



RUTE DOS SANTOS RODRIGUES

**PERCURSO DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA DOCENTE:
UM OLHAR PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO**

**LAVRAS – MG
2025**

RUTE DOS SANTOS RODRIGUES

**PERCURSO DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA DOCENTE: UM OLHAR PARA UM
CURSO DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora
Profa. Dra. Ilsa Do Carmo Vieira Goulart

**LAVRAS – MG
2025**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Rodrigues, Rute dos Santos.

Percurso da mediação literária docente: um olhar para um curso de formação /
Rute dos Santos Rodrigues. - 2025.
206 p.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Coorientador: Paulo Henrique Arcas

Coorientador: Regilson Maciel Borges

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Formação de professores . 2. Mediação literária. 3. Letramento literário.. I.
Goulart, Ilsa do Carmo Vieira . II. Arcas, Paulo Henrique. III. Borges, Regilson
Maciel. IV. Universidade Federal de Lavras. V. Título.

RUTE DOS SANTOS RODRIGUES

**PERCURSO DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA DOCENTE: UM OLHAR PARA UM
CURSO DE FORMAÇÃO**

**THE JOURNEY OF TEACHING LITERARY MEDIATION: A LOOK AT A
TRAINING COURSE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 19 de dezembro de 2025.

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral UFLA

Profa. Dra. Elaine Maria Morais UEMG

Orientadora
Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

**LAVRAS – MG
2025**

À minha mãe, pela dedicação e pela luta para
que os estudos fizessem parte da minha história
e a meu pai (*in memoriam*), cuja relação com a
leitura e a escrita guiou meus primeiros passos
no mundo da linguagem.

AGRADECIMENTOS

Nesta travessia, agradeço à Secretaria Estadual de Minas gerais e Universidade Federal de Lavras – UFLA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFLA, por abrirem suas veredas do saber onde plantei perguntas, colhi encontros e deixei que o caminho também me atravessasse para que eu seguisse sendo outra.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart que com a leveza de quem mapeia a travessia, guiou-me com serenidade, escuta e sensibilidade. Seu cuidado fez do percurso um lugar menos árido, mais fértil. Como nos ensina Bartolomeu Campos de Queirós, educar é, antes de tudo, um exercício de delicadeza.

À Coordenação Pedagógica da SME – Camila Borges e Fabiano da Mata, minha gratidão pela generosidade da partilha, pela confiança e pela entrega. A entrevista concedida, a autorização para poder participar do curso de formação “Ler e Escrever no Contexto Literário” e toda a documentação referente à formação iluminaram o caminho da pesquisa.

À minha mãe, presença firme e amorosa, que sempre me ensinou que o cuidado também é forma de ensinar e que a força pode vir embalada em doçura.

Ao meu pai, que já não caminha entre nós, mas permanece vivo em mim — no compasso da memória, na cadência da saudade, na poesia que me atravessa. Gostaria de poder dividir com você este momento — e sei, no silêncio que me habita, que de alguma forma estou fazendo isso. A palavra que escrevo tem o seu sopro.

Ao meu esposo, Fábio J. Xavier, agradeço por cada gesto, por cada silêncio cúmplice, por me fazer acreditar e enxergar que sim, era possível seguir.

À professora formadora do Instituto de Ensino Superior, minha sincera gratidão pelo acolhimento generoso, pela escuta atenta e pela partilha de saberes.

Ao grupo NELLE, com quem aprendi que ler é também reler-se. Cada encontro foi um recomeço, cada palavra compartilhada, um gesto de (re)existência.

A Fledilene Carneiro, Maria Aparecida (Cidinha), Jane Lacerda, aos professores entrevistados e aos amigos da Escola Estadual Bento Gonçalves. Obrigada pela amizade, pelo abraço estendido em palavra, pelo estar junto que sustenta. A coragem nos move, sim, mas é o apoio de vocês que, tantas vezes, me amparou quando ela vacilou.

A todos e todas que, mesmo sem nomear aqui, caminharam comigo, ofertando apoio, prece ou pensamento bom: saibam que tudo que me deram acendeu esperança nos dias difíceis.

Muito obrigada.

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia”

Guimarães Rosa

RESUMO

A necessidade de reflexão acerca da formação literária de professores, bem como da promoção da leitura literária e da formação do leitor literário nas instituições educacionais, torna-se cada vez mais evidente. Dessa forma, esta pesquisa adotou como objetivo geral investigar as ações de formação docente que priorizam a mediação literária no curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”, vinculado à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação do município de uma região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza descritiva, de abordagem qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica com levantamento de dados secundários e com dados primários coletados por meio de pesquisa de campo. Como instrumentos de produção de dados foram utilizados observação da formação de professores nos encontros do curso; questionários e entrevistas tomando como procedimento a Análise Textual Discursiva (ATD) para tratamento dos dados coletados. No que se refere à formação docente, o referencial teórico contempla a discussão acerca dos saberes que constituem o perfil do professor-mediador de leitura literária, com ênfase em sua formação literária e na relação entre saberes, práticas e mediação. Para essa discussão, mobilizamos as contribuições de autores, como António Nóvoa (1991, 2023), Maurice Tardif (2014), Isabel Alarcão (2001) e Vera Candau (2008). Para a sustentação das discussões teóricas acerca da leitura e da mediação literária, fundamentamo-nos nos estudos de Paulo Freire sobre conceito de leitura, de Graça Paulino, Rildo Cosson e Teresa Colomer sobre o conceito de leitura literária e letramento literário, de Isabel Solé sobre as estratégias de leitura, de Lorenzo Tébar sobre mediação e de Cecília Bajour sobre mediação literária. O procedimento de análise de dados incluiu a contextualização das teorias no âmbito da pesquisa, destacando sua relevância para o estudo e discutindo possíveis aplicações e implicações para práticas pedagógicas no contexto escolar. A pesquisa evidenciou que ações formativas centradas na mediação literária contribuem para a ressignificação das práticas docentes e para o fortalecimento da formação do professor-leitor. Os resultados indicam que a formação docente em mediação de leitura literária, fundamentada em referenciais teóricos consistentes, fortaleceu práticas pedagógicas, aprimorou critérios de seleção de obras e estimulou reflexão crítica por meio da articulação entre teoria e prática. Como produto técnico da pesquisa, foi elaborado um guia de orientações para a mediação de leitura literária, que apoiou a seleção criteriosa de obras e reafirmou a literatura como direito cultural.

Palavras-chave: formação literária de professores; mediação literária; letramento literário.

ABSTRACT

The need for reflection on the literary education of teachers, as well as the promotion of literary reading and the development of literary readers in educational institutions, is becoming increasingly evident. Thus, this research adopted as its general objective to investigate teacher training actions that prioritize literary mediation in the course "Reading and Writing in the Literary Context," linked to the Subsecretariat for Education Development in a municipality in the metropolitan region of Belo Horizonte, Minas Gerais. To this end, descriptive research with a qualitative approach was developed based on a bibliographic review with secondary data collection and primary data collected through field research. Data production instruments included observation of teacher training during course meetings; questionnaires and interviews, using Discursive Textual Analysis (DTA) as the procedure for treating collected data. Regarding teacher training, the theoretical framework encompasses discussion about the knowledge that constitutes the profile of the teacher-mediator of literary reading, with emphasis on their literary education and the relationship between knowledge, practices, and mediation. For this discussion, we mobilized contributions from authors such as António Nóvoa (1991, 2023), Maurice Tardif (2014), Isabel Alarcão (2001), and Vera Candau (2008). To support theoretical discussions about reading and literary mediation, we drew upon Paulo Freire's studies on the concept of reading, Graça Paulino, Rildo Cosson, and Teresa Colomer on the concept of literary reading and literary literacy, Isabel Solé on reading strategies, Lorenzo Tébar on mediation, and Cecília Bajour on literary mediation. The data analysis procedure included contextualizing theories within the scope of the research, highlighting their relevance to the study and discussing possible applications and implications for pedagogical practices in the school context. Results indicate that teacher training in literary reading mediation, grounded in consistent theoretical frameworks, strengthens pedagogical practices and stimulates critical reflection through the articulation between theory and practice. The teacher's literary education proved essential for expanding repertoires, improving criteria for selecting works, and qualifying pedagogical interventions. The importance of articulating theory and practice was evidenced, favoring critical reflection and the reframing of teaching actions. The guide for reading mediator teachers developed as an educational product contributed to the careful selection of literary works, reaffirming literature as a cultural right. Despite advances, findings point to limitations of the one-time nature of the training, emphasizing the need for continued programs.

Keywords: literary education of teachers; literary mediation; literary literacy.

INDICADORES DE IMPACTO

A dissertação teve como objetivo analisar os impactos sociais, culturais, tecnológicos e econômicos de um curso de formação docente em mediação de leitura literária, desenvolvido no âmbito da rede municipal de ensino de Matozinhos/MG, município da região metropolitana de Belo Horizonte, tomando como principal indicador de impacto o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Organização das Nações Unidas, que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Os resultados evidenciam impactos sociais e culturais diretos, ao fortalecer a atuação do professor como mediador de leitura literária, ressignificar a biblioteca escolar como espaço de leitura, diálogo e pertencimento cultural e ampliar o acesso qualificado ao livro literário para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso “Ler e Escrever no Contexto Literário” caracterizou-se como uma ação extensionista, concebida por meio de parceria entre uma Instituição de Ensino Superior (IES), a Secretaria Municipal de Educação (SME) e uma empresa mineradora sediada na região metropolitana de Belo Horizonte/MG, envolvendo a participação da sociedade externa à universidade como parceira e público-alvo. A formação foi estruturada em dois segmentos e atendeu diretamente 61 cursistas, sendo 41 docentes e 20 gestores educacionais (diretores e especialistas), vinculados a seis escolas de Ensino Fundamental, impactando indiretamente 1.474 estudantes dos Anos Iniciais. Do ponto de vista tecnológico, o trabalho promoveu o uso crítico e pedagógico de recursos digitais no planejamento e na mediação de leitura literária, contribuindo para a ampliação dos repertórios metodológicos docentes e para práticas pedagógicas mais inclusivas, ainda que tais impactos se apresentem de forma gradual e em potencial, considerando as desigualdades de acesso às tecnologias educacionais. Os impactos econômicos manifestam-se de maneira indireta, ao otimizar o uso de acervos oriundos de políticas públicas de distribuição de livros e ao fortalecer ações de formação continuada sem custos elevados para a rede municipal de ensino. Dessa forma, os resultados do trabalho inserem-se prioritariamente na área temática da Educação, conforme a Política Nacional de Extensão Universitária, e contribuem para a efetivação do ODS 4, ao promover a qualificação das práticas docentes, a democratização do acesso à leitura literária e o fortalecimento de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

IMPACT INDICATORS

The dissertation aimed to analyze the social, cultural, technological, and economic impacts of a teacher education program focused on literary reading mediation, developed within the municipal public school system of Matozinhos, Minas Gerais, a municipality located in the metropolitan region of Belo Horizonte, taking as its main impact indicator the United Nations Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), which seeks to ensure inclusive, equitable, and quality education and promote lifelong learning opportunities for all. The results demonstrate direct social and cultural impacts by strengthening teachers' roles as mediators of literary reading, redefining the school library as a space for reading, dialogue, and cultural belonging, and expanding qualified access to literary books for children in the early years of elementary education. The course "Reading and Writing in the Literary Context" was characterized as an extension initiative, conceived through a partnership between a Higher Education Institution (HEI), the Municipal Department of Education (MDE), and a mining company located in the metropolitan region of Belo Horizonte, involving the participation of society outside the university as both partners and target audience. The program was structured in two segments and directly served 61 participants, including 41 teachers and 20 educational administrators (school principals and pedagogical specialists), linked to six elementary schools, indirectly benefiting 1,474 students in the early years of elementary education. From a technological perspective, the study promoted the critical and pedagogical use of digital resources in the planning and mediation of literary reading, contributing to the expansion of teachers' methodological repertoires and to more inclusive pedagogical practices, although such impacts are gradual and potential, considering inequalities in access to educational technologies. Economic impacts are indirect, resulting from the optimization of book collections provided by public policies for book distribution and from the strengthening of continuing teacher education initiatives without high additional costs to the municipal school system. Thus, the results of the study fall primarily within the thematic area of Education, in accordance with the National Policy for University Extension, and contribute to the achievement of SDG 4 by promoting the qualification of teaching practices, the democratization of access to literary reading, and the strengthening of lifelong learning opportunities.

SUMÁRIO

1	PREÂMBULO	20
2	INTRODUÇÃO	24
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE	30
3.1	A prática reflexiva e investigativa na formação docente	30
3.2	Saberes docentes: fundamentos da profissão e da formação contínua.....	33
3.3	Entre o conceito de mediação e mediação da leitura literária	37
3.4	A formação do mediador de leitura literária	39
3.5	Formação de mediadores de leitura literária: ausências e desafios nas políticas públicas brasileiras.....	47
4	LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: ENTRE DEFINIÇÕES E DIREITOS	50
4.1	Concepção de leitura nos documentos oficiais.....	50
4.2	Letramento literário: conceito e implicações na formação do leitor	53
4.3	Leitura literária: um percurso pelas concepções dos estudiosos da área.....	59
4.4	O direito à literatura	62
4.5	Retratos da leitura no Brasil	65
5	METODOLOGIA	68
5.1	Contextualização da pesquisa	69
5.2	Procedimento de produção de dados	71
5.3	Os sujeitos da pesquisa	73
5.4	Procedimentos de análise de dados	77
6	SABERES MOBILIZADOS E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA: UMA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DO CURSO “LER E ESCREVER NO CONTEXTO LITERÁRIO”	80
6.1	O curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”: fundamentos e organização	80
6.1.1	<i>Descrição da mediação literária com docentes no encontro de formação.....</i>	<i>86</i>
6.1.2	<i>Discussões formativas em relação ao trabalho com a leitura literária</i>	<i>94</i>

6.2	A idealização do curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”	101
6.3	A percepção das professoras referente ao curso	106
6.4	Acompanhamento das práticas de mediação de leitura.....	110
6.4.1	<i>Situação de mediação de leitura literária: Bárbaro</i>	110
6.4.2	<i>Situação de leitura literária: Dentro do escuro mora um segredo</i>	116
6.5	Síntese das principais observações.....	122
6.6	O Produto Educacional: guia de orientações para professores mediadores de leitura literária	123
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL.....	132
	ANEXO 1 - ENTREVISTAS	176
	ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO.....	196

1 PREÂMBULO

Sou filha de pais que cursaram apenas o primário (equivalente, hoje, ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais). Minha mãe concluiu a quarta série após o casamento, num curso noturno do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), programa educacional criado pelo governo brasileiro em 1967, contexto de regime militar, com o objetivo de “combate” ao analfabetismo e à promoção do desenvolvimento econômico e social.

As mulheres, na minha família, sempre tiveram a vida profundamente enraizada nas tradições, nas práticas antigas e as mãos, sempre ocupadas com alguma tarefa – plantando, colhendo, fiando, costurando ou mesmo benzendo. Minha bisavó e minha avó plantavam algodão e quando chegava a época da colheita, elas recolhiam cada bolinha com uma precisão cuidadosa, como se cada uma fosse um tesouro. Depois vinha o processo de fiar, uma atividade que minha bisavó realizava com uma habilidade e uma paciência impressionantes. Eu ficava encantada observando-a transformar o algodão em fios, os movimentos rítmicos de suas mãos criando uma espécie de dança silenciosa. A roda de fiar girava, o algodão macio se transformava em longos e delicados fios de linha.

Mas havia outra habilidade que fazia dela uma figura ainda mais venerável aos meus olhos infantis: a capacidade de benzer. Usando um novelo de linha, minha bisavó realizava rituais de cura para ossos quebrados ou destroncados. Lembro-me das pessoas da comunidade vindo até ela, confiando na sua sabedoria e no seu toque suave para aliviar suas dores. Com cuidado, ela colocava um novelo de linha em cima da área afetada, pegava uma agulha de mão e ia costurando este novelo, murmurando orações antigas e repetindo quase em forma de música: “O que cosi? Assim mesmo eu coso, osso rendido, nervo magoado, veia sentida, carne quebrada. Assim mesmo eu coso, em louvor a São Frutuoso”. Parecia quase mágico ver as expressões de dor suavizarem-se enquanto ela trabalhava.

Cada elemento do corpo mencionado – “osso rendido”, “nervo magoado”, “veia sentida” e “carne quebrada” – remete a uma experiência de dor física, mas também à vulnerabilidade humana diante da fragilidade da vida. E a ação de “coser”, repetida como um mantra, sugere não apenas uma tentativa de reparação, mas também um ato de contínua reconstrução. A musicalidade da voz, o tom de seriedade, de magia e encantamento afloraram em mim este apreço pela “belezura” do uso da palavra.

Não era apenas minha bisavó que tinha um dom para trabalhar com a linha. Toda a família usava aquela linha para criar belas peças de crochê, ponto cruz e outras artesanias. Era uma verdadeira comunidade de artesãos, cada um contribuindo com sua própria habilidade e

criatividade. Minha mãe, por sua vez, se especializou, fez cursos de corte e costura, e aquela linha passou a ter um significado ainda mais forte. Para além de nosso ponto de encontro e de conexão, passou a ser o sustento da casa. A máquina de costura, com seu zumbido constante, era uma trilha sonora familiar em nossa casa.

As horas dedicadas ao artesanato eram um ritual de escuta ativa, contação de histórias, terapia e comunhão. Sentávamos todas juntas, com nossas agulhas e linhas e compartilhávamos histórias lidas ou ouvidas, contos antigos e segredos guardados. Foi assim que a literatura entrou em minha vida, misturada aos fios e pontos e me mostrando um mundo possível de ser inventado, (re)significado, (re/des) construído.

Lembro-me de sentar ao lado de minha mãe e irmãs, aprendendo o bê-á-bá das linhas e agulhas que transformava simples fios em obras de arte.

E no meio dessa roda de pontos, contos, encontros, outro objeto se fez presente e me abriu as portas para um mundo, onde tudo é possível e imaginável: a caneta. Desde pequena sempre vi o meu pai dedicado ao texto e, para ele, escrever era uma forma de expressar sentimentos, dar ordens, manifestar desejos. Estava sempre escrevendo cartas, bilhetes, homenagens, mensagens para repassar alguns ensinamentos, para elogiar ou para condenar alguns erros.

Meu pai alfabetizou os sete filhos em casa, só mais tarde fomos para a escola. A alfabetização em casa sempre foi um momento mágico e muito esperado por todos, principalmente para os menores. Não participar das “aulinhas” era como ser excluído da brincadeira, não fazer parte do grupo. E era assim que víamos a alfabetização caseira, uma brincadeira, um momento de compartilhamento e descobrimento do mundo. Esta caneta e a relação que meu pai tinha com ela influenciaram minha decisão quanto a escolha de um curso superior. Por causa do carinho que meu pai tinha com o texto, optei por Letras e pela sala de aula.

No entanto, ao final da licenciatura, durante o período do estágio numa escola estadual, numa turma de 5ª série (na época, a primeira série do Ensino Fundamental II). A professora titular, coincidentemente, entrou em licença maternidade logo que iniciei minhas atividades. Assim, o que era para ser um espaço de formação e amadurecimento, um período de inserção gradual na prática docente, tornou-se uma imersão abrupta e angustiante na atividade de sala de aula.

Não sei bem ao certo quanto tempo fiquei sozinha com os alunos, mas para mim sempre pareceu que foi uma eternidade. A escola demorou a contratar um substituto e os planejamentos deixados pela professora titular findaram porque para controlar a disciplina, para não deixar

tempo livre para as crianças, eu virei uma copista, passava horas e horas enchendo o quadro de atividades. O que resultou num estágio sem socialização, sem troca com os outros docentes e sem compartilhamento de experiências.

Mais tarde, ainda como estudante do curso de Letras, participei como bolsista de um Projeto de educação de Jovens e Adultos, promovido pela prefeitura municipal de Mariana/MG em parceria com a Universidade Federal de Ouro Preto. Essa experiência foi muito significativa para mim. As histórias de vidas de meus alunos, histórias de exclusão e resistência me mostraram a importância da educação como ferramenta de transformação social e ampliaram minha visão sobre o papel do professor na promoção da inclusão e da cidadania.

No último ano da graduação, fui contratada como professora auxiliar de biblioteca na mesma escola onde havia realizado o estágio. Pensei, ingenuamente, que ali poderia exercer a função de professora mediadora de leituras, que poderia promover encontros entre leitores e compartilhamento de impressões sobre o lido. No entanto, mais uma vez minha inserção na escola não foi como imaginava: minhas funções se resumiram a limpar as poeiras das estantes, organizar, etiquetar, carimbar e catalogar livros. Eu não era professora, apenas uma estudante prestadora de serviços na escola.

Embora contrastantes, essas experiências foram fundamentais para a construção da minha identidade profissional. Por um lado, elas me mostraram os desafios e as lacunas institucionais que esvaziavam o entusiasmo do professor iniciante, esvaziavam o sentido da educação; por outro, ensinaram-me o valor do acolhimento, da inclusão e reforçaram a ideia de uma prática pedagógica comprometida com a transformação e com a formação do cidadão.

No cerzir da vida, após alguns anos de atuação em sala de aula, meu caminho me conduziu à biblioteca pública de minha cidade natal, onde tive o privilégio de descobrir uma nova maneira de trabalhar a literatura. Nesse espaço, a percepção de que a literatura possui um poder transformador, como defendem Paulo Freire e Antônio Cândido, se tornou palpável para mim. Ali, experienciei o impacto dessa transformação de forma visceral.

Durante a pandemia, fui convidada para coordenar um grupo de estudo, composto por professores de literatura e de sala de leitura, vinculado a um projeto municipal de incentivo à leitura. Nesse contexto, não apenas vivi a metamorfose, mas me deixei envolver por ela de maneira profunda. Foi como se, em um momento de intensa clareza, as memórias da infância, as rodas de histórias e os textos do meu pai me devolvessem uma nova identidade, propiciando-me um reencontro comigo mesma.

A decisão de desenvolver uma pesquisa sobre a mediação literária surgiu a partir dessa experiência prática que, embora enriquecedora, revelou umas pontas soltas, uma lacuna

significativa no alicerce teórico que fundamenta e amplia as possibilidades de intervenção do professor mediador de leitura literária.

Essa percepção me fez buscar uma forma de arrematar essas pontas, de preencher essa lacuna existente entre teoria e prática. Desta forma, decidi me ingressar no mestrado com foco na linha de estudos “Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas”. Minha proposta de pesquisa almeja entender de que maneira a mediação de leitura literária pode transformar a leitura em um processo mais ativo, dialógico e construtivo.

Esta pesquisa para além de uma busca teórica, é uma tentativa de dar sentido e coerência a uma prática que já se mostra essencial no meu cotidiano profissional, mas que precisa de uma fundamentação mais robusta para ser ainda mais eficaz e impactante.

2 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa elege como foco investigativo as ações formativas que priorizam a mediação literária docente no espaço escolar a partir de um curso de formação de professores para o incentivo à leitura “Ler e escrever no contexto literário”, oferecidas em uma rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte de Minas Gerais.

Em abril de 2019, a Subsecretaria Municipal de Desenvolvimento da Educação criou um projeto institucional de incentivo à leitura com o intuito de ampliar os acervos de livros literários; fomentar ações que assegurassem a formação literária em todos os níveis de ensino; estabelecer um entendimento sobre a função do professor de uso da sala de leitura; estabelecer um esquema de trabalho para a realização da catalogação do acervo; estimular os professores a conhecerem mais o acervo; incentivar a promoção da leitura literária; criar uma identidade para o professor de uso da sala de leitura; definir e garantir a identidade dos espaços destinados às salas de leitura; propiciar momentos para a reflexão e discussão de temas ligados à mediação de leitura literária e momentos de compartilhamento de experiências.

A proposta do Projeto de Incentivo à Leitura foi submetida à bibliotecária municipal, que, à época, encontrava-se impossibilitada de exercer plenamente suas funções em razão da reforma no edifício da Biblioteca Pública Municipal. Sua experiência junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Literatura Infantil (GEPLI /FaE/UFMG), somada às demandas oriundas das bibliotecas escolares da rede municipal, contribuiu para a formulação de uma proposta que buscasse articular ações entre a Biblioteca Pública e as Salas de Leitura das escolas.

Assim, a bibliotecária, juntamente com a Subsecretária de Desenvolvimento da Educação, resolveu implantar um projeto que envolvesse todas as escolas na organização de espaços, acervos e, principalmente, na mediação literária para a formação de leitores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os módulos formativos foram divididos em etapas: escolha criteriosa dos livros, temas que dialogassem com a prática cotidiana dos educadores e espaço para conversa e escuta.

Em 2021, reconhecendo a importância da leitura literária como prática formativa desde as primeiras etapas da escolarização, o município incluiu o componente curricular de Literatura já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa política foi fortalecida e sistematizada por meio do projeto de incentivo à leitura, intitulado *Letração*, que passou a contemplar, também, os professores de Literatura dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo ano, uma empresa local procurou a Secretaria de Educação do Município para uma parceria tanto em prol da qualificação dos profissionais da própria empresa quanto do

apoio à rede municipal de ensino. Após algumas conversas, a parceria ganhou um novo rumo: o fortalecimento da educação pública com uma formação docente sobre a leitura e a escrita e, assim, a literatura, foi posta como foco principal.

A empresa patrocinadora sugeriu a parceria com um Instituto de Educação Superior (IES) para a realização da formação. Assim, em 2022, iniciou-se um percurso formativo voltado para a educação infantil e em 2024, o Ensino Fundamental também passou a ser contemplado, com foco em Linguagens e Matemática.

Na área de linguagens, durante o primeiro semestre de 2024, o curso “Ler e Escrever no Contexto Literário” foi estruturado em dois segmentos de formato híbrido. No primeiro segmento, destinado à formação de gestores escolares: diretores e especialistas¹ em educação foram desenvolvidas atividades em encontros mensais, intercaladas em dois formatos distintos (presencial e virtual), abordando o componente curricular - Língua Portuguesa - e visando repertoriar e acompanhar os profissionais na formação de suas respectivas equipes de professores e nas condições necessárias ao trabalho pedagógico na unidade escolar.

Nesse segmento, o foco foi na discussão dos seguintes conteúdos: o trabalho com as práticas de linguagem na escola; as práticas de formação do leitor literário a partir de quatro situações fundamentais de leitura e de escrita (leitura e escrita por meio do professor e leitura e escrita pela criança).

No módulo voltado para os gestores escolares - diretores e especialistas- os encontros presenciais e virtuais foram realizados no horário habitual de trabalho desses profissionais. As atividades contemplaram discussões sobre situações de leituras, estudo de referências teórico-metodológicas e de documentos oficiais, além da produção de documentos curriculares, como projetos, sequências e atividades pedagógicas. Também foram promovidas análises de situações didáticas de referência, coleta e análise de planejamentos, apreciação de vídeos com encaminhamentos de propostas realizadas com as crianças da rede, bem como momentos de planejamento e avaliação de atividades e definição de pautas formativas para subsidiar o trabalho junto às equipes docentes.

As atividades presenciais propiciaram um tempo de atividades e tarefas a serem encaminhadas pela equipe em suas unidades ou no âmbito de documentações. As atividades virtuais favoreceram as devolutivas e discussões coletivas sobre essas tarefas, também

¹ Neste trabalho, trataremos exclusivamente da formação referente à área de Linguagens do Ensino Fundamental e optamos por adotar a nomenclatura Especialista, utilizada oficialmente pela Rede Municipal de Educação do município pesquisado. Nesse contexto, esse cargo corresponde ao de apoio e assessoramento técnico-pedagógico, distinto da docência, atuando junto às equipes escolares e à gestão.

ampliando a fundamentação das propostas didáticas e das intervenções do docente nas instâncias de formação.

Esse direcionamento do curso partiu da compreensão de que a capacitação, embora necessária, não é suficiente para sustentar mudanças pedagógicas de longo prazo. Nesse sentido, como destaca Lerner (2002, p. 21), “não bastará então capacitar os docentes, será imprescindível também estudar quais são as condições institucionais para a mudança, quais são os aspectos de nossa proposta que têm mais possibilidades de ser acolhidos pela escola e quais requerem a construção de esquemas prévios para poderem ser assimilados”.

A escola é uma instituição permeada por normas, rotinas, hierarquias e resistências e, por isso, a implantação da leitura literária como prática diária não poderia prescindir da participação ativa dos gestores. Sem a conscientização e o engajamento deles, corre-se o risco de propor mudanças que, embora interessantes no papel, se tornem inviáveis na prática. Como reforça a autora:

Capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque esta não depende só das vontades individuais dos professores – por melhor capacitados que eles estejam –, significa aceitar que, além de continuar com os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita (Lerner, 2002, p. 33).

Segundo a autora, os professores que tentam transformar sua prática de forma isolada enfrentam grandes dificuldades, já que a ausência de apoio institucional e de espaços coletivos de reflexão limita a sustentabilidade e a eficácia dessas mudanças.

No segundo segmento, módulo ofertado para os professores e especialistas (os mesmos especialistas que também participaram do primeiro segmento, o dos gestores) foram abordados conteúdos envolvendo as práticas pedagógicas em torno do trabalho com literatura na sala de aula: critérios de seleção de obras, planejamento de leituras em voz alta pelo professor, sessões simultâneas de leituras, biblioteca de classe, escritas em torno dos textos literários. O foco principal dos encontros foi refletir sobre as práticas de leitura e escrita no contexto literário, compreendendo-as como instrumentos essenciais para a formação leitora dos estudantes.

Neste trabalho, priorizamos o segundo segmento, ou seja, as ações formativas sobre as práticas de leitura literária destinadas ao grupo de professores e especialistas, que buscaram promover deslocamentos no modo como os professores se relacionam com os livros e com os estudantes, reconhecendo a mediação como prática sensível e crítica.

Tendo em vista que a rede municipal desenvolve, há mais de 4 anos, um projeto de incentivo à leitura, questionamos: Quais embasamentos teóricos e metodológicos subsidiaram o curso de formação em relação às atividades no espaço escolar? Quais as ações literárias são contempladas na realização do curso de formação “Ler e Escrever no Contexto Literário”? Quais as representações de docência, de mediação literária e de espaços de leitura são apresentadas pelo curso de formação? O que representou para os professores participar do curso “Ler e escrever no contexto literário”?

Nessa direção, este trabalho tem como foco um estudo acerca de um curso de formação docente sobre mediação de leitura literária desenvolvido numa rede de ensino municipal. Tal temática investigativa insere a pesquisa nas discussões do Núcleo de Estudos Linguagem, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras. As pesquisas desenvolvidas pelo NELLE têm como foco a leitura, a leitura literária e a mediação da leitura em espaços escolares, como a pesquisa de Rita Oliveira (2019) que teve como objetivo analisar o processo de idealização, planejamento e concretização do projeto institucional “Lavras Lê” realizado em 2017.

Especificamente, buscou-se uma melhor compreensão sobre o plano de ação promovido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Lavras, em que a experiência da leitura se constituiu, apontando os aspectos relevantes para a formação de leitores na escola, contribuindo para a discussão de políticas públicas de incentivo à leitura nas escolas, identificando práticas positivas e desafios a serem ainda superados.

Um dos pontos positivos que a pesquisa de Oliveira (2019) destacou foi um evento cultural de culminância do projeto que cumpriu com um dos objetivos específicos de envolver a comunidade no projeto ou em uma etapa dele.

Em resposta à questão inicial sobre as ações desenvolvidas nas redes públicas de ensino que cumpram um dos objetivos nacionais da educação, que é a formação de leitores e escritores proficientes, foi constatado que o projeto institucional de leitura dialoga com as políticas públicas nacionais que fomenta a leitura, quanto ao que se refere a promover ações que buscam o contato prazeroso com o livro e que a proposta desse projeto reconhece a importância da leitura como instrumento de emancipação social e promoção da cidadania.

Diante da pesquisa apresentada, percebe-se que ações estão sendo desenvolvidas no ambiente escolar com a finalidade de incentivo à leitura e à formação de leitores. O que aponta para a crescente necessidade de se estudar ações voltadas para a formação do mediador de leitura literária.

Desta forma, esta pesquisa adota como objetivo geral investigar as ações de formação docente que priorizam a mediação literária promovidas pelo curso "Ler e escrever no contexto literário", vinculado à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação de um município da região metropolitana de Belo Horizonte em Minas Gerais e estabelece como objetivos específicos: elencar as concepções de mediação de leitura literária presentes no curso, considerando conhecimentos sobre literatura, estratégias de mediação de leitura e práticas pedagógicas; analisar os desafios e oportunidades na formação de professores para o estímulo à leitura literária, considerando aspectos como currículo, metodologias de ensino e recursos disponíveis nas salas de leitura; avaliar a eficácia do curso e o impacto da formação na atuação dos professores enquanto mediadores de leitura literária.

Para tal, desenvolvemos uma revisão bibliográfica sobre leitura literária e mediação docente no ambiente escolar, como também uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, de natureza descritiva. Para isso, optamos como procedimento de produção de dados o acompanhamento e descrição dos encontros de formação realizados pelo curso "Ler e Escrever em Contextos Literários", durante o ano de 2024, a realização de um questionário, organizado por meio da plataforma *Google Forms* para os cursistas e uma entrevista semiestruturada individual com os idealizadores do projeto, com a subsecretária de desenvolvimento municipal de educação da secretaria de educação municipal – SME, com a professora que ministra o curso e com os professores mediadores de leitura literária. Realizamos, ainda, o acompanhamento das atividades literárias desenvolvidas por estes profissionais nas salas de aula e nas salas de leitura das escolas municipais de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte de Minas Gerais, tomando como procedimento a Análise Textual Discursiva (ATD). As observações das atividades foram registradas em diário de campo.

A fundamentação teórica adotada nesta pesquisa baseia-se em conceitos apresentados por autores como Paulo Freire (1989), sobre leitura de mundo, de Lorenzo Tébar (2011) sobre leitura, de Graça Paulino (2004), Rildo Cosson (2022) sobre letramento literário, de Teresa Colomer (2007) sobre leitura literária, de Cecília Bajour (2012) referente à escuta literária e de Isabel Solé (2007), sobre as estratégias de leitura. Esses autores foram selecionados com base em suas contribuições para a compreensão da leitura e sua mediação no ambiente escolar.

Em atendimento às exigências do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, esta pesquisa resultou na elaboração de um produto técnico-educacional, concebido como desdobramento aplicado das análises desenvolvidas ao longo do estudo. O produto consiste em um guia de sugestões para a seleção e mediação de livros literários, destinado a auxiliar educadores, especialmente professores dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na escolha de obras literárias a partir de critérios que consideram a qualidade linguística e estética, a equidade, a diversidade, bem como a continuidade e a progressão do percurso leitor. O produto técnico-educacional é apresentado na íntegra em apêndice, conforme orientação do Programa.

Esta dissertação está organizada em duas seções dedicadas respectivamente a dois elementos argumentativos: Formação literária docente e a Leitura literária. A primeira seção traz reflexões acerca da formação do professor, especialmente do professor mediador de leitura literária e a segunda reflete sobre a leitura literária: concepção, direito e sobre o panorama da leitura no Brasil. Em seguida, são apresentadas a seção dedicada à descrição metodológica da pesquisa e a seção voltada à análise dos dados.

Na sequência, a dissertação apresenta a seção de metodologia, detalhando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, a seção de análise dos dados, em que são discutidos os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico e a seção de apresentação do Produto educacional. Finalmente, incluem-se as considerações finais, que sistematizam os principais achados e contribuições do estudo; as referências bibliográficas, que sustentam a fundamentação teórica e metodológica e o apêndice, que apresenta o produto técnico-educacional elaborado no contexto desta pesquisa.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE

As demandas contemporâneas da formação do professor apontam para a crescente necessidade de preparar os docentes para que eles possam atender às múltiplas e complexas exigências educacionais, incluindo a diversidade de alunos, a inclusão, o uso de tecnologias e a interdisciplinaridade.

Nesta seção, abordaremos a formação docente e os saberes que constituem o perfil do professor-mediador de leitura literária, com ênfase à sua formação literária. Para tanto, mobilizaremos as contribuições de importantes autores da área, como António Nóvoa (1991, 2023), Maurice Tardif (2014), Isabel Alarcão (2001) e Vera Candau (2008), entre outros, que refletem sobre a constituição profissional do docente, seus saberes e práticas.

3.1 A prática reflexiva e investigativa na formação docente

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2025), a palavra formação vem do latim: *formatio, formationis* — "ação de dar forma", "estruturação", "modelagem", ou seja, dar forma a algo físico. Pensando na formação docente, a palavra formação pode ser pensada literalmente como “forma” + “ação” = o fazer contínuo que molda o professor, forma e reforma o professor.

Num tempo de constantes mudanças e dada a complexidade da formação docente, que não se limita a uma instituição, contexto ou período temporal, o aperfeiçoamento docente requer um esforço redobrado para acompanhar a velocidade com que o conhecimento e os alunos se transformam e o futuro professor precisa estar ciente de que é fundamental vivenciar continuamente novas experiências formativas e reconstruções de saberes ao longo de sua carreira.

A formação docente, historicamente, tem sido abordada sob múltiplas perspectivas que destacam a prática reflexiva, a investigação e a pesquisa como elementos centrais na construção do conhecimento profissional.

Freire (1996) reforça a importância da articulação entre teoria e prática como fundamento da ação pedagógica transformadora. Para ele, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (1996, p. 12). Para o autor, a pesquisa e a docência estão intimamente ligadas em um processo contínuo de indagação e transformação: “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho,

intervindo educo e me educo” (1996, p. 14). A pesquisa, nesse sentido, não é atividade apartada do cotidiano escolar, mas um gesto permanente de questionamento, descoberta e reconstrução da prática, fortalecendo o protagonismo do professor e sua formação crítica. Essa postura investigativa contribui para que o docente ultrapasse modelos pedagógicos prescritos, exercendo sua autonomia e criatividade na construção de novas possibilidades educativas.

No contexto da formação inicial, Alarcão (2001) chama atenção para a investigação como eixo estruturante, questionando sua natureza, os sujeitos envolvidos e sua relevância para o processo formativo. Para a autora, o currículo contemporâneo e as exigências da gestão curricular requerem que o professor em formação ultrapasse a lógica da execução de tarefas prescritas, assumindo uma postura crítica diante do conhecimento e da prática pedagógica. Essa atitude favorece o desenvolvimento de uma consciência profissional capaz de articular teoria e prática desde o início da trajetória docente, ampliando as possibilidades de intervenção qualificada no contexto escolar.

A pesquisa, nesse contexto, não se reduz a uma atividade restrita ao campo acadêmico, mas se constitui como prática indissociável do fazer docente. Alarcão (2001, p. 2) ressalta que “Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos [...]. Exige-se. Mas ao mesmo tempo, confia-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar”.

Trata-se, portanto, de um professor-investigador, que assume um papel ativo na gestão do conhecimento e no desenvolvimento curricular, atuando como sujeito decisor em situações reais e concretas da prática educativa.

A autora estabelece dois princípios fundamentais que sustentam essa perspectiva: (1) todo professor, em essência, é também um investigador, e essa investigação está intimamente ligada à sua função docente; (2) formar professores-investigadores implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa, bem como para partilhar os processos e resultados de suas investigações com os pares e ressalta que a inclusão dessas competências — inclusive de natureza atitudinal — na formação inicial é fundamental para consolidar a postura investigativa como parte constitutiva da identidade profissional docente.

Nessa direção, Goulart (2016) afirma que o ato reflexivo permite aos sujeitos uma articulação com a atividade realizada, com aquilo que foi pensado, e ao mesmo tempo com os sentidos produzidos pela ação concluída, de modo que “adquire-se a dimensão da complexidade, pois exige um envolvimento consciente do próprio ato” (Goulart, 2016, p. 720).

A prática reflexiva, nesse sentido, configura-se como uma atitude crítica e consciente do docente diante de sua atuação, promovendo uma análise contínua de sua relação com o saber,

com os sujeitos da escola, com as instituições e com os recursos tecnológicos disponíveis. Trata-se de um movimento que visa à superação de limites e à construção de respostas para os desafios da docência. Como afirma Colomer (2007, p. 10), o professor reflexivo busca compreender “o porquê e o como de sua tarefa e sentir-se mais seguro e criativo com seu trabalho cotidiano”.

Essa concepção adquire ainda maior relevância quando articulada à proposta formativa de Nóvoa (2023, p. 9), segundo a qual “a escola futura será feita de cooperação. Ninguém se educa sozinho. Precisamos dos outros para nos educarmos”. Tal perspectiva enfatiza a centralidade do encontro, da troca entre pares, formadores e especialistas como base para a construção do conhecimento docente. A docência, portanto, não se constitui em ações isoladas, mas em práticas colaborativas que promovem o diálogo, a escuta e a reflexão compartilhada sobre os desafios do cotidiano escolar.

Para o autor, o que caracteriza o profissional docente é a capacidade de ocupar um “terceiro lugar”, onde as práticas são investidas de sentido teórico e metodológico, resultando na constituição de um conhecimento profissional específico. Com base nessa percepção, defende que a formação se constrói por meio de um processo contínuo de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção da identidade pessoal e profissional do educador.

Nessa perspectiva, a valorização da prática se torna um ponto central, visto que o cotidiano escolar é o espaço privilegiado para a articulação entre diferentes saberes. Como argumenta Tardif (2014, p. 11), “O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”.

O desenvolvimento profissional docente, portanto, não é um processo linear nem restrito a momentos formais de formação. Trata-se de um percurso que se dá ao longo do tempo e que se constrói no espaço do trabalho, na coletividade e no diálogo com o outro. Como enfatiza Nóvoa (2023, p. 15), “a educação é um percurso individual, mas que se faz no encontro com os outros, sobretudo com os outros que são diferentes de nós”. Essa perspectiva ressalta a importância de ambientes formativos colaborativos, nos quais os professores em formação possam vivenciar, desde o início, práticas investigativas e reflexivas em parceria com colegas e formadores, consolidando, assim, os fundamentos de uma prática docente crítica, ética e comprometida com a transformação da realidade educacional.

A noção de professor reflexivo, tal como discutida por Colomer (2007), Goulart (2016) e aprofundada por Nóvoa (2023), compreende a prática docente como um processo contínuo de reflexão-ação, em que o professor constrói saberes a partir de sua própria experiência. Nesse

movimento, a formação docente ganha densidade quando se dá em diálogo com os pares, possibilitando a troca de experiências e a construção de uma identidade profissional mais crítica e coletiva.

No campo da formação literária, essa perspectiva é essencial, uma vez que a mediação da leitura exige não apenas o domínio de técnicas, mas sobretudo a capacidade de compreender a literatura como experiência cultural, estética e social. O curso *Ler e Escrever no Contexto Literário* exemplifica esse entrelaçamento: ao reunir professores em torno da leitura literária, estimulou espaços de diálogo e reflexão que não apenas ampliaram o repertório dos docentes, mas também potencializaram a consciência sobre a literatura como elemento formativo e como forma de resistência cultural no âmbito escolar.

3.2 Saberes docentes: fundamentos da profissão e da formação contínua

Apesar de ser fundamental e valiosa, a perspectiva do professor reflexivo, do professor que reflete sobre sua prática em ação pode se tornar limitada quando desconsidera que o professor reflete, mas também age com base e saberes construídos ao longo de sua carreira profissional. Da mesma forma, a abordagem do professor pesquisador e investigador que valoriza a construção do conhecimento na escola, desconsiderando que a prática docente é permeada por conhecimento pessoal, baseado em experiências e habilidades e não se restringe ao campo acadêmico.

Considerando essas limitações, torna-se necessário compreender a docência como uma profissão marcada pela complexidade, exigindo do professor não apenas a capacidade de refletir sobre sua prática, mas também a mobilização de um conjunto de saberes (pedagógicos, disciplinares, experienciais e contextuais) construídos ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Diante dessa natureza dinâmica da docência, reconhecer a autonomia docente nesse processo é fundamental, pois é o próprio professor quem constrói seu conhecimento profissional, integrando de forma criativa e contextualizada os diversos saberes que orientam sua ação educativa.

Freire (1996), apresenta diversos saberes que devem nortear o trabalho docente. Um primeiro saber apontado pelo autor como necessário é o de reconhecer que saber “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12).

O autor propõe uma visão humanística e crítica da educação na qual o professor atua como um mediador do conhecimento e ressalta que ensinar exige: Rigoriedade metódica,

pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade e competência profissional.

Para sustentar essa concepção de ensino comprometida ética e criticamente com a formação humana, é imprescindível reconhecer que a prática docente exige a integração de múltiplos saberes. Nesse sentido, Tardif (2014) identifica quatro tipos de saberes essenciais: os saberes ligados às ciências da educação que são os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares relacionados ao conhecimento específico de áreas como matemática, física, química e outras; os saberes que envolvem métodos, objetivos e conteúdos a serem ensinados e os saberes experienciais, que emergem da prática cotidiana, que permitem ao professor aplicar o conhecimento de forma contextualizada e reflexiva e são estes, os saberes experienciais, os mais relevantes na construção da identidade docente e são fundamentais para a formação do professor, pois representam, na perspectiva de Candau (2008), o ‘saber-fazer’, o ‘saber-ser’ construídos no cotidiano do trabalho educativo:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tomam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (Tardif, 2014, p. 14).

Esses saberes não são adquiridos apenas por meio de teorias ou formações acadêmicas, mas sim por meio da trajetória pessoal, escolar e profissional dos docentes. O saber, especialmente o saber docente, é uma construção social e prática que se aplica na interação com o outro, “[...] o saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros [...], um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (Tardif, 2014, p. 15).

Tardif (2014) enfatiza que a experiência profissional não apenas mobiliza os saberes anteriormente adquiridos, mas também os reposiciona criticamente à luz das situações concretas do cotidiano. Assim, a prática docente atua como espaço privilegiado de validação, revisão e ressignificação desses saberes. Como afirma:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif, 2014, p. 53).

Nesse sentido, compreende-se que a prática não é apenas espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, mas sim um espaço privilegiado de formação profissional contínua, na qual os saberes se transformam, se consolidam e adquirem sentido à medida que se relacionam com os desafios concretos da docência.

Ao dialogar com essa perspectiva, Candau (2008) reforça que os saberes da experiência constituem o núcleo essencial do conhecimento profissional docente. Para ela, tais saberes não são adquiridos por meios formais, como cursos ou leituras, mas se constroem no cotidiano da prática docente, por meio das interações e desafios enfrentados no ambiente escolar: “Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (Candau, 2008, p. 59).

Esses saberes se originam da prática e ganham legitimidade justamente por serem testados e validados na realidade concreta do trabalho docente. É a partir desses saberes que o professor interpreta os conteúdos disciplinares e curriculares, dialogando com eles a partir da sua vivência.

Candau (2008, p. 60) ressalta ainda que esses saberes “constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo”. Compreender essa cultura exige olhar para os professores como sujeitos que pensam, que usam esses saberes para avaliar sua própria formação, refletir sobre as propostas de políticas educacionais e construir suas próprias referências de qualidade e excelência profissional

A autora propõe uma análise crítica dos caminhos percorridos pela formação continuada docente, evidenciando a limitação do modelo clássico, caracterizado por ações pontuais como cursos, palestras e oficinas geralmente desvinculados do contexto escolar e das práticas concretas dos professores. Tal modelo parte de uma lógica verticalizada, em que o formador é visto como detentor exclusivo do conhecimento, relegando os docentes a uma posição passiva e desconsiderando seus saberes, experiências e realidades de atuação.

