contrapontos
DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22456
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

# MEDIAÇÃO LITERÁRIA A PARTIR DE OBRAS DO PNLD LITERÁRIO: UM FAZER DOCENTE BASEADO EM ESCUTAS E CONVERSAS LITERÁRIAS

## LITERARY MEDIATION BASED ON WORKS FROM THE LITERARY PNLD: A TEACHING PRACTICE GROUNDED IN LISTENING AND LITERARY CONVERSATIONS

## MEDIACIÓN LITERARIA A PARTIR DE OBRAS DEL PNLD LITERARIO: UNA LABOR DOCENTE BASADA EN LA ESCUCHA Y LA CONVERSACIÓN LITERARIA

**LICENÇA CC BY:**
Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.

**Beatriz Pereira de Almeida**
Universidade Federal da Paraíba

**Daniela Maria Segabinazi**
Universidade Federal da Paraíba

**Kamila Pedrosa Soares**
Universidade Federal da Paraíba

**Artigo recebido em:** 10/08/2026
**Aprovado em:** 23/09/2026

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados exitosos na educação literária e na formação de leitores dos anos iniciais de uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB, com foco na mediação de leitura da professora da turma. Toma como fundamentos teóricos discussões sobre mediação da leitura literária, seleção de obras e práticas de leitura, em articulação com os impactos e a importância do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Os procedimentos metodológicos para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo estão ancorados na análise de conteúdo de Bardin (2011), com respaldo teórico nas leituras de Bajour (2012), Chambers (2024) e Cosson (2020). Os resultados evidenciam que uma formação docente sólida e uma mediação de leitura planejada, com bases teóricas e metodológicas claras e conscientes, impactam substancialmente na história de leitura das crianças na escola pública, desde que associadas a políticas de leitura de distribuição de obras literárias.

**Palavras-chave:** PNLD literário; leitura literária; mediação de leitura literária.

**Abstract:** This article presents successful outcomes in literary education and the formation of young readers in the early years of a municipal public school in João Pessoa, Paraíba, Brazil, focusing on the classroom teacher's role in reading mediation. It draws on theoretical discussions concerning literary reading mediation, the selection of literary works, and reading practices, in conjunction with the impacts and importance of the National Book and Teaching Materials Programme (PNLD). The methodological procedures used to analyse the data collected through field research are grounded in Bardin (2011) content analysis, with theoretical support from the works of Bajour (2012), Chambers (2024), and Cosson (2020). The findings indicate that solid teacher education and carefully planned reading mediation, supported by well-defined and intentional theoretical and methodological foundations, substantially influence children's reading trajectories in public schools, particularly when associated with reading policies that ensure the distribution of literary works.

**Keywords:** Literary PNLD; literary reading; literary reading mediation.

**Resumen:** Este artículo presenta resultados exitosos en la educación literaria y la formación lectora del alumnado de educación primaria en una escuela pública de la ciudad de João Pessoa (Paraíba), centrándose en la mediación lectora de la maestra. Toma como fundamentos teóricos debates sobre mediación de lectura literaria, selección de obras y prácticas de lectura, en articulación con los impactos y la importancia del Programa Nacional do Libro e do Material Didático (PNLD) brasileño. Los procedimientos metodológicos para el análisis de los datos recopilados en la investigación de campo se basan en el análisis de contenido de Bardin (2011), con el respaldo teórico de lecturas de Bajour (2012), Chambers (2024) y Cosson (2020). Los resultados constatan que una sólida formación docente y una mediación lectora planificada, con bases teóricas y metodológicas claras y conscientes, tienen un impacto sustancial en la trayectoria lectora del alumnado en la escuela pública, siempre que estén asociadas a políticas de lectura y distribución de obras literarias.

**Palabras clave:** PNLD literario; lectura literaria; mediación lectora literaria.

# INTRODUÇÃO

A mediação da leitura da literatura é uma preocupação relativamente recente no campo das pesquisas e estudos que tratam da formação de leitores e da educação literária. Nas últimas décadas, avançamos na compreensão dos paradigmas que envolvem o ensino de literatura e seus impactos na sala de aula e nos currículos da educação básica e do ensino superior, assim como prosperamos nas abordagens metodológicas e conseguimos desenvolver práticas de leitura literária ancoradas em teorias que acolhem os sentidos do texto em diálogo com os sentidos interpretados pelo leitor, num jogo de interação em que texto e leitores se entendem.

