras linguísticas, a experiência de leitura perde seu potencial de sensibilização e de formação do pensamento autônomo.

Assim, a pesquisa de Enes Filho, Martins e Silva (2020) salienta a necessidade de repensar as práticas de leitura literária na escola, conecta-as a concepções teóricas que compreendem a literatura como experiência estética, simbólica e crítica. O diálogo entre os achados empíricos e as reflexões de autores como Cosson (2023), Soares (1999) e Munita (2024) nos leva a compreender que o desafio não está apenas em incluir o texto literário nos planejamentos, mas em garantir que sua abordagem estimule o leitor a se envolver, interpretar e refletir. Nessa perspectiva, formar leitores competentes e engajados implica mediar práticas que unam intencionalidade pedagógica e liberdade estética, reafirmar a literatura como espaço de humanização e desenvolvimento crítico.

O artigo intitulado de Quadros e Dias (2024), discute a relação entre literatura e escola e ressalta a importância de promover esse encontro de maneira que o texto literário preserve seu caráter artístico e de literariedade, sem se reduzir a mero pretexto para o ensino de conteúdos diversos.

As autoras chamam atenção para o processo de escolarização da literatura e para o conceito de “literatura escolarizada”, proposto por Soares (1999), que se manifesta com frequência nas abordagens pedagógicas da literatura e, particularmente, da poesia, tanto nas práticas docentes quanto nos materiais didáticos.

Quadros e Dias (2024) enfatizam a necessidade de refletir sobre como a poesia é inserida no espaço escolar, o que constitui um desafio para a escola contemporânea. As atividades desenvolvidas a partir de poemas devem buscar estratégias de leitura que respeitem a poesia como arte da palavra, preservem sua singularidade estética e proporcionem, assim, o letramento literário e a formação do leitor.

Nesse processo, a experiência de leitura vivenciada pelos alunos depende diretamente da forma como o mediador conduz a leitura planejada. O professor, enquanto mediador, tem papel fundamental, e sua preparação inclui, entre outros aspectos, o modo como a obra é apresentada e compartilhada com os leitores (Cosson, 2023).

O trabalho de Sales, Souza e Rocha (2024), discute a contribuição da biblioteca escolar itinerante na formação do leitor, utiliza a literatura infantil de forma mediada como elemento essencial nesse processo.

Os autores, destacam a importância do ato de ler para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, notadamente, a leitura literária, tanto para a construção do conhecimento científico quanto para a valorização das experiências representadas pelo conhecimento empírico. Cosson (2023) afirma que ler é produzir sentidos por meio de uma conversa, na qual ocorre o encontro com o outro. A motivação para a leitura, oportunizada pela biblioteca escolar, exerce papel primordial no processo de letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As mediações realizadas por meio das ações planejadas da biblioteca itinerante buscam formas prazerosas de incentivar a conexão da leitura entre os alunos da rede municipal de ensino à qual presta seus serviços.

Como enfatiza Cosson (2022, p. 36), “Quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra”. A busca por práticas que beneficiem o desenvolvimento do letramento literário é, portanto, uma necessidade urgente no contexto educacional contemporâneo. Quando os professores assumem efetivamente o papel de mediadores de leitura, promovem a participação ativa dos alunos e garantem a circulação significativa da leitura no ambiente escolar.

O estudo apresentado por Sales, Souza e Rocha (2025) evidencia a literatura infantil em sua dimensão escolar, reconhecendo a escola como agente propulsor do desenvolvimento do público leitor. As bibliotecas escolares itinerantes se configuram como espaços de mediação literária, colocam em prática projetos pedagógicos que contribuem para a qualificação do ensino e melhoram diversos aspectos, inclusive o desempenho dos alunos. Tais espaços ampliam as possibilidades de trabalho com textos literários por parte do mediador, abrem diferentes percursos para os processos de interpretação das obras e de construção da compreensão literária (Munita, 2024).

O artigo das pesquisadoras Segabinazi e Brito (2018) averiguou práticas de letramento literário a partir de um projeto de leitura de literatura infantil realizado com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola do Estado da Paraíba, trata-se de um estudo de caso. As autoras relatam que as crianças ingressam no 1º ano com dificuldades de compreensão e de domínio das habilidades de leitura e escrita, além de apresentarem pouco contato prévio com obras literárias. Essa constatação reforça o que Cosson (2023, p. 35) afirma ao dizer que “ler é produzir sentidos por meio de um diálogo”. Nessa direção, a inserção de textos literários na fase inicial de alfabetização contribuiu para o aprendizado, possibilita às crianças construir sentidos e interpretar o mundo por meio da interação com o texto e com a comunidade leitora.

A experiência relatada pelas autoras demonstrou que o trabalho com a literatura infantil ampliou a participação dos alunos e sua interação com aspectos de sua própria vida, propicia a representação simbólica do mundo e estabelece conexões entre o real e o imaginário. Essa concepção dialoga com Chambers (2023, p. 50), para quem “é essa aventura apaixonante com a linguagem que queremos para nossos filhos”. A literatura, então, não se reduz a um instrumento didático, mas constitui um espaço de fruição e imaginação, fundamental para a formação de leitores críticos e reflexivos, como defendem também Cosson (2022) e Munita (2024), ao focalizarem a importância da experiência estética na formação do leitor literário.

Como resultado das atividades de leitura e escrita propostas, as autoras notaram um avanço significativo no desenvolvimento das crianças, o que comprova o papel inerente da literatura infantil na aquisição da leitura e da escrita. Contudo, elas reconhecem que esse é um processo contínuo, que exige constância e planejamento. Nesse aspecto, Chambers (2023) salienta que ensinar os alunos a conversarem sobre suas leituras é um trabalho de mediação que demanda tempo e continuidade, o que realça a necessidade de práticas diárias de leitura mediada.

As pesquisadoras também apontam as limitações do projeto, especialmente no início das atividades, quando as crianças apresentaram maior dificuldade de interpretação. Entretanto, à medida que o contato com os textos literários se intensificou, foram observados progressos expressivos na construção das habilidades leitoras. Essa evolução confirma a tese de Munita (2024), de que as mediações eficazes são determinantes para o desenvolvimento de uma comunidade leitora capaz de interpretar, sentir e dialogar com os textos.

Assim, os resultados do estudo de Segabinazi e Brito (2018) expressam que a literatura infantil deve ser concebida como opção pedagógica e estética, capaz de ampliar o processo de ensino e aprendizagem da criança. No contexto da alfabetização, ela cumpre múltiplos papéis, entre os quais sobressai o de construir e reconstruir o conhecimento por meio da linguagem literária, fator que está no cerne do letramento literário e da formação do leitor competente.

O artigo de autoria de Corrêa e Gonçalves (2020) expõe uma prática pedagógica desenvolvida com alunos do ciclo de alfabetização de uma escola pública municipal do interior de Minas Gerais, situada na região em que se localiza a Universidade Federal de Ouro Preto. O estudo visou compreender como os círculos de leitura podem contribuir para o desenvolvimento do letramento literário, estimular a escuta, o diálogo e a expressão estética das crianças.

De acordo com os autores, foi adotada como estratégia metodológica uma prática inspirada no “círculo de leitura”, que consiste na leitura compartilhada e na troca de impressões entre os participantes. Essa proposta se alinha ao que Cosson (2023, p. 158) defende ao afirmar

que o círculo de leitura deve integrar todos os projetos voltados à formação do leitor, por promover o encontro entre o texto, o mediador e o leitor em um espaço dialógico e participativo. Nesse sentido, a experiência relatada pelas autoras concretiza, na prática, a concepção teórica de Cosson, ao transformar a biblioteca em um ambiente de construção coletiva de sentidos.

O espaço escolhido para a realização da atividade foi a biblioteca escolar, organizada de modo a criar uma atmosfera favorável à observação dos livros, à interação e ao compartilhamento das experiências de leitura. As crianças, com idades entre sete e oito anos, foram organizadas em pequenos grupos, assim, cada participante teve voz e visibilidade. Tal configuração reforça a perspectiva de Chambers (2023, p. 28), segundo a qual “falar sobre literatura é uma forma de contemplação compartilhada”. O diálogo em roda de leitura torna-se, portanto, um exercício de escuta ativa e reflexão estética, no qual a imaginação e o pensamento crítico se entrelaçam.

As observações das autoras confirmam o que Chambers (2023, p. 18) denomina de relação entre “a riqueza do ambiente de leitura e a riqueza das falas sobre o que se lê”. À medida que as crianças tiveram acesso a um ambiente acolhedor e literariamente instigante, suas respostas interpretativas tornaram-se mais elaboradas, sob a influência direta da mediação no desenvolvimento de suas competências leitoras.