Em sentido contrário à lógica tradicional, a autora propõe uma concepção de formação docente como um processo contínuo, coletivo e situado, que reconhece o cotidiano escolar como espaço legítimo de produção e reconstrução de saberes. Nessa perspectiva, a formação deve valorizar o saber docente como referência central, compreendendo a experiência acumulada ao longo da trajetória profissional como uma fonte legítima de conhecimento. Além disso, a pesquisadora chama atenção para a heterogeneidade dos ciclos da vida profissional docente, destacando que as demandas formativas variam de acordo com o momento da carreira em que o professor se encontra, desde o início da carreira até a proximidade da aposentadoria, o que inviabiliza a adoção de propostas homogêneas e padronizadas.

Nesse sentido, a formação continuada deve se orientar por princípios democráticos e dialógicos, promovendo o protagonismo docente e a articulação entre teoria e prática. Conforme destaca Candau (2008, p. 51), “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente”, o que reforça a centralidade do educador na construção de propostas emancipatórias. A autora aponta, ainda, a importância de práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas, que possibilitem a identificação e a resolução de problemas reais do cotidiano escolar ao afirmar que “considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores” (Candau, 2008, p. 57).

A formação continuada docente, longe de se restringir a momentos pontuais e descontextualizados, deve estar alicerçada em processos que promovam a reflexão na e sobre a prática. Nesse sentido, Nóvoa (1991) defende que a formação se construa por meio de dinâmicas de investigação-ação e investigação-formação, reconhecendo e valorizando os saberes que os professores já possuem a partir de suas experiências profissionais

O que se alinha com as perspectivas de Chambers (2023, p. 17), “a melhor forma de aprender a ensinar é trabalhando com professores experientes. [...] somente pode ser aprendido ao fazer-se. Não há uma forma rápida e não há outra forma que não seja a prática”. O conhecimento profissional docente não é algo estático, mas sim um processo dinâmico e contínuo de construção ao longo da carreira.

No caso de um professor, por exemplo, o saber profissional é construído a partir da interação entre: “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc” Tardif (2014, p. 19). É um saber que se desenvolve e se transforma à medida que o professor ganha experiência e se adapta ao ambiente escolar.

O autor supracitado defende uma abordagem que reconhece a natureza social e coletiva do saber docente, integrando tanto os saberes da formação quanto os saberes da experiência, ou seja, aqueles que emergem da prática cotidiana e do conhecimento da realidade vivida, pois, é na prática que o professor reflete sobre suas ações e desenvolve estratégias para lidar com os desafios da sala de aula, o autor, também, alerta para a necessidade de socializar os saberes da experiência com as áreas produtoras de conhecimento, a fim de legitimar a produção docente.

Nóvoa (2023) aponta três dilemas centrais que marcam a trajetória da profissão docente e que desafiam a construção de uma identidade profissional:

A identidade profissional dos professores constituiu-se a partir de uma ‘separação’ em relação às famílias e às comunidades locais; hoje, todos os discursos apontam para a necessidade de os professores refazerem uma ligação forte com os espaços sociais e familiares – eis um primeiro dilema; - as escolas funcionaram segundo um mesmo modelo, uma mesma gramática, uma mesma forma de organização do espaço e do tempo; hoje, impõe-se uma maior diversidade, respostas diferentes, novos ambientes educativos – eis o segundo dilema; - os professores nunca viram o seu conhecimento próprio devidamente reconhecido, mesmo quando se enalteceu a sua missão; hoje, temos a consciência clara de que nada será conseguido sem uma valorização do conhecimento profissional docente – eis o terceiro dilema (Nóvoa, 2023, p. 27-28).

A partir destes três dilemas, identifica-se três ‘disposições’ indispensáveis para que os professores possam superar os desafios do futuro, que são, primeiramente a disposição para o diálogo e a colaboração com seus pares, a família e a comunidade; disposição para a inovação e disposição para a afirmação e valorização do conhecimento profissional docente, ou seja, o conhecimento do saber profissional do professor.

A profissão docente exige uma atitude permanente de indagações, investigações e busca por respostas, por soluções e à medida que o professor ganha experiência e consciência profissional, ele constrói o seu eu profissional, a sua identidade. Aprender é desenvolver-se como sujeito, transformar-se a partir de experiências significativas onde a identidade é construída tanto dentro quanto fora do próprio indivíduo. Assim como o desenvolvimento profissional, a identidade profissional também é algo que se desenvolve ao longo da vida e é construída na interação com o outro.

3.3 Entre o conceito de mediação e mediação da leitura literária

O conceito de mediação, em sua origem etimológica, remete ao latim *medius*, que significa “meio”. A partir dessa base, o termo mediador passou a designar aquele que se coloca entre duas partes, que intervém para facilitar relações, resolver tensões ou construir pontes. No campo da educação, e mais especificamente na formação de leitores literários, a noção de mediação assume contornos ainda mais amplos: implica a presença de um sujeito intencional, que atua para favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem e o vínculo com a cultura escrita. Mediar, nesse contexto, não é apenas apresentar um livro ou conduzir uma atividade; é criar condições para que o outro se aproprie de forma autêntica da leitura literária.

Segundo Tébar (2011, p. 76), “a mediação é a qualidade essencial da interação. É uma fonte de transmissão cultural, significativa e afetiva. Mediar é orientar o pensamento causal; é estabelecer relações, antecipar os efeitos de um ato”. Mediação docente envolve uma qualidade específica na interação entre sujeito e ambiente, mediada por outro ser humano — o professor, nesse caso — que seleciona, organiza e qualifica os estímulos oferecidos ao educando. Trata-se, portanto, de uma relação intencional e afetiva, que dá sentido à experiência, amplia a compreensão do mundo e estimula a autonomia do aprendiz.

A mediação docente da leitura literária exige não apenas domínio técnico ou metodológico, mas sobretudo uma postura ética, estética e relacional. O mediador não substitui o leitor, mas o acompanha, oferece ferramentas simbólicas, provoca deslocamentos e sustenta a construção coletiva de sentidos. Como aponta Feuerstein (apud Tébar, 2011, p. 93-95), a mediação eficaz se ancora em critérios fundamentais: a intencionalidade e reciprocidade, que conferem direção e abertura ao encontro com o outro; a transcendência, que possibilita ao leitor ir além do imediato e acessar dimensões mais amplas da experiência e o significado, que permite ressignificar a leitura a partir da escuta e do repertório de cada sujeito.

É nesse espaço de interação sensível que o docente-mediador se insere como figura central. Para muitos alunos, sobretudo aqueles que não contam com práticas leitoras no ambiente familiar, o professor é o único elo entre o texto e a vida. Munita (2024) destaca que a mediação se realiza também no gesto do professor que lê com os alunos, que compartilha suas próprias experiências de leitura e que entende a literatura como uma linguagem capaz de comunicar o indizível, o subjetivo, o humano. Trata-se de um ato de presença e escuta, e não apenas de técnica.

Como reforça Tébar (2011), o mediador de leitura exerce uma tarefa social de primeira grandeza, pois atua na ausência de outras figuras mediadoras e enfrenta desafios institucionais significativos. Sua atuação demanda planejamento, formação permanente, sensibilidade para reconhecer as necessidades dos alunos e, sobretudo, compromisso com a democratização da

leitura literária como direito cultural. A mediação, nesse contexto, deixa de ser um simples recurso didático para se afirmar como prática de escuta, partilha e formação humana.

Assim, a mediação docente da leitura literária exige que o professor seja, ele próprio, um leitor sensível, que lê por desejo, e não apenas por obrigação pedagógica. Antes de pensar sobre o que fazer com o texto em sala, é necessário que o educador se permita um tempo de leitura silenciosa, um monólogo interno com a obra, onde possa se afetar, imaginar, interrogar. Só depois desse encontro íntimo e pessoal é que a mediação poderá ser verdadeira — pois será fruto de uma experiência vivida, e não de uma aplicação externa. Esse cuidado com a leitura antecede a ação e a sustenta.

3.4 A formação do mediador de leitura literária

A formação do mediador de leitura literária exige, antes de tudo, uma compreensão ampliada do que significa formar leitores no contexto escolar e social. No prólogo da obra de Munita (2024), Teresa Colomer chama a atenção para uma mudança significativa na forma de conceber o trabalho com a literatura no espaço educativo.

A substituição do termo “ensino de literatura” por “educação literária” não se trata apenas de uma mudança terminológica, mas sim de uma reorientação conceitual e metodológica. A expressão “educação literária” marca uma virada de enfoque. Como aponta a autora: “Educação literária’ substituiu significativamente a denominação ‘ensino de literatura’ para destacar a nova perspectiva centrada no leitor que aprende a lê-lo” (apud Munita, 2024, p. 19), ou seja, desloca-se o centro da prática do texto para o leitor, compreendido como sujeito em formação, que aprende a ser leitor a partir das experiências de leitura que lhe são proporcionadas.

Essa abordagem mais centrada no leitor exige que a mediação da leitura vá além da simples disponibilização do livro. Como alerta Munita (2024), o acesso ao livro, por si só, não garante a formação do leitor. Programas que se limitam à distribuição de acervos em contextos vulneráveis muitas vezes não alcançam os resultados esperados, justamente por desconsiderarem os tempos e as mediações necessários à apropriação cultural da leitura. “Não basta instalar bibliotecas nos bairros para que as famílias pouco familiarizadas com o livro comecem a ler. Isso também tem relação com os modestos resultados de muitos programas de distribuição de livros em setores desfavorecidos [...]” (Munita, 2024, p. 42).

A democratização da leitura, portanto, exige mais do que acesso material, requer encontros intersubjetivos no ato de ler, tempo dilatado para que o livro se torne parte do

cotidiano das pessoas e políticas públicas que reconheçam a leitura como um direito fundamental e um bem simbólico. A apropriação cultural da leitura é um processo que se estrutura na vivência sensível, na escuta, na repetição e, sobretudo, na mediação literária que promove vínculo e pertencimento. Cultivar leitores exige cuidado, continuidade e intencionalidade — recusando práticas eventuais, utilitárias ou orientadas apenas por resultados mensuráveis.

É importante considerar a crítica de Bajour (2012) às práticas que reduzem a mediação de leitura à lógica da “animação”. Muitas dessas práticas, segundo a autora, transformam o ato de ler em um evento performático, em que o texto literário é frequentemente colocado em segundo plano:

Um ‘animar a ler’ que em muitas propostas se mostrou ou se mostra associado a uma série de práticas que buscam espetacularizar o ato de ler, convertê-lo em um show ou em um jogo superficial, em que muitas vezes os livros e a leitura acabam ficando em segundo plano ou, em casos mais extremos, quase não aparecem” (Bajour, 2012, p. 80).

Trata-se de uma concepção que associa a leitura ao prazer desvinculado da mediação pedagógica, como se o envolvimento afetivo com o texto só pudesse surgir da liberdade total de escolha, sem a presença docente. “O prazer visto como consequência do contato ‘livre’ com os textos, sem intervenção docente, que é considerada um obstáculo a essa relação prazerosa” (Bajour, 2012, p. 81).

Frente a esse cenário, a formação do mediador precisa ir além da capacitação técnica. É fundamental prepará-lo para compreender que o acesso ao livro é apenas o primeiro passo. A mediação é o elo que torna a leitura uma experiência significativa. Para isso, é preciso superar práticas efêmeras e a lógica da espetacularização, pois embora possam mobilizar leitores de forma pontual, não garantem vínculos duradouros com o texto literário e nem favorecem a construção de uma experiência de leitura transformadora.

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental: não apenas garantir o acesso ao livro, mas tornar a leitura uma questão social e pedagógica. Social, porque envolve o reconhecimento da leitura como direito cultural, bem simbólico e instrumento de participação cidadã. Pedagógica, porque requer práticas sistemáticas e críticas, integradas ao currículo, que promovam tanto a formação estética quanto a construção do pensamento. Como lembra Colomer (2007), é no equilíbrio entre o prazer da leitura e a intencionalidade pedagógica que reside a força da educação literária.

Nas últimas décadas, as transformações sociais, econômicas e tecnológicas vêm redefinindo os sentidos e os papéis atribuídos à educação. Se, historicamente, o sistema educacional foi concebido como um instrumento de formação das elites dirigentes, no decorrer do século XX passou a incorporar a massa populacional, sendo redimensionado como engrenagem produtiva dentro de uma lógica de preparação para o mercado de trabalho.

Hoje, diante de um cenário global marcado por crises humanitárias, políticas regressivas, avanço da cultura digital e precarização do trabalho docente, emergem novas (e antigas) perguntas: quais os objetivos da educação? Qual o papel da literatura em tempos de hiperconectividade, desinformação e esvaziamento simbólico das palavras? Como assegurar o direito à literatura e promover a formação de leitores literários em um sistema educacional que privilegia indicadores de desempenho em detrimento de processos formativos baseados na sensibilidade, na interpretação e na fruição estética?

A escola contemporânea, embora situada em um contexto sociocultural diverso e complexo, ainda carrega traços de um modelo uniformizador, como observa Nóvoa (2023, p. 36), trata-se de uma escola que “adquiriu uma forma uniforme (idêntica e homogênea em todo o mundo) e um currículo uniforme (a cultura geral que todos devem possuir)”. Inserida nessa lógica padronizadora e utilitarista, a literatura é frequentemente vista como privilégio ou passatempo, quando, na verdade, constitui um dos pilares da formação ética, estética e reflexiva dos sujeitos.

É nesse horizonte de desafios que se torna essencial reconhecer que a garantia do direito à literatura passa, necessariamente, pela valorização do trabalho docente. Investir na constituição do professor-leitor é reconhecer que o direito à literatura – como defende Antônio Cândido – está intrinsecamente ligado ao direito de todo estudante ter acesso a um docente qualificado e valorizado.

Para pensarmos a formação literária docente, podemos considerar duas linhas discursivas: a formação inicial e a formação continuada. No que diz respeito à formação inicial, destacam-se as discussões sobre os cursos de graduação. Nesse sentido, a inserção do componente curricular voltado para a literatura infantil e juvenil nos cursos de Pedagogia se mostra uma prática recente, como demonstram os estudos de Saldanha e Amarilha (2018), que evidenciam a inclusão dessa temática na matriz curricular apenas a partir de 2010. Tal movimento representa um realojamento da formação literária, de modo a compreender a “literatura em seu tecido multidimensional da experiência humana explora novos conhecimentos, instigando a leitura plural, sob diferentes ângulos, da realidade e do ser humano” (Saldanha e Amarilha, 2018, p. 156).

Questões como: para que serve a literatura no mundo contemporâneo? Como selecionar obras de qualidade? Como ensinar literatura nos cursos de Pedagogia? Como preparar as futuras pedagogas para atuarem nas escolas como mediadoras literárias? São exemplos de problemáticas que ainda carecem de respostas, visto que persistem lacunas na formação do professor de literatura/leitura literária e, mais especificamente, na formação do professor como leitor nos cursos de Pedagogia. Como lembra Nóvoa (2023, p. 18), “universidades e escolas básicas não podem estar de costas voltadas e [...] é preciso inventar novas formas de partilha e de entendimento, nomeadamente na produção de conhecimento, na pedagogia e na formação de professores”.

O direito à literatura ao qual Antônio Cândido (2011) se refere também diz respeito ao direito do estudante de ter um professor qualificado e valorizado. Assim, para que nossos licenciados, especialmente em Pedagogia, tenham uma formação literária consistente, é essencial que as universidades invistam numa formação docente que assegure a qualidade da prática pedagógica, preparando professores para auxiliar os alunos na interpretação, na apreciação estética da obra literária, na seleção de obras de qualidade e, enfim, na construção de leitores autônomos.

Diante desse quadro, a formação docente assume um papel estratégico e urgente. Mais do que nunca, é necessário fortalecer os vínculos entre a universidade e a escola básica, criando espaços de diálogo, partilha e produção conjunta de conhecimento que sustentem a mediação da leitura literária de forma significativa

Outra linha discursiva refere-se à formação continuada, pensando nos cursos realizados, especificamente em relação à mediação literária ou mesmo em práticas pessoais que elevem a formação de professores como leitores de literatura. Em relação às perguntas sobre a frequência da leitura literária no cotidiano dos professores mediadores do município pesquisado, as respostas não são animadoras. Salvo algumas exceções, o perfil de muitos é o de não leitores. O que aponta para uma realidade insatisfatoriamente comum: a infância sem estímulos à leitura; a vida escolar com escassez de leituras; uma formação docente sem preparo algum para incentivar a leitura literária. Como resultado, professores não leitores formando novos jovens não leitores.

Para a formação do leitor literário, é necessário considerar a tríade: o estímulo à leitura literária extraescolar; a prática de leitura literária na escola e a formação do professor de literatura/leitura literária.

A afirmação de Antônio Cândido (2011) de que a literatura não é privilégio, mas direito essencial, evidencia a importância de se rever o papel do Estado e do sistema educacional diante

da formação leitora dos professores. Não se trata apenas de exigir do docente que atue como mediador literário, mas de reconhecer que, sem políticas públicas consistentes que garantam tempo institucionalizado, espaços adequados e acesso a acervos diversificados, sua formação como leitor tende a permanecer fragilizada e insuficiente para o pleno exercício de sua competência profissional.

Diante desse cenário, a figura do educador como mediador da leitura assume relevância fundamental, pois é ele quem acompanha e provoca o estudante em sua trajetória leitora. Como observa Tébar (2011, p. 118), “O desafio permanente do educador é dar a mão para o educando para que veja além das montanhas de dificuldades presente e entenda a causa e a finalidade de seus esforços”. Nessa perspectiva, o papel do mediador não se limita à condução técnica da atividade, mas envolve uma dimensão ética e formativa: acompanhar o leitor em seu percurso, reconhecer os obstáculos, respeitar os tempos individuais e potencializar a capacidade de atribuir sentido tanto à leitura quanto à própria realidade.

Cosson (2022) destaca uma questão problemática no ensino da literatura que é a redução da literatura em abordagens analíticas ou informativas e ressalta a necessidade de reflexão sobre como o ensino frequentemente se concentra na aprendizagem sobre a literatura (história, teoria e crítica) e na aprendizagem por meio da literatura (a literatura como ferramenta para ensinar outros conteúdos), ou seja, a ênfase excessiva nos aspectos teóricos e históricos, em detrimento da experiência estética e subjetiva da leitura.

[...] a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola (Cosson, 2022, p. 47).

Essa perspectiva sugere uma mudança na forma como nos relacionamos com a literatura, especificamente, com o ensino de literatura. Em vez de um ensino focado exclusivamente no contexto e autor, deveria permitir uma conexão mais pessoal, ou seja, valorizar a subjetividade do leitor, pois a literatura precisa ser vivenciada de forma íntima, deixar de ser apenas um documento de seu tempo e se tornar um espaço de diálogo com as inquietações universais da existência humana. “Talvez, em vez de concentrarmos no que uma obra de arte poderia nos dizer sobre o tempo e o lugar em que foi feita ou sobre a pessoa que a

criou, devêssemos desenvolver a confiança para conectar obras-primas culturais com nossos próprios dilemas e sofrimentos” (Chambers, 2023, p. 14).

Cosson (2022) afirma que para reduzir o descompasso entre as obras literárias e o mundo dos leitores em formação, a seleção de texto contemporâneos que se aproximam mais diretamente das experiências cotidianas dos estudantes pode ser uma estratégia eficaz desde que considerando não apenas a relevância temática, mas também a qualidade literária das obras escolhidas.

Juliana Chiregato Pedro, no prefácio que escreveu para o livro “Diga-me, as crianças, a leitura e a conversa” de Aidan Chambers partilha dessa mesma compreensão ao afirmar que:

É normal e humano que, ao ter sua realidade ignorada e seus gostos e anseios desprezados, a criança passe a enxergar a literatura como um mero dever. É necessário encontrar o melhor entre esses dois mundos: uma literatura prazerosa, própria para suas realidades, mas que, ao mesmo tempo, seja também algo de qualidade, que instigue, que provoque, que lhe ensine algo sobre eles próprios e sobre outros mundos (Chambers, 2023, p. 15).

Essa perspectiva dialoga ainda com o que Rildo Cosson (2022, p. 33) afirma ao reconhecer que a proximidade entre obra e leitor é fundamental para “quebrar a resistência dos alunos, sobretudo os mais jovens, mais interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento”. Ambos os autores apontam para a importância de uma mediação que considere os repertórios juvenis e infantis, sem desvalorizar a potência literária, promovendo uma experiência de leitura significativa, provocadora e, ao mesmo tempo, acessível.

A formação do leitor se dá ao longo da vida, uma vez que o indivíduo, desde que nasce, está em contato com diversos espaços, linguagens e leituras que vão ajudando a desenvolver a sua personalidade e os seus sentidos. “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (Cosson, 2022, p. 17).

O acervo de imagens, sons, símbolos, cores, gestos, ou seja, os acervos de significados que vão ser utilizados ao longo da vida e fará toda a diferença no momento de interpretação de um texto. Ele constitui a explicação porque cada pessoa lê um texto ou uma imagem e não tem uma interpretação idêntica, única. O leitor vai se construindo aos poucos, passando por diversas fases e por diversas instituições sociais e esse acervo vai sendo alimentado, quanto mais contato com diversas formas de leitura, maior será o acervo de significados do indivíduo.

A exposição a diferentes experiências sensoriais contribui para o desenvolvimento cognitivo e a base sólida para a compreensão textual. Ao vivenciar experiências sensoriais, o leitor desenvolve uma perspectiva mais ampla, o que, por sua vez, aprimora a capacidade de interpretar e contextualizar informações ao se envolver com textos diversos.

A alimentação desse acervo, o contato com diversas e múltiplas formas de linguagens deveria ocorrer em todas as pessoas desde pequenos para que a escola fosse apenas o lugar de ensinar as normas de como lidar com o que já conhecemos e já utilizamos. No entanto, as crianças não são expostas pela família a várias formas de arte, ficando restritas à linguagem da TV, dos jogos de computador e textos fragmentados da internet.

Sendo assim, a escola assume um papel importante de informação e normatização da informação. É a escola que apresenta ao aluno as diversas nuances culturais por meio da leitura que transcende o aspecto comercial, priorizando o acesso equitativo à literatura, é na escola que a leitura é apresentada sem o objetivo de transformar o leitor em consumidor. A escola é a responsável pela construção do eu leitor, pois cabe a ela estimular por meio da leitura o pensamento crítico, o desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade, da capacidade cognitiva e de tudo que compõe a bagagem cultural.

É na escola que se dá o encontro da maioria das crianças com o livro, com a leitura literária de forma mais ampla e se o objetivo maior da escola é a formação integral do aluno, priorizando ensinar a ler e escrever, cabe ao professor o papel de principal executor desse projeto e o dever de assegurar o direito do aluno de acesso à literatura, à leitura literária.

Portanto, a formação do professor mediador de leitura literária requer, primeiramente, uma constituição do professor como leitor. O Envolvimento e experiência do professor com os textos é o motor responsável pela mediação. Conforme Bajour (2012, p. 27) “A escuta dos professores precisa então nutrir-se de leituras e saberes sobre o ‘como’ da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros”.

A autora faz uma analogia interessante comparando a mediação ao trabalho do maestro regendo uma orquestra. Assim como o maestro conduz a interpretação da música sem tocar diretamente cada instrumento, o mediador de leitura não impõe um único significado ao texto, mas incentiva, instiga a construção de sentidos.

Enquanto o maestro equilibra as vozes dos instrumentos garantindo a harmonia, o mediador levanta questões, abre possibilidades e assegura o compartilhamento de impressões, ao mesmo tempo em que mantém, a coesão da discussão garantindo a construção coletiva de significados. Tanto o maestro como o mediador precisam de sensibilidade, de escuta ativa para

perceber os momentos que devem intervir e os que deve apenas deixar fluir mantendo o equilíbrio entre a liberdade e a condução. Conforme Tébar (2011, p. 116), “O mediador será um assistente que arruma a presa e a coloca no alvo, enquanto o aluno é o autêntico caçador, aquele que dispara e sente a satisfação de conseguir sua própria presa”.

Tanto Tébar (2011) quanto Bajour (2012) nos convidam a ver o mediador de leitura como um sujeito de escuta, de preparação, de provocação e de cuidado, que não substitui o leitor, mas cria condições para que ele se aproprie do texto de maneira autêntica. A metáfora da caça e da regência se cruzam ao mostrar que a mediação não é sobre controlar o processo, mas sobre facilitar o encontro entre o leitor e o texto — seja pelo gesto delicado do maestro, seja pela estratégia do assistente.

Pensar a formação docente para a mediação da leitura literária requer, antes de tudo, compreender que, como aponta Delia Lerner (2002), se a escola tem como objetivo formar leitores proficientes, é fundamental que a organização institucional da escola favoreça o trabalho coletivo entre os educadores, incentivando a criação de espaços permanentes de diálogo, reflexão e avaliação dos propósitos educativos. É preciso constituir, no ambiente escolar, uma comunidade de leitores, na qual os docentes também assumam o lugar de sujeitos leitores e mediadores conscientes do seu papel.

Entretanto, sabe-se que muitos professores foram formados em instituições que não priorizaram a leitura literária como prática significativa. A escola tradicional, em grande parte, produziu um distanciamento entre os sujeitos e os livros, reproduzindo modelos rígidos de ensino da leitura, muitas vezes alheios à dimensão estética, afetiva e crítica da literatura. Avançar nesse cenário implica transformar as concepções que se têm sobre o livro, a leitura e sua mediação em sala de aula.

As propostas que rompem com os métodos tradicionais costumam enfrentar resistência — tanto no interior da escola quanto por parte da comunidade —, que tende a valorizar práticas conhecidas, ainda que ineficazes. É necessário, portanto, reconhecer os efeitos nocivos desses métodos, que embora gerem conforto institucional, não promovem o desenvolvimento de leitores autônomos.

Nesse sentido, o trabalho de mediação exige que o professor reconheça e valorize o repertório do aluno. Como enfatiza Solé (2007), a leitura é um processo interativo no qual o leitor traz ao texto seus conhecimentos prévios, objetivos e experiências. A construção de sentido depende tanto das características do texto quanto das estratégias cognitivas que o leitor utiliza — tais como prever, inferir, retomar informações e estabelecer relações. Essas estratégias,

segundo a autora, devem ser ensinadas de forma intencional, funcionando como "andaimes" temporários que possibilitam ao aluno avançar em sua autonomia leitora.

Além disso, Solé (2007) destaca que a motivação para a leitura pode ser criada e cultivada. O entusiasmo do professor, a forma como ele apresenta a obra e as possibilidades de exploração oferecidas são elementos fundamentais para despertar o interesse do aluno. Quando a escola não oferece esse espaço de descoberta, quando o livro é tratado apenas como um instrumento de avaliação, limita-se a leitura à mera verificação de informações, esvaziando sua potência formativa.

3.5 Formação de mediadores de leitura literária: ausências e desafios nas políticas públicas brasileiras

A formação continuada do professor mediador de leitura literária tem sido historicamente negligenciada pelas políticas públicas voltadas à leitura no Brasil. Um exemplo disso é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de 1997, criado pelo governo federal, com o objetivo a distribuição de acervos literários e materiais educativos nas escolas públicas.

Apesar de sua contribuição em relação à ampliação do acervo das bibliotecas, o programa foi muito criticado por sua concepção limitada da biblioteca escolar, focando apenas na distribuição de livros sem considerar a criação de um espaço pedagógico adequado para o desenvolvimento das habilidades de leitura, e, acima de tudo, por negligenciar a formação continuada de professores com o foco na leitura literária

Com a promulgação da Lei 13.696/ 2018, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita, o Brasil avançou no reconhecimento da leitura e da escrita como direitos fundamentais, promovendo a universalização do acesso ao livro, à leitura e às bibliotecas, além de destacar a importância de uma formação efetiva e continuada dos professores, bibliotecários e agentes de leitura.

Essa legislação, sancionada em 12 de julho de 2018, reafirma o compromisso com tais direitos ao estabelecer, em seu art. 2º, incisos I e II, princípios que remetem às ideias de Antonio Candido ao reconhecer a leitura como um direito humano:

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para

viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa (Brasil, 2018, Art. 2).

A concepção de leitura e escrita como direitos supera a lógica restritiva da mera distribuição de livros. No art. 3º, em relação a formação continuada dos profissionais mediadores de leitura, a Lei define como objetivo:

II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais; VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas (Brasil, 2018, Art. 3).

A referida Lei fala em “capacitação de pessoal”, no entanto, o termo mais adequado seria formação, pois, de acordo com Freire (1996), formar transcende a ideia de mero treinamento técnico e pressupõe um processo contínuo de reflexão, construção e ressignificação de saberes.

O documento “Por uma Política de Formação de Leitores” (Brasil, 2006), publicado pelo Ministério da Educação, revelou que a simples distribuição de livros, por si só, não garantiu a formação de leitores proficientes e ressaltou a necessidade urgente de estratégias mais abrangentes para a universalização do acesso à leitura nas escolas. Assim, sugeriu atividades e estratégias para o uso das obras distribuídas.

No entanto, apresentou falhas ao sugerir que professores improvisassem espaços de leitura, ao invés de garantir que o Estado fornecesse as condições adequadas. Nesse contexto, a organização e utilização dos acervos muitas vezes recaía sobre professores sem formação específica, comprometendo o impacto potencial das ações de leitura: “Se sua escola não dispõe de uma biblioteca ou de uma sala de leitura, vamos dar algumas dicas para ajudá-lo a encontrar alternativas” (Brasil, 2006, p. 9). Transferindo para os professores a responsabilidade de criação do espaço, o que resultou em soluções improvisadas, como podemos ver em:

Procure um lugar onde seja possível acondicionar as obras, de preferência com espaço para os leitores transitarem. Em outra sala, coloque mesas, cadeiras, almofadas, bancos, para que os leitores possam ler acomodados. Se também não houver um local fechado, e se os livros estiverem em outro espaço, você pode criar um ambiente agradável à leitura ao ar livre, como o pátio da escola, ou, ainda, uma varanda (Brasil, 2006, p. 10).

Apesar desses avanços legais, ainda persiste uma lacuna significativa no que se refere à modernização dos acervos e equipamentos, à adequação dos espaços e, principalmente, à formação contínua dos profissionais da área, levando em conta o papel dinâmico das bibliotecas como centros interativos de aprendizado.

O Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) busca justamente preencher algumas dessas lacunas, tendo como objetivo principal garantir a atualização constante dos acervos, estabelecendo critérios para a quantidade de livros e materiais didáticos, que devem ser adequados ao número de alunos e às particularidades de cada região. Ademais, o SNBE implementará uma política para a ampliação, preservação e organização das bibliotecas, além de “desenvolver atividades de treinamento e qualificação de profissionais para o funcionamento adequado das bibliotecas escolares” (Brasil, 2010). Percebe-se que a palavra treinamento sugere capacitação para trabalho técnico negligenciando a formação continuada dos professores mediadores de leitura, dos profissionais no Uso da Biblioteca Escolar/sala de leitura.

Da forma como as políticas públicas surgem parece que não há uma coesão, um fortalecimento. Surgem várias leis, reformas, que vão sendo agrupadas como se fossem caixas separadas. Cada lei se ocupa de uma parte fragmentada, ora acervo, ora espaço físico, ora formação continuada do profissional no uso da biblioteca escolar. E assim, o todo, os componentes que fortalecem a leitura literária ficam comprometidos.

Para que as bibliotecas escolares cumpram seu papel de fomentar a leitura, é essencial uma abordagem mais integrada, que articule as políticas públicas e considere o acervo, o espaço físico e a formação contínua dos profissionais, pois a fragmentação dessas políticas que tratam aspectos isolados como infraestrutura ou formação de pessoal, compromete sua efetividade.

4 LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: ENTRE DEFINIÇÕES E DIREITOS

Nesta seção abordaremos a definição de Leitura não apenas como decodificação de palavras, mas como um processo complexo de interpretação e construção de sentido. A leitura será explorada como um direito universal, essencial para o desenvolvimento integral do sujeito, e para a formação de cidadãos empáticos, críticos e reflexivos. Além disso, será apresentado o panorama atual da leitura no Brasil, com base nos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2024).

4.1 Concepção de leitura nos documentos oficiais

A leitura é uma atividade complexa de natureza multifacetada que vai além da simples decodificação de palavras e frases e sua definição, especialmente no contexto da literatura, é um tema que desperta debates complexos, devido à sua natureza e ao seu caráter subjetivo. Em razão dessa complexidade, muitos autores recorrem a metáforas para tentar capturar a essência da leitura e da escrita literária, reconhecendo sua capacidade de transcender fronteiras e de refletir as múltiplas facetas da condição humana.

Por trazermos como foco a leitura no ambiente escolar, especialmente nas salas de leitura, vale destacar o que os documentos oficiais definem como leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), importante marco teórico de incremento para a formação do leitor, apresentou o conceito de leitura como: “é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe de escrita etc.” (Brasil, 1997, p. 53).

Nessa perspectiva, os documentos trazem o entendimento que a leitura vai além da decodificação, pois implica a constituição de sentidos que o leitor adquire antes da leitura propriamente dita. Nesta metáfora, a leitura é vista como um processo de construção, onde o leitor utiliza as palavras e frases como tijolos para edificar significados. De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), “ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem” (Minas Gerais, 2008, p. 56).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (Brasil, 2018, p. 67). A

leitura compreende todas as práticas de linguagem que surgem da interação ativa do leitor, ouvinte ou espectador com uma variedade de textos, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos (que combinam diferentes formas de linguagem, como texto escrito, imagens, sons, entre outros).

Segundo Solé (2007), a leitura é uma prática orientada por propósitos que variam conforme a situação e a necessidade do leitor — pode-se ler para aprender, para se informar, para resolver um problema ou simplesmente por prazer. Ter clareza sobre o objetivo que se busca ao ler é fundamental, pois ele direciona a forma como o texto será abordado, compreendido e interpretado. Isso significa que a leitura envolve não apenas a compreensão do texto em si, mas também a interpretação ativa e crítica do que está sendo transmitido por meio desse texto. Os leitores são participantes ativos do processo de significação, construindo sentido a partir da interação com os textos e mobilizando diferentes conhecimentos, experiências e habilidades para compreendê-los e interpretá-los, como aponta a autora a leitura se refere a “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam a leitura. A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura” (Solé, 2007, p. 22).

No cenário educacional, a alfabetização e o letramento são conceitos distintos, mas que estão interligados e se complementam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O que se busca é uma abordagem integrada da alfabetização, ou seja, criar uma base sólida para que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também desenvolvam a capacidade de interpretar e produzir textos de maneira significativa, conectando esse aprendizado com o seu cotidiano e sua interação com o mundo ao redor. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a necessidade das mais diversas formas de letramento:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Esse processo deve ser especialmente destacado durante o período de alfabetização:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu

envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, ‘os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo’ (Brasil, 2018, p. 59).

De maneira geral, a BNCC valoriza uma visão de leitura e escrita que ultrapassa a simples técnica e busca desenvolver no aluno competências de interpretação, reflexão crítica e participação no mundo a partir do que ele lê e escreve. A leitura e escrita entendidas como uma prática social e cultural que deve ser estimulada ao longo de toda a educação básica, com vistas à formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados. Letramento no contexto da BNCC vai além da aquisição de habilidades linguísticas está relacionado à ideia de aprender de forma contextualizada e significativa, levando em conta os interesses, as vivências dos alunos e as demandas da sociedade.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p. 14).

A BNCC traz o conceito de letramento de forma ampla e integrada ao processo educativo, uma abordagem vinculada ao desenvolvimento de competências e habilidades, de uso da linguagem em situações reais de comunicação. Contempla a ideia de uma alfabetização que não seja apenas o ensinar a decodificar e codificar a língua escrita, mas que também possibilite a compreensão real da palavra no contexto social, uma alfabetização relacionada à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma crítica e reflexiva, processo fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A base aborda também os novos letramentos trazidos pelo advento da internet e das tecnologias digitais e a necessidade de integrar estes novos letramentos às práticas escolares e desenvolver, junto aos alunos, a capacidade de explorar de forma crítica e reflexiva as diferentes linguagens nas diversas situações de comunicação do cotidiano:

Essa consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe

(inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (‘economias criativas’, ‘cidades criativas’ etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (Brasil, 2018, p. 70).

A inclusão dos novos letramentos, ou melhor, dos multiletramentos e das práticas digitais no currículo amplia a visão de como os alunos se relacionam com a linguagem, de usuários da língua, de receptores de informação, para produtores de informações. Assim, em vez de práticas de linguagem para ensinar o aluno a consumir e reproduzir conteúdos já existentes, o currículo, além de desenvolver habilidades técnicas de manuseio da mídia, precisa desenvolver práticas que envolvam os alunos e os incentive a construir novos sentidos, a serem “designers” das linguagens.

A BNCC, embora mencione a literatura como objeto de conhecimento dentro da área de Linguagens e de apresentar avanços ao incorporar o conceito de multiletramentos, letramento digital e letramento midiático, o documento não apresenta o conceito de letramento literário como eixo estruturante do ensino de literatura, não contempla de forma explícita o letramento literário enquanto processo contínuo e intencional de formação leitora. O documento tem como foco as habilidades interpretativas genéricas e não a experiência literária como prática cultural e estética, não apresenta um direcionamento mais profundo e específico sobre como trabalhar a leitura literária, sobre as abordagens pedagógicas diferenciadas voltadas para o desenvolvimento das habilidades específicas de apreciação, análise e crítica.

O tratamento da literatura como meio para o desenvolvimento de competências linguísticas acarreta um enfraquecimento da literatura como linguagem própria e uma formação incompleta do leitor literário. Como observa Cosson (2022, p. 30), a leitura literária “nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”, algo que exige mais do que o simples contato com o texto: exige projeto, intencionalidade e continuidade. Daí a importância da atuação crítica dos professores formadores e mediadores de leitura literária.

4.2 Letramento literário: conceito e implicações na formação do leitor

A língua não é apenas um meio de comunicação, sua função instrumental vai além da transmissão de informações, ela se configura como um componente da identidade, do pensamento e da interação do sujeito com o mundo. Mais do que apenas um instrumento

técnico, é uma totalidade histórica e social, impregnada de significados e práticas que refletem como se dão as relações humanas na sociedade.

Há algum tempo, saber assinar o nome ou escrever um simples bilhete era o suficiente para o indivíduo ser considerado alfabetizado e fazer parte de sua comunidade, nas palavras de Brito (2004, p. 48): “Até o início dos anos 1990 [...] admitia-se que saber ler e escrever e ter o hábito de leitura seriam atributos fundamentais para a participação no tecido social”.

No contexto atual, num mundo em plena revolução tecnológica e globalizado, saber ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado, não assegura uma interação efetiva com os diversos tipos de textos presentes no cotidiano, apenas decodificar letras e sons não é suficiente para atender às demandas, às exigências da sociedade.

Foi a partir dessa necessidade de entender o conceito mais amplo de alfabetização, que os estudiosos e pesquisadores passaram a utilizar a expressão letramento para nomear as práticas sociais de leitura e escrita. Segundo Magda Soares (2004), letramento vai além da habilidade de codificar e decodificar o sistema da escrita, refere-se às práticas sociais do uso desse sistema, envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira ativa, tanto dentro ou fora do ambiente escolar.

Aqui abordaremos as distinções entre alfabetização e letramento na perspectiva de Magda Soares. A autora destaca que a alfabetização se refere ao processo de aquisição das técnicas de leitura e escrita, enquanto o letramento é a capacidade de uso dessas técnicas de forma contextualizada e reflexiva nas diversas situações sociais, é a inserção do sujeito na sociedade contemporânea.

Por último, abordaremos o conceito de letramento literário, baseado nos estudos de Cosson e Teresa Colomer. Ambos os autores destacam a importância da apropriação dos códigos literários, a interpretação de forma crítica, reconhecendo as suas dimensões simbólicas como parte da cultura histórica e social.

Segundo Magda Soares (2004), a alfabetização é um processo inicial que ensina a ler e escrever em nível básico e envolve o ensino de normas convencionais da língua escrita, como o domínio do sistema de escrita (decodificação e codificação das palavras). Já o letramento é um conceito mais amplo, que envolve o uso da leitura e da escrita em contextos reais de comunicação, é a aplicação dessas normas numa situação real de participação nas práticas sociais, ou seja, o letramento se refere à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e crítica em diferentes contextos sociais, culturais e comunicativos específicos.

O letramento envolve a capacidade do indivíduo de compreender e produzir textos de diferentes gêneros e formas no cotidiano. Para a autora, o letramento é um processo social que

não está restrito à escolarização formal e ocorre de maneira contínua ao longo da vida, com diferentes níveis e formas de uso da escrita conforme o contexto social, cultural e histórico, ou seja, é um processo fundamental para a formação da cidadania.

Quando se fala em letramento literário é importante considerar duas dimensões interligadas: o letramento como prática social e o letramento literário enquanto arte da literatura. A primeira diz respeito a um sentido amplo, que envolve a experiência das práticas sociais da escrita presentes em nossa sociedade como meio de documentar nossa vivência no mundo.

Vários pesquisadores têm se dedicado ao estudo do letramento, suscitando também diferentes visões acerca de sua concepção. De acordo com Soares (2004, p. 47), letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Essa definição sugere que o letramento não se limita à alfabetização — que é vista como a habilidade de codificar e decodificar símbolos — mas envolve práticas sociais que permeiam a leitura e a escrita no cotidiano das pessoas.

A autora aponta que o conceito de letramento tem sido progressivamente incorporado nas discussões sobre alfabetização, ampliando o entendimento tradicional de saber ler e escrever e está ligado a um processo mais amplo e contínuo de apropriação das práticas de leitura e escrita, que se estendem por toda a vida e são fundamentais para a participação ativa e crítica na sociedade. Essa apropriação não ocorre de forma isolada, está ligada à vivência de práticas coletivas, como a leitura compartilhada, a escrita em diferentes formas de interação social e a participação em contextos culturais específicos.

Ao aprender a ler e a escrever, o indivíduo se insere em um universo simbólico mais amplo, o que pode influenciar diretamente sua forma de se ver no mundo e de se relacionar com ele. A prática do letramento, nesse sentido, envolve uma dimensão de empoderamento e de reconhecimento social, reflete uma visão ampliada e crítica do ensino da leitura e da escrita. Assim, o letramento é uma prática social, crítica e contínua, que deve ser promovida em diversas esferas da vida, tanto dentro quanto fora da escola.

Letramento, segundo Soares (2004), trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. A autora propõe que o letramento deve ser visto como um processo dinâmico e social, no qual o sujeito não apenas aprende a ler e escrever, mas também a compreender as normas, valores e significados das práticas de linguagem em sua comunidade, que seja capaz de questionar, interpretar e analisar os textos que circulam na sociedade e o papel da linguagem na constituição das relações sociais.

Em conformidade com Soares (2004), Kleiman (1995, p. 19) destaca que:

As práticas específicas da escola que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e segunda a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado passam, a ser, em função desta definição, apenas um tipo de prática _ de fato, dominante _ que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

O letramento envolve um conjunto mais amplo de práticas que se manifestam não apenas em textos escritos, mas também em imagens, vídeos e outras mídias. Assim, é fundamental uma compreensão mais ampla do letramento, que vá além da técnica e contemple as contemplem as dimensões sociais e culturais da leitura e escrita.

A compreensão de letramento ganha várias dimensões de discussão teórica em diferentes áreas do conhecimento, por isso esse termo passa a ser utilizado no plural “letramentos”, como explica Soares (2002). A autora traz essa discussão para explicar a necessidade de uso de expressões como letramento digital.

A segunda dimensão refere-se ao literário, que se relaciona à arte da literatura, elaborada por meio das palavras. Ao refletir sobre o letramento literário, é fundamental considerar a perspectiva de Brian Street (2014), que defende a ideia de que a escrita não é um fenômeno neutro ou universal, mas sim um ato social, está inserida em contextos culturais específicos e está sempre ligada em relações de poder e ideologia, sendo influenciada e moldada pelos valores e interesses dominantes de cada sociedade. Isso significa considerar como as estruturas de poder, as desigualdades sociais e as lutas por justiça influenciam não apenas o conteúdo dos textos literários, mas também a interpretação que os leitores fazem deles.

Nesse sentido, para compreender a complexidade do conceito Letramento Literário, que envolve não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas também a capacidade de refletir, interpretar e agir criticamente no mundo, baseamos nossa discussão em Cosson (2014) para uma definição do termo. No Glossário CEALE, o autor define o letramento literário como: “Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, é um processo contínuo de apropriação da literatura enquanto linguagem, que se inicia na infância e se estende por toda a vida. Como complementa o autor em:

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, 2014, p. 180).

Essa apropriação envolve tornar a literatura parte da própria experiência, permitindo que o leitor construa sentidos e expresse sentimentos por meio da linguagem literária. Cosson (2014) ressalta ainda que, na prática pedagógica, há quatro características fundamentais para a efetivação do letramento literário: o contato direto do leitor com a obra; a criação de uma comunidade de leitores; a ampliação do repertório literário e a sistematização de atividades que desenvolvam a competência literária, garantindo a formação do leitor literário na escola.

No contexto educacional, a literatura não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para desafiar normas sociais e culturais estabelecidas e pode funcionar como um espaço de contestação, oferecendo novas maneiras de ver o mundo e de questionar estruturas de poder. A proposta de uma educação verdadeiramente democrática e libertadora, conforme a visão de Freire (2019b), nos convida a considerar a literatura como uma prática enraizada em contextos sociais específicos e que tem o poder de questionar e transgredir normas culturais, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste mesmo sentido, o letramento literário, conforme discutido por Paulino (2004), transcende o ato de ler e escrever; trata-se de um processo de apropriação da literatura como construção de significados. Essa prática envolve a experiência do mundo e a atribuição de sentidos a ele, configurando-se como uma habilidade essencial que deve ser desenvolvida no ambiente escolar.

Em Cosson (2022), letramento literário é entendido como a apropriação da literatura sob a ótica da linguagem, configurando-se como um processo contínuo que permite ao leitor estabelecer conexões entre textos que estão profundamente enraizados em sua memória. Essa abordagem enfatiza a intertextualidade e a construção de significados a partir das experiências prévias do leitor.

O letramento literário transcende a mera instrução em habilidades de leitura e a formação do leitor proficiente é a tarefa primordial da escola. Para Cosson (2022, p. 12), “O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio[...]”.

Vemos aqui a importância do letramento por meio da literatura, destacando que esse processo não se limita a uma mera aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas envolve uma compreensão mais ampla do uso social da linguagem. A literatura, ao proporcionar contextos diversos e complexos, enriquece a experiência do leitor e contribui para a construção de significados que vão além da superfície do texto. Essa dimensão social do letramento implica que o domínio da escrita se dá também por meio da interação com diferentes vozes e narrativas, promovendo uma formação crítica e reflexiva.

Nas palavras de Cosson (2022, p. 16), “a escrita é, sim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano”. Assim, o processo de escolarização da literatura se revela essencial não apenas para a aquisição técnica da escrita, mas também para a formação de indivíduos capazes de interpretar e interagir de maneira significativa com o mundo ao seu redor.

Cosson (2022, p. 23) afirma que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Esta é o espaço privilegiado para o desenvolvimento do leitor literário, e o professor desempenha um papel central nesse processo, pois ele é, muitas vezes, o mediador entre o aluno e o texto literário, sendo responsável por indicar obras, promover leituras e facilitar discussões que auxiliem na compreensão e reflexão sobre o conteúdo literário.