Nesse contexto de avanços, políticas públicas também colaboram para ampliar e transformar a educação literária em nosso país, uma vez que desembocam em ações e programas que dão visibilidade ao livro e à leitura, à formação docente inicial e continuada e, principalmente, ao estudante que se encontra com a literatura na escola. Nesse sentido, um marco importante, que associa a pesquisa, o ensino e as políticas públicas no âmbito da leitura e da literatura é o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), do Ministério da Cultura, que, entre suas ações, articula e fomenta o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), vinculado ao Ministério da Educação.

É nessa articulação que se instaura nosso texto, o qual apresenta resultados exitosos na educação literária e, em particular, na formação de leitores dos anos iniciais, com foco na mediação de leitura da professora de referência em nossa pesquisa. Assim, evidenciar o encontro do livro com seus leitores a partir da disponibilidade de obras literárias distribuídas nas escolas através do PNLD Literário e do trabalho docente da professora educadora e pesquisadora corrobora o pacto de um trabalho conjunto que se inicia por políticas públicas e se consolida na sala de aula.

Para a organização deste estudo, definimos três seções que melhor exploram e mostram as discussões apontadas nesta introdução. A primeira trata da exposição do referencial teórico que fundamenta nossas convicções sobre a importância de uma mediação de leitura planejada, consciente e com critérios de seleção de obras bem definidos; também apresentamos o PNLD Literário como parte do acervo disponível para escolha de obras a serem lidas na escola. A segunda seção situa a pesquisa desenvolvida em rede e que tem por objetivo mostrar como ocorre a mediação literária de obras do PNLD Literário em escolas públicas do nosso país, seguida pela descrição da metodologia de pesquisa adotada.

Por fim, a terceira seção, mais longa, descreve e analisa os dados resultantes do acompanhamento de práticas de leitura e mediação realizadas em uma escola pública de João Pessoa/PB e a entrevista com a professora de referência. Nesta seção, optamos por dar realce à voz da professora

por meio de suas respostas, uma vez que ali estão as evidências de um trabalho bem-sucedido, decorrente das articulações apresentadas no início desse texto. Ao final, concluímos com a retomada desse percurso, a fim de legitimar a necessidade e importância de continuar investindo em todas as frentes que se dedicam a colocar a literatura no centro da formação de leitores na escola, de políticas públicas à formação de professores, de seleção das obras à mediação de leitura na escola.

# REFERENCIAL TEÓRICO

Em nossa cultura, ler é algo fundamental. É através da leitura que, de maneira geral, pegamos um ônibus, acessamos uma notícia, pagamos contas, aprendemos efeitos colaterais de um remédio, entendemos os pormenores de uma receita culinária, entre diversas outras ações que fazem parte do nosso cotidiano. É claro que muitas delas são possíveis de serem feitas sem o uso da leitura, apenas ouvindo de alguém ou decorando como se faz, entretanto, a leitura nos dá autonomia. Para além dessas, há outras leituras. Leituras encontradas nas canções, nos poemas, nos romances, nos contos, isto é, leituras constituídas de um viés literário e artístico. Leituras que nos fazem acessar a cultura – a nossa e a do outro –, que ampliam a nossa visão de mundo, que nos fazem questionar a nossa identidade, nosso lugar. Leituras que nos desconcertam, nos inquietam, nos atravessam e, também, nos confortam.

É pensando nesse direito à leitura e, consequentemente, à literatura (Candido, 2017), o qual deve ser usufruído e vivenciado por todos, que há diversas políticas públicas criadas pelos governos que já passaram pelo país para que haja acesso a ela. São políticas que têm como intenção alfabetizar cada vez mais crianças e adolescentes, mas não só, que buscam incentivar e fortalecer o alcance de uma leitura autônoma e crítica por parte desses sujeitos. Uma dessas políticas é a do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), responsável pela distribuição dos livros didáticos e literários que chegam às escolas públicas do nosso país. A partir de 2018, o PNLD passou a incorporar atribuições anteriormente desempenhadas pelo PNBE, o qual também tinha como função distribuir livros para as escolas, criado em 1998 e extinto em 2015.

Uma das ampliações trazidas pelo PNLD é a preocupação com a mediação literária, ou seja, diferente do PNBE que tinha como foco a formação dos acervos literários nas bibliotecas das escolas, o PNLD se preocupa também em, de algum modo, fomentar e/ou subsidiar o trabalho do professor com essas obras, com a criação de um Manual do Professor com sugestões para a prática em sala de aula (Pereira; Freitas; Segabinazi, 2021). Por mais que se compreenda que a criação desse Manual por si só não é suficiente para garantir uma efetiva prática da literatura em sala de aula, o fato de ele existir aponta caminhos para reconhecer a relevância da mediação para essa realização.