Corrêa e Gonçalves (2020) concluem que as práticas de leitura literária no contexto escolar ainda enfrentam desafios que exigem a adoção de estratégias pedagógicas adequadas à complexidade do texto literário. A partir do estudo, notamos que o trabalho mediado em círculos de leitura amplia o repertório dos alunos, viabiliza o diálogo entre diferentes interpretações e contribui para a formação de leitores críticos, como propõe Cosson (2022) ao conceituar o letramento literário como um processo formativo, estético e social.

Assim, o círculo de leitura, quando bem planejado e mediado, constitui-se em um espaço privilegiado para o exercício do letramento literário, na medida em que articula a construção coletiva de sentidos, o compartilhamento de emoções e o fortalecimento do vínculo entre leitor e obra.

O artigo de Amorim e Almeida (2017) investiga as propostas literárias voltadas para a formação dos leitores camponeses, com o intuito de conhecer as estratégias de letramento literário direcionadas às crianças e adolescentes dessas turmas. Os autores observaram os recursos didáticos, como livros, textos e recursos teatrais, usados pelos docentes no trabalho de letramento literário em sala de aula, bem como a diversidade de textos explorados nas atividades escolares. A escola estudada pertence à comunidade do Riacho, localizada no município de Assu, no Rio Grande do Norte.

Amorim e Almeida (2017) constataram que a concepção de letramento literário dos professores ainda se mostra limitada, o que impacta a qualidade das práticas realizadas. Embora existam tentativas de promover a escolarização da literatura, essas ações carecem de intencionalidade pedagógica, o que fragiliza a articulação entre o universo literário e a aprendizagem dos estudantes. Essa lacuna está relacionada à insuficiência de formações continuadas dirigidas à literatura, o que, para Soares (1999), reflete uma compreensão restrita da leitura como mera decodificação de signos linguísticos. Para a autora, a leitura deve extrapolar o universo da escrita, envolver múltiplos códigos e suportes e permitir a formação de leitores críticos e protagonistas.

A partir das observações em sala, Amorim e Almeida (2017) acentuam que o trabalho com diferentes gêneros textuais ocorre por meio da organização dos alunos em grupos, conforme a seriação ou o desenvolvimento individual. Essa prática, apesar de contribuir para a socialização e o compartilhamento de experiências, traz à tona a necessidade de uma mediação literária mais intencional. Conforme Cosson (2023), o professor deve atuar como mediador de sentidos, conduzir os alunos à fruição e à reflexão sobre o texto, e não apenas à leitura literal. O círculo de leitura é uma das estratégias mais eficazes para isso, por constituir “o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim” (Cosson, 2023, p. 158). Porém, como alerta Munita (2024), o simples ato de dispor os alunos em roda e realizar perguntas superficiais não é suficiente; é necessário propor questionamentos que provoquem a interpretação, a inferência e o diálogo entre leitor e texto.

Na escola pesquisada, verificou-se que os livros de histórias infantis do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são os materiais mais utilizados, geralmente durante a contação de histórias no início das aulas. Essa prática, ainda que relevante, expõe a limitação de oportunidades de contato contínuo com a literatura. O “Cantinho da Leitura” e o teatro de fantoches, mencionados pelos alunos, indicam o potencial de espaços e recursos que poderiam ser mais bem explorados. Cosson (2023) sublinha que tais espaços exigem intencionalidade literária, uma vez que a interação do leitor com o texto depende das estratégias de mediação e da criação de um ambiente de leitura significativo.

Os resultados de Amorim e Almeida (2017) revelam, portanto, que o principal desafio não está apenas na falta de recursos materiais, como bibliotecas ou acervos diversificados, mas na ausência de práticas pedagógicas intencionais que promovam o letramento literário como experiência estética, cultural e crítica. Essa conclusão vai ao encontro da perspectiva de Soares (1999), para quem a escolarização da literatura é inevitável, mas deve ocorrer de forma

significativa, sem inibir a experiência sensível do leitor. Assim, o estudo comprova que a formação do leitor campesino requer um trabalho pedagógico consciente, que una teoria e prática na construção de uma verdadeira comunidade leitora.

**Quadro 40 - Comparativo das atividades nos artigos**

<b>Autor(es)/Ano</b>	<b>Letramento literário</b>	<b>Educação literária</b>
<b>Campos e Corrêa (2017)</b>	Biblioteca como espaço de mediação e acesso; leitura crítica; formação de leitores autônomos.	Mediação planejada; formação de mediadores; foco na experiência estética do texto.
<b>Silva (2017)</b>	Estratégias de leitura; sequência didática; confronto de interpretações; comunidade de leitores.	Uso literário sem didatização excessiva; leitor como coautor; valorização do sentido estético.
<b>Benato e Trautwein (2018)</b>	Concurso literário; autoria; circulação de textos; projeto coletivo.	Contato livre com poesia; fruição e imaginação; criação artística.
<b>Enes Filho, Martins e Silva (2018)</b>	Mala Viajante; leitura em voz alta; partilha entre alunos.	Dimensão estética pouco explorada; gramática ainda sobrepõe o literário.
<b>Quadros e Dias (2025)</b>	Reflexão crítica sobre o ensino de poesia na escola.	Defesa da poesia como arte; crítica à “literatura escolarizada”.
<b>Sales, Souza e Rocha (2025)</b>	Biblioteca itinerante; participação ativa; leitura como conversa.	Ampliação de repertório; construção de compreensão literária.
<b>Segabinazi e Brito (2017)</b>	Leitura mediada na alfabetização; conversa sobre textos; comunidade leitora.	Literatura como fruição e imaginação; articulação texto vida.
<b>Corrêa e Gonçalves (2020)</b>	Círculos de leitura; diálogo; escuta ativa.	Seleção de livros premiados; ambiente estético que potencializa a leitura.
<b>Amorim e Almeida (2017)</b>	Trabalho em grupos; uso de livros do PNLD; cantinho da leitura.	Intencionalidade estética frágil; potencial do acervo pouco explorado.

Fonte: a autora (2025).

A análise comparativa organizada nos Quadros 39 e 40 evidencia que, nos diferentes contextos investigados, as práticas de letramento literário tendem a organizar a leitura como experiência social, mediada e compartilhada, enquanto as ações ligadas à educação literária se concentram na dimensão estética, no contato qualificado com obras e na ampliação do repertório.

Em todos os trabalhos, é possível perceber que a leitura ganha força ao circular em projetos, bibliotecas, círculos e formações docentes, ações por meio das quais abarca a comunidade escolar e favorece a participação ativa dos estudantes. Ao mesmo tempo, as pesquisas mostram que essa circulação precisa estar sustentada por critérios de escolha, planejamento e sensibilidade diante do texto literário, para que a literatura não se reduza a atividade ilustrativa ou funcional.

De modo geral, observamos que as experiências mais potentes são aquelas em que as duas dimensões se entrelaçam: leitura diária mediada acompanhada de fruição, concursos literários que valorizam autoria e estética, bibliotecas que funcionam como espaços vivos, sem perder de vista a literariedade das obras, e práticas de contação que evitam a gramatização e preservam a arte da palavra.

Nos casos em que prevalece apenas a lógica tecnicista ou conteudista, os estudos registram limitações, sobretudo, salientam a necessidade de formação continuada para que professores se tornem mediadores aptos a planejar percursos interpretativos e estéticos. Por outro lado, quando a escola aposta apenas na apreciação sem mediação reflexiva, corre o risco de limitar a leitura a momentos esporádicos, sem consolidar comunidades leitoras.

Assim, a comparação entre teses, dissertações e artigos descortina um movimento comum: a escola brasileira tem avançado na construção de práticas de leitura, mas ainda enfrenta o desafio de integrar, com intencionalidade, participação, mediação e estudo estético do literário. Os quadros indicam que o caminho formativo mais promissor é aquele que une repertório de qualidade, tempo de leitura sensível e espaços de diálogo, capaz de oportunizar que a literatura seja vivida como experiência cultural, crítica e humanizadora. Nesse horizonte, formar leitores implica formar mediadores, e formar mediadores requer compreender que letramento literário e educação literária não competem entre si, mas se sustentam mutuamente no cotidiano escolar.

#### *5.5.3.2 Teses, dissertações e artigos: atividades de educação literária, mediação docente com os desafios e limitações*

Como resultado do mapeamento realizado, apresentamos as atividades de educação literária e as formas de mediação docente identificadas nas produções analisadas e ressaltamos tanto os avanços quanto os desafios e limitações presentes nessas práticas. As análises, fundamentadas na proposta de categorização de conteúdo de Bardin (2016), permitiram compreender como a mediação do professor e as ações voltadas à formação do leitor literário têm sido concebidas nas pesquisas, dando enfoque a aspectos que ainda demandam aprofundamento teórico e metodológico.

