

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE LETRAS - FLET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MESTRADO-PPGL

VALÉRIA DE OLIVEIRA LIMA

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO LETRAMENTO LITERÁRIO: o professor como agente
transformador nos anos finais

Manaus

2025

VALÉRIA DE OLIVEIRA LIMA

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO LETRAMENTO LITERÁRIO: o professor como agente transformador nos anos finais

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras, no respectivo Programa.

Orientadora: Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento.

Manaus

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732m Lima, Valéria de Oliveira
A mediação docente no letramento literário: o professor como agente transformador nos anos finais / Valéria de Oliveira Lima. - 2025.
153 f. ; 31 cm.

Orientador(a): Cássia Maria Bezerra do Nascimento.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Manaus, 2025.

1. Ensino de literatura. 2. Letramento literário. 3. Mediação. 4. Professor. 5. Anos Finais. I. Nascimento, Cássia Maria Bezerra do. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título

VALÉRIA DE OLIVEIRA LIMA

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO LETRAMENTO LITERÁRIO: o professor como agente transformador nos anos finais

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras, no respectivo Programa.

Manaus, 16 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento (PPGL/UFAM)

Universidade Federal do Amazonas

Profª. Dra. Daniela Maria Segabinazi (UFPB)

Universidade Federal da Paraíba

Profª. Dra. Juciane dos Santos Cavalheiro (PPGLA/UEA)

Universidade Estadual do Amazonas

À minha filha, Alicia Jhemilly Lima Viana, filha única, sinônimo de força, companheira, meu ombro amigo. Você me ensinou a amar sem esperar nada em troca. Obrigada por compreender minhas ausências e estar sempre ao meu lado. Seu sorriso e sua força foram o impulso que me ajudaram a superar desafios e alcançar este momento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua infinita bondade, por me ouvir em todos os momentos e sempre me responder; pela fé que tenho em Ti, que move meu viver e orienta minha existência.

À minha família, em especial a meu companheiro, Wendell Rocha Viana, e minha filha, Alicia Jhemilly Lima Viana, por serem morada, acalento e alegria em todos os momentos. Wendell, agradeço por me apoiar em todos os processos e escolhas da minha vida, por sempre dizer: “Se você quer, mete bronca. Você é inteligente.” Alicia, agradeço por despertar em mim o amor verdadeiro, a resiliência e por me fazer mãe.

Aos meus pais e irmãos, verdadeiros exemplos de família e companheirismo. Em especial, à minha mãe, que abriu mão de sua vida por muitos anos para viver a vida dos filhos, por tudo o que fez e por tudo o que ainda faz por mim. À minha irmã Verônica, por sempre se dispor a cuidar da minha filha para que eu pudesse trabalhar e estudar, sendo uma verdadeira tia-mãe.

Aos meus colegas da turma 2023/1 do PPGL, por compartilharem experiências, aprendizagens, parcerias, angústias e inquietações.

A todos os professores que contribuíram para minha formação pessoal e profissional, despertando em mim o desejo de contribuir com a Educação, em especial aos professores do PPGL/UFAM, pela dedicação, competência, apoio e todo o conhecimento compartilhado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade de fazer ciência. Cursar o Mestrado nesta estimada instituição foi a realização de um sonho de infância.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pela concessão da bolsa de estudos.

À minha orientadora, Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento, minha gratidão pela paciência, por orientar minha pesquisa e me instruir sobre o universo científico.

Ao grupo de pesquisa Literatura em Estudos Transdisciplinares e Residuais (LETRAR), por proporcionar espaço para debates e reflexões sobre literatura.

À professora Dra. Daniela Segabinazi, pelas indicações de leitura e contribuições que tornaram essa pesquisa possível.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), pelo período de afastamento necessário para a realização dos estudos.

Ao antigo coordenador do curso, professor Cácio Ferreira, pela sua humanidade e pela eficiente contribuição na administração do programa de pós-graduação.

Por fim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, deixo o meu mais sincero agradecimento.

“Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.”
(Thiago de Mello, 2017, p. 17)

“Neste tempo de morte
[e de sombras
de guerras e de campos
[devastados
- ergo este canto para celebrar
a vida e os que tombam
[pela liberdade.”
(Tenório Telles, 2020, p. 17)

“Na verdade, não é porque os alunos não gostam de ler literatura brasileira ou “que tenham deixado” de ser leitores ou se interessar pela literatura, mas sim porque não estavam sendo formados como leitores literários.”
(Rildo Cosson, 2021)

RESUMO

O papel do professor no Ensino de Literatura deve ser o de mediador. Esta é a assertiva que conduz esta dissertação. Seu objetivo é discutir o papel do professor como agente de letramento literário na prática do ensino de literatura nos anos finais, bem como investigar as abordagens no campo do ensino da literatura, partindo do professor como agente desse processo, por meio de análise de um projeto de letramento literário, realizado com estudantes do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Manaus/AM, junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), por meio do Programa Ciência na Escola (PCE), no ano de 2022. Os procedimentos metodológicos adotados centraram-se na pesquisa de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, aliada à pesquisa de natureza bibliográfica centrada nos conceitos de ensino de literatura, leitura literária, letramento literário e mediação. Para tanto, o embasamento das investigações contou com Cosson (2009, 2014, 2014a, 2014b, 2020, 2021, 2021a), Cosson e Souza (2011) Cosson e Paulino (2009), Paulino (1998), Zilberman (2008, 2012), Petit (2009, 2013), Colomer (2007), Candido (1998), Segabinazi (2016), Cavalcante (2018), Sousa e Segabinazi (2019) e Cavalcante (2018), Munita (2021), dentre outros. O corpus de análise constituiu-se a partir dos dados originados do referido projeto, junto a lista de projetos aprovados no Programa Ciência na Escola da FAPEAM, no período de 2020 a 2023, da análise dos Relatórios do Programa Viajando na Leitura da Semed/Manaus e do Currículo Escolar Municipal (CEM). A análise evidenciou que a mediação da leitura literária é condição essencial para a efetivação do letramento literário. Cabe ao professor oferecer oportunidades de manuseio da linguagem literária, planejar, organizar e articular a metodologia adequada, sistematizar estratégias de leitura dos textos literários em sala de aula, para atender às distintas necessidades dos alunos, apoiando-os na leitura, interpretação e expansão dos sentidos nos textos literários. Para tanto, é imprescindível que o professor seja um leitor. Sendo assim, este trabalho possibilitou reflexões para repensar a prática pedagógica dos docentes no que se refere à leitura literária em sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental, além de fortalecer o direito à igualdade e à literatura na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Letramento literário. Mediação. Professor. Anos Finais.

ABSTRACT

The role of the teacher in Literature Teaching should be that of a mediator. This is the assertion that guides this dissertation. Its objective is to discuss the role of the teacher as an agent of literary literacy in the practice of teaching literature in the final years, as well as to investigate the approaches in the field of literature teaching, starting from the teacher as an agent of this process, through the analysis of a literary literacy project, carried out with 9th grade students in the final years of elementary school at a municipal public school in Manaus/AM, together with the Amazonas Research Support Foundation (FAPEAM), through the Science in School Program (PCE), in 2022. The methodological procedures adopted focused on exploratory research, with a qualitative approach, combined with bibliographic research focused on the concepts of literature teaching, literary reading, literary literacy, and mediation. To this end, the investigations were supported by Cosson (2009, 2014, 2014a, 2014b, 2020, 2021, 2021a), Cosson and Souza (2011) Cosson and Paulino (2009), Paulino (1998), Zilberman (2008, 2012), Petit (2009, 2013), Colomer (2007), Candido (1998), Segabinazi (2016), Cavalcante (2018), Sousa and Segabinazi (2019) and Cavalcante (2018), Munita (2021), among others. The corpus of analysis was constituted from the data originated from the aforementioned project, together with the list of projects approved in the Science in School Program of FAPEAM, from 2020 to 2023, from the analysis of the Reports of the Viajando na Leitura Program of Semed/Manaus and the Municipal School Curriculum (CEM). The analysis showed that the mediation of literary reading is an essential condition for the realization of literary literacy. It is up to the teacher to offer opportunities to use literary language, plan, organize and articulate the appropriate methodology, systematize strategies for reading literary texts in the classroom, to meet the different needs of students, supporting them in reading, interpreting and expanding the meanings in literary texts. To this end, it is essential that the teacher be a reader. Therefore, this work allowed reflections to rethink the pedagogical practice of teachers regarding literary reading in the classroom in the Final Years of Elementary School, in addition to strengthening the right to equality and literature in basic education.

Keywords: Literature Teaching. Literary Literacy. Mediation. Teacher. Final Years of Basic Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — O papel do professor em cada paradigma.....	Erro! Indicador não definido.
Quadro 2 — Trechos extraídos dos PCN em relação à mediação	72
Quadro 3 — Quadro de habilidades da disciplina de Língua Portuguesa na BNCC.....	73
Quadro 4: Comparativo: BNCC (2017) x Literatura Acadêmica sobre Mediação.....	75
Quadro 5 — Levantamento das pesquisas existentes em letramento literário e mediação	80
Quadro 6 — Campo de atuação Artístico-literário com as habilidades indicadas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	89
Quadro 7 — A leitura literária no Programa Viajando na Leitura	99
Quadro 8 — Quantitativo de registros obrigatórios na ação/aulas	101
Quadro 9 — Projetos aprovados no PCE	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Qual o principal motivo para ler um livro?	118
Gráfico 2 — Pessoas que influenciaram par a realização da leitura	118
Gráfico 3 — Lugares em que costuma ler ou ter acesso aos textos	119
Gráfico 4 — Quais tipos de texto costuma ler?.....	120
Gráfico 5 — Dificuldades para realizar a leitura.....	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Resultados dos projetos aprovados em 2019	Erro! Indicador não definido.	0
Figura 2 — Resultados dos projetos aprovados em 2022 ...	Erro! Indicador não definido.	111
Figura 3 — Motivação.....		124
Figura 4 — Interpretação.....		125
Figura 5 — Leitura e café literário		126
Figura 6 — Interpretação.....		127
Figura 7 — Motivação.....		128
Figura 8 — Leitura	Erro! Indicador não definido.	
Figura 9 — Intervalos.....	Erro! Indicador não definido.	
Figura 10 — Interpretação.....	Erro! Indicador não definido.	
Figura 11 — e-book.....	Erro! Indicador não definido.	
Figura 12 — Recital	Erro! Indicador não definido.	
Figura 13 — Batida Poética	Erro! Indicador não definido.	
Figura 14 — Alaca	Erro! Indicador não definido.	5
Figura 15 — Site suíço com a poesia de um participante do projeto	Erro! Indicador não definido.	5
Figura 12 — VIII SPF	Erro! Indicador não definido.	
Figura 12 — Expocreati	Erro! Indicador não definido.	
Figura 12 — Culminância	Erro! Indicador não definido.	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
CEM	Currículo Escolar Municipal
PCE	Programa Ciência na Escola
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas
PVL	Programa Viajando na Leitura
SPF	Socialização de Práticas Formativas

SUMÁRIO

1	MOTIVAÇÃO	14
2	O ENSINO DE LITERATURA E A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA ...	21
2.1	Os paradigmas do Ensino de literatura e o papel do professor	23
2.2	O ensino da literatura e a leitura literária.....	35
2.3	A escolarização da Literatura nos Anos Finais.....	38
3	DESVENDANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO	47
3.1	Letramento literário: teoria e método.....	47
3.2	As Pesquisas em Letramento Literário	51
3.3	Práticas e estratégias de letramento literário: uma sistematização necessária	56
4	MEDIAÇÃO	60
4.1	O que é mediação?	60
4.2	A mediação da leitura	64
4.3	O professor mediador e a formação docente	70
5	A MEDIAÇÃO DOCENTE NO LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS	88
5.1	Reflexões acerca da leitura literária e da presença da mediação nos documentos que norteiam a educação em Manaus/AM e o Currículo Escolar Municipal (CEM)	88
5.2	Reflexões sobre a mediação do professor nos projetos de leitura inseridos no Programa Viajando na Leitura, desenvolvido pela rede municipal de ensino de Manaus/AM.....	96
5.3	O Programa Ciência na Escola (PCE): apoio e fomento às práticas de letramento literário em sala de aula na rede municipal de ensino de Manaus/AM	109
5.4	Letramento literário: uma metodologia <i>Do projeto aos resultados em uma prática de Letramento literário: a poesia de Thiago de Mello e Tenório Telles</i>	113
6	A MEDIAÇÃO NO LETRAMENTO LITERÁRIO: O PROFESSOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR NOS ANOS FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	146
	ANEXO — QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PARTICIPANTES.....	150

1 MOTIVAÇÃO

O uso de textos literários como material de ensino constitui uma prática consolidada desde a Antiguidade. No Brasil, esse ensino passou por diversas transformações ao longo dos séculos, refletindo mudanças nos valores culturais, nas metodologias pedagógicas e no papel que a literatura ocupa na formação humana. Historicamente, os textos literários têm sido utilizados com diferentes finalidades, como ensinar a língua e formar moralmente, conscientizar o aluno da sua nacionalidade, desenvolver a consciência estética e ético-política, entre outros. Contudo, o uso extensivo desses textos em sala de aula nem sempre assegura que a leitura literária dos textos literários tenha sido efetivamente realizada ou que a literatura tenha ocupado plenamente seu espaço como um instrumento transformador no processo de aprendizagem e formação pessoal.

Nesse sentido, vale ressaltar que a literatura desempenha um papel necessário na formação humana. Por meio dela, podemos enfrentar os problemas de forma dialética (Candido, 1989), ostentar a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferecer meios para compreendê-la (Colomer, 2007), desenvolver emoções, fantasias e inquietações. Assim, a leitura do texto literário nos permite confrontar a realidade em que vivemos, compreender o mundo além de nós mesmos e possibilita a integração em uma comunidade, o domínio dos instrumentos culturais e a construção de significados para si e para o mundo em que habitamos (Cosson, Souza, 2011).

Essa importância é reforçada nos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil. A nona competência específica de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, apresentada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), destaca que o estudante deve envolver-se em práticas de leitura que valorizem a literatura e reconheçam o potencial transformador e humanizador da experiência literária. Para que isso seja possível, é necessário que o contato dos estudantes com os textos literários vá além de abordagens descontextualizadas, promovendo uma prática literária efetiva, por meio de sistematizações que visem à escolarização adequada da literatura.

Tais reflexões nos levam a questionar e redefinir o papel da Literatura na Educação Básica. No contexto escolar, o letramento literário emerge como uma teoria, método e metodologia essencial para fomentar a leitura literária ¹ em sala de aula. Cosson (2014, p. 12)

¹ A expressão ‘leitura literária’ recobre duas práticas de leitura imbricadas e muitas vezes inextricáveis que acompanham a história da escrita (Cosson, 2021, p. 81). A prática aqui, refere-se a leitura que reconhece a

define letramento literário como o processo que se faz via textos literários e compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (Cosson, 2014, p. 12). Ele compreende o processo contínuo de apropriação da literatura enquanto linguagem, que ocorre quando construímos os sentidos do texto por meio da interação com a palavra.

Cosson (2014, p.12) destaca a importância do contato dos estudantes com o texto literário no ambiente escolar, pois esse processo proporciona experiências significativas em práticas sociais de leitura e escrita. O letramento literário consiste em escolarizar a literatura, ou seja, trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido: humanizar. Isso demanda que a literatura não seja tratada apenas como uma disciplina sem contextualização e discussão, reduzida a um instrumento pedagógico (Cosson, 2014, p.12). Além disso, o autor enfatiza que o letramento literário desempenha o papel de difundir a literatura como direito, essencial para a formação escolar. Assim, cabe à escola, enquanto responsável por essa prática social, assumir o compromisso de promovê-la de forma reflexiva e contextualizada.

A discussão sobre letramento literário, fundamentada por Cosson (2014), evidencia a necessidade de compreender a leitura literária como um processo que ultrapassa a decodificação de textos. Nessa perspectiva, a mediação docente torna-se fundamental, pois o desenvolvimento do letramento literário deve ser acompanhado. Cabe ao professor atuar como mediador desse processo, oferecendo oportunidades de manuseio da linguagem literária por meio de sistematizações e oportunidades que apoiem a leitura literária dos textos literários (Cosson, 2021, p. 87). Para Petit (2009, p. 149), o mediador é um elo entre o leitor e o objeto de leitura, construindo pontes entre leitor e textos. Desta forma, o mediador pode contribuir para que o estudante avance em suas experiências e perceba as diferentes linhas interpretativas que o texto literário oferece.

Na Educação Básica, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, um dos grandes desafios é promover o contato efetivo dos estudantes com o texto literário, de forma efetiva, com toda a experiência que a literatura proporciona. Em *Letramento Literário: Teoria e Prática*, Cosson (2014) observa que, nesse nível de ensino, predominam interpretações de

especificidade dos textos literários, a leitura literária dos textos literários, que vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura. “É preciso uma formação específica, um aprendizado sobre como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários [...] objetiva-se a formação do leitor literário” (Cosson 2021, p. 81).

textos baseadas no livro didático, usualmente realizadas a partir de textos incompletos, fragmentos literários. Além disso, as atividades extraclasse tendem a reproduzir informações previamente apresentadas, o que compromete o caráter literário e desconsidera a função essencial da literatura: a humanização por meio da palavra.

É importante ressaltar que, muitas vezes, nós, docentes, enfrentamos dificuldades para mediar essas leituras em sala de aula. Apesar da existência de materiais didáticos e pesquisas que oferecem metodologias para o ensino de literatura e o desenvolvimento da competência literária dos estudantes, frequentemente nos limitamos às atividades propostas no livro didático, restringindo o potencial de aprendizado e experiência literária.

Na Rede Municipal de Ensino de Manaus, onde este estudo se insere, destaca-se a necessidade de sistematizar práticas de mediação literária que considerem as especificidades do contexto local e promovam um ensino de literatura mais humanizador. Contudo, observa-se que a mediação literária contemporânea enfrenta desafios que limitam sua eficácia em diversos cenários educacionais. Um desses desafios é a abordagem excessivamente técnica ou normativa da leitura, que prioriza a análise estrutural do texto em detrimento do engajamento crítico e emocional dos alunos. Segundo a 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgada em 2024 pelo Instituto Pró-Livro, apenas 47% da população brasileira com 5 anos ou mais se considera leitora — uma queda em relação aos 52% registrados em 2019. A média anual de livros lidos por pessoa também diminuiu, passando de 4,2 para 3,96 livros, sendo que apenas 0,82 foram lidos integralmente nos três meses anteriores à pesquisa. Pela primeira vez na série histórica, o número de não leitores (53%) supera o de leitores no país. Esses dados refletem a dificuldade de estimular uma prática de leitura que vá além da obrigação escolar, demonstrando a lacuna entre as estratégias pedagógicas tradicionais e a necessidade de formar leitores que dialoguem com a literatura de maneira crítica e significativa. Além disso, a falta de formação continuada para os professores contribui para o uso limitado de estratégias de mediação. No contexto de Manaus, de acordo com o Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) de Manaus, 2022, apenas 38% dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental participaram de formações continuadas voltadas especificamente para o ensino de literatura nos últimos três anos. Essas dificuldades tornam evidente a necessidade de uma mediação literária mais humanizadora e contextualizada, que transforme a sala de aula em um espaço de construção de sentidos e de aproximação dos estudantes com o universo literário de forma significativa.

Considerando os desafios identificados na prática pedagógica e as lacunas observadas

no ensino da literatura, a motivação para realizar estas reflexões surgiu a partir das observações realizadas durante minha experiência como professora nos Anos Finais e nos projetos de leitura e pesquisa que apliquei durante ela. A partir dessa vivência, percebeu-se a necessidade de uma abordagem que favoreça o contato dos estudantes com textos literários em sua totalidade, oferecendo uma experiência literária significativa. Diante desse contexto, esta pesquisa apresenta as seguintes questões norteadoras: Como a mediação docente contribui para o letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental? Quais são as principais estratégias de mediação literária utilizadas pelos professores na Rede Municipal de Ensino de Manaus? De que forma é possível sistematizar práticas de mediação literária para torná-las mais eficazes e contextualizadas?

A partir dessas questões, a pesquisa estabelece os seguintes objetivos: Objetivo Geral: Compreender e analisar o papel do professor como mediador no processo de letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir de uma proposta de sistematização metodológica contextualizada, considerando as políticas públicas educacionais, os documentos oficiais e a formação docente, com base em práticas de mediação desenvolvidas em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM, visando à formação de leitores críticos, autônomos e humanizados. Objetivos Específicos: Investigar diferentes abordagens no ensino de literatura com ênfase na mediação docente, por meio da análise da lista de projetos aprovados no Programa Ciência na Escola da FAPEAM e nos relatórios do Programa Viajando na Leitura da Semed/Manaus; Promover reflexões que contribuam para o repensar das práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental, utilizando uma proposta de sistematização; Discutir o papel do professor como mediador e agente transformador, destacando sua contribuição para formação de leitores críticos e autônomos. Com base nessas reflexões, esta proposta busca investigar e sistematizar práticas de mediação da leitura literária que promovam o letramento literário nos Anos Finais.

Este estudo justifica-se pela necessidade de repensar e fortalecer o ensino de literatura na Educação Básica, integrando práticas pedagógicas que considerem o papel do professor como mediador e agente transformador na promoção do letramento literário e formação de leitores críticos e sensíveis, capazes de compreender a literatura como uma ferramenta de humanização e construção de sentido para o mundo que habitam. Especialmente no contexto da Rede Municipal de Manaus, há uma lacuna no uso de estratégias sistematizadas que considerem a literatura como ferramenta humanizadora.

Para isso, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada

em pesquisa bibliográfica e documental. O percurso metodológico desta dissertação baseou-se em estudos sobre o ensino da literatura, leitura literária, mediação e letramento literário. A proposta de investigação situa-se no campo da linguagem e dos estudos literários. Para tanto, o embasamento teórico das investigações contou com os seguintes aportes teóricos: na teoria de Letramento Literário, conforme Cosson (2009, 2014, 2014a, 2014b, 2020, 2021, 2021a), Cosson e Souza (2011) Cosson e Paulino (2009) e Paulino (1998), ancorada nos estudos sobre o ensino de literatura, leitura literária e nos conceitos de mediação no ambiente escolar, norteados por Zilberman (2008, 2012), Petit (2009, 2013), Colomer (2007), Candido (1998), Munita (2021) Segabinazi (2016), Sousa e Segabinazi (2019) e Cavalcante (2018). Além da leitura e análise de documentos oficiais que regulamentam a leitura e a implementação do currículo escolar na rede municipal de ensino de Manaus: a Base Nacional Comum Curricular Nacional (BNCC, Brasil, 2017), o Currículo Escolar Municipal (CEM, 2021) e do Manual do Programa Viajando na Leitura da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM (PVL, 2018) e da lista de projetos aprovados no Programa Ciência na Escola, levantamento e análise no período de 2020 a 2023, considerando que, em 2019, os títulos dos projetos aprovados não estavam disponíveis, constando apenas os nomes dos professores. A título de exemplo, trazemos a prática de letramento literário implementada ao longo de seis meses junto ao Programa Ciência na Escola da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) no ano de 2022, prática intitulada Letramento Literário e o texto poético produzido no Amazonas: uma análise dos poemas de Thiago de Mello e Tenório Telles, efetivada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Manaus, que atende cerca de 551 estudantes dos Anos Finais no turno matutino. Os dados foram coletados por meio de levantamentos documentais e da análise desse projeto. A aplicação envolveu três turmas de 9º ano, totalizando 167 estudantes participantes, excluindo os casos de abandono e infrequência. A prática consistiu na análise e produção de textos poéticos, com foco na mediação docente e na sistematização de estratégias de letramento literário. As atividades incluíram leitura, discussão interpretativa e produção textual, com ênfase na interação com a obra dos autores Thiago de Mello e Tenório Telles.

O *corpus* materializou-se no estudo dessa prática, partindo de dados originados por essa pesquisa qualitativa e interventiva. A análise partiu das observações realizadas durante a aplicação do projeto, bem como de registros produzidos ao longo do processo, como planejamentos pedagógicos, reflexões dos estudantes e resultados das atividades realizadas. A análise buscou identificar as contribuições da mediação docente para a formação leitora, observando como as estratégias aplicadas possibilitaram avanços na compreensão literária e no

engajamento dos estudantes com os textos. Ao analisar a prática de letramento literário no contexto escolar, a pesquisa buscou compreender o papel do professor como mediador e agente transformador no ensino da literatura, com resultados que pretendem contribuir para o fortalecimento do letramento literário na Educação Básica, oferecendo subsídios para a sistematização de metodologias que integrem literatura e formação humanizadora.

Como a nossa investigação abordou conceitos de termos operacionais recorrentes aos estudos literários, após as análises realizadas, os resultados obtidos foram organizados no formato oficial da Dissertação, que conta, além desta Introdução e das Considerações Finais, com os seguintes capítulos:

O Capítulo 2, intitulado “O Ensino de Literatura e a escolarização da literatura”, tem como base teórica os estudos de Rildo Cosson (2021) e Magda Soares (2011), apresentando como ocorreu o Ensino da Literatura ao longo dos anos, com base nos paradigmas do ensino de literatura em Rildo Cosson (2021) para entendermos como chegamos a esse ensino que temos hoje, por que se ensina do jeito que ensina e que a teoria corresponde à prática. Trazendo também reflexões sobre a escolarização da literatura, por meio das pesquisas e experimentos realizados por Magda Soares (2011). Além de trazer os documentos oficiais para afirmar a importância de se pensar estratégias para o Ensino de Literatura na escola.

No Capítulo 3, denominado “Letramento Literário” apresentamos, sob a égide teórica, nossas leituras em letramento literário, recorrendo a Cosson (2014) e Paulino (1999), autores da teoria do Letramento Literário, para explicar sobre o Letramento Literário, enquanto teoria, método, metodologia, além de mostrar como ocorrem as pesquisas em Letramento Literário, exemplificando práticas e estratégias de letramento literário como necessárias para o ensino de literatura.

O Capítulo 4, com o título “Mediação”, estabelece conexões teóricas com Munita (2021) e Colomer (2007) para o ensino de literatura e a formação do leitor, para falar sobre a mediação da leitura literária em sala de aula, como fazer a mediação para ter os resultados em sala de aula. Mostrando que a mediação envolve o professor e que, a prática por si só, não ocorre a mediação, essa mediação só acontece quando o professor as coloca em prática no seu processo de trabalho.

O Capítulo 5, nomeado “A mediação docente no letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Manaus/AM”, apresenta reflexões acerca da leitura literária nos documentos que norteiam a Educação em Manaus/AM, o Currículo Escolar Municipal (CEM) e o Manual do Programa

Viajando na Leitura (PVL), além de programas que apoiam e fomentam as práticas de letramento literário em sala de aula na Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM, como o Programa Ciência na Escola (PCE). O capítulo também apresentará a experiência e análise da prática de letramento literário aplicada pela autora, em 2022, intitulada *Letramento literário por meio do texto poético produzido no Amazonas: uma análise dos poemas de Thiago de Mello e Tenório Telles*, como proposta de intervenção para o ensino de literatura em sala de aula. Por meio da análise dessas práticas, procuramos observar a mediação no letramento literário, tendo o professor como agente transformador nos Anos Finais na Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM.

Portanto, reservamos às considerações finais deste trabalho um momento para reflexões acerca da mediação no Letramento Literário e o professor como agente transformador para o ensino de literatura nos anos finais, pois são as práticas docentes que darão subsídios para que a formação leitora seja efetiva em sala de aula.

Na intenção de contribuir com um estudo científico voltado para o fomento do letramento literário na escola, a partir do professor como mediador e para enfrentar as dificuldades e fortalecer o ensino da literatura na educação básica, que esta pesquisa foi realizada.

2 O ENSINO DE LITERATURA E A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

O uso dos textos literários como materiais de ensino é frequente desde a Antiguidade. Na República, com Platão, e no mundo helenístico da biblioteca de Alexandria, entre os séculos II e III a.C., o uso tradicional e amplamente disseminado das obras de Homero e outros textos literários como fundamentos da educação nas cidades gregas sempre permaneceu objeto central de ensino e estudo durante toda a Era Clássica até serem suplantados pelos textos bíblicos (Cosson, 2021, p. 75).

Esses textos também eram de grande importância para o ensino da gramática. Nas escolas de gramática e retórica romanas, o conhecimento de poemas e outros textos literários fazia parte obrigatória da formação do cidadão. Havia a preocupação em emular o estilo dos textos literários em suas práticas de oratória. Essa tradição se manteve nas escolas religiosas medievais, com a adoção do Trivium (Cosson, 2021, p. 76). Nele, “os autores clássicos eram apresentados como autoridades e modelos para o estudo sistemático da linguagem literária e a aprendizagem da leitura exegética” (Cosson, 2021, p. 76).

Na Idade Moderna, o Trivium é retomado e reformado no código pedagógico da *Ratio Studiorum* dos jesuítas. Esse ensino era baseado nas clássicas sete artes liberais da Idade Média Ocidental, em que o ensino do latim se dividia em três matérias básicas a Lógica, a Gramática e a Retórica. Nesse estudo básico, o estudo da literatura, sobretudo a clássica grega e romana, se ligava à retórica e à gramática, onde o estudo do texto literário servia como elemento para aprender as regras da língua. Ele funcionava como uma imitação dos modelos gregos e romanos como instrumento moral e cristã (Cosson, 2021, p.76). Cosson (2021) elenca que

É a partir dessa ligação com o latim que a tradição do ensino da literatura como principal meio de acesso à escrita e à cultura da escrita chega ao ensino das línguas modernas. Em meados do século XIX, quando o ensino da língua materna começa a ocupar o lugar do ensino do latim nas escolas, a literatura já se constituiu em um corpo de obras diferenciadas das demais pela linguagem e imaginação, como indica a própria emergência do termo literatura ainda no século XVIII, apresentando duas formas distintas, ainda que complementares, de ensino: **uma como matéria para o ensino da leitura e escrita e outra como saber específico** (Cosson, 2021, p. 76-77, grifo nosso).

Cosson (2021, p. 76-77) destaca o papel da literatura durante a transição do ensino do latim para o da língua materna nas escolas no século XIX, momento em que a literatura se consolida como um conjunto de obras diferenciadas pela linguagem e imaginação criativa.

Influenciada pela tradição clássica do latim, que era visto como principal meio de acesso à escrita e à cultura erudita, a literatura assumiu um papel central no ensino, passando a ser trabalhada de duas formas complementares: como ferramenta para o ensino da leitura e da escrita, contribuindo para a alfabetização, e como um campo de saber específico, com características estéticas, linguísticas e culturais próprias. A transição do ensino de latim para a literatura moderna consolidou a literatura como meio de acesso à escrita e à cultura.

Enquanto matéria, o ensino de literatura faz parte do ensino da língua materna. Em *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2014a) elenca que “no ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases” (Cosson, 2014a, p. 22). Os textos literários apresentam-se em fragmentos de obras consideradas canônicas em termos linguísticos e morais (Cosson, 2021, p. 77). São textos que servem apenas para o ensino correto da língua escrita, esquecendo, assim, a função essencial da literatura, “a de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, e do compromisso de conhecimento que todo saber exige. (Cosson, 2014a, p. 23). Esses exercícios “costumam apagar o caráter literário dos textos”, uma vez que, procura apenas perceber se os estudantes conseguem reproduzir as informações que foram expostas. Essa abordagem representa o que foi o ensino da literatura no passado (Cosson, 2021, p. 62).

Na forma de saber específico, o ensino da literatura assume o conteúdo da história da literatura, da garantia da identidade nacional. As obras literárias passam a ser exemplos de períodos ou estilos de época. O ensino que antes era para a aprendizagem da escrita, agora passa para o campo da história (Cosson, 2021, p. 77). Essa abordagem costuma ser exclusiva do ensino secundário.

Para Zilberman (2012, p. 239), a leitura, nessa perspectiva, serve para transmitir a norma culta; conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã; vincular valores e inculcar o bom gosto; assumir a cidadania; adquirir conhecimentos e obter vantagens pessoais; transmitir o patrimônio da literatura brasileira.

Na segunda metade do século XX, essas formas de ensino começam a ser contestadas, redimensionadas, transformadas e substituídas (Cosson, 2021, p. 78). No Brasil, a partir da criação da disciplina Português, em 1838, devido à sua importância nos exames preparatórios para entrada em todos os cursos superiores e da criação do cargo de professor de Português, em 1871, o ensino da literatura é separado em duas disciplinas distintas, o Português e a Literatura Brasileira. No Português, a literatura era matéria subordinada ao ensino de gramática. Na Literatura Brasileira, a “matéria é essencialmente a história da literatura, contada por meio de

uma sucessão de estilos de época que iniciam com o Trovadorismo em Portugal e vão até as gerações modernistas no Brasil” (Cosson 2021, p. 78). Posteriormente, a Literatura Brasileira no Ensino Médio passa de componente curricular a conteúdo curricular da Língua Portuguesa, sob o argumento de redução do excesso de disciplinas e sem aumento da carga horária correspondente. Para Cosson (2021, p. 80), “essa medida, adotada na maioria dos estados brasileiros, indica claramente que o conhecimento literário é considerado como um saber dependente de outro e, no seu limite, supérfluo ou sem importância” (Cosson, 2021, p. 80). Vale ressaltar que, para Zilberman (2012, p. 201), “o ensino de literatura no Ensino Médio não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanista trazida de suas origens” (Zilberman, 2012, p. 201). É nessa concepção humanista que o ensino de literatura deveria estar pautado em sala de aula, “ao fazer essa escolha, o professor assume uma tarefa complementar: a de convencer os alunos de que a aprendizagem no secundário não se resume às provas de seleção” (Zilberman, 2012, p. 205).

Percebemos que, ao longo da história, o ensino da literatura passou por diversas transformações. Estas mudanças podem ser lidas como uma sucessão de paradigmas. Cosson (2021) define paradigma como “um conjunto de saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento” (Cosson, 2021, p. 07). Para o autor, o paradigma funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área (Cosson, 2021, p. 07). A partir do momento em que esse molde se torna instável, um novo paradigma. A próxima seção traz uma síntese desses paradigmas para melhor compreensão do processo do ensino de literatura ao longo dos anos.

2.1 Os paradigmas do Ensino de literatura e o papel do professor

Em seu livro *Paradigmas do Ensino da Literatura* (2021), Rildo Cosson apresenta um estudo a partir da proposta de Witte e Sâmihaiian (2013) para a divisão destes paradigmas. A partir desses estudos, Cosson (2021) propõe uma leitura mais extensiva dos paradigmas do ensino da literatura no Brasil, considerando nossas especificidades histórico-culturais. A partir da herança jesuítica na educação, o autor traça o cenário do ensino de literatura no Brasil por meio de seis paradigmas. O autor divide esses paradigmas em dois grupos. O primeiro grupo compreende os paradigmas tradicionais, que pertencem a um passado mais distante: o moral-gramatical e o histórico-nacional. E o segundo grupo são os paradigmas contemporâneos: o

analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e o letramento literário. (Cosson, 2021, p. 19).

O primeiro paradigma é o **moral-gramatical**², onde seus princípios e práticas pedagógicas foram transmutados do latim para o ensino da língua materna, baseadas no uso extensivo de fragmentos de textos literários que priorizam o ensino da literatura para a memorização da escrita, manutenção do catolicismo, atendendo aos preceitos da moralidade católica. Os principais objetivos desse paradigma são “ensinar a língua e formar moralmente os alunos” (Cosson, 2021, p. 24).

O segundo paradigma é o **histórico-nacional**, que segue a mesma linha do paradigma moral-gramatical. No entanto, nesse paradigma, prioriza-se o uso de textos literários próprios do Brasil, em busca da representação literária da identidade. A marca definidora desse paradigma é o nacionalismo, resultado da interligação do nacionalismo com a história literária e a escola. O maior objetivo desse paradigma é formar o brasileiro como brasileiro por meio da literatura (Cosson, 2021, p. 46).

A partir do século XX, surgem os paradigmas contemporâneos junto às mudanças ocorridas nos sistemas educacionais e, conseqüentemente, no ensino de literatura. No paradigma **analítico-textual**, há o rompimento com os paradigmas tradicionais. Nesse paradigma, há preocupação com o funcionamento da literatura, o que implica conhecer os artifícios usados pelos escritores e a especificidade da linguagem literária. Aqui, os textos literários são selecionados a partir de um conhecimento objetivo do perfil cultural dos estudantes, não mais se baseiam pelos cânones, tampouco pela nacionalidade do autor. O objetivo principal do ensino de literatura nesse paradigma é “desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários da qualidade” (Cosson, 2021, p. 77).

No paradigma **social-identitário**, o ensino da literatura é um instrumento de resistência cultural em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Cosson, 2021, p. 101), buscando o equilíbrio entre o estético e o ético na literatura. Os valores estéticos são redimensionados frente a valores éticos e critérios políticos. Há reivindicação da pluralidade social, denúncia à ausência da representação de grupos minoritários, gênero, etnia, orientação sexual, naturalidade, dentre outros. O posicionamento ético impõe-se sobre o valor estético. É por meio da análise crítica dos textos literários que se busca o desenvolvimento da consciência

² Optamos por usar grifo para os paradigmas de Ensino da Literatura.

crítica do aluno, para que ele possa se posicionar eticamente em relação à sociedade. Ressalta-se, no entanto, o cuidado para evitar que essa abordagem não sirva de doutrinação dos alunos e a disputa entre pais, professores, escolas e autoridades educacionais (Cosson, 2021, p. 109).

No paradigma da **formação do leitor**, rompe-se com a tradição da imposição dos cânones, os textos. Há um alargamento para o que é considerado literário, dando ao professor uma grande liberdade para usá-los conforme suas necessidades didáticas ou interesse de seus alunos. Devem ser lidos como experiência de vida. Para Cosson (2021, p. 129), esse paradigma “funciona como um guarda-chuva, recobrando uma série de propostas teóricas e práticas escolares” (Cosson, 2021, p. 129). Os objetivos do ensino da literatura são o “desenvolver o hábito da leitura, criar gosto pela leitura e formar o leitor criativo” (Cosson, 2021, p. 134).

O paradigma do **letramento literário**, cujo termo foi denominado por Graça Paulino no fim dos anos 1990, compreende a apropriação da literatura enquanto linguagem, a construção literária de sentidos. Nesse paradigma, o ensino da literatura não começa nem termina na escola, mas pode ser ampliado e aprimorado por ela. Esse paradigma “considera tanto os textos dados pela tradição, como os clássicos e cânones, quanto aqueles resgatados e ressignificados para essa tradição” (Cosson, 2021, p.175). Além do conjunto de obras que, embora tenha o livro como suporte mais evidente, também se configura em outros impressos e suportes, como vídeos, filmes, produtos digitais, dentre outros. Do estudante se espera que seja protagonista da sua formação, que incorpore as vivências formativas da escola (Cosson, 2021, p. 191). O objetivo do ensino da literatura nesse paradigma “é desenvolver a competência literária do aluno” (Cosson, 2019, p. 179).