A seleção de obras para compor o acervo do PNLD Literário é feita por profissionais de Letras e de Pedagogia, ou seja, profissionais que tiveram em suas formações – assim se espera – a oportunidade de aprender critérios e meios para julgar a qualidade de uma obra literária. Nesse sentido, de maneira geral, as obras que chegam até a escola, para a seleção dos professores, são obras que verdadeiramente podem contribuir para a formação de um leitor literário crítico, autônomo e perspicaz. Entretanto, apenas selecionar boas obras e fazer com que elas cheguem às escolas – apesar de já ser um feito, uma vez que às vezes as obras escolhidas nem concluem seus trajetos até as escolas – não garante que os alunos vivenciem uma experiência leitora com ela. Por isso, é fundamental o papel do professor enquanto mediador de leitura. É preciso que os professores se percebam na posição

de mediadores e se apropriem dela para fazer com que a leitura literária se torne uma prioridade em sala de aula.

É necessário que reconheçam o potencial da literatura para a formação humana, para o reconhecimento de nossas humanidades – com nossas potências e vulnerabilidades –, e que, em meio a tantas demandas internas e externas, eles compreendam que a literatura não é mais uma. É preciso que esses professores, convidados a ocupar o lugar de mediadores, apropriem-se da literatura enquanto projeto político de fazer com que, através da contribuição do seu trabalho, crianças e adolescentes possam interagir de uma maneira mais complexa, engajada e consciente com o seu meio e consigo mesmas. Nesse sentido, de acordo com Rildo Cosson, em *Paradigmas do ensino de literatura* (2020), um dos papéis do professor é o de guia ou condutor da experiência literária.

Faz-se imprescindível reconhecê-la não como mais um conteúdo a ser vencido, mais uma cobrança, mas como uma ferramenta para o fortalecimento da formação social, ética, emocional, ou seja, humana daqueles que a acessam. Com ela, não se ensina apenas um assunto, mas se provoca diálogos, inquietações, desejos, sentimentos que ultrapassam o contexto escolar e chegam até aquilo que nos constitui enquanto indivíduos. Nesse sentido, a literatura pode contribuir com a compreensão de quem se é, do outro, das diferenças e semelhanças nas experiências humanas.

Assim, é necessário que o professor se veja, ele próprio, como um leitor literário, o qual anseia compartilhar dessa experiência com seus alunos e encaminhá-los para viverem suas experiências com os livros. Para Cosson (2020),

> Ocupar o lugar de guia, por parte do professor, não implica demandar dos alunos uma reprodução de sua experiência de leitura daquela obra, nem analisar a obra para os alunos. Ao contrário, ser condutor da experiência literária é oferecer o andaime, tal como na conhecida metáfora de Jerome Bruner e Vygotsky, para que o aluno possa, ele mesmo, construir sua experiência literária (Cosson, 2020, p. 190).

Compondo essa relação entre mediador e aluno, há o motivo para que ela aconteça: o texto. Pensar em quais textos chegarão até os estudantes é mais um dos papéis do professor. Considerando que a maior parte das crianças e adolescentes de escolas públicas só têm acesso (e incentivo) à leitura literária na escola, esse papel se torna ainda mais significativo. Por isso, "a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta" (Bajour, 2012, p. 27).

A antessala da escuta porque, para Cecilia Bajour, a leitura também acontece – ou especialmente acontece – quando conversamos sobre os livros lidos. Para que possamos ouvir os alunos compartilhando sobre aquilo que sentiram, pensaram, viveram ao ler uma obra literária, é necessário que, antes, eles tenham tido a oportunidade de ler textos que não os subestimem, que não tragam únicos caminhos interpretativos, que não deem todas as explicações. Por isso, a relevância de livros que "dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto" (Bajour, 2012, p. 31).

Retornando ao valor das conversas nas práticas de leitura, Chambers (2024) vai ao encontro de Bajour quando afirma que elas ocupam um papel essencial. É através do diálogo – e da escuta – com outros leitores que nos apropriamos daquilo que lemos, que refletimos sobre as nossas perspectivas, que firmamos ou recalculamos a nossa rota de interpretação, que agregamos novos sentidos e olhares ao que entendemos. Nessa perspectiva, para o autor, "o significado de uma história

emerge da conversa; não é algo dado no início" (Chambers, 2024, p. 24).