A análise da tese de Camasmie (2017) evidencia práticas pedagógicas comprometidas com a formação de leitores críticos, autônomos e criativos. A pesquisadora relata que as aulas são centradas em atividades de leitura, seguidas de expressões oral, plástica e corporal, com atenção à adequação dos livros aos interesses e competências dos alunos. Essa organização está

alinhada com os objetivos do PPP do Colégio Pedro II, que prioriza o desenvolvimento do espírito crítico, da autonomia e das potencialidades criativas dos estudantes.

No entanto, os resultados mostram que, apesar do empenho docente, a prática pedagógica enfrenta desafios significativos, como a ausência de integração efetiva da biblioteca escolar às aulas de Literatura, cenário preocupante, pois, como Soares (1999) enfatiza, a biblioteca é uma das instâncias centrais para a escolarização da literatura, porque funciona como espaço de acesso, leitura e seleção de obras que favoreçam a experiência literária dos alunos. Sem essa articulação, a mediação da leitura torna-se restrita, com redução da possibilidade de os estudantes explorarem o texto literário de forma ampla e autônoma.

Outro ponto relevante refere-se à necessidade de planejamento de itinerários de leitura e de eventos literários, como saraus, exposições e lançamentos de livros. A ausência dessas práticas, observada por Camasmie (2017), restringe oportunidades de interação com a cultura escrita e com a literatura como experiência social e estética, limita o letramento literário a uma prática predominantemente escolar e instrumental. Munita (2024) destaca que o mediador escolar deve criar circunstâncias que facilitem a apropriação das produções culturais, bem como estimulem o engajamento dos alunos com a linguagem escrita e com os bens culturais que ela oferece.

Ademais, a pesquisa aponta que, ainda que as professoras tenham flexibilidade para ajustar a ordem dos gêneros literários e integrar atividades com outras áreas, há uma dependência considerável da leitura realizada pelo professor. Colomer (2007) salienta que o trabalho do mediador é fundamental para conduzir os estudantes na obra literária, desenvolver a competência literária e garantir que a leitura seja uma experiência crítica, interpretativa e reflexiva. Quando o mediador não articula estratégias interpretativas e expressivas de maneira planejada, a prática pedagógica corre o risco de se tornar superficial, algo que compromete o desenvolvimento de leitores literários completos.

Em síntese, os resultados do estudo de Camasmie (2017) indicam que as aulas de Literatura possuem uma base sólida voltada à formação de leitores críticos, mas que a efetividade do letramento literário depende da articulação entre mediação docente, biblioteca escolar e práticas culturais complementares. A análise reforça que a escola deve elaborar estratégias intencionais e sistemáticas, alinhadas à teoria do letramento literário, para transformar a leitura em experiência potente, estética e socialmente engajada (Soares, 2006; Colomer, 2009; Munita, 2024).

A dissertação de autoria de Costa (2023) traz à cena algumas práticas de educação literária, bem como desafios e limitações.

A intervenção realizada pela pesquisadora explora práticas pedagógicas comprometidas com a formação leitora a partir da Literatura de Cordel, por meio de rodas de conversa literárias planejadas em sala de aula. As atividades sobressaem pela dimensão socializadora da leitura, quando os alunos participam ativamente da construção de sentidos e se apropriam da narrativa poética de maneira colaborativa, por meio da oralidade, corporalidade e silêncio. Tais práticas estão em consonância com o que Munita (2024) afirma sobre a necessidade de mediações que ultrapassem o acesso físico ao texto literário, isto é, existem interações e vínculos que ampliam os horizontes do leitor.

O estudo revela, ainda, a importância da atuação do professor mediador, que, atento aos interesses e às potencialidades dos alunos, organiza as condições para uma experiência literária rica e significativa (Colomer, 2007). O planejamento cuidadoso das rodas de conversa viabilizou a participação ativa das crianças, promoveu a criação de vínculos culturais e geracionais com a obra e fortaleceu a dimensão estética e interpretativa do texto. Essa abordagem reforça a ideia de que o letramento literário não se limita à decodificação de palavras, mas envolve o desenvolvimento de leitores críticos, sensíveis e reflexivos sobre a experiência de leitura (Soares, 1999; Colomer, 2007).

Entre os desafios destacados pela pesquisa, evidencia-se a ausência de uma biblioteca escolar estruturada, o que diminui o acesso contínuo a obras literárias. Entretanto, Costa (2023) demonstra que o espaço disponível, como o armário do Projeto Biblioteca para Todos, bem como os livros do PNLD, pode ser explorado de maneira estratégica para garantir que a leitura ocorra de forma expressiva. Esse cenário confirma as colocações de Medeiros e Ribeiro (2024), que realçam a importância de adaptar práticas de mediação aos recursos disponíveis, ao considerar perfis leitores, objetivos pedagógicos e contextos diversos.

Como resultado, vemos que, mesmo diante das limitações estruturais, a prática das rodas de conversas literárias trouxe engajamento e participação efetiva dos alunos, prova de que a mediação docente bem planejada é capaz de transformar o encontro com a literatura em experiência estética, social e educativa. Para que as rodas de conversa aconteçam de forma efetiva, é preciso que haja um planejamento organizado, com atividades estruturadas que possam ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo de sua realização. Assim, o estudo reforça a necessidade de intencionalidade nas práticas pedagógicas e de estratégias que integrem leitura, diálogo e interpretação, pois contribuem para a formação de leitores competentes, críticos e criativos (Munita, 2024; Colomer, 2007).

Em resumo, o trabalho de Costa (2023) confirma que a educação literária, quando mediada de forma sensível e planejada, proporciona experiências de leitura que vão além da

alfabetização instrumental, potencializam a fruição, a imaginação e a construção de sentido, elementos centrais para o desenvolvimento de competências leitoras no âmbito do letramento literário.

O estudo de Sacramento (2024) trata de práticas de educação literária centradas na leitura compartilhada de livros-álbum, com foco na multimodalidade, com vistas à formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As oficinas literárias desenvolvidas ofertaram experiências de interação entre alunos e obras, de maneira que as crianças puderam construir significados a partir das narrativas e das imagens, por meio do estímulo às habilidades de compreensão, interpretação e expressão. Esses achados corroboram o que Balça (2023) aponta sobre a importância de trabalhar com o texto literário em seus múltiplos formatos e linguagens, e, ainda, de considerar a experiência estética e subjetiva do leitor.

A mediação docente, elemento central nas práticas observadas, consistiu em conversas literárias após a leitura, intervenções da pesquisadora e discussões coletivas. Desse modo, os alunos socializaram interpretações, aprofundaram o diálogo sobre as obras e desenvolveram o pensamento crítico. Nesse sentido, Munita (2024) ressalta que a formação do leitor literário requer a presença de um mediador sensível, capaz de disponibilizar repertórios diversificados, construir menus de leitura adequados aos perfis dos alunos e criar situações que incentivem a leitura individual e coletiva.

Entre os desafios identificados, Sacramento (2024) releva a pouca familiaridade das crianças com livros-álbum, dificuldades no letramento visual e literário e a ausência de biblioteca escolar estruturada, o que limita o acesso contínuo a obras literárias. Tais limitações refletem a necessidade de considerar, conforme Balça (2023), a relação subjetiva do leitor com o texto e de oportunizar práticas que integrem o estímulo à leitura decodificada à experiência estética e crítica. Mesmo diante dessas dificuldades, os alunos puderam interagir com as obras de forma intensa. Fica claro, portanto, que estratégias de mediação bem planejadas são capazes de contornar lacunas estruturais e promover a formação leitora.

Os resultados apontam que a multimodalidade nos livros-álbum constitui um recurso relevante para o desenvolvimento da educação literária, pois estimula a análise de diferentes códigos e camadas de sentido presentes na obra. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas intencionais que contemplem o diálogo entre texto e leitor a fim de garantir experiências significativas mesmo em contextos com limitações de acervo. Assim, o estudo confirma que a mediação docente, aliada à seleção cuidadosa das obras, desempenha papel decisivo na formação de leitores críticos, sensíveis e capazes de atribuir sentido às diferentes formas de linguagem literária.

Em síntese, Sacramento (2024) reforça que a educação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar a multimodalidade, a mediação sensível e o planejamento estratégico e específico sobre várias mediações que possam afetar a adaptação das obras pelos alunos, de modo a ampliar os horizontes de leitura e facilitar experiências de fruição, reflexão e engajamento crítico dos alunos. Com isso, a formação de leitores competentes e conscientes de sua participação no universo literário ganha potência.