Para melhor compreensão do que se entende sobre o ensino da literatura em cada paradigma, o autor apresenta alguns conceitos específicos, os conceitos de concepção da literatura, onde define o que é a literatura; o valor da literatura, que se refere à razão de se estudar literatura, uma justificativa; o objetivo do ensino da literatura, para que se ensinar a literatura; o conteúdo, o que se ensina quando se ensina literatura; a metodologia, como se ensina literatura; o papel do professor; o papel do aluno e o papel da escola, como essa instituição assume o lugar pedagógico; o lugar da disciplina da literatura na grade curricular, que trata das relações entre o ensino da língua e de literatura nas escolas; a seleção dos textos, que critérios são utilizados para essa seleção; o material de ensino, que material pedagógico é preferencialmente usado em sala de aula; atividades de sala de aula, como é distribuído o tempo para cada uma delas e a avaliação, como é realizada em cada paradigma. Cosson ressalta que esses elementos estão estritamente relacionados, mas que é importante distingui-los.

No paradigma moral-gramatical, a concepção de literatura era baseada no corpo de obras tradicionais, onde o valor da literatura possuía a função civilizatória. O objetivo do ensino de literatura nesse paradigma era ensinar a língua e formar moralmente, os conteúdos envolviam textos literários usados como material de leitura, exemplos da língua culta e modelos de escrita, com uma metodologia pautada na análise, comentário e na memória dos estudantes.

Nesse paradigma, o **professor**³ é ou deve ser um profundo conhecedor dos textos que são objeto de ensino. Até quando são apenas fragmentos, é necessário que tenha o conhecimento do texto completo, para poder sustentar a defesa da qualidade literária da obra da sua condição de texto clássico. Sua função é comentar o texto, esclarecendo vocabulário, a estrutura sintática e os dados históricos culturais, para que o aluno tenha a compreensão desejada do texto, além de comandar diversas fases de leitura e de escrita que tomam o texto literário como modelo, determinando o quê, quem, quando e como se pode ler e que tipo de operação realizar como escrita frente ao texto. Essas operações podem ser simples cópias, com o fim de auxiliar a memorização, até o comentário, passando por paráfrases, versões simplificadas, transposição de um registro estilístico para outro e análises (Cosson, 2021, p. 28). Sendo assim, o professor tinha o papel de transmitir os conhecimentos que possuía e o aluno, de reverenciar os textos. A escola possuía o papel de guardião da literatura. O lugar disciplinar da literatura na grade curricular base da formação escolar ocorria na seleção de textos previamente determinada, material de ensino, uma seleta de textos. Em sala de aula, priorizava-se a oralização, o comentário, a análise e a composição. A avaliação ocorria em dia excepcional para reprodução do que fora ensinado.

No paradigma histórico-nacional, a concepção de literatura era o conjunto de obras que representavam a nação ao longo da história. O valor da literatura estava na identidade cultural da nação. O objetivo do ensino de literatura era conscientizar o aluno da sua nacionalidade. Para isso, o conteúdo era pautado na protoliteratura e na história da literatura, estruturada em períodos literários, com metodologia baseada na transmissão de informações. O papel do **professor** é informar o aluno sobre a história da literatura. Pela precariedade de material didático, cabia ao professor ser a fonte primária dessa informação. Posteriormente com o livro didático essa passou a ter essa função. Dessa forma, em lugar do professor, tem-se um instrutor, que faz o aluno acompanhar as leituras e os exercícios presentes no manual, que determina as páginas a serem lidas, tira eventuais dúvidas e aferi a capacidade de memorização dos

³ Optamos por usar grifo para dar ênfase ao papel do professor em cada paradigmas de Ensino da Literatura.

estudantes com base nos resultados de exercícios e questionários aplicados. Nos melhores casos, esse professor-instrutor pode enriquecer o manual com exposições que complementam ou reforçam os dados ali apresentados (Cosson, 2021, p. 52). Nesse paradigma, cabe ao aluno receber o conhecimento e memorizá-lo, para posterior reprodução nos exercícios, nas provas e nos testes de seleção, cujo exemplo maior é o vestibular. Para isso, basta que o estudante memorize dados sobre obras, autores e estilos de época aos quais são associados (Cosson, 2021, p. 52).

O papel da escola era a confirmação da identidade nacional por meio da literatura. Nesse paradigma, o lugar disciplinar da literatura na grade curricular fazia parte do componente curricular próprio no ensino secundário. Os textos selecionados eram obras canônicas. O material de ensino era livros de leitura, livros seriados, antologias, manuais escolares, manual de história da literatura. As atividades de sala de aula tinham o foco na pragmática do ensino da leitura e da história literária. A avaliação ocorria por meio de testes: confirmação das informações dos manuais didáticos.

No paradigma analítico-textual, a concepção de literatura é a obra esteticamente elaborada. O valor da literatura está na fruição estética do texto. O objetivo do ensino de literatura nesse paradigma é desenvolver a consciência estética do aluno. O conteúdo está pautado na análise da qualidade literária da obra. Onde a metodologia baseia-se na análise, como modelagem e identificação. O papel do **professor** assume um duplo papel, o primeiro é o papel de expert, um leitor especializado que domina tecnicamente a leitura literária. Nessa condição, ele é mais crítico e um pesquisador, mas como um universitário do que como um professor de ensino básico, por isso a sua preocupação costuma se voltar mais para o texto a ser analisado do que para o ensino da literatura (Cosson, 2021, p. 83). O segundo papel é aquele que medeia a aprendizagem do aluno por meio da modelagem da análise literária. Nesse papel, o professor é um exemplo a ser seguido, o primeiro papel serve para demonstrar a riqueza literária do texto e a habilidade analítica do professor. O segundo leva em consideração a capacidade dos alunos de se apropriarem daquele modo de tratar o texto, reproduzindo a análise, uma modelagem propriamente dita. Esses papéis correspondem a momentos diferenciados do ensino da literatura, um que é centrado no professor e outro no aluno (Cosson, 2021, p. 84).

Nesse paradigma, o aluno é, acima de tudo, um aprendiz ou, mais especificamente, um leitor aprendiz. O papel da escola é garantir o acesso e a fruição das obras de qualidade estética. O lugar disciplinar da literatura na grade curricular está no lugar próprio para o ensino de literatura. Na seleção, os textos são avaliados pela crítica. O material de ensino prioriza textos

curtos que permitem a leitura de uma só vez e no limite de uma aula. As atividades de sala de aula focam na análise do texto e a avaliação objetiva a identificação de categorias analíticas/ensaios críticos.

No paradigma social-identitário, a concepção de literatura fundamenta-se na produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades. O valor da literatura reside no espaço de representação social, no desvelamento crítico e enfrentamento político. O objetivo do ensino de literatura é promover a formação da consciência ético-política do aluno. Nesse paradigma, o conteúdo está na análise da representação social presente na obra, com uma metodologia que compreende a reflexão colaborativa sobre questões sociais. O papel do **professor** é suscitar e mediar o debate sobre as obras literárias com os alunos. Em grande parte, trata-se de um trabalho de mediação que, se for bem conduzido, deverá ajudar a formar a um só tempo o leitor e o cidadão democrata, consciente e crítico da realidade social e cultural em que está inserido (Cosson, 2021, p. 109). O professor deve possuir o conhecimento sobre a produção cultural contemporânea e sobre as obras marginalizadas no passado para a indicação dos textos adequados para a turma, a habilidade de motivação e preparação dos alunos para a leitura, a capacidade de relacionar criticamente o texto literário com a sociedade. Nesse paradigma, em termos políticos, o papel do professor exige maestria e enfrenta dificuldades. Os cursos de licenciaturas não costumam contemplar uma formação que sustente teoricamente o compromisso ético e político da atuação profissional do docente, tendo em vista que, no que tange ao curso de Letras, a preocupação na formação técnica deixa pouco espaço para a formação política pedagógica, que normalmente é apenas uma carga horária acrescida por força da legislação e a carga da área de Educação (Cosson, 2021, p. 109-110). Nesse paradigma, o aluno é essencialmente um cidadão em processo formativo, sendo ativo e colaborativo. Cabe ao aluno a adesão às temáticas e à análise crítica proposta pelo professor. O papel da escola pauta-se na formação do aluno como cidadão. O lugar disciplinar da literatura na grade curricular é próprio para o ensino da literatura. A seleção de textos é uma tarefa de exclusiva responsabilidade do professor. As obras literárias, enquanto material de ensino, constituem manifestações culturais diversas. As atividades de sala de aula estão pautadas na discussão como procedimento didático preferencial. A avaliação trata-se de uma formalidade escolar/ênfase no processo.

No paradigma/formação do leitor, a concepção de literatura está nos textos impressos, ficcionais e poéticos. O valor da literatura está no caráter formativo da leitura literária. O objetivo do ensino de literatura é desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e

formar o leitor crítico-criativo. O conteúdo é a leitura íntima e pessoal sem qualquer restrição ou impedimento. A metodologia baseia-se na leitura literária como prática. Nesse paradigma, o papel do **professor** é ser mediador (animador) da leitura, cabendo ao aluno praticar a leitura dos textos literários. Destituído de sua função tradicional de instrutor no sentido daquele que tem algo a ensinar ou transmitir, o professor no paradigma da formação do leitor traz para o centro de sua atuação outros papéis que antes eram considerados pouco relevantes ou mesmo inexistentes. Agora, o fundamental é que o professor tenha para com a literatura que ensina um compromisso íntimo e pessoal, ou seja, que deixe o lado do saber técnico e se declare amante (Cosson, 2021, p. 141). Essa condição está associada a dois papéis: o de leitor-modelo e o de mediador. Como leitor-modelo, o professor é um exemplo a ser seguido pelo aluno. Aqui vale tanto a performance do professor em sala de aula, quando lê em voz alta para os alunos, assumindo às vezes os modos de um autor ou leitor dramático; quanto às indicações de obras que está lendo ou acabou de ler e que considera interessantes para os alunos, em uma relação desierarquizada e quase trivial em sua horizontalidade. Em qualquer dos casos, na qualidade de leitor-modelo, o professor deve fazer circular os textos literários entre os alunos, compartilhando quer as leituras de seus alunos, quer suas próprias leituras (Cosson, 2021, p. 141). Já no papel de mediador, a questão é um tanto mais complexa pela polissemia que o conceito de mediação pode assumir. Mais comumente, o mediador, que pode ser um professor, bibliotecário, ou outro ‘agente’ da leitura na escola, é um animador que introduz o texto; prepara motiva a leitura; orienta a seleção dos textos; coordena debates sobre os textos; e colabora na criação dos sentidos do texto, entre tantos outros afazeres de quem se coloca como um elo vivo entre o texto e o leitor.

Para cumprir adequadamente esses papéis, espera-se que o professor disponha de condições mínimas de trabalho. No entanto, a realidade revela uma série de obstáculos: muitas escolas ainda enfrentam a ausência de bibliotecas ou contam com acervos desatualizados e pouco atrativos, dificultando o acesso dos estudantes à literatura. Além disso, fatores como a falta de formação continuada, a baixa remuneração e carga horária de trabalho comprometem a atuação docente e limitam suas possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas significativas no campo do letramento literário. Esses elementos evidenciam que, embora se exija muito do professor, nem sempre lhe são oferecidos os recursos e o suporte necessários para exercer plenamente seu papel de mediador da leitura. Chamamos atenção para a carga horária dos professores, fator que impacta diretamente na qualidade de sua atuação como mediadores da leitura literária. Para que o professor seja, de fato, um leitor — condição

indispensável para a promoção do letramento literário — é necessário que ele disponha de tempo para dedicar-se à leitura e à preparação das aulas. Nos anos finais do Ensino Fundamental, embora exista a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), esse tempo frequentemente é consumido com demandas burocráticas, como o lançamento de notas, o preenchimento de diários e o planejamento de atividades, restando pouco espaço para a fruição leitora e o aprofundamento literário. Nos anos iniciais, a situação é ainda mais desafiadora, pois não existe a HTP, embora tenha sido iniciado um estudo e implementação na rede municipal para esse segmento. Essa realidade revela um paradoxo: espera-se que o professor atue como leitor-modelo, incentivando o gosto pela leitura nos estudantes, mas não se garantem condições objetivas mínimas para que ele próprio exerça essa prática de forma consistente.

Esses dois papéis, o de leitor-modelo e o de mediador, trazem aspectos relevantes para o ensino escolar da literatura. Um deles é o reconhecimento pelo professor da autonomia do leitor frente à leitura do texto literário, compreendendo que, na sala de aula, “a leitura literária deve ser processada com mais autonomia, tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que deixem, por isso, de serem sociais” (Paulino, 2005: 63 apud Cosson, 2021, p. 142). Outro é que a atuação docente passa, necessariamente, pela sua condição de leitor literário, uma vez que “para [a leitura literária] ser desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura” (Filipouski, 2005:224 apud Cosson, 2021, p. 142).

Nesse paradigma, o papel do aluno é praticar a leitura dos textos literários, isso em nome do gosto, do hábito, do prazer que a prática de leitura deve trazer ao leitor. O papel da escola é garantir o acesso às obras e o tempo para a fruição. O lugar disciplinar da literatura na grade curricular está no suplemento do ensino da escrita. A seleção de textos busca textos próximos do aluno. O material de ensino é o livro literário. As atividades de sala de aula utilizam técnicas ou dinâmicas de animação da leitura. A avaliação é o registro da leitura realizada pelos alunos. Sendo assim, Cosson (2021) discute a formação do leitor sob um paradigma no qual o leitor tem um papel ativo no processo, onde a leitura não é passiva no deciframento e compreensão de palavras, mas na construção de significados. Assim, a formação do leitor conforme proposta por Cosson (2021) inclui não somente a formação de habilidades críticas e interpretativas, mas também uma maior reflexão crítica. Além disso, o paradigma demanda por maior mediação pedagógica, já que a formação de leitores se dá sob um ensino no qual o educador tem que guiar seus alunos por meio de leitura de diferentes gêneros e contextos, uma abordagem além das

experiências não escolares, que não foca somente em desenvolver as habilidades de leitura, mas em formar os leitores.

No paradigma/ letramento literário, a concepção de literatura está na linguagem que se apresenta como repertório. O valor da literatura é considerado na experiência única, porque humana, de linguagem. O objetivo do ensino de literatura é desenvolver a competência literária do aluno. O conteúdo pauta-se na linguagem literária como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias (texto, contexto, intertexto). A metodologia utiliza o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos. Nesse paradigma, o papel do **professor** é constituir uma comunidade de leitores em sala de aula, onde o papel do aluno é ser agente do processo pedagógico. No paradigma letramento literário, demanda um professor capaz de trabalhar com projetos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa, estratégias de ensino similares, abordagens baseadas na ação e interação, aquelas que melhor traduzem (e conduzem), em termos pedagógicos, aos mecanismos de manuseio e compartilhamento das obras literárias na escola. Dessa maneira, o primeiro papel do professor é essencialmente arquitetural, no sentido de que a função de planejar as atividades e projetar os caminhos que serão percorridos pelos alunos, sabendo que o desenho feito é tão somente um conjunto de indicações mais ou menos precisas, pois a execução da atividade em si é função exclusiva dos alunos (Cosson, 2021, p. 190).

O segundo papel a ser assumido pelo professor é o de guia ou condutor da experiência literária, guia porque ele mesmo já experienciou literariamente aquela obra, isto é, ele já leu literariamente a obra que propõe para a leitura de seus alunos, o que faz o professor de literatura um leitor literário por definição. Nesse sentido, o papel exercido pelo professor nesse paradigma é acompanhar a leitura do aluno sem impor uma direção, mas apontando caminhos por onde o leitor pode escolher transitar por dentro do texto (Cosson, 2021, p. 190). O professor possui ainda um terceiro papel, que é a constituição de uma comunidade de leitores em salas de aula. Nesse caso, cumpre ao professor, em primeiro lugar, estabelecer condições para que os alunos compartilhem suas experiências literárias entre si e com outros leitores; ampliar e fortalecer a competência literária dos alunos; ter a preocupação de oferecer atividades pedagógicas que favoreçam esses diferentes níveis de compartilhamento, observando a posição hierárquica entre eles, ao mesmo tempo que encetem o debate, ampliem os recursos e aprofundem o conhecimento do repertório da linguagem literária (Cosson, 2021, p. 191). Decomposto nessas três funções, o papel do professor parece ser um lugar complexo e difícil de ser ocupado. Todavia, tomando esse em perspectiva pedagógica, verifica-se que se trata de funções bem

conhecidas do trabalho docente, isto é, planejar e acompanhar a execução das aulas, organizar e conduzir a turma para o processo de ensino e aprendizagem. A diferença é que essas funções devem ser exercidas segundo princípios e fins determinados, ou seja, segundo os pressupostos teóricos e metodológicos do paradigma letramento literário (Cosson, 2021, p. 191).

Quanto ao papel do aluno, ele é ativo e colaborativo. Em relação à sua aprendizagem, o aluno é o principal agente do processo pedagógico. Cabendo à escola garantir espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura. O lugar disciplinar da literatura na grade curricular está no reconhecimento da especificidade do letramento literário como modo de ensinar literatura na escola. A seleção de textos busca textos significativos para a experiência literária do aluno e da turma. O material de ensino são objetos textuais variados. As atividades de sala de aula são práticas de leitura, produção e compartilhamento dos textos literários. A avaliação pauta-se nos níveis de competência literária dos alunos e da turma. 84).

Nesse sentido, o paradigma letramento literário prioriza a experiência literária como um processo de construção de significados que amplia a compreensão de si mesmo e do mundo. Esse é o paradigma que mais se aproxima do que se espera do ensino de literatura na contemporaneidade, especialmente por seu caráter humanizador. Em comparação com os demais paradigmas, o Paradigma Moral-Gramatical tem o foco na formação moral e linguística, reduzindo a literatura a um instrumento pedagógico tradicional, limitando sua função humanizadora. No Paradigma Histórico-Nacional, prioriza-se a identidade nacional, mas, muitas vezes, negligencia-se a experiência estética e individual do aluno. No Paradigma Analítico-Textual, apesar de desenvolver a consciência estética, tende a ser tecnicista, com menor ênfase na humanização. No Paradigma Social-Identitário, valoriza questões ético-políticas e a representação social, mas pode relegar a segundo plano o aspecto estético e a experiência pessoal do leitor. No Paradigma da Formação do Leitor, enfatiza-se o prazer da leitura e a criação de hábitos, mas não necessariamente aprofunda-se a experiência estética e formativa. Sendo assim, o Paradigma do Letramento Literário mostra-se o mais oportuno para promover a humanização pela leitura literária, pois combina a experiência estética com a construção de sentidos, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Ele transforma a literatura em uma prática viva e significativa, alinhada aos objetivos humanizadores da educação.

No entanto, Cosson (2021, p. 207) ressalta que a acomodação dos outros paradigmas toma o lugar em sala de aula, “pois demanda do professor uma formação acadêmica mais aprimorada para traduzir, em planos de ensino e atividades de sala de aula, a linguagem literária

como repertório de textos e práticas de leitura e produção [...] demandando um conhecimento do campo literário que vai muito além das noções de teoria da literatura e da periodização nacional oferecida nos cursos de Letras” (Cosson, 2021, p. 207).

Além de enfrentar dificuldades de implantação no ambiente escolar, tendo em vista que ela se contrapõe à concepção de aula onde o professor e o livro didático são o centro do processo pedagógico, visto pela família, professores e até alunos, como “uma distração desnecessária ou, mais simplesmente, uma perda do tempo precioso da escola, que deveria ser ocupado com o ensino de saberes formais, úteis e pragmáticos” (Cosson, 2020, p. 208), além de considerarem que o professor está transferindo boa parte do seu trabalho para os estudantes (função – ‘dar’ aula). Na escola, demandam participação ativa dos estudantes ao mesmo tempo, gerando agitação e barulho que pouco condizem com o silêncio e quietude esperados no ambiente formal de ensino; as aulas perturbam as outras aulas baseadas na execução silenciosa dos exercícios do livro didático ou no professor falando e os alunos ouvindo (Cosson, 2020, p. 208).

Cosson (2021, p. 213) esclarece que, por meio da compreensão desses paradigmas, o professor pode delinear o percurso histórico e identificar as alternativas que se apresentam para a manutenção do ensino da literatura na escola. Também pode discutir a adoção ou combinação deles para o aprimoramento do ensino da literatura (Cosson, 2021, p. 213). Sendo assim, o professor e/ou pesquisador pode tomá-los como base para a discussão, criação e sistematização de novas práticas para o ensino da literatura. Todo professor e/ou pesquisador precisa saber sobre esse ensino para entender como chegamos ao ensino de literatura que temos hoje, por que ele ensina do jeito que ensina, por que daquele conteúdo, pois teoria tem tudo a ver com prática.

Vale ressaltar que, após análise, percebemos que a mediação aparece em todos os paradigmas apresentados no livro "Paradigmas do Ensino da Literatura" de Rildo Cosson, com diferentes abordagens. Para melhor compreensão, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – O papel do professor mediador em cada paradigma

PARADIGMA	MEDIÇÃO
Paradigma Moral-Gramatical	O professor assume o papel de transmissor de conhecimentos, sendo um profundo conhecedor do texto, mesmo que exponha apenas em fragmentos. Ele comanda as etapas de leitura e escrita, incluindo explicações de vocabulário, estrutura sintática e dados históricos. Essa mediação é centrada na autoridade do professor e na reprodução do conteúdo pelos alunos.

Paradigma Histórico-Nacional	O professor trabalha como instrutor, responsável por transmitir informações históricas e literárias. Sua mediação está ligada ao fornecimento de dados e à confirmação da identidade nacional através da literatura, frequentemente utilizando livros didáticos como base para instrução e memorização.
Paradigma Analítico-Textual	O professor atua como especialista e modelo analítico, demonstrando técnicas de leitura literária. Ele equilibra o papel de crítico literário com o de guia para os alunos, oferecendo um modelo de análise literária a ser seguido e reproduzido pelos estudantes.
Paradigma Social-Identitário	O professor desempenha um papel essencial na condução de debates e reflexões colaborativas, conectando a literatura às questões sociais e políticas. Mediador crítico-cultural. Ele promove discussões que ajudam a formar leitores críticos e cidadãos conscientes, ajustando a mediação às necessidades do contexto sociocultural dos alunos.
Paradigma da Formação do Leitor	O professor é mediador e leitor-modelo, promovendo a leitura como prática pessoal e íntima. Ele incentiva o prazer e o hábito da leitura, compartilhando suas próprias experiências literárias e ajudando os alunos a explorar os textos de maneira autônoma, mas orientada.
Paradigma do Letramento Literário	O professor é um arquiteto e guia do processo pedagógico, organizando atividades que permitam aos alunos experimentar e compartilhar leituras literárias. Guia colaborativo. Ele ajuda a criar uma comunidade de leitores, favorecendo a interação, a autonomia e o aprofundamento da competência literária.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Este quadro sintetiza as diferentes formas de mediação docente nos paradigmas do ensino da literatura, destacando a evolução do papel do professor desde transmissor de conhecimentos a guia colaborativo no paradigma do letramento literário. De acordo com o quadro apresentado, observa-se que a mediação é mais efetiva no processo de humanização pela leitura literária, especialmente no paradigma do letramento literário. O professor atua como arquiteto do processo pedagógico, criando condições para que os alunos vivenciem a literatura de maneira significativa. Ele guia a leitura sem impor direções rígidas, estimula debates e favorece o compartilhamento de experiências literárias, promovendo a construção coletiva de significados.

A partir da leitura e análise dos paradigmas da literatura, observa-se que, desde a Antiguidade, os textos que hoje reconhecemos como os textos literários têm sido usados em processos educativos como material de ensino. Hodiernamente, o apagamento do ensino da

literatura nas escolas tem se tornado cada vez mais frequente. É importante destacar que não se trata de um rechaço a todo o aprendizado que nos foi transmitido. As metodologias utilizadas trouxeram impactos positivos no que concerne ao ensino da literatura em sala de aula, como: o resgate e valorização da tradição literária; o estudo das grandes obras da literatura brasileira e mundial, que permitiu aos estudantes imergir em narrativas atemporais que refletem diferentes épocas, culturas e perspectivas; o desenvolvimento de habilidades essenciais: ao entrar em contato com os textos literários, os alunos expandem seu repertório linguístico, aprendem a analisar contextos históricos e culturais e aprimoram sua capacidade de argumentação e reflexão crítica.

O papel do professor mediador também esteve presente. A mediação é central e assume formas distintas em cada paradigma, variando desde um papel autoritário e instrucional nos paradigmas tradicionais até uma abordagem mais colaborativa e formativa nos paradigmas contemporâneos. Essa evolução reflete mudanças na compreensão do papel da literatura e do professor na formação de leitores e cidadãos.

No entanto, ainda há desafios a enfrentar, pois, embora valiosas, as abordagens tradicionais muitas vezes não dialogam com os interesses e vivências dos alunos, dificultando seu engajamento; o foco excessivo em obras consideradas canônicas pode excluir vozes contemporâneas, regionais e de autores menos representados, restringindo o acesso a uma literatura mais plural. Nesse sentido, para que o ensino da literatura nas escolas continue relevante e impactante, é fundamental torná-lo mais próximo do universo dos estudantes. Isso inclui a valorização de narrativas contemporâneas e de autores diversos, e a integração de tecnologia como forma de enriquecer a experiência de leitura.

Quando apresentada de forma acolhedora e envolvente, a literatura pode não apenas ampliar horizontes, mas também ajudar os estudantes a se enxergarem de maneira diferente e a compreenderem melhor o mundo ao seu redor.

Desta forma, é fundamental destacar a importância e o papel central da literatura na educação, assegurando que a leitura efetiva das obras seja o foco desse ensino. Para isso, é essencial compreender o conceito de leitura literária e refletir sobre as práticas que promovem esse tipo de leitura.

2.2 O ensino da literatura e a leitura literária

O ensino de literatura na escola se concretiza por meio da leitura do texto literário. No entanto, a maneira como essa leitura literária ocorre reflete a função essencial da literatura: o caráter humanizador. Para Segabinazi e Cosson (2023, p. 12), “a leitura literária emerge como um modo específico de se relacionar com os textos literários, um exercício de linguagem, de construção do nosso corpo simbólico, que é essencial para a afirmação da condição humana” (Segabinazi e Cosson, 2023, p. 12). Sendo assim, é necessário ter clareza acerca dessa prática.

É por meio da literatura que os leitores se conectam a diferentes realidades, expostos a diferentes culturas, valores e perspectivas por meio das personagens e linguagens distintas, que os ajuda a desenvolver sua consciência social e a compreender a diversidade do mundo em que vivem por meio dos sentidos da palavra, além de estimular a imaginação e criatividade, ajudando a lidar com as emoções, situações difíceis, oportunizando reflexões sobre elas. Nesse sentido, a literatura faz parte do processo de formação do leitor e desempenha um papel de grande relevância, multifacetado, que contribui para que os leitores tenham a capacidade de se desenvolver em termos cognitivos, emocionais e sociais.

Em *Ensino de Literatura, Leitura Literária e Letramento Literário: uma desambiguação* (2021), Rildo Cosson nos leva a refletir sobre o que entendemos por leitura literária. Para o autor, a expressão ‘leitura literária’ recobre duas práticas de leitura imbricadas e muitas vezes inextricáveis que acompanham a história da escrita (Cosson, 2021, p. 81). A primeira prática refere-se à leitura de textos literários, os quais cumprem uma função estética ou os que são considerados literários, feita para divertimento do leitor ou ouvinte, ou seja, uma leitura destinada ao prazer de ler. Nela há apenas dois requerimentos: à disposição para ler ou ouvir e à capacidade de ler em geral. É uma leitura horizontal, que funciona como uma forma de incentivo para a aprendizagem da escrita. Depois, como um reforço para manter e ampliar o contato com a escrita. Esse leitor assim formado, que, após egresso da escola, continuará a ler os textos literários como uma atividade de entretenimento (Cosson, 2021, p. 81). A leitura literária, que se refere à leitura de obras literárias, é uma leitura vista como uma atividade geral que muda de acordo com os textos. Quem diz o que ler é o tipo/gênero de texto que está sendo lido, ou seja, quando eu leio um texto informativo, a abordagem será voltada para a obtenção de informações, a leitura é informativa. Quando eu leio um texto literário, a leitura assume um caráter estético e interpretativo, próprio da experiência literária, a leitura é literária. Nesse contexto, o professor assume um papel mais incentivador e menos instrutivo, buscando criar um ambiente acolhedor para a leitura prazerosa. Ele atua como animador da leitura, promovendo o gosto pelo texto literário e facilitando o acesso a obras que dialoguem com os

interesses e experiências dos alunos. Essa mediação é essencial para transformar a leitura em hábito e despertar a paixão pela literatura.

A segunda prática refere-se à leitura que reconhece a especificidade dos textos literários, a leitura literária dos textos literários, que vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura. “É preciso uma formação específica, um aprendizado sobre como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários” (Cosson, 2021, p. 81). É a leitura literária vertical, objetiva-se a formação do leitor literário, isto é, “considera-se que a leitura literária é um modo específico de ler (concepção mais forte) ou que exige uma determinada postura frente ao texto literário (concepção mais fraca)” (Cosson, 2021, p. 82). A leitura literária dos textos literários assume um caráter formativo, que demonstra a necessidade do ato de ler, onde experienciamos o que está no texto. Aqui, o professor exerce um papel mais técnico e formativo, guiando os alunos na análise dos elementos estéticos e na interpretação dos textos literários. Ele ajuda a destacar a linguagem, os recursos expressivos e o contexto literário, promovendo uma leitura reflexiva e crítica. Essa mediação exige que o docente tenha domínio teórico e prático da literatura e das metodologias de ensino, além de sensibilidade para equilibrar os momentos de orientação e autonomia dos estudantes.

Essa compreensão da leitura literária ainda necessita ser plenamente incorporada ao cotidiano da escola. Para Cosson e Segabinazi (2023, p. 12), dentre as razões pelas quais essa prática ainda está ausente na escola, uma delas é “devido ao movimento histórico do ensino de literatura e leitura de obras literárias que mantém propostas do passado misturadas em ações do presente” (Cosson, Segabinazi, 2023, p. 12). Em relação a essa questão, Cosson (2014) esclarece que

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase apenas como uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva tradicional (Cosson, 2014, p. 21).

Vimos que, no Ensino Médio, a partir das pesquisas de Rildo Cosson, a literatura apresenta aulas essencialmente informativas, e o Ensino Fundamental não está longe dessa realidade. Cosson (2014) elenca que “no ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases” (Cosson, 2014, p. 22). Esses exercícios “costumam apagar o caráter

literário dos textos”, uma vez que, procura apenas perceber se os estudantes conseguem reproduzir as informações que foram expostas. (Cosson, 2021, p. 62).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997) já alertavam que a partir do texto literário trabalhado em sua essência é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação a eles, como “tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do prazer do texto” (Brasil, 1997, p. 30). Destarte, faz-se necessário que se coloque como prática literária a leitura dos textos literários em sala por meio de práticas que visem a escolarização adequada da literatura.

Nos estudos apontados por Soares (2011, p. 43) uma escolarização adequada seria aquela que conduz os estudantes para a análise do que é essencial nos textos literários, ou seja, voltada à percepção de sua literalidade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem (Soares, 2011, p. 43). Contudo, ao abordarmos o letramento literário, destacamos os apontamentos de Cosson (2014) sobre o conceito de escolarização adequada. Para o autor, seria trazer a literatura para dentro da escola de forma que esta não perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, não tomá-la somente como uma disciplina, sem contextualização e discussão, apenas um instrumento pedagógico, tendo em vista que, desde a Antiguidade, os textos que hoje reconhecemos como textos literários eram usados em processos educativos como materiais de ensino da leitura e da escrita, de educar moral e socialmente o povo. A escolarização da literatura é um processo que deve trazer a literatura para a escola, mas sem perder o seu sentido humanizador.

Fato é que, ao longo dos anos, o ensino da literatura nas escolas se firmou como uma prática essencial, apoiada por metodologias e materiais que têm desempenhado um papel central na formação de várias gerações de estudantes. É para compreender melhor as mudanças e abordagens de como a literatura foi e vem sendo trabalhada na escola, a escolarização, que o próximo tópico foi desenvolvido.

2.3 A escolarização da Literatura nos Anos Finais

A literatura, como é sabido, teve um longo percurso de progressos e retrocessos, obstáculos e preferências que representam os valores e o reconhecimento social que lhe foi atribuído ao longo do tempo, até que se tornou um componente obrigatório da disciplina de

português. A literatura, ao ser levada para a escola, passa pelo processo de escolarização. Assim, precisamos compreender o conceito e como ocorre esse processo.

Em *A escolarização da Literatura infantil e juvenil*, Magda Soares (2011) traz reflexões sobre a escolarização da Literatura. Para a autora, “o termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; como, por exemplo, a “literatura escolarizada” (Soares, 2011, p. 20). No entanto, Soares (2011, p. 20) alerta que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes” (Soares, 2011, p. 20), pois no espaço escolar esses saberes se formalizam, sejam em currículos, disciplinas, programas, tudo que é voltado para o contexto escolar.

É a esse inevitável processo — ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdo, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos — é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (Soares, 2011, p. 21)

Sendo assim, “não há como evitar que a literatura, ao se tornar “saber escolar” se escolarize, negá-la significa negar a própria escola” (Soares, 2011, p. 22). A escolarização é necessária, no entanto, a maneira como ela tem sido realizada em sala de aula, a forma como o texto literário vem sendo trabalhado nesse espaço, é que necessita de atenção. Para Soares (2011, p. 22), “ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o”. E salienta ainda que na escola a leitura sempre tem que ser comprovada, verificar se foi feita ou não, na leitura por prazer, fora do espaço escolar, não há esse processo.

Magda Soares traz reflexões em relação às instâncias de escolarização da literatura em geral, espaços que nos mostram que a literatura é, “é *sempre e inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola” (Soares, 2011, p. 22). Para a autora, são três as principais instâncias: a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, em geral, determinada e orientada por professores de Português; a leitura e o estudo de textos, em geral, componente básico de aulas de Português (Soares, 2011, p. 22).

Na instância biblioteca escolar, a literatura escolariza-se através de diferentes estratégias, dentre elas, o próprio estabelecimento de um local para guardar e dar acesso à

literatura; a organização do espaço e do tempo de acesso aos livros e de leitura; a seleção dos livros, que exclui ou “esconde” outras leituras; a socialização da leitura: quem indica ou orienta a escolha do livro a ler, que se restringe ao corpo docente, e a determinação dos protocolos a serem realizados antes e durante a leitura, como o preenchimento de fichas de empréstimo, ler em silêncio, não riscar nem amassar o livro, até a forma como se deve sentar e segurar o livro para a realização da leitura nesse espaço. (Soares, 2011, p. 23).

Na segunda instância, a leitura e estudo de livros de literatura também escolarizam esse saber. A leitura é determinada e orientada, em geral, pelos professores de Português. Trata-se de uma leitura obrigatória que dificilmente será realizada por prazer, pois é configurada como uma tarefa ou dever escolar. A avaliação da leitura, seja por provas, fichas ou seminários, sempre exigirá comprovação, o que reforça seu caráter escolarizado, “porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar (o simples fato de se estar sempre discutindo que é preciso não avaliar explicitamente, de se criarem estratégias as mais engenhosas para verificar se a leitura foi feita, e bem feita, evidencia como a leitura é escolarizada” (Soares, 2011, p. 24). Nesse sentido, é preciso que haja uma escolarização adequada da Literatura, tendo em vista que esse processo inadequado e errôneo pode afastar ou desenvolver aversão à leitura.

Na terceira instância, a leitura e estudo de textos como instância de escolarização da literatura, promovida também em aulas de Português, a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados. Ao passo que “é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada” (Soares, 2011, p. 25).

A autora considera quatro aspectos centrais sobre a leitura de textos na escola. O primeiro refere-se à questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras; onde na grande maioria dos livros didáticos nas primeiras séries do primeiro grau, predominam os textos narrativos e poemas. Esses textos são trabalhados nos seus aspectos formais e usados para fins ortográficos ou gramaticais (Soares, 2011, p. 26). Em relação à seleção de autores e obras, há uma grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas, fator que demonstra a inadequada escolarização da literatura. Conforme Soares (2011, p. 28), uma seleção restrita de obras limita a compreensão literária e desvirtua o potencial humanizador da literatura (Soares, 2011, p. 28). A autora ainda menciona a frequente ausência de referências e informações sobre esses fragmentos, desapropriando o autor e tornando o texto independente da obra, uma forma de escolarização inadequada da literatura (Soares, 2011, p. 28).

O segundo aspecto é a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado. Em livros didáticos, em geral, como textos para leitura, encontram-se fragmentos de textos, tendo em vista o tempo limitado imposto pelo currículo e horário escolar para estudo dos textos. Para Soares (2011, p. 30), esses fragmentos devem constituir-se como texto, unidade significativa e coerente, “e — quanto ao ponto de vista formal — uma unidade em que haja integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso” (Soares, 2011, p. 30).

No entanto, em análise de alguns livros de educação infantil, realizada por Magda Soares (2011), a autora traz alguns pontos que foram observados em relação aos fragmentos, entre os quais destaco: os pseudotextos, criados pelo autor do livro para ensinar sobre a língua e a questão dos textos narrativos com ciclos faltando, sequência narrativa interrompida, deixando o leitor na expectativa dos acontecimentos e construindo um conceito inadequado de texto. Essa escolarização inadequada é prejudicial ao entendimento do estudante em relação ao conceito de texto, e pode induzi-lo a produzir pseudotextos, já que estes são os que lhe são apresentados como modelo” (Soares, 2011, p. 36).

Isso é reflexo do processo de ensino da literatura ao longo dos anos, de como a formação literária foi proposta pelo livro didático. Até o final do século XIX, “a literatura é miniaturizada na condição de texto, e o livro, como representação material daquela, desaparece, a não ser quando substituído pelo próprio livro didático, exemplar único a espelhar, na sua fragmentação, a categoria geral e uma classe de produtos. (Zilberman, 2012, p. 186). Para Zilberman (2012, p. 186), “o conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto – do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia [...] a literatura fica de fora da escola” (Zilberman, 2012, p. 186).

O terceiro aspecto é a questão da transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático. O texto literário, ao ser transportado para o livro didático, sofre transformações, pois as finalidades, os protocolos de leitura dos objetos são diferentes. Nesse processo de transferência de seu suporte, o texto do autor pode ser alterado do contexto textual, ou ainda o gênero textual ser alterado. Os “poemas se transformam em textos em prosa, textos literários são interpretados como textos informativos, textos jornalísticos como textos literários” (Soares, 2011, p. 41)

Já mencionamos que a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, no entanto, os aspectos que consomem a literalidade do texto devem ser respeitados, “é preciso fazê-lo sem distorcer, desvirtuar, desfigurar [...] que essa escolarização obedeça a

critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele” (Soares, 2011, p. 42).