A formação docente desempenha um papel crucial na promoção do gosto pela leitura literária na escola. Os professores são os agentes responsáveis por selecionar textos e obras que sejam adequados não apenas ao repertório linguístico dos alunos, mas também à idade, ao nível cultural e escolar deles. Essa seleção cuidadosa ajuda a construir o leitor autônomo, capaz de escolher e apreciar obras literárias por conta própria. Além disso, os professores são os principais mediadores da leitura literária dentro da escola, eles auxiliam os alunos na interpretação e na apreciação dessas obras, incentivando uma relação positiva e significativa com a leitura.

Se letramento, habilidade de ler e escrever de maneira funcional e crítica, está presente em todas as esferas da vida humana, é importante destacar que, o Letramento literário é um campo distinto e singular, por possuir uma relação diferenciada com a escrita e com o ato de construção de sentido e se distingue pela ênfase na fruição estética.

Ao ler um texto literário, o sujeito entra em contato com um mundo de sentidos, com a poesia da palavra, com uma forma diferente de uso da palavra, com um jogo entre as figuras de linguagem, os silêncios, os significados implícitos que ultrapassam a literalidade envolve um processo complexo de interpretação e apreciação estética da linguagem, que não se limita à

transmissão de informações e à aquisição de conhecimentos de forma prática e funcional como o letramento acadêmico, jornalístico, científico, entre outros.

Cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2022, p. 17). Por essa natureza peculiar, o letramento literário demanda um tratamento diferenciado por parte da escola, demanda experiências mais imersivas e sensíveis.

À escola, enquanto espaço de formação, fica a responsabilidade, o compromisso de proporcionar um tratamento especial para esse tipo de letramento, considerando a literatura como uma ferramenta essencial, fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito.

Na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma das formas eficazes de promover e garantir o letramento literário é a presença do professor-leitor como mediador de leitura. Por meio de estratégia específicas, como a leitura compartilhada, perguntas apreciativas, escuta, conversas e produções criativas, a mediação do professor possibilita que o aluno se relacione com os textos de maneira profunda, crítica e prazerosa.

Vale ressaltar que, letramento literário não se limita ao conhecimento de regras e convenções da literatura, mas envolve a vivência, a capacidade de experimentar o prazer da leitura, o desenvolvimento de uma visão mais ampla da realidade. Ao oferecer essas experiências ao aluno, a escola contribui não apenas para a formação de sujeitos leitores, mas para a formação de cidadãos empáticos, conscientes, críticos e criativos.

4.3 Leitura literária: um percurso pelas concepções dos estudiosos da área

A leitura envolve um processo interpretativo e interativo entre o leitor e o texto, no qual o leitor traz suas próprias experiências, conhecimentos prévios e emoções para construir significados.

Devido a essa complexidade, muitos autores recorrem a metáforas para conceituar a leitura de maneira mais acessível e abrangente: Leitura como viagem para Saramago (2008, p. 180) diz que a leitura é viagem: “A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar” e Queirós (2019, p. 34) “Suas palavras eram navios que nos conduziam, à deriva, para além dos oceanos, para outros horizontes, para fantasiados destinos”.

Essas afirmações propõem uma reflexão profunda sobre a relação do indivíduo com o espaço e o tempo ao se engajar com um texto. A leitura não é apenas um deslocamento físico, mas um movimento interior, que permite ao sujeito viver, sentir e compreender outras realidades. A leitura como “outra maneira de estar em um lugar” pode ser vista como uma

metáfora para a capacidade que a literatura tem de expandir a percepção humana sobre o mundo e sobre si mesmo, convidando o leitor a refletir sobre sua posição e identidade no mundo.

A leitura como diálogo ou uma conversação é um conceito enraizado na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin (1997). Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas uma ferramenta para expressões individuais, mas sim, uma ferramenta potente por meio da qual os sujeitos se relacionam e interagem com o mundo e com os outros.

Seguindo a mesma perspectiva, Cosson (2023, p. 35) afirma que “ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa [...] ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros”, o autor comunga da mesma ideia de que o leitor não só recebe as informações contidas num texto, que a relação texto-leitor não é passiva, mas sim uma relação de trocas e negociações de significados.

Um diálogo constante com as experiências, saberes e pensamentos de outras pessoas, sejam elas do presente ou de outras épocas, como ressalta a comparação de René Descartes (apud Proust, 1991, p. 31-32) “a leitura dos bons livros pode ser comparada a um diálogo com as pessoas mais honestas dos séculos passados”. Os textos não existem isoladamente, mas em contextos de múltiplas vozes, de conversas que não se encerram, um diálogo aberto e reconfigurado a cada nova leitura.

Conceber a leitura como um diálogo implica que o leitor e o autor estão engajados em uma conversa. O texto fala ao leitor, que responde com sua interpretação e reflexão, criando um intercâmbio dinâmico de ideias; a leitura como descoberta onde o leitor desbrava terrenos desconhecidos e desvenda segredos ocultos no texto; como processo de revelação, onde novas informações e insights são continuamente descobertos; leitura como alimentação, onde os textos são vistos como alimento para a mente e a alma.

Assim, como nutrimos nossos corpos com comida, nutrimos nossas mentes e espíritos com a leitura. Essas metáforas ajudam a capturar a essência multifacetada da leitura, enfatizando que ela é um ato interpretativo, criativo e interativo. A leitura não é apenas um ato passivo de receber informações, mas um processo ativo de construção de sentido, no qual o leitor desempenha um papel crucial.

Queirós (2019, p. 93) traz a seguinte definição: “Ler é deixar o coração no varal”. Ao iniciar seu livro com esta metáfora, Goulart (2023), estabelece a leitura como uma prática profundamente pessoal e transformadora. Esta abordagem metafórica proporciona uma visão rica e multifacetada sobre a leitura, que vai além da simples decodificação de palavras e envolve uma imersão completa no universo do texto.

Quando Goulart (2023) utiliza a metáfora “Ler é deixar o coração no varal” (Queirós, 2019, p. 93), ela sugere que a leitura é uma atividade que envolve completa entrega emocional e vulnerabilidade. Assim como ao pendurar roupas no varal, deixamos nossas emoções e sentimentos expostos ao ar livre, permitindo que sejam tocados, movidos e transformados pelos elementos. Da mesma forma, ao ler, expomos nossos corações ao texto, permitindo que as palavras nos toquem profundamente, nos movam e nos transformem.

Para reforçar esta ideia, a autora utiliza outra frase metafórica do Queirós sobre o ato de ler: “desnudar-se diante do texto”. E argumenta que:

A metáfora utilizada pelo autor sugere uma representação de leitura como uma atividade que requer a inteireza do leitor, assumindo a posição de sujeito, em uma entrega sem medida ao texto, sem as limitações da “umidade”, que pode representar seus empecilhos ou inseguranças, as quais ofuscam a compreensão, sem esconder-se em vestimentas da soberba, arrogância ou presunção de achar que já sabe tudo ou que não teria mais nada a aprender (Goulart, 2023, p. 22).

A metáfora "desnudar-se diante do texto", citada por Queirós e comentada por Goulart, traz à tona uma interpretação poderosa sobre o ato de ler. O ato de se ‘desnudar’ sugere não apenas uma entrega total e desprotegida ao texto, mas também uma disposição para se confrontar com o que é desconhecido ou desafiador. A leitura, assim, se apresenta como um processo que exige do leitor não apenas esforço intelectual, mas também uma abertura emocional e existencial — uma entrega sem reservas ou pretensões.

Goulart (2023) aprofunda essa metáfora, sugerindo que a leitura só pode ser verdadeira e profunda quando o leitor se despede de suas limitações internas, representadas pela "umidade", uma metáfora que pode simbolizar inseguranças, preconceitos ou bloqueios mentais. Estes impedem uma verdadeira compreensão do texto, obscurecendo o que está sendo lido.

Além disso, a metáfora da "umidade" também pode se referir a aspectos mais concretos da condição humana, como as fraquezas emocionais ou os medos que nos afastam da plena imersão na leitura e a referência à "soberba, arrogância ou presunção" indica que o leitor deve se despir não só das suas inseguranças, mas também dos preconceitos de saber ou de achar que não há mais nada a aprender. Essa atitude presunçosa, representada pelas "vestimentas", fecha o caminho para uma leitura genuína. A verdadeira compreensão exige uma humildade intelectual, onde o leitor reconhece que sempre há algo novo a ser descoberto, independentemente do que já saiba.

Como vimos, o ato de ler é uma experiência profundamente transformadora e essencialmente humana e para que o leitor seja verdadeiramente impactado pelo texto, é necessário um envolvimento pleno com o conteúdo, o que permite a conexão do sujeito com as ideias e reflexões que o texto provoca.

O que nos remete a Freire (1989, p. 9) quando nos apresenta que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Freire argumenta que a compreensão do mundo ao nosso redor é fundamental antes mesmo de começarmos a interpretar e compreender o significado das palavras. O autor destaca a importância de entendermos o contexto social, político e cultural em que vivemos como ponto de partida para qualquer processo de aprendizado. Isso implica reconhecer as relações de poder, as desigualdades e as diversas realidades que moldam nossas vidas. Sugere que o processo de compreender o significado das palavras e textos só pode ser verdadeiramente significativo e eficaz se estiver continuamente informado e enriquecido pela leitura crítica do mundo.

Quando aplicamos essa concepção à leitura literária, entendemos que a leitura de obras literárias deve ser uma prática crítica que amplie nossa compreensão do mundo, permitindo-nos questionar e refletir sobre as estruturas sociais.

Uma leitura voltada para a formação de um cidadão/leitor capaz de não apenas compreender a estrutura e o enredo da obra, mas, principalmente, capaz de refletir sobre diferentes pontos de vista e entender as múltiplas camadas de significados do texto, capaz de analisar o contexto histórico, social e político no qual a obra foi produzida e como ela pode dialogar com o mundo contemporâneo.

A leitura literária vista de acordo como ato de libertação, ato que transforma o leitor em um sujeito mais consciente e o capacita a agir para a transformação de sua própria realidade.

Nas palavras de Queirós (2019, p. 57) “[...] a primeira cartilha que aprendi a ler foi o olhar de meu pai. Meu pai olhava para a gente e a gente sabia se podia comer mais doce, se podia tomar mais um copo de groselha. Então eu aprendi por aí”. A educação não pode ser desvinculada da realidade em que vivemos. A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos interdependentes e complementares que se retroalimentam, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica do mundo e dos textos que encontramos.

4.4 O direito à literatura

Assim como definir leitura é uma tarefa complexa e desafiadora, o mesmo se aplica à definição de literatura, que resiste a uma definição única ou definitiva. Isso se deve ao fato de

que a literatura de uma sociedade não pode ser reduzida a um único conceito ou norma rígida; ela se forma a partir dos referenciais culturais e dos valores compartilhados por uma comunidade interpretativa.

Cada povo atribui sentido e estrutura à sua literatura de maneira particular, moldada por suas experiências, crenças e contextos históricos. Dessa forma, a literatura não se apresenta como uma entidade imutável e universal, mas como um campo dinâmico e multifacetado, que se transforma à medida que se aprofundam as interações culturais e as percepções de um grupo social específico. Sob essa ótica, compreender o que é literatura exige uma disposição para acolher as diversas formas de pensamento e as diferentes maneiras de viver o mundo.

Em consonância com Freire (1989) sobre o poder da leitura para nos conectar com nossa própria humanidade, no seu ensaio “O Direito à Literatura”, escrito como subsídio para uma palestra sobre direitos humanos em 1988, Candido defende que:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2011, p. 188).

Candido (2011, p. 176) explora o acesso à expressão artística e à leitura como algo essencial para o pleno desenvolvimento humano, ao argumentar que: “A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Sua visão destacava o papel transformador da literatura na formação de indivíduos conscientes, capazes de compreender o mundo e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

O autor supracitado reitera que é comum pensarmos que todos têm direito a certos bens fundamentais, como moradia, educação e comida, mas raramente estendemos todos os nossos direitos ao próximo: “...reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (Candido, 2011, p. 176).

Candido (2011) enfatiza a literatura como um direito humano que transcende as barreiras sociais, econômicas e educacionais. Para o autor, a literatura desempenha um papel crucial na democratização da cultura. Ele defendia que o acesso à leitura e à produção literária não deveria ser restrito a determinadas classes sociais, mas sim estendido a todos os cidadãos.

Nesse sentido, a literatura se torna não apenas um privilégio, mas um direito humano universal: “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou

ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça” (Candido, 2011, p. 177). Ao defender a democratização do acesso à literatura, Cândido deixou um legado importante para a compreensão da literatura não apenas como arte, mas como um instrumento essencial para a plenitude do ser humano. “[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (Candido, 2011, p. 177).

Para Candido (2011), a literatura é uma ferramenta poderosa e uma maneira de conceder às pessoas a liberdade de consciência e despertar político e ressalta que a capacidade de relacionar a experiência real dos leitores com os personagens, poeta ou prosadores das diversas literaturas abre um campo de compreensão mais amplo do mundo e, por conseguinte, uma maior consciência crítica. Em outras palavras, a literatura proporciona um acesso único à imaginação e à emoção humana:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2011, p. 176).

O direito à literatura, portanto, estaria vinculado à capacidade de experimentar e explorar um amplo espectro de sentimentos por meio das obras literárias. Esse acesso não se limita apenas à educação formal, mas também à possibilidade de enriquecer a vida emocional de qualquer indivíduo.

A literatura é uma ferramenta potente da escola para a integração dos jovens à sociedade para promover os direitos humanos entre crianças e adolescentes com o objetivo não apenas de informar, mas de desenvolver e promover a formação leitora entre professores e alunos.

Assim, a literatura e os Direitos Humanos estão intrinsecamente ligados, compartilhando o objetivo comum de promover a dignidade, a igualdade e a justiça para todos. Ao ler e compartilhar histórias que abordam questões relacionadas aos Direitos Humanos, contribuimos para ampliar a consciência pública, fortalecer a solidariedade global e construir um mundo onde os direitos de todos sejam respeitados e protegidos. Nesse sentido, a literatura é considerada por Candido (2011, p. 188), como “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos” .

Ao mergulhar na realidade de um texto literário, estamos convidados não apenas a testemunhar uma história, mas também a nos conectar com as experiências e perspectivas dos personagens. Nesse encontro entre leitor e texto, somos desafiados a exercitar a alteridade, a habilidade de nos colocarmos no lugar do outro, compreendendo suas emoções, motivações e contexto de vida.

Cada leitor traz consigo uma bagagem única, composta por experiências pessoais, valores, crenças e identidades. Ao entrar em contato com um texto literário, essa bagagem se entrelaça com a narrativa, enriquecendo nossa compreensão e interpretação. Ao mesmo tempo, somos desafiados a transcender nossa própria perspectiva e nos abrir para outras formas de ser e de sentir.

A literatura é uma forma poderosa de resistência e uma arma vital contra qualquer forma de autoritarismo, incluindo governos fascistas. Em regimes totalitários, o controle da informação, a divulgação de informações falsas (fake news) e a repressão ao pensamento crítico são frequentemente utilizados como estratégias para manter o poder.

Nesse contexto, a leitura desafia essa hegemonia, capacitando as pessoas a questionar, refletir e contestar as narrativas impostas pelo regime. As obras literárias têm um papel crucial nesse processo de resistência. Através da literatura, os autores têm a liberdade de expressar ideias subversivas, de explorar temas controversos e de dar voz aos marginalizados. As histórias e os personagens que encontramos na literatura nos inspiram e nos fortalecem, oferecendo modelos de coragem, integridade e resistência que podem nos guiar em tempos difíceis.

É por isso que a escola desempenha um papel fundamental na difusão da leitura. Ao promover o hábito da leitura desde cedo e ao proporcionar acesso a uma ampla variedade de obras literárias, a escola capacita os estudantes a se tornarem cidadãos críticos e conscientes. Ela os equipa com as ferramentas necessárias para questionar a autoridade, defender seus direitos e resistir a tentativas de manipulação e controle.

4.5 Retratos da leitura no Brasil

A leitura, enquanto prática cultural essencial, desempenha um papel central na formação de cidadãos e na construção do conhecimento. Entretanto, os dados da 6ª edição da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" (IPL, 2024), divulgados em 19 de novembro de 2024, expõem um cenário alarmante em relação à leitura no Brasil, especialmente no contexto escolar. A pesquisa revela que mais da metade da população (53%) não leu um único livro completo nos

três meses anteriores ao levantamento, evidenciando um retrocesso significativo nos índices de leitura no país.

Esse declínio no interesse pela leitura atinge todas as faixas etárias, níveis de escolaridade e classes sociais, o que se mostra especialmente preocupante no âmbito educacional. O estudo indica que, embora a maioria dos leitores ainda prefira livros impressos, a crescente predominância de conteúdos digitais, fragmentados e superficiais, tem se mostrado um competidor cada vez mais forte da leitura profunda de livros.

Além disso, a pesquisa sublinha a diminuição da importância da escola como promotora da leitura. O número de pessoas que identificaram a escola como um ambiente de leitura caiu drasticamente, de 35% em 2007 para apenas 19% em 2024. Essa redução reflete uma mudança cultural, em que a sala de aula tem se distanciado de seu papel de fomentar hábitos de leitura duradouros entre os alunos.

Outro dado preocupante é a queda nas recomendações de livros feitas pelas escolas. Somente 4% dos leitores afirmaram que suas escolhas de leitura foram influenciadas por sugestões escolares, um número significativamente inferior aos 25% registrados em 2011. Esse panorama indica que, apesar dos esforços das instituições de ensino, a escola tem perdido sua posição como mediadora da prática de leitura entre os jovens, especialmente em um contexto de crescente acesso às novas tecnologias e às redes sociais. Entretanto, a pesquisa também destacou um dado positivo: a faixa etária de 11 a 13 anos ainda apresenta uma boa taxa de leitores, embora, à medida que as idades aumentem, o interesse pela leitura diminua significativamente.

Por outro lado, a pesquisa também destacou que, embora a frequência à biblioteca seja reduzida, este espaço ainda mantém uma função importante, mesmo que menos intensa do que o esperado. Apenas 3% dos brasileiros frequentam bibliotecas regularmente, um número preocupante, principalmente considerando que as bibliotecas poderiam desempenhar um papel fundamental no fomento à leitura e no acesso ao conhecimento. O estigma de que as bibliotecas são espaços restritos à pesquisa acadêmica, em vez de locais de leitura e enriquecimento cultural, também precisa ser superado.

Esses dados ressaltam a necessidade urgente de políticas públicas e iniciativas educacionais que busquem reverter esse quadro e resgatar o interesse pela leitura em todas as faixas etárias. Para tanto, é fundamental criar estratégias que promovam o prazer pela leitura desde a infância, garantindo o acesso à literatura, tanto digital quanto impressa, de maneira acessível e atrativa. As escolas, enquanto instituições educativas, devem reassumir seu papel

como centros de formação de leitores, promovendo a leitura não apenas como uma ferramenta acadêmica, mas como uma prática de inclusão social e cultural.

Para que o Brasil se torne, de fato, um país de leitores, é preciso que a leitura ocupe um lugar de destaque nas escolas, nas casas e nas políticas públicas, buscando transformar esse cenário e recuperar o interesse pela leitura em todas as faixas etárias. A próxima seção apresentaremos algumas das principais concepções de letramento que embasam o ensino da Língua Portuguesa na contemporaneidade no intuito de compreender a relevância do processo alfabetizar letrando na formação do professor, bem como sua contribuição para o letramento literário.

5 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, estruturada como estudo de caso, com o objetivo de investigar as ações de formação docente voltadas à mediação de leitura literária, a partir da experiência do curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”. Essa escolha metodológica se justificou pela necessidade de compreender os significados atribuídos pelos professores às práticas formativas, assim como os efeitos dessas experiências em sua atuação como mediadores de leitura.

Ao focar no estudo de caso, foi possível analisar em profundidade o contexto específico da formação, captando as nuances e complexidades das vivências dos sujeitos, o que foi essencial para compreender como tais ações contribuem para a constituição do professor-mediador no ambiente escolar.

A abordagem qualitativa permitiu acessar dimensões subjetivas, como percepções, sentidos e saberes mobilizados pelos sujeitos, aspectos que não seriam plenamente apreendidos por procedimentos quantitativos. O estudo de caso, por sua vez, mostrou-se adequado por possibilitar uma análise densa e contextualizada de uma experiência formativa situada em um contexto específico, o que favoreceu a compreensão das particularidades do processo formativo e sua influência na constituição do professor-mediador no ambiente escolar.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo foco na compreensão de fenômenos complexos a partir da perspectiva dos participantes, privilegiando dados não numéricos, como entrevistas, observações e relatos, que permitem uma interpretação aprofundada das experiências, significados e contextos sociais.

Nesse sentido, a investigação orientou-se por um interesse interpretativo, centrado na análise das estratégias de mediação de leitura desenvolvidas no curso, da participação dos professores e das transformações observadas em suas práticas pedagógicas.

A abordagem qualitativa, como destaca a autora, permite ao pesquisador utilizar instrumentos flexíveis, tais como entrevistas, observações, questionários abertos e análise documental, adaptando-se à singularidade do objeto investigado. Esses instrumentos foram fundamentais para captar a percepção dos cursistas, a estrutura e a proposta metodológica do curso, bem como os modos pelos quais os conteúdos foram apropriados e ressignificados pelos professores em formação.

Conforme a classificação de Gil (1991), a pesquisa é também de natureza descritiva, pois teve como finalidade registrar, analisar e interpretar, de forma detalhada, as ações formativas do curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”, sua metodologia, conteúdos,

dinâmicas de trabalho, materiais utilizados e as experiências relatadas pelos participantes. A descrição minuciosa desses elementos permitiu construir uma compreensão mais ampla sobre os caminhos possíveis para a formação de professores mediadores de leitura.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a investigação se caracteriza como um estudo de caso, uma vez que envolveu a coleta de dados diretamente no contexto em que o fenômeno ocorreu, permitindo a observação das práticas pedagógicas e das interações entre os participantes. O estudo de caso, conforme Gil (1991), é apropriado para pesquisas que buscam compreender fenômenos em profundidade, a partir de múltiplas fontes de evidência. Neste trabalho, foram utilizados dados oriundos de entrevistas com os cursistas, questionários, observações e análise de documentos institucionais relativos à concepção e à execução do curso.

Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica com o intuito de fundamentar teoricamente a discussão sobre a formação docente, a leitura literária e a mediação docente no ambiente escolar, bem como para sustentar as análises sobre as práticas formativas observadas. Essa abordagem permitiu uma reflexão aprofundada sobre as práticas de mediação da leitura e seu impacto na formação docente.

A pesquisa seguiu as diretrizes éticas estabelecidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a voluntariedade e confidencialidade das informações, respeitando a privacidade dos participantes.

5.1 Contextualização da pesquisa

A pesquisa teve como foco o curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”, realizado em um município de Minas Gerais. O município pesquisado, situado na zona metalúrgica do estado de Minas Gerais, possui uma área de 259 km² e uma população estimada em 37.618 pessoas, conforme dados do Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Está localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, o que implica em uma interação constante com a dinâmica urbana e seus desafios socioeconômicos.

A cidade, caracterizada pela forte presença industrial, enfrenta questões relacionadas à urbanização acelerada e à oferta de serviços públicos, especialmente na educação, onde o aumento da população pressiona por mais vagas em escolas públicas e tem evidenciado a necessidade de maior qualificação dos profissionais de ensino.

A rede de ensino do município pesquisado, no ano de 2024, era composta por quinze instituições, sendo: 4 creches, 5 Centros de Educação Infantil (CEIM) e 6 escolas de Ensino

Fundamental, atendendo um total de 3.186 alunos, distribuídos pelas diferentes etapas da educação básica. Deste total, 383 alunos estavam matriculados na creche, 762 na Educação Infantil, 1.474 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 567 nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Figura 1 – Percentual de escolas com bibliotecas



Fonte: INEP (2023).

No caso do município pesquisado, 24% das escolas possuem uma biblioteca, de acordo com o critério adotado pelo INEP (2023), que considera biblioteca o espaço composto por acervo de livros e a atuação de um profissional especializado em biblioteconomia. Esse percentual está bem abaixo das médias de Minas Gerais (59%) e da média nacional (32%).

Tal definição converge com a Lei Federal nº 12.244/2010, que torna obrigatória a existência de bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino, exigindo acervo sistematizado e a presença de um bibliotecário legalmente habilitado. Importante destacar que a legislação não menciona “salas de leitura”, diferenciando-as da concepção de biblioteca escolar prevista em lei.

A distinção entre os termos “biblioteca escolar” e “sala de leitura” está diretamente ligada aos marcos legais e institucionais que regulam o uso e a finalidade desses espaços nas escolas. Em Minas Gerais, documentos como a Instrução SEE nº 03/2016 e a Resolução SEE nº 4.789/2022 normatizam a diferenciação entre Biblioteca Escolar e Sala de Leitura ao destinarem a função de mediação de leitura a professores do magistério, e não a bibliotecários.

Caracterizando, assim, a “sala de leitura” como um espaço de mediação pedagógica conduzido por professores, como o PEUB (Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca), que não necessariamente possuem formação em Biblioteconomia.

Embora ambos os espaços estejam voltados à promoção da leitura, a nomenclatura “Biblioteca Escolar” exige o cumprimento de requisitos legais federais e profissionais específicos, enquanto a “Sala de Leitura” representa uma alternativa pedagógica possível dentro dos limites das estruturas e políticas estaduais, sem, contudo, suprir plenamente as exigências legais de uma Biblioteca Escolar.

É importante ressaltar que as escolas analisadas não atendem aos critérios estabelecidos pelo INEP para a caracterização de Bibliotecas Escolares. Dessa forma, a nomenclatura adotada para esses espaços é “Sala de Leitura” e que o profissional responsável pela sua gestão não é só um organizador de livros ou gerenciador de empréstimos, mas um facilitador do ensino que contribui com o aprendizado dos alunos e atua em parceria com professores e coordenadores pedagógicos.

Assim, quem reponde pela sala de leitura é, primeiramente, um professor envolvido no planejamento pedagógico, na curadoria, na promoção/mediação da leitura e na formação integral dos estudantes, de acordo com Bajour (2012, p. 85) “quando a biblioteca está na escola, ela está imbuída de seus principais objetivos e, portanto, quem responde por ela (o desejável é que seja um professor que tenha formação de bibliotecário escolar) não pode se desvincular do ensino”. A sala de leitura desempenha o papel de extensão no processo ensino aprendizagem. Ela não é apenas um espaço para armazenar livros, mas um ambiente que participa ativamente dos objetivos pedagógicos da escola.

5.2 Procedimento de produção de dados

Para a realização da pesquisa, optamos por quatro procedimentos de produção de dados: (a) o acompanhamento e descrição dos encontros de formação realizados pelo curso “Ler e escrever em contextos literários”, durante o ano de 2024; (b) aplicação de questionário; (c) realização de entrevistas e (d) observação da leitura literária no espaço escolar. Abaixo, detalhamos os procedimentos adotados:

- a) o acompanhamento e descrição dos encontros de formação realizados pelo curso “Ler e escrever em contextos literários”, durante o ano de 2024;

Quadro 1 – Organização do curso de formação para professores

Data	Encontros Presenciais	Tema
06/04 (4 h)	Encontro 1	¶ O que é ler? / Critérios de seleção
29/08 (4 h)	Encontro 10	¶ Escrever em torno do literário / Indicação literária / Contexto de produção
Data/Carga Horária	Encontros online	Tema
18/04 (2 h)	Encontro 2	¶ Leitura compartilhada ¶ Sessões Simultâneas de Leitura (SSL)
25/04 (2 h)	Encontro 3	¶ Chaves de leitura ¶ Elaboração de perguntas para apreciação
09/05 (2 h)	Encontro 4	¶ Aprendizagens em torno do literário
23/05 (2 h)	Encontro 5	¶ O papel do mediador
20/06 (2 h)	Encontro 6	¶ Planejamento de leitura literária
27/06 (2 h)	Encontro 7	¶ Percursos literários o que são?
04/07 (2 h)	Encontro 8	¶ Percursos literários: planejamento
11/07 (2 h)	Encontro 9	¶ Percursos literários e Situações didáticas

Fonte: elaboração própria.

b) aplicação de questionário;

Além do acompanhamento em campo, optamos também pela aplicação de um questionário de questões abertas com as professoras participantes do curso de formação. O instrumento foi elaborado pelos pesquisadores e organizado por meio da plataforma *Google Forms* com o objetivo de obter informações complementares acerca da experiência formativa e de suas repercussões na prática docente.

Para viabilizar a aplicação, contamos com o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município investigado. A SME foi responsável por contatar, por meio do e-mail institucional, as professoras que participaram do curso. Na mensagem enviada, constavam uma breve explicação sobre a pesquisa, o link de acesso ao questionário e um pedido de colaboração voluntária para o preenchimento do formulário.

A aplicação do questionário no *Google Forms* foi encaminhada aos 61 cursistas, mas somente 21 responderam ao questionário, sendo 3 especialistas e 18 professoras do Ensino Fundamental anos iniciais.

c) realização de entrevistas;

Realizamos, ainda, entrevistas semiestruturadas: com a bibliotecária do município que foi uma das idealizadoras do projeto, com a subsecretária de desenvolvimento municipal de educação da secretaria municipal de educação – SME, com a professora que ministra o curso e com professoras mediadoras de leitura literária.

As entrevistas foram agendadas em dia e horário conforme a disponibilidade de cada participante e foram compartilhadas, antecipadamente, algumas questões que as nortearam. Os participantes da entrevista foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e quanto aos registros de dados, como anotação e gravação de áudio, que foram transcritos e analisados de modo a compor a redação do trabalho final de pesquisa, sem a menção do nome dos participantes envolvidos.

d) observação da leitura literária.

Agendamos previamente, com as professoras responsáveis pela leitura, o dia e os horários para o acompanhamento das mediações de leitura literária com as crianças. Ao todo, foram observadas 16 mediações de leitura, ou seja, leituras de 16 livros diferentes. E desses dezesseis, apenas uma professora nos avisou com antecedência qual seria o livro que ela iria ler para/com as crianças.

As observações das mediações foram registradas em caderno de bordo (percepções do observador, comportamento dos alunos, escuta e intervenções do mediador etc.).

5.3 Os sujeitos da pesquisa

Essa pesquisa traz quatro grupos de sujeitos: (a) a bibliotecária do município, uma das idealizadoras do projeto de incentivo à leitura “LiterAção” (b), a subsecretária de desenvolvimento municipal de educação, (c) a professora formadora do curso e (d) os participantes do curso.

A presença de uma das idealizadoras foi fundamental para compreender a concepção da proposta e os princípios que orientaram a criação do projeto, culminando no curso de formação “Ler e Escrever no Contexto Literário”. A subsecretária de desenvolvimento municipal de educação teve papel central ao evidenciar como a proposta se insere nas políticas públicas locais, destacando as condições institucionais e o compromisso da gestão na viabilização do projeto. A professora formadora constituiu-se como elo entre teoria e prática, conduzindo o processo formativo por meio da apresentação de fundamentos e metodologias voltados à mediação da leitura, enquanto os cursistas assumiram papel essencial na investigação, pois vivenciaram diretamente os desafios e as possibilidades de aproximar seus alunos da leitura literária no cotidiano escolar.

A inclusão desses diferentes sujeitos na investigação possibilitou reunir uma diversidade de olhares que se complementaram: o de quem idealizou e planejou o projeto, o de quem garantiu as condições institucionais e políticas para sua efetivação, o de quem executou o processo formativo e o de quem vivenciou diretamente a mediação literária no cotidiano escolar. Tal escolha foi coerente com os objetivos da pesquisa, uma vez que permitiu analisar tanto as dimensões formativas quanto as práticas efetivas, bem como identificar limites, desafios e potencialidades da mediação no contexto escolar. A seguir, detalha-se os grupos de sujeito da pesquisa:

a) os idealizadores do projeto de incentivo à leitura “LiterAção”;

O projeto LiterAção foi iniciado em abril de 2019 pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, em parceria com a bibliotecária lotada na Biblioteca Pública Municipal, com vistas à aquisição de acervos de livros literários e ações que assegurassem a formação literária dos estudantes da rede municipal.

A Bibliotecária é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil (GEPLI) da FaE/UFMG, graduada em Biblioteconomia pela Escola de Ciência da Informação da UFMG, com experiência em diferentes tipos de unidades de informação desde 2005 e atua, desde 2018, na Biblioteca Pública Municipal do município pesquisado, onde desenvolve ações voltadas ao fortalecimento da leitura e da biblioteca como espaço público de formação.

Nos últimos anos, tem investido em sua formação continuada, com duas pós-graduações e diversos cursos de curta duração, buscando estratégias inovadoras para a atuação em bibliotecas públicas.

Mais do que uma profissional técnica, a bibliotecária se define como uma sonhadora que acredita na organização “*em sentido amplo*” – tanto do conhecimento quanto da vida cotidiana – e vê na (in)formação um caminho para esse equilíbrio. Essa concepção amplia o papel tradicional da bibliotecária, atribuindo-lhe também uma dimensão formadora e cultural.

Sua trajetória como leitora revelou a potência da memória literária como elemento estruturante da subjetividade. Em sua infância, lembrou-se com afeto de um livro encontrado entre materiais descartados, cuja personagem principal era uma galinha chamada Cocota, cercada por ilustrações aquareladas. Já na vida adulta, destacou a leitura de *O Aprendizado da Morte*, de Assis Brasil, como um marco transformador em sua visão de mundo. A bibliotecária municipal reconheceu, ainda, como leituras da infância ajudaram a construir e questionar valores e como se revelaram, mais tarde, fundamentais para que se tornasse uma mediadora crítica e reflexiva.

Seu percurso profissional é marcado por uma forte ligação com a organização documental e o compromisso com o acesso democrático à leitura. Foi responsável por idealizar e coordenar a implantação do projeto LiterAção, voltado à mediação de leitura literária nas escolas da rede municipal de ensino.

Sua atuação à frente do projeto LiterAção se deu em meio a desafios institucionais, resistências e restrições estruturais. Ainda assim, transformou uma situação de adversidade – a paralisação temporária de suas funções na biblioteca pública devido a uma reforma – em oportunidade de ação formativa, propondo, planejando e implementando um projeto consistente de formação de leitores e de mediação literária nas escolas da rede municipal.

b) a Subsecretária de desenvolvimento municipal de educação da Secretaria de Educação Municipal – SME;

A entrevistada, subsecretária de desenvolvimento municipal de educação, é filha de uma professora que iniciou a carreira docente após os 40 anos e de um trabalhador fabril que, a partir dos 50, migrou para a construção civil, além de neta de quatro trabalhadores rurais. Primogênita e única mulher entre três filhos, vivenciou uma infância simples, porém marcada por ricas experiências familiares. Desde cedo, alimentou o desejo de ser professora, o que se consolidou como objetivo profissional ao longo de sua trajetória.

É licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM) e possui pós-graduação em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Sua experiência profissional teve início no

telemarketing, aos 17 anos, e se estendeu à esfera pública municipal de outro município, na área administrativa, por mais de cinco anos.

Ingressou na Rede Municipal de Educação do município pesquisado em 2017, após aprovação em concurso público, realizado em 2016, tomando posse no cargo de Especialista em Educação, atuando em escolas de Educação Infantil. Em setembro de 2019, foi convidada a integrar a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, onde atuou no assessoramento técnico às escolas municipais. Paralelamente, atuou como professora da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em outro município, entre 2019 e o primeiro semestre de 2021.

Em janeiro de 2021, assumiu a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, função exercida até dezembro de 2024.

Sua trajetória profissional evidenciou um percurso construído a partir de vivências múltiplas na educação básica e na gestão educacional, consolidando-se como uma agente importante no desenvolvimento da educação municipal.

c) professora formadora;

A professora formadora do curso "Ler e Escrever no Contexto Literário" é mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, pós-graduada no curso Construtivismo e Educação, pela FLACSO – Argentina, e graduada em Pedagogia. Trabalhou como coordenadora da equipe de Língua Portuguesa pelo Centro de Formação do município de São Caetano do Sul, foi professora do curso de Pós-Graduação em Alfabetização do ISEVEC e da Escola da Vila.

Atualmente é assessora da Secretaria de Educação de São Paulo, no ciclo de alfabetização; formadora de professores e gestores pela Roda Educativa (antiga CE CEDAC) e Instituto Avisa Lá, professora dos cursos de Pedagogia e de Pós-Graduação Literatura para crianças e jovens, pelo Instituto de Educação Superior -IES, e gestora pedagógica do Programa Taba na Escola.

Iniciou sua atuação na formação de professores mediadores de leitura ao integrar uma equipe ligada a uma editora, prestando assessoria pedagógica em diversos municípios do país. Desde então, tem se dedicado ao aprofundamento teórico e prático da literatura infantil, atuando também como docente em cursos de pós-graduação na área. Com uma trajetória marcada pelo compromisso com a educação, acredita na importância da constituição do professor como leitor e na tematização da prática como eixos fundamentais da formação. Defende que a formação de

mediadores de leitura deve considerar as especificidades do contexto escolar, valorizar os saberes docentes e favorecer a criação de comunidades leitoras dentro e fora da escola.

No município pesquisado, conduziu a formação com foco na mediação qualificada da leitura literária, propondo discussões sobre critérios de escolha de obras, planejamento de leitura, chaves de leitura, apreciação e intencionalidade didática.

d) professoras participantes do curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”.

O curso foi direcionado a 61 profissionais da educação, sendo 21 gestores (diretores e especialistas) da área educacional e 39 professores de Língua Portuguesa, distribuídos entre regentes de aula (docentes responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental anos finais), regentes de turma (professores do 1º ao 5º ano – Ensino Fundamental anos iniciais) e uma professora de sala de leitura.

Os professores de literatura e os demais responsáveis pelas salas de leitura não foram contemplados como público prioritário desta formação. A subsecretária de desenvolvimento municipal de educação, relatou que tal decisão esteve relacionada ao fato de que, desde 2019, esses profissionais já participavam do projeto de incentivo à leitura “LiterAção”, que lhes oportunizou encontros de estudo e atividades formativas voltadas à mediação literária e que, os professores regentes de aula e de turma ainda não haviam sido contemplados por ações específicas de formação nesse campo, o que justificou a opção por priorizá-los, com o objetivo de ampliar o alcance do processo formativo e promover maior equidade na oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional no município.

5.4 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi conduzida com base na Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiazzi (2016), por sua adequação à natureza interpretativa desta investigação, que buscou investigar as ações de formação docente que priorizaram a mediação de leitura literária no curso Ler e Escrever no Contexto Literário.

Diante do caráter reflexivo e subjetivo dos aspectos investigados, optamos por uma abordagem interpretativa dos dados, inserida no campo da pesquisa qualitativa de natureza compreensiva. A Análise Textual Discursiva (ATD), como afirmam Moraes e Galiazzi (2016), implica assumir um movimento contínuo de construção de sentidos, de abertura ao novo e ao inesperado. Trata-se de um processo fundamentado na liberdade e na criatividade, no qual não

há espaço para estruturas fixas ou caminhos previamente definidos. Exige-se, portanto, desfazer-se de certezas e abrir-se ao inusitado, navegando por territórios desconhecidos e traçando rotas à medida que se avança — com todas as inseguranças e incertezas que esse percurso impõe.

O curso de formação, ao propor o fortalecimento da atuação docente como mediação da leitura literária, constituiu-se como um espaço formativo que mobilizou saberes, experiências e práticas. Tal dinâmica exigiu do pesquisador uma escuta atenta aos sentidos atribuídos pelos participantes ao processo vivenciado. Afinal, toda leitura é, em essência, uma forma de interpretação — não há leitura única ou objetiva. Como destaca Roque (2016, p. 35), “Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras; leituras essas relacionadas com as intenções dos autores, com os referenciais teóricos dos leitores e com os campos semânticos em que se inserem.”

Nesse contexto, a análise interpretativa mostrou-se adequada por buscar compreender os significados atribuídos à formação recebida, às metodologias propostas e à relação dos professores com a leitura literária em seu cotidiano escolar.

O processo analítico seguiu três etapas interligadas: a) Unitarização – fragmentação do corpus em unidades de sentido relevantes, extraídas das entrevistas, questionário, registros escritos e observações realizadas no curso; b) Construção de categorias emergentes – agrupamento das unidades de sentido nos núcleos temáticos que estruturam esta pesquisa: Idealização do curso; Saberes mobilizados pela formação; Saberes mobilizados para mediação literária; Saberes referentes ao tempo, efetivação e apropriação do curso; Saberes reflexivos ação-reflexão-ação; Percurso da formação para a mediação literária docente; Práticas das professoras e c) Produção de metatextos – elaboração de reflexões teóricas articulando as categorias aos objetivos do estudo e ao referencial teórico, de modo a aprofundar a compreensão sobre o papel da formação continuada na constituição do professor-mediador de leitura literária.

Com base nestas etapas foi possível elencar as seguintes três classificações dos discursos produzidos em três grandes categorias: a idealização do curso, a percepção das professoras sobre o curso e as práticas produzidas, que se subdividem em unidades temáticas.

A primeira classificação diz respeito às entrevistas realizadas com a bibliotecária, com a subsecretária de educação e com a formadora: (a) saberes teóricos mobilizados durante a formação; (b) saberes práticos mobilizados para mediação literária; (c) saberes institucionais e organizacionais, relativos ao tempo, às condições de continuidade e às políticas de sustentação da formação.

A segunda refere-se às respostas produzidas pelas professoras, sinalizando a percepção sobre a formação oferecida: (a) percepção das professoras referentes ao curso de formação; (b) percepção sobre o papel da mediação de leitura.

A terceira diz respeito aos registros da observação da prática das atividades de leitura observadas.

6 SABERES MOBILIZADOS E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA: uma análise textual discursiva do curso “ler e escrever no contexto literário”

Para atender ao objetivo de compreender o papel da formação continuada na constituição do professor-mediador de leitura literária, nesta seção trazemos os resultados das análises realizadas a partir de um olhar reflexivo fundamentado nos estudos teóricos e no corpus empírico da pesquisa.

Com base nas etapas do processo analítico, foi possível elencar três grandes classificações dos discursos produzidos: (a) a idealização do curso; (b) a percepção das professoras sobre a formação; e (c) as práticas docentes observadas, que se subdividem em unidades temáticas para melhor aprofundamento dos discursos produzidos.

Para melhor organização, a seção está estruturada em cinco subseções: na primeira, trazemos um detalhamento do curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”; na segunda, apresentamos a categoria Idealização do curso, a partir das entrevistas com a bibliotecária, com a subsecretária de educação e com formadora, organizada em três unidades: (a) saberes teóricos mobilizados durante a formação; (b) saberes práticos mobilizados para a mediação literária; e (c) saberes institucionais e organizacionais, relativos ao tempo, às condições de continuidade e às políticas de sustentação da formação; na terceira, trazemos a classificação e as análises referentes às respostas das professoras, sinalizando a percepção sobre a formação oferecida: (a) percepção das professoras referentes ao curso de formação; (b) percepção sobre o papel da mediação de leitura; na quarta, compartilhamos a categoria Práticas produzidas, por meio da reflexão das atividades de leitura observadas; e, por fim, na quinta subseção, apresentamos uma síntese das principais observações, de modo a articular os achados da pesquisa com seus objetivos e referenciais teóricos

6.1 O curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”: fundamentos e organização

O curso "Ler e Escrever no Contexto Literário" foi concebido como uma iniciativa conjunta entre o Instituto de Ensino Superior, que aqui, vamos denominar de IES, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e uma empresa mineradora sediada num município da região metropolitana de BH - MG, com o intuito de capacitar os professores de Língua Portuguesa, professores mediadores de leitura literária, da rede municipal de ensino. Este curso, estruturado em dois segmentos, foi oferecido para 40 docentes e para 21 gestores (diretores e especialistas) da área educacional, totalizando, 61 cursistas.

A descrição a seguir concentra-se no segundo segmento, foco deste trabalho, voltado às ações formativas com professores e especialistas.

A SME, considerando as temáticas que foram abordadas, estabeleceu os seguintes critérios de prioridade para seleção dos(as) professores(as):

- a) 1º - professores(as) regentes de turma dos anos iniciais;
- b) 2º - professores(as) do projeto de intervenção “Aprender Mais”;
- c) 3º- professores(as) do uso da sala de leitura;
- d) 4º- professores(as) eventuais;
- e) 5º- professores(as) AEE;
- f) outros(as) professores(as) interessados(as).

As vagas disponíveis foram distribuídas considerando o número de turmas dos anos iniciais de cada instituição de ensino. Além das vagas para professores, foram abertas 15 (quinze) vagas exclusivas para todos(as) os(as) especialistas que atuavam no Ensino Fundamental.

Em CI, enviada às escolas municipais, a SME esclarece aos profissionais:

Salientamos que essa carga horária **não** comporá as horas de módulo individual ou coletivo, portanto trata-se de um convite à formação para professores(as) e especialistas. No entanto, para este ano, a Secretaria Municipal de Educação procederá ao pagamento de **horas extras** para os(as) profissionais que participarem efetivamente do curso. O pagamento acontecerá mensalmente, de acordo com as horas cumpridas por cada profissional em cada mês. (CI, Nº: 03 de 18/03/2024).

A formação foi realizada entre os meses de abril e agosto de 2024, em formato híbrido. As atividades foram organizadas na plataforma *Moodle*, enquanto as videoconferências ocorreram pelo *Zoom*, com acesso disponibilizado por meio de *links* no ambiente virtual.

O percurso formativo contou com 10 encontros, dos quais 8 foram on-line e 2 presenciais, todos mediados por uma professora especialista, docente de pós-graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

Os temas abordados nos encontros priorizaram conteúdos envolvendo as práticas pedagógicas em torno do trabalho com literatura na sala de aula: critérios de seleção de obras, planejamento de leituras em voz alta pelo professor, sessões simultâneas de leituras, biblioteca de classe e escritas em torno dos textos literários.

Data	Encontros presenciais	Tema	Objetivo do encontro
Abril	Encontro presencial 1	⌄ O que é ler? ⌄ Critérios de seleção	⌄ Compreender a leitura como prática de interpretação, reflexão e construção de sentido. ⌄ Identificar e aplicar critérios para escolher textos ou obras adequadas ao público e ao objetivo da leitura.
Agosto	Encontro presencial 2	⌄ Escrever em torno do literário ⌄ Indicação literária ⌄ Contexto de produção	⌄ Escrever textos que expressem interpretações pessoais sobre a obra literária. ⌄ Indicar obras literárias justificando sua escolha. ⌄ Compreender o contexto de produção da obra e relacioná-lo ao conteúdo do texto.

Fonte: elaboração própria.

Os encontros presenciais ocorreram aos sábados, no período da manhã, das 7 às 11 horas. Essa organização favoreceu a participação dos profissionais da educação sem interferir diretamente na rotina escolar semanal, permitindo momentos de estudo, reflexão e troca de experiências de maneira concentrada.

No conjunto, a carga horária totalizou 24 horas, distribuídas da seguinte forma: 16 horas em atividades virtuais, realizadas em 8 encontros de 2 horas cada, e 8 horas em atividades presenciais, desenvolvidas em 2 encontros de 4 horas cada.