O artigo Rosas e Santos (2017) se concentra em práticas pedagógicas que se articulam com a formação docente e o desenvolvimento do leitor literário nos anos iniciais. As autoras sublinham a atividade de leitura deleite como uma prática importante incorporada à rotina escolar, e é desejável que se torne permanente nas salas do ciclo de alfabetização. Tal prática contribui para a constituição de um ambiente literário mais acolhedor, em que a leitura é reconhecida como instrumento pedagógico e também como experiência estética e prazerosa, conforme Balça (2023), ao afirmar que a educação literária deve conduzir o aluno à fruição e ao envolvimento sensível com a obra literária.

Contudo, as pesquisadoras observam que, nas práticas escolares analisadas, ainda persiste uma escolarização da leitura literária marcada por tendências pragmáticas e pedagógicas, com o predomínio de atividades orientadas à decodificação ou à instrumentalização do texto. Esse cenário expõe uma limitação na efetivação do letramento literário, uma vez que há poucas oportunidades para a leitura autônoma e de livre escolha, essenciais para a construção de sentidos literários e para o desenvolvimento de um leitor crítico e independente.

Essa constatação dialoga com Munita (2024), que enfatiza a necessidade de uma mediação planejada e plural, que acolha os diferentes modos de leitura e propicie diversas formas de apropriação da obra literária. O autor sugere itinerários que integrem momentos de leitura compartilhada, debates, diários de leitura e leitura em voz alta, práticas que contribuem para a ampliação da experiência estética e para a construção de vínculos significativos com o texto. Nesse sentido, a mediação literária não deve se restringir à orientação técnica do professor, mas se constituir como um ato de escuta e partilha, no qual a subjetividade do leitor é reconhecida e valorizada.

O estudo também mostra que a formação de professores no âmbito do PNAIC-PE tem favorecido a presença de acervos literários nas salas de aula, especialmente quando o material é acessível e diretamente utilizado pelos docentes. Essa democratização do acesso às obras representa um avanço nas políticas públicas de leitura, porém, como alertam as autoras, o desafio permanece em converter o acesso material em experiências significativas de leitura. É

preciso, portanto, que os professores, enquanto mediadores, desenvolvam práticas que transcendam o uso instrumental do texto e priorizem a dimensão estética e simbólica da literatura.

Assim, o diálogo entre teoria e prática revela que a efetivação da educação literária requer não apenas condições estruturais, como acervo e formação docente, mas sobretudo uma mudança de postura mediadora, na qual o professor se reconhece como leitor e promotor de experiências literárias autênticas. Em consonância com Balça (2023) e Munita (2024), compreendemos que formar leitores literários implica cultivar a sensibilidade, o senso crítico e a autonomia interpretativa, para que leitor e texto se encontrem em sua plenitude artística.

O artigo escrito por Azevedo e Silveira (2017), põe em debate práticas pedagógicas que buscam promover a educação literária por meio da mediação docente e da formação do leitor de poesia. Os pesquisadores esclarecem que a inserção do texto poético nos anos iniciais do Ensino Básico ainda é um desafio, sobretudo pela falta de sistematização das práticas e pela ausência de um diálogo contínuo entre os docentes sobre o modo de trabalhar a poesia em sala de aula. Essa constatação revela que, embora a poesia seja um gênero essencial para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da imaginação infantil, ela ainda ocupa um espaço restrito no cotidiano escolar.

Para os pesquisadores, é importante criar momentos de escuta, experimentação e fruição poética, nos quais as crianças possam vivenciar a poesia não apenas como objeto de análise, mas como experiência estética e sensorial. Essa perspectiva converge com Balça (2023), que compreende a educação literária como um processo de apropriação estética e subjetiva do texto, mediado pelo professor. Para a referida autora, o papel docente é indispensável para aproximar o aluno da obra literária, conduzir à descoberta dos significados simbólicos e afetivos do texto e fazer da leitura um ato de prazer e reflexão.

Do mesmo modo, Munita (2024) argumenta que o mediador escolar de leitura literária precisa sugerir formas diversas de apropriação da literatura, valorizar a heterogeneidade dos modos de ler e sentir o texto. No caso da poesia, essa mediação deve privilegiar atividades que estimulem a oralidade, a escuta atenta, a dramatização, o jogo de palavras e as múltiplas interpretações possíveis do texto poético. Assim, o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e passa a ser um facilitador de experiências poéticas, responsável por criar condições para que os alunos desenvolvam sua autonomia leitora e expressiva.

A análise do artigo também elucida que, para formar leitores de poesia, é imprescindível que os professores tenham contato contínuo com obras poéticas diversificadas e se reconheçam como leitores sensíveis desse gênero. Essa formação estética do mediador reflete diretamente

nas escolhas e nas estratégias utilizadas em sala de aula, uma vez que contribui para a ampliação do repertório literário das crianças. Nesse ponto, os autores dialogam com Balça (2023), quando explicita que a mediação literária deve transcender a leitura funcional e instrumental e voltar-se para o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade de fruir a linguagem poética em sua pluralidade.

Portanto, o estudo reafirma que a educação literária mediada pela poesia é um caminho potente para formar leitores críticos e sensíveis, desde que o trabalho docente se fundamente na intencionalidade pedagógica e na valorização da experiência estética. O desafio que se coloca é o de fortalecer a presença da poesia na escola, como uma prática regular e relevante, um espaço em que o texto poético não apenas ensine, mas encante, provoque e emancipe o leitor.

O artigo de autoria de Perin, Azevedo e Santos apresenta práticas pedagógicas dirigidas à educação literária, observadas em duas escolas públicas municipais de Salvador, Bahia. As ações pedagógicas envolveram a criação de espaços de leitura como o cantinho da leitura, o tapete da leitura e a estante da leitura, bem como o uso de estratégias como a leitura compartilhada e a contação de histórias. Tais práticas procuraram aumentar o contato das crianças com os textos literários e incentivar o gosto pela leitura. Todavia, os pesquisadores verificaram que, embora exista o exercício da leitura na escola, a educação literária ainda não se concretiza plenamente, pois as práticas se restringem, muitas vezes, ao caráter funcional da leitura, sem alcançar uma experiência estética e formadora.

Essa constatação realça a afirmação de Balsa de que, mesmo que as crianças saibam decodificar o texto, isso não as torna necessariamente leitoras literárias. A formação do leitor requer um trabalho contínuo de mediação intencional, voltado à construção de vínculos afetivos e simbólicos com o texto. Desse modo, a presença de espaços como o cantinho da leitura não é suficiente se não estiver acompanhada de ações mediadoras qualificadas, que conduzam o leitor à fruição e à reflexão. Essa articulação entre ambiente e mediação comprova que a leitura literária precisa ser vivida como um ato de descoberta e prazer, conforme defendem as autoras.

Em consonância, Munita (2024) amplia essa discussão ao frisar que o mediador de leitura literária deve erigir uma “biblioteca interior”, ou seja, uma base de referências e experiências pessoais com a literatura, que o capacitem a planejar percursos de leitura coerentes com o perfil de seus alunos. Tal visão dialoga com a pesquisa de Perin, Azevedo e Santos (2018), na medida em que os autores apontam a importância do professor enquanto sujeito leitor e mediador sensível, apto a oferecer obras e experiências que se conectem à realidade das crianças, especialmente aquelas inseridas em contextos de vulnerabilidade e multirepetência, como observado nas escolas investigadas.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a formação de leitores competentes demanda mais do que acesso aos livros: exige mediações planejadas, sustentadas por uma concepção estética, crítica e emancipadora de leitura. A escola, portanto, deve ultrapassar o uso instrumental do texto literário e criar condições para que a leitura se torne um espaço de diálogo, imaginação e humanização, objetivos centrais da educação literária, conforme preconizam Balça (2023) e Munita (2024).

Hagemeyer (2025) produziu um artigo que se dedica às variadas concepções sobre leitura, à recepção literária e aos diferentes métodos de ensino no trabalho com os livros destinados à infância. Ela salienta que ainda há um desconhecimento ou uma limitação na partilha das diferentes estratégias e modalidades de leitura entre os educadores. Nesse contexto, a autora releva a criação de espaços de leitura na escola como forma de democratizar o acesso aos livros e proporcionar oportunidades de leitura tanto para as crianças que já convivem com livros em casa quanto para aquelas que só têm contato com eles na escola. Essa perspectiva dialoga com Colomer (2007, p. 125), ao enfatizar que esses espaços devem garantir “aos que têm livros em casa e aos que não têm; aos que dedicam tempo e lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula”.

A proposta de Hagemeyer (2025) de desenhar um currículo literário parte da necessidade de diversificar o repertório literário disponível aos alunos, que prime pela valorização da qualidade estética e a diversidade de obras que estimulem a percepção, a reflexão e a ampliação das experiências leitoras. Essa concepção se articula com a perspectiva de Balça (2023), ao reconhecer que a educação literária se alimenta do contato com obras variadas, cuja influência se intensifica por meio de práticas de leitura significativas mediadas pelo professor. Assim, o mediador torna-se o elo essencial entre o texto e o leitor, ao criar um ambiente estimulante e acolhedor que favorece o envolvimento dos estudantes com o universo literário.