E, por fim, o quarto aspecto, para Soares (2011, p. 43), talvez o mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto nos livros didáticos. Nesse aspecto, os textos (ou pseudotextos) nos livros didáticos conduzem o aluno ao estudo do texto, à análise e à explicitação de sua compreensão e interpretação, mais uma exigência do processo de escolarização da leitura (Soares, 2011, p. 43).

Essas atividades centram-se nos conteúdos, voltam-se para as informações que os textos veiculam, não conduzem à percepção do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literalidade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem (Soares, 2011, p. 43). Desta forma, “o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto para ser estudado” (Soares, 2011, p. 43).

A partir das pesquisas realizadas por Soares, no livro didático, quase sempre os exercícios propostos aos alunos são exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou são exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia), ou são exercícios moralizantes. Não se pede ao aluno mais que localizar informações no texto e copiá-las. Ou exercícios de opinião sobre o texto geralmente aparecem uma resposta considerada correta no Livro do Professor, ou seja, o aluno deve achar que já está preestabelecido (Soares, 2011, p. 44).

O texto literário apresenta objetivos específicos para a leitura e estudo desse tipo de texto. Não se pode querer realizá-lo com objetivos de outros tipos de textos. Para Soares (2011, p. 44),

[...] a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (Soares, 2011, p. 44).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) afirmam essa especificidade do texto literário e a inserção desses textos em práticas cotidianas da sala de aula, por ser considerado uma variável de constituição da experiência humana. O texto literário “possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário” (Brasil, 1998, p. 29).

E ainda esclarece que “a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema” (Brasil, 1998, p. 26). A literatura é um espaço que ultrapassa os limites, que busca romper com o comum e criar novas conexões e encontros com os outros. Capaz de possibilitar experiências estéticas por meio da escrita.

Percebemos pelo exposto nos PCN (Brasil, 1998) e em Soares (2011), que se faz necessário que o contato dos estudantes com os textos literários vá além de textos que são postos de forma descontextualizada, e que se coloque como prática literária a leitura efetiva desses textos em sala, por meio de práticas sistematizadas que visem a escolarização adequada da literatura, o caráter humanizador. Para que o leitor alcance esse sentido humanizador, é preciso promover uma formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos do texto, mas que também seja capaz de fruí-los. Zilberman (2008, p. 22) destaca que a escolarização esperada é “um ensino da literatura que se fundamente na leitura e resulte em uma prática dialógica” (Zilberman, 2008, p. 22). Para Cosson (2014), “a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la” (Cosson, 2014, p. 23).

Desta forma, para dar conta do lugar ocupado pela leitura literária dentro e fora da escola, dessa escolarização adequada da literatura, chamamos a atenção para dois pontos: a inserção do texto literário em sala de aula e os conceitos de mediação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (Brasil, 1998) postulam que a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros, por levar em consideração que “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção (Brasil, 1998, p. 26).

Com a criação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2017, p. 67). Nesse novo documento norteador, o texto literário faz parte de um dos cinco campos de atuação do componente de Língua Portuguesa na área de

Linguagens, dentre eles: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública.

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (Brasil, 2017, p. 488).

O componente Língua Portuguesa da BNCC (Brasil, 2017) dialoga com documentos e orientações curriculares produzidas nas últimas décadas. Dentro desse campo, particularmente no ensino fundamental – anos finais, de 6º ao 9º ano, o objetivo do Campo artístico-literário é

possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica[...] Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (Brasil, 2017, p. 156).

Esse campo visa proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental o contato com manifestações artísticas e culturais, especialmente a literatura, de forma a permitir uma compreensão crítica e significativa. Isso envolve ampliar as práticas de leitura, compreensão e apreciação das diversas manifestações artísticas, promovendo a valorização da diversidade cultural e o respeito. Desenvolver habilidades de compreensão, produção e compartilhamento de textos artísticos e literários é essencial para formar leitores críticos e capazes de fruir as obras.

Com o aval dos PCN (Brasil, 1998) e da BNCC (Brasil, 2017), as crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental devem ter acesso às manifestações artísticas e produções culturais, em geral, e à literatura, de forma significativa e crítica, de forma gradual. Nessas orientações curriculares percebemos a preocupação com a formação de leitores. No

entanto, a forma como a literatura é trazida nos livros didáticos e trabalhada com os estudantes não promove o contato efetivo e integral com a arte literária. Como já citado anteriormente, nesta seção, o texto literário aparece no livro didático de forma fragmentada e, nos anos finais, está pouco presente, tendo em vista que prioriza outros gêneros considerados mais importantes para os estudantes. Com base nas análises de alguns livros, em vivências em sala de aula, pude perceber que alguns trazem as sugestões de leituras do texto literário de forma integral, seja em orientações no canto da página ou no Manual do Professor. Nos Anos Finais, um dos grandes desafios é promover o contato dos estudantes com o texto literário de forma efetiva, com toda a experiência que a literatura proporciona. Nosso desafio é o de vencer o que conclui Cosson em *Letramento literário: teoria e prática*: “no ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse” (Cosson, 2014, p. 22). A prática escolar ainda se esquece da função essencial da literatura, “a de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2014, p. 22), e do compromisso de conhecimento que todo saber exige.

Ao revisitar os paradigmas do ensino da literatura, é possível exemplificar a aplicação da BNCC por meio do paradigma do letramento literário, com práticas que enfatizem a construção de experiências literárias significativas. Por exemplo, no Campo Artístico-Literário previsto pela BNCC, uma atividade prática poderia ser a criação de círculos de leitura, em que os estudantes compartilhem interpretações e experiências pessoais com obras literárias selecionadas de acordo com a diversidade cultural e a faixa etária. Textos como poemas de autores brasileiros contemporâneos podem ser utilizados para explorar temáticas sociais e culturais, promovendo a interação entre texto, leitor e contexto. Outra prática alinhada ao paradigma do letramento literário seria o uso de tecnologias digitais para ampliar o acesso e o diálogo com os textos literários. A criação de *podcasts* nos quais os alunos discutem os elementos estéticos e temáticos das obras lidas, ou a organização de oficinas de escrita criativa a partir de textos literários analisados em sala, são exemplos de como integrar a literatura ao cotidiano dos estudantes de forma significativa. Essas atividades não apenas incentivam o desenvolvimento da competência literária, mas também promovem a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes.

Além disso, o professor pode planejar projetos interdisciplinares que conectem a literatura aos demais campos de atuação definidos pela BNCC, como o Campo Jornalístico-Midiático ou o Campo de Atuação na Vida Pública. Por exemplo, após a leitura de uma obra literária que aborda questões de direitos humanos, os estudantes podem ser incentivados a

produzir reportagens ou campanhas de conscientização relacionadas ao tema, reforçando a aplicabilidade prática da literatura na compreensão e transformação da realidade social.

Esses exemplos demonstram como a BNCC, quando integrada ao paradigma do letramento literário e mediada pelo docente, pode ser uma ferramenta potente para o ensino de literatura. Neste contexto, Nascimento (2014, p. 43) reforça que “é preciso reconhecer o valor do texto literário enquanto arte e rica fonte de conhecimento, como lugar de múltiplos saberes, de persuasões e de humanização” Sendo assim, percebemos que se faz necessário que se coloque como prática literária a leitura efetiva dos textos literários em sala de aula por meio de práticas que visem a escolarização da literatura, ou seja, que “busquem formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo” (Cosson, 2014, p. 12).

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que a escolarização da literatura, embora inevitável no contexto educacional, precisa ser conduzida com cuidado para preservar sua essência e potencial humanizador. Nesse processo, a mediação desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que o professor pode criar pontes entre o texto literário e os estudantes, promovendo experiências estéticas significativas e um engajamento autêntico com a leitura. Em uma certeza da necessidade da escolarização da Literatura, esta deve ser integrada às práticas escolares, deve transcender o caráter instrumental e fragmentado, promovendo-a a experiências estéticas significativas que despertem o prazer pela leitura e o senso crítico dos estudantes. Assim, a escola deve assumir o compromisso de formar leitores capazes de dialogar com a diversidade cultural e estética que a literatura oferece, construindo, por meio dela, um espaço de encontro, transformação e ampliação da experiência humana. Nesse sentido, apresentamos o Letramento Literário em teoria, método e metodologia como proposta de inserção e mediação da construir, por meio dela um espaço de encontro leitura literária nos anos finais do ensino fundamental.

3 DESVENDANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO

O termo letramento literário, criado por Graça Paulino em *Das Leituras ao Letramento Literário* (1999) e, posteriormente, inserido no Glossário CEALE (2014), emergiu na década de 1990 no Brasil, no contexto do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desde então, diversas discussões vêm consolidando sua relevância teórica e metodológica.

O termo letramento literário é um desdobramento das abordagens de letramentos⁴. Soares (2009, p. 72) considera que letramento “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2009, p. 72). No entanto, para Souza e Cosson (2021, p. 102), o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (Souza; Cosson, 2011, p. 102). E por entender essa singularidade que ambos definem o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos⁵” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

3.1 Letramento literário: teoria e método

Em *Ensino de Literatura, Leitura Literária e Letramento Literário: uma desambiguação* (2021), Rildo Cosson nos leva a refletir que, para se compreender melhor o letramento literário, “é necessário inseri-lo em seu contexto de surgimento como uma forma de entender a leitura literária e, por consequência, de ensino de literatura” (Cosson, 2021, p. 84).

Para o autor, o letramento literário faz parte do reconhecimento da escrita como elemento central de inclusão e participação na sociedade. O letramento é concebido como algo que permeia todas as relações socioculturais, envolvendo os textos literários (Cosson 2021, p. 85). Para equilibrar os dois termos que compõem a expressão letramento literário, Cosson e Paulino (2009) definem o como “a apropriação literária da literatura” (Cosson, 2021, p. 85).

⁴ “É porque as práticas sociais da escrita são diversificadas que, talvez, seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de multiletramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

⁵ Definição inserida no Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores da UFMG/Faculdade de Educação, 2014 (Lima; Nascimento, 2024, p. 121).

Apropriação, no contexto do letramento literário, refere-se à construção de sentidos, que se efetiva por meio de práticas pelas quais os indivíduos se apropriam e usam em diferentes contextos. Desta forma, o letramento passa a ser uma aprendizagem sociocultural, que vai além do espaço escolar, uma forma de experienciar o mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, não é apenas a leitura dos textos literários que efetiva o letramento literário, mas a leitura literária das obras literárias, com o compartilhamento das leituras em uma comunidade de leitores em prol do desenvolvimento da competência literária centrada no aluno e que faz parte de toda ação escolar (Cosson, 2021, p. 87). O objetivo central do letramento literário é a formação de um leitor que seja capaz de ir além da decodificação dos textos e que consiga se apropriar de forma autônoma dos livros, bem como do seu processo de leitura. Por exemplo, em atividades como rodas de leitura ou oficinas de interpretação, os alunos podem discutir e reinterpretar obras, exercitando essa autonomia."

O processo de letramento literário deve ser acompanhado, cabe ao professor ser mediador desse processo, oferecendo oportunidades de manuseio da linguagem literária por meio de sistematizações e oportunidades que apoiem a leitura literária dos textos literários (Cosson, 2021, p. 87).

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. É essa intervenção do sujeito que dá ao termo método seu papel indispensável (MORIN, 2005, p. 335, grifo nosso).

Para Morin (2005), a teoria e o método são conceitos distintos que estão entrelaçados para que haja sentido em uma pesquisa: a teoria orienta a compreensão de um problema, enquanto o método organiza e aplica essa teoria na prática. Desta forma, o método pensa e reorganiza a teoria para levá-la à prática. Para dialogar com Morin (2005), lanço mão de Souza (2016) que traz quatro definições para método: o conjunto dos princípios orientadores de uma pesquisa científica; consiste em certa perspectiva ou centro de interesse a partir da qual se investiga cientificamente determinada região da realidade; o conjunto de condições materiais, recursos instrumentais e procedimentos técnicos para a execução de um estudo científico e redução de uma teoria à sua aplicação a casos particulares (Souza, 2016, p. 61).

A teoria é o método dessa pesquisa, trata-se do Letramento literário. Durante as duas primeiras décadas do século XXI, trabalhos significativos foram publicados por teóricos como

Paulino e Cosson a fim de discutir o ensino da literatura sob a perspectiva do termo letramento literário. Nesse estudo, utilizaremos os estudos propostos por Rildo Cosson em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (2014a). Para o autor, letramento literário é

o processo de letramento que se faz via textos literários e compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, **uma forma de assegurar seu efetivo domínio**” (Cosson, 2014). É uma dimensão do uso diferenciado da escrita. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2014a, p. 12, grifo nosso).

Esse domínio refere-se ao que Cosson (2014b) conceitua como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson, 2014b, s/p). Para o pesquisador, é necessário entender os termos “processo” e “apropriação”. Cosson (2014a) define o processo como “a ideia do ato contínuo, de algo em movimento, que não se fecha” (Cosson, 2014b, s/p). Enquanto apropriação “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” (Cosson, 2014b, s/p). Assim, o processo inicia desde o nosso primeiro contato com a literatura, quando crianças ouvimos as canções de ninar, se entendendo durante nossa vida ao ler um romance ou assistir a um filme (Cosson, 2014b, s/p). E quando conseguimos dizer ou expressar o que não conseguimos antes de ler determinado texto, conseguimos aprender com um personagem, estamos nos apropriando da literatura (Cosson, 2014b, s/p). Sendo assim, quando constituímos os sentidos do texto, estamos nos apropriando da literatura enquanto linguagem (Cosson, 2014b, s/p). Essa apropriação é um modo muito singular de construir sentidos, a partir da intensidade da interação com a palavra. Para Cosson (2014a), esse processo é realizado via textos literários, e aponta o letramento literário como forma de garantir o domínio e uso de textos (Cosson, 2014a, p.12).

Amorim et al. (2022, p. 96) aprimoram os conceitos sobre letramento literário, considerando todas as questões que envolvem o ensino da leitura literária na concepção de letramento. Os autores entendem

[...] letramentos literários como movimentos contínuos, responsivos e dialógicos de apropriação de textos literários como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos, e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas – sempre ideologicamente guiadas – na integração com textos literários em diferentes contextos; e 3) um movimento exotópico de encontro com o

outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado (Amorim et al., 2022, p. 83).

Essa definição reforça e torna a leitura de textos uma prática social que reflete os valores sociais. Sendo assim, “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2014, p. 23), permitindo habilitar o sujeito à escrita e à leitura literária, bem como propagar conteúdos considerados básicos na formação educacional.

Para que o letramento literário seja efetivado na prática pedagógica, faz-se necessário o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias, para posteriormente compartilhar essas leituras e ampliar seu repertório literário (Cosson, 2014b, s/p). Cabe ao professor mediar esse processo em sala de aula.

O professor em sala de aula tem um papel fundamental nas práticas de letramento literário: o de guiar ou conduzir a experiência do leitor com o texto literário, apontando os caminhos por onde o leitor pode transitar dentro do texto, mas sem impor uma direção e constituindo, assim, uma comunidade de leitores em sala de aula (Cosson, 2021, p. 190), proporcionando aos estudantes a autonomia na elaboração dos sentidos das leituras. Para Cosson (2014, p. 104), “esse caminho de leitura poderá ser transposto para tantos outros textos que ele virá a ler mais tarde ou julgar necessário” (Cosson, 2014, p. 104). O professor deve atuar como mediador no processo de letramento literário, auxiliando, inclusive, na construção da cultura literária do aluno (Amorim et al., 2022, p. 98).

Para que isso seja possível, Cosson defende a escolarização da literatura, “uma escolarização de forma adequada, sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (Cosson, 2014, p. 23). A escolarização adequada da literatura, segundo Rildo Cosson, requer uma abordagem que apoie a formação crítica e estética dos alunos. Cosson defende que a leitura literária deve ser um processo ativo, onde os estudantes não apenas decifram textos, mas também os interpretam, refletindo sobre suas significações e contextos. Ele enfatiza a importância de se trabalhar com obras que estimulem a imaginação e o pensamento crítico, além de considerar a diversidade cultural e as diferentes vozes presentes na literatura. Uma prática pedagógica adequada inclui discussões em grupo, projetos interdisciplinares e a utilização de diferentes mídias para enriquecer a experiência literária.

Desta forma, o letramento literário vem para dar conta dessa escolarização adequada. O Letramento Literário possibilita a completude do sentido do texto. É preciso estar atento à

multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que seja significativa (Cosson, 2014a). Ao ler, abrimos uma porta entre nosso mundo e o mundo do outro. Cosson ressalta, ainda, o letramento literário como forma de garantir o domínio e uso de textos literários na escola a fim de formar maior número de leitores. Sendo assim, o letramento literário tem a função de difusão da literatura como direito fundamental para a formação escolar.

Cosson (2014a) destaca que a escola tem grande parte desta responsabilidade, pois o letramento literário é prática intrínseca. O letramento literário “é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2014, p. 23), que tem por objetivo habilitar o sujeito à escrita e à leitura literária, bem como propagar conteúdos considerados básicos na formação educacional. É por essa razão que as práticas de letramento literário devem ser realizadas em diferentes espaços, pois proporcionam, para além da formação leitora, mas na formação integral do ser humano.

Em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, Cosson (2014a) traz a proposta de letramento literário no que se refere ao processo de escolarização da literatura, de reformar, fortalecer e ampliar a experiência literária que se oferece no ensino básico. Buscando formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (Cosson, 2014a).

Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário (Cosson, 2014, s/p). Sendo assim, a pesquisa em letramento literário tem o intuito de analisar, compreender e formar subsídios para as metodologias através das quais se dá a escolarização da literatura (Souza, Rosana, 2019, p. 12). As pesquisas procuram entender o ensino da literatura em sala de aula, discutir os valores estéticos e suas funções. O pesquisador em letramento literário pode construir, aplicar e/ou avaliar estratégias (práticas, projetos, rotinas) de letramento literário. Esses estudos auxiliam na reflexão e consciência dos mediadores da leitura literária, que refletem em leitores conscientes, leitores que possam fazer o uso social da leitura e da escrita dentro e fora do espaço escolar.

3.2 As Pesquisas em Letramento Literário

Levando em consideração que o termo letramento literário é bastante atual no âmbito da Educação, as pesquisas em Letramento Literário também são recentes. Muitas dúvidas ainda permeiam no que se refere ao conceito, às metodologias e às práticas pedagógicas que podem ser utilizadas em sala de aula a partir dessa teoria e método.

Gil (2002) define a pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2002, p.17). Assim como neste trabalho, percebemos que, em diálogo com Gil (2002), há a necessidade de pesquisas envolvendo o letramento literário, pois, para o autor, “pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema” (Gil, 2002, p.12).

As pesquisas científicas, assim como as propostas que envolvam o letramento literário, devem ser desenvolvidas “mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (Gil, 2002, p.12). Desta forma, as pesquisas em letramento literário partem de uma abordagem mais específica para o geral.

Podemos citar como exemplo, as pesquisas em letramento literário. O pesquisador parte de uma abordagem mais específica, como, por exemplo, a promoção do letramento literário em sala de aula. Pode escolher trabalhar com as pesquisas bibliográficas ou com a aplicação de campo, definindo onde será aplicada às estratégias, se a escola, pública ou particular; o segmento de ensino, anos iniciais, anos finais ou ensino médio; dentre outros. A partir dessa abordagem específica, segue-se para a abordagem mais geral. Ambas as pesquisas citadas necessitam de pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002, p. 61), “esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório cuja área de estudo seja delimitada e posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo na qual está interessado, bem como sua delimitação” (Gil, 2002, p. 61).

Ao se apontar as pesquisas, são necessárias a seleção de materiais bibliográficos pertinentes ao tema desenvolvido para fundamentar-se, principalmente nas temáticas abordadas por um conjunto de autores. Como, por exemplo, ao trabalhar com a pesquisa em letramento literário em sala de aula, podemos encontrar autores que utilizam sob sua égide essa pesquisa. Dentre eles, os seguintes aportes teóricos: na teoria de Letramento Literário, conforme Cosson (2009, 2014, 2014a, 2014b, 2020, 2021, 2021a), Cosson e Souza (2011), Cosson e Paulino (2009) e Paulino (1998), ancorada nos estudos sobre o ensino de literatura, leitura literária e nos conceitos de mediação no ambiente escolar, norteados por Zilberman (2008, 2012), Petit

(2009, 2013), Colomer (2007), Candido (1998), Munita (2021), Segabinazi (2016), Sousa e Segabinazi (2019) e Cavalcante (2018).

A partir das leituras, é possível pensar nas lacunas existentes ao tema abordado e pensar em propostas para práticas de letramento literário em sala de aula, uma proposta de intervenção. Um exemplo de proposta de sistematização, definida para o trabalho com o Letramento Literário, está especificado na Sequência Básica postulada por Cosson em *Letramento Literário: teoria e prática* (2014a), exemplificada anteriormente.

A pesquisa em letramento literário não se restringe às práticas de sistematização do letramento literário em sala de aula. Dentro dessa teoria e método podem se realizar diferentes estudos, como, por exemplo, o ensino de literatura e letramento literário; o letramento literário e as famílias, discussão de como tem sido o papel da família e da escola no que se refere à leitura e ao letramento literário; letramento literário dos professores, que pode contribuir para a reflexão e a formação literária do professor; o letramento literário nas escolas públicas, como analisar práticas de letramento literário existente no município ou estados; o letramento literário nos anos iniciais, anos finais ou ensino médio, analisando as práticas existentes nos diferentes segmentos de ensino; avaliar as condições de abordagem do texto literário na escola, com análise do material didático utilizado nas aulas de Literatura ou aulas que abordam o texto literário; dentre inúmeras possibilidades que busquem promover o aperfeiçoamento do ensino da literatura em sala de aula.

Durante a pesquisa, foram incluídas leituras de teses e dissertações que abordam o letramento literário: título, autor, ano e síntese. Os textos foram pesquisados nos repertórios de algumas instituições de ensino, utilizando a palavra-chave letramento literário. Selecionamos uma dissertação, encontrada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e uma tese, encontrada no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para esclarecer a pesquisa em letramento literário. Foram estes os trabalhos para exemplificar as pesquisas em *Letramento Literário: Texto I, Dissertação: Oscar da Literatura: estratégia para formação do leitor*, de Odenize Nogueira de Araújo Melo (2021). A dissertação foi desenvolvida a partir da experiência docente em um projeto de ensino que premiava alunos do Ensino Médio por seus trabalhos relacionados à literatura. O objetivo do projeto era destacar o papel do professor no ensino de literatura, articulando-o ao uso de ferramentas digitais. A pesquisa, classificada como pesquisa-ação qualitativa, examinou as práticas e cenários das aulas, além de realizar revisão bibliográfica sobre letramento literário e digital. O estudo busca afirmar a importância de estratégias como o

"Oscar da Literatura" na escola, baseando-se na experiência em sala de aula e na formação acadêmica. Texto II, Tese: *Formação docente e letramento literário: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, de Hellen Cris de Almeida Rodrigues (2022). Esta pesquisa investiga a formação dos professores em relação à mediação da leitura para o letramento literário em uma escola municipal em Boa Vista - RR. A questão central é: quais elementos na formação docente influenciam as práticas de mediação de leitura literária? O objetivo é analisar as ações dos professores em sala de aula em relação à leitura literária durante os Encontros Formativos, utilizando o método da pesquisa-ação. Os resultados destacam a importância de mais pesquisas sobre formação e literatura, sugerindo a criação de políticas formativas que priorizem esse tema. Os Encontros Formativos são vistos como oportunidade de reflexão colaborativa que beneficia a formação de leitores literários. Texto III, Projeto de iniciação científica: *Letramento literário e digital por meio da literatura amazonense: uma análise dos poemas de Thiago de Mello e Tenório Telles*, de Valéria de Oliveira Lima (2022). O projeto em questão aborda o letramento literário, com base na teoria de Letramento Literário de Cosson (2014), utilizando as obras "Faz escuro mas eu canto", de Thiago de Mello e "Canção da Esperança e outros poemas", de Tenório Telles. Estudantes do 9º ano de uma escola pública de Manaus participaram de atividades semanais durante a "Hora da Leitura", seguindo a sequência básica de Cosson (2014). Além disso, oficinas e a produção de um e-book foram realizadas utilizando o aplicativo Canvas. Os participantes demonstraram interesse pela pesquisa científica e alcançaram o letramento literário, contribuindo para sua formação integral.

Observamos que as pesquisas podem ser realizadas em diferentes segmentos e Instituições de Ensino. Podemos identificar em cada uma delas os conceitos operacionais recorrentes nas pesquisas em letramento literário, além dos elementos protagonistas citados neste artigo. Ambas as pesquisas possuem um objetivo em comum: o de promover o aperfeiçoamento do ensino da literatura em sala de aula. Essas práticas podem servir de exemplo para pesquisadores que desejam realizar pesquisas que envolvam a teoria e método Letramento Literário como horizonte. Na próxima seção, traremos algumas orientações, outros pontos que o pesquisador em letramento literário necessita observar dentro da teoria e método letramento literário.

Compreendemos como método os procedimentos adotados na pesquisa, os caminhos que o pesquisador percorre para chegar a um fim. Desta forma, partindo da teoria e método

Letramento Literário, apresentamos até aqui os caminhos básicos a serem seguidos por quem deseja realizar a pesquisa em letramento literário.

Primeiramente, o pesquisador em letramento literário precisa compreender os conceitos operacionais aqui mostrados, tendo em vista que a pesquisa exige uma formação consistente ao que será desenvolvido. Para isso, o pesquisador necessita ter contato e conhecer os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa em Letramento Literário, posto que a teoria orienta a prática.

Outro passo é o conhecimento do processo de mudanças que o ensino da literatura passou ao longo da história, a sucessão de paradigmas (Cosson, 2021). Conhecendo os paradigmas, o pesquisador e/ou professor poderão pensar novas práticas de ensino da literatura, ou repensar as práticas já existentes. E, levando em consideração que vivemos em constantes transformações, pode-se pensar no ensino da literatura futuramente, abrindo caminhos para novas pesquisas.

Ademais, o pesquisador precisa conhecer a teoria e o método Letramento Literário, levando em consideração que o método pensa e reorganiza a teoria para levá-la à prática (Morin, 2005). Para aplicação dessa teoria e método, trouxemos como exemplo a proposta de sistematização do letramento literário postulada por Cosson (2014): a sequência básica. A partir dessa sistematização, o pesquisador e/ou professor poderão criar outras sistematizações, além de utilizá-las ou adaptá-las para a realização da leitura efetiva dos textos literários em sala de aula.

É necessário também que o pesquisador realize o estado da arte, pois, nos últimos quinze anos, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação estado da arte. (Ferreira, 2002). Esse tipo de mapeamento permite reunir diferentes leituras e conclusões sobre as pesquisas já realizadas. Para compreensão das pesquisas em letramento literário, apresentamos anteriormente o resumo de duas dissertações, uma tese e uma prática de iniciação, esta última aplicada pela autora deste texto.

Outro caminho a ser observado são os objetos de questionamento para a pesquisa em letramento literário, o corpus. Para Cosson, o pesquisador pode observar os elementos protagonistas do letramento literário na escola, os elementos que auxiliam na promoção do letramento literário e os documentos oficiais que norteiam a educação. Dentre esses elementos, destaque: o aluno-leitor, o texto literário, a literatura como parte da disciplina de Língua Portuguesa, o professor, as práticas pedagógicas, os livros didáticos, o espaço destinado à leitura dentro e fora da escola, o projeto político pedagógico, os Parâmetros Curriculares

Nacionais - PCN (Brasil, 1998), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), dentre outros elementos que contribuem para o letramento literário.

Esses conceitos mostrados por Cosson (2014, 2020, 2021) são os caminhos que o pesquisador em letramento literário necessita percorrer. A partir das pesquisas, unindo teoria e método, o pesquisador em letramento literário poderá construir, aplicar e/ou avaliar estratégias (práticas, projetos, rotinas) de letramento literário. É uma maneira de sistematizar o ensino da literatura, leitura literária e letramento literário. Propondo novas práticas para o desenvolvimento da competência literária, questionar práticas existentes, ampliar suas práticas, agregar e analisar práticas de letramento literário, apontando caminhos para a solução dos problemas, como, por exemplo, a de formar o leitor literário. Além de refletir sobre o ensino da literatura, a forma como ela é abordada nos livros didáticos, como a literatura é cobrada nos sistemas de avaliações, dentre muitas angústias que envolvem o letramento literário.

3.3 Práticas e estratégias de letramento literário: uma sistematização necessária

Para que o método seja estabelecido, precisa-se de estratégia, iniciativa, invenção, arte. Desta forma, estabelece-se uma relação recorrente entre método e teoria (Morin, 2005, p. 335).

Em *Letramento Literário: teoria e prática* (2014a), Rildo Cosson traz uma proposta de sistematização do letramento literário na escola e das atividades das aulas de Literatura por meio de duas sequências exemplares, a Sequência Básica (proposta para o Ensino Fundamental) e a Sequência Expandida (proposta para o Ensino Médio). Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material em sala de aula, integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas: a técnica da oficina, que consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento; a técnica do andaime, onde o professor atua como sustento para o desenvolvimento autônomo do aluno; e a do portfólio, registrar, visualizar, verificar o encadeamento das atividades.

O passo a passo dessas sequências proporciona o acompanhamento do desenvolvimento do método pelos professores, permitindo que possam visualizar outras possibilidades de sistematização de sua prática de sala de aula (Lima, Nascimento, 2024, p. 122). Além de adaptar conforme a realidade dos seus estudantes e do espaço escolar, assim como elaborar outras sistematizações que possibilitem a leitura literária do texto literário integral e atividades que oportunizem reflexões sobre as obras lidas para o estudante e o diálogo entre os leitores da

comunidade, pois, para Cosson (2014), as sequências são exemplares e não modelares, “exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos” (Cosson, 2021, p. 48).

A sequência básica postulada por Cosson (2014) é indicada para o Ensino Fundamental. Ela é constituída por quatro passos: a motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro com o autor e a obra depende da boa motivação. Essa etapa pode envolver conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade e não deve ultrapassar uma aula, para que se cumpra o papel dentro da sequência. Os elementos da motivação podem ser o tema do texto a ser trabalhado, a observação da estrutura e da temática do texto, dentre outros (Cosson, 2014a, p. 57).

A introdução, onde são apresentados o autor e a obra escolhida. Para a apresentação do autor, é importante não deixar que essa apresentação se transforme em uma aula com detalhes biográficos do escritor, que não serão importantes para quem vai ler apenas uma obra. “No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (Cosson, 2014a, p. 60).

No momento da apresentação da obra escolhida, é importante apresentá-la de forma física, com o levantamento de hipóteses sobre a leitura feita por meio das observações da capa, contracapa, orelha, prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra, a fim de mostrar a importância e a escolha da obra para que o aluno a recebesse de maneira positiva. “Pode-se também ser trabalhada a apresentação de outra obra diretamente relacionada com aquela a ser lida” (Cosson, 2014a, p. 80). Nascimento (2021) reforça que “na etapa introdução não se deve fazer uma síntese da história, esta deve ser contada depois, devemos deixar que o estudante descubra na leitura para não suprimir o prazer da descoberta” (Nascimento, 2021).

A terceira etapa é a leitura. Nessa etapa, os alunos efetuam as leituras, que convém serem feitas em sala de aula, com textos mais curtos e prioritariamente extraclasse com textos mais extensos, por levar em consideração o tempo de leitura de cada aluno. Cabe ao professor estabelecer prazos de finalização e um sistema de acompanhamento e verificação que pode ser feito por meio de intervalos de leitura, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades. Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal, dialogando em diferentes enfoques com diferentes textos. Para Cosson (2014a), “os intervalos podem e devem ser usados para cumprir o processo de letramento literário” (Cosson, 2014, p. 64).

Por fim, a quarta etapa: a interpretação. É o momento de construção do sentido do texto, nesse momento os alunos poderiam exteriorizar o que compreenderam por meio do diálogo

entre autor, leitor e comunidade (Cosson, 2014a, p. 64). O momento interior é aquele que acompanha a decifração, é a apreensão global após terminar a leitura, essa interpretação é feita com o que somos no momento da leitura, é um ato social. O momento exterior à concretização, a materialização da interpretação, o ato da construção de sentido em uma determinada comunidade. Para o autor, esse é o momento em que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza, sendo uma etapa que deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel (Cosson, 2014a, p. 84).

Ressalta-se, que não se faz necessário seguir à risca a construção das sequências, suas etapas. Para Cosson (2014), “o que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamentos necessários em qualquer método” (Cosson, 2014, p. 72) e que “o professor interessado no método saberá encontrar nessa orientação geral o seu caminho para o letramento literário adequado aos seus alunos e à sua escola” (Cosson, 2014, p. 103).

Ressalta-se, ainda, que no letramento literário, a construção de uma comunidade de leitores é um movimento contínuo da leitura que parte do princípio da diversidade. Para isso, as obras devem ser diversificadas, pois cada uma traz uma perspectiva, um modo de representar o mundo, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente. Por exemplo, combinar autores clássicos como Machado de Assis com contemporâneos como Conceição Evaristo pode enriquecer o repertório dos estudantes, ampliando seu olhar crítico e cultural. A literatura deve ser vista como vários sistemas articulando a pluralidade da língua e da cultura. Em relação à seleção dos textos literários a serem lidos, o letramento literário trabalha com o que é atual, o que tem significado para mim, em meu tempo, independente da época de escrita ou publicação, seja ele contemporâneo ou um cânone, pois é na atualidade dos textos que surge a facilidade e o interesse pela leitura nos estudantes (Cosson, 2014, p. 35). É importante destacar que o que contribui para o letramento literário é a competência da leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, “levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a techedura da cultura. É essa competência que se objetiva no letramento literário” (Cosson, 2014, p. 103 e 104), competência esta que só pode ser adquirida pela leitura literária do texto literário, de modo direcionado, “dentro de um processo de aprendizagem que é dever da escola proporcionar” (Cosson, 2014, p. 105).

Zilberman (2012, p. 130) já afirmava essa necessidade do contato com o texto literário. Para a autora, “o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre o objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos [...] a que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura” (Zilberman, 2012, p. 130).

Para Cosson (2014, p. 120),

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fluir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando e retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto o princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (Cosson, 2014, p. 120).

Zilberman (2012, p. 181) esclarece que “o professor precisa ficar atento à destreza e ao interesse de leitura por parte dos alunos.” Ele será compreensivo com o estudante que apresenta dificuldades para acompanhar o texto, apoiando-o com a indicação de produtos ao mesmo tempo bons e fáceis de entender” (Zilberman, 2012, p. 151). Desta forma, o mediador pode contribuir para que o estudante avance em suas experiências e perceba as diferentes possibilidades interpretativas que o texto literário possibilita. Nesse sentido, o professor, enquanto mediador, torna-se um sujeito imprescindível nessa formação, tendo em vista que ele realiza o trabalho direto e contínuo com os estudantes em sala de aula. Colomer (2007) já afirmava que as atividades de leitura precisam ser dirigidas, mediadas, compartilhadas e praticadas, assim como outras práticas, pois “ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele” (Colomer, 2007, p. 65).

Ao longo deste capítulo, destacou-se a importância do letramento literário como uma prática que transcende a simples escolarização da literatura, promovendo um diálogo enriquecedor entre texto, leitor e sociedade. Nesse contexto, a mediação surge como um elemento essencial, permitindo que o professor atue como facilitador no processo de construção de sentidos e na formação de leitores críticos e autônomos. A literatura, assim mediada, preserva seu potencial humanizador e se reafirma como uma ferramenta poderosa para a ampliação da compreensão e da sensibilidade humana. Assim, conclui-se que a prática pedagógica deve priorizar estratégias que valorizem a experiência literária integral, respeitando sua singularidade e promovendo o desenvolvimento pleno da competência leitora dos estudantes. Sendo assim, o próximo capítulo estabelece conexões teóricas com Munita (2021), Petit (2009) e Colomer (2007) para falar sobre a mediação da leitura literária em sala de aula.

4 MEDIAÇÃO

4.1 O que é mediação?

5 MEDIAÇÃO

5.1 O que é mediação?

Dentre as preocupações que envolvem o ensino de literatura, encontramos diversos estudos relacionados aos paradigmas do ensino da literatura, conforme Cosson (2021), em relação aos paradigmas da leitura literária, segundo Colomer (2021), e em metodologias e indicações de práticas de letramento literário em sala de aula, conforme Cosson (2014) e Silva P. (2022), dentre outros autores que, sob sua égide, desenvolvem as pesquisas voltadas para o ensino de literatura. Percebemos que, em termos de pesquisa, já existem metodologias, indicações de práticas, ainda que talvez não reverberem nas escolas.

Teresa Colomer (2021, p. 11-17), no prólogo de *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*, de Felipe Munita (2021), situa os paradigmas das práticas de leitura literária a partir dos anos 70 e chama a atenção para a necessidade de voltar os olhos para a última etapa da teoria e da prática educativa sobre a leitura literária, a mediação. Estamos em um momento em que as preocupações se voltam para pensarmos na mediação, o que é mediação? Como ela acontece? De que forma? O que é ser mediador? e como podemos ser um bom mediador? dentre outras indagações que permeiam essas angústias.

Essas reflexões podem ser encontradas nos estudos do pesquisador Felipe Munita. Em seu texto *El mediador escolar de lectura literaria*, Munita (2014) esclarece que podemos identificar diversos campos em que o termo mediação é atualmente utilizado e que, em todos esses campos, podemos chegar a um consenso de três pontos principais entre eles. Primeiro, refere-se à ação orientada em ⁶“intervenir, recomendar y hacer sugerencias, pero nunca imponer soluciones o tomar decisiones vinculantes” (Serrano e Méndez, 1999: 236 apud Minuta, 2014, p. 37). Segundo é que, neste quadro, ⁷“los mediadores devienen verdaderos modelos de integración” (Martín Serrano, 2008/1977) ⁸“en la medida en que favorecen nuevos procesos de comprensión e interpretación de la realidad, caracterizados siempre por la convergencia de posturas anteriormente discordantes” (Munita, 2014, p. 37). O terceiro aspecto refere-se à ideia

⁶ “intervir, recomendar e fazer sugestões, mas nunca para impor soluções ou tomar decisões vinculativas” (Serrano e Méndez, 1999: 236 apud Minuta, 2014, p 37) (tradução nossa).

⁷ “os mediadores tornam-se verdadeiros modelos de integração” (Martín Serrano, 2008/1977) (tradução nossa).