Quadro 3 - Encontros *online* (às quintas-feiras, das 18:30 às 20:30)

Data	Encontros presenciais	Tema	Objetivo do Encontro
18/04	Encontro 1	⌄ Leitura compartilhada ⌄ Sessões Simultâneas de Leitura (SSL)	⌄ Ampliar a compreensão do conceito de comunidade de leitores e participar de uma experiência literária que permita ampliação do seu universo como leitor. ⌄ Avançar na compreensão sobre a importância de ofertar uma diversidade de práticas de leitura na rotina para assegurar distintas experiências com a literatura. Compreender o funcionamento das práticas de leitura compartilhada e Sessões Simultâneas de leitura e a potência para a formação literária das crianças.

25/04	Encontro 2	- Chaves de leitura - Elaboração de perguntas para apreciação	- Ampliar a compreensão do conceito de comunidade de leitores e participar de uma experiência literária que permita ampliação do seu universo como leitor. - Compreender o conceito de chaves de leitura como modos específicos de se adentrar a cada texto; - Identificar chaves de leitura em livros selecionados; - Compreender o conceito de escuta ativa e como realizá-la em momentos de leitura literária feita pelo professor. - Compreender o funcionamento da prática de leitura compartilhada e a potência para a formação literária das crianças.
09/05	Encontro 3	Aprendizagens em torno do literário	- Ampliar a compreensão do conceito de comunidade de leitores e participar de uma experiência literária que permita ampliação do seu universo como leitor. - Compreender o conceito de chaves de leitura como modos específicos de se adentrar a cada texto; - Identificar chaves de leitura em livros selecionados; - Compreender a progressão existente nas respostas que os estudantes dão a partir da leitura dos textos.
23/05	Encontro 4	O papel do mediador	- Ampliar a compreensão do conceito de comunidade de leitores e participar de uma experiência literária que permita ampliação do seu universo como leitor. - Identificar chaves de leitura e refletir sobre boas perguntas de apreciação; - Compreender a progressão existente nas respostas que os estudantes dão a partir da leitura dos textos.
20/06	Encontro 5	Planejamento de leitura literária	- Ampliar a compreensão do conceito de comunidade de leitores e participar de uma experiência literária que permita ampliação do seu universo como leitor. - Refletir sobre o papel do professor como mediador de leitura.
27/06	Encontro 6	Percursos literários o que são?	- Ampliar a compreensão do conceito de comunidade de leitores e participar de uma experiência literária que permita ampliação do seu universo como leitor. - Refletir sobre o que configura um bom planejamento de leitura. - Compreender o funcionamento de um percurso de leitura e o impacto na formação leitora dos estudantes

04/07	Encontro 7	↳ Percursos literários: planejamento	↳ Ampliar a compreensão do conceito de comunidade de leitores e participar de uma experiência literária que permita ampliação do seu universo como leitor. ↳ Refletir sobre a organização interna de um percurso literário. ↳ Compreender o funcionamento de um percurso de leitura e o impacto na formação leitora dos estudantes
11/07	Encontro 8	↳ Percursos literários e Situações didáticas	↳ Ampliar a compreensão do conceito de comunidade de leitores e participar de uma experiência literária que permita ampliação do seu universo como leitor. ↳ Compreender o funcionamento de um percurso de leitura e o impacto na formação leitora dos estudantes. ↳ Refletir sobre a organização interna de um percurso literário. ↳ Articular os percursos literários com as 4 situações didáticas fundamentais.

Fonte: elaboração própria.

No registro dos encontros formativos, foi possível observar que a formadora estruturou cada momento com intencionalidade e sensibilidade, articulando teoria e experiência estética. Para a discussão do texto auxiliar, a formadora utilizou uma estratégia que denominou de “percurso leitor”, construída a partir de experiências estéticas que desejava provocar nos participantes. Ela relatou ter refletido cuidadosamente sobre a seleção e a ordem dos textos escolhidos para o processo formativo.

O percurso teve início no primeiro encontro presencial do dia 06 de abril de 2024, com a leitura do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Momento em que a formadora apresentou a proposta do curso e convidou os professores a pensarem sobre suas próprias experiências de leitura. Nesse primeiro contato, ela buscou criar um espaço de acolhimento e partilha, no qual os participantes puderam revisitar suas memórias leitoras, reconhecendo-se como sujeitos de leitura. O encontro funcionou como uma introdução afetiva ao percurso, pois despertou lembranças, sensibilizou e preparou o grupo para vivenciar a literatura de maneira estética e reflexiva.

Nos dois primeiros encontros, a escolha das leituras não foi aleatória; tratou-se de um percurso que se iniciou pelo afeto e pela identificação, pela provocação e pelo convite à reflexão sobre si e sobre o próprio ato de ler.

Ao trazer no primeiro encontro presencial o conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, e no primeiro encontro *online* “Passando batom”, de Heloísa Seixas, a formadora

apostou em textos que falavam de criação, autonomia, desejo e subjetividade feminina — temas que dialogaram diretamente com o universo das professoras participantes. Esses textos atuaram como espelhos e disparadores de reflexão sobre a vida, o papel da mulher, o fazer cotidiano e, simbolicamente, sobre o próprio ofício docente.

No segundo encontro *online*, ao propor a leitura do texto “O homem da favela” de Manoel Lobato, a formadora apostou no poder da literatura de provocar desconforto, reflexão e empatia. A sensação de ter sido enganado pelo autor, levou o leitor a rever o modo como enxerga o outro e como constrói suas próprias narrativas sobre o mundo. Assim, a experiência estética vivida pelas professoras durante a leitura se converteu em experiência formativa: elas foram convidadas a reconhecer as sutilezas do preconceito, a fragilidade das percepções e a potência da literatura em desestabilizar o olhar e alargar a compreensão da realidade.

No terceiro encontro *online*, com o “Monólogo” de Cecília Meireles, a formadora aprofundou o movimento de introspecção e escuta sensível, convidando as participantes a pensarem sobre a palavra, o silêncio e o tempo — dimensões também presentes na experiência da leitura e do ensino.

A partir do quarto encontro, houve uma transição significativa: a formadora passou a apresentar livros destinados ao trabalho com crianças, realizando leituras seguidas de conversas reflexivas. No quarto encontro online, foi a vez de Lá e Aqui, de Odilon Moraes e Carolina Moreyra; no quinto, Onde vivem os monstros, de Maurice Sendak; no sexto, Enigmas, de Denise Guilherme; e no sétimo, Eloísa e os bichos, de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng. Cada leitura foi escolhida para aproximar as professoras das experiências infantis, conectando o sentir ao agir, o ler ao ensinar. No oitavo encontro, a formadora retomou a sensibilização, agora direcionada ao texto e à literatura, preparando o terreno para o fechamento do percurso com Felicidade Clandestina de Clarice Lispector. Por fim, no encontro presencial de encerramento, a leitura de A quatro mãos, de Marilda Castanha, consolidou o processo formativo, permitindo que a experiência estética e afetiva construída ao longo dos encontros se refletisse na mediação literária.

Assim, o percurso formativo delineado pela formadora seguiu um movimento de dentro para fora: primeiro, tocou e sensibilizou o sujeito leitor; depois, o conduziu à reflexão e à ressignificação de sua prática. Essa metodologia reconhece que não há mediação literária sem experiência literária, e que a formação docente em leitura precisa, antes de tudo, restaurar o vínculo afetivo e estético do professor com o texto, para que ele possa, então, oferecer às crianças uma leitura viva, sensível e significativa.

Dentre os dez encontros que compuseram o curso Ler e Escrever no Contexto Literário, optamos por descrever, em maior detalhe, a sequência das ações formativas realizadas em apenas um deles. Essa escolha se justifica pela necessidade de elucidar, de forma mais clara e objetiva, a dinâmica das atividades propostas e as discussões que se estabeleceram entre a professora formadora e os cursistas.

A descrição desse encontro específico permitiu evidenciar, de maneira exemplar, os processos formativos que caracterizaram o curso como um todo, sem perder de vista a complexidade e a riqueza das práticas desenvolvidas ao longo da formação.

6.1.1 Descrição da mediação literária com docentes no encontro de formação

O primeiro encontro *online* de formação ocorreu no dia 18 de abril, com duração de duas horas. O curso foi conduzido pela formadora, que iniciou a atividade com a leitura do conto “Passando Batom”, de Heloísa Seixas².

O encontro teve como objetivos ampliar a compreensão do conceito de comunidade de leitores e proporcionar uma experiência literária capaz de expandir o universo do participante como leitor; avançar na compreensão sobre a importância de oferecer uma diversidade de práticas de leitura na rotina escolar, assegurando distintas experiências com a literatura; e compreender o funcionamento das práticas de leitura compartilhada e das Sessões Simultâneas de Leitura, reconhecendo sua potência na formação literária das crianças.

A pauta do encontro incluiu: leitura pela formadora do conto “Passando Batom”, de Heloísa Seixas; discussões formativas em relação ao trabalho com a leitura literária; apresentação das Sessões simultâneas de leitura (SSL); leitura compartilhada do texto “Chão”, de Ondjaki; momento de sistematização das discussões e definição dos próximos passos, com a atividade de escolher um livro para ler com a turma e justificar os motivos da escolha da obra.

- a) Leitura pela formadora do conto “Passando batom” de Heloísa Seixas;

² Heloisa Seixas é jornalista e escritora, autora de mais de vinte livros que transitam entre contos, romances, crônicas, literatura infantil e juvenil, além de peças teatrais. Finalista em diversas edições do Prêmio Jabuti, também publicou obras de caráter memorialístico, como *O lugar escuro* (2007), sobre o Alzheimer. Colaborou por uma década com a coluna “Contos mínimos” na Folha de S. Paulo e no Jornal do Brasil, consolidando-se como uma das vozes relevantes da literatura contemporânea brasileira. Disponível em: <https://heloisaseixas.com.br/>.

A formadora iniciou o encontro com a leitura do conto “Passando batom” de Heloísa Seixas e logo após, apresentou a autora aos professores, destacando sua trajetória literária e suas produções em diferentes suportes, como jornais e livros, além de indicar onde podem ser encontrados outros textos da autora, como os contos mínimos, ampliando o repertório de leitura do grupo.

Após a leitura, a formadora propôs o que chama de “percurso leitor”, um conjunto de perguntas reflexivas que instigam os participantes a pensar sobre o texto, suas camadas de sentido e as experiências que ele suscita. Essa estratégia visou mobilizar a escuta sensível, a leitura compartilhada e a construção coletiva de interpretações, favorecendo uma relação estética e crítica com a literatura.

Formadora: O que são contos mínimos? Mínimos vem de onde? O que passa pela cabeça de vocês quando ouvem o título “Contos Mínimos”?

Cursista: Deve ser histórias pequenas!

Formadora: Pequena de mínimo, de brevidade... pode ser? Alguma outra possibilidade de se pensar o que é “mínimo”? Aham que é isso mesmo? Que vem da brevidade de um texto curto?

(Silêncio)

Formadora: Então vamos ver! E comece a leitura.

(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto Literário, 2024).

Além da leitura em voz alta, o conto foi também exibido em slides, acompanhando visualmente a narrativa conforme a leitura. No primeiro momento, a formadora leu de “A mão alva, de dedos longos e unhas bem cuidadas” até “Um beijo” e nesse momento, ao pronunciar “Um beijo”, a voz da formadora mudou a entonação, criando uma curiosidade, um suspense. Essa estratégia de parar a leitura colocou todos os ouvintes à espera do que viria. Quando terminou a leitura, silêncio total.

Formadora: E aí, gente?

Cursista: Nos mínimos detalhes!

Formadora: Mas o que é nos mínimos detalhes? O que está nos mínimos detalhes?

Cursista: Para mim, igual foi contado aí. Tá falando a forma que ela passou o batom. Ela foi detalhando, ela foi falando: primeiro do lado esquerdo, ela foi falando cada detalhe, ela não poupou nada. Desde o início, ela relata tudo. É como se fosse um amanhecer. A gente acorda, escova os dentes, toma um café. Ela está relatando o que aconteceu... assim... sem poupar detalhes mínimos. Pra mim é isto!

Cursista: Muito bem! Já li este conto várias vezes e sempre fico encantada com este poder da descrição tão detalhada de uma ação simples que é pegar o batom na bolsa e passar o batom. Quantas ações?! Quanta coisa, né? Ela coloca a mão na bolsa, tateia um pouco mais... ouve um tilintar de chaves. Eu vou criando essa imagem de pôr a mão sem olhar e ir mexendo dentro da bolsa.

Aí tira o objeto, destampa com uma mão só, faz emergir o batom, e o batom 'vermelho, né? A matéria é vermelha! Passa de um lado, depois do outro lado. Olha! Milimetricamente descrita toda a ação.

Cursista: Uma ação detalhadíssima!

Formadora: Isso! Mas tem uma ruptura nessa descrição tão detalhada, não tem? O que vocês acham?

(Silêncio)

Formadora: O que acontece com a personagem quando passa o batom?

(Silêncio)

(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto Literário, 2024).

A formadora não deu a resposta, ela voltou ao texto para que a partir do texto, os professores pudessem construir significados.

Formadora: Porque diz assim: “É nesse instante, nesse exato instante, que a verdade a trespassa”. Que verdade é esta?

Cursista: Ela se lembra do que viveu...parece que ela era amante!?

(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto Literário, 2024).

Esse sinal de interrogação sugere a dúvida, a incerteza... o controle da interpretação. O ouvinte acostumado a aceitar como certa apenas a interpretação do professor, a falta de hábito no compartilhamento de impressões.

Formadora: Como a gente sabe que ela era amante?

Cursista: Porque no fim da fala que ela lembra o porquê de o homem não querer que ela passasse batom... para não chegar em casa e ter uma mancha de batom na roupa dele. Com isso, a esposa iria saber que ele tinha uma amante.
(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto Literário, 2024).

A formadora retomou a leitura dos três últimos parágrafos, ao mesmo tempo que os reapresentava no slide.

Formadora: Tinha ficado claro para todos de que ela era amante? Esperavam este final? Alguém tinha antecipado isto? Tinha pensado assim? Como foi descobrir este final?

Cursista: Eu me surpreendi porque até então eu me vi neste conto porque eu sou apaixonada por batom. Todo este movimento que ela escreve no conto, eu faço praticamente não sei quantas vezes ao dia... é de retirar o batom, de girar, de abrir, aquela coisa toda. E quando começo a falar da questão dela sozinha que aí a ficha caiu... não, ela é amante! Aí... quando falou da camisa, foi o ponto chave para eu concluir que realmente ela não fazia parte da vida dele... inteiramente, em boa parte, ela estava sozinha enquanto ele estava com a família.

Formadora: Boa! Então é um conto que você vai entrando na narrativa por esta descrição e ao final dá uma reviravolta. E quando acontece esta reviravolta?

(Silêncio)

(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto Literário, 2024).

A formadora voltou ao texto e releu:

Ela pinta primeiro o lado esquerdo, depois o direito e em seguida une os lábios para depois soltá-los, como num beijo. Um beijo. É nesse instante, nesse exato instante, que a verdade a trespassa. Logo sorri com amargura, quase com pena de si mesma, pensando em como fora tola por jamais ter pensado naquilo antes. (Seixas, 2001, citada no curso Ler e Escrever no Contexto Literário, 2024).

A formadora diz: “Percebem? Um beijo!”, e fez o gesto de fechar e abrir os lábios num beijo.

Formadora: Nesse exato instante a verdade transpassa. Lembram quando a gente disse que conteúdo e forma estão imbricados na construção artística da obra? (se referente às conversas do encontro presencial com a leitura do conto “A moça tecelã”). Não é só falar que este é um texto de uma mulher vaidosa que gostava de passar batom vermelho e era amante de um homem. Não é só isto! É a forma como o conto está sendo narrado. Então a gente vê uma descrição muito detalhada de ação por ação para pegar um batom na bolsa, passar nos lábios e depois... percebem que esta descrição... quando a verdade transpassa, muda o ritmo, é mais rápido?! A narrativa acelera quando a verdade vem. E como é que eu sei que a narrativa acelera?

(Silêncio)

(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto Literário, 2024).

A formadora retomou o slide para mostrar a marcação do conto. Para mostrar o tamanho dos parágrafos, as pontuações, as descrições... mostrou as frases mais curtas, releu trechos, intensificou as pausas... chamou a atenção para o parágrafo isolado: “Um beijo”, “Daí em diante muda o ritmo da narrativa.”.

Releu alguns trechos com entonação mais acelerada:

É como se um turbilhão de pensamentos dela... com esta verdade viesse como uma avalanche para a gente. Acho muito interessante este recurso que a Heloísa utiliza para trazer esta reviravolta no final. Voltando ao conto do encontro passado. O que tem de parecido e diferente com “A moça tecelã”?

(Silêncio)

Formadora: O que tem de parecido? Tem coisas que se aproximam?

(Silêncio)

Formadora: O que se aproxima e o que distancia?

(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024).

Esta espera pela reflexão, pela resposta é fundamental para que o diálogo aconteça. O tempo para que repensem o conto e formulem a resposta. O adulto tem mais reserva, não é audacioso como a criança, fica inibido em não responder “à altura” e a paciência da formadora em não dar a resposta é uma estratégia que garante o compartilhamento de opiniões e favorece um espaço de abertura para o respeito às opiniões, respeito à vontade de expressão ou não de

cada um. Uma cursista diz “Eu acho que ambas estavam apaixonadas.”, e a formadora responde: “Tem uma questão da mulher...”.

A formadora reforçou a opinião da professora acrescentando:

Formadora: Na tecelã, uma mulher forte que tecia e depois destecia, né? E aqui, também uma mulher forte, uma mulher que faz escolhas para a sua vida.
Cursista: Relacionamentos tóxicos! Relacionamentos cheios de proibições.
Formadora: Agora vamos pensar o recurso das descrições nos dois contos trabalhados.
(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024).

A formadora não deixou de dar atenção, mas retomou a direção da discussão de volta ao texto, ao recurso estético da obra: “Tem alguma observação que a gente pode fazer sobre a descrição de cada um desses contos? São do mesmo estilo?”.

Retomou o conto “A moça tecelã”, mostrou novamente o livro, as ilustrações e leu: “‘Acordava ainda no escuro’ até ‘beiradas da noite’. Que descrição que é esta? É igual à do conto que acabamos de ler?”

Retomou o primeiro parágrafo do conto “Passando batom”, de Seixas (1999):

‘A mão alva, de dedos longos e unhas bem cuidadas, mergulha na bolsa de couro cru. Tateia em seu interior, provocando ruídos roucos, abafados e depois um tilintar de chaves. Tateia um pouco mais. Agora, sim. Encontrou’. É igual? Conseguem observar alguma diferença?
(Silêncio)
Formadora: Não? Vejam se concordam comigo?
(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024).

Mesmo perante o silêncio do grupo, a formadora continuou instigando a participação e arrematando as questões levantadas: “Eu acho que no primeiro conto, A moça tecelã, a descrição de o sol chegando na beirada da noite é mais poética.”, uma cursista comenta: “A outra descrição é mais real”.

Referindo-se ao conto “Passando batom” e acrescentou: “Ela mostra a vida como ela acontece de verdade, sem esconder os detalhes difíceis. Isso faz a gente pensar e olhar diferente para a nossa própria realidade.”.

A fala da cursista dialoga com Chambers (2023, p. 14), ao destacar que “A função de mostrar a realidade em sua forma crua, com o incentivo do despertar de sensações num público, já demonstra a incrível essencialidade da arte na sociedade contemporânea. O homem precisa da arte para conhecer e transformar sua realidade”.

Assim a formadora fez uma comparação entre as descrições:

Formadora: Sim. É mais real e é mais uma descrição crua da ação. Menos poética. Uma é mais do imaginário, mais poética e “Passando batom” é mais real, mais ação. Não tem poesia. É bonita, tem um efeito estético, mas não provoca tanto encantamento. Provocam experiências leitoras diferentes a partir da descrição. Vocês concordam comigo?

Cursista: Uma é mais romântica nas palavras. A “moça tecelã”, ela romantiza; a outra é, mais natural, está acontecendo e ponto.

(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024).

Referindo-se às personagens e não à descrição:

Cursista: Todos os dois contos têm muita semelhança quando se fala da realidade. Eu fiquei me vendo nessa bolsa porque eu nunca vi... bolsa de mulher tinha que ter um fecho embaixo. A gente não acha nada. Já passei por isso. Tem a questão também de se pensar assim: a tecelã é mais romantizada porque estava à procura de um amor, né? Esta já tinha um amor, mas era um amor proibido. Às vezes, ela ... eu tô achando que ela já está querendo terminar com este cara. Porque a hora que ela passou batom, eu percebo que ela gostava... às vezes, ela conquistou este moço porque descreve a boca dela, carnuda e sensual. Às vezes foi até a boca, este batom que chamou a atenção dele, do amante. Só que eu acho que ela queria terminar porque ela esqueceu e passou batom e viu que gostava disso. Assim, ela começou a refletir: Poxa! Eu gosto de usar batom, agora... eu não usava porque ele tinha medo de manchar. Nesta parte aí, não continua, mas eu imagino que isto foi um ponto que ela parou para pensar: Será que vale a pena este relacionamento proibido? Deixar de fazer o que eu gosto? É a minha opinião, desculpe se falei bobagem. (Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024).

Nota-se também que a cursista elabora um relato oral do conto, acrescentando suas próprias hipóteses interpretativas, mas ao final expressa insegurança com a afirmação: “É a minha opinião, desculpe se falei bobagem”. Tal postura revela o desconforto em assumir a interpretação como válida, uma vez que a leitura literária é, de fato, subjetiva e plural. Conforme destaca Chambers (2023), não há uma definição universal sobre o que é belo ou emocionante em uma obra de arte, pois tais percepções dependem das experiências e da sensibilidade de cada leitor.

A fala da cursista evidencia como a literatura desperta memórias pessoais, provoca identificações e mobiliza interpretações subjetivas — como na identificação com a cena da bolsa: “Eu fiquei me vendo nessa bolsa”, ainda que acompanhadas, muitas vezes, de insegurança em relação ao ato de interpretar. Esse movimento reforça que a literatura não deve ser reduzida a mero entretenimento, mas compreendida como arte capaz de suscitar reflexões e provocar deslocamentos no modo como o sujeito se relaciona com a realidade.

Nesse sentido, a mediação realizada pela formadora tornou-se fundamental para ampliar as possibilidades de compreensão, conduzindo os cursistas a ultrapassarem a visão simplista do prazer estético em direção a experiências mais profundas com a arte literária. Como observa Chambers (2023, p. 12-13), “É preciso entender o diálogo que aborda a essência da arte para além do romantizado senso comum do mero entretenimento e escape da realidade, desejado pelo ser humano, de sua rotina enfadonha ao sentir-se enlevado a uma diferente realidade, presente somente no mundo imaginário”.

Em conformidade com essa perspectiva, Colomer (2007) afirma que, a literatura não deve ser reduzida a mero entretenimento, mas compreendida como arte capaz de suscitar reflexões, despertar memórias e provocar deslocamentos no modo como o sujeito se relaciona com a realidade.

A formadora muito perspicaz traz a leitura, a interpretação para o texto: “Formadora: Tudo bem! Não, não é bobagem. Eu acho super pertinente. Mas aqui tem uma parte que me faz pensar que eles já não estão mais juntos.”.

E retomou a leitura para comprovar/afirmar o que estava falando:

‘... e durante anos, todos os anos... ela evitara pintar os lábios para agradá-lo’. Quando leio este trecho, tenho a impressão de que eles não estão mais juntos. No entanto, para ela, não era evidente que os anos vividos ao lado dele estavam marcados por um problema maior: o fato de que passar batom estava diretamente ligado ao risco que ele corria, chegando em casa com a camisa manchada de outra cor. Ela não percebeu que esse era o verdadeiro motivo pelo qual ele lhe pedia para não pintar os lábios.

Cursista: eu vejo também que ambas, a tecelã está em busca, sempre tecendo alguma coisa para preencher a vida dela que era muito solitária. Ela queria um amor. E este amor, ela viveu pro homem, né? Ele veio pedindo para ela fazer, aumentar isso, aumentar aquilo, precisava disso, precisava daquilo. Então passou a viver por ele, esquecendo dela mesma. A mesma coisa aconteceu com a moça de passando batom: ela abandonou uma coisa que ela gostava por um amor, só que ela percebeu que este amor não estava dando a ela o mesmo retorno, não estava tendo o mesmo significado pra ele que tinha pra ela. Acho que é por isso e ela caiu na realidade e reconheceu que por mais que ela estivesse agradando a ele, ele não estava com ela o tempo todo. Ele estava com a outra família, com a esposa. Ela era uma pessoa à parte para ele. Eu acho que as dois tiveram esta questão: uma decepção amorosa. Mas de formas diferentes de se conquistar, mas foi uma decepção amorosa mesmo.

Cursista: eu vejo também que o conto tem essa característica. Um conto e várias visões várias interpretações. Você leu este conto e teve uma interpretação, mas eu posso lê-lo novamente enxergar outra coisa, até mesmo diferente do que eu falei, do que você falou. Eu posso ler a terceira vez e ver outra coisa. Quer dizer, várias interpretações para o leitor e para o interlocutor também.

Formadora: a fala da professora está neste lugar de olhar as características das personagens. Elas têm características comuns, semelhantes. E buscam preencher a falta no amor de um homem. Partindo do que a professora trouxe,

desta forma diferente de interpretar de pensar as histórias. Eu já li este texto para vários grupos diferentes e já tive cada reação. Num grupo de professoras, uma delas estava muito incomodada e me confidenciou que assim que chegasse em casa iria olhar as camisas do seu marido. Em um outro grupo uma professora compartilhou de forma corajosa que viveu essa situação ela disse que o amante sempre dizia que a esposa estava muito doente grave e que logo ficariam juntos para sempre o fato é que a mulher nunca morreu e ela, depois de um tempo, percebendo que era isto, saiu deste lugar. E por que eu trouxe essas duas respostas leitoras?

(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024).

Acredito que aqui, a formadora criou uma situação que a permitiu dialogar com os comentários das duas cursistas e trazer a discussão para os saberes literários:

Porque cada um de nós estabelece uma relação com os textos a partir das nossas próprias histórias, das nossas experiências, dos nossos preconceitos, dos nossos julgamentos isso faz a gente ter uma postura, uma resposta leitora. O texto vai impactar os leitores de jeitos diferentes. Então... tudo isto é considerado e é isso que vale quando a gente pensa na diversidade de texto para pensar no percurso que tem como foco a leitura literária. É, justamente, provocar isso nos grupos que vêm coisas muito distintas, pra gente ver que não “bate no mesmo lugar na gente e não vai bater”, mobilizar, do mesmo jeito, todos os textos com todas as crianças. Este percurso cumpre um pouco isto. O que são estas experiências estéticas? É disto que a gente está falando. O que estamos discutindo são experiências estéticas distintas provocadas pelos textos, pelos contos.

Cursista: Eu fiquei triste pela moça do texto... acontecem essas situações.

Formadora: É muito triste... tem aqui, muitas nuances ... muitas camadas. Que bom que a gente pode comentar e conversar sobre isto a partir destes textos.

(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024).

Em todos os percursos formativos, a formadora iniciou com a leitura e discussão de um texto, valorizando o que as participantes percebiam, sentiam e interpretavam durante a leitura. Essa estratégia colocou a experiência do leitor no centro do processo, permitindo que as reflexões surgissem de forma orgânica e genuína, em vez de serem previamente definidas ou direcionadas. Como destaca Bajour (2012, p. 40-41): “A teoria é mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos, e não de antemão: quando ela precede a leitura, condiciona e fecha sentidos”.

Ao seguir essa lógica, a formadora garantiu que a mediação não impusesse interpretações, mas que o texto funcionasse como estímulo para a construção coletiva de sentidos. A teoria e os conceitos literários foram introduzidos apenas após a experiência da leitura, como recursos para aprofundar a compreensão e ampliar a reflexão, respeitando a singularidade de cada participante e mantendo aberta a multiplicidade de interpretações possíveis.

As escolhas dos textos para os encontros formativos revelaram uma intencionalidade cuidadosa da formadora, orientada não apenas pelo conteúdo das narrativas, mas pelas possibilidades de mediação e de experiências estéticas que poderiam suscitar nas professoras participantes.

Essa prática está em consonância com o que propõe a Bajour (2012):

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontro e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajuda-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de eu o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos (Bajour, 2012, p. 27).

Ao conduzir a mediação, a formadora exemplificava estratégias de escuta ativa, demonstrando como dar vez e voz ao leitor, permitindo que as participantes expressassem suas interpretações, compartilhassem opiniões e elaborassem significados a partir do texto, sem que houvesse julgamento ou taxação de respostas como “erradas”.

Essa prática dialoga com o que propõe Colomer (2017), ao afirmar que o mediador deve favorecer a participação do leitor, atuando como guia que suscita perguntas e provocações, sem impor interpretações. Em consonância com essa concepção, Rildo Cosson (2022) e Cecília Bajour (2023) reforçam que a mediação literária deve constituir-se como um espaço de construção coletiva de sentidos, no qual se respeitem a subjetividade e as múltiplas leituras possíveis de cada indivíduo.

6.1.2 Discussões formativas em relação ao trabalho com a leitura literária

Ainda no primeiro encontro online, após a leitura e discussões sobre o conto “Passando Batom” de Heloísa Seixas, a formadora propôs uma reflexão sobre o trabalho com a leitura literária na escola, introduzindo o eixo das Sessões simultâneas de leitura (SSL) como uma estratégia pedagógica que amplia as formas de contato das crianças com os livros. Ao questionar “como esses livros chegam às crianças?”, convidou as professoras a pensarem sobre as condições de acesso, circulação e partilha da leitura no cotidiano escolar.

A formadora destacou a importância de garantir que todas as crianças possam ter acesso a obras diversificadas, vivenciando diferentes modos de leitura — coletiva, individual, em pequenos grupos, entre turmas ou com adultos — de modo a favorecer a troca entre leitores e a

formação de uma comunidade leitora. Esse momento formativo, sustentado por práticas colaborativas e dialógicas, reforça a concepção de que a leitura literária se constrói na relação com o outro, nas experiências de escuta, partilha e interlocução que emergem do encontro entre leitores e textos.

Figura 2 - Práticas colaborativas e dialógicas



Fonte: Curso de formação “Ler e escrever no Contexto Literário”, 2024.

a) SSL – sessões simultâneas de leitura;

A formadora introduziu as Sessões Simultâneas de Leitura (SSL) a partir da exibição do vídeo *Projeto Entorno*³, da Revista Nova Escola, como ponto de partida para a reflexão coletiva.

Antes da exibição, ela mobilizou as professoras com uma série de perguntas provocadoras:

Eu quero que vocês assistam ao vídeo para entender: como esta prática funciona? O que precisa ter para organizar uma Sessão Simultânea de Leitura - SSL? como planejar? quais são as etapas? Qual é a importância desta prática para a formação leitora das crianças? Por que as sessões simultâneas de leitura têm que fazer parte da rotina das crianças? O que esta prática tem de vantagem? No que ela diferencia de outras práticas?
(Transcrição de fala da Formadora em trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024).

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4UEP3oqApDc>.

Perguntas que instigaram o olhar atento para os elementos que estruturam a atividade e seus efeitos na formação leitora das crianças. Esse momento formativo evidenciou uma postura investigativa e reflexiva, em que a observação do vídeo se transformou em uma oportunidade de analisar, compreender e ressignificar práticas pedagógicas, reforçando a ideia de que a formação leitora se fortalece na diversidade de experiências e na partilha coletiva do ato de ler.

Durante a discussão sobre as Sessões Simultâneas de Leitura (SSL), a formadora apresentou as etapas que compõem essa prática, destacando o caráter colaborativo e a importância do planejamento para que a experiência literária seja significativa. O processo se inicia com a seleção dos livros pelas professoras, que elaboram pequenas resenhas e as expõem para que as crianças possam conhecê-los. Em seguida, as crianças fazem suas inscrições nas sessões de leitura de acordo com o interesse. No dia marcado, cada mediador escolhe o espaço onde realizará a leitura — que pode ser uma área livre, a sala de aula ou a sala de leitura — e organiza o ambiente, podendo inclusive criar ingressos ou fichas de entrada para tornar o momento mais lúdico e envolvente.

As sessões são limitadas em número de vagas, e cada aluno participa de uma leitura mediada diferente, o que possibilita que, ao final, cada turma reúna diversas experiências e narrativas compartilhadas. Após a leitura, os alunos retornam às suas salas e, junto aos colegas e ao professor, conversam sobre as histórias ouvidas, promovendo a troca de impressões, interpretações e descobertas. Dessa forma, a prática das SSL cria uma comunidade leitora dentro da escola, em que a literatura circula de forma viva e plural. A formadora ainda ressaltou a importância de que a escola mantenha uma equipe responsável pela organização e logística, garantindo que todas as etapas ocorram de maneira fluida e que a experiência se mantenha centrada no prazer e na partilha da leitura.

Os professores não conheciam esta prática de leitura, a SSL. Um dos cursistas, um especialista, relatou duas experiências de trabalho em uma escola e disse que as experiências não deram certo. A primeira era o seguinte:

A escola toda pararia após o sinal, no horário acertado entre os professores para que o professor que estava na classe fizesse uma leitura em voz alta para as crianças. A gestão escolar escolheria os textos com os professores e no primeiro ou segundo horário de aula, em todas as turmas, o professor do horário faria a leitura. Tanto os alunos quanto os professores começaram a chamar o horário de “horário chato”.

(Transcrição de fala da Especialista em trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024).

Segunda estratégia: “Os alunos trariam os textos, fariam a seleção de um e um aluno da classe faria a leitura, também não deu certo” (Transcrição de fala da Especialista em trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024).

A Formadora explicou que são propostas parecidas com a sessão simultânea de leitura, mas que não são iguais. Explicou no que a SSL difere das práticas apresentadas pelo professor por ser uma prática institucional, não fica a cargo só do professor. A escola toda deve aderir à prática de leitura, pois o professor sozinho não consegue fazer. A SSL é uma prática da escola, pode ser feita com todas as turmas, os alunos escolhem o livro, ou seja, escolhem a leitura que querem ouvir.

Formadora: O cuidado é com o livro que será selecionado anteriormente. Livro que pode ser lido de acordo com a divisão que se propõe na escola, com a divisão de quais turmas: se estiver presente crianças do primeiro ao quinto ano, o livro deverá atender às expectativas das diferentes idades.

Especialista: Professora, nós fazemos isso na nossa escola, mas é da seguinte forma: a gente faz a leitura deleite. Na escola, tem um jardim maravilhoso, assim programamos, uma vez na semana, no início da aula, o espaço é limpo, a gente leva uma colcha de cama, estende no chão e espalha os livros nela, os alunos escolhem o livro, a professora faz a leitura e depois a discussão (Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024)

A Formadora explicou a diferença entre roda de apreciação e SSL:

Formadora: Isto que você está trazendo parece que é uma roda de apreciação porque tem vários livros para que as crianças possam escolher, explorar com uma leitura feita em voz alta pela professora no ambiente mais acolhedor, preparado cuidado. Então aqui estamos falando de roda de apreciação. Certo? Esta é uma prática fundamental de se ter na rotina de todas as crianças do ensino fundamental. A gente também precisa considerar essa leitura autônoma da criança como você trouxe: toda semana, num determinado horário, as crianças escolhem um livro para ler. Por quê, às vezes, não dá certo? Porque fica muito livre, por mais que a leitura autônoma seja fundamental na escola. (interrompida)

Especialista: Na verdade, ela não deu certo porque era uma leitura chata: eu tenho que ler, então vou ali escolher um texto qualquer para ler para a turma. A leitura passou a ser chamada de “chatura”. Hoje é o dia da “chatura”. Os professores chamavam a leitura de “chatura”.

Formadora: Numa atividade prática como esta, percebemos que certas características essenciais das práticas de leitura não podem se perder, pois são fundamentais para sua efetividade e continuidade. Vamos refletir: por que as Sessões Simultâneas de Leitura (SSL), realizadas periodicamente, com frequência definida, mas permitindo que as professoras se reúnam, discutam os materiais selecionados e elaborem resenhas, necessitam de planejamento? De que forma esse planejamento possibilita que as crianças escolham o livro que desejam ouvir? E, mais amplamente, qual é a vantagem de uma prática estruturada de leitura para a formação leitora? (grifo nosso)

Especialista: Porque a escolha do livro, a troca do ambiente deu prazer!

Formadora: Eu entendo que o espaço é muito importante, é um contexto, mas o livro tem que chamar a atenção. A gente tem que olhar para o livro, para a escolha do livro, para o critério de seleção, para o planejamento, para a intencionalidade da leitura, para a formação do leitor literário. Esta é a função da escola. Não é o espaço. Que características esta prática de leitura tem que a diferencia das demais? O que tem nesta prática de leitura que é potente para a formação leitora?

Professora cursista: A resenha feita pelos professores?

Formadora: Exatamente. E é importante lembrar os critérios para elaborar essas resenhas: cartazes uniformes, sem enfeites, purpurina ou qualquer elemento que desvie a atenção do conteúdo. O foco deve estar no texto e na proposta do livro, pois é ele que convida a criança a participar da leitura. A resenha cumpre, assim, um papel pedagógico central: atrair o interesse do leitor e promover escolhas conscientes, incentivando a formação de hábitos e sensibilidade literária.

(Transcrição de trecho do curso Ler e Escrever no Contexto literário, 2024)

Após a exibição do vídeo e as discussões em grupo, os cursistas compartilharam suas percepções sobre a prática das Sessões simultâneas de leitura (SSL). Em seguida, a formadora sistematizou as ideias, destacando alguns pontos-chave fundamentais para o planejamento e a realização dessa atividade. Segundo ela, o planejamento das SSL envolve não apenas a seleção criteriosa dos textos, mas também a organização do tempo e a definição de estratégias de mediação que favoreçam a escuta, a partilha e o aprofundamento da leitura literária. A inserção dessa prática na rotina escolar é essencial, pois permite que as crianças interajam com leitores experientes, aprendendo com o exemplo e internalizando modos de ler que poderão mobilizar em outras situações, além de revisitar os textos de forma autônoma e prazerosa.

A formadora enfatizou ainda que esses momentos devem ser compreendidos como instâncias privilegiadas de diálogo, tanto com o texto quanto com as interpretações das próprias crianças. Para isso, é indispensável a participação ativa do professor-mediador, que conduz a leitura de modo sensível, estabelece pontes com outras obras e experiências de leitura e acolhe os diversos sentidos que emergem da interação. A escuta atenta e o planejamento intencional tornam-se, assim, elementos centrais para que o professor possa reconhecer os saberes e estratégias de leitura que as crianças já possuem, construindo situações significativas que favoreçam a formação literária e o desenvolvimento de competências leitoras.

b) leitura compartilhada.

CHÃO/Palavras para Manoel de Barros/apetece-me des-ser-me, /reatribuir-me a átomo. /cuspir castanhos grãos /mas gargantadentro; /isto seja: engolir-me para mim/poucoquinho, a cada vez. /um por mais um: areios. /assim

esculpir-me a barro /e re-ser chão. muito chão. /apetece-me chãonhe-ser-me (Ondjaki, 2011, p. 11).

A formadora realizou a leitura pausada do poema Chão, de Ondjaki, convidando os cursistas a refletirem sobre os sentidos possíveis. Após a leitura, lançou a primeira questão: “O que vocês entendem quando o poeta diz ‘apetece-me des-ser-me’?” O silêncio inicial foi seguido por interpretações tímidas: uma cursista comentou que o verso remetia a um desejo de se tornar algo mais simples, outra apontou para a ideia da desconstrução do homem. Nesse movimento, já se percebia como o texto poético abre espaço para múltiplas leituras e ressignificações.

A formadora então retomou a imagem do “barro” e perguntou: “Quando ele fala em ‘esculpir-me a barro e re-ser chão’, o que isso nos lembra?” As respostas foram imediatas: “origem”, “terra”, “criação do homem”. A associação feita pelos cursistas evidencia como os símbolos poéticos ativam repertórios culturais e religiosos, permitindo conexões entre o texto e saberes prévios.

Ao notar a dedicatória “Palavras para Manoel de Barros”, uma cursista destacou a afinidade do poema com a obra do poeta brasileiro, especialmente na invenção de palavras e na liberdade expressiva.

Quando surgiu o neologismo “chãonhe-ser-me”, o grupo demonstrou estranhamento. Uma professora afirmou: “É difícil até de falar, mas parece que ele criou uma palavra para dizer algo que não existia.” A formadora aproveitou o comentário para enfatizar que o desconforto diante do novo pode se transformar em oportunidade pedagógica: “E se esse estranhamento não fosse um problema, mas uma porta para a curiosidade?” A discussão levou os cursistas a reconhecerem que a poesia não exige interpretações únicas, mas oferece espaço para experiências de linguagem, sensibilidade e invenção.

Ao concluir a atividade, a formadora ressaltou: “É justamente nesse estranhamento e nessa liberdade de invenção que está a potência do poema para a formação do leitor literário. O nosso papel é abrir espaço para que cada criança encontre o seu jeito de se relacionar com a poesia”. Nesse diálogo, percebe-se a materialização de um princípio essencial da mediação de leitura: a literatura, mais do que ensinar conteúdos, cria oportunidades para que leitores em formação experimentem o poder da linguagem e descubram sentidos múltiplos.

Após a leitura do poema Chão, de Ondjaki, a formadora apresentou um trecho da obra Tratado geral das grandezas do ínfimo, de Manoel de Barros, instigando a turma com a pergunta: “É possível se fazer uma intertextualidade com os dois poemas lidos?” A questão levou os cursistas a refletirem sobre as relações entre os autores, a invenção de palavras e a

valorização do ínfimo, evidenciando a possibilidade de aproximar textos distintos para ampliar a experiência leitora.

Tratado geral das grandezas do ínfimo/A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei. /Meu fado é o de não saber quase tudo. /Sobre o nada eu tenho profundidades. /Não tenho conexões com a realidade. /Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. /Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas). /Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. /Fiquei emocionado. /Sou fraco para elogio (Manoel de Barros, 2001, p. 11).

Na sequência, a formadora provocou o grupo: “Essa experiência de leitura que tivemos pode ser considerada como uma prática de leitura compartilhada? Justifique.” Com essa pergunta, convidou os cursistas a refletirem sobre o próprio processo vivido, destacando o caráter interativo e interpretativo da atividade.

Esse movimento de retomada e problematização remete diretamente à concepção de Colomer (2007), que define a leitura compartilhada como prática formativa capaz de criar um espaço de mediação no qual os leitores aprendem uns com os outros, experimentando a literatura em sua dimensão socializadora e fortalecendo o sentimento de pertencimento a uma comunidade de leitores.

De forma convergente, o CEALE da UFMG (2025) conceitua a leitura colaborativa como uma prática mediada pelo professor, realizada em grupo, cujo foco é o processo de construção de sentidos, e não apenas a verificação da compreensão individual, criando oportunidades para que os procedimentos de leitura se tornem visíveis, apropriáveis e incorporados ao repertório dos estudantes.

A formadora aprofundou a discussão incorporando os conceitos de Lerner (2002) sobre comportamentos leitores:

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, as seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como: antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou o que não interessa e avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada... – aos propósitos que se está lendo...(Lerner, 2002, p. 62).

Os cursistas reconheceram exemplos dessas práticas em sala de aula, percebendo que os alunos constroem sentido tanto individualmente quanto em interação com os colegas.

Ao final desse encontro, a formadora sugeriu uma atividade como dever de casa: escolher um livro para ler com sua turma e justificar os motivos pelos quais selecionou a obra.

As atividades desenvolvidas durante esse e os demais encontros proporcionaram aos cursistas a vivência de experiências que os colocaram novamente na condição de alunos, oferecendo-lhes um espaço de participação ativa na construção de significados, na troca de ideias, na escuta atenta ao colega e na reavaliação de seus próprios pontos de vista, elementos que favoreceram a ressignificação de suas práticas pedagógicas e o fortalecimento da identidade docente.

Nesse contexto, os deveres propostos ao final de cada encontro — como a escolha de um livro para ler com a turma, o planejamento da leitura, a identificação de chaves de leitura ou a elaboração de perguntas apreciativas — funcionaram como instrumentos concretos dessa reflexão, permitindo que as professoras transpusessem o que foi experienciado na formação para a prática cotidiana.

Assim, o exercício de justificar a escolha do livro, pensar estratégias de mediação e estruturar momentos de leitura ativa transformaram-se em um prolongamento da experiência formativa, promovendo a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. Como destaca Candau (2008), a formação de professores deve ser compreendida como um processo permanente, sustentado pela reflexão crítica sobre a prática e pela valorização das experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional e pessoal, reconhecendo a docência como um espaço de contínua construção identitária e de ressignificação do vivido.

Para que a formação aconteça de fato, segundo a autora, é necessário que seja reflexiva, promova a identificação e resolução de problemas reais e se constitua como um exercício coletivo e colaborativo entre os educadores, exatamente como se concretiza por meio dessas atividades práticas e reflexivas propostas durante o curso.

6.2 A idealização do curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”

A análise da idealização do curso foi realizada a partir da perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD), aplicando as três etapas do tratamento das respostas obtidas nas entrevistas com a bibliotecária, com a subsecretária de educação e com a formadora. Esse procedimento permitiu identificar e organizar os discursos em torno de três eixos principais: (a) os saberes teóricos mobilizados durante a formação; (b) os saberes práticos mobilizados para a mediação

literária; e (c) saberes institucionais e organizacionais, relativos ao tempo, às condições de continuidade e às políticas de sustentação da formação.

a) Saberes teóricos mobilizados durante a formação;

As discussões teóricas basearam-se nos estudos de Teresa Colomer, Cecília Bajour, Aidan Chambers, Delia Lerner, Felipe Munita e outros. Sobre mediação literária, abordou, essencialmente, as estratégias e práticas de leitura literária; a formação do leitor literário; os critérios de seleção de obras que considerem a diversidade, a progressão, a continuidade e as necessidades dos alunos.

Ao questionarmos sobre qual seria o foco principal dos encontros, a Formadora aponta que:

O foco principal dos nossos encontros será pensar sobre as práticas de leitura e escrita no contexto literário. Defendemos veemente que as práticas que envolvem a literatura são essenciais para formação leitora dos estudantes, isso porque trazem no bojo das situações didáticas muita troca e reflexão sobre a FORMA como a narrativa é construída, como a seleção de palavras e o ritmo empregado nos textos poéticos produzem efeitos distintos nos leitores. (Formadora, 2024)

A finalidade do curso foi refletir sobre as práticas de leitura no contexto literário, compreendendo-as como instrumentos essenciais para a formação leitora dos estudantes. A proposta pedagógica do curso se alinha ao entendimento de que os comportamentos leitores são construídos por meio de uma abordagem didática que valoriza a continuidade, a progressão, a simultaneidade e a frequência das práticas de leitura e escrita.

Sabemos que a formação do leitor literário requer um percurso planejado a partir de critérios de seleção multifacetados que se complementam e se interligam aos propósitos didáticos que o professor estabelece para cada prática de leitura. Considerando que a leitura pode promover distintas experiências estéticas, que os comportamentos leitores, segundo Delia Lerner (2002), são conteúdos das práticas de leitura literária, é urgente pensar em um currículo que considere a diversidade, a continuidade, a progressão, a simultaneidade e a frequência como eixos que amparam as decisões a serem tomadas. (Formadora, 2024).

As perguntas que nortearam o curso foram: “Qual é o nosso papel enquanto mediadores de leitura? O que precisamos considerar no planejamento de uma situação de leitura literária feita pela professora ou professor? E nas situações de escrita?”