Consequentemente, a análise evidencia que a leitura literária cotidiana precisa ser incorporada à rotina escolar como uma prática contínua, e não esporádica, pois é essa constância que potencializa o desenvolvimento de competências leitoras e amplia a formação estética dos alunos. Essa conclusão converge com as ideias de Balça e Azevedo (2016), ao afirmarem que a educação literária ultrapassa os limites do ensino-aprendizagem e contribui para a formação crítica e humanizadora dos sujeitos. Assim, os resultados apontados por Hagemeyer (2025) dialogam diretamente com a fundamentação teórica, ao reforçar que o acesso democrático, a diversidade de leituras e a mediação docente qualificada são pilares para consolidar a educação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 41 - Desafios e limites**

<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Desafios e limites</b>
<b>Camasmie (2017)</b>	Pouca articulação com biblioteca e eventos literários.
<b>Paz (2023)</b>	Falta de biblioteca estruturada.
<b>Sacramento (2024)</b>	Baixa familiaridade com livros-álbum e acervo limitado.
<b>Rosas e Santos (2017)</b>	Predomínio do uso instrumental e pouca leitura autônoma.
<b>Azevedo e Silveira (2017)</b>	Práticas pouco sistematizadas.
<b>Perin, Azevedo e Santos (2018)</b>	Leitura ainda funcional, pouca mediação estética.
<b>Hagemeyer (2025)</b>	Partilha limitada de estratégias entre docentes.

Fonte: a autora (2025).

As produções analisadas indicam que a educação literária é fortalecida por práticas como a leitura deleite, as rodas de conversa, a poesia e o uso de livros-álbum, que ampliam o contato das crianças com a literatura. O professor ocupa papel decisivo como mediador, responsável por selecionar repertórios, conduzir leituras e criar situações de diálogo sobre os textos.

Apesar disso, persistem obstáculos: bibliotecas pouco integradas ao trabalho pedagógico, acervos limitados, leitura ainda tratada de modo instrumental, pouca autonomia do aluno e ausência de planejamento sistemático de itinerários e eventos literários. Mesmo com essas limitações, quando a mediação é intencional e bem planejada, os resultados mostram maior engajamento, melhor compreensão e mais abertura dos estudantes à fruição estética, reforçando que a formação do leitor literário depende, sobretudo, da qualidade das mediações realizadas na escola.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta pesquisa proporcionou uma imersão no estudo das similitudes e distinções entre letramento literário e educação literária, especialmente no contexto da formação leitora dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal investigação revelou-se fundamental para compreender como esses dois conceitos podem orientar o trabalho docente e promover experiências de leitura mais significativas e contribuir para efetivar o direito à literatura desde a Educação Básica. Nesse sentido, a pesquisa dedicou-se à análise de diferentes abordagens teóricas sobre letramento literário e educação literária, com o objetivo de evidenciar suas relações e potencialidades.

Nessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo geral mapear e analisar os conceitos de letramento literário e educação literária, bem como sua relevância para as práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em trabalhos publicados entre janeiro de 2017 e dezembro de 2024. O levantamento bibliográfico propiciou reflexões substanciais acerca das formas como esses conceitos têm sido mobilizados e significados em pesquisas acadêmicas como dissertações, teses e artigos, localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em artigos publicados nos anais do Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e do Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (SLIJ/Selipram), bem como artigos disponíveis no Portal de Periódicos da Capes. Permitiu, também, compreender as práticas pedagógicas com finalidades e contribuições desses estudos para a área da Educação, sobretudo no que se refere à formação de leitores e ao ensino de literatura na escola.

Constatamos que muitas atividades desenvolvidas nas salas de aula ainda se caracterizam pelo uso de obras fragmentadas e previamente selecionadas de forma descontextualizada, com trechos modificados que descaracterizam o texto literário. Diante disso, emerge a necessidade de mudanças que possibilitem ao professor entender que letramento literário e educação literária são conceitos distintos, porém, complementares, e, a partir disso, repensar suas práticas pedagógicas em relação às obras literárias trabalhadas em sala de aula. Nesse sentido, o letramento literário, conforme proposto por Cosson (2022), se concretiza em uma sequência de atividades que vai além do simples ato de ler e orienta o professor no processo de mediação literária por meio da sequência básica ou expandida, de modo que as experiências de leitura sejam vividas com descoberta, entusiasmo e envolvimento estético.

Com o apoio de diferentes teóricos e estudos no campo da literatura, notadamente, Cosson (2022), Paulino (2010), Soares (1999), Zappone (2007) e Corrêa (2016), foi possível aprofundar a investigação sobre o conceito de letramento literário, estabelecer um diálogo com os princípios da educação literária presentes nos estudos de Colomer (2007), Roig-Rechou (2013), Balça e Azevedo (2016), Leahy-Dios (2004) e Dalvi (2021), entre outros. Esse aprofundamento nos levou a identificar a crescente relevância de compreender a leitura literária como uma prática social e de inserir saberes que ampliem o entendimento desses conceitos no contexto da formação do leitor.

A partir dessa fundamentação teórica, reconhecemos que ambos os conceitos favorecem a implementação de práticas pedagógicas mais expressivas, contribuem para que os estudantes participem criticamente da sociedade e transformem a realidade em que vivem. Tal construção requer embasamento teórico consistente e um trabalho contínuo e colaborativo que envolva toda a comunidade escolar, para, assim, fortalecer o desenvolvimento do letramento e da educação literária no espaço escolar.

Nessa direção, a investigação foi delineada a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, de cunho bibliográfico, e configura-se como um estudo do tipo estado da arte (Ferreira, 2002), de natureza exploratória, descritiva e explicativa (Gil, 2002), fundamentada nos procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

O corpus da pesquisa foi composto por 25 trabalhos acadêmicos: três teses, 10 dissertações e 12 artigos produzidos dentro do recorte temporal estabelecido. As produções analisadas apresentaram uma ampla variedade de enfoques e objetos de estudo, voltados, em sua maioria, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que demonstra o crescente interesse acadêmico em compreender as interfaces entre o letramento literário e a educação literária, bem como suas implicações para a formação do leitor.

Quanto aos objetivos específicos, que consistiam em levantar os conceitos de letramento literário, discutir os conceitos de educação literária e mapear e analisar as práticas pedagógicas relacionadas a ambos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em produções publicadas entre 2017 e 2024, verificamos que, embora distintos em origem e foco, os dois conceitos convergem na intenção de formar leitores literários capazes de interpretar e atribuir sentidos ao texto.

O letramento literário ressalta a dimensão social da leitura e sua articulação com outras linguagens, enquanto a educação literária enfatiza a experiência estética e subjetiva com o texto. Juntos, esses conceitos alargam o sentido da leitura literária como prática cultural e formativa, reafirmam a importância de promover, no espaço escolar, experiências de leitura vividas como descoberta e diálogo, e não apenas como exigência curricular.

Ao analisar o material investigado detectamos que, ainda que as discussões sobre letramento literário e educação literária tenham avançado nos últimos anos, persistem lacunas significativas na integração efetiva entre esses dois marcos teóricos, particularmente no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

Parte das produções analisadas privilegia enfoques predominantemente teóricos ou experiências pontuais, sem aprofundar as formas de aplicação pedagógica dos princípios do letramento literário e da educação literária nas práticas cotidianas de sala de aula.

Diante desse cenário, esta pesquisa contribui ao articular e tensionar conceitualmente essas perspectivas, visto que oferece reflexões teóricas e indicações práticas capazes de subsidiar a atuação docente, fortalecer o papel do professor como mediador da leitura literária e expandir as possibilidades formativas direcionadas à constituição de leitores literários críticos e sensíveis nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas produções mapeadas e analisadas no estado da arte, verificou-se que elas se debruçam sobre temáticas voltadas às práticas pedagógicas de leitura, com destaque para mediação de leitura, contação de histórias, formação do leitor literário, formação docente e estratégias de compreensão leitora.

Entre as áreas de maior realce, encontra-se a ênfase nas ações de formação docente desenvolvidas nas escolas, o que evidencia o esforço e a dedicação dos professores participantes, bem como o interesse em aprender novas maneiras de trabalhar o texto literário de maneira a impactar positivamente os alunos.

Entretanto, as análises também revelaram lacunas consideráveis nas produções, especialmente relacionadas à insuficiência da formação docente para lidar com a literatura em sua dimensão estética e simbólica. Essa carência resulta, muitas vezes, em um tratamento inadequado do texto literário, que acaba sendo escolarizado de forma reducionista, o que transforma a literatura em um conteúdo programático desvinculado de sua natureza artística.