⁸ na medida em que favorecem novos processos de compreensão e interpretação da realidade, sempre caracterizados pela convergência de posições anteriormente discordantes. (Munita, 2014, p. 37) (tradução nossa).

de que ⁹“*la función del mediador pasa por facilitar y ofrecer ayudas en un doble sentido (Alcover, 2006): tanto en relación a los objetivos últimos que persigue la mediación (alcanzar acuerdos, mejorar la comunicación, etc.)*”

Nesta pesquisa, adotamos o conceito de mediação no campo educacional. Munita (2014) apresenta a perspectiva da mediação educacional desenvolvida por Feuerstein (2013) e seus colaboradores. Nessa abordagem, a mediação caracteriza-se por determinados valores básicos “*como el acompañamiento y cercanía, la importancia del afecto y el dialogo confiado, las ayudas para el despertar de la autoestima y para clarificar y discernir las experiencias, el enseñar a mirar, y la capacidad de dotar al educando de estrategias de aprendizaje*” (Munita, 2014, p. 39).¹⁰

Beatriz Cardoso (2014) traz a definição do que é mediar no Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores da UFMG/Faculdade de Educação, 2014. De acordo com a definição inserida, “mediar” significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na Educação Infantil, entre o livro de literatura infantil e a criança” (Cardoso, s/p).

No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro. Se entendermos o termo sob essa conotação, abre-se um leque de aspectos a serem considerados nessa relação: desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si.

Para Reyes (2014), “os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem” (Reyes, 2014, s/p).

Ao pensarmos em mediação do processo de formação de leitores, algumas figuras aparecem de forma nítida, como nossos pais, avós, professor, bibliotecário, vozes que possibilitaram o encontro com o texto literário. Para Petit (2009, p. 149), “esse mediador é com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um

⁹ “a função do mediador é facilitar e oferecer ajuda num duplo sentido (Alcover, 2006): ambos em relação aos objetivos últimos que a mediação persegue (chegar a acordos, melhorar a comunicação, etc.)” (Munita, 2014, p. 37) (tradução nossa).

¹⁰ “como o acompanhamento e a proximidade, a importância do afeto e do diálogo confiante, ajudando a despertar a autoestima e esclarecer e discernir experiências, ensinando ao aluno a perspectiva e a capacidade de fornecer estratégias de aprendizagem” (Munita, 2014, p. 39) (tradução nossa).

animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem cruzamos” (Petit, 2009, p. 149).

A criança, em seu meio familiar e seus outros ambientes, pode ser estimulada à leitura. Porém, na escola, esta leitura adquire também caráter social. Segundo Cosson (2014), o ato de ler é solitário, pois geralmente a leitura é individual, mas também é solidário por trazer aspectos diferentes de cada olhar do autor, e a cada leitura individual surgem aspectos, interpretações e visões de mundo próprias. Nesse sentido, o professor, enquanto mediador, torna-se um sujeito imprescindível nessa formação, tendo em vista que ele realiza o trabalho direto e contínuo com os estudantes em sala de aula. Para Colomer (2007, p. 102), ‘estímulo’, ‘intervenção’, ‘mediação’, ‘familiarização’ ou ‘animação’ são termos que se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças” (Colomer, 2007, p. 102).

Com relação à mediação da leitura literária em sala de aula, recorro aos estudos de Michele Petit (2009) em sua obra *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2009). Para Petit, o mediador é importante no processo de formação dos leitores, tendo em vista as resistências que são proporcionais à leitura e ao objeto livro. Segundo a autora, “quando um jovem vem de um meio onde predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo.” E outros mediadores poderão, em seguida, acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso” (Petit, 2009, p. 148). Para Petit (2009, p. 149), o mediador funciona como um elo entre o leitor e o objeto de leitura, construindo pontes entre leitor e textos. Cavalcante (2018, p. 7) reforça Petit (2009, p. 149) ao afirmar que,

A mediação da leitura caracteriza-se pelas relações dialógicas entre os sujeitos, o texto mediado e o ato mediador. É um diálogo constituído de múltiplas vozes e narrativas, de natureza dinâmica, flexível e crítica. Em forma de diálogo, a mediação pode ocorrer em diferentes formatos para públicos diversos, em ambientes como bibliotecas públicas, escolares e comunitárias, centros culturais, livrarias, museus e teatros, apenas alguns dos espaços tradicionais de promoção da leitura. Ou mesmo em locais improvisados ou públicos, como varandas, calçadas, condomínios, garagens, praças e parques (Cavalcante, 2018, p. 7).

Apesar de a mediação poder ser realizada de maneiras diversas para públicos variados em diferentes ambientes, os processos educacionais, durante muito tempo, preocuparam-se apenas em levar os livros até os leitores, esquecendo-se de como apresentá-los para os estudantes. Pode-se dizer que esse fator tem relação ao comodismo do ensinar através da literatura, sobre e para a literatura, e não com a literatura, ou pela falta de preparação de conhecimento do professor em relação à mediação.

5.2 A mediação da leitura

A mediação da leitura em sala de aula envolve alguns conceitos que atravessam esse campo e que precisam ser destacados: a leitura, o leitor, a literatura e o mediador de leitura.

Para Martins (2006, p. 30), a leitura é considerada como um processo de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem [...] caracterizada também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (Martins, 2006, p. 30). Cosson (2020) contempla Martins (2006) ao afirmar que “ler é produzir sentidos por meio de um diálogo [...] um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros [...] que cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o mundo e outros leitores” (Cosson, 2020, p. 35). Para o autor,

ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (Cosson, 2014, p. 36).

Outro conceito importante é o de leitor. Para Cosson (2014, p. 39), é o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto, é ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. No entanto, “o leitor não é o único responsável pelo sentido do texto [...] o autor, o texto e o contexto são outros elementos constitutivos do processo de construção de sentidos” (Cosson, 2020, p. 41). O leitor é construído enquanto tal pela comunidade da qual faz parte” (Heath, 1983, apud Cosson, 2020, p. 38). Para Cosson (2020, p. 39), “ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade”. Vale ressaltar que, na mediação de leitura, não é necessário ser alfabetizado para ler. Na companhia do mediador, a criança é capaz de dar sentido ao que escuta e vê nas histórias. Uma capacidade que nos acompanha desde o nascimento” (Itaú Social, 2020).

Ainda dentro dos conceitos que atravessam o campo da mediação, temos a literatura. Candido (1998, p. 176) chama 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 folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 1998, p. 176).

Para o autor, a literatura é vista como “força humanizadora, não como sistema de obras [...] é algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (Candido,

2002, p. 80). Cosson (2014, p. 16) reforça Candido, ao afirmar que a literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem um paralelo com outra atividade humana. Revela-se como prática fundamental para a constituição do sujeito da escrita. A literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo (Cosson, 2014, p. 16).

Outro conceito a ser destacado é o mediador de leitura. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2007), a definição para o adjetivo mediador é o que serve de intermediário, de elo. Em se tratando de leitura, compreendemos o elo como a ponte entre o livro e o leitor. Nesse sentido, encontramos no Glossário Ceale a definição de mediadores de leitura. Para Reyes (2014), “os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem” (Reyes, 2014, s/p).

Ao pensarmos na mediação do processo de formação de leitores, surgem algumas figuras nítidas: nossos pais, avós, professores, bibliotecários, vozes que possibilitaram o encontro com o texto literário. Para Petit (2009, p. 149), “esse mediador é, com frequência, um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem cruzamos” (Petit, 2009, p. 149). Na escola, o professor, enquanto mediador, torna-se um sujeito imprescindível nessa formação, um agente de grande importância, tendo em vista que ele realiza o trabalho direto e contínuo com os estudantes em sala de aula, e é por meio dele que muitos terão acesso aos livros.

Em *Mediação da Leitura e Formação do Leitor*, Cavalcante (2018, p. 9) apresenta características que devem fazer parte de um mediador de leitura:

- a) Inicialmente, deve tratar-se de um(a) leitor(a), alguém que gosta de ler. É um(a) leitor(a) crítico(a), cujas experiências são partilhadas no processo de interação com o outro;
- b) Além da experiência de leitura, é necessário gostar de comunicar-se, de falar do que lê, compartilhar seus repertórios e afetividade;
- c) Percebe na mediação a possibilidade de mudança a ser realizada no cotidiano das pessoas, de modo que compreendam o espaço que a leitura ocupa em suas vidas;
- d) Compreende as diferentes fases pelas quais um leitor se constrói e se torna íntimo da leitura, sem exigências, deixando fluir, sem estabelecer juízos (Cavalcante, 2018, p. 9).

Depreende-se dos pontos colocados por Cavalcante (2018) que a mediação do professor é indispensável no processo de formação de leitores, pois ele atua como um guia, que conduz o estudante em sua jornada literária. Para isso, é importante que o professor seja, antes de tudo, um leitor apaixonado, alguém que vive a leitura intensamente e compartilha suas experiências, transformando-as em oportunidades de interação e aprendizado mútuo. O professor-mediador é a ponte que conecta os estudantes aos textos, e ao trazer afetividade para o processo, abre-se um espaço para o engajamento e a motivação pela leitura. Mais do que formar leitores, o professor precisa compreender que cada aluno possui seu próprio ritmo e relação com a leitura. Sendo assim, é seu papel fazer com que tal processo aconteça de forma natural, sem imposições e sem julgamentos, em um ambiente acolhedor em que a leitura possa fluir livremente. Ao respeitar o desenvolvimento do leitor e proporcionar o acesso à literatura, considerando adequada às suas capacidades, o docente contribui na formação de leitores autônomos que, para além de ler, vivem e pensam o mundo sob a ordem das palavras. É nesse cenário que a mediação revela seu verdadeiro impacto, mostrando a importância da leitura na vida de cada estudante e fortalecendo sua conexão com os textos de forma transformadora.

Em síntese, os pontos apresentados por Cavalcante (2018, p. 9) reforçam que o professor mediador, antes de tudo, precisa ser um leitor. Afinal, como contribuir para formar novos leitores, se o professor não lê? Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor. Poder-se-ia esperar que esse gosto acontecesse naturalmente nos círculos, onde o livro é um objeto familiar. No entanto, como já disse, isso está muito longe de ocorrer. (Petit, 2008, p. 162). Para Silva (2009, p. 28):

O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdo. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se vitaliza incessantemente (Silva, 2009, p. 28).

Assim, o mediador de leitura estimula o hábito de ler a partir de seu próprio exemplo, da sua comunicação e envolvimento em compartilhar repertórios sobre o que lê, seus textos favoritos e a importância deles. Isso possibilita o despertar nos estudantes da busca por seus interesses e preferências literárias.

Nesse sentido, encontro em Petit (2008, p. 166) que é um professor, um bibliotecário que desperta o gosto por ler, que aproxima o leitor dos textos “que, levado por sua paixão, a

transmite através de uma relação individual” (Petit, 2008, p. 166). Petit enfatiza ainda essa importância, sobretudo no caso dos leitores que não se sentem muito seguros a se aventurar pela leitura [...] “como se fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe [...] ou porque se sentiu perdido, porque a novidade o assustou [...]” (Petit, 2008, p. 166-167). Nesse sentido, a leitura tem a capacidade de influenciar e mudar destinos, proporcionando modificações na compreensão do mundo. Para a autora, o mediador é “aquele que lhe dá uma oportunidade de alcançar uma nova etapa” (Petit, 2008, p. 167). Petit ainda afirma que

o iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais, sem pender para uma mediação de tipo pedagogo (Petit, 2008, p. 174-175).

Barbosa M. V.; Barbosa, J. B. (2013, p. 15) contempla Petit (2008, p. 174-175) ao afirmar que “não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura”. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor.” (Barbosa M. V.; Barbosa, J. B., 2013, p. 15).

Conforme o *Guia de mediação de leitura - Itaú Social* (2020, p. 13), os pilares do mediador são a *Comunicação afetiva*, a *postura empática* e o *contemplar, encantar-se e contagiar* (Itaú Social, 2020, p. 13). A Comunicação afetiva – refere-se ao estar junto para decifrar um livro, esse vínculo afetivo que se constrói diante da perplexidade que os livros nos provocam é fundamental para crianças desenvolverem segurança, desejo de descobrir e de criar (Itaú Social, 2020, p. 13). A postura empática – onde o mediador escuta com intencionalidade e consciência, que difere de “apenas prestar ouvido” de uma forma passiva ou até distraída dos sons do outro (Itaú Social, 2020, p. 13). Contemplar, encantar-se e contagiar – para ler com entusiasmo, o mediador precisa também se encantar com os livros de literatura, gostar do que está lendo para assim encantar os leitores (Itaú Social (2020, p. 13). Além dos pilares do mediador, destaca-se o seu fazer. De acordo com o *Guia de Mediação de Leitura - Itaú Social* (2020, p. 13), o mediador

- Promove encontros afetivos em torno da leitura. Percebe que as histórias mobilizam emoções, memórias, lembranças, silêncios, rejeições e atrações.
- Valoriza o livro de literatura. Não altera o texto ou troca palavras; é fiel à obra literária, dando oportunidade de a criança ampliar seu repertório.

- Promove a participação da criança na leitura. Lê junto. Observa e escuta a criança na sua interação com o livro.
- Ajuda a criança a dar significado ao que é lido. Sabe que diferentes interações, entendimentos, significados acontecem diante de um livro.
- Apresenta, indica, sugere, oferece leituras, sem perder de vista que a criança é a protagonista da situação, podendo escolher, interromper, interferir.
- Brinca com os livros, com os personagens, com as histórias.
- Entende que o livro deve ser apresentado em toda a sua completude (Itaú Social, 2020, p. 15-16).

Podemos compreender, a partir dos pontos apresentados, que a mediação do professor no processo de leitura vai além de apenas narrar histórias; ele precisa criar um ambiente cheio de experiências emocionais que favorecem a conexão dos leitores, o encontro afetivo entre o leitor e o texto. O professor-mediador necessita reconhecer as emoções que a leitura desperta e valorizar o texto em sua totalidade, respeitando suas particularidades. Ao participar ativamente, ele ajuda os estudantes a interpretar e atribuir significado às leituras, considerando que cada experiência é única, gerando diferentes compreensões e interpretações que enriquecem esse processo, construindo significados próprios e explorando a multiplicidade de interpretações possíveis. Além de propor livros e estimular a exploração, o professor-mediador demanda promover uma relação de autonomia com os estudantes, tornando a leitura uma experiência significativa e transformadora. Assim, a mediação literária torna-se um espaço de criatividade, interação e descoberta, em que o livro é apresentado em toda a sua riqueza e completude, favorecendo um vínculo profundo e significativo com a literatura.

No entendimento de Cavalcante (2018, p. 11), o mediador, ao preparar práticas leitoras, deve reconhecer a priori os objetivos que deseja alcançar, tornando-se indispensável para a sua mediação:

- a) Planejar a prática de leitura com antecedência, de modo bem detalhado: textos a serem lidos, ambiências, atividades etc.;
- b) Escolher textos adequados à situação e ao nível de compreensão dos leitores;
- c) Ler previamente os textos a serem trabalhados;
- d) Organizar a ambiência onde se dará o encontro (biblioteca, sala de aula, residência, sala de estar, varanda, quintal, praça etc.);
- e) Expor livros e outros materiais de leitura de modo que possam gerar atração e curiosidade;
- f) Estimular o grupo para gerar interação com as obras e a temática apresentada;
- g) Conversar informalmente com os participantes sobre livros, leitura e assuntos diversos;
- h) Elaborar atividades dinâmicas e criativas;
- i) Utilizar o próprio livro para a leitura, de modo a gerar familiaridade;
- j) Relacionar a leitura a outras possibilidades: música, teatro, dança, etc.
- l) Ler em voz alta e com boa entonação para que todos compreendam o que está sendo lido; m) Dar autonomia aos leitores para partilharem suas histórias, leituras e narrativas, bem como exporem posicionamentos (Cavalcante, 2018, p. 11).

Observamos que é de suma importância para a realização da mediação da leitura em sala de aula, a organização e a preparação para se alcançar os objetivos propostos. Essa mediação do professor na leitura é importante para tornar a experiência significativa e acolhedora. Planejar com antecedência o texto, atividades e ambiente é essencial. Escolher textos adequados, ler previamente, expor materiais de forma atrativa e ter conversas informais são passos fundamentais. Atividades criativas que integram a leitura a outras linguagens ampliam o impacto. Ler em voz alta de forma expressiva é eficaz, e permitir que os leitores compartilhem suas impressões promove interação e valorização da leitura como colaborativa. Além disso, ao promover o diálogo entre o texto literário e outras expressões artísticas, como música ou teatro, o mediador amplia as possibilidades de interação e compreensão. Esse trabalho exige também sensibilidade para ouvir os alunos, valorizar suas narrativas e oferecer-lhes autonomia na partilha de ideias, transformando o espaço de leitura em um ambiente de troca, aprendizado mútuo e protagonismo estudantil. Essa abordagem reafirma o papel do mediador como facilitador de encontros significativos entre os leitores e a literatura. A mediação cria um espaço de descobertas emocionantes na leitura.

Para Fernandes (2011, p. 337), planejar é preciso, “quando se sabe onde quer chegar, é possível estabelecer uma rota e planejar com antecedência os procedimentos a serem tomados para alcançar o objetivo desejado[...], com isso é possível a flexibilidade para serem efetuadas alterações necessárias” (Fernandes, 2011, p. 337). O planejamento é um elemento necessário para se efetivar uma boa mediação literária. Mesmo que a leitura seja para fruição, prazer, deleite, é necessário ter uma visão prévia de como será conduzido esse processo para atingir os objetivos que se pretende. A mediação da leitura deve ser realizada de forma planejada, sistemática e intencional. A leitura de livros pode apresentar múltiplas formas de organização em cada contexto escolar. (Colomer, 2007, p. 116). Fernandes (2011, p. 337) acrescenta que “é importante envolver toda a comunidade escolar de leitura ao longo do ano letivo, prevendo registros dessas atividades e avaliações do projeto durante todo o processo” (Fernandes, 2011, p. 337).

O planejamento consiste na metodologia de trabalho, no espaço e nos recursos a serem utilizados. Na mediação da leitura, o planejamento precisa ter o foco na seleção dos textos ou obras literárias a serem trabalhadas “cabe ao professor apresentar as obras literárias aos alunos, selecionar as obras a serem lidas e escolher o caminho a ser percorrido, isto é, a metodologia a

ser utilizada na sala de aula” (Fernandes, 2011, p. 329). Para Colomer (2007, p. 116), a leitura de livros pode apresentar múltiplas formas de organização em cada contexto escolar (Colomer, 2007, p. 11). As formas de organização são muito diversas e os professores devem encontrar aquelas nas quais se sintam mais cômodos e seguros (Colomer, 2007, p. 119). Fernandes (2011, p. 339) destaca que “um bom planejamento garante a leitura diária com diferentes gêneros e modos de leitura alternados (voz alta, silenciosa, individual, coletiva, duplas, etc.)” (Fernandes, 2011, p. 339).

É importante destacar que, na mediação de leitura, a escolha do livro a ser lido deve levar em consideração o gosto dos estudantes e a realidade na qual estão inseridos, pois, para Fernandes (2011, p. 330),

Para cumprir um papel de formador de leitores críticos e criativos, o professor precisa saber quem são os seus alunos e o que estão lendo [...]. Para estabelecer um diálogo com eles, o educador consegue aprimorar a leitura do mundo e da palavra que os educandos trazem em sua bagagem (Fernandes, 2011, p. 330).

A mediação da leitura não se encerra na prática desenvolvida. Ela deve ir ao encontro dos interesses do leitor como passaporte para novas leituras, interpretações e desdobramentos. Tem que gerar inquietação, pois ao compartilhar a leitura, cada indivíduo irá experimentar um sentimento de pertença, de apropriação, possibilitando abrir-se para o outro, introduzindo-o no mundo (Cardoso, 2018, p. 11 apud Petit, 2018).

Para Petit (2010, p. 292), “a literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção.” Sendo assim, essas leituras promovem o interesse para novas leituras, abrindo pontes para universos culturais mais amplos. O ato de mediar a leitura é um processo de interação entre o leitor, o texto, o mediador e o outro. Nesse sentido, abordaremos a seguir questões sobre o professor mediador e a mediação docente.

5.3 O professor mediador e a formação docente

Acreditamos que um dos agentes mais importantes para a mediação do ensino da literatura, visando à formação de leitores, indubitavelmente, é o professor. Isso porque, embora existam muitos espaços e agentes mediadores de leitura literária e de práticas de letramento, é na escola que muitos estudantes têm contato com o texto literário de forma efetiva. No entanto, seja pela falta de espaço para esse ensino, seja pela falta de preparo do docente, a função de

mediador ainda não se faz tão presente na escola, o que contribui para a falta de êxito na leitura de obras literárias em sala de aula, uma vez que o mediador é aquele que estabelece as condições para a interação entre o livro e o leitor. Nesse sentido, a formação de professores mediadores faz-se necessária tanto na sua formação inicial quanto na continuada.

Nós, professores, reconhecemos a importância de estimular a leitura literária em sala de aula. No entanto, conforme abordado no capítulo 1 desta dissertação, percebemos que o texto literário ao longo do século XX tem sido focado em aspectos externos, como: ensinar a língua e formar moralmente, conscientizar o aluno de sua nacionalidade; desenvolver a consciência estética e ético-política do aluno; ser usado como instrumentos de ensino da leitura e da produção de textos ou para conhecer a história da literatura contada por meio de uma sucessão de estilos de época. Essas afirmações reforçam esse uso extensivo e intensivo do texto literário na escola, mas isso não significa que a leitura literária dos textos literários tenha sido realizada de fato.

Cosson (2021, p. 207) ressalta que a acomodação dos outros paradigmas toma o lugar, “pois demanda do professor uma formação acadêmica mais aprimorada para traduzir, em planos de ensino e atividades de sala de aula, a linguagem literária como repertório de textos e práticas de leitura e produção [...] demandando um conhecimento do campo literário que vai muito além das noções de teoria da literatura e da periodização nacional oferecida nos cursos de Letras” (Cosson, 2021, p. 207). Nesse sentido, a formação de professores deve incluir uma sólida base em teoria literária e metodologias de ensino que incentivem a leitura crítica. Assim, a literatura se torna um espaço de formação não apenas de leitores, mas de cidadãos mais conscientes e engajados.

A formação do professor está sujeita a uma série de legislações e documentos que preconizam e orientam toda a estrutura educacional no Brasil. Dentre essa orientação legal, é relevante destacar os discursos oficiais que prescrevem esse perfil docente, as responsabilidades pré-definidas aos professores. (Segabinazi, 2016, p. 83). Segabinazi (2016, p. 83) afirma que

os discursos oficiais e os discursos acadêmicos têm apontado, nas últimas décadas, para o protagonismo do professor a partir de uma concepção de mediação, portanto, não mais como um detentor único do saber, mas um multiplicador, animador e intermediador do conhecimento e do gosto pela leitura literária (Segabinazi, 2016, p. 83).

Vale ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) já afirmavam essa necessidade do professor ser mediador. As orientações Didáticas dos Parâmetros

Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 61) afirmam que

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção (Brasil, 1997, p. 61).

Destacamos, para a análise, sintetizadas no quadro a seguir, alguns trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (Brasil, 1998):

Quadro 2 – Trechos extraídos dos PCN em relação à mediação.

1. VARIÁVEIS DO ENSINO-APRENDIZAGEM	Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis: o aluno; os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; a mediação do professor. Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (Brasil, 1998, p. 22).
2. A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO COM A LINGUAGEM	Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro (Brasil, 1998, p. 47).

3. A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO COM A LINGUAGEM

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (Brasil, 1998, p. 48).

Fonte: Adaptado de: Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ (Brasil, 1998).

Os trechos analisados afirmam que a mediação do professor é crucial para promover o diálogo construtivo, permitindo que o estudante reflita sobre as próprias opiniões e as diferenças, tornando-se um cidadão autônomo e participativo. Nessas passagens, a mediação do professor é afirmada como elemento central no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, sendo descrita como multifacetada e indispensável para a criação de um ambiente educacional significativo e reflexivo. A análise dos textos revela as seguintes perspectivas sobre o papel do professor como mediador:

No primeiro trecho, a mediação do professor é descrita como uma articulação entre planejamento, a execução e a orientação de atividades didáticas, com foco na promoção da aprendizagem. Ele apoia e direciona o esforço dos alunos, garantindo um aprendizado efetivo e relevante. Assumindo o papel de informante e interlocutor, o professor organiza o ambiente educacional para estimular a ação e a reflexão.

No segundo trecho, o professor desempenha um papel central na valorização do discurso do outro, promovendo o respeito às opiniões alheias, mesmo quando divergentes. Essa mediação desenvolve uma postura ética e reflexiva nos alunos ao ensinar que considerar a palavra do outro é reconhecer sua legitimidade. Essa prática constrói uma comunidade de aprendizagem baseada no diálogo e no respeito mútuo.

No terceiro trecho, a mediação do professor organiza o espaço de sala de aula como um ambiente de reflexão, onde todas as vozes são reconhecidas como legítimas. Divergências são exploradas construtivamente, permitindo compreender o "diferente" como elemento constitutivo do sujeito. Além disso, o professor promove o desvelamento de valores e preconceitos implícitos, ampliando o papel da mediação para o desenvolvimento crítico, ético e social do aluno.

Percebemos que, em todos os trechos, a mediação do professor é afirmada como essencial. O professor é concebido como figura ativa, que guia os alunos na construção de conhecimentos, no exercício da cidadania e no respeito à pluralidade, estabelecendo uma relação dialógica e reflexiva com os estudantes.

Outro documento norteador é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), o documento prescritivo da ação pedagógica mais recente no país. Esse documento demonstra que cabe aos professores de língua portuguesa auxiliar os estudantes a desenvolver os conhecimentos e competências sinalizados ao longo da educação básica. Como exemplo, apresentamos o quadro com as habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, destinada aos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 3 – Quadro de habilidades da disciplina de Língua Portuguesa na BNCC.

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES – 1º ao 5º		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.		
	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 1997, p. 96-97).

A BNCC apresenta objetivos amplos e normativos para o ensino de Língua Portuguesa, organizados em torno de habilidades como leitura, apreciação estética e reconto oral. Contudo, ela não explicita como o professor pode mediar o contato do aluno com os textos literários, suas dimensões culturais e estéticas, nem como organizar experiências significativas de leitura. O papel docente é reduzido a mero executor de habilidades listadas, o que ignora sua responsabilidade como guia e facilitador do engajamento crítico e reflexivo dos alunos.

Podemos observar nas habilidades presentes no quadro apresentado, a exemplo da habilidade (EF15LP16), que diz que cabe ao estudante “Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração, etc.) e crônicas” (Brasil, 2017, p. 96), que as orientações não são direcionadas ao professor, mas sim ao aluno, o professor age como mediador e colaborador desse processo de ensino-aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam alcançados. No entanto, de acordo com as pesquisas de Segabinazi (2019, p. 192), a partir da análise do documento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), ao normatizar o Ensino Fundamental, ignora o papel do docente, mas lhe delega uma lista dos afazeres a partir dos cinco eixos organizadores para o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, nada estabelece e/ou orienta o professor na função de mediador e articulador da leitura literária na sala de aula, apenas inferindo-se que o principal objetivo do eixo “Educação literária” (Segabinazi, 2019, p. 192).

A análise do Quadro 3, à luz da citação de Segabinazi, revela uma lacuna entre a função prática do docente na BNCC e o papel essencial de mediação que ele exerce no trabalho com a leitura literária. Segabinazi destaca o fato de a BNCC listar habilidades e práticas de linguagem sem fornecer diretrizes claras sobre como o professor deve atuar como mediador e articulador na formação de leitores literários. Nesse sentido, ler é uma atividade complexa que exige o acompanhamento e, para que ocorra essa mediação, faz-se necessário que o professor reconheça o seu papel enquanto mediador, as suas responsabilidades e o que é necessário para uma atuação eficaz, que aproxime o leitor dos textos, que desperte o gosto e o prazer pela leitura, que acolha, oriente o leitor, observe e interaja com o processo da leitura, com o objetivo de formar leitores de literatura. Como sustenta Barbosa M. V.; Barbosa, J. B. (2013, p. 115), “na relação entre a literatura e o ensino, a figura do mediador é fundamental. Esse agente é alguém cujas ações podem ser decisivas para o sucesso ou para o fracasso do futuro leitor. Barbosa M. V.; Barbosa, J. B. (2013, p. 115).

Vale ressaltar que a BNCC (2017) reconhece o professor como mediador no ensino de literatura, mas não detalha de forma prescritiva como essa mediação deve ser feita, tendo em vista que é um documento orientador geral para a educação básica no Brasil. Ela apresenta princípios gerais e intencionalidades, deixando espaço para que os sistemas de ensino, as escolas e os professores definam estratégias e metodologias próprias, de acordo com os contextos locais e com os projetos pedagógicos. Nesse sentido, as pesquisas em ensino de literatura e mediação são de suma importância para complementar esse documento e auxiliar os professores nesse fazer. A seguir, trazemos um quadro comparativo que demonstra essa afirmação.

Quadro 4: Comparativo: BNCC (2017) x Literatura Acadêmica sobre Mediação

ASPECTO	BNCC (2017)	LITERATURA ACADÊMICA
Papel do professor	Reconhece o professor como mediador da leitura literária, responsável por garantir o contato frequente dos alunos com obras relevantes.	Defende o professor como agente fundamental na formação do leitor literário (Colomer, 2007; Cosson, 2006). A mediação exige intencionalidade, sensibilidade e conhecimento do acervo literário.
Orientações metodológicas	Não oferece estratégias específicas. Fala em “experiências de fruição”, “escuta sensível”, “valorização da leitura literária” etc.	Propõe estratégias claras, como: rodas de leitura, leitura em voz alta, diário do leitor, círculos dialógicos, projetos de leitura, sequências didáticas literárias (Cosson, 2006; Zilberman, 2003).

Foco da leitura literária	Enfatiza a leitura como prática de fruição estética, construção de sentido e formação do leitor crítico.	Reforça que a leitura deve ser prazerosa, crítica, reflexiva, mas também orientada à formação estética e ética do sujeito (Colomer, 2007; Petit, 2009; Lajolo & Zilberman, 1996).
Seleção de obras	Estimula o contato com obras literárias variadas: clássicas, contemporâneas, nacionais e internacionais, indígenas, afro-brasileiras, orais.	Reforça a necessidade de um acervo diversificado, de qualidade, adequado à faixa etária e ao repertório dos alunos (Zilberman, 2003; Cosson, 2006).
Concepção de literatura	Entende a literatura como forma de expressão artística e parte da formação cultural do estudante.	Vai além: literatura como experiência humanizadora, promotora de empatia, identidade e pertencimento (Petit, 2009; Colomer, 2007).
Progressão da aprendizagem	Organiza o ensino por habilidades específicas em cada etapa, promovendo gradualmente a ampliação do repertório e da complexidade textual.	Defende o letramento literário como um processo contínuo, com etapas de sensibilização, apropriação e autonomia leitora (Cosson, 2006).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na seção anterior, explicitamos o conceito de mediador e o que é necessário para realizar uma boa mediação. O objetivo desta seção é refletir sobre a formação do mediador de leitura. Vale ressaltar que o mediador, assim como o leitor, é um sujeito que está em constante construção ao longo de sua formação. Nesse sentido, a formação do mediador é um processo contínuo. O mediador se forma à medida que forma outros leitores. Em *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor* (2013), Barbosa M. V.; Barbosa, J. B. (2013, p. 11) afirmam que

O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído, se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos (Barbosa M. V.; Barbosa, J. B., 2013, p. 11).

Nesse sentido, é fundamental que o professor seja mediador, que seja a ponte constitutiva da relação do aluno com as palavras, com a leitura de diferentes formas, tendo em vista que a leitura se constitui por meio da palavra do outro. (Barbosa M. V.; Barbosa, J. B.,

2013, p. 12-13). A condição do professor como leitor é um fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Sousa e Segabinazi (2019, p. 07) consideram alguns pontos cruciais para que se tenha êxito em uma aula de literatura na educação básica, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Para as autoras

O professor precisa ser leitor do texto literário, bem como é imprescindível que tenha um repertório de leituras e de experiências de fruição com os textos que leva para a sala de aula; e outra questão é o planejamento da aula, sendo este primordial. Isso talvez soe como lugar-comum, porém, é preciso que a leitura e o planejamento efetivo façam parte da rotina do professor formador de leitor do texto literário (Sousa e Segabinazi, 2019, p. 7).

Pensar em alguém que não lê, para formar leitores, é o mesmo que pensarmos em alguém que não sabe nadar, ser um instrutor de natação, ou quem não sabe cozinhar, ser um chefe. Defendemos que, para ensinar ou despertar o interesse pela leitura, é necessário, antes de mais nada, ser um leitor, desde a leitura de textos teóricos até a leitura de textos literários. Acreditamos que os professores leitores são capazes de assumir a posição de mediadores da leitura literária em sala de aula.

Isso demonstra o grau de influência que os hábitos e interesses de leitura dos professores têm sobre os alunos. Tal constatação também é feita por Colomer (2007, p. 108), ao citar Reis (1997, p. 117). Para Colomer (2007, p. 108 apud Reis, 1997, p. 117), “as respostas positivas dos estudantes de literatura estão fortemente condicionadas pela imagem do professor, pelo entusiasmo e pelas decepções que projetam [...]” (Colomer, 2007, p. 108 apud Reis, 1997, p. 117). Souza, Silva e Moura (2018) reafirmam que “para formar um leitor, é preciso ser leitor.” O professor que sente prazer na leitura terá mais facilidade em despertar o mesmo prazer em seus alunos, daí a importância em compreender quem são os futuros mediadores de leitura? São eles leitores?” (Souza, Silva e Moura, 2018, p. 1). Tal constatação também é feita por Cavalcante (2018, p. 09), que apresenta características que devem fazer parte de um mediador de leitura, dentre elas: “inicialmente, deve tratar-se de um(a) leitor(a), alguém que gosta de ler. É um(a) leitor(a) crítico(a), cujas experiências são partilhadas no processo de interação com o outro” (Cavalcante, 2018, p. 9).

Sendo assim, para mediar a leitura e transmitir a leitura de forma prazerosa, é necessário ter experienciado esse prazer, pois o prazer pela leitura não é ensinável, mas o mediador de leitura estimula e desperta nos estudantes a busca pelas leituras literárias, a partir do seu próprio exemplo.

Para Sousa e Segabinazi (2019, p. 02), “ler um texto literário, de modo a atribuir-lhe sentido, mobiliza muitas competências e habilidades do leitor e presume o uso de estratégias de leitura, as quais devem ser articuladas pelo professor” (Sousa e Segabinazi, 2019, p. 02). Nesse processo de mediação da leitura literária, “o professor ensina o modo como se leem as obras literárias, na forma como planejam, organizam-se e realizam-se suas atividades pedagógicas referentes à literatura” (Silva, P. 2022, p. 50). Para Silva P. (2022, p. 25)

Não basta que o professor/a proporcione momentos de leitura deleite para os estudantes, porque a função educativa a ser exercida no processo de ensino-aprendizagem não é, necessariamente, promover momentos lúdicos sem propósitos pedagógicos bem definidos, mas contribuir para que os estudantes desenvolvam condições necessárias para serem bons leitores, ao participarem de uma coletividade que se organiza em torno da literatura (Silva, P. 2022. p. 25).

O professor ocuparia a posição de mediador da discussão, contribuindo com o processo de nomear os efeitos estéticos do texto literário, de instigar a percepção de determinados aspectos, de propor questionamentos e problematizações que aumentem as possibilidades de reflexão, de valorizar os comentários dos estudantes com outras observações que possam fortalecer a ideia apresentada, de dar oportunidades de estudantes reelaborarem com maior clareza as interpretações que propõe, de relacionar comentários de dois ou mais estudantes e de trazer informações importantes para o desenvolvimento da discussão. (Silva, P. 2022, p. 49). A leitura do texto literário deve ter um tempo especial para realização. O tempo para ler a literatura, tendo em vista que “ler literatura é dialogar com e sobre a obra literária” (Silva, P. 2022, p. 51), e isso demanda tempo.

O que muito se observa nas salas de aula do Ensino Fundamental é a leitura para preencher espaços vazios. Durante minhas experiências enquanto professora e aplicadora de projetos de leitura, observei que os livros são utilizados como complemento de carga horária, premiação para quem terminou a tarefa mais rápido, para ocupar o tempo vago, na ausência de professor, dentre outros. Fernandes (2011, p. 336) pactua ao afirmar que “se o professor considera o tempo de leitura importante, ele não vai utilizá-lo para preencher espaço que sobra de outros conteúdos” (Fernandes, 2011, p. 339).

Não se pode falar em aprimorar a habilidade dos estudantes sem investir na capacitação do professor responsável pelo ensino. Durante minhas experiências enquanto professora e coordenadora de projetos de leitura, observei com mais atenção as práticas de leitura adotadas por professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, particularmente nos Anos

Finais. Entre essas práticas, as mais comuns eram: levar os estudantes para a biblioteca e deixar que escolhessem um livro para realizarem a leitura silenciosa, sem nenhum direcionamento. Outra prática é a de levar vários livros para a sala de aula e deixar os estudantes lendo silenciosamente até o sinal. Essas duas práticas nos mostram que, mesmo nos espaços onde se espera que ocorra a mediação da leitura literária e a formação de novos leitores, isso não ocorre. O professor acredita que, para ensinar literatura, basta oferecer livros aos alunos.

Para grande parte dos docentes, esse outro modo de ser, fazer, ler e interpretar é inovador, tendo em vista sua formação leitora e a sua formação docente. O fato de muitos de nós docentes, não termos o hábito e o interesse pela leitura levam decorre do pouco contato com o texto literário na infância e no período escolar, seja por sermos filhos de pais não leitores e com a escolaridade incompleta, e/ou no período que estivemos na educação básica, a literatura seguir os paradigmas tradicionais.

Vale ressaltar que muitos de nós, professores, não tivemos uma educação escolar com práticas de leitura literária, nem mesmo na sua formação acadêmica. Isso acontece com professores de todos os níveis de ensino, pois no curso de Letras, assim como em Pedagogia, não priorizam a formação de um professor leitor, com a visão historicista e teórica na formação do professor. Esse professor acaba tendo uma lacuna em relação às obras da literatura nacional e/ou universal, tendo o contato apenas com os textos, pseudotextos e fragmentos necessários para o seu fazer pedagógico. Para Fernandes (2011, p. 330), a formação de um leitor exige uma riqueza de repertório por parte do mediador, implica familiaridade com diversos tipos de textos. A autora ainda afirma que “a aprendizagem só ocorre quando há interação da criança com um leitor experiente” (Fernandes, 2011, p. 330).

Zilberman (2012, p. 253) já afirmava que no curso de Letras, a visão de literatura é eminentemente pragmática - aprende o que vai ser ensinado [...] contudo, seu currículo tem se restringido de modo crescente a oferecer disciplinas que poderão ser aproveitadas na posterior vida profissional” (Zilberman, 2012, p. 253), onde predomina a aprendizagem das literaturas vernáculas e a brasileira, onde se prevê que o diplomado poderá lecionar língua portuguesa ou literatura brasileira, não havendo espaço para a formação do mediador de leitura, como se a leitura não fizesse parte desse fazer pedagógico do professor.