Alinhado à perspectiva de Candau (2008), o curso atendeu a um dos princípios fundamentais da formação continuada ao reconhecer a escola como lugar de produção de saberes, de trocas significativas e de reflexão crítica sobre o cotidiano pedagógico. Ao incluir diretores e especialistas no processo formativo, a iniciativa ampliou os efeitos da formação, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento, a escuta mútua entre os diferentes agentes escolares e a articulação entre gestão e prática docente. Uma das estratégias utilizadas no curso foi o incentivo ao trabalho coletivo. No dia a dia da escola não há muito espaço para a troca de experiência, para a elaboração conjunta das atividades de sala de aula e só se pode formar um professor com o apoio dos outros professores, com a cooperação dos outros profissionais.

O curso evidenciou-se, também, como uma experiência formativa significativa ao adotar uma abordagem que integra teoria e prática, reconhecendo os saberes docentes como construções sociais e históricos e valorizando o saber da experiência, possibilitando às professoras articularem suas vivências com novos conhecimentos mobilizados durante a formação.

A formadora, fomentou um percurso de ação-reflexão-ação, no qual a prática foi constantemente revisitada à luz da teoria, tornando-se espaço fértil para a apropriação dos conteúdos discutidos. Assim, os saberes mobilizados para a mediação literária — como o conhecimento do texto literário, estratégias de leitura e escuta sensível — foram não apenas tematizados, mas experienciados nas práticas compartilhadas.

Ao promover espaços de troca e construção colaborativa, o curso possibilitou que os professores compartilhassem experiências, revisassem suas práticas e pensassem coletivamente soluções para os desafios enfrentados, superando o isolamento que frequentemente empobrece a prática pedagógica e limita o potencial transformador da docência.

b) saberes práticos mobilizados para a mediação literária;

Os saberes práticos se constituem no fazer pedagógico e se relacionam às experiências construídas na ação docente, mas também às reflexões que dela decorrem:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif, 2014, p. 53).

No campo da mediação literária, esses saberes se expressam tanto na forma como o professor organiza situações didáticas quanto na sua postura como leitor diante das crianças.

Um primeiro aspecto destacado na entrevista com a formadora foi a centralidade da figura do professor como leitor: “existem muitas estratégias formativas que podem dar resultados favoráveis, uma delas é pensar no professor como leitor e ter nas pautas momentos de leitura e apreciação literária”. Para ela, é nesse contato direto com a literatura que os docentes podem “atuar como leitores e entenderem os processos envolvidos no ato de ler que as crianças também experienciam”.

Esse processo revela a construção de um saber prático que integra a experiência leitora pessoal do professor à sua atuação como mediador, evidenciando que a prática de mediação não se constitui de maneira isolada, mas é continuamente alimentada pela trajetória leitora do docente.

Outro ponto recorrente foi a tematização da prática. Ao afirmar que é necessário “analisar aspectos do fazer pedagógico, colocar em reflexão a atuação docente, refletir sobre condições didáticas essenciais de serem asseguradas nas práticas de leitura e fazer uma reflexão sobre a própria prática”, a formadora explicitou um saber prático que reconhece a mediação não como improvisado, mas como prática consciente, planejada e passível de revisão crítica.

No que se refere à avaliação das práticas de mediação, a formadora ressaltou que o acompanhamento pode ocorrer “por meio dos planejamentos de leitura; dos registros reflexivos sobre a prática realizada; pelos comentários realizados pelos professores durante os encontros formativos” e, quando possível, “pela observação do trabalho do professor na sala de aula, desde que o planejamento tenha sido compartilhado previamente e uma devolutiva feita”. Esses elementos permitem acompanhar o processo de aprendizagem docente e configuram um saber prático vinculado à avaliação formativa, em que a devolutiva também se torna uma situação de aprendizagem.

A fala da formadora: “Toda ação docente é marcada por uma concepção de ensino e de aprendizagem, mesmo que o professor não tenha consciência disso”, revela a compreensão de que toda ação docente está impregnada por concepções teóricas, valores e intenções que orientam o modo de ensinar e aprender. A tematização das práticas possibilita ao professor olhar para o que se faz (as ações concretas na sala de aula ou na mediação de leitura) e problematizar o porquê e o como se faz.

Outro aspecto importante diz respeito ao diagnóstico do contexto. A formadora reconheceu como desafios “em relação ao acervo, nos aspectos qualitativos e quantitativos, e

também das práticas de leitura quase inexistentes na escola, por exemplo, a baixa frequência de leitura feita por meio da professora.”.

A bibliotecária, por sua vez, evidenciou outras dificuldades:

Resistência dos profissionais e mínima formação para abordá-los; Baixa autoestima dos professores; Insatisfação por “interromper” outras atividades (principalmente por parte dos gestores); Referir-se ao projeto como “mais trabalho para nós” ou “lá vem a secretaria inventar mais coisas”; Necessidade de maior engajamento da gestão; Manter o interesse dos envolvidos no projeto; Armazenar o registro das informações produzidas ao longo do projeto; Tomar decisões em conjunto com base em análise de informações; Necessidade de uma bibliotecária que organizasse especificamente os acervos escolares, já que eu sou bibliotecária na biblioteca pública e estava aproveitando uma “janela de oportunidade” devido à impossibilidade de realizar meu trabalho; Manter a ampliação dos acervos (compra de livros); Comunicação mais eficiente (Bibliotecária, 2024).

Já a subsecretária destacou o desafio de acompanhar o desdobramento das formações nas escolas.: “Tendo em vista a pequena equipe técnico-pedagógica da Secretaria, acompanhar os desencadeamentos das formações no cotidiano escolar tem sido um dos maiores desafios postos à avaliação do percurso”.

Esse conjunto de falas constituiu um diagnóstico que evidenciou um saber prático voltado à análise do contexto, o qual demanda a elaboração de estratégias para o enfrentamento das dificuldades locais. Tais estratégias podem se traduzir no fortalecimento de políticas públicas, na mobilização da comunidade e na articulação com a gestão escolar, com vistas à consolidação de um projeto institucional de leitura literária e à criação de uma efetiva cultura leitora.

c) saberes referentes à organização do tempo de formação.

Na formação continuada de professores mediadores de leitura, o tempo não se restringe apenas à carga horária formal dos encontros, mas envolve também a gestão dos momentos de planejamento, acompanhamento e retorno às práticas escolares. Os depoimentos da formadora, da bibliotecária e da subsecretária de educação evidenciaram que o tempo se configura como um saber prático e organizativo que atravessa toda a experiência formativa.

Na fala da bibliotecária, percebe-se o esforço inicial em conciliar o tempo institucional e as demandas das escolas. Ela relatou que, ao visitar as instituições no início do projeto, enfrentou resistência por parte de alguns profissionais, que viam as ações de leitura como “mais trabalho para nós” ou como atividades que interrompiam outras tarefas. Esse estranhamento

inicial evidencia que a gestão do tempo formativo, para além da logística, precisa ser legitimada pelas escolas como parte constitutiva da rotina pedagógica, e não como acréscimo.

A própria implementação do curso exigiu rearranjos temporais para possibilitar formações coletivas. Como destacou a formadora, os módulos literários foram estruturados de modo a assegurar momentos de estudo compartilhado: “Uma formação que tenha como foco a leitura literária precisa ter variados momentos de leitura e apreciação literária, reflexão de bons modelos de encaminhamentos de leitura, a fim de possibilitar generalizações das principais condições didáticas”. Essa dinâmica evidencia um saber referente ao tempo de formação que articula momentos de leitura, apreciação e reflexão coletiva, sustentando a compreensão de que a formação ocorre pela via da continuidade e da partilha.

A subsecretária de educação, por sua vez, apontou que o tempo de formação precisou ser garantido pela Secretaria, inclusive com recursos financeiros: “foi necessário organizar a carga horária para participação dos profissionais, muitas vezes com pagamento de horas extras, já que os encontros aconteciam fora do horário regular de trabalho”. Ela acrescentou que “um dos maiores desafios foi garantir que os professores compreendessem que o percurso formativo seria contínuo, e não um curso pontual, como estavam habituados”. A fala reforça a ideia de que o tempo formativo demanda tanto investimento institucional quanto mudanças culturais nas formas de conceber a formação docente.

Outro aspecto ressaltado pela gestão municipal foi a necessidade de reuniões mensais de alinhamento entre a Secretaria e o Instituto responsável pela formação. Segundo a subsecretária, esses encontros foram fundamentais para “monitorar, ajustar e planejar coletivamente o andamento do projeto”. Esse acompanhamento sistemático não apenas organiza o calendário, mas também cria uma cultura de monitoramento e ajustes contínuos, na qual o tempo é compreendido como um recurso formativo a ser constantemente renegociado, ou seja, como parte do próprio processo pedagógico e político.

6.3 A percepção das professoras referente ao curso

A partir da Análise Textual Discursiva, as respostas das professoras foram organizadas em dois eixos principais: (a) percepção referente ao curso de formação; e (b) percepção acerca do papel da mediação de leitura.

a) percepções das professoras sobre o curso;

As percepções das professoras participantes do estudo evidenciaram que suas experiências pessoais e profissionais com a leitura literária são marcadas por vivências afetivas, mediações significativas e transformações advindas de processos formativos. No que diz respeito às primeiras experiências com a leitura, as respostas, coletadas por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*, evidenciaram uma variedade de memórias, algumas permeadas por lembranças vívidas e emocionais, enquanto outras se apresentam de forma mais vaga. Quando questionadas sobre “Você se lembra do primeiro livro que leu? Como foi essa experiência?”, surgiram respostas que evidenciaram tanto a presença quanto a ausência de recordações, como: “Sim lembro. Foi no 1º ano. Chamava " O Barquinho Amarelo", foi com ele que aprendi a ler, tão marcante que nunca esqueci!” e também: “Não me lembro” ou “Não me lembro, mas recordo a sensação de conseguir ler com muito carinho.”

Entre as narrativas mais vívidas, destacaram-se descrições de encantamento, identificação com personagens e situações, bem como o impacto de histórias que proporcionaram refúgio diante de contextos de vida desafiadores: “Na infância, devido à vida sofrida, O livro ‘Mariana’ me marcou muito, pois me identificava com a vivência da personagem”.

As referências a clássicos da literatura infantil, coleções como Vagalume, gibis, contos de fadas, a presença da tradição oral: “Meus pais não sabiam ler, mas adoravam contar histórias” e a relevância de livros com protagonismo negro revelaram um repertório plural, construído tanto no espaço familiar quanto no escolar, com papel central de professores e familiares como mediadores de leitura.

Ao refletirem sobre a experiência no curso de formação, os docentes cursistas apontaram mudanças significativas em sua prática pedagógica, especialmente no planejamento e na mediação da leitura literária: “Uma linda, única e mágica experiência de reavaliar minha prática como pessoa e professora leitora; comecei a aprimorar mais a técnica, principalmente nos meios diferentes da abordagem antes da leitura; olhar para a leitura de maneira diferenciada” A formação foi avaliada como inovadora, inspiradora e transformadora, contribuindo para ampliar o olhar sobre a literatura, qualificar a escolha de obras, diversificar estratégias de leitura e fortalecer o papel do professor como mediador.

Neste sentido, ao perguntarmos para as professoras: “Como você descreveria sua experiência geral no curso de formação em mediação de leitura literária?”, tivemos como resposta um discurso mais reflexivo sobre o impacto da formação continuada em suas práticas docentes, especialmente, no que se refere à compreensão do papel do mediador de leitura.

Ao dizer que "o curso me mostrou que o papel do mediador é de extrema importância para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades de leitura" (PEE2, Entrevista, 2024), a professora demonstrou uma ampliação de sua compreensão sobre o papel do mediador de leitura, reconhecendo a relevância de sua atuação no desenvolvimento leitor das crianças. Ao refletir sobre suas práticas, acrescentou que "trocar experiências com quem está estudando sobre o assunto, refletir sobre nossas práticas, é muito importante para a gente perceber o que não está indo bem" (PEE2, Entrevista, 2024), demonstrando um movimento de autoavaliação e aprimoramento profissional a partir da partilha de saberes.

Essa tomada de consciência apontou para uma mudança significativa na forma de conduzir a leitura em sala, propondo: "Que a gente deve buscar com que essas chaves de leitura apareçam, se tornem visíveis, deixem de ser implícitas para ficarem mais claras, para o aluno aprender a ler nas entrelinhas" (PEE2, Entrevista, 2024). Em consonância com essa reflexão, as respostas do questionário no *google forms* evidenciaram percepções semelhantes, como se observa na fala:

Ensino a ler, mas não incentivava os alunos a lerem livros. Então acordei; me despertou para modificar realidades próximas a mim; resgatando a necessidade de incentivar a leitura; foi um alerta para minha prática de leitura; é bom sempre refletir e aprimorar nossa prática; o curso me levou a pensar e a aprender como podemos ler para as crianças de maneira diferente (Cursista, 2024).

Essas respostas revelaram um movimento de maior intencionalidade na organização de espaços e tempos de leitura, bem como no estímulo à participação e ao engajamento dos alunos, que passaram a demonstrar maior interesse, participação ativa e procura por livros, como podemos ver em: "Mais interessados e focados nos momentos de leitura" e "Uma maior procura de livros na biblioteca".

Essa percepção evidencia que a formação não apenas promoveu a aquisição de novos conhecimentos e estratégias, mas também desencadeou processos reflexivos sobre o papel do professor na formação de leitores. O reconhecimento dos desafios — como a limitação de acervos, a necessidade de diversificar metodologias e a resistência de alguns alunos à leitura — surge acompanhado de sugestões voltadas à ampliação de oportunidades formativas, à valorização de encontros presenciais e à criação de núcleos de troca de experiências.

b) Percepção sobre o papel da mediação de leitura.

Ao serem questionadas sobre como foi a experiência no curso e de que forma ele contribuiu para suas práticas com a leitura literária, uma professora concluiu que "o papel do mediador é importante para que a criança possa produzir conhecimento e significado" (Entrevista, 2024) e é "fundamental para a formação de leitores autônomos", pois deve "oferecer diversidade de obras, promover conversas e favorecer a construção de sentido e a autonomia do leitor". Essas falas demonstraram como a formação impactou diretamente suas práticas, ao promover a reflexão crítica, o acesso a novas estratégias, a novos conceitos e a valorização da mediação literária como ato pedagógico intencional e transformador.

Na perspectiva freiriana, a formação permanente dos professores tem como eixo central a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. É a partir da análise consciente e contextualizada das experiências anteriores que se torna possível reelaborar e qualificar as ações futuras. Freire (2019a, p. 73) afirma que "se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica". A ação-reflexão expressa-se na ideia de práxis: uma atividade humana consciente, em que o sujeito se envolve com a realidade para transformá-la criticamente. Para o autor supracitado, não basta agir ou refletir isoladamente – é preciso integrar pensamento e prática em um movimento dialógico e comprometido com a libertação. Ele sustenta que a práxis – entendida como a união entre ação e reflexão – é a essência da ação educativa libertadora, pois permite que o sujeito compreenda criticamente a realidade e atue sobre ela com consciência.

Entre as professoras, as falas evidenciaram um processo de tomada de consciência e transformação da prática. Quando perguntamos: "Em que aspectos o curso contribuiu para seu desenvolvimento profissional como mediador de leitura?" Muitas relataram uma ampliação do olhar sobre a literatura, como no depoimento: "Aprendi a ver a leitura literária de forma mais ampla e como apreciar bons livros" (Entrevistada, 2024). Houve também uma reflexão crítica sobre a prática docente, como indica a professora que disse: "Ensino a ler, mas não incentivava os alunos a lerem livros. Então acordei" (Cursista, 2024).

Essa autorreflexão se traduziu em mudanças concretas no planejamento das atividades literárias. Ao serem questionadas sobre possíveis transformações na prática, as respostas indicaram maior intencionalidade no trabalho com a leitura: "Já não é somente ler um livro... mas pensar e planejar para que seja uma prática realmente produtiva" (Cursista, 2024). A consciência do professor como agente central no processo foi recorrente. Diante da pergunta "Quais temas ou atividades do curso você considera mais relevantes para sua prática diária?", uma das professoras destacou: "Reconhecer que nós professores somos os principais mediadores de leitura" (Cursista, 2024). Tais falas demonstraram como a formação possibilitou

não apenas a apropriação de conteúdos teóricos, mas, sobretudo, um reposicionamento ético e estético diante da leitura literária e do direito à literatura.

Trata-se de uma ação de reconhecimento da sua importância no processo formativo do outro. Reconhecer parte determinante do processo de ensino traz ao professor um reconhecimento e valorização do próprio trabalho. Diante disso, considerar o que se faz como algo importante traz ao professor a admiração e a sedução por aquilo que se faz, o que o impele a redirecionar outras atitudes e tomar decisões em prol do benefício daquilo a que se propõe a fazer (Goulart, 2016).

Ao articular leitura literária com práxis, o curso se tornou um espaço dialógico, onde teoria e prática se entrelaçaram constantemente. Os mediadores em formação foram incentivados a vivenciar a literatura como território de escuta sensível, imaginação e resistência, refletindo sobre como os textos mobilizam sentidos, afetos e posições no mundo. A prática de leitura, nesse contexto, foi acompanhada de uma reflexão crítica sobre o que se lê, como se lê e com quem se lê. Como nos ensina Freire (1996, p. 17), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” e é no movimento entre o fazer e o pensar o fazer que se constrói a possibilidade de uma mediação de leitura verdadeiramente emancipadora.

6.4 Acompanhamento das práticas de mediação de leitura

O acompanhamento das práticas de mediação de leitura permitiu compreender como as estratégias desenvolvidas pelas professoras influenciaram o envolvimento dos alunos e a construção de competências leitoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No total, foram observadas 16 mediações de leitura nas escolas do município pesquisado. Dentre essas, optamos por descrever apenas duas situações que melhor ilustram os aprendizados promovidos pelo curso de formação e que dialogam de maneira significativa com os conceitos e estratégias abordados na formação docente.

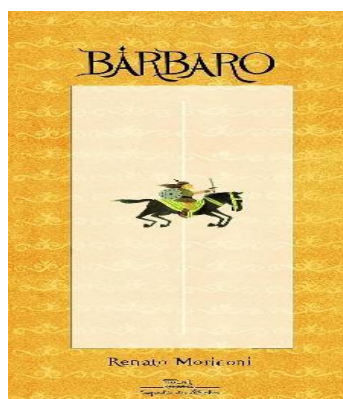
A primeira situação refere-se à leitura do livro *Bárbaro*, de Renato Moriconi, conduzida pela professora de sala de leitura – PEE2 do turno vespertino para uma turma de 15 alunos do 2º ano. A segunda envolve a leitura de *Dentro do escuro mora um segredo*, de Alessandra, com ilustrações de Albert Arrayás, realizada pela professora regente de turma – PREB1- do turno matutino para uma turma de 4º ano.

6.4.1 Situação de mediação de leitura literária: *Bárbaro*

A atividade de observação ocorreu com a turma do 2º ano, no horário previamente agendado com a professora responsável pela sala de leitura – PEE2, única participante do curso nessa função. O livro trabalhado foi *Bárbaro*, de Renato Moriconi (2013), publicado pela FNDE – Companhia das Letrinhas.

A professora cursista nos informou previamente qual obra seria utilizada. No dia e horário combinados, conduziu a turma até a sala de leitura, onde o ambiente já estava preparado: cadeiras dispostas em semicírculo, tapete no chão e *pufs* disponíveis, criando um espaço acolhedor e convidativo. As crianças chegaram sem mochilas, carregando apenas estojos com lápis, lápis de cor e canetinhas, demonstrando curiosidade e expectativa pela presença da observadora. A professora me apresentou à turma, e as crianças vieram me cumprimentar com abraços e boas-vindas, evidenciando desde o início a atmosfera de acolhimento e receptividade própria da sala de leitura.

Imagem 1- *Bárbaro*



Fonte: MORICONI, R. *Bárbaro*. São Paulo: Edições SM, 2013.

A seguir, serão utilizadas as seguintes formas de identificação para a transcrição dos trechos observados: PEE2 – professora, EO – menino e EA – menina. A professora inicia dizendo: “PEE2: Hoje, vamos ler um livro *Bárbaro*!”, o menino responde: “EO: Oba! É sobre o quê? Tem guerreiros?”.

A professora apresenta o livro.

EA: Parece uma salsicha!

PEE2: Você está falando da cor ou do formato do livro?

EA: É mesmo! Até a cor é da salsicha. Professora, ele é comprido igual a uma salsicha!

PEE2: Vocês conhecem, já leram outros livros com este formato?

EO: Não!
(Transcrição de mediação de leitura do livro Bárbaro, 2024).

A professora apresenta o Renato Moriconi e depois mostra novamente a capa do livro.

PEE2: O que vocês estão vendo aqui?
EO: Um cavaleiro!
EA: Cabelo preto, armadura.
PEE2: Qual é o título do livro?
Todos: Bárbaro!
EA: O que é bárbaro?
AO: É um cavaleiro que não tem medo de nada.
PEE2: Vocês já iram alguém vestido assim?
EO: Já. Em filmes!
EO: Em filmes de castelos!
(Transcrição de mediação de leitura do livro Bárbaro, 2024).

A professora lê a dedicatória:

PEE2: Por que será que ele chama a esposa de Bárbara?
EA: Porque ela também é guerreira.
EO: Bárbaro é para homens e Bárbara é para meninas.
EO: O cavaleiro está montado no cavalo
EO: Ele caiu.
PEE2: O cavalo pulou do penhasco!
EA: Não, tia, ele saltou!
PEE2: observem a feição do cavaleiro. Como ele está?
EO: Ele está sério!
EO: Ele está de olhos fechados!
(Transcrição de mediação de leitura do livro Bárbaro, 2024).

A professora começa a passar as páginas.

EO: As aves estão atacando ele!
EA: Agora ele está lá em cima.
EO: Pulando as cobras!
EO: Ele não tem medo!
EO: Flechas!
EO: Mas ele tem espada e escudo!
EO: Ciclopes!
PEE2: O que são ciclopes?
EO: Monstros que têm um olho na testa!
EA: Tia, o ciclope é um monstro que tem apenas um olho no meio da testa!
EO: É um gigante com um olho na testa!
PEE2: O que é isto?
(Transcrição de mediação de leitura do livro Bárbaro, 2024).

Referindo-se à ilustração de um animal parecido com um leão.

EO: Leão!
EO: Leão com rabo de escorpião!
PEE2 : O Bárbaro está com medo?
EO: Não, tia, ele luta com os olhos fechados!

PEE2: Por que será que ele não abre os olhos?
 EO: Porque ele é corajoso!
 EO: O que ele faz é de um guerreiro forte!
 PEE2: O que é isto?
 EO: Lagarto!
 EA: Não! É uma planta carnívora!
 EO: Ele tem muita coragem!
 EO: Quando é monstro que voa, ele está embaixo.
 (Transcrição de mediação de leitura do livro Bárbaro, 2024).

A professora não intervém, percebe a fala da criança e que outras crianças também ouviram.

EO: Jacaroba, jacaré misturado com cobra!
 EO: A mulher trovão!
 EO: É mesmo, tia! Quando o bicho tá no céu, ele fica no chão!
 (OBS. As crianças perceberam que ora o cavaleiro está lá em cima, ora está cá embaixo).
 EO: Lagarto gigante!
 EO: Não! É um jacaré gigante.
 EO: Uma águia que solta fogo!
 PEE2: O guerreiro está com medo? Ele tem medo do fogo?
 EO: Não, tia, ele nem liga!
 EO: Ele parou!
 PEE2: Por que será que ele parou?
 EO: Porque já passou todos os desafios. É por isso que ele parou.
 EO: Ele está triste!
 PEE2: Por que será?
 EO: Acho que agora que ele abriu os olhos, ele ficou com medo!
 EO: Um gigante!
 EO: É Jesus!
 EO: É um gigante pegando o menino!
 EO: Ah, é o pai dele!
 EO: Era imaginação da criança!
 PEE2: O que na imagem fez você perceber que era imaginação da criança?
 EO: Ele estava num carrossel!
 EO: O pai dele tirou ele do carrossel!
 EO: O pai acabou com a brincadeira dele!
 (Transcrição de mediação de leitura do livro Bárbaro, 2024).

A professora volta para a capa do livro e mostra a linha vertical que divide a capa ao meio: “PEE2: O que será esta linha? EO: A linha da realidade e da imaginação. EO: É o carrossel.”. (Transcrição de mediação de leitura do livro Bárbaro, 2024).

A professora pega um outro livro quadrado e pequeno.

PEE2: Se este livro - se referindo ao Bárbaro - fosse deste tamanho seria a mesma coisa?
 EO: Não! O cavaleiro cairia do penhasco!
 EO: Não! Porque ele não ficaria tão lá em cima.
 EO: Este livro é um livro salsicha!
 PEE2: É mesmo. Ele é um retângulo!
 (Transcrição de mediação de leitura do livro Bárbaro, 2024).

Sobre a mesa havia diversos quadrados e retângulos de papel craft e a professora propôs como atividade a criação de uma história. O menino diz: “EO: Eu desenhei uma M4. Estou num apocalipse zumbi (M4 = carabina/arma).” (Transcrição de mediação de leitura do livro Bárbaro, 2024).

A leitura do livro Bárbaro, de Renato Moriconi, realizada em sala de aula, demonstrou como a leitura pode ser uma prática coletiva e revelou um processo de interação dinâmica entre a professora (PEE2) e os alunos (EA – aluna e EO - aluno), no qual a escuta ativa, as trocas de interpretações e o compartilhamento de opiniões desempenharam um papel fundamental na construção do entendimento do texto e das ilustrações, estimulando a reflexão sobre os temas, as imagens e as relações entre a realidade e a imaginação.

Desde o início da leitura, a professora estabeleceu uma conexão com os alunos, utilizando uma abordagem descontraída e instigante. A afirmação inicial, "Hoje, vamos ler um livro bárbaro!", foi recebida com entusiasmo pelos alunos, o que demonstrou a expectativa e o interesse criados pela professora. A resposta de um aluno, "Oba! É sobre o quê? Tem guerreiros?", revelou uma interpretação imediata e lúdica do termo "bárbaro", que foi associada à ideia de cavaleiros e batalhas, um tema que desperta a imaginação das crianças.

Essa introdução lúdica e instigante exemplifica como a motivação inicial pode influenciar positivamente a disposição dos estudantes para a leitura, alinhando-se às propostas de Cosson (2022) sobre a importância de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos desde o início da atividade.

A interação contínua durante a leitura, com comentários como "Parece uma salsicha!", evidenciou a participação ativa dos alunos nas discussões, que passaram a associar o formato do livro com objetos do cotidiano. A professora, ao questionar se o formato do livro já foi visto em outras ocasiões, promoveu uma reflexão sobre o design do objeto livro, ampliando a percepção dos alunos sobre a diversidade de formatos e tipos de livros. Esse tipo de mediação mostra como a leitura não se limita ao conteúdo textual, mas também envolve aspectos materiais e estéticos da obra, convidando os alunos a pensarem sobre a forma como o livro é apresentado.

As trocas de interpretações foram outro ponto central da leitura. Quando a professora apresentou a capa do livro e perguntou o que os alunos estavam vendo, as respostas foram diversas, mas convergiram para a ideia de que o personagem central era um cavaleiro, identificado pela armadura e pelo cavalo. A discussão sobre o significado de "bárbaro" também ilustra a troca de interpretações: "Bárbaro é para homens e bárbara é para meninas", afirmou

um aluno, enquanto outro definiu o "bárbaro" como um cavaleiro sem medo. Esses diferentes entendimentos mostraram como as crianças atribuem significados pessoais aos termos e conceitos apresentados pelo livro, refletindo, por um lado, o repertório cultural de cada um, e, por outro, as influências de gênero na construção dessas interpretações.

A leitura foi marcada por questionamentos feitos pela professora que convidaram os alunos a refletirem mais profundamente sobre as imagens e as ações do cavaleiro. A professora, ao não intervir diretamente em algumas respostas, permitiu que as crianças compartilhassem suas interpretações, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a multiplicidade de leituras que puderam ser feitas de um mesmo texto. A observação das expressões faciais do cavaleiro e o questionamento sobre a sua postura — "Ele está sério!" ou "Ele está de olhos fechados!" — também geraram diferentes respostas, estimulando as crianças a se atentarem aos detalhes das ilustrações e a perceberem como eles podem transmitir emoções ou intenções do personagem.

O diálogo sobre os monstros e criaturas fantásticas também demonstraram a criatividade dos alunos na construção de significados a partir das ilustrações. Quando os alunos viram figuras como o ciclope, o leão com rabo de escorpião, o lagarto gigante e a mulher trovão, as respostas e interpretações se multiplicaram. Esse tipo de atividade lúdica favorece a imaginação das crianças, que não apenas respondem às imagens, mas também atribuem a elas significados próprios, o que evidencia o papel da literatura na formação da capacidade simbólica e criativa dos alunos.

A professora também fez questão de direcionar as discussões para aspectos reflexivos, como o momento em que o cavaleiro parece parar de lutar, questionando: "Por que será que ele parou?". A resposta de um aluno: "Porque já passou todos os desafios." foi complementada por outra: "Ele está triste!", mostrando como as emoções e as intenções do personagem geraram diferentes interpretações entre os alunos. Ao final da leitura, a discussão sobre a linha vertical na capa, representação do pilar do carrossel: "PEE1: O que será esta linha? EO: A linha da realidade e da imaginação. EO: É o carrossel.". (Transcrição de mediação de leitura do livro *Bárbaro*, 2024).

Surpreendentemente, a resposta "A linha da realidade e da imaginação" aponta para uma interpretação muito mais reflexiva que convidou os alunos a refletirem sobre a dualidade presente no livro, entre o mundo real e a fantasia o que enriqueceu ainda mais a compreensão do texto.

A mediação da professora e as contribuições dos alunos durante a leitura do livro *Bárbaro* revelaram a importância da escuta ativa e das trocas de interpretações no processo de

construção do significado literário. A professora, ao fomentar um ambiente de diálogo e reflexão, estimulou a participação ativa dos alunos, permitindo que eles compartilhassem suas ideias e compreensões sobre o texto e as imagens.

A leitura, assim, se configurou não apenas como uma atividade de decodificação de palavras, mas como um processo interativo de construção de significados, que envolveu tanto o aspecto cognitivo quanto o imaginativo das crianças. A prática de leitura, mediada pela professora, transformou-se em um espaço de colaboração e descoberta, no qual a literatura ganhou vida e se conectou às experiências e aos saberes dos alunos.

Quando mais houve provocações, quando mais houve investigação, mais as crianças passaram a se interessar.

Imagem 2 - Desenho criança 1



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Imagem 3 - Desenho criança 2



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Imagem 4 - Desenho criança 4



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

Imagem 5 - Desenho criança 4



Fonte: dados da pesquisa, 2024.

6.4.2 Situação de leitura literária: Dentro do escuro mora um segredo

A atividade de observação ocorreu com a turma do 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o primeiro horário de aula, previamente agendado pela professora regente. A leitura foi realizada dentro da sala de aula, cujas carteiras estavam enfileiradas, sem que a professora revelasse à observadora qual livro seria trabalhado, mantendo o conteúdo em segredo para criar um efeito de surpresa.

A turma apresentava-se sonolenta, consequência da participação recente das crianças em uma grande festa religiosa do município, o Jubileu.

Imagem 6 – Dentro do escuro mora um segredo



Fonte: ROSCOE, A. Dentro do escuro mora um segredo. São Paulo: Gaivota, 2015.

A professora cursista regente de turma - PREB1- conversou com as crianças sobre o final de semana, elas estavam doidas para contar o que fizeram, com quais coleguinhas de sala se encontraram na rua durante os dias de festa. Depois apresentou o livro “Dentro do escuro mora um segredo” para a turma. Falou um pouco sobre a autora Alessandra Roscoe e sobre o ilustrador Albert Arrayás.

A professora começou a leitura (alunos sentados em carteiras enfileiradas):

Leo tinha muito medo do escuro,
 Achava que dentro dele não existia futuro.
 Teo, o avô de Leo, preferia o escuro,
 Para não ter que pensar no próprio futuro.
 Um dia, o avô mostrou a Leo, lá no escuro do quarto,
 Um jeito de espantar o medo.
 Cheio de ternura e abraço, colocou o neto no colo
 E soprou para o menino um segredo
 Bem guardado do seu tempo de criança.
 Com lanterna na mão e muita imaginação, fez tudo o que era aflição virar
 diversão!
 Brincou com as sombras na parede

E fez sumir o medo do Leo.
 Na parede, a sombra de cada um,
 Além do brinquedo, desembulhou
 Também outro segredo...
 Leo cresceu mais que um elefante,
 Se fez gigante pronto pra derrotar qualquer escuro.
 Já o avô ficou bem pequenino,
 Lembrou o bom de ser menino
 E, tão feliz agora,
 Nem pensava no futuro.
 (Roscoe, 2015)

Assim que a professora abriu o livro e leu a primeira página: “Leo tinha muito medo do escuro. Achava que dentro dele não existia futuro.” e mostrou a ilustração (Na página da direita, toda branca, o menino em pé com uma das mãos na boca, olhando para a página da esquerda que estava toda escura com uma cadeirinha no cantinho ao pé da página), duas crianças já levantaram a mão dizendo: “Criança: Eu já sei o segredo!”.

Contestaram todos quase que ao mesmo tempo: “Não fala!” PREB1: Calma, vamos ver mais um pouquinho para vocês terem certeza de que já sabem qual é o segredo?”.

Na página seguinte, o avô aparecia na página da direita e esta estava toda escura e a da esquerda estava clara com uma grande poltrona vermelha no pé da página e o seguinte texto: “Teo, o avô de Leo, preferia o escuro, para não ter que pensar no próprio futuro”. Uma criança diz: “Criança: Tia, eu vi outra coisa e achei estranho. PREB1: O que você achou estranho?”

A criança levantou, foi até a professora, pediu para voltar as páginas para o início e disse: “A cadeira, eu pensei que era uma pessoa.”.

Outra criança acrescentou:

Eu achei estranho a parte que a criança tem medo do escuro e o avô tem medo do claro.
 PREB1: E por que o avô tinha medo do claro?
 Criança: Porque o avô já passou por situações complicadas. O pequeno não sabe o que é uma vida de adulto.
 (Transcrição de mediação de leitura, 2024).

Outra criança:

O avô tinha medo de ficar no claro para não pensar no futuro.
 Tia, ele tem medo de pensar no futuro porque ele tem medo de morrer.
 (Transcrição de mediação de leitura, 2024).

A professora continuou a leitura: “Um dia, o avô mostrou a Leo, lá no escuro do quarto, um jeito de espantar o medo. Cheio de ternura e abraço, colocou o neto no colo E soprou para o menino um segredo bem guardado do seu tempo de criança”.

Tia, o avô tem carinho pelo menino.
 PREB1: Verdade!
 (Transcrição de mediação de leitura, 2024).

E continuou a leitura: Com lanterna na mão e muita imaginação, fez tudo o que era aflição virar diversão! A professora pergunta: “O que vocês estão vendo nestas páginas?”.

A professora mostrou o livro aberto para as crianças (nestas páginas aparecem um círculo em branco e as sombras do avô e do neto na página direita, no centro, entre as duas páginas, a sombra de um grande coelho, acima a de uma enorme borboleta e a de um rinoceronte, um pouco menor ao pé da página).

Criança: Eles estão brincando de fazer sombra na parede.
 Criança: Tia, à noite minha irmã liga a lanterna do celular e a minha sombra fica grande igual a ilustração.
 Criança: Quando eu era pequena, eu também tinha medo do escuro porque minha mãe dizia que tinha um monstro debaixo da cama.
 (Transcrição de mediação de leitura, 2024).

Na próxima página: Brincou com as sombras na parede / E fez sumir o medo do Leo.

PREB1: E aqui, o que aconteceu com a ilustração?
 Criança: O menino está brincando com a lanterna no escuro.
 (Transcrição de mediação de leitura, 2024).

A leitura continuou: “Na parede, a sombra de cada um, além do brinquedo, desembrulhou também outro segredo...”.

PREB1: E aqui, o que será este outro segredo? Vamos ver?
 Criança: Ele ganhou um elefante de presente.
 PREB1: Será que é isto mesmo? Olhem o que está escrito aqui:
 (Transcrição de mediação de leitura, 2024).

Próxima página: “Leo cresceu mais que um elefante, Se fez gigante pronto pra derrotar qualquer escuro”.

Criança: Ele ficou gigante!
 PREB1: Será? Ele ficou gigante de verdade? O que vocês acham?
 Criança: Não tia, é só um livro!
 Criança: Eu acho que é só a criatividade do autor.
 Criança: É um jeito de dizer que ele agora não tem mais medo.
 Criança: O menino cresce porque perdeu o medo.
 (Transcrição de mediação de leitura, 2024).

Continua a leitura: “Já o avô ficou bem pequenino, lembrou o bom de ser menino / E, tão feliz agora, Nem pensava no futuro”.

PREB1: E aqui, vamos entender: O menino cresceu porque perdeu o medo e o avô, ele diminuiu de verdade?

Criança: Eu acho que o avô deu a ele um elefante para ele perder o medo. (Transcrição de mediação de leitura, 2024).

A professora voltou à página que a criança comentou e tornou a ler: “Leo cresceu mais que um elefante, Se fez gigante pronto pra derrotar qualquer escuro”.

Criança: Não! O avô não deu, mas ele faz várias sombras para tirar o medo do menino.

Criança: O avô carrega ele no colo, ele leva o menino para dentro do escuro.

Criança: Eu achei estranho a parte que fala que ele cresce e ficou gigante. A gente quando nasce, a gente vai crescendo e os idosos vão ficando pequenos.

Criança: Ela falou uma verdade!

PREB1: Nós já entendemos o que aconteceu com o menino. Ele ficou grande porque perdeu o medo e agora, o que aconteceu com o avô? Ele diminuiu de verdade?

Criança: Não, tia! Fala que o avô ficou pequeno é porque ele está lembrando de quando ele era criança.

Criança: Por que ele relembrou a infância dele.

PREB1: O que o escuro representa aqui?

Criança: Representa o medo porque desde o início o menino fala que tem medo do escuro.

PREB1: E agora, qual é o segredo que mora no escuro?

Criança: O segredo, eu acho que era do avô.

Criança: O segredo era que o avô tinha medo da infância dele.

PREB1: Qual é a passagem aqui que fala isto?

Criança: Tia, fala que ele tinha medo era do futuro, ele não tinha medo da infância.

Criança: O trabalho em equipe faz a coragem, isto é o segredo!

Criança: Tia, segredo não é uma coisa boa. Quando é coisa boa, a gente conta para os outros.

(Transcrição de mediação de leitura, 2024).

A professora avisou às crianças que ia reler um trecho: “Com lanterna na mão e muita imaginação, fez tudo o que era aflição virar diversão!”.

PREB1: E aí? Qual é o segredo que mora no escuro?

Criança: Tia, tudo virou brincadeira, no escuro eles brincaram de sombras e o medo foi embora.

Criança: A aflição virou diversão!

PREB1: Vocês concordam com os colegas?

Criança: É mesmo, acabou o medo. O segredo é isto!

PREB1: Uma criança disse que tem dois segredos. Você fala desta parte aqui? (Transcrição de mediação de leitura, 2024).

A professora reler a parte que a criança comentou: “Na parede, a sombra de cada um, Além do brinquedo, desembulhou / Também outro segredo...”.

Criança: Eu acho que tem dois segredos.

Criança: O segredo do neto, quando ele ficou maior que o elefante, ele ficou sem medo e o segredo do avô.

Criança: O segredo é que ele cresceu no escuro e o avô perdeu o medo do claro.

Criança: Tia, é o percurso da vida. Primeiro, a gente é criança e tem medo do escuro, depois a gente é adolescente e tem medo também e quando a gente fica velho, a gente tem medo de morrer.

(Transcrição de mediação de leitura, 2024).

A criança que fez este comentário tinha perdido a bisavó naquele ano.

PREB1: Então, neste livro, temos mais de um segredo?

Criança: Sim. Dois segredos. Porque fala que este aí é outro segredo.

PREB1: Toda vez que a gente relê um livro, a gente vê novas coisas. Depois eu vou ler o livro para os que não ouviram a leitura, os que não vieram à aula e vocês vão ver que vamos fazer novas descobertas. Só que vocês não podem contar o segredo para os outros que não ouviram a leitura. Combinado?

(Transcrição de mediação de leitura, 2024).

A professora, o tempo todo, voltou ao livro para confirmar ou não as impressões das crianças. Ela não deu a resposta, ela releu o texto para que a própria criança avaliasse sua hipótese. A professora levou em conta as intervenções das crianças e coordenou a conversa sem respostas prontas, sem verdades absolutas sobre o texto lido.

A mediação de leitura realizada pela professora revela uma postura dialógica e sensível, na qual o texto literário é tomado como espaço de descoberta e construção conjunta de sentidos. Ao retornar constantemente ao livro e convidar as crianças a reavaliarem suas próprias hipóteses, a professora transforma a leitura em um exercício de escuta, de atenção e de abertura à pluralidade de interpretações. Essa prática evidencia uma concepção de mediação que se distancia das respostas prontas e se aproxima do que Bajour (2012, p. 68) denomina como ‘deixar o texto falar’, “Quando o professor recorre ao próprio texto para que seja ele a responder às novas perguntas ou, mesmo que as deixe em aberto, estará indicando aos leitores o caminho para eu consolidem sua argumentação a partir da materialidade do eu as palavras e as ilustrações dizem ou calam” (Bajour, 2012, p. 68).

Assim, a experiência observada reafirma o papel do mediador como aquele que cria condições para o encontro entre leitor e obra, em um processo em que o sentido emerge do

diálogo e da curiosidade compartilhada. Práticas como essa, cultivadas e aprofundadas ao longo do curso de formação, demonstram como a mediação literária pode se tornar um espaço formativo, em que o professor amplia seu olhar sobre o texto e sobre a escuta das crianças, ressignificando seu próprio fazer pedagógico.

6.5 Síntese das principais observações

As observações realizadas nas escolas revelaram uma diversidade significativa na organização e uso dos espaços de leitura. Em algumas instituições, as salas de leitura eram estruturadas, com acervos organizados, projetos contínuos e atividades pedagógicas planejadas. Nessas situações, os docentes realizavam leituras em voz alta, rodas de conversa e acompanhavam as escolhas dos alunos, configurando práticas de mediação intencionais e dialógicas. Em contraste, em outras escolas, a biblioteca não possuía espaço fixo ou funcionava predominantemente como espaço administrativo, limitado ao empréstimo de livros, restringindo o acesso e a mediação efetiva da leitura literária.

A heterogeneidade observada evidencia que a mediação da leitura não depende apenas de condições materiais, mas também dos saberes mobilizados pelos professores em sua atuação cotidiana. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes se constituem na intersecção entre formação inicial, experiências profissionais e contextos institucionais, o que se evidencia na forma como a leitura literária foi mediada ou reduzida à simples disponibilização de livros.

Nas escolas em que houve práticas sistemáticas de mediação, percebe-se a presença de saberes experiencial e pedagógico que ultrapassam uma concepção meramente instrumental da leitura. Esses saberes indicam professores que compreendem a mediação literária como prática intencional, dialógica e formativa, em consonância com Bajour (2012) e Colomer (2007, 2017), ao enfatizarem que o mediador deve criar condições para a participação ativa do leitor, promovendo perguntas, provocações e diálogos que favoreçam a interpretação e a construção de sentido a partir do texto literário. Por outro lado, nos contextos em que a mediação se restringiu à organização do acervo, evidenciou-se fragilização do processo, que passou a depender da iniciativa individual do professor regente, reforçando a reflexão de Nóvoa (1991) de que a formação docente se constrói nas condições concretas de trabalho, no reconhecimento institucional da função e na reflexão sobre a prática, e não se encerra na academia.

A análise das práticas docentes indica que a mediação literária constitui-se como eixo central da formação docente, permitindo aos professores vivenciar a leitura de modo subjetivo e reflexivo antes de mediar o encontro das crianças com a obra. Essa experiência reforça a

perspectiva de Candau (2008), segundo a qual os saberes da experiência constituem núcleo do conhecimento profissional, e de Nóvoa (1991, 2023), que destaca a importância do diálogo, da reflexão compartilhada e da construção contínua de saberes na prática cotidiana.

Observou-se também que a estrutura física e organizacional das salas de leitura influencia diretamente a equidade no acesso aos livros e na mediação literária. Nas escolas com salas estruturadas e abertas durante todo o dia, os alunos puderam participar de práticas planejadas e contínuas, consolidando oportunidades de formação leitora de modo mais democrático. Quando essas dimensões não se alinham — políticas públicas, organização escolar e formação docente —, o direito à leitura, previsto na Lei nº 12.244/2010, não se efetiva de maneira equitativa, produzindo disparidades que impactam diretamente a constituição do sujeito leitor.

6.6 O Produto Educacional: guia de orientações para professores mediadores de leitura literária

Em atendimento às diretrizes do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (PPGE/UFLA), esta pesquisa resultou na elaboração de um produto técnico-educacional, concebido como um desdobramento aplicado das análises teóricas e empíricas desenvolvidas ao longo do estudo. O produto educacional consiste no Guia de orientações para professores mediadores de leitura literária, elaborado com a finalidade de apoiar a prática docente no âmbito da mediação da leitura literária, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O guia foi desenvolvido em consonância com a linha de pesquisa Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas, ao propor um material que articula literatura, formação docente e diversidade cultural, reconhecendo a leitura literária como prática social, estética e formativa. Seu público-alvo são professores-mediadores que atuam em salas de aula, bibliotecas escolares e salas de leitura, os quais, no cotidiano escolar, enfrentam desafios relacionados à seleção de obras literárias, ao planejamento de práticas de mediação e à organização de um currículo literário que contemple tanto o prazer da leitura quanto o desenvolvimento de competências leitoras mais complexas.

Ao serem questionadas sobre quais temas ou atividades do curso consideravam mais relevantes para a prática cotidiana, as professoras destacaram, de modo recorrente, aspectos relacionados à mediação da leitura literária. Entre as respostas, evidenciaram-se a importância das chaves de leitura, das chaves literárias e das estratégias capazes de provocar nos alunos o

desejo de descobrir o que há no livro. Também foram mencionadas a distinção entre a leitura literária e outras modalidades de leitura, a escolha criteriosa das obras, a formulação de perguntas que instiguem o pensamento dos alunos e não apenas questões sistematizadas, bem como a relevância do percurso literário e da prática da leitura diária no contexto escolar.

Ao refletirem sobre os principais desafios enfrentados na implementação das práticas de mediação da leitura literária com os alunos, as professoras evidenciaram dificuldades de diferentes naturezas. Entre elas, destacaram-se: “A falta de material, parecido com os mostrados no curso”, “Escolha dos livros”, “Falta de domínio da habilidade de leitura, como não ter paciência para ler ou ler devagar, falta de interesse, acesso limitado a livros e uso excessivo de tecnologia”, “A escolha das obras literárias”.