Diante disso, torna-se essencial que os professores recebam formação teórica e prática capaz de lhes permitir reconhecer e distinguir uma escolarização adequada daquela inadequada, assegurando o desenvolvimento de propostas de mediação literária que preservem o caráter formativo, estético e humanizador da literatura. Logo, uma escolarização apropriada do texto literário deve ser promovida pela escola de modo que os alunos vivenciem práticas efetivas de leitura literária, em contato constante e significativo com as obras.

Outra lacuna verificada diz respeito à formação docente como elemento central no processo de mediação literária, sobretudo no que concerne à articulação entre teoria e prática no ensino da literatura.

Não basta que as escolas possuam um acervo literário diversificado; é imprescindível que o professor conheça esse acervo e domine estratégias de mediação, planejamento de itinerários de leitura, a fim de planejar atividades formativas e criativas, como oficinas literárias, saraus, rodas e clubes de leitura, bem como encontros e conversas com autores. Tais ações favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade estética e da colaboração entre os alunos, aspectos fundamentais para a formação de leitores literários.

Assim, o professor-mediador assume um papel de ponte entre a obra, o autor e o leitor, responsável por acompanhar o estudante em seu percurso de leitura e viabilizar experiências relevantes com o texto literário.

As reflexões desta pesquisa contribuem, portanto, para fortalecer a compreensão do papel do docente como mediador e para subsidiar práticas pedagógicas que aproximem a literatura do cotidiano escolar, para que este se torne um espaço de descoberta, diálogo e construção de sentido.

Outra lacuna observada está relacionada às práticas pedagógicas de leitura, como o sarau literário, as rodas de leitura, a sacola viajante, a mala literária, o trabalho com a poesia e o cordel, que poderiam ser ações constantes no contexto escolar para a efetivação da leitura literária. Constatamos, contudo, que essas práticas, nas produções analisadas, ocorreram de forma pontual, muitas vezes vinculadas apenas ao período de realização das pesquisas, e não integradas ao planejamento curricular das unidades educacionais.

Embora compreendamos que toda prática inovadora possui um ponto de partida, chama atenção o fato de muitos dos educadores envolvidos possuírem muita experiência docente, traz à tona uma necessidade urgente de formação continuada voltada à leitura literária e suas metodologias. Tal conclusão se torna ainda mais relevante diante dos baixos índices de aprendizagem observados tanto em avaliações externas quanto internas.

Dessa forma, a promoção de uma escolarização adequada da literatura depende de ações pedagógicas planejadas e contínuas, nas quais os professores atuem como mediadores da leitura e orientem os alunos na construção de saberes e no desenvolvimento de uma relação significativa com o texto literário.

Diante dos conceitos abordados ao longo da fundamentação teórica, compreender a literatura sob a perspectiva do letramento literário implica reconhecê-la como parte das práticas sociais em que a leitura e a escrita estão inseridas. Já a educação literária refere-se à presença da literatura em contextos escolares e formativos, tendo como objetivo a constituição do sujeito leitor por meio da construção de sentidos literários.

Assim, embora sigam caminhos distintos, ambas as perspectivas – o letramento literário e a educação literária – convergem, na medida em que entendem a literatura como um sistema simbólico e cultural, basilar para o desenvolvimento estético, crítico e humano do leitor.

Sintetizamos, portanto, que refletir sobre as relações entre o letramento literário e a educação literária constitui um caminho essencial para repensar as práticas de leitura em sala de aula e reforçar a formação de professores como mediadores do encontro entre crianças e obras literárias.

Não pretendemos oferecer soluções prontas. Desejamos, porém, que o letramento literário e a educação literária possam, de fato, ser desenvolvidos nas salas de aula, de modo a formar sujeitos livres em pensamento e ação, capazes de reconhecer seus direitos, assumir seus deveres e participar, de forma responsável e transformadora, da vida em sociedade.

As reflexões construídas ao longo deste estudo não se encerram aqui; ao contrário, abrem novas possibilidades de investigação e de mediação pedagógica, especialmente no que se refere à inserção intencional da literatura no cotidiano escolar. Isso posto, esperamos que esta dissertação contribua para o debate sobre o papel da literatura na Educação Básica, para inspirar educadores a promover experiências estéticas, críticas e sensíveis de leitura, ao passo que também reafirma o direito de todos à palavra literária e ao imaginário como partes constitutivas da formação humana.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALVES, F. de S. da L. **Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu-BA. 2022. 135f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11694744](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11694744) Acesso em: 11 abr. 2025.
- AMORIM, G. C. C.; ALMEIDA, L. T. de. **As letras no barro**: ensaios sobre a formação do leitor campesino. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 12, 2017. DOI: 10.28998/2175-6600.2017v9n18p12. <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3386>. Acesso em: 08 maio 2025.
- ANDRADE, Alessandra B. dos S. AQUINO, Kenia A. de. Educação literária e Letramento literário: caminhos teóricos para a formação do leitor. *In: Nas asas da leitura rumo ao além-mar*: práticas de leitura na educação escolar no Brasil e em Portugal. (org.) ARAÚJO, João F. de.; TIROLI, LUIZ G.; SANTOS, A. R. de J.; FAVINHA, M. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2025, 414. Versão digital. Disponível em: <https://www.editoramadreperola.com/wp-content/uploads/2025/09/NAS-ASAS-DAL-LEITURA.pdf?srsId=AfmBOoqMfxh9wVenEYNLF-ztOJ6CfBppSi5J2biE1O6tEJ4wE3CsdvXn>
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. **FronteiraZ**, n. 14, p. 3-17, 2015.
- AYRES, S. C. S. **O professor como mediador de leitura**: a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2020. 101f. Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2020. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10541038](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10541038) Acesso em: 11 abr. 2025.
- AZEVEDO, F. J. F. de; SILVEIRA, R. de F. K. da. A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (7.: 2016 set. 26-28: Florianópolis, SC) **Anais** [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ/organizadoras Dilma Beatriz Juliano, Eliane Debus, Nelita Bortolotto, Jilvania Bazzo – Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2016. Disponível em: <https://literalise.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf.pdf> Acesso em: 03 fev. 2025.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BALÇA, A. Ler o texto literário na aula de língua portuguesa - constrangimentos e possibilidades. *In: JALLA – Jornadas Andinas de Literatura Latino-Americana*, Rio de Janeiro, 2010. **Anais do JALLA**, Brasil, 2010, p. 210-213.

BALÇA, A. A leitura de literatura: algumas reflexões no contexto educativo português. *In: PONTES, V; SILVA, L; BATISTA, M. (coord.). Trilhas pedagógicas*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

BALÇA, A. Educação literária na escola. **Antares**, v. 15, n. 36, maio/set. 2023. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11259>. Acesso em: jan. 2025.

BALÇA, A.; AZEVEDO, F. Pensar a cidadania hoje através da educação literária. *In: AZEVEDO, F; BALÇA, A. (org.). Leitura e Educação literária*. Lisboa: Pactor, 2016. p. 121-132.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. (J. Guinsburg, Trad.). São Paulo: Perspectiva, Coleção: Elos, 1987.

BENATO, M. L. S.; TRAUTWEIN, M. M. Mediação de leitura e escrita de textos poéticos e a formação leitora: um estudo de caso. **(R)ex(i)stências literárias na contemporaneidade**. Organizadoras: Eliane Debus *et al.* Palhoça, SC: Ed. Unisul, 2020. Disponível em: <https://literalise.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/rexsistc3aancias-literc3a1rias-na-contemporaneidade-cc3b3pia.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 fev. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 03 fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/20dez-site.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRENMAN, Ilan. Ilustração: Fernando Vilela **O que cabe num livro?** São Paulo: Moderna, 2008.

CABRAL, A. B. **O texto e o pretexto: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio**. 2008. 244 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Carlos, 2008.

CAMASMIE, V. de A. **Aulas de literatura do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II campus Humaitá**. 2017. 248 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2017. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5154485](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5154485) Acesso em: 11 abr. 2025.

CAMPOS, C. A.; CORRÊA, H. T. Práticas de letramento literário em bibliotecas de escolas públicas municipais de Ouro Preto. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (7.: 2016 set. 26-28: Florianópolis, SC) **Anais** [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ/organizadoras Dilma Beatriz Juliano, Eliane Debus, Nelita Bortolotto, Jilvania Bazzo – Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2017. Disponível em: <https://literate.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf.pdf> Acesso em: 03 fev. 2025.