Segabinazi (2011, p. 237) concluiu em sua tese de doutorado que o curso de Letras precisa considerar a Estética da Recepção ou teorias que abarcam a formação do leitor e o letramento literário em seus conteúdos curriculares, além de propiciar a discussão sobre a

mediação pedagógica. Neste sentido, as práticas de ensino são reflexos da incongruência entre a universidade e uma escola. Oliveira (2010, p. 50) destaca que

É necessário repensar a formação inicial e continuada, de modo que o processo de formação docente seja construído e reconstruído em favor de uma nova postura pedagógica, que inclua, com consistência, a leitura do texto literário nas diversas modalidades do ensino. Também é importante ter presente que os cursos de formação inicial e continuada podem oportunizar conhecimentos literários apenas superficiais, cabendo então ao professor empreender, de modo contínuo, sua autoformação e a interlocução com seus pares para ampliar as possibilidades literárias para si e para seus alunos (Oliveira, 2010, p. 51).

No que se refere à formação continuada, promovida pelas secretarias de educação, observa-se que há poucas formações voltadas para a capacitação dos professores para atuarem como mediadores da leitura literária em sala de aula. O professor interessado nesse tema procura, por conta própria, se especializar. É possível encontrar alguns cursos de mediação da leitura em sites, fundações, universidades, ONGs, institutos, plataformas, programas, projetos, dentre outros meios.

Para a verificação, foi realizado o Estado da Arte. Segundo Ferreira (2002, p. 02), “nos últimos quinze anos tem-se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação estado da arte.” Esse tipo de mapeamento se torna muito importante para qualquer pesquisador, tendo em vista que se pode reunir diferentes leituras e conclusões sobre as pesquisas já realizadas. Assim, essa pesquisa utilizou esse método mediante um levantamento bibliográfico nos acervos das bases de dados da Capes, Google Acadêmico, Academia.edu e SciELO, tendo como foco dois objetivos, primeiramente, o levantamento das pesquisas existentes em letramento literário e mediação e os estudos existentes em torno da formação de professores mediadores de leitura, entre 2000 a 2024, utilizando as palavras-chave: formação do professor mediador e formação do professor mediador em Manaus. Dentre os resultados encontrados sobre as pesquisas existentes em letramento literário e mediação, apresentamos a tabela a seguir:

Quadro 5 - Levantamento das pesquisas existentes em letramento literário e mediação

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
PALAVRAS-CHAVE: ENSINO DE LITERATURA, LETRAMENTO LITERÁRIO, LEITURA LITERÁRIA e MEDIAÇÃO.

PERÍODO: 2000 a 2024.				
BASE DE DADOS	RESULTADOS	EXCLUSÃO – ser Artigo científico em idioma português	INCLUSÃO- letramento literário	INCLUSÃO- mediação
CAPES	18.488	3.063	270	15
GOOGLE ACADÊMICO	2.290.000	14.900	79	7
ACADEMIA.EDU	107.788	13.640	40	12
SCIELO - BRASIL	1.223.023	948	8	0
REPOSITÓRIOS DE UNIVERSIDADES - UFAM	586	586	8	7
REPOSITÓRIOS DE UNIVERSIDADES - UFPB	1124	1124	84	54

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A tabela indica um levantamento bibliográfico com foco em publicações que tratam de "ensino de literatura", "letramento literário", "leitura literária" e "mediação", realizadas entre 2000 e 2024, em diferentes bases de dados. Foram considerados como critérios de exclusão apenas artigos científicos em idioma português e de inclusão, a presença dos termos "letramento literário" e "mediação". De acordo com a comparação dos resultados, a Capes apresenta 18.488 resultados gerais, com 3.063 correspondendo ao termo "letramento literário" e 270 ao termo "mediação". No entanto, apenas 15 artigos atendem a todos os critérios. No Google Acadêmico, observa-se uma quantidade elevada de resultados gerais (2.290.000), mas apenas 14.900 para "letramento literário" e 79 para "mediação", sendo 7 os artigos finais. A Academia.edu aponta 107.788 resultados gerais, com 13.640 para "letramento literário" e 40 para "mediação", mas 12 atendem aos critérios finais. O SciELO - Brasil relata 1.223.023 resultados gerais, mas uma queda significativa para 948 em "letramento literário" e apenas 8 em "mediação", sem artigos finais para este último. O Repositório da Universidade Federal do Amazonas - UFAM mostra 586 resultados gerais, todos relevantes para "letramento literário" e "mediação", com 7 artigos finais. O Repositório da Universidade Federal da Paraíba - UFPB apresenta 1.124 resultados gerais, todos pertinentes, com 84 relacionados ao termo "letramento literário" e 54 a "mediação". Observa-se, assim, que o Google Acadêmico tem a maior quantidade de resultados gerais, mas com uma baixa proporção de artigos que atendem aos critérios de inclusão. A base

CAPES, embora mais focada, também tem poucos artigos finais em relação ao total inicial. Os repositórios universitários da UFAM e UFPB apresentam maior relevância proporcional, indicando que pesquisas mais específicas e locais podem ser mais produtivas para esse tema.

A pesquisa revela que, embora o tema seja amplamente abordado, há uma redução significativa na quantidade de trabalhos relevantes quando aplicados critérios de inclusão mais específicos. A escassez de artigos finais sobre "mediação" também indica uma possível lacuna de pesquisa nessa área específica.

Para complementar esta pesquisa, foi realizado um levantamento sobre os estudos existentes em torno da formação de professores mediadores de leitura no município de Manaus/Am, entre 2000 e 2024, utilizando as palavras-chave: formação do professor mediador e formação do professor mediador em Manaus, destacamos:

Segundo o Portal do MEC, em 2010, um grupo de nove instituições públicas de ensino superior, selecionadas pelo Ministério da Educação, abriu cursos sobre mediação de leitura. Sendo destinada a professores das redes públicas de educação básica de todas as séries, especialmente de turmas de jovens e adultos. Os cursos de extensão, a distância, foram ministrados em polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com carga horária de 90 horas, com duração média de três meses. A primeira etapa da qualificação prepara os professores para trabalhar com as ferramentas da educação a distância. Posteriormente, com apoio de materiais didáticos criados pelas instituições especificamente para o curso, eles vão estudar temas como linguagem e cultura, leitura de linguagens verbais e não verbais (cinema, teatro, música, dança, fotografia, arquitetura, hipermídia, cibercultura), textos literários e como trabalhar a leitura com distintos públicos – crianças, jovens, adultos, idosos (MEC, 2009).

Ainda segundo o Portal do MEC, em 2004, foi criada A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de Professores produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração,

pelos estados, municípios e Distrito Federal. Dentro dessa rede, foi desenvolvido o *Programa Mais leitura-Capacitação de Mediadores*, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de docentes e alunos da escola básica.

Um dos resultados que chamou a atenção foi um projeto de lei, de autoria de um deputado, apresentado no dia 06/12/2017, em que a ementa solicita a alteração na Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, para incluir, na Política Nacional do Livro, os mediadores de leitura. Até o ano em que estamos hoje, 2024, o projeto ainda tramita, ou seja, há oito anos que não tem uma resposta, estando o status: Situação: Aguardando Designação de Relator(a) na Comissão de Educação (CE).

Em Manaus/Am, encontramos no ano de 2023 o Projeto Rodas de Leituras Manauaras, que dentre suas metas está a realização de duas ações indissociáveis: um curso para formação e qualificação de mediadores de leitura para o fomento e a promoção da segunda ação. Com o objetivo de estimular e formar leitores, por meio da leitura coletiva mediada e dialogada, o Museu Amazônico e o Centro de Artes da Universidade Federal do Amazonas (CAUA) promovem essa ação. Vale ressaltar que esse projeto foi contemplado pelo edital Manaus Faz Cultura 2022, da Prefeitura de Manaus, e atende ao Programa de Cultura I, ou seja, aplicado por terceiros que se preocupam com a formação do leitor (Portal da UFAM).

Os dados da pesquisa permitiram observar que existem poucas ações que envolvem a formação de mediadores de leitura, a ausência de políticas públicas contínuas e eficientes para essa formação. Sendo assim, essa pesquisa traz a oportunidade de discutir e refletir sobre esses pontos.

Apesar de existirem algumas formações na Rede Municipal de Ensino de Manaus, no qual este estudo se insere, o Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) de Manaus, 2022, mostrou que apenas 38% dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental participaram de formações continuadas voltadas especificamente para o ensino de literatura nos últimos três anos. Nesse sentido, é fundamental que o professor compreenda a sua atuação como formador e mediador, considerando que o professor é aquele que se forma e forma. Para Ipiranga (2018, p. 22), “o docente, portanto, congrega em si duas ações fundamentais: primeiro, ele deve ser responsável por um processo de formação interior cuidadoso; depois, de posse desse aperfeiçoamento, vai transformá-lo de maneira a ajudar o outro a se formar” (Ipiranga, 2018, p. 22).

Na escola, o professor é quase sempre o responsável pela mediação da leitura “como atividade mediada, a leitura do literário também compete à escola, ao professor alfabetizador,

ao professor de literatura” Barbosa M. V.; Barbosa, J. B. (2013, p. 116). Para Zilberman (2008, p. 22), o professor precisa ser preparado para trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, “a partir de sua própria experiência de leitura, lidando com um universo previamente dominado, desde que o objetivo seja abrir novos horizontes de conhecimento” (Zilberman, 2008, p. 22). Por isso, cabe ao professor assumir suas responsabilidades enquanto mediador da leitura em sala de aula, se conscientizar e exercer essa função com maestria.

Em Um professor (leitor) e vários leitores: articulações da leitura literária na escola, Segabinazi (2019, p. 197) nos alerta que o papel do professor na formação dos leitores “depende muito mais de sua formação leitora, de suas experiências com a literatura do que propriamente de discursos e orientações acadêmicas que lhe prescrevem o que fazer em sala de aulas” (Segabinazi, 2019, p. 197), ressaltando que isso não suprime qualquer conhecimento teórico e acadêmico nessa formação inicial do professor.

Para Ipiranga (2018, p. 30), “no mundo composto por palavras, um outro mundo é reorganizado e o exercício da docência move-se pelo conhecimento e pelas experiências vividas e colhidas na e com a leitura” (Ipiranga, 2018, p. 30). A autora destaca alguns objetivos que devem ser priorizados na ação pedagógica do professor para garantir que cada elemento desse processo — texto, escritor, leitor, leitura, escola e práticas educativas — seja devidamente valorizado e considerado. Entre esses objetivos, destacam-se:

- a) Perceber que a visão de literatura que o docente tem é a mesma que imprime às aulas;
- b) Inserir os professores na sua própria vivência com os textos para que possam, através desse contato fundador, redimensionar sua prática em sala de aula;
- c) Modificar uma visão superficial do texto literário e apresentar propostas de leitura que, apesar da exiguidade do tempo das aulas, não abrem mão da profundidade que cerca o ato de ler;
- d) Mostrar a importância de uma leitura intensa e profunda, que amplia o lugar habitual como a obra é apresentada;
- e) Incentivar uma apropriação do texto literário nas suas potencialidades linguísticas, semânticas, interativas;
- f) Redimensionar a posição do escritor/ leitor dentro da cadeia de leitura e mostrar a subjetividade que está envolvida nesse processo e a singularidade contextual como ativadora da escrita;
- g) Colocarmo-nos no lugar da escrita e perceber as dimensões que cercam este ato. A partir dessa visão, olhar para os textos literários trabalhados em sala de aula de uma maneira mais complexa e, ao mesmo tempo, atenta às sensibilidades;
- h) Inserir a subjetividade do(a) professor(a) como essencial à prática docente, da mesma forma como a do(a) escritor(a) é determinante no seu ofício;
- i) Propiciar a interferência real no texto literário através de exercícios formadores e motivadores. Assumir o lugar de protagonista em relação às atividades e colocar os conhecimentos adquiridos numa prática leitora conjunta, em que o docente encontre seu ponto de intervenção e construção do conhecimento (Ipiranga, 2018, p. 30).

Dialogando com Ipiranga (2018, p. 30), é essencial reconhecer que o papel do professor na mediação da leitura literária ultrapassa a mera execução de habilidades prescritas. A prática docente deve partir da vivência pessoal e subjetiva do professor com a literatura, permitindo-lhe redimensionar sua abordagem em sala de aula de forma mais profunda e significativa. Para isso, é necessário incentivar uma leitura intensa e atenta, que valorize as dimensões linguísticas, semânticas e interativas do texto literário, indo além da superficialidade e do utilitarismo muitas vezes associados ao ensino da literatura. Ao colocar-se no lugar da escrita e do escritor, o professor compreende a subjetividade envolvida no ato de ler e escrever, potencializando sua prática pedagógica como um espaço de intervenção crítica e sensível. Essa postura não apenas transforma a relação dos alunos com o texto, mas também reposiciona o próprio professor como mediador do processo de construção de conhecimento literário.

De acordo com Silva (1991, p. 48 apud Fernandes, 2011, p. 329), para que a mediação entre o leitor e o livro ocorra de forma crítica e criativa, é necessária “uma mudança de mentalidade dos professores transformada em ações consequentes para as práticas de leituras na escola” (Silva, 1991, p. 48 apud Fernandes, 2011, p. 329), ações que devem visar práticas de letramento literário. Sousa e Segabinazi (2019, p. 07) ressaltam que “o trabalho com a leitura literária na escola é bastante desafiador e exige do professor uma formação leitora mais comprometida” (Sousa e Segabinazi, 2019, p. 07). Ressaltam ainda que “todos os documentos oficiais que regem a educação estão amparados em uma teoria e/ou teorias, assim identicamente os modos de se ler o texto literário na escola também estão” (Sousa e Segabinazi, 2019, p. 13). Dessa forma, faz-se necessário que esse professor tenha um bom aparato teórico-metodológico que lhe permita analisar o texto literário por diferentes recortes e orientações (Sousa e Segabinazi, 2019, p. 13).

Conforme Cosson (2011, p. 292), o trabalho com o texto literário em sala de aula precisa seguir um planejamento elaborado a partir de pressupostos teóricos e metodológicos adequados ao objetivo maior de proporcionar aos alunos a experiência da literatura. Isto é, uma abordagem sistemática, pedagogicamente orientada para a leitura literária. (Cosson, 2011, p. 292). Esse trabalho é desafiador e exige um esforço contínuo, demandando-lhe leituras teóricas, discussão de metodologias, revisão de sua prática (Sousa e Segabinazi, 2019, p. 15).

Dessa forma, sendo o professor mediador o responsável pela formação de leitores na escola, é necessário em seu fazer pedagógico a mediação, o planejamento, o método para realizar a leitura dos textos literários em sala de aula, subsidiar o trabalho docente, possibilitando que o texto literário seja trabalhado “de forma a manter e abrir espaço para o

protagonismo do(a) estudante, como também para a mediação conciliadora e firme do(a) professor(a)” (Ipiranga, 2018, p .29), promovendo assim uma adequada escolarização da literatura.

Em síntese, este capítulo destacou a relevância da mediação no processo de formação de leitores literários, evidenciando que o professor, como mediador, desempenha um papel essencial ao conectar o aluno ao texto literário de maneira significativa e transformadora. Ao abordar conceitos como leitura, literatura e mediação, ficou claro que a prática docente deve transcender o simples ato de apresentar livros, exigindo um planejamento cuidadoso, fundamentação teórica consistente e sensibilidade para atender às necessidades dos estudantes. No entanto, os desafios impostos pela falta de formação adequada e pela ausência de políticas públicas contínuas ainda dificultam o pleno exercício dessa mediação. Assim, é imperativo que a escola e o professor assumam a responsabilidade de promover o letramento literário como uma experiência enriquecedora, criando condições para que a literatura não apenas informe, mas também inspire, sensibilize e forme cidadãos críticos e engajados.

Assim, apresentamos a seguir uma proposta que pode auxiliar tanto na formação leitora literária dos estudantes, bem como na formação do professor mediador, tendo em vista a necessidade de que as pesquisas saiam do espaço acadêmico e adentrem os muros da escola. Acreditamos que promover pesquisas que possibilitem repensar o lugar do professor de literatura, que evidenciem a necessidade do professor mediador como ponte entre o texto literário e o aluno, visando a formação de novos leitores, é de suma importância.

6 A MEDIAÇÃO DOCENTE NO LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS

Este capítulo aborda reflexões sobre a leitura literária nos documentos orientadores da Educação em Manaus/AM, como o Currículo Escolar Municipal (CEM) e o Manual do Programa Viajando na Leitura (PVL). Além disso, destaca programas que incentivam e fortalecem as práticas de letramento literário na Rede Municipal de Ensino de Manaus, como o Programa Ciência na Escola (PCE). O texto também apresenta a experiência e a análise de uma prática de letramento literário desenvolvida pela autora em 2022, intitulada *Letramento literário por meio do texto poético produzido no Amazonas: uma análise dos poemas de Thiago de Mello e Tenório Telles*, proposta como intervenção pedagógica para o ensino de literatura em sala de aula. Por meio da análise dessas práticas, busca-se compreender a mediação do letramento literário, tendo o professor como agente transformador nos Anos Finais na Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM.

6.1 Reflexões acerca da leitura literária e da presença da mediação nos documentos que norteiam a educação em Manaus/AM e o Currículo Escolar Municipal (CEM)

Nesta pesquisa, voltada para o ensino de literatura na Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM, buscamos analisar como o texto literário, a mediação e o papel do professor, enquanto mediador, são abordados nos documentos orientadores da educação. Investigamos, em particular, o espaço dedicado a essas questões no *Currículo Escolar Municipal de Manaus* (CEM, 2021). Esse documento fundamenta-se em marcos legais e normativos, como a Constituição Federal (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e a Proposta Curricular vigente. Além disso, destaca-se pelo compromisso com a valorização do multiculturalismo e da diversidade que caracterizam o município de Manaus (CEM, 2021, p. 5).

No *Currículo Escolar Municipal* (CEM, 2021), o componente curricular de Língua Portuguesa está organizado em eixos que abrangem o uso da língua oral e escrita, bem como a reflexão sobre essas práticas. Além disso, são definidas capacidades, que correspondem às habilidades e aos procedimentos a serem desenvolvidos, e conteúdos selecionados para cada

ano de ensino. As práticas de linguagem são estruturadas nos *Campos de Atuação*, conforme a classificação proposta pela BNCC (Brasil, 2017), abrangendo, nos Anos Finais, o Campo Artístico-literário, o Campo das Práticas de Estudos e Pesquisas, o Campo Jornalístico-midiático e o Campo de Atuação na Vida Pública.

Conforme a BNCC (Brasil, 2017), o Campo Artístico-literário tem como objetivo possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral e, de forma particular e especial, com a arte literária, além de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, 2017, p.138). É o campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas (Brasil, 2017, p.96). De acordo com o que foi mencionado anteriormente, o objetivo, neste campo é permitir que as crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental tenham acesso às manifestações artísticas e produções culturais em geral, e especialmente à literatura, de maneira significativa e crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-

los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (Brasil, 2017, p.156).

Dessa forma, apresentamos a seguir, o quadro referente ao Campo de Atuação Artístico-Literário, com as habilidades de Língua Portuguesa indicadas para os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, conforme o *Currículo Escolar Municipal de Manaus* (CEM, 2021). O objetivo é identificar como o ensino de literatura, o trabalho com textos literários e a prática da leitura literária estão contemplados nesse documento.

No Currículo Escolar Municipal de Manaus (CEM, 2021), a estrutura curricular do componente Língua Portuguesa está organizada considerando os seguintes aspectos: a identificação do Ano (série), Campo de Atuação – com uma breve definição; Gêneros relacionados – existem gêneros que perpassam por outros campos de atuação, sendo importante o uso deles com foco em outras habilidades; Práticas de Linguagem; Habilidades e Objeto do Conhecimento (Conteúdos). No que concerne aos Objetos do Conhecimento, este documento segue as proposituras da BNCC (Brasil, 2017).

Quadro 6 - Campo de atuação Artístico-literário com as habilidades indicadas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

CAMPO DE ATUAÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Procura ampliar a prática e o desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura, compreensão, fruição e compartilhamento das manifestações artístico-literárias, com a intenção de proporcionar ao estudante novas maneiras de pensar, agir, criar e respeitar o que é diverso.		
Gêneros relacionados - Contos contemporâneos - minicontos (de amor, de humor, de suspense, de terror) - crônicas líricas - humorísticas - críticas - romances canônicos - narrativas de enigma - narrativas de aventura - romances juvenis- biografias romanceadas - novelas - causos - contos (de esperteza, de animais, de amor, de encantamento)- fábulas contemporâneas - crônicas visuais - narrativas (de ficção científica, de suspense) - audiobooks de textos literários diversos - podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais - poemas diversos - tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais, poema concreto etc.)- ciberpoema; microrroteiros - lambe-lambes - texto dramático - poemas - propostas/projetos culturais - verbete poético - romance infantojuvenil - capa de folheto de cordel - memórias - cronologia - capa de folheto de cordel - lenda - tela - romance de aventura - esquete teatral - telas - ensaio literário - miniconto - minicontos multimodais - hiperconto.		
Práticas de Linguagem	Habilidades	Objeto do Conhecimento

Leitura	<p>(EF69LP44)¹¹ Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposições etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, ventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando sua apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvideos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p> <p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que</p>	<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção e Apreciação e réplica</p> <p>Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos</p>
---------	--	---

¹¹ As habilidades são identificadas pelo código alfanumérico (EF69LPXX), onde o o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental, o primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, no caso de Língua Portuguesa, O segundo par de letras indica o componente curricular, no caso Língua Portuguesa e (XX), o último par de números, indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

	<p>constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>	
	<p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas <u>orientações dadas pelo professor.</u></p>	Adesão às práticas de leitura
Produção de textos	<p>(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p> <p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições</p>	Relação entre textos Consideração das condições de produção

	temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.	Estratégias de produção: planejamento textualização e revisão/edição
Oralidade	<p>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.</p> <p>(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que</p>	<p>Produção de textos orais</p> <p>Produção de textos orais</p> <p>Oralização</p>

	convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.	
Análise linguística/semiótica	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários

Fonte: Currículo Escolar Municipal - CEM (2021).

De acordo com o quadro, o Campo de Atuação Artístico-Literário procura ampliar a prática e o desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura, compreensão, fruição e compartilhamento das manifestações artístico-literárias, com a intenção de proporcionar ao estudante novas maneiras de pensar, agir, criar e respeitar o que é diverso. Dependendo do ano de ensino, ele apresenta diferentes gêneros a serem trabalhados que perpassam por outros campos de atuação, mas cujo uso é focado nas habilidades que estão relacionadas ao objeto de conhecimento, anteriormente conhecido como conteúdo, que diz respeito aos assuntos abordados ao longo de cada componente curricular, ou seja, aquilo que será o meio para o desenvolvimento das habilidades.

O trabalho com o texto literário está inserido no Campo de Atuação Artístico-literário da BNCC, conforme apresentado no Currículo Municipal de Manaus (CEM, 2021), por não haver um espaço separado para o ensino de Literatura. Nesse campo, o texto literário é abordado

de forma ampla, enfatizando o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão, produção e apreciação. Observa-se a pluralidade de gêneros literários, que abrange desde formas tradicionais, como contos, crônicas e poemas fixos, até formatos contemporâneos, como ciberpoemas, podcasts e zines. Essa diversidade não apenas amplia a experiência literária dos alunos, mas também os conecta às manifestações culturais e tecnológicas atuais, incentivando a criatividade e o pensamento crítico.

As práticas de linguagem são organizadas em várias dimensões para enriquecer o aprendizado dos estudantes. Na leitura, eles são desafiados a interpretar valores culturais e sociais, analisar diferentes recursos textuais e expressar opiniões críticas sobre textos culturais. Na escrita, o foco está em planejar, escrever, revisar e editar textos literários, sempre considerando o público e o contexto em que serão lidos. Quando se trata da oralidade, as atividades incluem representar cenas, declamar poemas e fazer leituras expressivas, valorizando tanto o conteúdo quanto a maneira como ele é transmitido. Já na análise linguística e semiótica, os alunos exploram como palavras, gestos e expressões interagem para criar significados. Os objetos do conhecimento incluem a reconstrução das condições de produção, circulação e recepção dos textos literários, bem como a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos e multissemióticos. As habilidades indicadas para o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, contemplam a interpretação de valores culturais nos textos (EF69LP44), o posicionamento crítico frente a manifestações artísticas (EF69LP45), a participação em eventos culturais e literários (EF69LP46), a análise de gêneros narrativos e poéticos (EF69LP47 e EF69LP48) e a produção de textos teatrais e narrativos (EF69LP50 e EF69LP51). Além disso, habilidades como a oralização expressiva e a análise dos efeitos linguísticos e semióticos (EF69LP52 a EF69LP54) são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e estético dos estudantes.

Esse quadro reflete uma abordagem que articula o texto literário com práticas culturais contemporâneas, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e estéticas no ensino fundamental.

No entanto, percebemos que a BNCC (Brasil, 2017), o principal documento norteador para o ensino, apresenta as discussões em relação ao trabalho com o texto literário, por meio de uma série de habilidades que, de alguma forma, indicam práticas e trazem sugestões de atividades. O que não vemos nas indicações é o lugar do professor nessas práticas de forma explícita. Mas acredito que elas não se realizam sozinhas, daí a necessidade de depreendermos qual é o papel do professor ao encaminhá-las na sua sala de aula, por exemplo, numa roda de

conversa. Um professor bem preparado, munido de todas as teorias, saberá trabalhar ao ler as habilidades da BNCC (Brasil, 2017). Nesse sentido, chamamos a atenção novamente para a formação dos professores.

A formação do professor é, portanto, o alicerce para que as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) sejam efetivamente transformadas em práticas pedagógicas significativas. Cabe ao docente interpretar as habilidades propostas no documento e adaptá-las ao contexto de sua turma, considerando as especificidades socioculturais dos alunos e o ambiente escolar. Para isso, é essencial que o professor desenvolva não apenas o domínio técnico do conteúdo, mas também uma sensibilidade para fomentar o diálogo, a escuta ativa e o engajamento dos estudantes. Assim, a formação continuada e a troca de experiências entre educadores tornam-se fundamentais para fortalecer a autonomia docente e garantir que o texto literário, por exemplo, seja um instrumento vivo de aprendizagem e reflexão.

6.2 Reflexões sobre a mediação do professor nos projetos de leitura inseridos no Programa Viajando na Leitura, desenvolvido pela rede municipal de ensino de Manaus/AM

A Resolução nº. 023/CME/2014, aprovada em 14/08/2014, resolve no Art. 1º, aprovar o Programa Viajando na Leitura da Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus/AM. De acordo com o Manual do Programa, o Programa Viajando na Leitura visa proporcionar condições para ampliar a competência em leitura e produção de textos das crianças e estudantes da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, envolvendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, incluindo as modalidades de ensino diferenciadas das escolas regulares: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo e Educação Escolar Indígena (PVL, 2024, p. 09).

Este programa oportuniza a sistematização do estímulo à leitura e escrita, por meio do processo de escutar, falar, ler e escrever, desenvolvendo as habilidades de uso da língua materna. Para tanto, sugere-se que seja realizado nas unidades de ensino, de forma contínua, ao longo do ano letivo, em todos os turnos. Os colaboradores diretos e indiretos do programa são: professores, bibliotecários/auxiliares de biblioteca, pedagogos, gestores, pais, crianças, estudantes e instituições parceiras (PVL, 2024, p. 09-10).

O Programa Viajando na Leitura admite o desenvolvimento de parcerias com as universidades e/ou empresas que desenvolvam projetos de leitura e escrita. Tal proposta sugere

a busca por cooperação para o incentivo à prática de leitura e de escrita na Educação Infantil, Ensino Fundamental e em suas modalidades (PVL, 2024, p. 08).

De acordo com o manual do programa, o objetivo geral é promover atividades de incentivo à leitura nas unidades de ensino, contribuindo para a formação de leitores autônomos e competentes, com ações contínuas e contemporâneas, oportunizando aos estudantes o uso de metodologias ativas para seu melhor desenvolvimento como leitor (PVL, 2024, p. 08). Objetivo este que será analisado a partir das práticas apresentadas. O público-alvo são crianças da Educação Infantil e estudantes do Ensino Fundamental e suas modalidades da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (PVL, 2024, p. 12).

Ações e projetos previstos pelo Programa Viajando na Leitura:

A ação principal: **Hora da Leitura** – A Hora da Leitura constitui-se como ação principal do Programa Viajando na Leitura. Para o desenvolvimento dessa ação, o(a) professor(a), de forma planejada, destinará, semanalmente, 2 (duas) horas-aula para os Anos Iniciais e 1 (uma) hora-aula para os Anos Finais. As atividades da Hora da Leitura devem priorizar a formação e a consolidação de leitores. Registro realizado no Diário de Classe (PVL, 2024, p. 12).

Apresentamos alguns pontos a considerar a partir da análise do texto apresentado no “Hora da Leitura”: o projeto objetiva formar leitores, o que é essencial para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e crítica dos alunos. A destinação de 2 horas-aula para os Anos Iniciais e 1 hora-aula para os Anos Finais indica um reconhecimento da importância da leitura nessas etapas. Contudo, é importante destacar a diferença de horas entre os Anos Iniciais e Finais, já que isso pode resultar em uma desigualdade no progresso da leitura, exigindo ajustes ou atividades adicionais para os Anos Finais. Entendemos que as ações são planejadas, considerando esse tempo específico, o que é fundamental para garantir que as atividades sejam bem estruturadas e atendam às necessidades dos estudantes. O registro das atividades no Diário de Classe permite um acompanhamento das atividades realizadas pelo professor. Embora as atividades não estejam detalhadas no trecho, é importante que essas atividades sejam diversificadas e ajustadas conforme as necessidades dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de se tornar leitores proficientes. Vale ressaltar que é essencial que os professores recebam formação contínua sobre metodologias de ensino de literatura para que possam implementar as atividades de forma eficaz. Sendo assim, a “Hora da Leitura” configura-se como uma iniciativa valiosa para a promoção da leitura nas escolas municipais da rede pública de ensino de Manaus/Am.

Semana da Literatura Amazonense - destaca autores literários amazonenses. A Lei Municipal nº 882, de 19 de setembro de 2005, versa sobre a Semana da Literatura Amazonense, a ser realizada na primeira semana do mês de abril. O calendário da Semana deverá ser elaborado, desenvolvido e promovido por gestores, orientadores educacionais (pedagogos/apoio pedagógico, bibliotecários/auxiliares de biblioteca) e professores das escolas públicas da rede municipal (PVL, 2024, p. 12).

Na Semana da Literatura Amazonense, apresentamos algumas reflexões importantes. O evento tem um propósito claro: valorizar a rica produção literária da nossa região, promovendo autores locais e despertando o interesse pela leitura nas escolas públicas de Manaus/AM. Ao destacar as obras de escritores amazonenses, o projeto não apenas celebra nossa cultura, mas também ajuda a formar leitores conscientes, incentivando o hábito da leitura entre os alunos. Isso é fundamental para construir uma base cultural sólida. Além disso, a iniciativa busca integrar a escola e a comunidade, envolvendo não apenas os estudantes, mas também suas famílias e demais membros da comunidade, possibilitando o compartilhamento das leituras. Ao fazer isso, estamos criando uma rede de apoio à literatura local e à educação, onde o compartilhamento de leituras se torna uma prática comum. Embora a Semana da Literatura seja um evento anual, acreditamos que essa valorização da leitura poderia ser uma presença constante nas salas de aula ao longo de todo o ano letivo.

Semana Municipal de Incentivo à Leitura – envolve toda a rede de ensino, incluindo servidores e estudantes. De acordo com a Lei Municipal nº 2.168, de 22 de setembro de 2016, é constituída a Semana Municipal de Incentivo à Leitura, a ser comemorada em uma das semanas do mês de agosto, preferencialmente, no dia 11. No período comemorativo, podem ser promovidas, pelos estabelecimentos de ensino público e privado, palestras nas escolas, visando incentivar os estudantes à leitura, bem como promover ampla divulgação das diversas possibilidades de leitura (PVL, 2024, p. 12).

A ação “Semana Municipal de Incentivo à Leitura” objetiva incentivar a leitura entre os estudantes. Apresenta engajamento da comunidade escolar, uma vez que a inclusão de servidores e a participação de diferentes estabelecimentos de ensino (públicos e privados) reforçam a ideia de que a leitura é uma responsabilidade coletiva. Dentre as atividades propostas, a realização de palestras nas escolas pode proporcionar uma interação direta com autores, educadores e especialistas em literatura, enriquecendo o conhecimento dos alunos sobre o tema. A promoção de diferentes possibilidades de leitura (literatura, quadrinhos, revistas, etc.) pode atender a diversos interesses e faixas etárias, tornando a leitura mais

acessível e atrativa, desde que mediada e planejada pelo professor. A Semana Municipal de Incentivo à Leitura representa uma oportunidade valiosa para fortalecer a cultura da leitura nas escolas, impactando positivamente a formação de leitores críticos e conscientes. Para tal, é fundamental um planejamento eficaz e a participação conjunta entre toda a comunidade escolar.

Semana do Livro Infantil - A Lei nº 1.012, de 14 de julho de 2006, institui, no município de Manaus, a Semana do Livro Infantil. Orienta-se que tal evento deverá ser realizado anualmente na semana que antecede o dia 12 de outubro (data correspondente ao Dia da Criança). O calendário da Semana deverá ser elaborado, desenvolvido e promovido por gestores, orientadores educacionais (pedagogos/apoio pedagógico, bibliotecários/auxiliares de biblioteca) e professores das escolas públicas da rede municipal (PVL, 2024, p. 12).

A ação Semana do Livro Infantil representa uma importante iniciativa voltada ao incentivo à leitura e para a valorização da literatura infantil na educação municipal de Manaus/AM. De acordo com o texto apresentado no Manual, essa semana deve ser planejada e promovida por toda a comunidade escolar, gestores, professores, pedagogos, bibliotecários, entre outros indivíduos que são de suma importância nesse processo de incentivo e promoção à leitura em sala de aula. A ação é uma iniciativa com o potencial para influenciar positivamente a formação das crianças, tornando-as mais engajadas com a leitura e mais interessadas pelo universo dos livros. No entanto, seria importante que a ação fosse contínua ou distribuída por bimestres, e não apenas anual, como se apresenta.

Projeto Legado Literário - O Projeto Legado Literário: incentivo à leitura e produção textual no Ensino Fundamental é um concurso de produção de texto para os estudantes do 1º ao 9º ano, promovido pela Secretaria Municipal de Educação. O concurso Tecendo Letras trará como incentivo premiações de medalhas, certificados e placas de honra ao mérito, contemplando estudantes, professores e escolas vencedoras. Todas as produções premiadas serão destinadas ao corpo do E-book Tecendo Letras, que fará parte da Biblioteca Digital da Semed–Manaus. O projeto surge como uma iniciativa estratégica voltada para fomentar a leitura e a produção textual entre estudantes do Ensino Fundamental, abrangendo alunos do 1º ao 9º ano. Através de um concurso de escrita, o projeto motiva os estudantes a explorarem suas habilidades literárias, oferecendo premiações que incluem medalhas, certificados e placas de honra ao mérito, incentivando o envolvimento ativo e criativo dos participantes (PVL, 2024, p. 12).

A partir do texto apresentado, empreendemos que, além do reconhecimento aos alunos, o projeto estende sua valorização aos professores e às escolas, promovendo um ambiente

colaborativo que fortalece a cultura de incentivo à produção literária. Um dos pontos relevantes é a criação de um e-book que reúne as produções premiadas, disponível na Biblioteca Digital da Semed-Manaus. Esse recurso não apenas amplia a visibilidade pública das produções dos estudantes, como também contribui para o compartilhamento de suas vozes. O e-book se torna, assim, um importante acervo literário regional, preservando e divulgando o conteúdo criado pelos próprios estudantes e promovendo o intercâmbio literário dentro da comunidade de leitores.

Outras ações: participação dos estudantes nas Feiras de Livros e Eventos Literários; Participação dos estudantes em Concursos municipais, estaduais, nacionais (Olimpíada de Língua Portuguesa) e internacionais (Concurso Internacional dos Correios) (PVL, 2024, p. 12).

A participação dos estudantes em feiras de livros, eventos literários e concursos é essencial para enriquecer sua educação e cultura. Esses eventos oferecem oportunidades únicas de interação com autores, obras e palestras que estimulam o amor pela leitura, melhoram as habilidades interpretativas e expandem o repertório cultural dos alunos. Ao entrar em contato com diferentes gêneros e estilos, os estudantes desenvolvem uma visão crítica do mundo e fortalecem sua identidade cultural ao se envolverem com a literatura nacional e local. Participar de concursos literários desafia os alunos a expressarem suas ideias de forma criativa e estruturada, fortalecendo a argumentação e as habilidades de comunicação. Isso também incentiva o planejamento, dedicação e aumenta a autoconfiança dos participantes. A participação em concursos internacionais amplia os horizontes culturais dos alunos e mostra o impacto de suas produções em um contexto global. Essas experiências enriquecedoras vão além do aprendizado tradicional, promovendo o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos estudantes, estimulando seu engajamento com a leitura, escrita e produção cultural. O quadro abaixo sintetiza como a leitura literária está presente nas ações do Programa.

Quadro 7 – A leitura literária no Programa Viajando na Leitura

PROGRAMA VIAJANDO NA LEITURA			
AÇÕES	OBJETIVOS	CARGA HORÁRIA	LEITURA LITERÁRIA
Hora da Leitura	Priorizar a formação e a consolidação de leitores.	Duas vezes na semana para os Anos Iniciais e	Sim

		Uma vez para os Anos finais	
Semana da Literatura Amazonense	Destacar autores literários amazonenses	Uma vez ao ano, duração de 1 semana.	Sim
Semana Municipal de Incentivo à Leitura	Incentivar os estudantes à leitura, bem como promover ampla divulgação das diversas possibilidades de leitura.	Uma vez ao ano, duração de 1 semana. Um dia, preferencialmente em 11 de agosto.	Sim
Semana do Livro Infantil	Realizar um evento anualmente, na semana que antecede o dia 12 de outubro (data correspondente ao Dia da Criança).	Uma vez ao ano, duração de uma semana.	Sim
Projeto Legado Literário: incentivo à leitura e produção textual no Ensino Fundamental	Incentivar a produção textual, premiar os melhores textos e inseri-los na biblioteca digital da Semed/AM	Um concurso que acontece em anos ímpares.	Foco na produção textual.
Outras ações:	Participar de outras atividades que envolvem a disciplina de língua portuguesa, ambas com o foco na produção textual.	Uma vez ao ano	Foco na produção textual.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir da análise do quadro, observa-se que a leitura literária está integrada de forma indireta nas atividades orientadas em cada ação, ou seja, como uma possibilidade, e não como um foco central. Na Hora da Leitura, a leitura literária é realizada de diferentes formas, mas não é a única atividade abordada. Na Semana da Literatura Amazonense, a leitura literária tem mais destaque, pois a proposta é trabalhar diretamente com a produção literária local. Na

Semana Municipal de Incentivo à Leitura, há a leitura literária como uma possibilidade, mas por vezes, não é o foco central da ação. Na Semana do Livro Infantil, a leitura literária está presente, mas também não é o foco principal da ação, que parece ser o incentivo mais amplo à leitura. No Projeto Legado Literário, a leitura literária pode ser uma base para a produção e inspiração dos estudantes. No entanto, a ênfase é na escrita e não na leitura literária em si. Nas outras Ações, a participação dos estudantes em feiras de livros, concursos e eventos literários tem um foco maior na produção textual, com a leitura literária aparecendo de forma secundária. Em resumo, a leitura literária está presente nas ações do Programa, mas por vezes não é o foco central. Isso indica que, embora o Programa busque promover a leitura, a leitura literária dos textos literários não é o aspecto principal das atividades descritas.