Nesse sentido, a seleção de livros literários configurou-se, ao longo da pesquisa, como um dos principais desafios evidenciados pelos professores participantes do curso de formação continuada “Ler e Escrever no Contexto Literário”. Entre identificar preferências dos alunos, considerar temas de interesse, garantir diversidade de gêneros, autores e culturas e assegurar a qualidade linguística e estética das obras, o professor-mediador frequentemente realiza escolhas em condições marcadas pela escassez de tempo e pela pressão das demandas curriculares. Soma-se a esse contexto a ampla oferta do mercado editorial, caracterizada pela presença simultânea de obras literárias de reconhecida qualidade e de publicações de consumo rápido e efêmero, o que reforça a necessidade de critérios pedagógicos consistentes para a curadoria literária no espaço escolar.

Diante desse cenário, o produto educacional foi concebido a partir do entendimento de que o prazer da leitura não pode ser dissociado do desafio estético e cognitivo, conforme argumenta Colomer (2007), ao afirmar que não se aprende a ler textos complexos tendo contato apenas com textos fáceis. Embora leituras de fruição imediata desempenhem um papel importante na aproximação inicial dos estudantes com o universo da leitura, a função social da escola consiste em ampliar progressivamente o repertório literário dos alunos, assegurando o acesso a obras que favoreçam a construção de sentidos mais elaborados e contribuam para a formação de leitores proficientes, críticos e autônomos.

O Guia de orientações para professores mediadores de leitura literária foi elaborado com caráter orientador e não prescritivo, configurando-se como um material flexível, passível de adaptação aos diferentes contextos escolares. Sua construção ocorreu de forma dialógica e coletiva, considerando as vozes, as experiências e os saberes de professores-mediadores de leitura literária que participaram do curso de formação continuada “Ler e Escrever no Contexto Literário”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de um município da região

metropolitana de Belo Horizonte/MG. As reflexões produzidas nesse espaço formativo subsidiaram tanto a definição dos critérios de seleção de obras quanto a proposição de estratégias de mediação da leitura.

O objetivo principal do produto educacional foi elaborar um guia de orientações que sistematizasse critérios para a seleção de livros literários, considerando a qualidade linguística e estética, a equidade, a diversidade, a continuidade e a progressão do percurso leitor, de modo a subsidiar a prática pedagógica dos educadores. Como objetivos específicos, o guia buscou: (a) selecionar e divulgar obras literárias de diferentes culturas e perspectivas, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão na formação do leitor literário; (b) orientar os professores-mediadores quanto a práticas de mediação da leitura e critérios de seleção de livros; e (c) oferecer subsídios para a construção de itinerários literários que possibilitassem experiências estéticas diferenciadas e a ampliação do universo literário das crianças.

Do ponto de vista metodológico, o produto educacional foi estruturado em quatro eixos articulados. O primeiro eixo apresentou uma introdução teórica, abordando conceitos fundamentais sobre leitura literária e sua importância no processo de formação do leitor. O segundo eixo promoveu uma reflexão sobre o papel do professor como mediador de leitura literária, destacando sua atuação na criação de condições para o encontro significativo entre o texto literário e o leitor. O terceiro eixo dedicou-se à elaboração de critérios para a seleção de obras literárias, construída com a participação dos professores-mediadores e fundamentada, especialmente, nas contribuições de Teresa Colomer (2017), considerando o perfil dos alunos, o contexto escolar e aspectos como qualidade estética, diversidade, equidade e progressão leitora. O quarto eixo apresentou sugestões de planejamento de mediação da leitura literária, organizadas em percursos literários, contemplando chaves de leitura, objetivos, perguntas norteadoras, ações de mediação, articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e propostas de avaliação formativa.

Dessa forma, o produto educacional apresentou-se como uma proposta de intervenção pedagógica voltada à qualificação das práticas de mediação da leitura literária no contexto escolar, com potencial de impacto direto na organização do trabalho docente e na ampliação das experiências literárias oferecidas aos estudantes. Ao oferecer um material de apoio construído a partir da realidade e das necessidades dos professores-mediadores, o guia reafirmou o compromisso do Mestrado Profissional com a produção de conhecimentos aplicados, socialmente referenciados e voltados à transformação das práticas educativas. O produto educacional é apresentado na íntegra como apêndice desta dissertação, conforme as orientações do PPGE/UFLA.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar as ações de formação docente que priorizam a mediação literária, promovidas pelo curso “Ler e Escrever no Contexto Literário”, vinculado à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação de um município da região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais. De modo específico, buscou-se compreender as concepções de mediação de leitura literária presentes no curso, analisar os desafios e oportunidades na formação de professores mediadores e avaliar os impactos dessa formação na prática docente e na constituição de uma cultura leitora no ambiente escolar.

As análises realizadas ao longo deste estudo permitiram organizar os dados coletados em três categorias principais. A primeira, construída a partir das entrevistas com a bibliotecária, com a subsecretária de educação e com a formadora, evidenciou três tipos de saberes: (a) saberes teóricos mobilizados durante a formação, (b) saberes práticos mobilizados para a mediação literária, e (c) saberes institucionais e organizacionais, relativos ao tempo, às condições de continuidade e às políticas de sustentação da formação.

A segunda categoria emergiu das respostas fornecidas pelas professoras por meio do questionário e das entrevistas, sinalizando: (a) percepção das professoras referentes ao curso de formação e (b) percepção sobre o papel da mediação de leitura.

Por fim, a terceira categoria baseou-se nos registros das observações das práticas de mediação leitura literária das professoras cursistas.

O processo formativo foi marcado por uma dinâmica de ação-reflexão-ação, que permitiu ressignificar as práticas pedagógicas. A formadora criou espaços coletivos de escuta e reflexão, incentivando as participantes a revisitarem suas vivências à luz dos referenciais teóricos. Dessa forma, o percurso formativo consolidou-se como um espaço de reconstrução de saberes, no qual o conhecimento acadêmico dialogou com o saber da experiência (Candau, 2008), fortalecendo tanto a consciência crítica quanto o papel do professor como mediador.

A mediação para a formação literária das professoras revelou-se um eixo essencial do processo formativo. A ação reflexiva sobre o conto e a condução de perguntas que promovem a interpretação e o diálogo com o texto literário configuraram práticas que favoreceram a formação literária das docentes, promovendo uma leitura subjetiva e sensível (Goulart, 2023). Essa dimensão reflexiva foi o que sustentou a constituição de professoras-leitoras capazes de mediar o encontro entre a obra e as crianças de modo autêntico e criativo.

As entrevistas com a formadora e com a subsecretária revelaram a construção de um saber voltado à análise do contexto, capaz de reconhecer as especificidades e desafios das

escolas municipais. Esse diagnóstico evidenciou uma competência prática que envolveu uma leitura crítica da realidade e a elaboração de estratégias coletivas para o enfrentamento das dificuldades locais, como o fortalecimento das políticas públicas de leitura, a mobilização da comunidade escolar e a articulação com a gestão educacional.

O percurso de formação literária delineado pela pesquisa revelou um movimento em espiral: iniciou-se com a sensibilização das professoras diante do texto literário, seguiu para a elaboração de práticas de mediação e culminou na criação de espaços de leitura compartilhada com as crianças. Essa experiência vivida pelos professores-mediadores demonstrou que, para mediar a leitura de forma significativa, o professor precisa, antes de tudo, viver a experiência da leitura como leitor, permitindo-se o encontro íntimo com a obra, sem a pressa das demandas pedagógicas e da funcionalização do texto.

As ações analisadas também indicaram a relevância de se reconhecer o professor como sujeito leitor e mediador da experiência literária, conforme defende Nóvoa (1991), ao compreender o professor como protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional.

Entretanto, os desafios persistem. A ausência de avaliação sistemática, a fragilidade dos acervos literários, a descontinuidade institucional e a limitação das equipes técnicas evidenciam a necessidade de avançar na consolidação de uma política pública de formação continuada voltada à mediação literária, ao mesmo tempo em que impedem uma avaliação conclusiva da eficácia do curso, dos efeitos nas práticas docentes e dos impactos sobre a cultura leitora da escola.

Essas lacunas suscitam questões ainda não resolvidas, que demandam novos olhares e investigações: como efetivamente colocar os professores no centro do processo formativo? De que modo consolidar a cultura de formação continuada de forma autônoma, sem depender exclusivamente de políticas públicas ou de iniciativas de secretarias de educação? Como transformar a escola em locus de saberes capaz de produzir, compartilhar e valorizar o conhecimento construído no cotidiano docente?

Desdobramentos futuros da pesquisa poderiam explorar a apropriação das leituras realizadas durante a formação, os efeitos dessas experiências na mediação literária com os alunos e estratégias para garantir a continuidade e ampliação desses processos. Fortalecer a cultura escolar de desenvolvimento contínuo requer reconhecer o professor como agente ativo, crítico e reflexivo, apto a tornar a literatura uma experiência esteticamente significativa, ética e transformadora, capaz de influenciar práticas pedagógicas e consolidar uma escola como espaço de saberes vivos e compartilhados.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119–138.
- ALARCÃO, I. Formação profissional de professores no ensino superior. **Cadernos de Formação de Professores**, n. 1, p. 21–30, 2001. Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, INAFOP, Aveiro, 24 nov. 2000.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, C. **Cartografias dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Selo Emília, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, M. de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 11.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual básico da biblioteca da escola**. São Paulo: Editora Parma, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Por uma Política de Formação de Leitores**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 29 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 12 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 maio 2025.

BRITO, L. P. L. B. Letramento no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CANDAU, V. M. **Magistério: a construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG. Leitura colaborativa. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>. Acesso em: 13 mar. 2025.

CHAMBERS, A. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. São Paulo: Cortez, 2023.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 180–181.

COSSON, R. Letramento literário. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, s.d. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOULART, I. C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705–726, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.10.7213/dialogo.educ.16.049.AO03>. Acesso em: 28 abr. 2025.

GOULART, I. C. V. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980**. Lavras: Editora UFLA, 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

IBGE. Censo Demográfico 2022: resultados. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/matozinhos.html>. Acesso em: 24 abr. 2024.

IPL – Instituto Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil: 6ª edição**. Rio de Janeiro: Instituto Pró-Livro – IPL, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 04 de maio 2025.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15–64.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORICONI, R. **Bárbaro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

MUNITA, F. **Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores**. Salvador: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2024.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15–38.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

ONDJAKI. **Há prendisajens com o xão**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

OLIVEIRA, R. C. de. **“Lavras Lê”: um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

PAULINO, G.; COSSON, R. (Org.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PRIBERAM INFORMÁTICA, S.A. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/formação>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. Tradução de Carlos Vogt. 2. ed. Campinas: Pontes, 1991.

QUEIRÓS, B. C. de; ABREU, J. (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROSCOE, A. **Dentro do escuro mora um segredo**. São Paulo: Gaivota, 2015.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 151–167, nov./dez. 2018.

SARAMAGO, J. **A viagem do elefante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 180.

SEIXAS, H. **Contos mínimos**. Rio de Janeiro: Record, 2001. ISBN 9788501062529

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL



GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA

Nome: Rute dos Santos Rodrigues

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilsa Do Carmo Vieira Goulart

1 INTRODUÇÃO

Este produto educacional “Guia de orientações para professores mediadores de leitura literária”, representa uma contribuição valiosa e diretamente alinhada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Lavras (UFLA) na linha de pesquisa “Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas”. Esta obra nasce do desejo de criar um material a partir da seleção, juntamente com uma equipe de professores mediadores, de um conjunto de livros que buscam promover experiências estéticas diferenciadas e uma ampliação do universo literário, ou seja, propor alguns caminhos para a construção de itinerários literários, juntamente com o corpo docente.

A questão da seleção de leituras que agradam aos alunos e a curadoria criteriosa de livros literários que apresentam algumas complexidades e promovam o desenvolvimento de habilidades leitores, promovam o desenvolvimento dos saberes literários na formação de leitores proficientes é um tema delicado e que necessita de um diálogo e um trabalho coletivo da comunidade escolar.

Selecionar as leituras é um dos grandes desafios da mediação. Identificar preferências, descobrir possíveis temas de interesse, acertar nas melhores escolhas poéticas e literárias e apresentar uma diversidade de gêneros e temas são preocupações de todos aqueles que trabalham com mediação de leitura.

Mas como saber se nossas escolhas são as melhores? Como saber que os livros que selecionamos são bons e de qualidade? Mas como fazer isso em um mercado que oferece uma

enorme variedade de publicações, muitas delas de consumo rápido e passageiro? Como escolher? Como selecionar? Como ter certeza de que estamos fazendo boas escolhas?

O grande desafio da escola é encontrar o equilíbrio entre o que agrada e o que é pedagogicamente valioso e buscar formas criativas de conectar o que é imprescindível para a formação leitora aos interesses e experiências dos alunos.

A maioria dos nossos estudantes encontram o prazer da satisfação imediata nas leituras de conteúdos considerados “banalidades”, como histórias leves, publicações em redes sociais ou textos de entretenimento de rápido e de fácil consumo e embora esses textos possam estimular o hábito de leitura em um nível inicial, confiar exclusivamente no que agrada aos alunos como critério para seleção de leitura não assegura uma educação literária efetiva, nas palavras de Colomer (2007, p. 44), “não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis”.

Textos leves e de fácil compreensão têm seu valor para o desenvolvimento do gosto pela leitura, mas oferecer somente o que é fácil e prazeroso limita o acesso à literatura que oferece maior complexidade e não assegura o que é a função da escola: formar leitores proficientes e autônomos.

Com base nesse entendimento, criamos um guia de orientações para uso dos professores mediadores de leitura literária do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com o objetivo de apoiar os educadores na seleção de livros que sejam, simultaneamente, desafiadores e envolventes. Este produto educacional não pretende ser um manual rígido, mas sim uma coleção de sugestões e estratégias coletivas, elaboradas a partir da experiência dos professores mediadores de leitura literária que participaram do curso de formação continuada “Ler e escrever no contexto literário”. Pensado para situações práticas do dia a dia, o guia oferece orientações para o planejamento de um currículo literário que contemple tanto a literatura prazerosa quanto a mais complexa, auxiliando os educadores a mediar o processo de leitura de forma criativa e eficaz, sem deixar de lado a qualidade literária.

Objetivo principal: Elaborar um guia que defina critérios para a seleção de livros, considerando a qualidade linguística e estética, a equidade, a diversidade, a continuidade e a progressão para auxiliar educadores.

Objetivos específicos: Selecionar e divulgar livros de diferentes culturas e perspectivas, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão na formação do leitor literário; orientar sobre práticas de mediação de leitura e critérios de seleção de livros e oferecer um material para educadores, com dicas de como construir um itinerário literário com sugestões de livros que promovam experiências estéticas diferenciadas e uma ampliação do universo literário.

A metodologia deste guia de orientações foi concebida com o objetivo de fornecer suporte aos professores mediadores de leitura na seleção de livros para o trabalho em sala de aula, com vistas ao aprimoramento da proficiência leitora de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O processo metodológico será estruturado em quatro eixos principais, a saber: (1) Introdução teórica: conceitos fundamentais sobre leitura literária e sua importância no processo de formação do leitor; (2) Reflexão sobre o papel do mediador de leitura literária; (3) Elaboração de critérios para a seleção de obras literárias, com participação dos professores mediadores, considerando o perfil dos alunos, o contexto escolar e aspectos como qualidade linguística e estética, diversidade, equidade e progressão — estão sustentados pelas reflexões de Teresa Colomer (2017), uma das principais referências no campo da literatura infantil e juvenil. e (4) Sugestões de Planejamento de mediação de leitura literária com algumas das obras selecionadas: percursos literários - com identificações de **Chaves de Leitura, Objetivo, Perguntas norteadoras** que ofereçam estratégias para os mediadores guiarem as discussões em sala de aula, incentivando a reflexão crítica e a interpretação aprofundada dos textos, **Ações de mediação, Articulação com a BNCC e Avaliação formativa.**

2 INTRODUÇÃO TEÓRICA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS SOBRE LEITURA LITERÁRIA E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR.

Conceituar a leitura implica reconhecê-la como um processo complexo de construção de sentidos que ultrapassa a mera decodificação de palavras, articulando-se às experiências, conhecimentos prévios e propósitos de cada leitor.

A língua, nesse processo, não é apenas um instrumento de comunicação, mas um elemento constitutivo da identidade, do pensamento e da forma de interação do indivíduo com o mundo, sendo impregnada de significados que refletem as relações humanas e sociais (Brito, 2004). Dessa forma, a leitura deve ser entendida como direito universal e condição essencial para o desenvolvimento integral do sujeito.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (Brasil, 2018, p. 67). A leitura compreende todas as práticas de linguagem que surgem da interação ativa do leitor, ouvinte ou espectador com uma variedade de textos, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos (que combinam diferentes formas de linguagem, como texto escrito, imagens, sons, entre outros).

A leitura como diálogo ou uma conversação é um conceito enraizado na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin (1997). Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas uma ferramenta para expressões individuais, mas sim, uma ferramenta potente por meio da qual os sujeitos se relacionam e interagem com o mundo e com os outros.

No âmbito educacional, a distinção entre alfabetização e letramento é fundamental para compreender o alcance da leitura na formação do sujeito. Conforme Soares (2004), a alfabetização refere-se ao domínio técnico da escrita e da leitura em seu nível básico, enquanto o letramento envolve a apropriação das práticas sociais que utilizam a escrita, ampliando a compreensão para além da técnica e possibilitando usos críticos, reflexivos e contextualizados em situações reais de comunicação.

O letramento literário ultrapassa a função instrumental da leitura e valoriza sua dimensão estética, simbólica e cultural e assume papel central na formação do leitor proficiente. Conforme defendem Colomer (2007) e Cosson (2022, 2023), o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, que permite ao sujeito construir sentidos a partir de obras literárias, reconhecendo suas dimensões estéticas e sociais. Esse processo

contínuo, que se inicia ainda na infância, possibilita ao leitor o contato direto com a obra, a ampliação do repertório, a participação em comunidades de leitura e o desenvolvimento de competências específicas para interpretar criticamente a linguagem literária.

Dessa forma, a formação do leitor proficiente não pode prescindir da experiência literária como prática sistemática e intencional dentro da escola. Cabe a toda a comunidade escolar — gestores, professores, bibliotecários e demais profissionais da educação — promover oportunidades para que os estudantes estabeleçam uma relação significativa com os textos literários, por meio de estratégias de leitura compartilhada, discussões apreciativas e ações que favoreçam a fruição estética. Ao proporcionar essas experiências, a escola não apenas cumpre sua função social de garantir o direito à leitura, mas também forma sujeitos capazes de ler criticamente a realidade e participar de sua transformação por meio da experiência literária.

3 REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO MEDIADOR DE LEITURA LITERÁRIA.

O conceito de mediação, em sua origem etimológica, remete ao latim *medius*, que significa “meio”. A partir dessa base, o termo mediador passou a designar aquele que se coloca entre duas partes, que intervém para facilitar relações, resolver tensões ou construir pontes. No campo da educação, e mais especificamente na formação de leitores literários, a noção de mediação assume contornos ainda mais amplos: implica a presença de um sujeito intencional, que atua para favorecer a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem e o vínculo com a cultura escrita. Mediar, nesse contexto, não é apenas apresentar um livro ou conduzir uma atividade; é criar condições para que o outro se aproprie de forma autêntica da leitura literária.

Segundo Tébar (2011, p. 76), “a mediação é a qualidade essencial da interação. É uma fonte de transmissão cultural, significativa e afetiva. Mediar é orientar o pensamento causal; é estabelecer relações, antecipar os efeitos de um ato”. Mediação docente envolve uma qualidade específica na interação entre sujeito e ambiente, mediada por outro ser humano — o professor, nesse caso — que seleciona, organiza e qualifica os estímulos oferecidos ao educando. Trata-se, portanto, de uma relação intencional e afetiva, que dá sentido à experiência, amplia a compreensão do mundo e estimula a autonomia do aprendiz.

A mediação docente da leitura literária exige não apenas domínio técnico ou metodológico, mas sobretudo uma postura ética, estética e relacional. O mediador não substitui o leitor, mas o acompanha, oferece ferramentas simbólicas, provoca deslocamentos e sustenta a construção coletiva de sentidos. Como aponta Feuerstein (apud Tébar, 2011, p. 93-95), a mediação eficaz se ancora em critérios fundamentais: a intencionalidade e reciprocidade, que conferem direção e abertura ao encontro com o outro; a transcendência, que possibilita ao leitor ir além do imediato e acessar dimensões mais amplas da experiência e o significado, que permite ressignificar a leitura a partir da escuta e do repertório de cada sujeito.

É nesse espaço de interação sensível que o docente-mediador se insere como figura central. Para muitos alunos, sobretudo aqueles que não contam com práticas leitoras no ambiente familiar, o professor é o único elo entre o texto e a vida. Munita (2024) destaca que a mediação se realiza também no gesto do professor que lê com os alunos, que compartilha suas próprias experiências de leitura e que entende a literatura como uma linguagem capaz de comunicar o indizível, o subjetivo, o humano. Trata-se de um ato de presença e escuta, e não apenas de técnica.

Como reforça Tébar (2011, p. 143), o mediador de leitura exerce uma tarefa social de primeira grandeza, pois atua na ausência de outras figuras mediadoras e enfrenta desafios

institucionais significativos. Sua atuação demanda planejamento, formação permanente, sensibilidade para reconhecer as necessidades dos alunos e, sobretudo, compromisso com a democratização da leitura literária como direito cultural. A mediação, nesse contexto, deixa de ser um simples recurso didático para se afirmar como prática de escuta, partilha e formação humana.

Assim, a mediação docente da leitura literária exige que o professor seja, ele próprio, um leitor sensível, que lê por desejo, e não apenas por obrigação pedagógica. Antes de pensar sobre o que fazer com o texto em sala, é necessário que o educador se permita um tempo de leitura silenciosa, um monólogo interno com a obra, onde possa se afetar, imaginar, interrogar. Só depois desse encontro íntimo e pessoal é que a mediação poderá ser verdadeira — pois será fruto de uma experiência vivida, e não de uma aplicação externa. Esse cuidado com a leitura antecede a ação e a sustenta.

A escola tem um papel fundamental: não apenas garantir o acesso ao livro, mas tornar a leitura uma questão social e pedagógica. Social, porque envolve o reconhecimento da leitura como direito cultural, bem simbólico e instrumento de participação cidadã. Pedagógica, porque requer práticas sistemáticas e críticas, integradas ao currículo, que promovam tanto a formação estética quanto a construção do pensamento. Como lembra Colomer (2007), é no equilíbrio entre o prazer da leitura e a intencionalidade pedagógica que reside a força da educação literária.

Como observa Tébar (2011, p. 118), “O desafio permanente do educador é dar a mão para o educando para que veja além das montanhas de dificuldades presente e entenda a causa e a finalidade de seus esforços”. Nessa perspectiva, o papel do mediador não se limita à condução técnica da atividade, mas envolve uma dimensão ética e formativa: acompanhar o leitor em seu percurso, reconhecer os obstáculos, respeitar os tempos individuais e potencializar a capacidade de atribuir sentido tanto à leitura quanto à própria realidade.

Cosson (2022) afirma que para reduzir o descompasso entre as obras literárias e o mundo dos leitores em formação, a seleção de texto contemporâneos que se aproximam mais diretamente das experiências cotidianas dos estudantes pode ser uma estratégia eficaz desde que considerando não apenas a relevância temática, mas também a qualidade literária das obras escolhidas.

Juliana Chiregato Pedro, no prefácio que escreveu para o livro “Diga-me, as crianças, a leitura e a conversa” de Aidan Chambers partilha dessa mesma compreensão ao afirmar que:

É normal e humano que, ao ter sua realidade ignorada e seus gostos e anseios desprezados, a criança passe a enxergar a literatura como um mero dever. É necessário encontrar o melhor entre esses dois mundos: uma literatura

prazerosa, própria para suas realidades, mas que, ao mesmo tempo, seja também algo de qualidade, que instigue, que provoque, que lhe ensine algo sobre eles próprios e sobre outros mundos (Chambers, 2023, p. 15).

Essa perspectiva dialoga ainda com o que Rildo Cosson (2022, p. 33) afirma ao reconhecer que a proximidade entre obra e leitor é fundamental para “quebrar a resistência dos alunos, sobretudo os mais jovens, mais interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento”. Ambos os autores apontam para a importância de uma mediação que considere os repertórios juvenis e infantis, sem desvalorizar a potência literária, promovendo uma experiência de leitura significativa, provocadora e, ao mesmo tempo, acessível.

A formação do leitor se dá ao longo da vida, uma vez que o indivíduo, desde que nasce, está em contato com diversos espaços, linguagens e leituras que vão ajudando a desenvolver a sua personalidade e os seus sentidos. “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (Cosson, 2022, p. 17).

O acervo de imagens, sons, símbolos, cores, gestos, ou seja, os acervos de significados que vão ser utilizados ao longo da vida e fará toda a diferença no momento de interpretação de um texto. Ele constitui a explicação porque cada pessoa lê um texto ou uma imagem e não tem uma interpretação idêntica, única. O leitor vai se construindo aos poucos, passando por diversas fases e por diversas instituições sociais e esse acervo vai sendo alimentado, quanto mais contato com diversas formas de leitura, maior será o acervo de significados do indivíduo.

A exposição a diferentes experiências sensoriais contribui para o desenvolvimento cognitivo e a base sólida para a compreensão textual. Ao vivenciar experiências sensoriais, o leitor desenvolve uma perspectiva mais ampla, o que, por sua vez, aprimora a capacidade de interpretar e contextualizar informações ao se envolver com textos diversos.

A alimentação desse acervo, o contato com diversas e múltiplas formas de linguagens deveria ocorrer em todas as pessoas desde pequenos para que a escola fosse apenas o lugar de ensinar as normas de como lidar com o que já conhecemos e já utilizamos. No entanto, as crianças não são expostas pela família a várias formas de arte, ficando restritas à linguagem da TV, dos jogos de computador e textos fragmentados da internet.

Sendo assim, a escola assume um papel importante de informação e normatização da informação. É a escola que apresenta ao aluno as diversas nuances culturais por meio da leitura que transcende o aspecto comercial, priorizando o acesso equitativo à literatura, é na escola que a leitura é apresentada sem o objetivo de transformar o leitor em consumidor. A escola é a

responsável pela construção do eu leitor, pois cabe a ela estimular por meio da leitura o pensamento crítico, o desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade, da capacidade cognitiva e de tudo que compõe a bagagem cultural.

É na escola que se dá o encontro da maioria das crianças com o livro, com a leitura literária de forma mais ampla e se o objetivo maior da escola é a formação integral do aluno, priorizando ensinar a ler e escrever, cabe ao professor o papel de principal executor desse projeto e o dever de assegurar o direito do aluno de acesso à literatura, à leitura literária.

Colomer (2017, p. 31) ressalta que “a literatura infantil ajuda as crianças a aprenderem os modelos narrativos e poéticos vigentes em nossa cultura”, bem como a reconhecer que “as imagens e as palavras representam o mundo real” (2017, p. 32). O mediador, portanto, desempenha um papel fundamental ao selecionar obras que equilibrem qualidade estética, diversidade de perspectivas, originalidade e adequação ao nível de competência leitora.

Nesse processo, cabe ao professor apresentar as leituras, reler obras de maior impacto, conectar novos textos aos já conhecidos, explorar a materialidade do livro e valorizar tanto a leitura em voz alta quanto a leitura individual e silenciosa. Cabe ainda:

- a) Criar **itinerários literários** que acompanhem o crescimento dos alunos;
- b) Equilibrar **prazer da leitura e complexidade literária**;
- c) Analisar não só o texto, mas também **ilustrações, formato e materialidade**;
- d) Fazer uma leitura **crítica e ideológica**: toda obra transmite valores, explícitos ou implícitos;
- e) Estimular a reflexão coletiva: crianças aprendem melhor quando compartilham leituras e interpretações.

4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

A escolha criteriosa de livros de literatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos aspectos centrais do trabalho docente, sobretudo quando se compreende a leitura literária como prática cultural e formativa. Como aponta Colomer (2017), o mediador de leitura tem a tarefa de construir itinerários literários que possibilitem às crianças experiências significativas com a literatura, articulando o prazer estético com o desafio cognitivo e crítico.

A função do professor-mediador, nesse sentido, não se limita a apresentar textos às crianças, mas implica estabelecer **critérios de curadoria literária** que contemplem tanto a qualidade estética quanto a diversidade de vozes e perspectivas. Entre os elementos destacados por Colomer (2017), é fundamental considerar: a qualidade literária da obra, a adequação ao nível de leitura dos alunos, a diversidade cultural e social representada nos textos, a materialidade do livro (ilustrações, formato, diagramação) e as múltiplas funções que a leitura pode desempenhar na vida das crianças, como imaginação, crítica, humor, fruição estética e socialização.

A progressão leitora deve ser cuidadosamente planejada. Nos anos iniciais, é essencial oferecer obras que vão desde narrativas curtas e repetitivas até textos mais complexos, possibilitando o desenvolvimento gradual das competências interpretativas. Essa progressão se faz não apenas pela extensão ou dificuldade lexical, mas pela introdução paulatina de estruturas narrativas mais sofisticadas, múltiplas vozes enunciativas, jogos de linguagem e dilemas éticos ou sociais.

Outro aspecto enfatizado por Colomer (2017) refere-se às diferentes modalidades de leitura. A leitura em voz alta, realizada pelo professor, amplia o repertório literário dos alunos, permitindo o contato com textos que talvez não fossem acessíveis individualmente. Além disso, promove uma interpretação coletiva, em que a mediação docente orienta a construção de sentidos e favorece a partilha estética entre os alunos. Por sua vez, a leitura individual e silenciosa fortalece a autonomia do leitor, oferecendo espaço para que cada criança explore o texto em seu ritmo, pratique a releitura e construa sua identidade leitora. Já a leitura compartilhada, realizada entre pares ou em pequenos grupos, constitui um momento privilegiado de negociação de sentidos, de argumentação e de aprendizagem pela observação das estratégias de leitura dos colegas.

Práticas de Leitura Transformadoras



Fonte: elaboração própria.

Quadro 1 – Práticas de leitura

Práticas de leitura		
Modalidade	Como fazer	Vantagens
Leitura em voz alta	Professor lê para os alunos	Acesso a textos mais complexos; interpretação coletiva; criação de repertório comum
Leitura individual	Alunos leem em silêncio	Autonomia; identidade leitora; releitura e ritmo próprio
Leitura compartilhada	Leitura em pares ou grupos	Construção coletiva de sentidos; observação de estratégias dos colegas; argumentação

Fonte: elaboração própria.

A construção de **itinerários de leitura** envolve, portanto, equilibrar diferentes gêneros, autores, épocas e estilos, de modo a articular clássicos e obras contemporâneas. Os clássicos, conforme observa Colomer (2017), estabelecem diálogos entre gerações, culturas e tradições literárias, favorecendo a formação de um horizonte de expectativas mais amplo. As obras contemporâneas, por sua vez, aproximam os alunos de temáticas atuais e linguagens mais próximas de seu cotidiano, o que contribui para ampliar a identificação e o interesse pela leitura.

O equilíbrio entre essas duas dimensões é essencial para a formação leitora crítica e diversificada.

Outro recurso importante para a mediação é o uso de **perguntas apreciativas**, que mobilizam a sensibilidade estética e a reflexão crítica das crianças. Perguntar, por exemplo, “O que você mais gostou neste personagem?”, “O que mudaria se a história tivesse outro protagonista?” ou “O final foi triste, feliz ou necessário?” abre espaço para interpretações pessoais e coletivas, fortalecendo a ideia de que a literatura é um espaço de diálogo e não de respostas únicas.

Por fim, cabe ao professor registrar e valorizar as leituras realizadas ao longo do percurso escolar. A construção de um portfólio, mural ou diário coletivo de leituras pode constituir um recurso significativo de memória e identidade leitora da turma, além de auxiliar o docente na avaliação da progressão dos alunos como leitores literários.

Dessa forma, a mediação de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental, orientada pelos aportes de Colomer (2017), exige que o professor atue como **curador e mediador crítico**, capaz de equilibrar o prazer e o desafio, a fruição e a reflexão, o individual e o coletivo, os clássicos e o contemporâneo, contribuindo para formar leitores autônomos, críticos e sensíveis. Dicas práticas:

Imagem 2 – A jornada para o envolvimento literário

A jornada para o envolvimento literário



Fonte: elaboração própria.

Inspirados nas proposições de Colomer (2017), os critérios que orientam este guia incluem:

a) qualidade literária:

- texto bem escrito, com riqueza de linguagem e estrutura narrativa adequada à faixa etária;
- presença de metáforas, imagens poéticas e elementos que estimulem a imaginação;
- construção envolvente da narrativa, promovendo interesse pela leitura;

b) adequação à faixa etária e desenvolvimento cognitivo:

- textos com níveis de complexidade ajustados à progressão da aprendizagem leitora;

- uso de vocabulário acessível, sem ser simplista, incentivando a ampliação da linguagem;
- temáticas que dialogam com o universo infantil e estimulam o pensamento crítico;
- textos que não subestimem a inteligência do leitor;

c) diversidade temática e representatividade:

- presença de personagens e cenários diversos, contemplando diferentes culturas, realidades e perspectivas;
- valorização de identidades étnico-raciais, culturais, regionais e de gênero;
- narrativas que abordam diferentes estruturas familiares e modos de vida;

d) potencial para mediação de leitura:

- textos que incentivem a interação e discussão entre leitores;
- possibilidades de exploração interdisciplinar, conectando a literatura a outras áreas do conhecimento;
- obra que favoreça múltiplas leituras e interpretações, ampliando o repertório dos estudantes;

e) estímulo à imaginação e sensibilidade:

- histórias que despertem empatia, curiosidade e emoção;
- possibilidade de identificação ou estranhamento produtivo, ampliando a visão de mundo do leitor;
- exploração do lúdico e do fantástico como forma de estimular a criatividade;

f) qualidade gráfica e visual:

- ilustrações que dialogam com o texto, agregando significado à narrativa;
- projeto gráfico que favoreça a experiência de leitura (diagramação, tipo de fonte, tamanho do texto);

g) conteúdos éticos e formativos:

- respeito à infância e à inteligência da criança, evitando didatismos excessivos;
- ausência de estereótipos e preconceitos nas representações dos personagens e cenários;
- narrativas que promovam valores como solidariedade, respeito e cooperação, sem serem moralistas;

h) continuidade e progressão:

- itinerários de leitura que ampliem gradualmente a complexidade das obras.

5 PERCURSO LITERÁRIO: CONSTRUIR UMA REDE ENTRE LIVROS

Imagem 3 – Construindo um percurso literário



Legenda: Percurso literário é um itinerário, uma rota, um caminho, é uma sequência de leituras.

Fonte: elaboração própria.

A partir de uma seleção criteriosa das obras, os livros são organizados em um percurso para atender a certos objetivos de aprendizagem, relacionados às intencionalidades do professor.

Tabela 1 – Percurso literário

O que queremos que crianças aprendam durante as situações de leitura literária?
Quais características unem os livros de um percurso?

Nosso objetivo não é estabelecer um esquema rígido para a seleção das obras literárias, um esquema para nivelar e homogeneizar os textos literários. Buscamos definir um ponto de partida que tenha como eixo central a valorização do estético, do literário e do artístico. “[...] A ideia de ‘critérios’ muitas vezes se confunde com a de ‘receita’, como se houvesse um conjunto

fechado e único de conceitos ou motivos a se levar em conta na hora de escolher textos literários”. (Bajour, 2012, p. 52).

Sugestões de Chaves de leitura:

- ¶ **Desfechos abertos** “Quando colocamos a escolha de textos desafiadores em diálogo com modos de ler igualmente desafiadores, os gêneros literários se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam pôr à prova a predisposição e a flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação”. (Bajour, 2012, p. 35)
- ¶ **Intertextualidade**
- ¶ **Voz narrativa**
- ¶ **Relação texto-imagem**
- ¶ **Estrutura narrativa** (como o texto é organizado? Ele segue uma estrutura linear ou fragmentada? Há reviravoltas ou mudanças de perspectiva ao longo da história? *Exemplo:* Em *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, a protagonista narra sua história de forma subjetiva e simbólica, e a estrutura da narrativa reflete seu processo de amadurecimento.
- ¶ **O papel dos personagens** (Como os personagens são construídos? São arquétipos ou figuras complexas? Como as relações entre os personagens moldam o enredo?)
- ¶ **O Espaço Narrativo** (O espaço influencia os personagens e a trama? Há contrastes simbólicos entre diferentes ambientes?)
- ¶ **O Tempo na Narrativa** (O tempo é cronológico ou há deslocamentos temporais? Como o tempo influencia a percepção dos eventos narrados?)

Clássicos - Contos de fadas

As versões originais dos contos de fadas (como as coletadas pelos irmãos Grimm, Perrault ou Andersen) fazem parte do imaginário cultural da humanidade, transmitindo símbolos, valores e arquétipos que atravessaram séculos. É fundamental que a criança conheça a tradição literária antes de consumir apenas as adaptações modernas e simplificadas.

Os contos de fadas ajudam a criança a lidar com questões existenciais como o medo, a perda, a justiça, etc. permitem que a criança elabore sentimentos de forma simbólica e segura.

As versões adaptadas podem ter seu espaço, mas não devem substituir a experiência completa e formativa que os originais proporcionam.

- ¶ **A Estilística e a Linguagem** (A narrativa adota uma linguagem formal ou coloquial? Como essa escolha estilística impacta a proximidade do leitor com os personagens e a trama? Como o narrador se posiciona em relação aos eventos e personagens? A

linguagem é usada para reforçar o tom de mistério, ironia, emoção ou outro aspecto central da narrativa?)

- ‡ **O Simbolismo e as Metáforas** (Quais símbolos se destacam na obra e qual é seu significado dentro da narrativa? Como as metáforas são usadas para aprofundar o significado dos eventos ou personagens? De que forma os símbolos e metáforas ajudam a criar uma conexão emocional com o leitor?)
- ‡ **Os Gêneros Discursivos Misturados** (O texto incorpora outros gêneros, como cartas, diários, reportagens ou poesias? Como essa mistura afeta a leitura e a interpretação? *Exemplo: A verdadeira história dos três porquinhos.*)
- ‡ **Clássicos reinventados / Intertextualidade** (A história mantém os principais elementos da obra original ou há uma reinterpretação significativa de enredo, personagens ou temas? Quais são as principais diferenças e como elas afetam a nova narrativa? Quais referências a outros textos (seja literatura, cultura pop, história, mitologia, etc.) são usadas e como elas enriquecem o significado da obra? O autor espera que o leitor reconheça essas referências?)

Fonte: elaboração própria.

5.1 Sugestões de planejamento de mediação de leitura literária com algumas das obras selecionadas

Percursos literários - com identificações de **Chaves de Leitura, Objetivo, Perguntas norteadoras** que ofereçam estratégias para os mediadores guiarem as discussões em sala de aula, incentivando a reflexão crítica e a interpretação aprofundada dos textos, **Ações de mediação, Articulação com a BNCC e Avaliação formativa.**

5.1.1 Intertextualidade com contos de fadas

- a) **Chaves de leitura:** intertextualidade; voz narrativa; estrutura narrativa; relação texto–imagem;
- b) **Objetivo:** explorar novas versões, perspectivas e inversões nos contos tradicionais;
- c) **Perguntas norteadoras:**
 - Quem narra esta história? Essa voz muda o sentido do conto?
 - Que mudanças você percebe entre a versão tradicional e esta nova?
 - Como as imagens ajudam a construir o humor, a crítica ou a surpresa?
- d) **Avaliação formativa:**
 - Observar a capacidade de comparar e interpretar versões; participação na roda de conversa; produção de recontos criativos.

Livros	Ações de Mediação Literária	Articulação com a BNCC	Perguntas Appreciativas
O que não viu Chapeuzinho Vermelho – Mar Ferrero	Comparar diferentes versões do conto; discutir o olhar e a interpretação do leitor; análise da ilustração como novo ponto de vista.	EF15LP01- Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. EF15LP18 – Leitura de narrativas ficcionais e análise de pontos de vista.	-Que diferenças você percebeu entre esta história e a versão do “Chapeuzinho Vermelho” que você já conhecia? -O título fala sobre “o que não viu Chapeuzinho Vermelho”. O que você acha que ela não viu? - Como o ponto de vista da narrativa muda a maneira como entendemos a história? -Se você pudesse “ver” a floresta pelos olhos de outro personagem (o lobo, a avó, o caçador), o que mudaria? -O que o olhar da autora e da ilustradora nos faz perceber que o conto tradicional não mostrava? -Como as ilustrações ajudam a contar a história?
Uma Chapeuzinho Vermelho – Marjolaine Leray	Ler junto com o conto original e debater o empoderamento da personagem e a inversão de papéis; analisar o papel da ilustração minimalista: a força expressiva do traço e do silêncio.	EF15LP04, EF15LP08 – Exploração da ironia e de elementos gráficos na narrativa.	_ Há algo nesta história que surpreende ou quebra suas expectativas? _ Como esta Chapeuzinho se diferencia da que conhecemos nas versões tradicionais? -De que forma a personagem mostra

			força, coragem ou inteligência? -Como o lobo aparece nesta história? Ele é o mesmo de sempre? -As ilustrações têm poucos traços e quase nenhuma cor. O que essa escolha comunica a você? -Como o uso do vermelho e do preto contribui para o clima da história? -Que sentimentos ou ideias o silêncio das páginas (os espaços em branco) despertam? - O que o traço simples revela sobre as emoções das personagens? -Há momentos em que a imagem fala mais que as palavras? Quais?
A verdadeira história dos três porquinhos – Jon Scieszka (ilustrado por Lane Smith)	Comparar versões do conto; explorar o humor e o ponto de vista do “vilão” como narrador; propor reescritas e dramatizações com múltiplos narradores.	EF15LP16 – Reconhecimento de diferentes vozes e perspectivas narrativas.	_O que você achou da história contada pelo lobo? -Em algum momento você acreditou nele? Por quê? _Como muda a história quando é o lobo quem conta? _Que partes da história te fizeram rir? -Que tipo de humor aparece na narrativa: exagero, ironia, imprevisto? -As ilustrações ajudam a deixar a

			história mais engraçada ou mais crítica? Como?
O fantástico mistério de Feiurinha – Pedro Bandeira	Discutir o destino das princesas após o “felizes para sempre”; explorar a metalinguagem e refletir sobre o poder da tradição oral e da literatura como memória.	EF15LP18, EF15LP19 – Produção de narrativas ficcionais com base em outras histórias.	-Como você se sentiu ao ver as princesas dos contos de fadas juntas em uma nova aventura? - O que o livro nos faz pensar sobre o que acontece depois do “felizes para sempre”? - Como cada princesa reage ao desaparecimento de Feiurinha? - O que a busca por Feiurinha revela sobre a vida das princesas após o final dos contos? - Há alguma crítica ou reflexão escondida nessa ideia de que as histórias não terminam quando o livro acaba? -Se você pudesse imaginar um novo “depois” para outra personagem dos contos de fadas, qual seria? - Por que Feiurinha “desaparece” quando ninguém mais conta sua história? - O que essa metáfora pode nos dizer sobre a importância da literatura e da tradição oral?

			- Como o autor brinca com a ideia de que os personagens sabem que são de contos de fadas?
--	--	--	---

Fonte: elaboração própria.

5.1.2 Amadurecimento

- a) **Chaves de leitura:** voz narrativa; tempo da narrativa; estrutura simbólica; desenvolvimento emocional.
- b) **Objetivo:** abordar o crescimento pessoal e simbólico das personagens diante das mudanças da vida.
- c) **Perguntas norteadoras:**
 - O que muda dentro da personagem ao longo da história?
 - Que desejos, medos ou descobertas aparecem na narrativa?
 - Como o tempo da história mostra o amadurecimento do personagem?
- d) **Avaliação formativa:**
 - Registros reflexivos dos alunos; identificação de sentimentos nas narrativas; engajamento na conversa literária.

Quadro 3 - Amadurecimento

Livros	Ações de Mediação Literária	Articulação com a BNCC	Perguntas Apreciativas
Dentro do escuro mora um segredo – Alessandra Roscoe	Promover a apreciação estética das ilustrações, observando luz, sombra e cor como elementos que dialogam com o enredo.	EF15LP04, EF15LP06, EF15AR04 – Apreciação estética e interpretação de textos literários e visuais.	-Que emoções o escuro desperta em você? - O que você acha que o “segredo” do título pode significar? -Em quais momentos a luz aparece e o que ela revela? -O que o contraste entre claro e escuro faz você perceber sobre o que está sendo contado? -Você acha que o escuro aqui é um lugar de medo, de

			mistério ou de imaginação? -Que cores predominam nas páginas? O que elas fazem você sentir? -Como as imagens se relacionam com o texto: elas explicam, ampliam ou dizem algo diferente? -Se as ilustrações fossem coloridas de outro modo, a história teria o mesmo sentido? -Que segredos você acha que podem morar dentro do escuro?
A bolsa amarela – Lygia Bojunga	Trabalhar os “desejos proibidos” e a metáfora da bolsa; discutir o amadurecimento e a descoberta da própria voz.	EF15LP02, EF15LP05 – Leitura e análise de narrativas sobre identidade e desejos.	-O que a bolsa representa para você ao longo da história? -Por que Raquel guarda seus desejos dentro dela? -O que muda quando a bolsa começa a “ficar cheia”? -Que relação existe entre o que Raquel sente e o que ela guarda? -Se você tivesse uma bolsa como a dela, o que colocaria dentro? - Por que Raquel chama seus desejos de “proibidos”? -Como a família e os adultos reagem a esses desejos? -O que significa “descobrir a própria voz” para ela — e para você?

O menino que aprendeu a ver – Ruth Rocha	Discutir a importância de “ver com outros olhos”; promover leituras e refletir sobre o olhar crítico e a formação de valores.	EF15LP03, EF15LP06 – Reflexão sobre leitura e formação do olhar crítico.	-O que mais chamou sua atenção no título: “aprender a ver”? O que isso pode significar? -O que muda na vida do menino depois que ele aprende a ler? -Que coisas novas o menino descobre quando começa a ler? -Por que a leitura faz com que ele perceba detalhes que antes não via?
O homem que amava caixas – Stephen Michael King	Refletir sobre o amor paterno e as diferentes linguagens do afeto; mediação com objetos simbólicos.	EI03EO03, EF15LP08 – Expressão de sentimentos e vínculos afetivos.	-Qual foi a imagem ou cena que mais te tocou? -Por que o homem gosta tanto de caixas? -O que ele faz com as caixas para se comunicar com o filho? -Que detalhes visuais mostram a ligação entre os dois personagens? -Como a imaginação ajuda o pai a se aproximar do filho? -Se você pudesse escolher um objeto simbólico para expressar carinho, qual seria?
Lá e Aqui – Carolina Moreyra e Odilon Moraes	Trabalhar o tema da separação e reconstrução familiar; leitura compartilhada e conversa sobre o tempo e a saudade.	EF15LP19, EF35LP21 – Leitura de textos que abordam experiências e emoções.	-O que você sentiu ao ler ou ouvir essa história? -O que mudou na vida do menino? - O que é “lá” e “aqui” na vida do menino?