CHAMBERS, A. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. Tradução Juliana Chieregato Pedro; revisão técnica Adriana Pastorello Buim Arena, Raquel Pereira Soares. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

COLOMER, T. De la enseñanza de la literatura a la educación literária. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, n. 9, 21-31, jan./mar. 1991. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>. Acesso em: 17 abr. 2024.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. Andar entre os livros: a leitura literária na escola. In: MACHADO, A. M. *et al.* (org.). **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2009. p. 16-24.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

CORRÊA, H. T. Letramento literário na escola. In: MAGALHÃES, T. C. L. (org.). **Ensino de linguagem**: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. 1. ed. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2016, p. 42-60.

CORRÊA, H. T.; GONÇALVES, D. de C. P. Livros para crianças ilustrados e premiados: uma experiência de leitura em biblioteca. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 35, 2020. DOI: 10.12957/cadsem.2020.48171. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/48171>. Acesso em: 08 maio 2026.

COSSON, R. **Letramento literário**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

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

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.

COSSON, R.; PAULINO, G. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; ROSLING, T. (org.). **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

COSTA, S. A. C. da P. S. **A Literatura de cordel nos anos iniciais do Ensino Fundamental: rodas de conversas literárias sobre “A história de Juvenal e o Dragão”**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14878294](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14878294) Acesso em: 11 abr. 2025.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto** / John W. Creswell, J. David Creswell; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2021.

DALVI, M. A. Políticas públicas para a educação literária: nem públicas, nem literárias? In: BRANDI-LEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (org.). **Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula**. Campinas, SP: Pontes, p. 23-38. 2018.

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

ENES FILHO, D. B.; MARTINS, T. S.; SILVA, V. L. T. da. Leitura literária e compreensão de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **(R)ex(i)stências literárias na contemporaneidade**. Organizadoras: Eliane Debus et al. Palhoça, SC: Ed. Unisul, 2020. Disponível em: <https://literalise.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/rexsistc3aancias-literc3a1rias-na-contemporaneidade-cc3b3pia.pdf> Acesso em: 03 fev. 2025.

FELIPE, V. L. M. **Letramento literário de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e práticas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7647652](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7647652) Acesso em: 11 abr. 2025.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt#> Acesso em fev. de 2024.

FILLOLA, A. M. **El intertexto lector**. El espacio de encuentro de las apotaciones del texto com las del lector. Cuenca: Universidad de Castilha-La Mancha, 2001.

FILLOLA, A. M. **Educação literária**. Bases para a formação da competência leitora e literária. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004. Disponível em:

<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/> Acesso em: fev. 2025.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: UEC, 2002.

FREITAS, A. V.; PIRES, C. M. C. Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 637-654, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOULART, C. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. *In*. PAIVA, A. M. *et al.* (org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte, MG: Ceale, Autêntica, 2007.

HAGEMEYER, L. As modalidades de leitura na contribuição para o desenho de um currículo literário no Ensino Fundamental I. **Viver espaços e tempos de Mediação**. Caderno de resumos. X Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e VII Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária. Organizadoras: Eliane Debus et al. Florianópolis, SC: UFSC, 2024. Disponível em: <https://litalise.wordpress.com/wp-content/uploads/2025/10/anais-x-slij-2024.pdf> Acesso em: 03 out. 2025.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcio-Lino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: Kleiman, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Brasília: Ministério da Educação. Cefiel/IEL: São Paulo: UNICAMP, 2005-2010.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: Zilberman, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. B. Literatura, experiencia y formación. *In*: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**, p. 25-54. México: FCE, 2003.

LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. *In: Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul. v. 19, n. 2, 2011, p. 04-27.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEAL, A. C. de M. F. d'E. **Letramento literário nos anos iniciais**: uma abordagem estética do gênero poético nas práticas pedagógicas de formação do leitor. 2023. 164 f. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. 2023. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14715852](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14715852) Acesso em: 11 abr. 2025.

LUCHTENBERG, J. V. M. **Sarau Literário**: uma prática transformadora na escola. 2023. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2023. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13807948](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13807948) Acesso em: 11 abr. 2025.

MACHADO, Z. V. Letramento. Entrevista a Patrícia Reis e Juliana Galvão. **Blog Escrita Brasil**. Publicado em 30 de julho de 2008. Disponível em:

<http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>. Acesso em: 01 abr. 2025.

MAGALHÃES, R. M. **Modos de ensinar literatura infantil na escola**: (trans)formando leitores literários. 2022. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=12954326](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12954326) Acesso em: 11 abr. 2025.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINENTI, A. M. P. **Contação de Histórias**: um caminho para aprimorar o letramento literário. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14754457](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14754457) Acesso em: 11 abr. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagem qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MEDEIROS, J. P. S.; RIBEIRO, J. M. **Mediação de leitura**: a literatura em jogo. 1. ed. Londrina, PR: Editora Madrepérola, 2024.

MELO, C. A. de. “Criação de esconderijos”: funções do mediador de leitura. *In: NUNES, M. F. N.; SPERRHAKE, R.; MELO, C. A. de; SILVA, L. C. M. V. da (org.). Ler para mediar*:

a literatura infantil na roda. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em <https://www.pimentacultural.com/livro/ler-mediador/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MENDONZA, F. A. **La educación literária**. Bases para la formación de la competência lecto-literaria. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2004.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**; Rio de Janeiro, v. 9, n, p. 239-262, jul./sep. 1993.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, E. Estado do conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, 2020. p. 69-81.

MUNITA, F. Práticas didáticas, creencias y hábitos lectores del professor em uma escuela exitosa em la promoción lectora. **Ocnos**, v. 15, n. 2. Cuenca: Universidad de Castilla – L Mancha, 2016, p. 77-97. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259149309006.pdf> Acesso em: 05 mar. 2025.

MUNITA, F. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. São Paulo: Solisluna Editora; Selo Emilia, 2024.

NUNES, M. F. Ler literatura infantil é ler o quê? *In*: Marília Forgearini Nunes, Renata Sperrhake, Camila Alves de Melo (org.). **Ler para mediar**: a literatura infantil na roda *et al.* / São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

NUNES, M. F.; SPERRHAKE, Renata. Texto literário infantil: a compreensão da leitura e da linguagem literária. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 35, n. 01, p. 21-38, jan.-abr. 2022 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v35i1p21-38> Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/237129/001138988.pdf?sequence=1> Acesso em: 23 jan. 2026.

PAIXÃO, E. da. **Práticas de leitura e (trans)formação do leitor literário**: desafios e encaminhamentos para os anos iniciais do ensino fundamental. 2023. 122 p. Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, 2023. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14669584](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14669584) Acesso em: 11 abr. 2025.

PAULINO, G. **O jogo do livro infantil**. Textos selecionados para a formação de professores. Belo Horizonte, MG: Dimensão, 1997.

PAULINO, G. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A Escolarização da leitura Literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

PAULINO, G. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED, 1999b. Texto encomendado: GT10- Alfabetização Leitura e Escrita.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, n. 05, 2001, p. 7-9.

PAULINO, G. **O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte, MG: Dimensão, 2010.

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

PEREIRA, N. A. **“De criança pra criança tem história todo dia”**: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pulic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6312404](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pulic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6312404). Acesso em: 11 abr. 2025.

PERIN, R. R. dos S.; AZEVEDO, F.; SANTOS, J. Z. **Educação literária no município de Salvador-Bahia: escutas e reflexões. (R)ex(i)stências literárias na contemporaneidade**. Organizadoras: Eliane Debus *et al.* Palhoça, SC: Ed. Unisul, 2020. Disponível em: <https://literalise.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/rexsistc3aancias-literc3a1rias-na-contemporaneidade-cc3b3pia.pdf> Acesso em: 03 fev. 2025.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga Souza: São Paulo: Editora 34, 2008.

QUADROS, D. de; DIAS, F. B. Poesia e escola: uma relação de afetos? **Viver espaços e tempos de Mediação**. Caderno de resumos. X Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e VII Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária. Organizadoras: Eliane Debus *et al.* Florianópolis, SC: UFSC, 2024. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/771164832/caderno-de-resumos-x-slij#content=query:deisi,pageNum:92,indexOnPage:0,bestMatch:false> Acesso em: 03 fev. 2025.

RAMOS, A. M. A urgência do direito à literatura: formar leitores para ler o mundo. **Miscelânea**, Assis, v. 27, p. 15-26, jan./jun.2020.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I. C. A. da; VAL, M. da G.F. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em: <https://wwwceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em 14 de agosto 2025.

RODRIGUES, H. C. de A. **Formação docente e letramento literário: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Roraima**. 2022. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9043> Acesso em: 11 abr. 2025.

ROIG-RECHOU, B. Literatura infantil y juvenil y canonización. In: UTADA, Maria Carmen; CERRILO, P.; GARCIA, J. (org.). **Literatura infantil y educación literária**. Cuenca: Universida de Castilla-La Mancha, 2005. p. 185-194.