Para verificar a implementação das ações do programa pela Secretaria, é realizada uma coleta bimestral de dados estatísticos sobre a execução da ação *Hora da Leitura*. Esses dados são registrados no diário de classe do componente curricular de Língua Portuguesa, tanto para os Anos Iniciais quanto para os Anos Finais. Tais informações servem de base para fins de intervenção e/ou orientação por parte do assessoramento da Divisão de Ensino Fundamental (DEF) da Semed/AM. O quadro abaixo indica o quantitativo de registros das ações/aulas a serem coletados:

Quadro 8 - Quantitativo de registros obrigatórios na ação/aulas.

Registro no diário de classe	HORA DA LEITURA	
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Semanal	2	1
Mensal	8	4
Bimestral	16	8
Anual	64	32

Fonte: As autoras (2024).

O quadro apresentado demonstra que existe um espaço dentro da grade curricular do Ensino Fundamental destinado especificamente à leitura em sala de aula nas escolas da rede pública municipal de Manaus/AM. Esse espaço dedicado à leitura é um elemento fundamental para o desenvolvimento da prática leitora, pois influencia na motivação e no fomento de hábitos e atitudes que valorizam a leitura como uma prática social e enriquecedora. Observa-se ainda

que os Anos Iniciais têm o dobro de registros em comparação com os Anos Finais, independentemente da frequência. Isso sugere uma maior carga de registros para as séries iniciais. Esse aumento pode refletir o acompanhamento com o foco nos alunos que estão em fase de consolidação das habilidades de leitura, especialmente nos Anos Iniciais.

A seguir, apresentamos alguns projetos de incentivo à leitura aplicados nas escolas do município de Manaus/AM dentro do Programa Viajando na Leitura, levando em consideração o papel do professor enquanto mediador na leitura dos textos literários em sala de aula. Os dados foram obtidos por meio dos relatórios semestrais referentes ao programa, enviados pelos assessores que acompanham a pasta de língua portuguesa.

Foram analisados os relatórios referentes ao período de 2023 a 2024, considerando que, durante esse intervalo, a autora desta pesquisa atuou como assessora da pasta de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação (Semed/Manaus), sendo responsável pelo acompanhamento do Programa Viajando na Leitura na rede municipal de ensino. A seguir, apresentamos um exemplo de um dos relatórios recebidos.

Imagem 1: Relatório Semestral - Programa Viajando na Leitura /2024

RELATÓRIO SEMESTRAL DE ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES RELACIONADAS AO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA						
DIVISÃO DISTRITAL ZONAL: LESTE 2						
ASSESSOR(A) RESPONSÁVEL PELO RELATÓRIO:						
SEMESTRE/ANO: FEVEREIRO a JUNHO DE 2024						
REGISTRO SEMESTRAL						
ANOS INICIAIS a ANOS FINAIS						
AÇÃO PRINCIPAL	UNIDADES DE ENSINO	QUANTIDADE DE	RESUMO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA AÇÃO	PERÍODO DA AÇÃO	EVIDÊNCIAS	
PROGRAMA VIAJANDO NA LEITURA (HORA DA LEITURA)	57 escolas	40.466	Produção textual, caderno de leitura, identificação de tipo de texto, literaturas locais, leitura individual e em grupos, contextualização e interpretação de texto simples e complexo, roda de leitura, dramatização da História, livro ilustrado, produção artística e textual, decodificação das letras, pesquisa das palavras, produção de palavras, jogos das palavras e ficha de leitura, Exposição do gênero textual canção. Apreciação e análise de faixas juvenis; Planejamento e pesquisa de conteúdo para o leitor. Produção de faixas em sala de aula e outdoors	08/02 a 28/06/2024		
SEMANA DA LITERATURA AMAZONENSE	59 Unidades de Ensino	26.536 estudantes	Café Literário, Sarau, Pesquisa Literária, contação de histórias, salas temáticas, esculturas, amálgamas comemorativas a respeito suas obras, pesquisas bibliográficas, dramatizações, exposições de desenhos, pinturas de personagens e cartazes.	09 a 05/04/2024		
CURSO INTERNACIONAL DE REDAÇÃO DE	E. M. Rovers Drummer	120 estudantes	Apreciação dos diferentes tipos de carta, Estrutura de uma carta, produção escrita.	23/02 a 22/03/2024	FOTO 1: E. M. MANDEL GARCIA 	
PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	20 Unidades de Ensino	22.694 estudantes	Apreciação do vídeo da história, Roda de Conversa; Recorte e Pintura, conto e recorte da história, desenho coletivo, produção de cartazes, dramatização e outdoors	04/03 a 20/06/2024		

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Com base nos relatórios de 2023 e 2024, observamos que, na maioria das escolas, os projetos envolvendo a leitura do texto literário são os projetos indicados pela secretaria municipal de educação no Programa Viajando na Leitura, citados anteriormente.

Durante a análise, foram encontrados ainda outros projetos desenvolvidos nas escolas, dentre eles:

- O projeto “Contaçon de história”, desenvolvido na DDZ Centro-Sul em 2024, contemplou 3.614 estudantes.

De acordo com a descrição presente no relatório, o Projeto Contaçon de Histórias tem como objetivo abordar temas de cunho ambiental, de maneira lúdica, utilizando a estratégia de contaçon de histórias. Através da ferramenta da contaçon de histórias, o projeto busca desenvolver nos educandos o hábito da leitura, bem como estimular a imaginação e o poder de observação, ampliando suas experiências, o gosto pelo artístico, a relação entre a fantasia e a realidade, além de sensibilizá-los para as questões ambientais. Além disso, com essa atividade, é possível exercitar a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, sentido de ordem, esclarecimento do pensamento, atenção e ampliação do vocabulário, bem como auxiliar no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Ao analisar as informações sobre o projeto aplicado, percebemos a mediação do professor e o letramento literário. A mediação acontece quando o professor atua como facilitador e guia, utilizando estratégias de contaçon de histórias para conectar os alunos ao universo literário e a temas ambientais. Essa mediação permite que os estudantes sejam conduzidos em seu percurso de compreensão e interpretação, oferecendo suporte para que desenvolvam habilidades essenciais, como a leitura crítica e o pensamento reflexivo. O letramento literário no projeto é fortalecido junto às leituras das narrativas, que possibilitam aos estudantes a compreensão entre fantasia e realidade, essencial para a interpretação crítica de textos e contextos, proporcionando espaços de reflexão e diálogo, ampliando, assim, suas experiências culturais e sociais.

- O projeto “Descongelando a leitura”, desenvolvido na DDZ Rural em 2024, contemplou 250 estudantes.

De acordo com a descrição presente no relatório, a Secretaria Municipal de Educação (Semed), por meio da DDZ Rural, em parceria com a FAMETRO e a Editora FTD, realizou a entrega de duas bibliotecas do projeto “Descongelando sua Leitura”. As escolas que receberam a doação foram a Escola Municipal Paulo Freire e a Escola Municipal São José I, localizadas no Rio Negro, área ribeirinha. As bibliotecas do projeto são feitas de geladeiras recicladas, que são reaproveitadas pelos alunos da instituição, reformadas e decoradas para serem entregues com livros doados, material escolar e brinquedos produzidos com itens reciclados. Foram entregues

300 livros da Editora FTD e Faculdade FAMETRO, assim foi possível conseguir criar o espaço de biblioteca ou um cantinho no qual o aluno tem a autonomia de realizar o hábito da leitura. Além disso, o projeto também proporciona às crianças a conscientização sobre o meio ambiente, reutilizando a geladeira que iria ser descartada.

Ao analisar a descrição do projeto, a mediação do professor se destaca ao orientar e apoiar os alunos na escolha de leituras que correspondam aos interesses individuais, ajudando-os a desenvolver o hábito e o prazer pela leitura. Além disso, o professor atua como facilitador, orientando o uso do acervo, incentivando um contato mais próximo com textos literários. O projeto também auxilia na promoção ao letramento literário ao criar um espaço onde as crianças podem explorar diferentes gêneros literários, ampliando seu repertório de forma lúdica e promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e reflexivas.

- O projeto “Livro Viajante”, desenvolvido na DDZ Sul em 2023, contemplou 573 estudantes.

Conforme a descrição presente no relatório, os estudantes levam um livro para ler com a família em casa; levam também uma ficha de registro ou uma atividade prática.

Ao realizar a leitura e análise das informações do projeto presentes no relatório, inferimos que, ao permitir que os estudantes levem livros para casa, o projeto promove a leitura compartilhada em família, incentivando a interação e a troca de experiências sobre a leitura. A ficha de registro ou a atividade prática anexada ao livro serve como um meio de reflexão e de registro, permitindo que os estudantes expressem suas impressões e compreensões do texto, o que é uma forma de mediação e incentivo ao letramento literário. Essas práticas inserem os estudantes no mundo da literatura de forma significativa, promovendo a autonomia na leitura, e incluem os familiares nesse processo, contribuindo ao fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade. A ficha de registro e as atividades práticas auxiliam na mediação do conhecimento, pois direcionam o olhar do estudante para a análise e a interpretação, colaborando para a constituição de uma relação mais consolidada com a leitura.

- Ações dentro da ação da “Semana da Literatura Amazonense”, desenvolvidas na DDZ Leste 2 em 2024, contemplaram 26.516 estudantes.

De acordo com a descrição presente no relatório, as atividades desenvolvidas durante a semana foram: Café Literário, Sarau, Pescaria Literária, contação de histórias, salas temáticas, escritores amazonenses convidados a exporem suas obras, pesquisas bibliográficas, dramatizações, exposições de desenhos, pinturas de personagens e outros.

Ao realizar a leitura e análise da descrição do projeto no relatório, percebemos que as atividades propostas na semana necessitam ser cuidadosamente planejadas e mediadas pela professora, para que, assim, se fortaleça a relação dos estudantes com as obras produzidas no Amazonas. Essas atividades promovem não só a leitura, mas também a interpretação, a criatividade e o senso crítico. As dramatizações, exposições de desenhos e pinturas de personagens criam um ambiente interativo, onde os alunos podem explorar e expressar suas percepções sobre as histórias e temas abordados. Assim, as atividades realizadas funcionam como uma estratégia de mediação, possibilitando aos estudantes uma experiência imersiva e colaborativa no universo literário amazonense.

- Ações dentro da ação do “Dia da Motivação da Leitura: ler é legal, a qualquer hora!”, desenvolvidas na DDZ Norte em 2024, contemplaram 361 estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com a descrição presente no relatório, as atividades dessa semana foram: leitura dos gêneros textuais, com o objetivo de levar os estudantes a entender a importância da leitura e da arte de contar histórias, iniciando e não concluindo, para incentivá-los a visitarem a biblioteca, tornando-se leitores fluentes.

Ao analisar a descrição do projeto, percebemos que a mediação do professor é essencial nas atividades realizadas durante essa semana, pois ele atua como elo entre os estudantes e o universo dos livros. Ao mediar a leitura de diferentes gêneros textuais, o professor não apenas apresenta o conteúdo, mas desperta o interesse dos alunos e ajuda a construir a compreensão do valor da leitura e da contação de histórias. Essa mediação, ao introduzir histórias que são iniciadas, mas não concluídas, provoca a curiosidade e instiga os alunos a buscarem a continuidade da narrativa por conta própria. Esse estímulo incentiva os estudantes a explorarem a biblioteca, favorecendo o hábito de leitura independente e o desenvolvimento da fluência leitora.

- Ações dentro do “Hora da Leitura”, desenvolvidas na DDZ Leste 2, contemplaram 40.466 estudantes.

De acordo com a descrição presente no relatório, as atividades realizadas foram: roda de leitura, leitura dramatizada, leitura de livros infantis, empréstimos de livros, conto e reconto de histórias, concurso de livros autorais e outras.

Ao analisar as informações do projeto descritas no relatório, podemos destacar as atividades propostas como uma iniciativa importante para a mediação e o letramento literário, tendo em vista que as atividades descritas estimulam os estudantes a desenvolverem habilidades interpretativas, além de expandirem seu repertório literário, apropriarem-se dos elementos dos textos, participarem da criação de narrativas e se expressarem criativamente, como no concurso de livros autorais. Isso não apenas fortalece a competência leitora, mas também fomenta a construção de um vínculo afetivo com a literatura, essencial para formar leitores autônomos e críticos.

- O projeto “A contribuição da diversidade étnica e cultural na construção da identidade brasileira”, desenvolvido na DDZ Leste 1 em 2023, contemplou 373 estudantes.

De acordo com a descrição no relatório, o projeto envolve todos da comunidade escolar e é desenvolvido em todos os componentes curriculares, havendo, assim uma aprendizagem significativa e prazerosa. Na parte de língua portuguesa, foram trabalhados: o embranquecimento social e novos termos sociais; e literatura e cinema: a representação da história em obras literárias e filmes.

Ao analisar a descrição do projeto, podemos deduzir que a mediação acontece quando os professores auxiliam os alunos a entender conteúdos complexos, como o "embranquecimento social" e novos termos sociais, estimulando a reflexão crítica sobre o racismo estrutural e a diversidade étnico-cultural no Brasil, promovendo debates e atividades que tornam esses conceitos mais compreensíveis e relevantes para os alunos. Ao analisar a representação do passado em livros e filmes, o projeto leva os estudantes a textos e filmes que narram diferentes histórias, ressaltando a relevância da identidade e da representação. Essas atividades auxiliam na promoção do letramento literário, já que proporcionam aos alunos uma forma de adquirir conhecimento cultural e apreciar a variedade étnica e cultural do Brasil.

Vale ressaltar que, nos relatórios analisados, foram encontrados projetos de produção textual nos espaços destinados à leitura literária. Optamos por não avaliarmos a questão, pois o foco dessa pesquisa é a leitura literária dos textos literários em sala de aula, com o foco no professor enquanto mediador.

Ao analisar os projetos descritos, observamos e inferimos que a mediação da leitura e do letramento é abordada de diferentes maneiras, dependendo dos objetivos e estratégias adotados em cada iniciativa. Os projetos "Semana da Literatura Amazonense" e "Hora da Leitura" apresentam maior presença e importância na mediação da leitura e do letramento literário. Ambos oferecem experiências literárias diversificadas e ricas, que exigem um papel ativo dos professores como mediadores e incentivadores. Além disso, ampliam significativamente o repertório cultural e crítico dos alunos. Por outro lado, projetos como o "Contação de Histórias" e o "Descongelando a Leitura" têm um enfoque introdutório, promovendo o hábito de leitura de maneira lúdica, mas com menor profundidade na mediação literária.

A partir da análise, podemos observar que a leitura está presente nas salas de aula das escolas municipais de Manaus/Am. Dentro das atividades propostas pelo Manual do Programa Viajando na Leitura, podemos encontrá-la de forma efetiva no espaço destinado ao Hora da Leitura, como vimos em algumas atividades apresentadas. Percebemos ainda a mediação do professor nessas atividades. Podemos inferir pela análise que há intervenção ao mediar a experiência com a literatura, estímulo às discussões e atividades de interpretação. Sendo assim, essas atividades configuram-se como algumas estratégias que podem ajudar a promover o letramento literário em sala de aula, desde que mediadas pelo professor.

Concluindo as reflexões apresentadas, percebe-se que o sucesso das iniciativas de leitura e letramento literário nas escolas municipais de Manaus depende, fundamentalmente, da mediação ativa e qualificada do professor. Embora existam programas e projetos estruturados, como o "Programa Viajando na Leitura", é imprescindível que os docentes se empenhem no planejamento e na execução dessas ações, conectando os estudantes ao universo literário de maneira crítica e reflexiva. Além disso, a formação contínua dos professores e o suporte institucional são essenciais para que possam implementar práticas pedagógicas que valorizem a literatura como ferramenta de transformação cultural e social. Dessa forma, o trabalho com textos literários nas salas de aula deve ser mais do que uma obrigação curricular: deve transformar-se em uma experiência significativa, que desperte nos alunos o prazer pela leitura e a habilidade de interpretar e dialogar com diferentes realidades e perspectivas.

6.3 O Programa Ciência na Escola (PCE): apoio e fomento às práticas de letramento literário em sala de aula na rede municipal de ensino de Manaus/AM

As informações aqui apresentadas foram retiradas do edital do Programa Ciência na Escola (PCE - EDITAL N.º 002/2024) e de dados presentes no site oficial da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) <https://www.fapeam.am.gov.br/editais/edital-n-o-0022024/>.

O Programa Ciência na Escola é uma ação criada pela FAPEAM, direcionada à participação de professores e estudantes de escolas públicas estaduais do Amazonas e municipais de Manaus ou de Tefé em projetos de pesquisa científica e de inovação tecnológica a serem desenvolvidos nas escolas.

O objetivo geral é apoiar a participação de professores e estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, da 1ª à 3ª série do ensino médio e suas modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, atendimento educacional específico e Projeto Avançar, em projetos de pesquisa a serem desenvolvidos em escolas públicas estaduais sediadas no Amazonas e municipais de Manaus ou em Tefé. Dentre os objetivos específicos estão: Contribuir para o processo de formação continuada dos professores; Contribuir para o processo de formação de estudantes, a partir do 5º ano da educação básica de escolas públicas estaduais do Amazonas e municipais de Manaus ou em Tefé, por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas; Facilitar o acesso às informações científicas e tecnológicas aos diferentes participantes do programa; Desenvolver habilidades relacionadas à educação científica; Incentivar o envolvimento de professores, coordenadores dos projetos aprovados, com o sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação e Despertar a vocação científica e incentivar talentos entre os estudantes de ensino público estadual do Amazonas e municipal de Manaus ou em Tefé.

O Programa é fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), possuindo recursos financeiros destinados para o pagamento de 1 (uma) bolsa Professor Ciência na Escola – PCE/I (no valor de R\$ 700,00) e até 03 (três) bolsas de Iniciação Científica Tecnológica Júnior – ICT/JR (no valor de R\$ 200,00), de acordo com a Resolução n.º 006/2021-CS/FAPEAM. A vigência das bolsas será de 05 (cinco) meses para ICT/JR e de 06 (seis) meses para PCE. Para participar, o professor precisa ter uma carga horária mínima de 20 horas em escola estadual sediada no estado do Amazonas ou municipal de Manaus ou em Tefé e estar ministrando aulas no ensino fundamental, a partir do 5º ano ou no ensino médio, e

suas modalidades: educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, atendimento educacional específico e Projeto Avançar, como servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas ou Municipal de Manaus ou em Tefé ou ter seu contrato dentro do período de vigência do projeto. O projeto tem a vigência de execução prevista para a proposta de pesquisa de duração de 06 (seis) meses.

O ensino por meio de projetos tem se tornado uma realidade não somente no Amazonas, uma vez que é uma das técnicas utilizadas pelos professores para facilitar a assimilação dos conteúdos do currículo. Compreende-se que, por meio de projetos, são desenvolvidos diversos temas que fazem parte do cotidiano dos estudantes. A oportunidade de se trabalhar a leitura em sala de aula por meio de projetos de pesquisa científica permite aos estudantes explorar a linguagem de forma contextualizada. A literatura e o letramento são ferramentas essenciais para enriquecer o aprendizado dos estudantes e ampliar suas competências de leitura, interpretação e expressão. Em projetos voltados para as Ciências Humanas, por exemplo, o letramento contribui para que os alunos entendam e produzam diversos gêneros textuais, necessários tanto na prática acadêmica quanto na vida cotidiana.

O recorte desta pesquisa foi realizado por meio de uma análise documental, a partir de editais e resultados de seleções com os projetos aprovados e publicados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), no período de 2020 a 2023. Escolheu-se esse intervalo porque, em 2019, os títulos dos projetos não foram divulgados, constando apenas o nome do professor, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 1: Resultados dos projetos aprovados em 2019.

**AMAZONAS**
GOVERNO DO ESTADO

DECISÃO Nº 196/2019 – CONSELHO DIRETOR – ANEXO ÚNICO
PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA – PCE – EDITAL Nº 003/2019

PROPOSTAS APROVADAS				
SEMED MANAUS				
SEQ.	COORDENADOR	INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIO	ESCOLA
1	Adelannie Sussuarana da Rocha	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Francinete Rocha Brasil
2	Ademar dos Santos Lima	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Prof. Paulo César da Silva Nonato
3	Adria dos Santos Gomes	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Raimundo Theodoro Botinelly
4	Alessandra Alves de Souza*	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Antonina Borges de Sá
5	Alexandre da Silva Gonçalves*	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Profª. Edinir Telles Guimarães
6	Alina dos Santos Figueira*	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Prof. Paulo César da Silva Nonato
7	Almeici Macedo Lucas*	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Ebenezer
8	Alvanir Carolino da Silva Filho	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Anastácio Assunção
9	Ana Lucia Cavalcante dos Santos*	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Profª. Francisca Pergentina da Silva
10	Ana Maria Soares Trindade	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Jorge de Resende Sobrinho
11	Andréa Emilia Xaud do Nascimento	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Joaquim da Silva Pinto
12	Andrea Lima Lopes	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal José Sobreira do Nascimento
13	Angelo Cesar Brandão Pimentel*	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal São Sebastião II
14	Arthur Junio de Moraes Castro*	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá

Rua Sobradinho, nº 100 – Flores
Tel: (92) 3878-4000
CEP: 69058-793 – Manaus-AM – Brasil

 **FAPEAM**
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

Fonte: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (2019).

Figura 3: Resultados dos projetos aprovados em 2022.

**AMAZONAS**
GOVERNO DO ESTADO

CONSELHO DIRETOR
DECISÃO N.º 290/2022

INTERESSADO (A): Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM
ASSUNTO: Resultado da Análise das Propostas pelo Comitê de Especialistas no âmbito do Programa Ciência na Escola – PCE – Edital n.º 004/2022.
PROCESSO N.º: 01.02.016301.003711.2021-02-FAPEAM

ANEXO ÚNICO

SEQ.	PESQUISADOR	TÍTULO DO PROJETO	INSTITUIÇÃO EXECUTORA	CIDADE	ESCOLA	GRANDE ÁREA
927	Valdeci Eugênia da Silva	Danças folclóricas do município de Manacapuru: a identidade cultural de um povo às margens do Solimões	SEDUC-AM	Manacapuru	Escola Estadual José Seffair	Ciências da Saúde
928	Valdelson Alves Damascena	A importância da vacinação contra covid-19 para os alunos da Escola Estadual Professor Jorge Karam Neto, Manaus - Amazonas	SEDUC-AM	Manaus	Escola Estadual Professor Jorge Karam Neto	Ciências Biológicas
929*	Valdir Coimbra de Carvalho	Bio fertilizante de restos da merenda escola	SEDUC-AM	Manacapuru	Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré	Ciências Biológicas
930	Valéria de Oliveira Lima	Letramento Literário e Digital por Meio da Literatura Amazonense: Uma Análise dos Poemas de Thiago de Mello e Tenório Telles	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Professora Antônia Pereira da Silva	Linguística Letras e Artes
931	Valmir Campos Gil	Educação Ambiental no Ensino de Ciências: Despertando o interesse pela reutilização de materiais inorgânicos, junto aos alunos do 6º ao 9º ano, da Escola Estadual Jacy Dutra, no Município de Barreirinha, Amazonas	SEDUC-AM	Barreirinha	Escola Estadual Jacy Dutra	Ciências Exatas e da Terra
932	Vander Oliveira Siqueira	Nas trilhas da saúde física e mental: Caminhada ecológica na comunidade da Escola Municipal Monte Dinai - Rural.	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal Monte Sinai	Ciências da Saúde
933	Vanderlei Borboni Ferreira de Araújo	Coleções entomológicas como ferramenta diferencial no processo de ensino e aprendizagem em Biologia.	SEDUC-AM	Manaus	Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida	Ciências Biológicas
934*	Vândria do Socorro Pinto Fiel	O incentivo do cálculo mental através de jogos abrangendo três esferas de conhecimento das ciências exatas: Aritmética, Álgebra e Geometria.	SEDUC-AM	Manaus	Escola Estadual Eliana Socorro Pacheco Braga	Ciências Exatas e da Terra
935	Vanessa Cristina da Silva Sampaio	Resgatando Histórias	SEMED-MANAUS	Manaus	Escola Municipal José Garcia Rodrigues	Ciências Humanas

Av. Prof. Nilton Lins, N.º 3279 – (Universidade Nilton Lins), Bloco K – Flores
C.E.F. 69058-030 – Manaus-AM

 **FAPEAM**
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

Digitalmente por: LUIZ FERRERA NEVES NETO em 26/05/2022 às 08:26:08 conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001. Verificador: BDID.B164.1708.CC7
Digitalmente por: MARCIA IRINE ANDRADE MANGUEIR em 26/05/2022 às 08:19:08 conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001. Verificador: BDID.B164.1708.CC7
Digitalmente por: MARCIA PERALES MENDES SILVA em 26/05/2022 às 07:55:49 conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001. Verificador: BDID.B164.1708.CC7

Fonte: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (2019).

Para a análise dos dados da pesquisa, utilizamos as palavras-chave *leitura*, *literatura* e *letramento literário* para a busca nas listas de projetos aprovados. Com base nesses dados, elaboramos a tabela apresentada a seguir:

Quadro 9 – Projetos aprovados no PCE

PROJETOS APROVADOS – PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA (PCE) – 2020 a 2023.				
ANO	QUANTITATIVO DE PROJETOS APROVADOS	LEITURA	LITERATURA	LETRAMENTO LITERÁRIO
2020	600	12	11	1
2021	712	37	12	4
2022	974	48	26	4
2023	1005	43	21	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base na tabela, podemos observar que, em 2020, foram aprovados 600 projetos. Destes, foram encontrados 12 projetos envolvendo a leitura geral, 11 trabalhando a literatura e apenas 1 envolvendo o letramento literário. Em 2021, foram aprovados 712 projetos. Destes, foram encontrados 37 projetos envolvendo a leitura geral, 12 trabalhando a literatura e apenas 4 envolvendo o letramento literário. Em 2022, foram aprovados 974 projetos. Desses, foram encontrados 48 projetos envolvendo a leitura geral, 26 trabalhando a literatura e apenas 4 abrangendo o letramento literário. Em 2023, foram aprovados 1005 projetos. Tais quais, foram encontrados 43 projetos envolvendo a leitura geral, 21 trabalhando a literatura e apenas 2 envolvendo o letramento literário.

A análise dos dados apresentados na tabela indica que, embora o número total de projetos aprovados no Programa Ciência na Escola (PCE) tenha crescido significativamente de 2020 a 2023, o enfoque em leitura, literatura e letramento literário permanece proporcionalmente reduzido em relação ao total de projetos. Essa baixa representatividade pode ser explicada, em parte, pela concepção ainda presente entre muitos docentes e gestores de que a literatura não se configura como uma prática científica, o que acaba desestimulando a submissão de propostas nessa área. Apesar de o número de projetos diretamente relacionados ao letramento literário ainda ser reduzido, os dados analisados demonstram um crescimento significativo no envolvimento com práticas de leitura e literatura ao longo dos anos. Isso reforça

o potencial do programa em transformar a sala de aula em um espaço de integração entre ciência, linguagem e cultura. Assim, o PCE oferece aos professores não apenas recursos financeiros e estruturais, mas também oportunidades de inovação pedagógica, permitindo que a literatura seja abordada como uma ferramenta para o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes. Desta forma, faz-se necessário que as pesquisas em letramento literário adentrem os muros da escola e auxiliem os docentes em práticas de ensino de literatura em sala de aula, visando a apropriação dos textos literários, construindo sentidos, numa perspectiva da formação humana.

Em relação à difusão do conhecimento científico, foi verificado que, nos anos de 2020 e 2023, foram publicados artigos nos *Anais do Programa Ciência na Escola*, um periódico exclusivo para os professores participantes do PCE. Esse periódico serve como um meio de divulgação e popularização da ciência no estado do Amazonas. O periódico possui ISSN (2317-1804) e teve sua primeira edição em 2012.

O PCE aparece como apoio e fomento às práticas de letramento literário em sala de aula na rede municipal de ensino de Manaus/AM, pois permite ao docente (re)organizar rotinas e vivências tradicionais do ensino de literatura nos currículos e nas atividades da sala de aula. A inclusão da leitura e do letramento literário no contexto do Programa Ciência na Escola (PCE) pode enriquecer significativamente os projetos, ao integrar habilidades críticas, interpretativas e criativas ao desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas.

6.4 Letramento literário: uma metodologia¹² *Do projeto aos resultados em uma prática de Letramento literário: a poesia de Thiago de Mello e Tenório Telles*

A literatura desempenha um papel fundamental na formação humana. Foi partindo dessa premissa que elaboramos e realizamos o projeto de letramento literário com texto poético na escola que ora trazemos à luz. Este estudo adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. O percurso metodológico desta dissertação baseou-se em estudos sobre o ensino da literatura, leitura literária, mediação e letramento literário. A proposta de investigação situa-se no campo da linguagem e dos estudos

¹² Capítulo publicado e adaptado de: LIMA, Valéria; NASCIMENTO, C.M.B. *Letramento literário nos Anos Finais: texto poético em sequência básica*. In Para além da cacofonia: a literatura e as artes em espaços de subalternidades / organizadores Adriana Cristina Aguiar Rodrigues [et. al.]. – Rio Branco: Nepan Editora, 2024, v. 1 p. 120-132. Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/7461>

literários. Para tanto, o embasamento teórico das investigações contou com os seguintes aportes teóricos: na teoria de Letramento Literário, conforme Cosson (2009, 2014, 2014a, 2014b, 2020, 2021, 2021a), Cosson e Souza (2011), Cosson e Paulino (2009) e Paulino (1998), ancorada nos estudos sobre o ensino de literatura, leitura literária e nos conceitos de mediação no ambiente escolar, norteados por Zilberman (2008, 2012), Petit (2009, 2013), Colomer (2007), Candido (1998), Munita (2021) Segabinazi (2016), Sousa e Segabinazi (2019) e Cavalcante (2018). Além da leitura e análise de documentos oficiais que regulamentam a leitura e a implementação do currículo escolar na rede municipal de ensino de Manaus: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), o Currículo Escolar Municipal (CEM, 2021) e Manual do Programa Viajando na Leitura da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM (PVL, 2018) e da lista de projetos aprovados no Programa Ciência na Escola, levantamento e análise no período de 2020 a 2023, considerando que, em 2019, os títulos dos projetos aprovados não estavam disponíveis, constando apenas os nomes dos professores. Como exemplo, apresentamos a prática de letramento literário implementada ao longo de seis meses junto ao Programa Ciência na Escola da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) no ano de 2022, prática intitulada Letramento Literário e o texto poético produzido no Amazonas: uma análise dos poemas de Thiago de Mello e Tenório Telles, efetivada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Manaus, que atende cerca de 551 estudantes dos Anos Finais no turno matutino. Os dados foram coletados por meio de levantamentos documentais e da análise desse projeto A aplicação envolveu três turmas de 9º ano, totalizando 167 estudantes participantes, excluindo os casos de abandono e infrequência. A prática consistiu na leitura, análise e produção de textos poéticos, com foco na mediação docente e na sistematização de estratégias de letramento literário. As atividades incluíram leitura, discussão interpretativa e produção textual, com ênfase na interação com a obra dos autores Thiago de Mello e Tenório Telles A interação acontecia por meio de encontros semanais, especificamente nos dias disponíveis para a “Hora da Leitura”, uma das ações do “Programa Viajando na Leitura” criado pela Secretaria Municipal de Educação/Semed-Manaus.

Este trabalho apresenta resultados qualitativos, uma vez que se baseou na observação contínua dos educandos durante os encontros semanais, nos questionários realizados com os participantes, nos relatórios produzidos pelos alunos bolsistas e nos depoimentos realizados com pais, alunos e professores participantes. O corpus de análise materializou-se no estudo dessa prática, partindo de dados originados por essa pesquisa qualitativa e interventiva.

Para a coleta de dados, utilizou-se os questionários aplicados em três etapas (início,

durante e ao final do projeto), com o objetivo de levantar as percepções dos participantes sobre a prática, verificar o cumprimento dos objetivos propostos, identificar os problemas e mudanças no contexto, propor intervenções, analisar as ocorrências e refletir nos resultados da pesquisa; os relatórios produzidos pelos alunos bolsistas, que descreveram as atividades realizadas e as interações observadas; os depoimentos de pais, alunos e professores, coletados de forma oral e escrita, para enriquecer a análise qualitativa e as observações contínuas durante os encontros semanais, registrando comportamentos, interações e o engajamento dos participantes. Os questionários, conforme Gil (2002, p. 115), foram escolhidos porque “constituem o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (Gil, 2002, p. 115). Durante a análise, os dados foram triangulados, considerando as respostas dos questionários, as informações dos relatórios e os depoimentos coletados, o que permitiu uma interpretação ampla e integrada do corpus. Dessa forma, esta pesquisa buscou analisar o papel da mediação no letramento literário, tendo o professor como agente transformador nos Anos Finais, destacando a prática sistematizada do letramento literário como foco central da investigação.

Para a realização desse projeto, pensar no papel do professor enquanto mediador foi essencial, pois a mediação possibilitou que o professor desempenhasse diferentes funções durante a aplicação, dentre elas: facilitador da aprendizagem, ajudando os alunos a interpretar e apreciar as particularidades da literatura local; incentivador do contato com os textos, orientador de leituras, de discussões e reflexões, orientando leituras, propondo discussões e reflexões presentes nas obras; motivador do universo literário, estratégias para motivar os estudantes a explorar o universo literário, despertando o prazer pela leitura de textos poético; promotor do letramento literário ampliado, fortalecedor da identidade cultural, permitindo a compreensão crítica, a interpretação subjetiva e o reconhecimento dos aspectos culturais específicos da literatura amazonense, promovendo o desenvolvimento de habilidades interpretativas e o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, dentre outros.

A mediação do professor implica em permitir que as obras literárias estejam ao alcance das crianças para diferentes interpretações, sempre que o texto propicie leituras plurissignificativas, característica inerente à literatura. Ao mediar, o professor pode usar técnicas para despertar a sensibilidade dos pequenos leitores (Oliveira, 2010, p. 46). Nesse sentido, como metodologia de ensino-aprendizagem para inserir a literatura no Ensino Fundamental, utilizamos a Sequência Básica para se trabalhar o letramento literário proposto por Cosson (2014), um instrumento mediador do desenvolvimento da capacidade leitora do

estudante. Em *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), Rildo Cosson traz uma proposta de sistematização do letramento literário na escola e das atividades das aulas de Literatura por meio de duas sequências exemplares que procuram sistematizar a abordagem do material em sala de aula. O passo a passo dessas sequências proporciona o acompanhamento do desenvolvimento do método pelos professores, permitindo que possam visualizar outras possibilidades de sistematização de sua prática de sala de aula. Nesse sentido, pensamos na realização de uma prática de letramento literário que possibilitasse a interação dos estudantes com o texto poético. Planejamos essa prática, então, com o suporte da sequência básica postulada por Cosson (2014). Para o autor, a sequência básica é constituída por quatro passos: a motivação, introdução, leitura e interpretação.

No trabalho com *Canção da Esperança e outros poemas*, nosso planejamento, para cada etapa, deu-se como passamos a descrever a seguir. Concebemos, para a etapa *motivação*, desenvolver a preparação do aluno para entrar no texto, de modo a fazer essa aproximação a partir de um gênero textual que tivesse relação e características próximas ao gênero poema. Desta forma, decidimos trabalhar com o gênero textual música. Planejamos também trabalhar com uma música em que a letra abordasse a mesma temática presente nos poemas que seriam lidos e, assim, escolhemos a música “Tente Outra vez”, de Raul Seixas. Para Cosson, “os elementos da motivação podem ser o tema do texto a ser trabalhado, a observação da estrutura e da temática do texto, dentre outros” (Cosson, 2014, p. 57).

Para a etapa *introdução*, na qual são apresentados o autor e a obra escolhida, planejamos a apresentação da obra de forma física, como propõe Cosson: “levantamento de hipóteses sobre a leitura feita por meio das observações da capa, contracapa, orelha, prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra” (Cosson, 2014, p. 64). Como não dispúnhamos de livros suficientes para todos os estudantes, planejamos o diálogo utilizando o livro de forma compartilhada, passando-o de mão em mão. Para a apresentação do autor, pensamos em promover o contato direto deste com os estudantes, organizando uma visita do poeta à escola para se apresentar e conversar com os estudantes sobre o texto que seria lido. Essa etapa é importante para “mostrar a importância e a escolha da obra para que o aluno a receba de maneira positiva” (Cosson, 2014, p. 64).

Para a *leitura*, planejamos que todas as leituras fossem realizadas em sala de aula, por serem textos mais curtos. Levando em consideração que a maioria das leituras em sala de aula são realizadas de forma silenciosa, com cada estudante em sua carteira, pesquisamos e planejamos modos de leitura para serem aplicados de forma diversificada em cada poema. Em

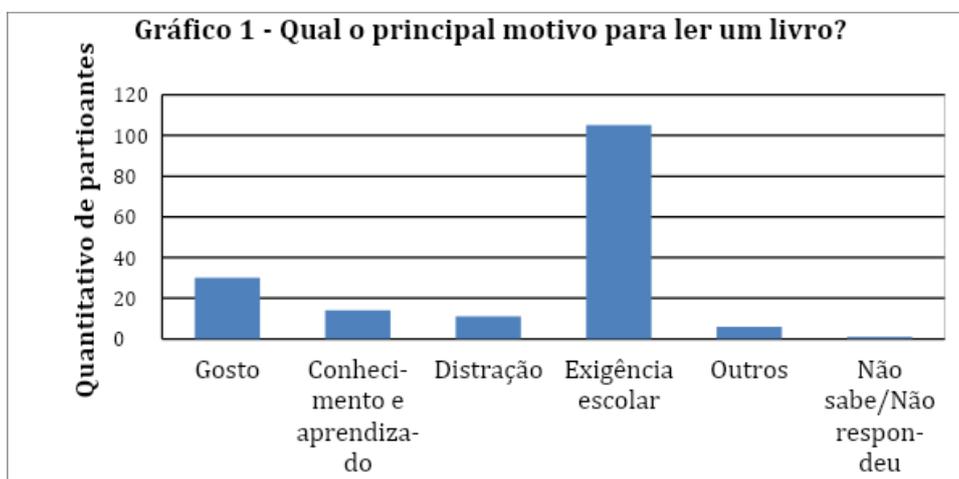
meio às leituras, planejamos os intervalos, que são “um sistema de acompanhamento e verificação, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades” (Cosson, 2024, p.64). Concebemos, então, a realização de rodas de conversas sobre as impressões das leituras realizadas, reflexões acerca do texto poético e de sua estrutura, visando uma futura produção textual, além do contato dos estudantes com outros autores do Amazonas, por meio de um café literário.