Quando os leitores têm a oportunidade – e se sentem seguros para isso – de compartilhar em voz alta suas percepções sobre um texto lido, isso faz com que possam refletir se realmente compreenderam, ou não, o significado de determinadas passagens, perceber como sentiram e vivenciaram acontecimentos na história, selecionar aquilo que foi mais relevante para eles, construir melhor sua experiência leitora. Ao falar em voz alta, esse falar implica em um ouvir e, ainda segundo Chambers, o envolvimento de outros leitores nessa conversa, de algum modo, altera – expandindo, reduzindo, transformando – nossa compreensão do que estamos dizendo:

> O efeito público dessa junção consciente de pensamentos é que chegamos a uma leitura – um conhecimento, uma compreensão, uma apreciação – de um livro que excede em muito o que qualquer membro do grupo poderia ter conseguido sozinho. Cada membro sabe alguma parte dele, mas ninguém sabe de tudo (Chambers, 2024, p. 32).

Por isso, ao longo deste trabalho, refletiremos sobre a mediação de obras do PNLD Literário nas escolas, percebendo se, nesse processo, há espaço para que a literatura possa proporcionar uma experiência estética com as crianças e fazer com que elas possam acessá-la enquanto objeto artístico. Assim, ao longo de meses, acompanhou-se o trabalho com a literatura em sala de aula de uma professora referência e será aqui apresentado o resultado desse acompanhamento e da entrevista episódica com a referida docente.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa em rede, desenvolvida em seis estados do Brasil, a saber: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Paraíba. A questão-problema que envolveu a coleta de dados e reuniu os pesquisadores foi: Como ocorre a mediação literária de obras do PNLD? Na Paraíba, em particular, na rede municipal de João Pessoa, nosso olhar voltou-se para a educação infantil, em que o objetivo maior envolveu problematizar acerca da mediação do literário nessa fase do ensino. Assim, foi possível identificar como as obras do PNLD literário de 2023 são mediadas na escola, observando se a mediação do literário propõe uma escolarização adequada da literatura, respeitando sua função estética e artística. Cada pesquisador que participou da pesquisa escolheu um professor referência de sua região para acompanhar as mediações em sala de aula.

A professora referência foi escolhida tendo em vista seu envolvimento com a literatura infantil a partir da participação no projeto de extensão *Cultura Literária na escola*, realizado em sua escola durante os anos de 2017 até 2023, e que resultou, posteriormente, em seu ingresso no mestrado em Letras da UFPB e, na sequência, no doutorado do mesmo programa. Além disso, sua atuação na pesquisa no campo da leitura, mediação e literatura na educação infantil e anos iniciais.

Para esta pesquisa, trouxemos os resultados do acompanhamento e das observações realizadas em 2025, de duas sessões de mediações de leitura na turma do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, composto por 18 alunos. A primeira ocorreu no início da aula, no próprio espaço da sala de aula, a segunda foi realizada na biblioteca escolar, conduzida pela professora responsável por esse ambiente. Os instrumentos de produção e coleta de dados foram: diário de campo da pesquisadora, fotos, vídeos para a observação e a entrevista episódica com a professora da turma observada.

Adotamos como referência metodológica de pesquisa as etapas de análise de conteúdo apresentada por Laurence Bardin (2011). Assim, consideramos a necessidade de usar as três eta-

pas, em que começa pela pré-análise, momento esse de organização do material, com definições e realização de leituras de referenciais teóricos e documentos, para a constituição do corpus a ser analisado. Na sequência, passamos para a etapa da exploração do material, categorização, que neste estudo está previamente constituída pelas seguintes categorias de análise: (a) a formação leitora da docente e aproximações com a literatura; (b) a seleção e a mediação de leitura da literatura; (c) o PNLD literário: obras e leituras na escola. Por último, chegamos à etapa do tratamento dos resultados/inferências e interpretação, que envolve a leitura analítica e interpretativa da entrevista e da observação das aulas da professora entrevistada. Destacamos que, para essa fase final, vamos partir dos instrumentos que usamos para o registro dos dados como: a transcrição da entrevista, o diário de campo, fotos e vídeos com o objetivo de sistematizar o *corpus definitivo* da pesquisa e trazer os resultados da análise.

Por fim, tendo em vista a apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa e as categorias de análise, ressaltamos que o primeiro passo é perpassar todas as etapas delineadas a seguir, uma vez que, por vezes, pode se mostrar necessária a busca de referências bibliográficas que preencham uma necessidade de compreensão, elucidação e aprofundamento teórico de tais categorias. Registra-se, ainda, que esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética, sendo o projeto aprovado sob o número do parecer 7.252.750.