			-Como o menino aprende a dividir o tempo e o coração entre dois lugares? - Que diferenças você percebe entre as imagens de “lá” e as de “aqui”? - Por que a autora escolhe contar essa história com poucas palavras? - Que efeito o silêncio e o espaço em branco têm na leitura?
Nicolas – Agnès Laroche e Stéphanie Augusscau	Discutir o medo, a coragem e a autoimagem; explorar a linguagem visual e o uso de cores para representar emoções.	EF15LP08 – Análise de recursos visuais e emocionais na narrativa.	-O que você sentiu ao conhecer Nicolas e sua história? -Que partes da narrativa mais chamaram sua atenção — as palavras ou as imagens? -De que coisas Nicolas tem medo? - Você acha que o medo é sempre algo ruim? Por quê? -O que Nicolas descobre sobre si mesmo ao enfrentar o medo? -Em que momento da história o medo se transforma em coragem? - Quais cores aparecem no começo da história? Que sentimentos elas transmitem? - Como as cores mudam ao longo do livro? Isso tem a ver

			com a transformação de Nícolas? -Que detalhes das ilustrações ajudam a entender o que Nícolas está sentindo? -Como Nícolas se enxerga no início da história? E no final? -Que mudanças acontecem dentro dele? -O que Nícolas aprende sobre quem ele é? -Há algum elemento nas ilustrações que se repete ou muda de significado ao longo da história (por exemplo, sombras, espelhos, objetos)? -O que esses elementos representam para Nícolas?
Quando eu era pequena – Adélia Prado / Elisabeth Teixeira	Explorar as memórias da infância e a construção da identidade; leitura poética e conversa sobre lembranças pessoais e familiares.	EF15LP02, EF15LP19 – Leitura e produção de textos sobre experiências pessoais e afetivas.	- Como a menina do poema lembra da infância dela? - Quais objetos, cheiros, sons ou lugares aparecem nessas lembranças? -Quem aparece nas lembranças da menina? Que papel essas pessoas têm na vida dela? -Você acha que lembrar é uma forma de reviver?
Carmela vai à escola – Adélia Prado	Refletir sobre o olhar infantil diante da escola e das descobertas; leitura	EF15LP01, EF15LP03 – Compreensão de textos narrativos	- O que você sentiu ao conhecer Carmela e ouvir sua história?

	expressiva e conversa sobre a vida escolar e o aprender.	sobre o cotidiano escolar e o desenvolvimento da autonomia.	-Como você descreveria Carmela em poucas palavras? -O que mais encanta Carmela quando ela vai à escola? -Como ela enxerga o aprender? -Que descobertas a menina faz ao longo da história? -O que significa “ir à escola” para Carmela? -Como Adélia Prado transforma algo comum — ir à escola — em poesia? -Que palavras ou expressões do texto mostram a forma poética de olhar o mundo?
Os invisíveis de Tino Freiras e Renato Moriconi	Refletir sobre como as ilustrações complementam a narrativa? Levar os alunos a observar com atenção as imagens e discutir como elas reforçam a ideia dos invisíveis e o crescimento do menino.	EF15LP02, EF15LP09, EF15LP19 - o papel das imagens na construção do significado.	- O que você sentiu ao ler e observar as imagens deste livro? - Que cena ou imagem mais chamou sua atenção? Por quê? - O que mais te emocionou: o texto ou as ilustrações? - Como o menino vê o mundo no início da história? - O que faz com que ele comece a “ver” os invisíveis? - De que forma ele muda ao longo da narrativa? - O que ele aprende ao olhar com mais atenção para as pessoas e o que está ao redor? - Como as cores, sombras e luzes ajudam a contar a história? - Em quais momentos as

			ilustrações mostram algo que o texto não diz diretamente? - Há detalhes visuais que revelam a presença dos “invisíveis”? Quais? - O que o título “Os invisíveis” significa para você? - Que pessoas ou situações da vida real podem ser “invisíveis” aos nossos olhos?
--	--	--	--

Fonte: elaboração própria.

5.1.3 Voz narrativa / Tempo da narrativa

- a) **Chaves de leitura:** ponto de vista; tempo cronológico e psicológico; estrutura do relato.
- b) **Objetivo:** compreender como a escolha da voz narrativa e a manipulação do tempo produzem diferentes sentidos na leitura.
- c) **Perguntas norteadoras:**
 - Quem está contando essa história e de onde ela fala?
 - O tempo da história é rápido ou demorado?
 - O que muda quando a história é contada por outra voz?
- d) **Avaliação formativa:**
 - Compreensão do narrador e do tempo narrativo; envolvimento na leitura oral; conexões com histórias pessoais e comunitárias.

Quadro 4 – Voz/Tempo da narrativa

Livros	Ações de Mediação Literária	Articulação com a BNCC	Perguntas Apreciativas
Dentro do escuro mora um segredo – Alessandra Roscoe	Explorar o tempo interno da personagem; leitura poética e discussão sobre o silêncio e a revelação.	EF15LP19, EF35LP21 – Leitura de textos poéticos e introspectivos.	-Que emoções o escuro desperta em você? - O que você acha que o “segredo” do título pode significar? -Em quais momentos a luz aparece e o que ela revela? -O que o contraste entre claro e escuro faz você perceber sobre o que está sendo contado? -Você acha que o escuro aqui é um

			lugar de medo, de mistério ou de imaginação? -Que cores predominam nas páginas? O que elas fazem você sentir? -Como as imagens se relacionam com o texto: elas explicam, ampliam ou dizem algo diferente? -Se as ilustrações fossem coloridas de outro modo, a história teria o mesmo sentido? -Que segredos você acha que podem morar dentro do escuro?
A visita – Antje Damm	Trabalhar o tempo da espera e a mudança simbólica do ambiente; análise da narrativa visual e das transformações de cor e luz - contraste entre solidão e encontro.	EF15LP08, EF15LP09 – Leitura de imagens e inferências sobre a narrativa.	- Como você descreveria a atmosfera do começo da história? - Que imagens ou cores ficaram mais marcadas na sua memória? - Como o livro mostra que o personagem está esperando alguém? - Você percebe mudanças no ambiente enquanto a espera acontece? - Como a espera faz o personagem se sentir? - Por que a autora/ilustradora escolheu mostrar o tempo dessa forma? - Em quais momentos o ambiente parece mais frio ou mais acolhedor? - Que relação existe entre as cores e o sentimento de solidão ou de encontro?

E o bobo mau se deu bem – Vivian Mara Suppa	Discutir o narrador não confiável e as inversões de papéis entre heróis e vilões; humor e reinterpretação de arquétipos.	EF15LP16 – Análise do narrador e dos papéis das personagens.	- O que você achou do título do livro? Ele desperta curiosidade? - Quem você considera o herói da história? E o vilão? - Em que momentos os papéis se invertem ou ficam confusos? - Por que você acha que a autora decidiu trocar os papéis tradicionais? - Como isso muda a sua forma de olhar para os contos clássicos?
A árvore no quintal: olhando pela janela de Anne Frank – Jeff Gottesfeld e Peter McCarty	Refletir sobre a voz da testemunha e o tempo histórico; voz narrativa que conecta memória e esperança.	EF35HI02, EF15LP19 – Leitura de textos que abordam eventos históricos e valores humanos.	- Que cena ou imagem mais chamou sua atenção ou despertou emoção? - Como você descreveria a relação entre Anne e a árvore? - Como a narrativa mostra o impacto da guerra no cotidiano da menina? - De que maneira a história conecta passado e presente? - O que a árvore representa na história? - Apesar das dificuldades, de que forma a história transmite esperança? - Que cores e detalhes reforçam a ideia de observação, isolamento ou esperança?
Catando piolhos, contando histórias – Daniel Munduruku	Refletir sobre a voz narrativa indígena e o tempo circular da tradição oral; promover a escuta de narrativas orais e a partilha de histórias da comunidade.	EF15LP01, EF15LP12 – Reconhecimento da diversidade cultural e das narrativas orais.	- Como a narrativa de Munduruku difere das histórias que você costuma ouvir ou ler? - O que significa contar histórias na comunidade indígena? - Que elementos da vida cotidiana são transformados em histórias? - Você percebe repetições ou rituais na narrativa? Qual é a função deles?

			- Que elementos da vida cotidiana são transformados em histórias? - Por que a oralidade é importante para a preservação da cultura?
--	--	--	--

Fonte: elaboração própria.

5.1.4 Simbolismo e metáforas / Relação texto–imagem

- a) **Chaves de leitura:** estilística; linguagem poética; leitura visual; metáforas simbólicas.
- b) **Objetivo:** desenvolver a leitura estética e sensível por meio da interação entre texto e imagem.
- c) **Perguntas norteadoras:**
 - Que elementos da imagem e do texto conversam entre si?
 - Que metáforas (visuais ou verbais) ajudam a entender o tema da história?
 - Como a cor, a luz ou o silêncio participam da narrativa?
- d) **Avaliação formativa:**
 - Apreciação estética; relação texto-imagem feita pelos alunos; produção artística ou escrita reflexiva inspirada na leitura.

Quadro 5 – Simbolismo e metáforas/reação texto-imagem

Livros	Ações de Mediação Literária	Articulação com a BNCC	Perguntas Apreciativas
Dentro do escuro mora um segredo – Alessandra Roscoe	Convidar as crianças a interpretar simbolicamente o escuro, percebendo-o como espaço de mistério, imaginação e afeto	EF15LP04, EF15LP06, EF15AR04 – Apreciação estética e interpretação de textos literários e visuais.	-Que emoções o escuro desperta em você? - O que você acha que o “segredo” do título pode significar? -Em quais momentos a luz aparece e o que ela revela? -O que o contraste entre claro e escuro faz você perceber sobre o que está sendo contado? -Você acha que o escuro aqui é um lugar de medo, de mistério ou de imaginação?

			-Que cores predominam nas páginas? O que elas fazem você sentir? -Como as imagens se relacionam com o texto: elas explicam, ampliam ou dizem algo diferente? -Se as ilustrações fossem coloridas de outro modo, a história teria o mesmo sentido? -Que segredos você acha que podem morar dentro do escuro?
Se... – Alessandra Roscoe	Estimular a imaginação e a criação de finais alternativos; leitura dialogada sobre o poder do “e se?”.	EF15LP02, EF15LP03- Construção de hipóteses sobre o enredo e desfechos.	- O que significa o “se” no contexto da história? - Como o “se” abre possibilidades e cria novas histórias? - Você consegue imaginar outras situações que poderiam acontecer se...? - Por que é importante pensar em possibilidades diferentes?
Terra costurada com água – Lúcia Hiratsuka	Explorar a metáfora da costura e da integração entre culturas e metáforas poéticas sobre identidade e pertencimento.	EF15AR05, EF15LP08 – Interpretação de elementos simbólicos e visuais.	- O que significa “terra costurada com água” para você? - Como a costura pode representar ligação entre pessoas, culturas ou memórias? - Que elementos do livro mostram essa integração de formas poéticas? - Como a ideia de costura ajuda a pensar sobre identidade e pertencimento? - Como as imagens e ilustrações reforçam a metáfora da costura? - Que cores, formas ou traços ajudam a

			transmitir sentimentos ou ideias do texto? - Que outras metáforas você conhece que falam sobre integração, união ou pertencimento?
O colecionador de águas – Elaine Pasquali Cavion	Refletir sobre o ciclo da natureza e o simbolismo da água como memória; leitura sensorial com foco nas cores e texturas da ilustração.	EF15LP09, EF15AR02 – Apreciação de imagens e textos poéticos.	- O que a água representa na história além de líquido ou chuva? - Como ela conecta passado, presente e futuro na narrativa? - Você consegue lembrar de alguma experiência com água que tenha significado especial? - De que forma a água ajuda a contar histórias e memórias? - Se você fosse colecionar águas, que lembranças ou momentos escolheria guardar?
A máquina das estações – Fran Nuño e Enrique Quevedo	Discutir o tempo cíclico e o movimento; leitura compartilhada sobre a passagem das estações e o tempo interior.	EF15LP06, EF15LP08 – Reconhecimento de diferentes tempos narrativos.	- Que momento da história mais te surpreendeu ou chamou atenção? - Como você descreveria os sentimentos da população diante das decisões do prefeito? - O que significa ter o poder de decidir a duração de cada estação do ano? - Que problemas surgem quando apenas uma pessoa tem todo o poder? - O que motivou os habitantes a se rebelarem contra o prefeito? - Que metáforas da história se aplicam à vida real ou à convivência em comunidade?
Cantigamente – Leo Cunha	Explorar o ritmo e a musicalidade das palavras; leitura coletiva com	EF15LP09, EF15AR04 – Experimentação de ritmos e	- Algum trecho fez você rir, bater palmas ou se mover de alguma forma? - Como você percebe o ritmo das palavras?

	acompanhamento sonoro ou corporal.	musicalidade do texto.	- Que sons ou repetições tornam a leitura divertida ou envolvente? - Como o ritmo influencia a maneira como contamos a história? - Você consegue “sentir” a música das palavras no corpo ou na voz?
Carvoeirinhos – Roger Mello	Observar o uso simbólico das cores e formas; leitura de imagens como texto; debate sobre trabalho e infância.	EF15LP08, EF15LP12 – Análise crítica e leitura de mundo por meio da arte.	- O que você sentiu ao olhar para as ilustrações e ler a história? - Que página, imagem ou detalhe mais chamou sua atenção? - Como você descreveria o clima da narrativa? - Como cores, formas e traços ajudam a entender a história? - Há detalhes nas imagens que revelam sentimentos ou situações sociais? - Quem são os personagens e o que fazem na história? - Como a narrativa mostra o trabalho das crianças? - Que sentimentos surgem ao observar essa realidade? - Como as cores refletem emoções, clima ou atividades? - Como a narrativa visual sugere contrastes entre trabalho e infância, esforço e alegria?
Hortência das tranças – Lelis	Discutir identidade e ancestralidade; explorar o simbolismo das tranças e o diálogo entre palavra e imagem.	EF15LP01, EF15AR03 – Valorização da identidade cultural e estética.	- O que as tranças representam na vida de Hortência e na história? - Como elas se conectam com ancestralidade, identidade e tradição cultural? - Que história ou referência literária citada no livro mais chamou sua atenção? - Por que Hortência leva clássicos e

			histórias folclóricas para as crianças? - Como as histórias de Dom Quixote, Guimarães Rosa ou figuras folclóricas dialogam entre si na narrativa? - Qual é a importância de compartilhar histórias e livros com outras pessoas, especialmente crianças? - Como a leitura pode se tornar um momento de encontro e memória coletiva? - Se você fosse contar uma história para outras crianças, que livros ou personagens escolheria?
A arca de Noé – Ruth Rocha	Retomar o texto poético e o jogo de sonoridades; leitura em grupo com ênfase na oralidade e ritmo.	EF15LP04, EF15LP09 – Leitura expressiva e apreciação estética.	- O que você sentiu ao ouvir ou ler a história? - Que animal ou verso mais chamou sua atenção? - Alguma rima ou som fez você rir ou se divertir? - Quais palavras soam mais divertidas ou engraçadas quando lidas em voz alta? - Como o ritmo ajuda a contar a história e a imaginar os personagens? - Que características dos animais da arca você mais gostou? - Como cada animal pode ser representado com som, movimento ou expressão?
O lenço – Patrícia Auerbach	Discutir memória e afeto; observar como texto e imagem se completam; promover escrita de lembranças pessoais inspiradas no livro.	EF15LP02, EF15LP21 – Produção de textos com base em experiências afetivas.	- O que o lenço representa na história? - Como ele ajuda a contar sobre lembranças, sentimentos e relações? - Como as ilustrações ajudam a contar a história?

			- Que detalhes visuais complementam ou enriquecem o texto? - Há imagens que mostram sentimentos ou memórias que as palavras não dizem? - Como texto e imagem trabalham juntos para criar emoção e significado? - Como podemos transformar nossas memórias em histórias ou desenhos?
Bárbaro – Renato Moriconi	Leitura silenciosa e imagética; refletir sobre o herói e o percurso simbólico da aventura; analisar como o formato do livro — sua verticalidade, diagramação e uso do espaço — contribui para a construção do sentido narrativo e para a representação do percurso do herói.	EF15LP08 – Leitura de narrativas visuais e sequenciais.	- Alguma página ou momento da história despertou surpresa, curiosidade ou admiração? - Quem é o herói da história e que desafios ele enfrenta? - Como a narrativa mostra crescimento, coragem ou transformação do personagem? - Que símbolos ou elementos visuais representam obstáculos, conquistas ou aprendizado? - Como a verticalidade das páginas e a diagramação influenciam a leitura e a percepção da aventura? - De que forma o uso do espaço reforça movimento, ação ou tensão na narrativa?
Carona – Guilherme Karsten	Explorar o humor e o movimento nas imagens; ler o texto visual em sequência, construindo hipóteses.	EF15LP08 – Inferência e leitura de imagens.	- Qual cena ou detalhe mais te fez rir ou se surpreender? - Que gestos ou expressões dos personagens reforçam o humor? - Como o movimento dos personagens ou objetos é mostrado nas imagens? - Que parte da história poderia ter

			várias explicações ou finais possíveis?
O menino e a flor – Célia Cris Silva	Ler e discutir o simbolismo da flor como representação da delicadeza e da transformação; promover a produção artística inspirada no tema.	EF15LP08, EF15AR02 – Interpretação de metáforas visuais e verbais.	- Que imagem ou cena mais chamou sua atenção? - O que a flor representa na história? - Como ela mostra delicadeza, transformação ou crescimento? - Por que o cuidado com a flor pode simbolizar cuidado com sentimentos ou relações?
Ainda uma flor resta – Alexandre Azevedo e Elisa Bechuate	Refletir sobre resiliência, esperança e ciclo da vida; leitura compartilhada e conversa sobre recomeços e perdas.	F15LP19, EF15AR05 – Compreensão de temas simbólicos e apreciação estética.	- O que você sentiu ao imaginar um mundo onde o ar puro não existe mais? - O que a flor representa na história? - Que cena ou ideia do “deserto da Amazônia” mais chamou sua atenção? - Que diferenças você percebe entre a vida “antes” e “agora” no livro? - Como nossas ações hoje podem afetar o futuro do planeta?
Os invisíveis de Tino Freiras e Renato Moriconi	Refletir sobre como as ilustrações complementam a narrativa? Levar os alunos a observar com atenção as imagens e discutir como elas reforçam a ideia dos invisíveis e o crescimento do menino.	EF15LP02, EF15LP09, EF15LP19 - o papel das imagens na construção do significado.	- O que você sentiu ao ler e observar as imagens deste livro? - Que cena ou imagem mais chamou sua atenção? Por quê? - O que mais te emocionou: o texto ou as ilustrações? - Como o menino vê o mundo no início da história? - O que faz com que ele comece a “ver” os invisíveis? - De que forma ele muda ao longo da narrativa? - O que ele aprende ao olhar com mais atenção para as

			pessoas e o que está ao redor? - Como as cores, sombras e luzes ajudam a contar a história? - Em quais momentos as ilustrações mostram algo que o texto não diz diretamente? - Há detalhes visuais que revelam a presença dos “invisíveis”? Quais? - O que o título “Os invisíveis” significa para você? - Que pessoas ou situações da vida real podem ser “invisíveis” aos nossos olhos?
--	--	--	---

Fonte: elaboração própria.

5.1.5 Clássicos reinventados / Intertextualidade

- a) **Chaves de leitura:** reinterpretação; adaptação; diálogo entre textos; permanência de temas universais.
- b) **Objetivo:** compreender como os clássicos ganham novos sentidos em diferentes linguagens e formatos.
- c) **Perguntas norteadoras:**
 - O que permanece e o que muda na nova versão da história?
 - Como a adaptação (texto, imagem, linguagem) transforma a experiência de leitura?
 - O que o clássico ainda pode dizer aos leitores de hoje?
- d) **Avaliação formativa:**
 - Reconhecimento de elementos intertextuais; criação de releituras; participação em debates sobre diferentes suportes e linguagens.

Quadro 6 – Clássicos reinventados/intertextualidade

Livros	Ações de Mediação Literária	Articulação com a BNCC	Perguntas Apreciativas
Dom Quixote em quadrinhos: volume 1 e volume 2 – Miguel de Cervantes; adaptação de Caco Galhardo	Comparar a narrativa original com a versão em quadrinhos; discutir o humor, a ironia e o ideal de heroísmo; analisar a linguagem visual e o ritmo da HQ; propor	EF15LP18, EF15LP20, EF15AR02 – Compreensão de diferentes linguagens artísticas e análise de adaptações literárias.	- Como Dom Quixote é retratado na HQ em relação ao ideal de heroísmo? - Que elementos da narrativa tornam a história engraçada ou irônica? - Como você percebe a relação entre

	produção de quadrinhos inspirados na leitura.		coragem, ingenuidade e fantasia do personagem? - Que momentos despertam surpresa ou riso, e por quê? - Como os desenhos, expressões e cores ajudam a contar a história? - De que forma o ritmo da HQ (sequência de quadros e páginas) influencia a leitura? - Como balões de fala, onomatopeias e recursos visuais reforçam a narrativa? - Se você fosse adaptar outra história clássica em quadrinhos, como faria?
--	---	--	--

Fonte: elaboração própria.

5.1.6 Final inusitado

- a) **Chaves de leitura:** desfechos abertos; indeterminação; metalinguagem; simbolismo.
- b) **Objetivo:** instigar o leitor a construir sentidos múltiplos e reflexões sobre o não dito e sobre o papel da linguagem na história.
- c) **Perguntas norteadoras:**
 - O que o autor não disse no final da história?
 - Você mudaria o final? Como seria?
 - O que aprendemos com a incerteza ou o silêncio da narrativa?
- d) **Avaliação formativa:**
 - Participação na construção de hipóteses; ampliação da leitura crítica; criatividade na reescrita e na argumentação.

Quadro 7- Final inusitado

Livros	Ações de Mediação Literária	Articulação com a BNCC	Perguntas Apreciativas
Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo – William Joyce	Trabalhar a metalinguagem do livro e o poder da leitura; discutir a continuidade da história após o fim.	EF15LP09, EF15LP21 – Reflexão sobre o ato de ler e escrever.	- O que você sentiu ao conhecer Modesto Máximo e seus livros voadores? - O que a história nos mostra sobre a importância dos livros e da leitura? - Como os livros ganham “vida

			própria” na narrativa? - Por que a leitura pode transformar pessoas, ideias ou lugares? - Você já teve a sensação de que uma história continuava na sua imaginação depois de terminar o livro? - Como você imagina o que acontece com os livros depois do final da história? - Que novas aventuras ou situações Modesto e seus livros poderiam viver? - Que cores, formas ou detalhes transmitem movimento, fantasia ou emoção?
Tem um monstro no meu jardim – Janaína Tokitaka	Explorar o medo e o imaginário; explorar o desfecho ambíguo e a relação texto–imagem; propor reinterpretar o desfecho do livro por meio de desenhos, colagens, quadrinhos, pinturas ou outras linguagens visuais, ou seja, recontos visuais com finais diferentes.	EF15LP08, EF15LP18 – Leitura crítica de imagens e construção narrativa.	- O que você sentiu ao conhecer o monstro do jardim? - Alguma imagem ou descrição do monstro despertou medo, curiosidade ou risadas? - Que parte da história mais te divertiu ou surpreendeu? - Como o medo de Pedro é mostrado na narrativa? - Que elementos da história ajudam a criar suspense ou tensão? - Como o imaginário transforma a percepção do monstro? - Você já sentiu medo de algo que depois se revelou menos assustador? - Que detalhes visuais ajudam a entender a personalidade ou aparência do monstro?

			- Que alternativas você poderia criar para o desfecho, mantendo a aventura e o humor?
Bárbaro – Renato Moriconi	Leitura silenciosa e imagética; refletir sobre o herói e o percurso simbólico da aventura; analisar como o formato do livro — sua verticalidade, diagramação e uso do espaço — contribui para a construção do sentido narrativo e para a representação do percurso do herói.	EF15LP08 – Leitura de narrativas visuais e sequenciais.	- Alguma página ou momento da história despertou surpresa, curiosidade ou admiração? - Quem é o herói da história e que desafios ele enfrenta? - Como a narrativa mostra crescimento, coragem ou transformação do personagem? - Que símbolos ou elementos visuais representam obstáculos, conquistas ou aprendizado? - Como a verticalidade das páginas e a diagramação influenciam a leitura e a percepção da aventura? - De que forma o uso do espaço reforça movimento, ação ou tensão na narrativa?

Fonte: elaboração própria.

5.1.7 A linguagem como protagonista (metalinguagem)

- a) **Chaves de leitura:** construção da palavra, significado da palavra,
- b) **Objetivo:** Refletir sobre a própria construção da narrativa, sobre as palavras e o significado
- c) **Perguntas norteadoras:**
 - O livro fala sobre palavras como se elas fossem vivas e tivessem sentimentos. O que você acha disso? Como as palavras podem "acordar" e se "mover"? (A menina que acordava palavras)
 - O que você acha que Cecília Meireles quer nos mostrar nesse livro é cheio de perguntas e opções?
 - Como você se sentiria se algo que você leu em um livro acontecesse na sua vida?

- Quais coisas do seu dia a dia poderiam ser comparadas com o que os personagens vivem nos livros?

d) Avaliação formativa:

- Avalie se as crianças conseguem identificar momentos em sua própria vida onde elas tomaram decisões ou se sentiram inspiradas por algo fictício. Observe o uso de vocabulário e como elas traduzem suas experiências para uma linguagem literária.

Quadro 8 - A linguagem como protagonista (metalinguagem)

Livros	Ações de Mediação Literária	Articulação com a BNCC	Perguntas Apreciativas
Dom Quixote em quadrinhos: volume 1 e volume 2 – Miguel de Cervantes; adaptação de Caco Galhardo	Leitura compartilhada, análise de imagens, criação de quadrinhos, reflexão sobre metalinguagem.	EF15LP01, EF15LP09- reflexão sobre o propósito de diferentes formas de textos e construção de personagens.	- Como Dom Quixote é retratado na HQ em relação ao ideal de heroísmo? - Que elementos da narrativa tornam a história engraçada ou irônica? - Como você percebe a relação entre coragem, ingenuidade e fantasia do personagem? - Que momentos despertam surpresa ou riso, e por quê? - Como os desenhos, expressões e cores ajudam a contar a história? - De que forma o ritmo da HQ (sequência de quadros e páginas) influencia a leitura? - Como balões de fala, onomatopeias e recursos visuais reforçam a narrativa? - Se você fosse adaptar outra história clássica em quadrinhos, como faria?
A menina que acordava palavras de Nani	Leitura criativa, discussão sobre o poder das palavras, criação de novas	EF15LP05, EF15LP06 - Reflexão sobre o uso da linguagem para	- O que você sentiu ao ler sobre Sofia e sua relação com as palavras? - Que palavra da história mais chamou sua atenção?

	palavras, escrita criativa.	expressar significados.	- Se você pudesse acordar uma palavra, qual seria? E o que ela faria? - Como Sofia descobre que pode dar vida às palavras? - Que tipo de mudanças as palavras provocam ao serem “acordadas”? - Que imagens a história desperta na sua mente quando as palavras “acordam”? - Se as palavras pudessem ter forma, cor ou som, como seriam? - Escolha uma palavra e desenhe como você a imagina ao “acordar”.
Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles	Leitura expressiva, criação de poesia pessoal, dramatização, reflexão sobre escolhas e dualidades.	EF15LP04, EF15LP10, EF15LP11-	- O que você sentiu ao ouvir ou ler o poema <i>Ou Isto ou Aquilo</i>? - Que imagens vieram à sua mente ao ler os versos? - Você já teve que escolher entre “isto” e “aquilo”? Como foi essa escolha? - Por que a autora diz que “é preciso escolher”? - O que acontece quando escolhemos uma coisa e deixamos outra? - Você acha que escolher é fácil ou difícil? Por quê? - O poema fala sobre escolhas pequenas (como brincar ou estudar) ou grandes (como crescer e mudar)? - Que palavras se repetem? Que sons chamam atenção? - Há palavras que parecem brincar umas com as outras? Quais? - Se o poema fosse uma pintura, quais cores teria?

			- Como seria um desenho que mostrasse “isto” e “aquilo”?
--	--	--	---

Fonte: elaboração própria.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 11/12/2024.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas – o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CHAMBERS, A. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. São Paulo: Cortez, 2023
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, T. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.
- MUNITA, M. F. **Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores**. Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2024.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**/ Lorenzo Tébar; tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

ANEXO 1 – ENTREVISTAS

A – Entrevista com a Subsecretaria de desenvolvimento Municipal De Educação

B - Entrevista com os idealizadores do Projeto de Incentivo à Leitura

C - Entrevista com a Professora Formadora

D - Entrevista com os professores mediadores de leitura literária

A - QUESTIONÁRIO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SME MTZ

1.Motivação para a Parceria: O que motivou a Secretaria de Educação a buscar uma parceria com a empresa para a formação de professores mediadores de leitura literária?

No final de 2021, a empresa procurou a Secretaria de Educação para duas demandas: a primeira relacionada à formação acadêmica dos profissionais que procuravam vagas de emprego na unidade; e a segunda para oferecer algum tipo de auxílio à Rede Municipal, de acordo com as necessidades que porventura fossem pontuadas. A Secretaria então apresentou a necessidade e a importância de investimentos na formação continuada dos(as) profissionais da Educação, considerando este aspecto importantíssimo para a melhoria da qualidade educacional. A própria empresa indicou o Instituto Vera Cruz. Inicialmente foi apresentada uma proposta de percurso formativo para a Educação Infantil pelo instituto. Nos dois primeiros anos, 2022 e 2023, a formação esteve focada apenas nessa etapa. A partir de 2024 a parceria se estendeu também para o Ensino Fundamental, tendo como foco duas áreas: Leitura e escrita e Matemática.

2.Objetivos da Parceria: Quais são os principais objetivos que a Secretaria de Educação espera alcançar com esta parceria?

Permitir grandes investimentos na formação continuada dos(as) profissionais da educação, com percursos sólidos e de continuidade, com vistas a garantir a melhoria dos processos de ensino executados nas escolas municipais, e consequente qualificação das aprendizagens dos(as) estudantes. Por meio da assessoria pedagógica prestada pelo Instituto, objetiva-se ampliar o repertório, propor reflexões, analisar e acompanhar a atuação dos profissionais que atuam na Rede Municipal, sobretudo diretoras, especialistas e professoras, de modo a compor

um currículo ajustado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando o atendimento e a educação de qualidade às crianças e jovens de nossas escolas.

3. Contribuições da Secretaria: Quais são as contribuições específicas da Secretaria de Educação para o projeto, além do suporte da empresa patrocinadora?

À Secretaria Municipal de Educação, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação cabe a função coordenar as ações de todo o projeto da rede, construindo orientações, ofertando subsídios teórico-metodológicos e estabelecendo tempos e condições para a realização das ações. São realizadas reuniões mensais com a equipe do Instituto para organização dos percursos formativos, envolvendo os conteúdos a serem abordados e as situações pedagógicas pertinentes, além de toda logística necessária para a realização dos encontros e ações decorrentes deles.

À SME cabe ainda a atribuição de acompanhar os desencadeamentos das formações nas escolas e os possíveis impactos delas no cotidiano da prática escolar.

Por fim, a SME também investe na aquisição dos materiais possivelmente utilizados nas formações e no pagamento de horas extras às(aos) profissionais que participam do curso extraturno.

4. Integração com o Currículo: Como a formação de professores mediadores de leitura literária será integrada ao currículo escolar existente?

Antes de iniciar o percurso formativo em leitura e escrita, as formadoras tiveram acesso ao Plano Curricular de Matosinhos e a outros documentos normativos da Secretaria de Educação, para que pudessem alinhar os conteúdos e as metodologias trabalhadas. Além disso, o percurso se dá de forma dialógica com as práticas em sala de aula, com tarefas relacionadas ao fazer educativo cotidiano, que apontam para demandas formativas que fazem parte do planejamento da continuidade das temáticas. A formação se dá pela reflexão-ação-reflexão.

5. Avaliação da Formação: Quais critérios e métodos serão utilizados para avaliar a eficácia da formação dos professores mediadores de leitura literária?

Ainda não foi possível estabelecer os critérios quantitativos para a avaliação da formação. Até o momento ela tem se dado a partir das mudanças de práticas observadas nas visitas técnicas realizadas nas escolas e nos registros trazidos pelas equipes gestoras. Tendo em vista a pequena

equipe técnico-pedagógica da Secretaria, acompanhar os desencadeamentos das formações no cotidiano escolar tem sido um dos maiores desafios postos à avaliação do percurso.

6. Sustentabilidade do Projeto: Existe um plano para garantir a sustentabilidade e a continuidade do projeto após o término do patrocínio da empresa?

Não existe. Diante do resultado das eleições municipais, haverá troca de gestão, incluindo da Secretaria. Portanto, o futuro do percurso ainda é incerto.

7. Impacto Esperado: Quais são os impactos esperados da formação de professores mediadores de leitura literária no desempenho e no hábito de leitura dos alunos?

Primeiramente, fomentar a importância da formação continuada para qualificação das práticas de ensino e da necessidade da formação pela/na escola. Durante o percurso, discutem-se, ampliam-se e aprofundam-se os conhecimentos sobre o currículo organizado a partir das práticas de linguagem, com foco específico nas atividades que envolvem a leitura literária e as situações fundamentais de leitura e de escrita (leitura e escrita por meio da professora e leitura e escrita pelas crianças).

Com isso, espera-se que as concepções acerca da apropriação da leitura e da escrita sejam ampliadas e transformadas, e que a essencialidade da literatura, enquanto arte, nesse processo seja reafirmada. A partir daí pretende-se que essa seja adotada como hábito importante no desenvolvimento integral das crianças e dos jovens atendidos em nossas escolas, sendo protagonista no planejamento dos professores, para que assim possam refinar cada vez mais as ações de mediação de leitura literária.

8. Desafios Enfrentados: Quais foram os principais desafios enfrentados pela Secretaria de Educação durante a implementação do projeto e como eles foram superados?

Resistência inicial dos profissionais, pois a maioria não estava acostumada a percursos formativos verdadeiramente contínuos: ainda estamos vivenciando a quebra desse paradigma, estabelecendo uma relação harmônica, confiável e trabalhando conteúdos e temáticas que dialogam sempre com o cotidiano escolar, buscando uma práxis pedagógica cada vez mais significativa aos estudantes.

Organização da carga horária para participação dos profissionais: muitas ações do percurso formativo acontecem extraturno, portanto, foi necessário organizar o pagamento de horas extras aos profissionais participantes, também como forma de incentivo.

Distanciamento entre as concepções teóricas e a prática cotidiana: esse é um dos desafios que a formação continuada tenta “corrigir”, diante das falhas da formação inicial, temos tentado dar conta dessas situações nos conteúdos planejados.

Necessidade de ampliação do acervo literário das escolas, em relação à qualidade das obras: existe uma listagem de sugestão de livros que precisam ser adquiridos para melhorar a qualidade dos acervos das escolas.

9. Envolvimento da Comunidade: Como a Secretaria de Educação pretende envolver a comunidade e os pais dos alunos no projeto de incentivo de leitura literária “LiterAção”?

Nos projetos literários das escolas, em sua maioria, considera-se a participação da comunidade escolar em ações que envolvem também toda a equipe.

10. Recursos e Infraestrutura: A Secretaria de Educação está fornecendo recursos ou infraestrutura adicionais para apoiar a formação e a atuação dos professores mediadores de leitura?

Sim. Todos os materiais necessários (didáticos, tecnológicos, organizacionais etc.) têm sido garantidos para o andamento das formações e das ações dos profissionais nas escolas. Nossa única questão é a necessidade de melhoria dos acervos das escolas em relação à qualidade literária.

11. Colaboração com a Empresa: Como tem sido a colaboração com a empresa patrocinadora? Quais são os pontos fortes e as áreas a melhorar nessa parceria?

A Secretaria sempre teve ótima relação com a empresa, essa tem garantido a execução das ações do Instituto durante todo o ano e acompanhado o andamento em reuniões pontuais de alinhamento da parceria. Pontos fortes: disponibilidade financeira; autonomia de diálogo e definição de conteúdos entre Secretaria e Instituto; interesse da empresa nas questões educacionais do Município; acompanhamento sistemático; desburocratização do processo de contratação de uma assessoria pedagógica. Pontos de melhoria: ampliação da equipe técnica da

Secretaria para acompanhar os desdobramentos das formações nas escolas, podendo estabelecer diálogos ainda mais minucioso com o Instituto acerca das demandas educacionais.

12. Formação Continuada: Existe um plano para a formação continuada dos professores após a formação inicial? Se sim, como ele será implementado?

Até o momento, não existe. As continuidades são sempre pensadas ao final de cada ano e, considerando a mudança de gestão, essa precisará ser definida pela próxima.

13. Disseminação de Boas Práticas: Quais estratégias a Secretaria de Educação pretende adotar para disseminar as boas práticas de mediação de leitura literária entre as escolas e professores do município?

No ano de 2023, tivemos no Município a exposição “Lendo e escrevendo com Anne Frank”, aberta ao público em geral, contendo registros e trabalhos realizados pelas escolas a partir das atividades de mediação de leitura literária com obras da história de Anne Frank e assuntos correlacionados. Já em 2024, tivemos o Seminário de Boas Práticas da Educação Infantil, quando foram apresentadas experiências realizadas em nossas escolas, incluindo as práticas de mediação de leitura literária.

14. Impacto das Políticas Educacionais: De que maneira as políticas educacionais influenciam a formação de formadores de professores mediadores de leitura literária?

É dever do poder público garantir a formação continuada e em serviço aos profissionais da rede. Nosso trabalho é pensar e executar isso da maneira mais qualitativa possível, atendendo às necessidades reais dos profissionais e dos estudantes atendidos. As políticas educacionais nos norteiam na definição da forma como esse processo ocorre e também nos conteúdos necessários às ações formativas. Elas definem critérios, metas, objetivos, procedimentos e recursos necessários para a execução das diretrizes educacionais de uma rede educacional, incluindo assim a formação profissional.

B - Entrevista com a idealizadora do Projeto de Incentivo à Leitura

1. Quem é a idealizadora do projeto??

Profissionalmente é bibliotecária, apaixonada por organização documental. Em essência, uma sonhadora que acredita que todos merecem estar organizados “em sentido amplo” e que a (in)formação “em sentido amplo” é um meio para isso.

2. Memórias Literárias

- Qual é a sua memória mais querida relacionada à leitura?

Um livro, do qual não me lembro o título, achado numa pilha de descarte quanto tinha talvez uns 7 ou 8 anos de idade. Ainda me lembro do nome da personagem principal, Cocota – uma galinha, e das lindas imagens aquareladas que ilustravam o livro, especialmente uma que era de uma tempestade se formando no céu.

- Há algum autor ou livro que tenha tido um impacto significativo em sua vida? Pode compartilhar qual e por quê?

O livro “O aprendizado da morte”, de Assis Brasil, porque mudou radicalmente a minha perspectiva sobre a vida.

- Como as histórias que você leu quando era criança influenciaram sua visão de mundo?

Atualmente, enquanto mediadora de leitura literária, percebo que algumas reafirmaram (pre)conceitos que hoje são questionáveis (ainda bem!). Por outro lado, havia textos que me permitiam descolar a imaginação das trivialidades, especialmente os poéticos.

2. Origem e Motivação

- Como surgiu a ideia de implantar um projeto de incentivo à leitura para as escolas da rede municipal?

O Projeto LiterAção (nome cunhado pela saudosa Subsecretária de Educação à época, Adma) foi uma proposta da Subsecretária de Desenvolvimento da Educação, Graziela, tendo em vista minha integração ao Grupo de Pesquisa GEPLI (Grupo de Estudo e Pesquisa em Literatura Infantil/FaE/UFGM), a dificuldade de organizar a biblioteca pública, seguida de uma reforma inédita que impossibilitaram o andamento do trabalho.

- Quais foram as principais motivações e objetivos iniciais do projeto?

Realizar atividades de mediação de leitura literária nas instituições municipais de ensino, incentivar professores a utilizarem acervo das salas de leitura, promover formações temáticas, incentivar a leitura.

3. Planejamento e Implementação do Projeto de Incentivo à Leitura na Rede Municipal de Matozinhos- MG

-Quais foram os principais desafios enfrentados durante o planejamento e a implementação do projeto?

Primeiramente o fato de eu, recém-chegada à prefeitura, ir sozinha às escolas e perceber por diversas vezes que as visitas deixavam as pessoas constrangidas devido à relação entre a Secretaria de Educação e as instituições de ensino municipal. Resistência de alguns profissionais. Falta de experiência e repertório (argumentos) em lidar com reclamações, ironias e com a própria resistência. Ressentimento das equipes das escolas pelo recente (à época) fechamento de duas escolas. Dificuldade dos profissionais de diferenciar os tipos de mediação como a contação de histórias e a leitura literária.

-Como foi estruturada a equipe responsável pela implantação do projeto?

Inicialmente éramos eu, em contato direto com o corpo docente e alunos, uma professora de Língua portuguesa no planejamento e preparação das atividades, sob a orientação da Subsecretária de Desenvolvimento da Educação.

Posteriormente, com o remanejamento da professora, foi-me cedida uma professora readaptada para continuidade das ações, sob a orientação da nova Subsecretária de Desenvolvimento da Educação que manteve o projeto (fevereiro de 2021, nova gestão)

-Que estratégias foram utilizadas para engajar as escolas e os professores no projeto?

- Módulos literários temáticos para as formações, com escolhas literárias voltadas para cada encontro;
- Entrevistas com professores de uso de sala de leitura;
- Observações e anotações;
- Atividades de mediação de leitura literária para os alunos;
- Reuniões com grupo gestor;
- Elaboração de material de apoio.

4. Atividades e Metodologias

- *Houve algum tipo de formação ou treinamento para os professores e funcionários das escolas?*

Sim

Especifique: Foram definidos temas e selecionados livros literários com base nos interesses manifestados para auxiliar a pensar estratégias de mediação de leitura literária. Estes temas foram trabalhados em módulos literários, ou seja, encontros com todos os professores e gestores que possibilitavam discutir os temas.

5. Resultados e Impactos

- *Quais foram os principais resultados observados após a implementação do projeto?*

- Ampliação da contratação de professores de uso de sala de leitura para os anos seguintes ao projeto
- Adequação do leiaute e até um caso de mudança do espaço físico nas salas de leitura a fim de melhorar a experiência dos alunos
- Maior visibilidade das atividades de mediação de leitura literária nas escolas
- Mudança no Regimento Escolar relacionada às funções dos professores de uso de sala de leitura
- Inclusão no projeto de governo da transformação do projeto LiterAção em um programa municipal
- Publicação de artigo no Jogo do Livro, evento de Ceale/FaE/UFGM

- *Há alguma história ou exemplo específico de escolas/professores/gestores que se destacaram ou foram particularmente impactados pelo projeto?*

Algumas professoras relataram que antes do projeto tinham muita dificuldade de utilizar livros de imagem e após a formação tiveram segurança para “arriscar” a utilização deste tipo de publicação. Outros professores expressaram que passaram a buscar opções variadas no acervo para abordar alguns temas para os quais utilizavam os mesmos materiais.

Na época da pandemia o projeto foi reconfigurado para o formato online. Percebemos que a literatura teve um importante papel nos blocos de atividades impressas preparados para os alunos, tanto para o acolhimento, reflexão ou manutenção do otimismo. Nesse sentido, alguns professores se destacaram como a professora de sala de leitura do Centro Infantil Municipal (A) uma professora do Centro Infantil Municipal (B) que realizou um belo trabalho em parceria com o professor de Artes. Inspirado pela trajetória do projeto, durante a pandemia, na perspectiva de volta presencial às aulas e diante da necessidade de acolher os profissionais das instituições de ensino municipais foi desenvolvido o projeto “Literatura na Jornada da Escuta e da Acolhida”, desenvolvido por mim e pela psicóloga da secretaria.

Também quero destacar uma oportunidade de tertúlia literária que foi feita com as gestoras das instituições de ensino. Por conta de disponibilidade de agenda, esta data precisou ser reagendada. Esta gestora “cobrava” a tertúlia toda vez que nos encontrávamos já que ela havia lido o livro e gostaria de compartilhar as impressões. Como não conseguimos fazer a reunião (já que algumas gestoras começaram a faltar e justificar que tinham outras prioridades) ela retomou as impressões em um dos encontros do projeto “Literatura na Jornada da Escuta e da Acolhida”.

- *Quais métricas ou métodos de avaliação foram utilizados para medir o impacto do projeto?*

Relatos orais e registrados e Questionários

6.Desafios e Aprendizado

Quais foram os maiores desafios enfrentados durante a execução do projeto?

-Resistência dos profissionais e mínima formação para abordá-los; Baixa autoestima dos professores; Insatisfação por “interromper” outras atividades (principalmente por parte dos gestores); Referir-se ao projeto como “mais trabalho para nós” ou “lá vem a secretaria inventar mais coisas”; Necessidade de maior engajamento da gestão;

Manter o interesse dos envolvidos no projeto; Armazenar o registro das informações produzidas ao longo do projeto; Tomar decisões em conjunto com base em análise de informações; Necessidade de uma bibliotecária que organizasse especificamente os acervos escolares, já que eu sou bibliotecária na biblioteca pública e estava aproveitando uma “janela de oportunidade” devido à impossibilidade de realizar meu trabalho; Manter a ampliação dos acervos (compra de livros); Comunicação mais eficiente.

- *Que lições foram aprendidas e como essas lições podem ser aplicadas em futuros projetos?*

“Enfrentar”, ou seja, colocar-se de frente a uma rede de ensino para propor algo que vai interferir diretamente nas atividades e rotinas exige planejamento e alinhamentos constantes (feedbacks e reuniões constantes) da equipe (e não Euquipe) ao longo do projeto, a fim de que todos assumam suas responsabilidades e colaborem efetivamente para alcançar os objetivos dos projetos.

Os melhores projetos são aqueles do estilo ganha-ganha, ou seja, em que os benefícios para todas as partes estão explícitos, são comunicados e compartilhados como premissas.

C - Entrevista com a Professora Formadora do Instituto de Educação Superior - IES

Formadora-IES

formadora-IES é uma mulher estudiosa, que trabalha muito, que não sabe falar não e aceita os mais diferentes projetos de formação por ser apaixonada pelo que faz. Mãe de duas crianças, uma menina de 14 anos e um menino de 12. Atualmente gosta de jogar Beach Tennis, adora ler e participar de congressos e seminários.

Diz que sua trajetória com a literatura é bastante comum, parecida com a de boa parte da população. *“Durante os anos vividos na escola tive pouca oportunidade de experimentar a literatura em sua dimensão socializadora”*. Lembra de dois títulos, que marcaram mais o seu processo: Panela de arroz e Barcos de papel. Foi em um curso, na Escola da Vila⁴ (A Escola da Vila é uma instituição privada de ensino, fundada em 1980 na cidade de São Paulo. A escola conta com 2 unidades localizadas em um único bairro, o Butantã, em espaços geográficos próximos e integrados: um dedicado às infâncias, e outro às juventudes), que começou a entrar no mundo literário de um jeito curioso e desde então começou a ler com maior frequência e se envolver mais profissionalmente na área de literatura.

1.Fale sobre sua formação

Fez magistério e graduação em Pedagogia, em Jundiaí. Sempre foi estudiosa, com vontade de aprender, foi então que começou a fazer cursos na Escola da Vila e participar em Congressos, especialmente os oferecidos na Argentina, com especialistas da Didática da LP. Fez uma pós-graduação, Construtivismo e Educação, que tinha professores argentinos de referência. Fez mestrado na FEUSP, com foco na produção textual, mais especificamente, sobre como crianças que haviam apresentado recentemente uma escrita alfabética (no 1º ano) revisavam seus textos.

2.Quanto tempo você trabalha com a formação de professores mediadores de leitura? Como começou?