Para a última etapa, a interpretação, momento de construção de sentidos em torno do texto, planejamos a organização das atividades em duas partes, como propõe Cosson (2014): uma interior e outra exterior. Para o momento interior, “aquele que acompanha a decifração, a apreensão global após terminar a leitura” (Cosson, 2014, p. 84), a proposta foi de análise dos poemas em relação à estrutura, estética e temática em comparação à letra da música proposta na etapa *motivação*, além da produção de ilustrações dos poemas lidos, por percebermos o interesse das turmas por desenhos. Cosson ressalta que “as possibilidades de registros da interpretação são diversificadas e dependem da turma, dos textos escolhidos e dos objetivos do professor. Essas particularidades devem ser sempre levadas em consideração no planejamento da sequência básica” (Cosson, 2014, p. 69). Para o momento exterior, “a concretização, a materialização da interpretação, o ato da construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2014, p. 84), pensamos na análise de todos os poemas presentes no livro, identificando a temática por meio dos versos, além da produção escrita de poemas pelos estudantes. De acordo com Cosson, esse é o momento em que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza, sendo uma etapa que deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel (Cosson, 2014, p. 84).

Antes de entrarmos na análise da experiência com a aplicação da sequência básica, por si, consideramos importante apresentar e analisar alguns dados que nos vieram a partir de um diagnóstico inicial que empreendemos na pesquisa.

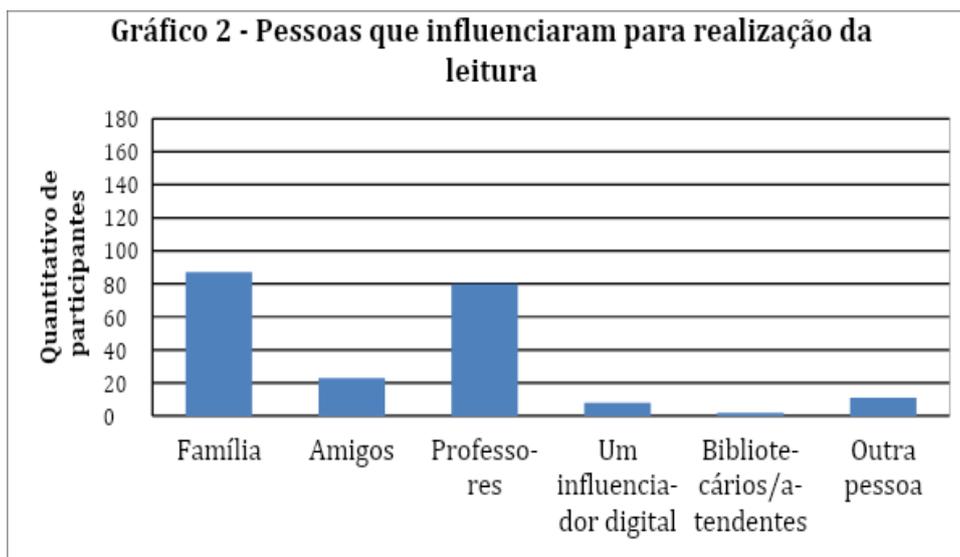
A pesquisa contou com a participação de 167 estudantes, como já mencionado, contabilizados nas três turmas em que o projeto foi aplicado, excluindo-se, nos números, os abandonos e estudantes infrequentes. Os gráficos a seguir foram elaborados com base em um questionário inicial aplicado aos estudantes, o qual era composto por dez perguntas, sendo cinco delas (as destacadas em *itálico*) selecionadas para esta discussão: Qual seu ano de ensino e turma? Qual a sua idade? Qual o seu sexo? Você tem o hábito de ler? Quantos livros (obras

literárias) você já leu? *Em que lugares costuma ler ou ter acesso aos textos? Qual o principal motivo para ler um livro? Quais os tipos de texto que costuma ler? Quais as dificuldades para realizar a leitura? Que pessoas influenciaram na realização da leitura?*



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 1 mostra a exigência escolar como principal motivo para que os participantes leiam um livro, ficando o gosto pessoal em segundo lugar, com quase 18%. Essa tendência sugere que muitos estudantes podem não estar desenvolvendo um hábito de leitura intrínseco, o que pode impactar seu prazer pela literatura e sua capacidade de apreciação crítica. Nota-se, ainda, que grande parte dos alunos procura efetuar as leituras apenas porque o professor/escola indicou, não apresentando o interesse próprio pela leitura. Desta forma, o que se comprova é que os professores têm um papel essencial de mediação da leitura para os estudantes, tendo em vista que o professor realiza o trabalho direto e contínuo com os estudantes em sala de aula. A análise dessas respostas nos leva a confirmar o fato de que, ao longo dos anos, o ensino da literatura nas escolas consolidou-se por meio de práticas metodológicas e materiais didáticos encarados, na maioria das vezes, como obrigação e não como um prazer pelos estudantes. Cabe aqui pensarmos, portanto, em uma escolarização adequada da literatura em sala de aula, no contexto do letramento literário, onde o objetivo da leitura seja o desenvolvimento de uma relação crítica, estética e interpretativa com os textos literários. O uso da literatura como uma ferramenta para estimular a formação cultural, ética e emocional do estudante, explorando seu caráter humanizador. Para incentivar uma maior apreciação pela leitura, é interessante promover atividades que associam livros a interesses pessoais dos alunos, além de adotar métodos que tornem a experiência de leitura mais interativa e envolvente.

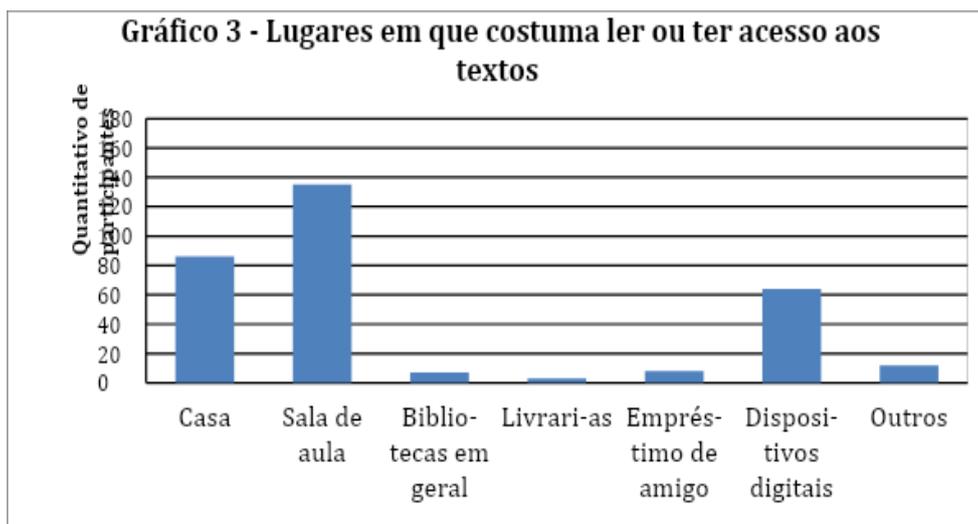


Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico 2 nos permite observar que as pessoas que mais influenciam os estudantes são a família e os professores. As famílias aparecem em primeiro lugar, o que nos faz inferir que isso tem relação com algumas famílias terem o hábito de leitura ou, ainda, com o fato de as atividades de leitura mais extensas serem as realizadas em casa, necessitando do apoio dos familiares. O fato de a família ocupar a primeira posição indica que o ambiente familiar desempenha um papel crucial na promoção da leitura. Isso pode ser atribuído ao hábito de leitura que algumas famílias cultivam, criando um ambiente propício para a prática. Além disso, a realização de atividades de leitura em casa, que requerem o apoio dos familiares, reforça essa ideia.

Observa-se ainda que os bibliotecários e atendentes quase não aparecem como incentivadores. Esse fator relaciona-se diretamente com o fato de que, na escola onde o projeto foi aplicado, não há uma biblioteca e, no bairro onde ela está situada, não há também uma biblioteca pública. Observamos ainda que, dos 167 participantes, 3,79% disseram ter influenciadores digitais como indicadores de leitura, informação que nos leva a despertar sobre práticas que possam usar esse acesso em favor da leitura.

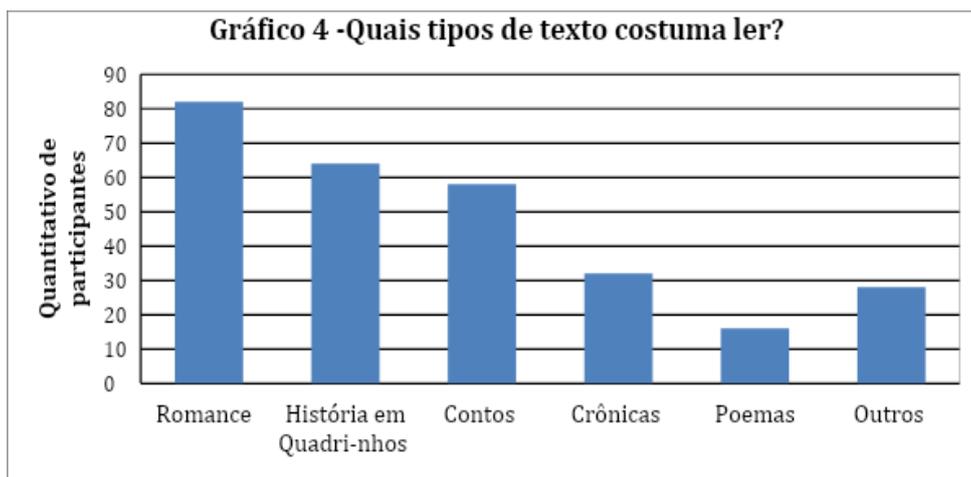
Os gráficos 1 e 2, que evidenciam a relação entre leitura e estudantes, reforçam a ideia de que a interação com a família e os professores é crucial para a formação de hábitos de leitura. Isso sugere que um ensino literário significativo deve envolver esses contextos, criando um espaço onde os alunos se sintam motivados e apoiados na prática da leitura.



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o gráfico 3, os estudantes costumam realizar as leituras em sala de aula e em casa. Levando em consideração os gráficos 1 e 2, podemos observar que as relações entre leitura e estudante ocorrem em maior destaque do seguinte modo: *família/casa* e *sala de aula/professor*; isso, em nosso entendimento, reforça a importância de o ensino da literatura ser significativo nas escolas. Em terceiro lugar, estão os dispositivos digitais: 11,70% dos estudantes disseram ler em plataformas digitais gratuitas.

Segundo os participantes, esse recurso facilita o acesso à leitura por não possuírem poder aquisitivo para a compra de livros físicos. Ressaltamos aqui a ausência de referência à biblioteca pública ou similar como espaço de aquisição de livros, lugar onde se espera que o estudante tenha esse contato, um direito que deveria ser garantido. É importante destacarmos, nesse ponto, que a escola onde o projeto foi aplicado está situada em um bairro da periferia da cidade de Manaus, no qual também não existem bibliotecas públicas, como já destacamos anteriormente. Diante disso, um projeto que envolva a leitura literária nesses espaços possibilita aos estudantes a democratização da leitura e viabiliza transformar a realidade em que os estudantes estão inseridos, uma realidade onde é possível perceber a desigualdade social, onde estudantes com poder aquisitivo menor e sem acesso a espaços públicos e culturais não possuem as mesmas oportunidades daqueles que acessam.



Fonte: Elaborado pela autora

A análise do gráfico 4 traz à luz a relação dos jovens leitores com diferentes gêneros literários, evidenciando a predominância dos romances. Essa preferência pode ser atribuída a vários fatores, como a identificação com as histórias e personagens, bem como a capacidade dessas narrativas de proporcionar escapismo, especialmente em uma fase da vida marcada por muitas mudanças e desafios, além da idade em que se encontram, entre 13 e 16 anos.

A influência das mídias sociais na escolha de leituras também é um ponto importante. Com o acesso à Internet, os jovens têm mais oportunidades de descobrir livros através de recomendações e tendências nas redes, o que pode explicar alguns textos sinalizados pelos participantes, dentre eles: *O Senhor dos Anéis*, de J.R.R. Tolkien; *Harry Potter*, de J. K. Rowling; e *Divinos rivais*, de Rebecca Ross, ficções que permitem que esses leitores “fujam da realidade em que vivem”, de acordo com B.T.O, estudante participante do projeto. Essas histórias, além de serem ricas em fantasia e aventura, abordam temas universais como amizade, coragem e identidade, ressoando com os jovens leitores.

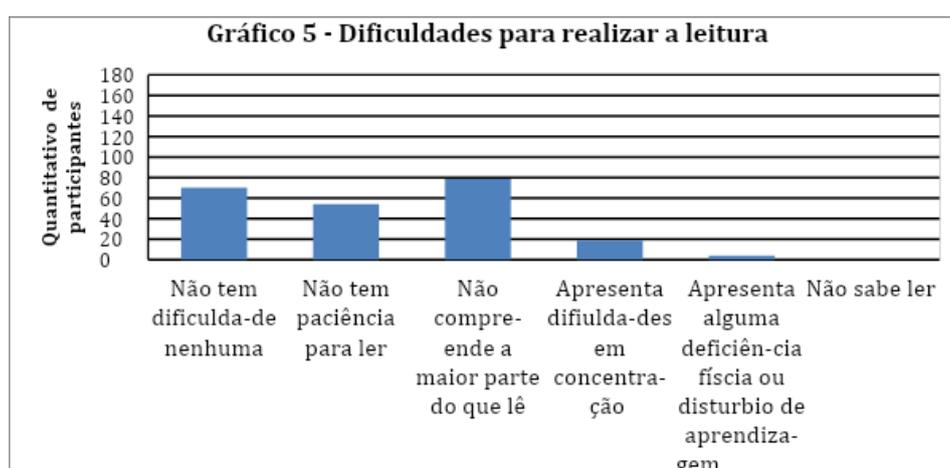
Observa-se, ainda, que, em segundo lugar, estão as Histórias em Quadrinhos, que, por serem compostas por imagens desenhadas e textos inter-relacionados, são consideradas pelos estudantes como uma leitura atrativa. Esse dado demonstra a valorização do visual como um elemento fundamental na leitura, atraindo os estudantes pela combinação de imagens e textos.

Em terceiro e quarto lugar, estão os contos e as crônicas, gêneros que os estudantes costumam ler em sala de aula, sejam em fragmentos presentes nos livros didáticos ou nos chamados paradidáticos.¹³ O poema aparece como um dos menos selecionados pelos

¹³ “A literatura tomada como livro paradidático, como auxiliar da transmissão de conteúdos pedagógicos, não estimula o hábito leitor, ao reduzir a arte das palavras a uma ferramenta de ensino, normatizante. Tratar

participantes, o que evidencia que os estudantes leem mais narrativas do que textos poéticos. Esse dado aponta para a necessidade de promover maior contato com a poesia em sala de aula, buscando equilibrar as duas formas mais básicas de manifestação literária em nossa cultura. Essa menor preferência por poemas também sugere uma oportunidade para os educadores: incentivar o interesse pela poesia de maneira mais efetiva, talvez integrando-a a outros gêneros ou utilizando abordagens interativas. Esse equilíbrio entre diferentes formas literárias pode enriquecer a formação dos estudantes, ampliando tanto seu repertório cultural quanto suas habilidades de leitura e interpretação.

Em suma, a observação dos dados sobre as preferências de leitura entre jovens estudantes é importante, pois na mediação “o professor precisa conhecer e diagnosticar o que já faz parte da bagagem de conhecimentos dos seus alunos e quais são suas expectativas sobre o que deseja saber para ofertar e ampliar esse horizonte de novas leituras” (Segabinazi, 2011, p. 115), para assim orientar estratégias pedagógicas que incentivem um gosto mais amplo pela literatura. De acordo com as respostas dos estudantes, confirmamos novamente que o professor mediador necessita ser um leitor, possuir um repertório amplo de leituras, para que assim possa instigar os estudantes a ampliarem também o seu repertório de leitura, permitindo a ampliação da consciência crítica do leitor em relação ao texto literário. Sendo assim, “na escola, a interferência crítica do professor é fundamental para que os alunos ampliem sua competência de leitura, lendo textos culturalmente significativos e entendendo o que os faz significativa” (Paulino; Cosson, 2009, p.75).



Fonte: Elaborado pela autora

literatura como livro paradidático é cortar-lhe as asas e limitar as crianças e jovens ao discurso controlado. A liberdade que se experimenta como leitor, uma das alegrias da leitura, fica assim ameaçada” (Pastorello, Lucila, s/a).

De acordo com o gráfico 5, a maioria dos participantes, equivalente a 34,9%, não compreende a maior parte do que lê. Inference-se, acerca disso, que a razão de esses estudantes não compreenderem a leitura tem relação com o processo de alfabetização e letramento. Para Soares (2009, p. 36-37), a pessoa que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizada; quando passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e da escrita, é que se torna letrada, o que leva o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros, possibilitando o ato de ler e interpretar. Assim, o que percebemos é que os estudantes que apresentam essas dificuldades são alfabetizados e não letrados, ou seja, que utilizam a leitura e a escrita em contextos sociais de maneira crítica e reflexiva.

Em paralelo a esse fator, 23,8% afirmam não ter paciência para ler. Destacamos, nesse ponto, a importância da mediação; uma leitura em que o estudante não compreenda e não tenha o suporte necessário para realizá-la torna-se difícil e cansativa. A dificuldade expressa por 34,9% dos participantes, aliada à falta de paciência relatada por 23,8%, pode indicar a necessidade de práticas de leitura mais envolventes e mediadas. A mediação, nesse contexto, refere-se ao suporte que professores e educadores oferecem aos alunos, facilitando o entendimento e a interação com o texto. Quando os estudantes não têm essa orientação, a leitura pode parecer um esforço árduo, desestimulando a prática. Portanto, investir em estratégias que promovam a leitura ativa e crítica é fundamental para transformar a experiência de leitura em algo mais prazeroso e produtivo.

Vale ressaltar que, em muitos espaços escolares, a leitura realizada sem a devida mediação do professor é apresentada ou imposta para os alunos, isso faz com que eles não tenham vontade e prazer em realizá-la. Para Kleiman (2009, p. 30), “a leitura no contexto escolar é muitas vezes difusa e confusa, constituindo apenas um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino da língua, que fazem com que o aluno leia sem ter ideia de onde quer chegar” (Kleiman, 2009, p. 30). Nesse sentido, a mediação da leitura possibilitará maior interação e compreensão dos textos pelos estudantes.

Ainda no gráfico 5, outros 30,9% afirmam não apresentar dificuldade nenhuma. De acordo com conversas e observações realizadas, compreendemos por “dificuldade nenhuma” o fato de o aluno ser alfabetizado e conseguir decodificar fonemas em grafemas e vice-versa. 1,7% apresentam alguma deficiência física ou distúrbio de aprendizagem. Ressaltamos que, dentre os participantes do projeto, havia uma estudante com deficiência visual e alguns que

apresentavam o Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH). Nenhum participante afirmou não saber ler. O que todos esses dados reforçam, em nossa perspectiva, é a relevância da aplicação de projetos que promovam a leitura literária em sala de aula, que se faça na condição de letramento e não apenas na condição de decodificação alfabética.

Feita essa análise inicial dos dados do questionário, passamos, agora, à análise da sequência básica aplicada para o trabalho com a obra *Canção da Esperança e outros poemas* (2020), de Tenório Telles. As etapas, como já mencionamos, foram baseadas na sequência básica postulada por Cosson (2014) e idealizadas para serem aplicadas, com as necessárias adaptações, a cada contexto escolar, em turmas de 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir do planejamento realizado, o qual já foi devidamente apresentado neste texto, desenvolvemos as etapas. Na etapa da *motivação*, ao apresentar a música escolhida, promovemos um diálogo explorando os sentimentos que a música trazia para os estudantes e a temática abordada, assim como a observação da estrutura do texto e do ritmo. Lançamos a pergunta: “Em algum momento, vocês tiveram que tentar outra vez ou dar esse conselho para alguém?” A partir deste questionamento, os estudantes puderam chegar às reflexões também em relação à temática “esperança”, temática que permeia a obra objeto do trabalho de pesquisa, que seria posteriormente lida. Cosson (2014) afirma que “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação” (Cosson, 2014, p. 55).

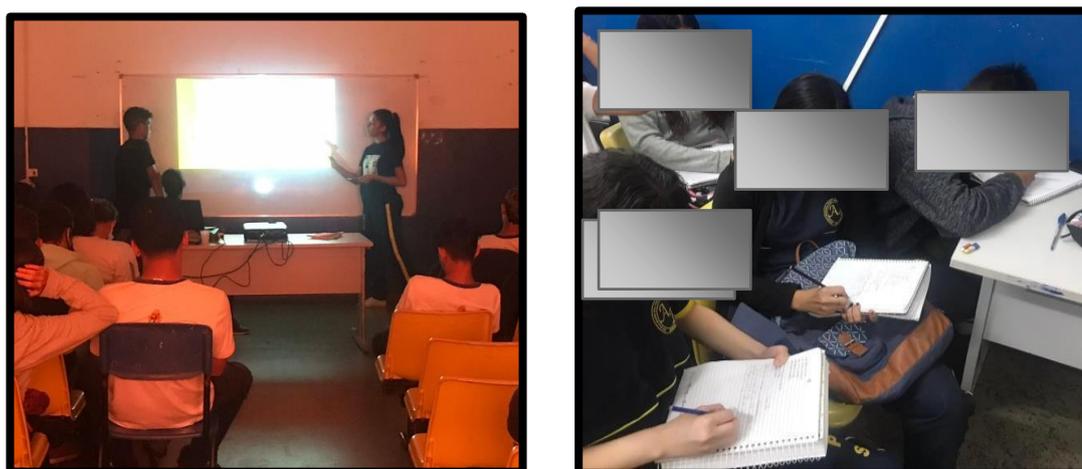


Figura 3: *motivação*. Fonte: acervo da autora.

Na etapa da *introdução*, apresentamos o autor por meio de um vídeo gravado por ele. Essa atividade aproximou os estudantes do autor, tirando o paradigma que tinham com relação aos autores serem inalcançáveis. Em meio à apresentação, um dos estudantes comentou: “Olha! Ele é daqui. Isso é lá de onde minha tia mora” (L.C.M.V, estudante). Na apresentação da obra, foram realizados diálogos sobre os elementos paratextuais e, ainda, acerca das primeiras impressões da obra. Nessas observações, um estudante levantou a hipótese de que o livro falaria sobre música, por ter uma flauta na capa, hipótese negada durante a leitura. Nesse momento, foram observados muitos comentários negativos em relação à vida: para alguns estudantes, nada se espera do futuro. O processo de reflexão empreendido por eles nos encaminhou para a confirmação de que a escolha da obra foi relevante; os cinco poemas que compõem o livro *Canção da Esperança e outros poemas (2020)* possibilitaram aos leitores reflexões sobre o viver e o esperar. Isso reforça que, por meio da literatura, podemos compreender o mundo para além de nós mesmos, confrontando-nos com a realidade em que vivemos e enxergando, com maior nitidez, nossa própria existência.

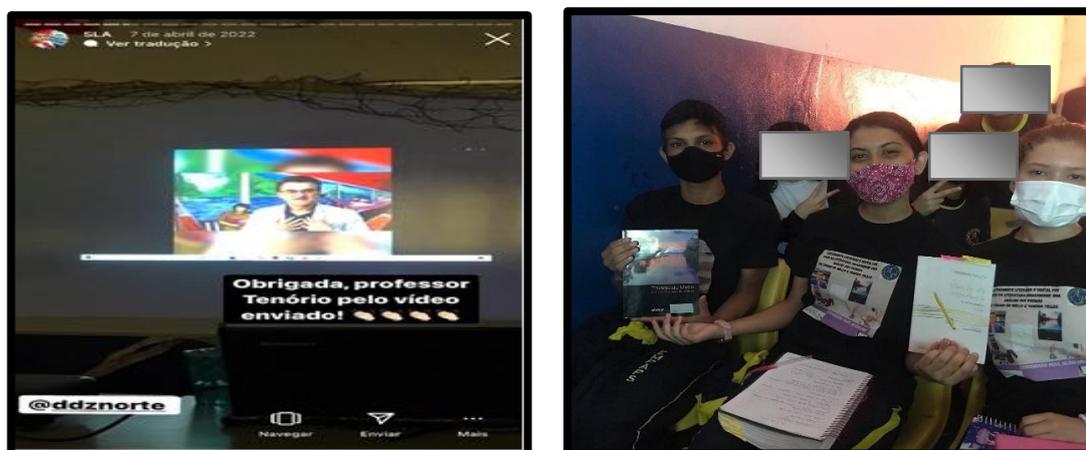


Figura 4: *introdução*. Fonte: acervo da autora.

A mediação do professor na leitura de poemas desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e apreciação literária dos alunos. Para a *leitura*, foram trabalhados um total de seis poemas, em seis encontros. A leitura foi realizada de diferentes modos, dentre os quais: leitura compartilhada em voz alta; leitura com indicação em voz alta; poeta por um

¹⁴ Os estudantes que aparecem sem o retângulo no rosto são bolsistas do projeto e assinaram o termo de uso da imagem junto à FAPEAM.

dia; e “coro falado¹⁵”. Para Cosson, “a leitura em voz alta para informar o conteúdo do texto literário atende, atualmente, e, sobretudo, às necessidades daquelas pessoas que, por problemas de impedimento físico, não conseguem ler por si mesmas” (Cosson, 2020, p. 104). Destacamos essa afirmação do autor, pois, na escola onde o projeto foi aplicado, havia uma estudante com deficiência visual e, por não termos livros em Braille, a leitura em voz alta possibilitou que ela participasse de todo o processo de leitura. Esse modo de leitura tornou a abordagem ainda mais significativa. A leitura em voz alta não apenas garantiu a inclusão dessa aluna, mas também enriqueceu a experiência de leitura dos demais estudantes, permitindo que todos percebessem a cadência dos versos, a musicalidade e a forma como o poema é estruturado. Nesse sentido, a mediação do professor, ao adotar estratégias inclusivas e interativas, não só promove a acessibilidade, mas também enriquece o aprendizado e a valorização da literatura entre todos os alunos.

No primeiro intervalo, no café literário com o autor, um estudante perguntou ao autor sobre o que falava um dos poemas. A resposta promoveu uma discussão em relação aos sentimentos ditos pelo autor e às interpretações feitas pelos estudantes. Foi possível observar, durante o diálogo, que os estudantes puderam se perceber como leitores de poemas e que o leitor lê a obra e se limita a ela e não necessariamente se atenta ao que o autor quis dizer, ou ao porquê de ele ter escrito ou, ainda, a quem se direciona a escrita do texto. Nesse sentido, Silva (2010, p. 42-46) esclarece que “cada leitura é uma nova escritura de um texto. O ato de criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor” (Cosson, 2010, pág. 42-46). A compreensão dessas ideias em relação aos textos poéticos abriu novas possibilidades de interpretações para os estudantes.

Nesse sentido, percebemos que a mediação do professor é de suma importância para o contexto das práticas de leitura literária. Para Segabinazi, (2011, p. 116), a mediação do professor deve instigar a leitura, orientar e dar a ler ao leitor o que esse mundo ficcional, às vezes intangível, mas que pode ser tão real para si. Um real, na medida em que o jogo de palavras (estético) constrói também códigos de honra, estabelece regras e institui o moral (ética) pelos enredos e histórias ali narradas ou singularmente arranjadas pelo movimento poético (Segabinazi, 2011, p. 116).

¹⁵ “recitação conjunta de um poema em que o som das vozes se alterna ou é emitido em uníssono, com ou sem acompanhamento musical” (Cosson, 2020, p. 109).



Figura 5: leitura – café literário. Fonte: acervo da autora.

Após a leitura do quarto poema, fizemos o segundo intervalo, com a leitura de poemas de diferentes autores do Amazonas e as observações em relação às características do gênero. Esse momento proporcionou o contato com outros autores da região e o preparo para a produção escrita. Para Cosson, “se bem direcionados, os intervalos podem constituir um importante instrumento de aferição pedagógica do processo de leitura como um todo” (Cosson, 2014, p. 64).

Na etapa da *interpretação*, os estudantes puderam realizar comparações e perceber as semelhanças entre a música e o poema em relação à estrutura, estética e temática. Nas ilustrações, os estudantes foram além, representando sua interpretação do poema junto às experiências de vida. No momento exterior, observamos a facilidade dos estudantes de expressarem o que sentiam por meio da escrita. Na primeira produção, de temática livre, tivemos muitas produções sobre suicídio, *bullying*, família e morte. Neste momento, fizemos uma intervenção com roda de conversa sobre os assuntos. A intervenção por meio de uma roda de conversa foi uma escolha relevante, pois proporciona um espaço seguro para que os alunos pudessem expressar seus sentimentos e reflexões sobre esses tópicos. Essa abordagem não só ajuda a desenvolver habilidades de escrita e interpretação, mas também promove um ambiente de apoio emocional e empatia entre os estudantes.

Na elaboração de poemas com a temática Amazonas, um dos focos do projeto, pudemos perceber o interesse dos estudantes em conhecer mais sobre o estado em que vivem, assim como a literatura produzida no Amazonas.

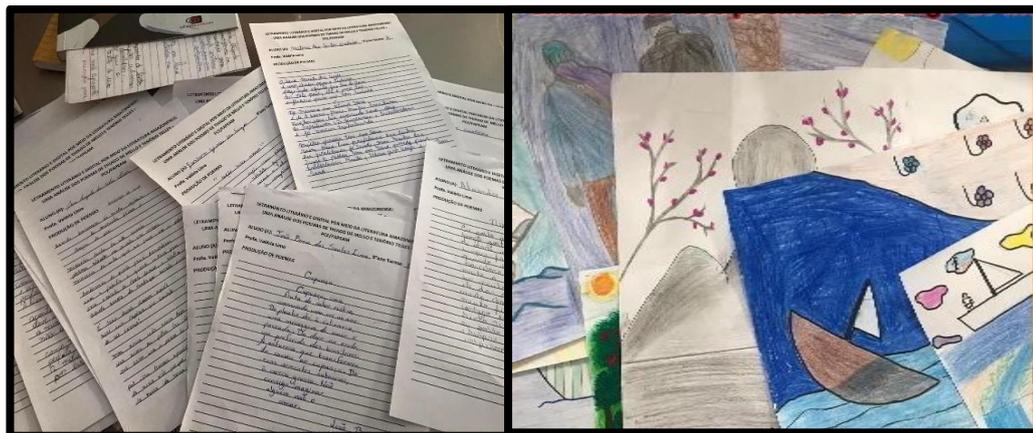


Figura 6: interpretação. Fonte: acervo da autora.

Passamos, agora, à análise da sequência básica aplicada para o trabalho com a obra *Faz escuro mas eu canto* (2017), de Thiago de Mello. Ressalta-se que, assim como a metodologia trabalhada com o texto *Canção da esperança e outros poemas* (2020), de Tenório Telles, as etapas de aplicação foram baseadas na sequência básica postulada por Cosson (2014) e idealizada para ser aplicada, com as necessárias adaptações, a cada contexto escolar, em turmas de 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No trabalho com *Faz escuro mas eu canto* (2017), nosso planejamento para cada etapa procurou abordar as diversas faces do comportamento humano e valores éticos, pois para Telles e Graça, (2021, p. 306), essa obra publicada em 1966 é um reflexo do mundo em que o poeta vivia, e “contra a resignação, o medo e a desesperança, o poeta ergue a voz, colocando seu canto a serviço do homem, do sonho subtraído, da esperança aprisionada” (Telles; Graça, 2021, p. 306).

Concebemos, então, para a etapa *motivação*, um momento no espaço da biblioteca da escola, onde foi apresentado um vídeo da música *Roda viva*, de Chico Buarque, para que os estudantes analisassem a letra da música e debatessem com a turma suas impressões em relação à mensagem que eles interpretaram a partir da letra, elencando também com as análises dos poemas na primeira obra lida, *Canção da Esperança e outros poemas*, de Tenório Telles, proporcionando reflexão enquanto cidadãos. Vale ressaltar que a letra dessa música expressa o sentimento de incapacidade em relação às ações tomadas durante a Ditadura, fato que será percebido nas entrelinhas de um poema que seria lido pelos estudantes, como em *Os estatutos do homem*. A mediação proposta para a etapa de motivação foi uma excelente estratégia para engajar os estudantes na análise crítica de obras literárias e na reflexão sobre contextos sociais. A apresentação do vídeo da música "Roda Viva", de Chico Buarque, criou uma conexão emocional e histórica que pode despertar o interesse dos alunos. Essa abordagem não apenas

facilitou a compreensão literária, mas também promoveu um ambiente de aprendizado colaborativo e crítico, onde os alunos puderam explorar questões históricas e sociais relevantes. A conexão entre música e poesia enriqueceu ainda mais a experiência, permitindo que os estudantes entendessem a arte como um meio de expressão e resistência.



Figura 7: *motivação*. Fonte: acervo da autora.

Na etapa da *introdução*, foi apresentada a biografia do autor Thiago de Mello juntamente com a segunda obra escolhida, “Faz escuro mas eu canto.” Foram realizadas as análises e observações da capa, contracapa, orelha, prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra, com foco no título, com o seguinte questionamento: Com base no título, o que vocês acham que os poemas do livro abordarão?

Durante seis encontros, foram trabalhados um total de trinta e um poemas. As *leituras* foram realizadas de diferentes formas, seguindo os mesmos métodos aplicados à primeira obra analisada. A diferença foi que, por se tratar de um livro com um maior número de poemas, um poema foi lido em sala de aula, enquanto quatro foram destinados à leitura em casa.

Cosson (2014, p. 62) orienta que, quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula [...] durante esse tempo, cabe ao professor acompanhar o processo de leitura, e aos alunos apresentarem os resultados de suas leituras no que chamamos intervalo (Cosson, 2014, p. 62). Os poemas lidos seguiram a ordem do livro. Vale ressaltar que, para a realização das leituras, o professor deve assumir uma atitude mediadora que suscite os alunos, a fim de que realizem leituras significativas. Observou-se que o uso de diferentes modos de leitura, tanto em sala quanto em casa, é uma estratégia eficaz para incentivar a reflexão e a análise crítica dos poemas. A mediação do professor é fundamental nesse processo, pois ele deve não apenas orientar os alunos na leitura, mas também estimulá-los a conectar-se emocional e intelectualmente com os poemas. Ao fazer isso, o professor cria um ambiente propício para a

discussão, a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, essenciais para a formação de leitores.

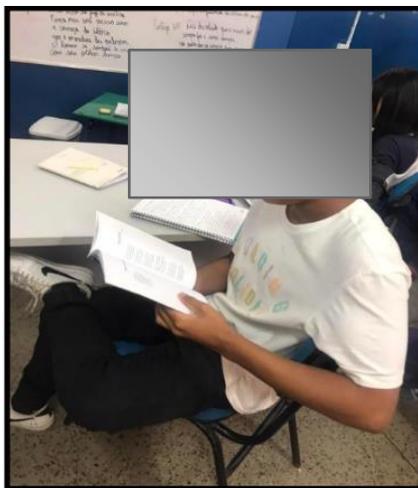


Figura 8: *leitura*. Fonte: acervo da autora.

Para os intervalos, concebemos a realização de rodas de conversas sobre as impressões das leituras realizadas, reflexões acerca do texto lido, enriquecidas com estudos sobre Thiago de Mello e sua poesia. A realização de rodas de conversa como parte da mediação e do letramento literário é uma estratégia poderosa que enriquece o aprendizado dos alunos. Esses encontros criam um espaço onde eles podem trocar ideias, compartilhar impressões e refletir sobre as leituras, construindo um ambiente de aprendizado mais participativo e coletivo. Ao trabalhar com a obra de Thiago de Mello, os alunos puderam debater temas como a vida, a busca pela verdade, a esperança e a liberdade. Essas discussões não apenas aprofundaram a compreensão da poesia, mas também ajudaram a conectar os textos com questões sociais e ecológicas que fazem parte do dia a dia, promovendo a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de enxergar a literatura como um caminho para refletir sobre o mundo.

Como segundo intervalo, apresentamos o Artigo 5º da Constituição Federal e seus Incisos I, III, IV, VIII, IX e X. Nesse momento, os estudantes já haviam lido o poema *Os estatutos do homem*. A partir das leituras, foram discutidos pontos acerca dos direitos e deveres do cidadão, com ênfase na liberdade. Nesse momento, foi imprescindível a mediação do professor na organização das ideias dos estudantes e na condução das discussões dos assuntos polemizados, como a crença religiosa ou de convicção filosófica ou política. Essa mediação ajudou a garantir que o diálogo fosse construtivo e respeitoso, promovendo um espaço para a diversidade de pensamentos e experiências. A inclusão do Artigo 5º da Constituição Federal e

seus incisivos em um contexto de mediação literária foi uma estratégia para conectar a literatura com questões sociais. Ao relacionar o poema "Os estatutos do homem" com os direitos e deveres do cidadão, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância da liberdade e da dignidade humana em suas vidas e na sociedade.

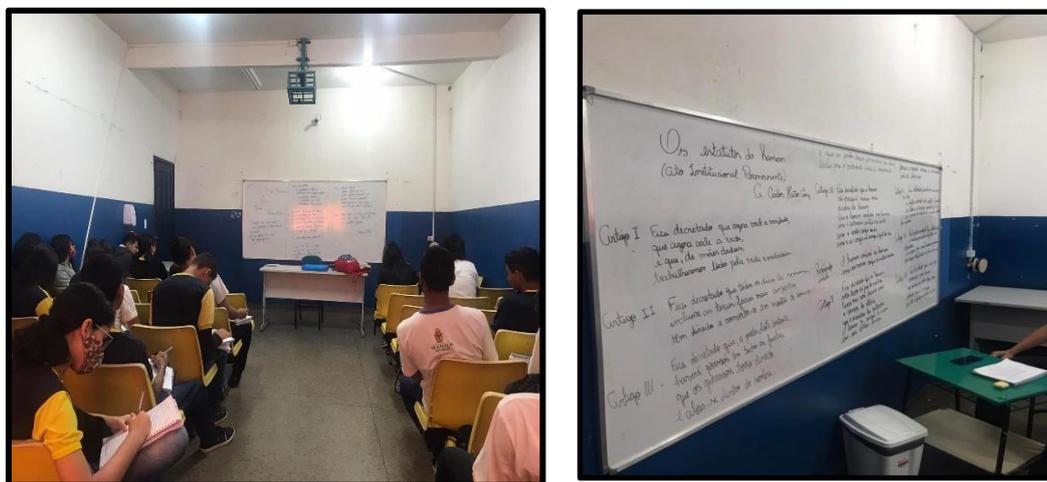


Figura 9: *intervalos*. Fonte: acervo da autora.