ROIG-RECHOU, B. Educación literária e histórias literárias. *In*: CORRAL, Esther (coord.). **A mi dizen quantos amigos ey**. Homenaxe ao professor José Luis Couceiro. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2009.

ROIG RECHOU, B. **Educação literária e literatura infantil**. Porto: Tropélias & Companhia, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo ‘estado da arte’ em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 23 set. 2024.

ROSAS, E. C. de S.; SANTOS, H. R. F. dos. A leitura literária no ciclo de alfabetização e a formação de professores no PNAIC-PE. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (7.: 2016 set. 26-28: Florianópolis, SC) **Anais** [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ/organizadoras Dilma Beatriz Juliano, Eliane Debus, Nelita Bortolotto, Jilvania Bazzo – Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2016. Disponível em: <https://litalise.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.

SACRAMENTO, C. L. dos S. **A formação do leitor literário nos anos iniciais: leitura, literatura infantil e multimodalidade na escola**. 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=15503378](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15503378) Acesso em: 11 abr. 2025.

SALES, T. H. da S. de; SOUZA, J. G. de; ROCHA, G. C. da S. Mediação de leitura: uma biblioteca itinerante na formação de leitores. **Viver espaços e tempos de Mediação**. Caderno de resumos. X Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e VII Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária. Organizadoras: Eliane Debus et al. Florianópolis, SC: UFSC, 2024. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/771164832/caderno-de-resumos-x-slij#content=query:sales,pageNum:194,indexOnPage:0,bestMatch:false> Acesso em: 03 out. 2025.

SEGABINAZI, D. M.; BRITO, R. S. A. de. Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever. **Educação em Análise**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 121–146, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2017v2n1p121. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/30118> Acesso em: 08 maio 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, F. V. da. **Entre leituras, estudos, mediações e postagens: autoetnografia de uma mediadora de literária**. 2024. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

SILVA, J. R. M. da. O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (7.: 2016 set. 26-28: Florianópolis, SC) **Anais** [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e

Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ/organizadoras Dilma Beatriz Juliano, Eliane Debus, Nelita Bortolotto, Jilvania Bazzo – Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2016. Disponível em: <https://literalise.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf.pdf> Acesso em: 03 fev. 2025.

SILVA, R. J. da. Formar leitores na escola. *In*: SILVA, R. J. da; BORTOLIN, S. **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006. p. 170-171.

SIQUEIRA, T. G. S.; TRINDADE, T. L.; TERRA, G. M.; TORRES, P. L. Panorama da biblioteca escolar no Brasil: legislações e ações. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, 2021. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/1754> Acesso em: fev. 2025

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.) **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2021.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. (org.). **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Comped. 2000.173 p. Disponível em: <http://mec.inep.gov.br>. Acesso em: 06 jan. 2025.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, 2007, p. 47-62. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/646537362/6-ZAPPONE-MODELOS-DE-LETRAMENTO-LITERARIO-E-ENSINO-DA-LITERATURA-PROBLEMAS-2> Acesso em: 10 fev. 2025.

ZAPPONE, M. H. Y. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 54, p. 409-433, maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421> Acesso em: 16 jun. 2025.

ZAPPONE, M. H. Y.; QUADROS, C. M. Literatura em anos iniciais e a BNCC. **Acta Scientiarum Language and culture**. v. 43 n. 1, jan.-jun. 2021. Disponível em: <https://www.redalcy.org/articulo.oa?id=307468961001> Acesso em: 3 jun. 2025.

ZILBERMAN, R. Literatura, escola e leitura. *In*: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (org.). **Literatura & ensino**. Maceió-AL: EdUFAL, 2008. p. 45-60

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba, PR: Ibplex, 2010.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia, ponto e contraponto**. São Paulo: Global, 2008.

## APÊNDICE A - LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES: LETRAMENTO LITERÁRIO

Quadro de Levantamento de publicações: letramento literário

<b>Tipo</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
Tese	RODRIGUES, Hellen Cris de Almeida	Formação docente e Letramento Literário: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Roraima	2022	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Tese	MAGALHÃES, Rosângela Márcia	Modos de ensinar literatura infantil na escola: (trans)formando leitores literários	2022	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Dissertação	PEREIRA, Nicole Alves	“De criança pra criança tem história todo dia”: contribuições para o desenvolvimento do Letramento Literário	2018	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)
Dissertação	FELIPE, Valmira Lucia Matias	Letramento literário de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e práticas	2019	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Dissertação	AYRES, Simone Cristiane Schiavon	O professor como mediador de leitura: a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2020	Universidade Municipal de Caetano do Sul (USCS)
Dissertação	ALVES, Fernanda de Santana da Luz	Letramento Literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Concepções, processos de escolarização e práticas docentes em escolas municipais de Catu – BA	2022	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Dissertação	LUCHTENBERG, Juliana Vicente Mariano	Sarau Literário: Uma prática transformadora na escola	2023	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Dissertação	LEAL, Ana Cláudia de Macena Freitas d’Estillac	Letramento Literário nos anos iniciais: uma abordagem estética do gênero poético nas práticas pedagógicas de formação do leitor	2023	Colégio Pedro II Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Dissertação	PAIXÃO, Ederson da	Práticas de leitura e (trans)formação do leitor literário: Desafios e encaminhamentos para os anos iniciais do Ensino Fundamental	2023	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
Dissertação	MAINENTI, Aparecida Maria Peres	Contação de histórias: um caminho para aprimorar o letramento literário	2023	Colégio Pedro II Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Artigo	CAMPOS, Cleide de Araújo CORRÊA, Hércules Tôledo	Práticas de letramento literário em bibliotecas de escolas públicas municipais de Ouro Preto	2017	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Artigo	SILVA, Joice Ribeiro Machado da	O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil	2017	Universidade Federal de Uberlândia Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (UFU/FAPEMIG)

Artigo	BENATO, Maria Luciana Scucato TRAUTWEIN, Mariana Medeiros	Mediação de leitura e escrita de textos poéticos e a formação leitora: um estudo de caso	2018	Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC)
Artigo	FILHO, Djalma Barboza Enes MARTINS, Taís Santos SILVA, Vanesa Lima Tomaz da	Leitura literária e compreensão de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2018	Universidade Federal do Acre (UFAC)
Artigo	QUADROS, Deisily de DIAS, Flávia Brito	Poesia e escola: uma relação de afetos?	2024	Centro Universitário Internacional (Uninter) (Sistema FIEP)
Artigo	SALES, Thiago Henrique da Silva de SOUZA, Josiane Gonçalves de ROCHA, Gislaine Cristina da Silva	Mediação de leitura: uma biblioteca itinerante na formação de leitores	2024	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Artigo	SEGABINAZI, Daniela Maria BRITO, Rosa Suzana Alves de	Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever	2017	Universidade Federal da Paraíba (UFP)
Artigo	CORRÊA, Hércules Tolêdo GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena	Livros para crianças ilustrados e premiados: uma experiência de leitura em biblioteca	2020	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Artigo	AMORIM, Giovana Carla Cardoso ALMEIDA, Lucielton Tavares de	As letras no barro: ensaios sobre a formação do leitor campesino	2017	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Fonte: a autora (2025).

## APÊNDICE B - LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES: EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Quadro de levantamento de publicações: educação literária

<b>Tipo</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
Tese	CAMASMIE, Vanessa de Abreu	Aulas de literatura do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II – Campus Humaitá	2017	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Dissertação	COSTA, Shamara Angélica Cassiano da Paz	A literatura de cordel nos anos iniciais do Ensino Fundamental: rodas de conversas literárias sobre “A história de Juvenal o dragão”	2023	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Dissertação	SACRAMENTO, Caroline Lima dos Santos	A formação do leitor literário nos anos iniciais: leitura, literatura infantil e multimodalidade na escola	2024	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Artigo	ROSAS, Ester Calland de Souza; SANTOS, Helen Regina Freire dos	A leitura literária no ciclo de alfabetização e a formação de professores no PNAIC-PE	2017	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Artigo	AZEVEDO, Fernando José Fraga de; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da	A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula	2017	Universidade do Minho- Portugal (UMINHO) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Artigo	PERIN, Rosemary Rufina dos Santos; AZEVEDO, Fernando; SANTOS, Jocenildes Zacarias	Educação literária no município de Salvador-Bahia: escutas e reflexões	2018	Universidade do Minho - Portugal (UMINHO) Universidade do Estado da Bahia – XV/Valença Universidade do Estado da Bahia – Campus I (UNEB)
Artigo	HAGEMMEYER, Luciane	As modalidades de leitura na contribuição para o desenho de um currículo literário no Ensino Fundamental I	2024	Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Fonte: a autora (2025).