“Comecei a trabalhar com formação focada em literatura ao fazer parte de uma equipe que prestava serviços à uma editora. Além de material de apoio ao professor, fazíamos a formação destes profissionais em vários municípios do país. Comecei a estudar cada vez mais esta área e me aperfeiçoar até fazer parte do corpo docente do curso de pós-graduação pelo Instituto Superior Vera Cruz.”

Profissionais

3.Efetividade das Metodologias: Quais são as metodologias mais eficazes na formação de professores mediadores de leitura literária no ensino fundamental?

“Existem muitas estratégias formativas que podem dar resultados favoráveis, uma delas é pensar no professor como leitor e ter nas pautas momentos de leitura e apreciação literária. Acredito que é nesta experiência que os professores podem atuar como leitores e entenderem os processos envolvidos no ato de ler que as crianças também experienciam. Outra estratégia

⁴ <https://www.escoladavila.com.br/historico> acesso em 04/08/2024

está relacionada à tematização da prática, que permite analisar aspectos do fazer pedagógico, colocar em reflexão a atuação docente, refletir sobre condições didáticas essenciais de serem asseguradas nas práticas de leitura e fazer uma reflexão sobre a própria prática”.

4.Avaliação das Práticas de Mediação: Quais são os critérios e instrumentos mais eficazes para avaliar as práticas de mediação de leitura literária desenvolvidas por professores?

O acompanhamento das aprendizagens pode ocorrer por meio dos planejamentos de leitura; dos registros reflexivos sobre a prática realizada; pelos comentários realizados pelos professores durante os encontros formativos, pois revelam sua forma de pensar; quando possível observação do trabalho do professor na sala de aula, desde que o planejamento tenha sido compartilhado previamente e uma devolutiva feita para que esse momento também se configure como uma situação de aprendizagem.

5.Impacto da Formação de Mediadores na Comunidade Escolar: Como a formação de professores mediadores de leitura literária pode influenciar a cultura de literária na comunidade escolar e no entorno?

Quando a formação se propõe a discutir a constituição de uma comunidade de leitores pressupõe a implementação de práticas que envolvam não só as crianças, mas também todos os professores e funcionários, e até mesmo familiares e a comunidade do entorno da escola. Mutas são as ações possíveis: abrir a escola para convidados da comunidade ler para as crianças, o inverso também funciona bem. Utilizar com maior frequência a biblioteca pública e até mesmo mobilizar a comunidade para criar uma, caso não tenha. Para que isso aconteça, a equipe gestora da escola e também da secretaria de educação precisam traçar metas e realizar um plano de ação para que de fato se crie no entorno da escola um contexto favorável à leitura literária.

6. Quais são os principais desafios e oportunidades encontrados na formação de professores mediadores de leitura literária no contexto escolar?

Os desafios dependem muito das condições locais, podem ser em relação ao acervo, nos aspectos qualitativos e quantitativos, e também das práticas de leitura quase inexistentes na escola, por exemplo, a baixa frequência de leitura feita por meio da professora. Estamos lidando com um conteúdo que todos compreendem sua importância, mas devido a uma compreensão superficial de leitura literária, relacionando-a a momentos de deleite, não há, em geral, na escola uma prática sistemática e com a intencionalidade que precisa ter.

7.Perfil do Formador: Quais são as competências e qualificações essenciais para um formador de professores mediadores de leitura literária?

Penso que o formador precisa ter formação acadêmica para as discussões que se propõe a fazer, mas sobretudo ter uma escuta atenta para a realidade e as demandas que o grupo/rede/escola apresenta. É necessário fazer uma costura entre os conteúdos selecionados para a formação e os conhecimentos prévios dos participantes, ou seja, não se trata de passar simplesmente os conteúdos, mas encaminhar situações em que o professor seja compreendido como um sujeito de saberes e que sejam ofertados apoios para as tomadas de decisão para sua prática pedagógica.

8Curso de Formação: Como é estruturado o curso de formação para os professores mediadores de leitura literária e quais são seus componentes principais?

Uma formação que tenha como foco a leitura literária precisa ter variados momentos de leitura e apreciação literária, reflexão de bons modelos de encaminhamentos de leitura a fim possibilitar generalizações das principais condições didáticas que envolvem o trabalho de leitura na sala de aula. Conteúdos como critérios de escolha, o que confere qualidade literária aos livros, chaves de leitura e mediação leitora, planejamento de leitura, perguntas de apreciação, percursos literários são alguns essenciais de serem considerados no processo formativo.

9.Experiências de Campo: Qual é a importância das experiências práticas em sala de aula na formação dos formadores de professores mediadores de leitura literária?

É essencial porque acreditamos que a formação se dá na estreita relação entre teoria e prática. Além disso, as discussões didáticas do encaminhamento da leitura precisam ocorrer para apoiar as decisões do professor durante o planejamento e no ato de ler com as crianças. Toda ação docente é marcada por uma concepção de ensino e de aprendizagem, mesmo que o professor não tenha consciência disso, por isso é fundamental trazer a tematização de práticas de leitura que possam servir de bons modelos para análise e reflexão sobre o que se pretende abordar com os professores para irem tomando decisões cada vez mais de modo consciente.

ENTREVISTA PROFESSORES MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA

1. Anos de experiência como professor 10 anos

Série(s) em que leciona: 1º ao 9º ano fundamental

Formação acadêmica: pós graduada (LETRAS)

Você se lembra do primeiro livro que leu? Como foi essa experiência? Sempre gostei de histórias, mas um livro que me apaixonei ao ler foi Açúcar amargo da série do Vagalume. Acredito que o livro, a história me chamou atenção, por causa da protagonista Marta e sua luta tanto no contexto social e familiar.

-Quem ou o que influenciou seu interesse inicial pela leitura?

Na minha casa, sempre líamos algo, desde a bíblia onde meus pais liam para nós. Adorávamos ouvir histórias e depois reconta-las.

a) **Trabalha com projetos?** Sim.

Projeto contos lendários

Turmas 5º anos

b) **Com qual frequência você trabalha a leitura de um livro dentro da sala de aula com os alunos?**

Duas vezes a cada semestre, fazemos a leitura no individual, depois interagimos sobre os temas. Interagimos também com trechos de livros, incentivando-os a lerem tal gênero.

c) **Quais critérios utiliza para escolher as obras literárias que serão trabalhadas com os alunos?**

Mediada pelo planejamento, e observando o perfil da turma, é feito um diagnóstico e assim, escolhemos as obras literária disponíveis no acervo da biblioteca. As vezes há indicações de livros que não temos na escola.

d) **Como você avalia a competência e desenvolvimento dos alunos com relação à leitura literária?**

O público é bem diversificado. Observo que os alunos até o 5º anos, tem uma participação mais ativa, sempre estão prontos para ouvir e interagir. Mas, observo também que com o tempo, a mudança de fase, muitos vão se perdendo, é como se a leitura não fosse tão interessante. Muitos gostam de ouvir histórias, mas não de ler.

f) **Este mês, quais foram os livros trabalhados/lidos dentro de sala de aula?** Os alunos possuem o hábito de pegarem livros para lerem. Isso é rotineiro. Abro sempre espaço nas aulas para eles escolherem o livro e gênero que quiserem, claro, mediado pela professora da sala de leitura. Esse trimestre em si, não indiquei diretamente nenhum livro, porém, focamos nos contos e nos contos lendários. Autores variados, voltados para cada nível de ensino.

g) **Quais são os principais desafios que você encontra ao ensinar leitura literária/literatura para crianças do ensino fundamental?** Acredito que o desafio não diretamente com o aluno, mas com outras disciplinas, que veem a leitura literária como algo simplório, sem valor formativo.

h) **Como você percebe o interesse dos alunos pela leitura literária? Que estratégias utiliza para estimular o gosto pela leitura?** Percebo de várias formas: quando pedem pegar livro na biblioteca, quando comentam o que leram, quando interagem sobre algum texto, entre outras formas. Procuro trazer livros diferenciados para eles, lendo a sinopse ou o resumo, ou ainda comentando sobre o livro ou texto.

i) **Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades dos alunos em compreender textos literários?**

A leitura de textos escritos. Eles estão muito focados em gêneros midiáticos, visuais, e quando exige deles a leitura decodificada, eles se absterem. Por isso, a importância de trabalhar com diferentes recursos.

Como você utiliza a biblioteca escolar em suas aulas de literatura? Há um diálogo entre seu planejamento e o acervo da biblioteca?

Utilizo com uma certa frequência, abrindo espaço para a escolha de livros. E sim, há um diálogo entre o planejamento e o acervo que possuímos.

2. 11 anos de experiências como professor.

Em uma escola com o 2º ano e na outra com o 4º ano.

Sou Licenciada em Pedagogia, Educação Especial.

Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica, Ludopedagogia.

Eu não lembro qual foi o meu primeiro livro.

Minha experiência com livros sempre foi dinâmica, gostava muito da série vaga-Lume, Agatha Christie, livros de romance das séries: Verônica, Sabrina, Bianca.

Sempre quem me influenciou nas leituras foi minha mãe adotiva, LJAP, que era uma das minhas irmãs mais velhas. Ela tinha poucos estudos, mas, sempre com um livro na mão.

A-O único projeto que estou trabalhando é o que a Prefeitura Municipal de Matozinhos, nos ofereceu sobre literatura nas Escolas. O projeto não é meu, não tenho disponível.

B- Todos os dias eu leio um livro para a turma.

C- Vou até a biblioteca da Escola, escolho os livros para uma semana, pesquiso pela capa, depois eu leio para ver se agrada os alunos, se for negativo, escolho outro. Depois de ter escolhido os 5 livros, levo para dentro da sala, para que os alunos escolham a sequência que será lido os livros. Na sexta-feira, fazemos a votação, de qual livro eles mais gostaram.

D_ Com o envolvimento deles, com a participação, interesse que eles demonstram.

E- Árvore dos sapatos, O Balão de Zebelim, Jeca Tatu, De bem com a vida, Fiz voar o meu chapéu, Posso dormir com você? Hoje não quero banana, Só um Minutinho, Bruxa Onilda vai a Inglaterra, Bruxa Onilda vai a Veneza, Bruxa Onilda e a Macaca, O Pato Poliglota, Ernesto.

Obs.: Livros escolhidos para o 4º ano: livros sem complexidade para a turma.

A- Os maiores desafios, que nem sempre tem os livros na biblioteca, os livros que queremos, temos que comprar. (Acervo)

B- Meus alunos levam toda semana, um livro para casa. Fazem o resumo e eles pedem para ler para os colegas. Não tenho nenhum problema quanto a essa questão.

C-Quando não se tem o hábito da leitura. Com uso excessivo de celular, fica a desejar esse interesse pela leitura.

Ir a biblioteca é uma vez no mês, pelo motivo que a escola é muito grande, não tem tempo de ir mais vezes até ela. Mas como já expliquei os alunos levam para casa, um livro por semana. Há diálogo, buscas de informações, trocas de ideias, com relação sobre o planejamento, para não se ter divergências de ideias.

Houve umas mudanças de ideias com relação a esse projeto de literatura. Eu achava enfadonho, cansativo colocar em práticas levando livros para sala, tinha uma concepção que era muito repetitivo. Mas colocando em prática, descobrir o interesse dos alunos, para o professor ler para eles, o dia que não tem, os próprios alunos cobram, foi uma grande conquista com esse projeto. Que tragam mais livros literários e interessantes para dentro da Escola.

3. - Série(s) em que leciona: 3º Ano

- Como foi sua experiência e o que o curso contribuiu para as suas práticas com a leitura literária?

R = Foi uma experiência fantástica. A abordagem de uma leitura literária vai além de tudo que eu imaginava ser, mudando assim, minha prática com a leitura literária.

- Qual é a função da escola em relação à leitura literária dos estudantes?

R = Acredito que seja incentivar, direcionar e apresentar aos alunos leituras literárias com abordagens reflexivas, que vão além do título e autor da obra.

- Qual é o papel do mediador de leitura literária?

R = Proporcionar uma percepção da obra literária que estimule o interesse das crianças a lerem cada vez mais.

- Com qual frequência você faz a leitura de um livro para/com os alunos?

R = Uma média de duas a três vezes na semana.

- Quais critérios utiliza para escolher as obras literárias que serão trabalhadas com os alunos?

R = A faixa etária indicada na obra; a curiosidade e interesse despertados pelo título e ilustração da capa e se a qualidade do texto proporciona chaves de leituras interessantes para reflexões.

- Quais são os principais desafios que você encontra para fazer a leitura literária para crianças?

R = O hábito de identificar somente títulos, autores e personagens das obras.

- Como você utiliza a biblioteca escolar em suas aulas?

- Você tem momentos de planejamento de leitura junto ao professor de sala de leitura?

R = Não.

- Como se dá a construção desse planejamento?

R= -

1. Qual é a função da escola em relação à leitura literária dos estudantes?

Prof. PEB1.: *A escola deve promover o gosto, o prazer pela leitura desde a infância.*

Prof. PEL1.: *A escola deve incentivar a leitura dos alunos para que eles possam ter um bom trabalho, quem não sabe interpretar, não consegue passar no ENEM, não consegue emprego bom.*

Prof. PED1.: *A função da escola em relação à leitura literária dos estudantes é promover o desenvolvimento da competência leitora, estimulando o gosto pela leitura, a análise crítica de textos, a interpretação de diferentes gêneros literários e a formação de cidadãos mais conscientes e criativos. Além disso, a escola deve proporcionar um ambiente que incentive a reflexão sobre temas sociais, culturais e históricos presentes nas obras literárias.*

Prof. PEJ12: *A função da escola é criar oportunidades para que os alunos possam ler textos e os ajude a melhorar o vocabulário, que os ajude a interpretar. Os alunos de hoje vão mal nas provas porque não conseguem interpretar, não conseguem ler textos maiores, não se concentram, preferem as redes sociais que apresentam textos pequenos e de fácil entendimento.*

Prof. PED2.: *A escola deve garantir o acesso ao livro literário, valorizar a leitura não apenas para responder questões de atividades avaliativas, mas para que o aluno sinta prazer e desenvolva o hábito de leitura.*

Prof.: PEE2: *A escola deve ser um espaço de formação de leitores críticos e reflexivos, oferecendo acesso a obras literárias diversificadas e oportunizando o compartilhamento de impressões, ideias, lugar onde o professor mediador ajude os alunos a avançarem para que criem autonomia na leitura e na escolha de obras para futuras leituras.*

O curso me mostrou que o papel do mediador é de extrema importância para ajudar as crianças a desenvolverem habilidades de leitura. Eu nunca tinha ouvido falar em chaves de leitura e percebi que o conhecimento, que trocar experiências com quem está estudando sobre o assunto, refletir sobre nossas práticas é muito importante para a gente perceber o que não está indo bem, para a gente melhorar e fazer nossos alunos se interessarem pelo livro, pela leitura literária. Que a gente deve buscar com que essas chaves de leitura apareçam, se tornem visíveis, deixem de ser implícitas para ficarem mais claras, para o aluno aprender a ler nas entrelinhas.

Igual a formadora fez com a gente, coisas que a gente não percebia, a gente passou a perceber. Então o papel do mediador; o papel que a gente vai fazer com a criança, ele é

importante para que a criança possa produzir conhecimento e significado. Senão pode passar de maneira superficial.

Prof. PEA2: *Quem lê bem, escreve bem. As crianças de hoje não conseguem escrever, não têm repertório para criar uma redação. Depois da pandemia, piorou, porque em casa eles ficavam só no celular e não tinha professor para cobrar leituras. Hoje que tem livros à disposição, as crianças não gostam de ler.*

2. Qual é o papel do mediador de leitura literária?

Prof. PEB1.: O mediador de leitura deve despertar o prazer pela leitura, apresentar os livros de maneira atrativa para que a criança associe o livro a momentos bons e de afeto.

Prof. PEL1.: O mediador tem que ensinar o aluno a interpretar, porque quem lê bem consegue ter um bom desempenho escolar e profissional. Ele precisa mostrar que a leitura é muito importante para o futuro da criança.

Prof. PED1: *O mediador de leitura literária tem o papel de facilitar a compreensão e a apreciação dos textos, promovendo o diálogo entre o leitor e a obra. Ele ajuda a contextualizar o conteúdo, estimula a reflexão crítica e incentiva a interpretação pessoal, criando um ambiente propício para a troca de ideias e a construção de significados. Além disso, o mediador pode selecionar obras adequadas ao público e promover atividades que enriqueçam a experiência leitora.*

Prof. PEJ12: O mediador deve ajudar os alunos a ampliar o vocabulário, a entender textos mais difíceis, a manter a concentração e interpretar. Ele precisa trabalhar com paciência, principalmente com os que têm mais dificuldade.

Prof. PED2: O mediador precisa garantir o acesso ao livro, mas também criar um ambiente em que a leitura seja valorizada como um momento de prazer e não apenas de cobrança.

Prof. PEE2: O mediador de leitura é fundamental para a formação de leitores autônomos. Ele deve oferecer diferentes obras diversificadas, propor conversas, ajudar o aluno a construir sentido e a fazer escolhas conscientes sobre o que quer ler. O mediador é peça chave para ajudar o leitor na construção de sentidos do texto lido.

Prof. PEA2: O mediador tem que cobrar leitura, sim. Tem que incentivar, mas também exigir, porque se deixar, os alunos não leem. Ele precisa mostrar que saber ler é uma porta aberta para o futuro, porque quem sabe se expressar, consegue fazer redações, participar das provas e se dá bem em entrevistas de emprego.

3. Com qual frequência você faz a leitura de um livro para/com os alunos?

Prof. PEB1: Como nossa escola não possui biblioteca, a leitura para os alunos é feita muito raramente, mais especificamente, em datas comemorativas. E com apenas algumas turmas.

Prof. PEL1: Toda sexta-feira

Prof. PED1: Os alunos têm o hábito de frequentar a sala de leitura diariamente e trocam livros toda semana. A leitura em voz alta para os alunos é realizada sempre que há um projeto em curso na sala de aula.

Prof. PEJ12.:

Prof. PED2: Eu gosto muito de contar histórias.

Prof. PEE2: Todos os dias da semana. As turmas têm um cronograma de dias e horários de frequentar a sala de leitura para uma mediação de leitura feita pelo responsável pelo espaço.

Prof. PEA2:

4. Quais critérios utiliza para escolher as obras literárias que serão trabalhadas com os alunos?

Prof. PEB1: Escolho um livro que tem o mesmo tema que estão sendo trabalhados em sala de aula ou datas comemorativas, temas que se alinham com o projeto desenvolvido na escola etc.

Prof. PEL1: Escolho os livros de acordo com a faixa etária da criança e de acordo com o interesse dela.

Prof. PED1: A escolha de obras literárias que serão trabalhadas com os nossos alunos varia conforme o objetivo (recreativo ou formativo), o público (faixa etária e nível de leitura) e o contexto (observando a relevância temática e o conteúdo educacional).

Prof. PED2: Eu deixo as crianças escolherem os livros.

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO

a) Você se lembra do primeiro livro que leu? Como foi essa experiência?

1. Sim, os pequenos jangadeiros
2. Sim lembro. Foi no 1º ano. Chamava " O Barquinho Amarelo", foi com ele que aprendi a ler, tão marcante que nunca esqueci!
3. Sim, MARIANA de Pedro bandeira.
4. Foi ótimo.
5. Não
6. Não me lembro.
7. Os três porquinhos. A professora leu mostrando as imagens. Lemos junto com ela. E foi simplesmente fantástico!
8. Primeiro eu lia muito os gibis. Tio Patinhas, Pato Donald. O primeiro livro mesmo foi o "Marcelo, marmelo, martelo". Fiquei encantada com a criatividade do menino e a compreensão dos pais dele no final, quando começaram a conversar como ele. E mais surpreendente a filhinha dele começar também a questionar o nome das coisas. Na minha opinião foi um final espetacular.
9. A formiguinha e a neve. Foi muito bom, aprendi a ler aos 5 anos e na minha percepção foi como mágica.
10. Sim. Foi muito significativo. O pequeno príncipe.
11. Sim. Foi maravilhoso.
12. Gata Borracheira. Me coloquei no lugar daquela menina maltratada.
13. Não me lembro, mas lembro a sensação de conseguir ler com muito carinho.
14. Sim. Foi uma experiência incrível.
15. Sim. Chapeuzinho Vermelho. Não dormi à noite, fiquei com pavor do lobo.
16. Os Três Porquinhos. Eu gostaria de reler pois esse é um livro muito interessante.
17. Lembro. O caso da borboleta Atíria. 5 ano.
18. Sim
19. Não.
20. Não.
21. Sim, uma experiência muito especial, foi o livro. O jardim segredo. Já tinha assistido ao filme, mas o livro é bem mais complexo.

b) Quais foram os livros ou histórias que mais marcaram sua infância?

1. Livro de alfabetização: Caminho suave.
2. Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos de Ouro, Três Porquinhos, dentre outros.
3. Além de Mariana, os gibis que minha mãe comprava e os clássicos da Literatura.
4. Branca de neve, Cinderela, Os três porquinhos.
5. O pequeno príncipe e O futuro da humanidade.
6. Os três porquinhos, Branca de Neve, e uma cartilha que eu amava: Tinha a história do Menino Luxento.
7. Os contos de fada.
8. O que eu fui alfabetizada: "Aconteceu no bosque" de Zélia Almeida. Ele contava a história de três cabritinhos. Nossa eu amava. Até hoje sei o início dele. E muitos gibis
9. A formiga e a neve, Poesias, A árvore que dava dinheiro, entre outros.
10. As fábulas foram muito marcantes.
11. O Bonequinho Doce, A Bonequinha Preta, Lúcia já vou indo, A limpeza de Tereza, As aventuras do Avião Vermelho, O mutirão do João de pau e corrupção, A bolsa Amarela.
12. Os contos.
13. Quando era criança não tinha esta história que trazia personagem negras. Então amava a Cinderela.
14. Chapeuzinho vermelho, cinderela, branca de Neve, A árvore que dava dinheiro dentre outros.
15. Zezinho, o dono da porquinha preta e Iracema.
16. Branca de Neve, João e Maria, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho.
17. Livros da coleção vagalume. A ilha da fantasia. O Escaravelho do diabo. O caso da borboleta Atíria.
18. Iracema, a garota dos lábios de mel.
19. O caso da Borboleta Atíria.
20. Branca de neve e Chapeuzinho Vermelho
21. Jardim secreto e Poliana moça.

c) Quem ou o que influenciou seu interesse inicial pela leitura?

1. Contos, fábulas.
2. Minha professora do 1º ano.
3. Minha mãe sempre me incentivou e minha professora de Literatura.
4. Meu pai é a professora.
5. Minha irmã.
6. Minha professora do 1º ano.
7. As professoras do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.
8. Primeiramente minha mãe. Ela sempre gostava de ler. Depois a minha professora do primeiro ano. Tinha tanto amor pelos livros que conseguiu passar este sentimento para quase todos os alunos da minha turma.
9. A curiosidade, o interesse, a força de vontade em ler.
10. Minha mãe.
11. Tinha uma vontade muito grande de aprender a ler porque tinha muita vontade ler as revistas de histórias em quadrinhos, que minha tia levava lá pra casa quando nos visitava e também na casa da minha avó materna, tinha um tio que morava lá e colecionava as revistas. Os adultos não tinham a disponibilidade para ler pra mim o tanto que eu queria. Depois, que aprendi a ler, tinha dias que passava o dia inteirinho lendo.
12. Minha mãe.
13. Minha mãe não sabia ler, mas incentivou os filhos a estudar.
14. Minha professora de Língua Portuguesa.
15. Meu pai.
16. Minha madrinha que era professora.
17. Professores no ensino básico.
18. A professora.
19. Minha irmã mais velha.
20. Minha Mãe.
21. Professora.

d) Houve algum momento específico em sua infância ou adolescência que fez você se apaixonar pela leitura?

1. Eu não tinha muitos recursos, então eu li pouco.

2. Ouvir contos infantis
3. O livro “Mariana” me marcou muito, pois eu me identificava com a vivência da personagem principal
4. Sim.
5. Sim. No sexto ano quando eu li a coleção Vagalume. Era quase um livro por dia.
6. Os meus pais não sabiam ler, mas adoravam contar histórias e diziam que estavam nos livros, era só aguardar o momento certo.
7. Sim. Na adolescência, quando li a Coleção Vaga-lume.
8. Nossa, quando era adolescente fiquei extremamente fissurada nas leituras dos romances de Bianca, Sabrina e Júlia. Minha irmã mais velha já trabalhava e comprava para mim. Pensa na minha alegria quando ela chegava com um livro novo.
9. Sempre gostei de ler, ficava encantada quando as pessoas faziam apresentações na igreja fazendo a leitura do livro e minha primeira professora do fundamental foi marcante na minha vida, teve uma influência também.
10. Sim.
11. Foi na infância mesmo e como relatei o início foi as revistas em quadrinho (Turma da Mônica e Pato Donald, Mickey, Tio Patinhas, etc).
12. Na infância, devido a vida sofrida.
13. Não.
14. Sim. Na adolescência.
15. Sim. Na Educação Infantil com a professora.
16. Sim, quando eu li o romance Dom Casmurro.
17. Sim. Ao descobrir as histórias em quadrinhos, revistas de telenovelas.
18. Através das leituras dos recontos que a professora fazia.
19. Sim.
20. Não.
21. Não muito.

e) Como você descreveria sua experiência geral no curso de formação em mediação de leitura literária?

1. Eu achei experiência diferente, aprendi algo novo como chave de leitura.

2. Valorização da leitura literária com a devida importância para leitura e aprendizado em todos os aspectos.
3. Foi de muito aprendizado.
4. Muito bom.
5. Uma linda, única e mágica experiência de reavaliar minha prática como pessoa e professora leitora, melhorando cada vez mais.
6. Para mim, cada curso é uma jornada incrível, aprendo muito.
7. Simplesmente fantástico
8. Extremamente boa. Como já tinha o costume de ler para os meus alunos, comecei a aprimorar mais a técnica, principalmente nos meios diferentes da abordagem antes da leitura.
9. Foi muito gratificante de um grande aprendizado.
10. Uma experiência imriquecedoura
11. Gostei muito dos livros que foram lidos, foi uma experiência boa.
12. amei.
13. Um curso para alterar a importância da leitura.
14. Excelente, aprendi muito, vou levar essa experiência pra minha vida.
15. Uma nova forma de promover ambientes e momentos de prazer à leitura.
16. Interessante e ativa.
17. Importante, significativo, inovador. Aprender novidades usando a tecnologias, conhecer novos autores, fundamental para a nossa formação continuada.
18. Foi uma experiência muito boa.
19. Muito boa.
20. Muito bom. Gostei muito.
21. Olhar para a leitura de maneira diferenciada.

f) Em que aspectos o curso contribuiu para seu desenvolvimento profissional como mediador de leitura?

1. Com um olhar de descobertas por livros que não conhecia.
2. Aprendi a ver a leitura literária de forma mais ampla e como apreciar bom livros.
3. Me despertou para modificar realidades próximas a mim.
4. Nos mostrando novas estratégias para trabalhar os livros com nossos alunos.

5. Em muitos aspectos. Desde a escolha do livro até as reflexões realizadas com os alunos.
6. Todo curso vem trazendo inovação, sempre um novo olhar.
7. Em vários aspectos. A importância da escolha do livro, as chaves de leitura, a leitura compartilhada, a elaboração de atividades para a sala de Leitura e a interação com os alunos para que se tornem verdadeiros leitores transformadores da sociedade.
8. Agora sou mais criteriosa na escolha dos livros. Fico procurando os que tem as melhores chaves de leituras.
9. Mente aberta novas descobertas.
11. Todos foram muito bons.
12. Resgatando a necessidade de incentivar a leitura.
13. Orientando quanto mediador.
14. Ensino a lê, mas não incentiva os alunos a ler livros. Então, acordei.
15. Na escolha dos livros de leitura para meus alunos.
16. Em estimular o leitor o compromisso e o prazer à leitura.
17. Aprimoramento profissional é pessoal - Ampliação do pensamento crítico do vocabulário e criatividade.
18. Selecionar livros apropriados aos interesses dos alunos e também meus de acordo com os objetivos que quero alcançar novos conhecimentos.
19. Explorar mais a interpretação dos textos literários.
20. Novas experiências citadas pelas colegas do curso.
21. Sim, as chaves de leitura dão muito mais possibilidades.

g) Houve alguma mudança na sua prática pedagógica após a participação no curso? Se sim, quais?

1. Ainda não, mas pretendo.
2. Sim. Já não é somente ler um livro para os alunos, ou mesmo só cobrar que leiam, mas pensar e planejar para que seja uma prática realmente produtiva, baseada em boas escolhas.
3. Sim, um novo olhar sobre a leitura literária e a importância do mediador, hoje consigo orientar melhor às professoras da minha escola.
4. Sim, na maneira de trabalhar e apresentar os livros para nossos alunos.
5. Acredito que mediante a leitura de um livro meus ouvidos se abriram para perceber, acolher e

discutir as diferentes percepções de cada estudante sobre a obra.

6. Sim, a associação que o aluno faz das imagens com a história contada, escolher bem e preparar a história com antecedência de forma a alcançar os objetivos.
7. Sim. A escolha do livro, a Leitura compartilhada e a elaboração de atividades para a sala de Leitura.
8. Sim. Como falei anteriormente, sou mais criteriosa na hora de escolher a história.
9. Sim. Pude perceber o real significado da literatura, não somente livro didático, sequência didática.
10. Sim, como fazer um percurso literária.
11. Estou conversando com minha equipe sobre a importância da leitura de livros literários e sobre tudo que foi abordado no curso.
12. Sim, usando livros adequados de acordo com as orientações.
13. Sim, ter livros na sala de aula. Ler os mesmos para eles.
14. Sim. Aprendi a realizar as leituras de uma maneira em que os alunos reflitam sobre a história lida, através de perguntas sobre o mesmo.
15. Sim. Práticas de leitura que tem uma ligação com a vida cotidiana dos alunos.
16. Sim, organização do espaço, seleção de livros e prática de leitura mais frequente durante a semana.
17. Sim. Selecionar os livros, os autores, os temas de acordo a turma.
18. Não,
19. Não.
20. Sim experiência novas.
21. Sim, a leitura em vários espaços da escola e com muito mais interação dos alunos.

h) O conteúdo abordado no curso atendeu às suas expectativas? Por quê?

1. Sim, vivemos em constantes aprendizado.
2. Sim. Porque teve novidades práticas.
3. Foram além das suas expectativas, pois a forma como foi abordado o tema foi completamente diferente do que imaginei.
4. Sim, pois mostrou caminhos novos para a gente seguir com nossos alunos.
5. Sim, porque ampliou minha visão para o ato de escolher, admirar e ler as obras literárias,

que antes eu lia superficialmente.

6. Superou, pois veio com novidades na abordagem do entendimento da turma.
7. Sim. A professora é excelente e trouxe uma nova abordagem sobre as questões literárias.
8. Sim. Até mais que imaginava. Foi uma descoberta bem interessante aprender mais sobre as chaves de leitura dos livros.
9. Sim. Tive uma nova visão sobre a literatura, ler e compreender.
10. Sim, aprendi a ter outro olhar sobre os livros.
11. Sim. Foi bem objetivo.
12. Sim. Explorou aspectos que não tinha muito contato.
13. Sim. Foi um alerta para minha prática de leitura.
14. Sim. o curso me levou a pensar e a aprender como podemos ler para as crianças de uma maneira diferente, fazendo com que eles pensem sobre a leitura lida em sala de aula, e sejam participativas.
15. Sim. Abriu novos caminhos e experiências.
16. Sim, devido ao conhecimento das competências essenciais para tornar-se um mediador de leitura. Sim. Porque abordam temas que antes passavam despercebidos, como as chaves de leitura.
17. Sim trouxe outro olhar para leitura.
18. Sim. É bom sempre refletir e aprimorar nossa prática.
19. Sim, aprendizado novo sempre enriquece conhecimento.
20. Não, ela poderia ter sido mais dinâmica.

i) Quais temas ou atividades do curso você considera mais relevantes para sua prática diária?

1. Chave de leitura.
2. As Chaves literárias e a maneira de provocar nos alunos a vontade de ver o que tem no livro.
3. A diferença entre uma leitura literária das demais, a escolha dos livros, as chaves de leitura, as perguntas que levam os alunos a pensar e não somente perguntas sistematizadas.
4. As estratégias mostradas no curso.
5. A leitura da obra e a forma de abordagem (perguntas) levando a reflexões diversas.
6. A interação do professor com a história antes de passar para o aluno, também o conhecimento prévio de onde gostaria de chegar com aquela história.

7. A mediação da Leitura compartilhada.
8. Na realidade, todos foram de extrema importância. Principalmente reconhecer que nos professores somos os principais mediadores de leitura.
9. A escolha de um bom livro e as chaves de leitura.
10. Percurso literário.
11. A necessidade de incentivar a leitura.
12. Os que deixam os alunos
13. As poesias e conto lido em cada encontro.
14. Leitura diária, sempre estar lendo com eles.
15. As leituras dos livros, interpretações e análise de e cada uma.
16. Pra mim foi a importância da leitura diária para os alunos e a forma criteriosa de escolher os livros.
17. A busca pelos livros que abordem temas que façam os alunos refletirem, questionarem, participarem, serem atuantes.
18. Outra maneira de avaliar a leitura.
19. Todos foram relevantes.
20. A leitura e os debates.
21. As chaves de leitura.

j) Houve algum aspecto do curso que você gostaria que fosse aprofundado?

1. Não.
2. Enquanto Especialista, como motivar, mais, o corpo docente para a boa prática da leitura literária nos demais conteúdos e não somente nas aulas de literatura ou sala de leitura.
3. Obras literárias.
4. Não
5. Acredito que sempre podemos aprofundar em todo e em qualquer aspecto. Mas o curso atingiu seu objetivo.
6. Não.
7. Sim. A elaboração de atividades literárias.
8. Sim. Percursos literários e Situações didáticas.
9. Creio que foi falado de tudo um pouco de forma clara e objetiva.
10. Se fosse presencial seria mais interessante.

11. Não.
12. Palavras chave.
13. Não, Todos os aspectos do curso foram bem trabalhados.
14. Não.
15. Não senti necessidade.
16. Não. Foram tratados de forma satisfatória.
17. Não.
18. Não.
19. Não.
20. Não.
21. Não.

k) Como você tem aplicado as técnicas e conhecimentos adquiridos no curso em suas aulas?

1. Livros com leituras enigmáticas.
2. Ainda preciso motivar mais o corpo docente para a prática.
3. Não estou em sala de aula esse ano.
4. Na leitura com as crianças.
5. Escolho os livros mediante a idade e maturidade dos meus alunos; realizo a leitura antes para conhecer a obra; em sala, leio o livro obedecendo pontuação e entonação e finalizando permitindo e orientando os comentários dos alunos.
6. Sendo mais criteriosa nas escolhas dos livros.
7. Tenho procurado escolher livros que chamem mais a atenção dos alunos. A leitura do livro é bem mais compartilhada com os alunos e tenho pensado muito na elaboração das atividades que realmente façam a diferença na vida do aluno.
8. Nas Rodas de leitura. Pois neste momento meu objetivo maior é a construção de uma comunidade de leitores, com gosto e disposição positiva para a leitura literária. A proposta enfatiza estratégias voltadas à leitura compartilhada e à situações nas quais as crianças escolham o que ler, conversem e expressem opiniões sobre os textos lidos e ouvidos.
9. De forma natural, fazendo a leitura dos contos dentro do que é proposto.
10. Leitura de um livro, todos os dias, no início ou final da aula.
11. Não estou em sala de aula, sou Pedagoga.

12. Envolvendo assuntos que despertem a curiosidade dos alunos.
13. Lendo para os alunos.
14. 3 vezes por semana temos nosso momento literário em sala de aula.
15. Leitura diária, apresentações das obras, análise, resumos e debates.
16. Escuta ativa, estimular, visitar e atividades na biblioteca, oferecer diferentes gêneros literários e incluir a leitura durante as aulas.
17. De maneira objetiva, trazendo significado e olhares diferenciados.
18. Com outro jeito de interpretar e novos livros para realizar a leitura na sala de aula conhecendo novos autores.
19. Separando um momento para aplicar o método nas aulas.
20. Com leitura, perguntas e ilustrações.
21. Sim.

1) Quais foram os principais desafios encontrados ao implementar as práticas de mediação de leitura literária com seus alunos?

1. Falta de interesse de alguns.
2. Os velhos hábitos com relação a leitura e leitura literária, que precisam ser revistos.
3. Não estou em sala de aula esse ano.
4. A falta de material, parecido com os mostrados no curso. No princípio, foi tirá-lo da zona de conforto de apontarem somente para o título e personagens da obra. Em sequência, proporcionar uma nova visão e tipo de reflexão.
5. Estabelecer os objetivos e qual metodologia utilizar.
6. A elaboração de atividades.
7. Ajudar os alunos mais tímidos a participarem mais ativamente das conversas e expressarem sem medo suas opiniões.
8. Fazer com que as crianças pensem. Tenham interesse em pensar.
9. Rotina de leitura.
10. Como respondido acima não estou em sala de aula.
11. Fazer com que os envolvidos alunos, tenham interesse pela leitura.
12. Buscar livro de boa qualidade.
13. Escolha dos livros. No primeiro momento, houve uma dificuldade, hoje já consigo selecionar

os livros de leitura.

14. Em chamar atenção aos alunos a importância e a necessidade da leitura na nossa vida.
15. Falta de domínio da habilidade de leitura, como não ter paciência para ler ou ler devagar, falta de interesse, acesso limitado a livros e uso excessivo de tecnologia.
16. Busca de livros literários novos, de autores onde possamos explorar a leitura.
17. Um olhar diferenciado.
18. Não teve desafio.
19. Passar para eles como a leitura é fundamental para o nosso crescimento.
20. A escolha das obras literárias.

m) Pode compartilhar algum exemplo de atividade ou projeto de leitura literária que você desenvolveu após o curso? (Se possível, levar uma cópia do material no encontro presencial, em 31/08)

1. Sim. Uma atividade cada aluno escolheu um livro para levar pra casa no recesso escolar.
2. Leitura de livro para os alunos do 5º, utilizando informações que obtive no curso, percebendo que o interesse e o envolvimento dos alunos foram muito melhores.
3. Não estou em sala de aula esse ano.
4. Sim. Fizemos um trabalho oral com meus alunos e depois um registro através de desenhos.
5. Ainda não desenvolvi nenhum projeto.
6. Matilda vai à escola, essa história foi muito marcante pra todos nós. Muito alunos se identificaram com a personagem.
7. Projeto: A magia da Leitura- Ler, contar e encantar!
8. Estamos agora lendo alguns contos antigos. Mas a leitura é feita fragmentada. Começamos na segunda e terminamos na sexta. Os alunos ficam ansiosos para descobrir o que vai acontecer nos próximos capítulos. É muito gratificante ver a curiosidade e as expectativas deles.
9. O perigoso.
10. Poesia na praça convidando poetisa da cidade para reclamar poesia para os alunos.
11. Não tenho, aqui na escola fizemos módulo coletivo com o tema e também conversamos com as professoras nos módulos individuais.
12. Projeto conta pra mim. Na sexta feira às crianças levam um livro a escolha e na segunda,

contam para turma.

13. Não tenho material.
14. Sacola literária, os alunos levam o livro para casa, juntamente com a família realizam um trabalho sobre o livro de leitura, na sala temos o momento para o colega apresentar o trabalho realizado para os demais alunos.
15. Sim.
16. Roda de leitura, na qual, os alunos escolhem um livro, organiza o espaço de leitura, lê e partilha as suas impressões semanalmente.
17. Em processo.
18. Sim.
19. Não.
20. Sim.
21. Ok.

n) Você percebeu uma mudança no engajamento dos alunos em relação à leitura literária após a implementação das técnicas aprendidas no curso? Se sim, como?

1. Sim, estão mais participativos com leitura.
2. Sim. Maior interesse e participação dos alunos, que pediram para repetir a atividade mais vezes com eles.
3. Não estou em sala de aula esse ano.
4. Sim, mais interesse em ver os livros e a biblioteca da escola. Sim. Com a leitura diária, os alunos trouxeram uma nova visão e comentários reflexivos sobre as obras lidas.
5. Uma maior procura de livros na biblioteca.
6. Sim. Os alunos estão participando mais da leitura compartilhada e passaram a ver e compreender muito mais os livros literários.
7. Muitas. Todos agora gostam de compartilhar as histórias contadas pelos pais em casa também. Está sendo gratificante saber que as crianças estão despertando nos pais o gosto da partilha das histórias.
8. Estão mais participativos. Todos querem fazer a leitura.
9. Sim. Eles estão mais interessados por leitura e lendo melhor.
10. Conforme relato das professoras, houve sim um maior interesse dos alunos pelos livros, leitura e sala de leitura.

11. Sim, estão mais interessados a ler e relatar o que sentiu!
12. Atenção, eles já ficam esperando o dia.
13. Sim. Os alunos tem mais interesse pela leitura, tanto em sala como no projeto realizado com eles em sala de aula.
14. Sim. Mais interessados e focados nos momentos de leitura.
15. Sim, as crianças se encontram mais interessadas na leitura literária e melhorou o vocabulário e a escrita.
16. Sim. Maior interesse.
17. Sim.
18. Não.
19. Sim interesse em participar do processo leitura
20. Sim, eles começaram a participar bem mais dos momentos de leitura.

o)Quais estratégias de mediação você considera mais eficazes para despertar o interesse dos alunos pela leitura?

1. Cantinho da leitura.
2. As perguntas que são feitas no começo, na apresentação do livro, durante a leitura e após a mesma.
3. Na minha opinião é a forma que o livro é apresentado.
4. A introdução do tema do livro.
5. Eu acredito que uma análise carinhosa e reflexiva sobre a capa do livro ou até mesmo a exposição de livros interessantes na sala de aula, traz consigo uma grande possibilidade de despertar o interesse leitor.
6. Se apresentar como um professor que curte ler livros, indicar as melhores histórias, aguçar a curiosidade dos alunos.
7. A leitura compartilhada...
8. Tenho para mim que é necessário que o mediador participe ativamente do diálogo, mostrando receptividade e disponibilidade, sem interromper quem está falando e conferindo, ao final da fala do orador, através de perguntas, o que realmente foi dito e interpretado, deve ser feita sem julgamentos, com empatia e compreensão.
9. O contato direto com livros, leitura.
10. Ler para eles, oferecer várias fontes de leitura.

11. Essa resposta é difícil para quem não está em sala, mas, acredito que depende muito de cada turma. É importante o professor perceber o que funciona mais adequadamente para sua turma, o que motiva mais os alunos a lerem.
12. Escolha de bons livros, parabenizar a premiar, com livros, diário etc.
13. Perguntas.
14. Estar sempre lendo um livro para eles, dando oportunidades para eles realizarem perguntas sobre o livro. Incentivo sempre a leitura.
15. Visita constante à biblioteca, escolha e leitura de livros de acordo coma faixa etária.
16. Criação de um ambiente propício a leitura, no qual livros adequados para faixa etária estejam acessíveis para as crianças.
17. Explorar a leitura, dialogando e buscando que os alunos interajam
18. Um livro que chame a atenção logo pela capa as figuras.
19. É sempre bom diversificar as estratégias.
20. Livro exposto para a escolha para eles ler.
21. O momento que eles relacionam a história com suas expectativas.

p) Como você avalia a qualidade dos materiais e recursos didáticos oferecidos durante o curso?

1. Bom.
2. Ótimos! Ajudaram bastante na compreensão das aulas. Também a forma de aplicação de quem dava o curso contribuiu para o sucesso do mesmo.
3. Excelente.
4. Muito bom.
5. Coerentes e adequados à proposta.
6. Achei ótimo.
7. Excelente.
8. Muito bom. Livros encantadores que nos foram apresentados. E a competência e carisma da nossa tutora que foram simplesmente espetaculares.
9. Bom.
10. Ótimo.
11. Muito bom.

12. Excelente!!!
13. Bom.
14. Ótimo.
15. Muito bom.
16. Muito bom.
17. Impecável. Significativo. Excelente.
18. Muito bom.
19. Ótimos.
20. Bom.
21. Bom.

q) Que sugestões você daria para aprimorar futuras formações em mediação de leitura literária?

1. Mais encontros presenciais.
2. Ampliação para professores de outros conteúdos.
3. Ser somente presencial, pois há um melhor aproveitamento e participação e principalmente em horários de trabalho, pois a noite o cansaço as vezes atrapalha.
4. Ter um acervo nas bibliotecas mais parecido com os usados no curso.
5. Curso presencial.
6. Maior motivação, sei lá, às vezes nos sentimos muito cansados para enfrentar a jornada.
7. Novos Cursos com profissionais que realmente façam a diferença e a Criação de um Núcleo Literário para acompanhamento, diálogo e troca de experiências.
8. Mais encontros presenciais.
9. Aproveite cada momento, enriquecimento de aprendizagem.
10. Curso presencial.
11. Não tenho sugestão.
12. Colocar os bons livros a disposição.
13. Nada a sugerir.
14. Esse curso foi excelente. Espero que tenha outros, contribuiu muito para meu conhecimento como professora.
15. Mais visitas à sala de leitura.

16. Mais encontros presenciais.
17. Mais encontros presenciais.
18. Mais cursos e que todos os profissionais possam participar.
19. No momento, sem sugestões
20. Gostei sim.
21. Interessante seria uma mesma obra para todas, assim teríamos mais variedade de hipóteses sobre a mesma obra.

r) Você recomendaria este curso a outros professores? Por quê?

1. Sim, porque sempre fazemos novas descobertas.
2. Sim. Conhecimento de novas técnicas é sempre necessário no exercício de nosso trabalho na escola, trazendo mais eficiência e bons resultados.
3. Sim, porque o curso foi muito bom e é necessário capacitar professoras e especialistas.
4. Sim. Porque é muito bom.
5. Sim e lamento por aqueles que tiveram a oportunidade e não aproveitaram.
6. Sim, por questões transformadoras, inovadoras através dos recursos que recebemos.
7. Sim. O Curso provoca muita reflexão na atuação dos mediadores de leitura e trazem um novo olhar para a Literatura. Nos faz repensar o nosso papel para a formação de alunos leitores e que fazem a diferença em uma comunidade escolar.
8. Com certeza. Tudo que é bom, temos que compartilhar. Principalmente por termos no nosso meio muitas crianças que ainda não conseguiram despertar para o paraíso que é a leitura literária.
9. Sim. É de grande importância, atualização do sistema.
10. Sim.
11. Sim. O curso foi muito proveitoso.
12. Com certeza! Porque a mediadora tem um conhecimento abrangente sobre assuntos que são de grande relevância em sala de aula.
13. Sim. Eu aprendi muito e gostaria que mais colega estivesse está oportunidade.
14. Sim. Foi um curso em que eu aprendi muito, acho que outros professores também gostaria muito de ter a oportunidade de realizar lo.
15. Sim. O curso foi muito bom, abrindo novos olhares de como trabalhar com livros literários e nos proporcionou um conhecimento amplo e diversificado.

16. Sim, para aprender a atuar como mediador da leitura em espaço educativos, reconhecendo como prática Social e Cultural.
17. Sim. A todos. Porque é aprendizagem, é formação continuada.
18. Sim. Trouxe outro olhar para a leitura em sala de aula.
19. Sim. Capacitação sempre é bom pra melhorar nossas práticas.
20. Sim com certeza.
21. Sim, porque desenvolve um novo olhar sobre leitura.