Outro momento de intervalo foram as leituras e compartilhamentos das pesquisas sobre o Clube da Madrugada, “um importante movimento cultural do Amazonas. Sob seu influxo, se produziram dezenas de obras de ficção (contos, romances), talvez centenas de poemas, sem contar seu papel em outras artes” (Telles; Graça, 2021, p.263). A pesquisa foi solicitada com antecedência para que os estudantes a trouxessem no dia da aula, que seria o terceiro intervalo. Essas pesquisas auxiliaram para que os estudantes conhecessem um pouco mais do poeta Thiago de Mello e da história da literatura amazonense.

Para a última etapa, a interpretação, momento de construção de sentidos em torno do texto, planejamos a organização das atividades em duas partes, como propõe Cosson (2014): uma interior e outra exterior. Para o momento interior, foi proposta para a turma a elaboração de regras de convivência para essa sala. Em seguida, foi realizada uma roda de conversa para compartilhamento e discussões. Esse momento promoveu a reflexão sobre valores como respeito, solidariedade e responsabilidade, incentivando os estudantes a se envolverem e criarem um ambiente de aprendizado acolhedor por meio da elaboração das regras de convivência. Na roda de conversa, os estudantes puderam compartilhar suas opiniões e serem ouvidos, o que é fundamental para a construção de um ambiente democrático.

Para o momento exterior, foi solicitada a criação de um estatuto dos estudantes (regras de convivência no ambiente escolar) para ser inserido, primeiramente, nas turmas onde o projeto foi aplicado e, posteriormente, na escola. Essa atividade serviu como uma aplicação prática das discussões realizadas. Ao desenvolver um conjunto de regras de convivência para o ambiente escolar, os alunos não só exercitaram habilidades de escrita e organização, mas também refletiam sobre a importância de um ambiente escolar respeitoso.

Percebe-se que, em ambas as etapas, a mediação do professor continua a ser essencial. O professor deve guiar as discussões, ajudando os alunos a conectarem suas experiências pessoais e suas interpretações dos textos literários com as regras e princípios que desejam estabelecer. Isso promove uma compreensão mais profunda do conteúdo, ao mesmo tempo em que incentiva a formação de uma comunidade de leitores.

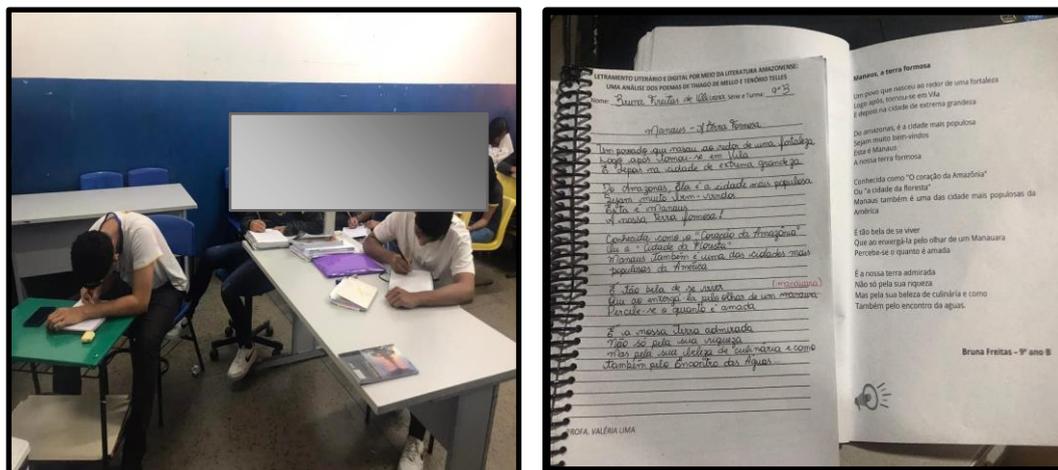


Figura 10: interpretação. Fonte: acervo da autora.

A leitura dos textos poéticos desses dois autores proporcionou uma rica contribuição na formação do educando para o despertar no sentido da vida. Como interpretação, os alunos realizaram ilustrações dos poemas, análises escritas e orais e a produção escrita de poemas. Os poemas resultaram em um e-book. Para possibilitar a participação de toda a escola, os estudantes criaram um concurso de poesias e tiveram oficinas de produção de E-book com os formadores da Gerência de Tecnologia Educacional/GTE/DDPM da Secretaria Municipal de Educação/ SEMED/ MAO. O e-book produzido foi um resultado deste trabalho. Esses poemas foram compartilhados em um sarau realizado na biblioteca da escola e, posteriormente,

organizados em formato de *e-book*¹⁶. Vale ressaltar que a criação do e-book foi uma forma de integrar tecnologia ao processo educativo, tornando-o mais dinâmico e atraente para os estudantes. Além disso, o concurso de poesias e o sarau na biblioteca ofereceram um espaço para a valorização da produção literária dos alunos, promovendo a socialização e o reconhecimento de suas criações. O que verificamos, então, é que as atividades realizadas, tanto na etapa *interpretação* quanto em todas as outras, ofereceram aos estudantes um processo coerente de letramento literário, na capacidade dos alunos de interpretar, produzir e compartilhar poesia, aspectos fundamentais para sua formação leitora.

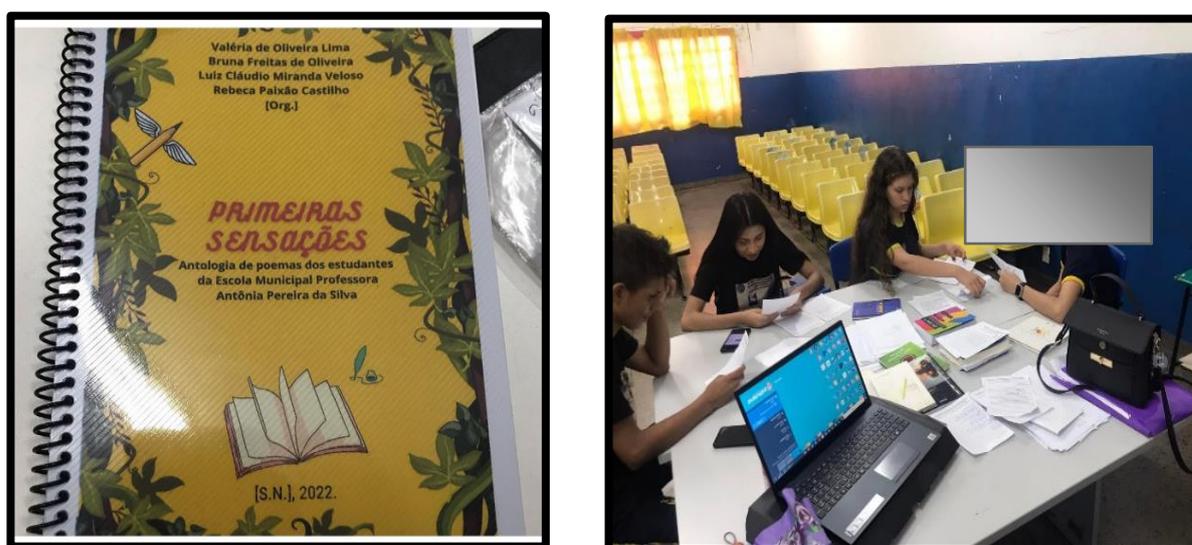


Figura 11: *e-book*. Fonte: acervo da autora.

Para melhor compreensão, trouxemos a sistematização de duas sequências aplicadas, conforme a sequência básica exemplar, postulada por Cosson (2014), junto aos poemas que foram lidos durante o projeto de letramento literário.

TEXTO LITERÁRIO: Canção da Esperança e outros poemas, de Tenório Telles

MOTIVAÇÃO: apresentação da música *Tente Outra Vez* — Raul Seixas. Apresentação da letra da música, observando sua estrutura.

INTRODUÇÃO: Apresentação do livro e do autor; apresentação do autor por meio de um vídeo gravado por ele. Apresentação da obra de forma física, chamando a atenção do aluno

¹⁶ Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1mqx4u8DivqjmioM6IZ66fAwRbecqRB/view?usp=sharing>.

para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra.

LEITURA: Realizada em sala, leitura do poema na íntegra, discussão dos temas abordados. **Intervalos:** Café literário com o autor do livro lido, visitas a espaços culturais do Amazonas, apresentação de outros textos, organização das atividades.

INTERPRETAÇÃO: Ilustração de um dos poemas lidos; produção de poemas de temática livre.

TEXTO LITERÁRIO: Faz escuro mas eu canto, de Thiago de Mello

MOTIVAÇÃO: apresentação de imagens com os direitos violados e apresentação da música *Roda viva*, de Chico Buarque - análise da letra da música e debate com a turma.

INTRODUÇÃO: Apresentação do livro e do autor; apresentação do autor por meio de slides com fotos do autor e de algumas obras escritas por ele. Questionamento aos alunos em relação ao título: o que vocês acham que os poemas do livro abordarão?

LEITURA: Realizada em sala e em casa, leitura do poema na íntegra. Os poemas lidos seguiram a ordem do livro. **Intervalos:** rodas de conversas sobre as impressões das leituras realizadas, reflexões acerca do texto lido, enriquecidas com estudos sobre Thiago de Mello e sua poesia; Apresentação do Artigo 5º da Constituição Federal e seus Incisos I, III, IV, VIII, IX e X para discussão acerca dos direitos e deveres do cidadão, com ênfase na liberdade; Leituras e compartilhamentos das pesquisas sobre o Clube da Madrugada, um importante movimento cultural do Amazonas.

INTERPRETAÇÃO: Elaboração de regras de convivência para essa sala, roda de conversa para compartilhamento e discussões das leituras, a criação de um estatuto dos estudantes (regras de convivência no ambiente escolar) para ser inserido, primeiramente, nas turmas onde o projeto foi aplicado e, posteriormente, na escola.

Vale ressaltar que, em meio às leituras e às pesquisas, os participantes do projeto tiveram a oportunidade de desenvolver outras atividades que o projeto proporcionou, como as visitas a espaços culturais e históricos, dentre eles, o Museu da Cidade de Manaus e o Palácio Rio Branco. Essas visitas despertaram nos estudantes o desejo de conhecer melhor a cultura amazonense e o que faz parte dela. Os participantes tiveram também o contato com diversos autores da literatura produzida no Amazonas, dentre eles, o poeta Tenório Telles, a escritora

Leyla Leong, o escritor Márcio Souza e o professor Dr. Carlos Guedelha. Esse contato ocorreu por meio de visitas e cafés literários organizados dentro e fora da escola.

Como o processo de escrita foi aflorado, os participantes do projeto também participaram de concursos de poesia, dentre eles, a *Batida Poética*, promovido pelo Centro Cultural *LARTE* Manaus, e o *Conhecendo o Escritor*, promovido pela Academia de Literatura, Arte e Cultura da Amazônia/ ALACA em parceria com a SEMED/ MAO. Com esses concursos, uma das participantes teve a oportunidade de divulgar sua poesia. O áudio com a poesia “Grãos de ouro”, da estudante Rebeca Paixão, foi musicalizado pelo grupo Manacanto e está sendo compartilhado na Suíça. (<https://manacanto.ch/hoerbeispiele/>). Os participantes também puderam viver a literatura, tendo em vista que alguns foram convidados para participarem do *Recital Dia D de Drummond*, promovido pela ManausCult, com a declamação de poemas.



Figura 12: *Recital*. Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 13: *Batida poética*. Fonte: acervo pessoal da autora



Figura 14: *Alaca*. Fonte: acervo pessoal da autora

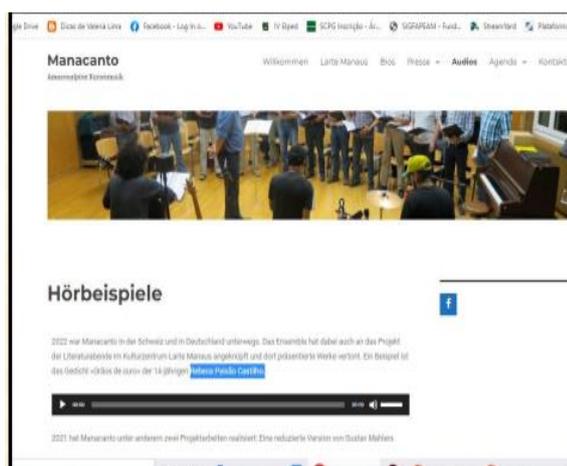


Figura 15: *Site suíço com a poesia de um participante do projeto*. Fonte: acervo pessoal da autora

Para difundirmos a ciência e compartilharmos nossa prática com demais pesquisadores e docentes, apresentamos nosso projeto em duas comunicações. A primeira de forma presencial na IV Exposição de Ciências, Robótica, Educação Ambiental, Tecnologia e Inovação – IV EXPOCREATI, em novembro de 2022, e de forma remota na VIII Socialização de Práticas Formativas da DDPM/SEMED - Exposição de Práticas Pedagógicas e na Comunicação Oral, em dezembro de 2022. Ao final da aplicação do projeto, foi realizada a culminância. Os bolsistas apresentaram o banner com o resumo do projeto e os resultados. Em seguida, os alunos das turmas participantes, juntamente com as bolsistas, fizeram a declamação dos poemas produzidos e foi compartilhado o E-book nos grupos de WhatsApp das turmas e nas mídias sociais, além das Secretarias que participaram. Nessa culminância, tivemos a participação do escritor Tenório Telles.



Figura 16: VIII SPF. Fonte: acervo pessoal da autora



Figura 17: Expocreati. Fonte: acervo pessoal da autora



Figura 18: *Culminância*. Fonte: acervo pessoal da autora

Ao final da aplicação do projeto, realizamos uma avaliação sobre as obras trabalhadas e as aulas. Todas as respostas foram positivas. Precisamos registrar que o diagnóstico inicial foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, pois, por meio dele, pudemos conhecer as competências leitoras dos estudantes, identificar o interesse e mapear as dificuldades em relação à leitura, para, assim, planejar as ações para intervir nessas dificuldades. Antes da aplicação do projeto, percebemos que os estudantes realizavam leituras, principalmente em sala de aula, por ser uma exigência escolar. Essas leituras eram realizadas de qualquer forma, às vezes nem chegavam a ler, procuravam resumos na Internet na tentativa de responder às atividades.

Em relação ao gênero poema, no momento anterior à aplicação do projeto, podemos inferir que os participantes pouco se interessavam pela leitura desse tipo de texto. Após a aplicação, percebemos um interesse maior pela leitura e produção textual; alguns participantes liam os livros levados pela professora nos intervalos e outros entravam em contato via WhatsApp com a professora para envio de produções realizadas. Percebemos, então, que o projeto tornou o processo de imersão literária algo prazeroso. O relato sobre o impacto do projeto de letramento literário em relação ao gênero poema é muito significativo. Essa mudança no interesse dos alunos pela leitura e produção textual reflete não apenas a eficácia das atividades propostas, mas também a importância do letramento literário como um meio de desenvolver a apreciação e o entendimento da literatura. Em conclusão, o projeto teve um impacto positivo e transformador no engajamento dos alunos com o gênero poema. A mudança no comportamento dos participantes, que passaram a se interessar mais pela leitura e pela

produção de textos, evidencia a eficácia das atividades desenvolvidas, que conseguiram tornar a experiência literária significativa.

A escolarização sempre nos pede a realização de avaliações, com estabelecimento de critérios para tal. No letramento literário, o mais importante é a leitura literária, de modo que a avaliação por nós empreendida foi realizada de forma contínua, abrangendo todas as atividades que foram realizadas ao longo do projeto. Para Cosson, “as atividades de avaliação permitem a análise do desempenho do aluno, mas também do professor e da escola [...] esses índices devem ser recolhidos ao longo do processo e, quando analisados criticamente, permitem que se corrijam ou confirmem procedimentos e identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para atingir os objetivos” (Cosson, 2014, p. 11). A avaliação foi realizada em diferentes momentos; o primeiro foi durante os intervalos que acompanhavam a leitura da obra e os demais na discussão e no registro da interpretação.

De acordo com a avaliação realizada, a leitura e o compartilhamento das atividades, assim como as produções poéticas dos estudantes, permitiram que os participantes refletissem, afirmassem e retificassem valores culturais e situações sociais, além da estética, tendo consciência da existência do outro, permitindo que a leitura se tornasse significativa para eles. Observou-se também a capacidade de contribuição construtiva nos diálogos promovidos durante as aulas. Para melhor ilustrar, destacamos o depoimento de um dos participantes do projeto:

A leitura e análise dos poemas [...] auxiliaram em grandes debates, estes que fizeram com que nossa turma refletisse mais sobre a vida e fosse crítica em relação à sociedade em que vivemos [...] O projeto resultou positivamente na minha vida. Eu perdi a vergonha de falar em público, [...] Após o projeto, consigo ter minha opinião sem medo de dialogar com outras pessoas. A vontade de ler livros floresceu em mim. Ganhamos vários livros de presente que o Tenório e a Leyla nos deram, estou terminando de ler. A minha escrita melhorou, os erros de português que eu tinha já não são mais um problema. Consegui pôr no papel tudo que sentia, fiz vários poemas e tenho outros guardados em andamento.¹⁷

Com base no depoimento, percebemos o resultado satisfatório do projeto. A leitura e análise dos poemas não apenas estimularam debates significativos, que incentivaram uma reflexão crítica sobre a vida e a sociedade, mas também promoveram um desenvolvimento pessoal. O participante destaca a superação da vergonha de falar em público e o fortalecimento

¹⁷ Trecho extraído do relatório final de um dos participantes, o bolsista L.M., 2022.

da confiança para expressar suas opiniões, o que demonstra um impacto importante na sua comunicação e autoestima. Além disso, o interesse pela leitura foi despertado, com o aluno se dedicando à leitura dos livros recebidos e melhorando suas habilidades de escrita, o que reflete o sucesso do projeto na promoção do letramento literário. A produção de poemas também revela uma maior conexão com a expressão artística, um indicativo claro dos benefícios do projeto na formação de leitores e escritores mais confiantes e críticos.

A partir dos resultados e do depoimento, podemos observar que a leitura realizada a partir da mediação do professor e com o aporte da sequência básica postulada por Cosson (2014) possibilitou para os participantes o contato efetivo com o texto literário, o compartilhamento das suas leituras, o interesse pela leitura estética, ampliando o repertório leitor dos estudantes, explorando suas emoções e experiências através da escrita! A reflexão sobre a vida e a crítica à sociedade são aspectos importantes da educação e podem fomentar um pensamento mais profundo. Desta forma, o trabalho permitiu que se cumprisse o processo de letramento literário, levando os estudantes a serem capazes de se reconhecerem como sujeitos, assumindo um papel ativo e reflexivo na sociedade, bem como possibilitando alternativas para os docentes em práticas de letramento literário em sala de aula.

Sendo assim, os resultados apontam para o impacto positivo de uma abordagem planejada e mediada do letramento literário, evidenciando como a sequência básica postulada por Rildo Cosson (2014) pode potencializar o ensino de literatura. Através do contato efetivo com o texto literário e da promoção do compartilhamento de leituras, os estudantes não apenas ampliaram seu repertório literário, mas também passaram a experimentar um envolvimento mais profundo com a experiência literária, explorando emoções, experiências pessoais e reflexões críticas sobre a vida e a sociedade. Por fim, a experiência destaca que o letramento literário não é apenas uma prática pedagógica, mas uma forma de transformar a relação dos estudantes com a literatura e com o mundo, promovendo uma educação mais humana e reflexiva.

7 A MEDIAÇÃO NO LETRAMENTO LITERÁRIO: O PROFESSOR COMO AGENTE TRANSFORMADOR NOS ANOS FINAIS

As discussões realizadas nesta pesquisa são também reflexos das experiências das autoras como professoras e como leitoras de literatura. Desse ponto de vista, discutimos algumas questões sobre a literatura na escola e enfatizamos a função dos professores em ensinar os leitores a ler literatura. Ponderamos algumas posições críticas sobre o papel do professor enquanto mediador de leitura em sala de aula e refletimos no tocante ao trabalho com o texto literário em sala de aula.

Depreendemos que muitas estratégias podem ser utilizadas para que seja cumprido o objetivo de que o estudante se aproprie do texto literário como construção de sentidos, tornando-se crítico e se posicionando diante de uma obra, numa perspectiva humanizante. Por meio dessa pesquisa, entendemos e destacamos a relevância que o professor desempenha nesse processo, pois a ele é atribuída a responsabilidade de trabalhar com os alunos maneiras de compreender textos em situações diferenciadas, influenciando diretamente o sucesso ou fracasso em relação à leitura.

Em primeiro lugar, havíamos pensado sobre como o ensino de literatura se deu ao longo dos anos. A partir dos estudos, percebemos que o uso de textos literários como materiais de ensino permanece nas salas de aula. Apesar de, com o passar dos séculos, o ensino da literatura passou por diferentes paradigmas, tais quais categorizados por Cosson (2021), com suas características específicas, influenciando a forma como a literatura é ensinada nas escolas, os textos literários são usados em processos educativos como instrumento pedagógico, materiais de ensino da leitura e da escrita, de educar moral e socialmente o povo, o que acaba por fazer com que se perca o verdadeiro sentido da literatura, que é humanizar, e não tomá-la somente como uma disciplina sem contextualização e discussão. O paradigma do letramento literário, o paradigma mais atual, destaca a importância da literatura como uma linguagem que amplia o repertório cultural e estimula a criatividade dos alunos. No entanto, apesar da importância da leitura literária na formação dos estudantes, ainda há desafios na implementação efetiva desse ensino nas escolas. É necessário repensar as práticas de ensino da literatura para promover uma leitura literária significativa que explore o potencial humanizador e estético dos textos literários.

Posteriormente, os estudos sobre a teoria e método letramento literário, as pesquisas e a metodologia. O letramento literário é importante como parte do reconhecimento da escrita na

inclusão e participação na sociedade, destacando a apropriação literária da literatura como elemento central, visando o desenvolvimento da competência literária centrada no aluno.

Em relação à teoria e método letramento literário, o letramento literário é visto como uma teoria que guia a prática pedagógica. Uma pesquisa em letramento literário visa analisar, compreender e fornecer subsídios para as metodologias de escolarização da literatura, contribuindo para a formação de leitores competentes e críticos, promovendo a apropriação da literatura enquanto linguagem.

O método de ensino requer estratégia, iniciativa, invenção e arte, estabelecendo uma relação recorrente entre método e teoria. Essa pesquisa trouxe uma proposta de sistematização do letramento literário na escola, postulada por Cosson (2014): a sequência básica. Essa sequência pode ser utilizada no processo de escolarização da leitura literária. No entanto, observamos pontos importantes a serem discutidos.

O primeiro deles é a importância da escolha da diversidade de obras literárias, atuais e significativas para os estudantes, que permitam o diálogo entre as obras e os diferentes gêneros textuais, assim como o diálogo entre o cânone e outras manifestações artísticas. Em relação às etapas, deve-se ter um cuidado ao escolher trabalhar a temática do texto, ordem mais usual da etapa da motivação, para que não se delimitem os horizontes de leitura. Outra questão é trazer para essa etapa elementos que não estejam ligados diretamente ao texto que será lido, como, por exemplo, apresentar um trecho de um filme do livro que será trabalhado. Podemos deixar esse momento para os intervalos, os momentos de enriquecimento da leitura.

Acredita-se que todas as opções metodológicas de ensino apresentam vantagens e desvantagens. A proposta apresentada por Cosson (2014), desenvolvida nesta pesquisa, pode funcionar como diretrizes possíveis de serem consideradas no processo de abordagem do texto literário, as possibilidades de trabalho com práticas de letramento em sala de aula. Sendo assim, cada professor deve utilizá-las como referências para traçar novos caminhos e projetos pedagógicos, alterando-as sempre que necessário de forma a adequá-las às potencialidades e às dificuldades dos alunos e da escola de maneira individual.

Existem muitos estudos sobre o ensino de literatura, mas o campo ainda é vasto devido às dificuldades na formação de leitores em todos os níveis de escolaridade. Pimenta e Matsuda (2019, p. 296) salientam que não existem fórmulas mágicas ou receitas infalíveis, bem como nenhuma pesquisa trará todas as respostas possíveis, mas trabalhar com a sequência básica do Letramento Literário constitui-se uma estratégia eficaz na melhoria do ensino de Literatura, ainda que com suas limitações, pois sabemos que no Ensino Fundamental, a literatura não se

configura como uma disciplina e o texto literário aparece de forma fragmentada no livro didático. Assim como em outros segmentos de ensino, há também a resistência de professores sobre focar na leitura em oposição ao estudo conteudista, o uso do livro literário para além do livro didático, que limita a análise crítica e a reflexão dos alunos.

Observamos que há resistência em trabalhar com projetos de leitura, muitos preferem planejar aulas seguindo o roteiro do livro didático, seguindo a periodização determinada por ele. Sendo assim, para o professor, o livro didático é a resposta para tudo que se refere ao ensino de literatura, ao currículo, aos objetivos, aos conteúdos, às metodologias, às referências de leitura e aos modos de leitura (Segabinazi, 2015, p. 28). O livro didático é um dos principais fatores que contribuem para a má formação dos leitores, uma vez que os exercícios são, em sua maioria, de reprodução, o que limita a capacidade de análise e reflexão, o que, muitas vezes, resulta em limitações.

Esse uso único do livro didático para o ensino de literatura também apresenta a problemática em relação à aproximação do texto literário com os estudantes participantes do projeto analisado nesta pesquisa, uma vez que eles não fazem pensar a realidade dos estudantes. Ao analisar o livro didático trabalhado com a turma dos participantes onde o projeto de letramento literário foi aplicado, não encontramos nenhum texto literário produzido no Amazonas ou alguma referência, mesmo que em fragmentos. Nesse sentido, promover práticas de letramento literário com a mediação do professor e o uso de textos literários de autores do Amazonas fez com que os estudantes participantes não rejeitassem a leitura desses textos na íntegra e se compreendessem parte essencial do projeto.

No início desta pesquisa, levantamos problemáticas em relação ao ensino de literatura em sala de aula. Todas elas nos levaram para a figura do professor, atribuindo a ele grande parte da responsabilidade de operar o trabalho com o texto literário, a de professor mediador, como aquele que oferece oportunidades de manuseio da linguagem literária e apoia os estudantes na leitura, na interpretação e na expansão dos sentidos nos textos literários. O professor deve facilitar a leitura e interpretação dos textos literários, criando metodologias que atendam às diferentes necessidades dos estudantes.

Mediar a leitura literária é fundamental para a efetivação do letramento literário, tornando-se uma condição indispensável. Nesse processo, vários aspectos são levados em consideração, cabe ao professor planejar, organizar e articular a metodologia adequada, com estratégias de leitura dos textos literários em sala de aula, para atender às distintas necessidades dos alunos.

O uso de estratégias que aqui destaco colabora para repensarmos as práticas de leitura e letramento literário em sala de aula. Esse estudo nos mostrou que, para se trabalhar com o texto literário em sala de aula, o professor mediador precisa ser um leitor, é ele que influencia e auxilia na construção da cultura literária dos estudantes. O trabalho também ressalta a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, incentivando uma leitura literária significativa e crítica. Para isso, é fundamental que o professor utilize textos que dialoguem com a realidade dos alunos e que representem a diversidade cultural, oferecendo uma visão ampla e plural da literatura.

A análise da prática de letramento literário mediada pelo professor, aplicada com estudantes dos 9º anos dos anos finais do ensino fundamental, permitiu que repensássemos o ensino de literatura nos anos finais, em busca de aprimorá-lo e engendrar uma leitura literária significativa na escola. A realização de aulas ou de projetos de literatura no Ensino Fundamental desnuda as desigualdades sociais existentes na sociedade e o pouco hábito de leitura nos anos finais e, ainda, traz à baila a importância do professor mediador e de mais práticas de letramento literário que contribuam na formação dos estudantes, que lhes permitam desenvolver habilidades e competências como leitores críticos e reflexivos, que sejam práticas que ultrapassem as paredes da escola.

Durante esse processo, observamos como as estratégias de mediação podem ser aprimoradas para promover uma leitura literária mais envolvente e significativa. A prática de letramento literário, quando bem aplicada, não apenas estimula a compreensão e a apreciação dos textos literários, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos alunos. A análise dos registros possibilitou, sobretudo, concluir que a realização de letramento literário na escola é uma realidade possível, ao mesmo tempo que segue sendo um desafio para a educação. Esses desafios, embora significativos, não impossibilitam a aplicação do letramento literário, mas evidenciam a necessidade de um esforço contínuo por parte dos educadores para superá-los, exigindo um compromisso constante com a formação de professores e a adaptação das práticas às especificidades dos alunos, para que a leitura literária se torne verdadeiramente significativa.

Além de se apresentar como reflexão e proposta para a escolarização da literatura, o projeto que desenvolvemos destaca o professor enquanto mediador no ensino de literatura, salientando a importância desse professor enquanto leitor e mediador no contexto das práticas escolares de leitura literária em sala de aula, na criação de um ambiente educacional que valorize a leitura, considerando-a como um processo de humanização e formação de cidadãos.

Se a escola é o lugar democrático para o letramento literário, cabe ao professor a missão de sistematizar a leitura literária. Sendo assim, este trabalho possibilitou reflexões para repensar a prática pedagógica dos docentes no que se refere à leitura literária em sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental, além de fortalecer o direito à igualdade e à literatura na educação básica.

Esses pontos podem servir como base para uma discussão mais aprofundada sobre o ensino de literatura em sala de aula, ressaltando a importância do papel de mediador dos professores para uma atitude protagonista dos estudantes e da necessidade de sistematização de metodologias que promovam uma vivência humanizadora da literatura.

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, é possível retomar as questões norteadoras que motivaram este estudo e, a partir delas, tecer algumas considerações finais sobre os caminhos percorridos. A primeira indagação propunha compreender como a mediação docente contribui para o letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A primeira delas dizia respeito à contribuição da mediação docente para o letramento literário. As reflexões desenvolvidas ao longo da dissertação permitiram compreender que a atuação do professor é essencial nesse processo. Quando o docente assume o papel de mediador, favorece o desenvolvimento da competência literária dos alunos, amplia seus repertórios e contribui para a construção de sentidos a partir dos textos literários. Nesse contexto, a mediação docente se apresenta como um fator decisivo para que a literatura cumpra sua função humanizadora, permitindo ao estudante enxergar-se e compreender o mundo ao seu redor por meio da linguagem literária.

A segunda questão norteadora buscou identificar quais são as principais estratégias de mediação literária utilizadas pelos professores na Rede Municipal de Ensino de Manaus. As análises revelaram práticas significativas, como rodas de leitura, saraus, cafés literários, produção de textos poéticos, entre outras atividades que estimulam a participação ativa dos alunos e o contato com obras na íntegra. Iniciativas como o Programa Viajando na Leitura (PVL) e o Programa Ciência na Escola (PCE) também se destacaram como importantes fomentadores de projetos que valorizam a leitura literária dentro do cotidiano escolar. Essas experiências mostram que, quando o professor planeja e conduz intencionalmente essas práticas, os resultados vão além do desenvolvimento da competência leitora: há um fortalecimento do vínculo dos alunos com a literatura.

Por fim, discutiu-se como sistematizar práticas de mediação literária para torná-las mais eficazes e contextualizadas. A pesquisa apontou que tal sistematização requer planejamento

intencional, alinhamento com os documentos oficiais (como a BNCC e o Currículo Escolar Municipal), bem como a articulação entre teoria e prática pedagógica.

Além disso, investir na formação continuada dos professores e valorizar o seu papel como leitor e formador de leitores são caminhos fundamentais para consolidar práticas de mediação mais sólidas. Quando bem estruturadas, essas ações tornam-se mais do que atividades isoladas: passam a compor uma proposta pedagógica que reconhece a literatura como direito e como experiência humanizadora.

Dessa forma, reafirma-se o compromisso do ensino da literatura com a formação de leitores críticos, sensíveis e autônomos, sendo o professor, por meio da mediação, o principal agente dessa transformação nos Anos Finais do Ensino Fundamental. É no encontro entre o professor, o texto e o aluno que a literatura encontra seu verdadeiro espaço na escola.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marcel Alvaro de et al. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Org.). **Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- BUTLEN, Max. **Qual a formação de professores para ensinar literatura**. In: Mello, Cláudio; Segabinazi, Daniela Maria; Oliveira, Gabriela Rodella de (Orgs.). **Literatura e ensino: desafios contemporâneos**. 1. ed. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2019, v. 1, p. 17-41.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1989, p. 169-191.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros**. São Paulo: Global, 2007.
- CAVALCANTE, Lídia Eugenia. **Mediação da leitura e formação do leitor**. In: **Curso Formação de Mediadores de Leitura** / vários autores; organizado por Raymundo Netto, Lídia Eugenia Cavalcante Lima; ilustrado por Rafael Limaverde. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014b. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. **Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação**. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 35, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/48Tbf4r>. Acesso em: 23 out. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO Pró-Livro (2024). Retratos da Leitura no Brasil. 6ª Edição. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 04 dez. 2024

IPIRANGA, Sarah Diva. **A Formação de Professores Leitores e Mediadores de Leitura**. In: **Curso Formação de Mediadores de Leitura** / vários autores; organizado por Raymundo Netto, Lidia Eugenia Cavalcante Lima; ilustrado por Rafael Limaverde. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

KLEIMAN, Ana B. **Letramento e suas implicações para o ensino de línguas maternas**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 13 out. 2020.

LIMA, Valéria; NASCIMENTO, Cássia Maria Bezerra do. **Letramento literário nos Anos Finais: texto poético em sequência básica**. In: **Para além da cacofonia: a literatura e as artes em espaços de subalternidades** / organizadores Adriana Cristina Aguiar Rodrigues [et al.]. Rio Branco: Nepan Editora, 2024, v. 1, p. 120-132. Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/7461>.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Currículo Escolar Municipal – CEM**. Manaus, 2021.

MANAUS. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME): 2022**. Secretaria Municipal de Educação, 2022.

MATSUDA, A. A.; FERNANDES PIMENTA, A. M. **Uma proposta para a construção do letramento literário na leitura de poemas**. *EntreLetras*, v. 10, n. 2, p. 283–298, 2019. <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2019v10n2p283>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MEC - Ministério da Educação. **Medição de leitura**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mediacao-de-leitura>. Acesso em: mar. 2023.

MELO, Odenize Nogueira de Araújo. **Oscar da Literatura: estratégia para formação do leitor**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9192>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MUNITA, Felipe. **El mediador escolar de lectura literaria: un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.

MUNITA, Felipe. **Yo, mediador(a): Mediación y formación de lectores**. 1ª ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 15 dez. 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 350 p.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos**. Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários, v. 31, dez. 2016, p. 82-93. DOI: 10.5433/1678-2054.2016v31p82.

SEGABINAZI, Daniela. **Um professor (leitor) e vários leitores: articulações da leitura literária na escola**. In: MELLO, Cláudio; SEGABINAZI, Daniela Maria; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. (Org.). *Literatura e ensino: desafios contemporâneos*. 1. ed. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2019, v. 1, p. 185-199.

SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. **Formar leitores: um desafio da escola**. Revista ABC Educatio, jun. 2010, p. 42-46.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas de letramento literário: sugestões para leitura literária e produção textual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA, Gabriele Góes da; MOURA, Beatriz Alves de. **Formação do leitor literário: a importância do professor mediador**. Anais XII Jogo do Livro e II Seminário Latino Americano: Palavras em Deriva. Belo Horizonte, 2018. p. 1-12.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Um pouco de método: nos estudos literários em particular, com expansão às humanidades em geral**. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2016.

SOUZA, Rosana. **Pesquisa sobre Letramento Literário: decisões metodológicas e mapeamento do campo de estudo**. Revista Vozes dos Vales: publicações acadêmicas, nº 15, Ano VIII, 05 maio 2019. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2019/05/Rosana0102.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.

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

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 1 dez. 2023.

ANEXO — QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PARTICIPANTES.

PROJETO: LETRAMENTO LITERÁRIO E O TEXTO POÉTICO PRODUZIDO NO
AMAZONAS: UMA ANÁLISE DOS POEMAS DE THIAGO DE MELLO E TENÓRIO
TELLES.

Questionário - ESTUDANTE

1. Qual seu ano de ensino e turma?
9º ano
2. Qual a sua idade?
14
3. Qual é seu sexo?
Feminino
4. Você tem o hábito de ler?
Não muito
5. Quantos livros (obras literárias) você já leu?
Uns dois
6. Em que lugares costuma ler ou ter acesso aos textos?
na escola
7. Qual o principal motivo para ler um livro?
Curiosidade
8. Quais os tipos de texto que costuma ler?
Repensado
9. Quais as dificuldades para realizar a leitura?
Nenhuma
10. Que pessoas influenciaram na realização da leitura?
minha irmã

PROJETO: LETRAMENTO LITERÁRIO E O TEXTO POÉTICO PRODUZIDO NO
AMAZONAS: UMA ANÁLISE DOS POEMAS DE THIAGO DE MELLO E TENÓRIO
TELLES.

Questionário - ESTUDANTE

1. Qual seu ano de ensino e turma?
9º ANO
2. Qual a sua idade?
15
3. Qual é seu sexo?
MASCULINO
4. Você tem o hábito de ler?
NAO
5. Quantos livros (obras literárias) você já leu?
55 OS DA ESCOLA
6. Em que lugares costuma ler ou ter acesso aos textos?
NA ESCOLA
7. Qual o principal motivo para ler um livro?
NOTA
8. Quais os tipos de texto que costuma ler?
OS QUE A PROFESSORA DA
9. Quais as dificuldades para realizar a leitura?
VONTADE
10. Que pessoas influenciaram na realização da leitura?
A PROFESSORA

PROJETO: LETRAMENTO LITERÁRIO E O TEXTO POÉTICO PRODUZIDO NO AMAZONAS: UMA ANÁLISE DOS POEMAS DE THIAGO DE MELLO E TENÓRIO TELLES.

Questionário - ESTUDANTE

1. Qual seu ano de ensino e turma?
9º ano
2. Qual a sua idade?
14
3. Qual é seu sexo?
masculino
4. Você tem o hábito de ler?
sim
5. Quantos livros (obras literárias) você já leu?
Harry Potter, crimes
6. Em que lugares costuma ler ou ter acesso aos textos?
na escola e na internet
7. Qual o principal motivo para ler um livro?
para ganhar nota
8. Quais os tipos de texto que costuma ler?
Harry Potter
9. Quais as dificuldades para realizar a leitura?
tempo
10. Que pessoas influenciaram na realização da leitura?
os professores