## RESULTADOS/ANÁLISE

A análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011), organiza-se em etapas que buscam garantir maior rigor na interpretação dos dados. Neste estudo, essas etapas são utilizadas em diálogo com o contexto de realização da entrevista e com os objetivos da pesquisa, especialmente no que diz respeito à compreensão das práticas de mediação de leitura no espaço escolar, a partir do acervo do PNLD Literário. A pesquisa contou com a participação de uma professora com formação em Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Literatura e ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo atualmente doutoranda na linha de pesquisa em leituras literárias no mesmo programa. A docente atua na EMEF L. G. D. M. e possui 15 anos de experiência na Educação Básica. A entrevista foi realizada no dia 5 de maio de 2025, na cidade de João Pessoa/PB, por meio do Google Meet. Para tornar mais claro o caminho percorrido até os resultados, apresentamos, a seguir, uma explicação das etapas da análise de conteúdo e de como os documentos foram utilizados na construção do corpus da pesquisa, com base na proposta de Bardin (2011).

Dando continuidade ao percurso metodológico, a pré-análise é compreendida como a fase de organização que define o *corpus* da pesquisa e quais documentos serão efetivamente utilizados na análise. Como afirma Laurence Bardin:

> É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 2011, p. 125).

Nosso primeiro documento foi o roteiro de entrevista episódica com os professores. Esse roteiro está dividido em macrotemas, dentro dos quais se organizam outras perguntas. Os macrotemas contemplam: a contextualização da relação do entrevistado com o tema; o esclarecimento do sentido que o assunto assume em sua vida pessoal e profissional; o enfoque nas partes centrais do

tema em estudo; e, por fim, um macrotema de tópicos gerais, que, ainda assim, mantém o foco na temática central do livro literário e na mediação de leitura na escola.

Além desse instrumento, também dispúnhamos de um roteiro direcionado à equipe gestora da escola. Esse roteiro era mais diretivo e funcionava como um "plano, com guia, com esquema, focalizado, semiestruturado" (Bardin, 2011, p. 93), apresentando perguntas mais específicas sobre o funcionamento do PNLD Literário na instituição. No entanto, como o intuito da pesquisa é compreender como o programa se concretiza na sala de aula e nas práticas de leitura dos professores, embora tenha sido utilizado como documento norteador na etapa de pré-análise, o roteiro destinado à equipe gestora não foi incorporado à fase de tratamento dos resultados.

Por fim, o terceiro documento corresponde ao roteiro utilizado na observação das atividades de mediação de leitura. Assim como os demais, esse roteiro foi previamente construído; contudo, nele se evidencia o que a autora denomina de hipóteses da leitura flutuante, compreendidas como suposições provisórias que serão confirmadas ou invalidadas ao final da análise. Em seguida, formulam-se expectativas sobre o que se pretende encontrar. Embora o roteiro direcione certas hipóteses, algumas de suas questões permanecem abertas, permitindo a emergência de novas problematizações, como na pergunta: "O que evidenciam os registros do professor em seu planejamento de mediação de leitura?".

Na sequência, passou-se à etapa da exploração do material, momento em que se realiza a codificação a partir de regras de recorte. Nessa fase, o material é decomposto em unidades de registro, como palavras, temas ou elementos centrais à análise. É também nesse momento que se efetiva a categorização, que, neste estudo, foi previamente constituída para guiar o olhar da análise. Embora definidas previamente a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado, as categorias mostraram-se convergentes com os elementos que emergiram do material empírico. Na categoria (a), referente à formação leitora da docente e suas aproximações com a literatura, agrupamos as unidades de registro sobre sua trajetória pessoal, diferenciando as memórias de leituras escolares obrigatórias do seu encontro afetivo e prazeroso com os livros em espaços não formais. Na categoria (b), sobre a seleção e a mediação de leitura da literatura, analisamos como a professora escolhe as obras e como conduz as conversas com os alunos, focando na sua transição de uma visão utilitarista do livro para uma prática baseada na fruição e na escuta das crianças. Por fim, na categoria (c), denominada o PNLD literário: obras e leituras na escola, reunimos as percepções da docente sobre o acervo enviado pelo governo, tratando desde a adequação das histórias até críticas sobre a materialidade física dos exemplares.

Ao organizar os dados dessa forma, foi possível avançar da descrição para a fase de inferência e interpretação. Como orienta Bardin (2011), o objetivo final não é apenas repetir o conteúdo da entrevista, mas compreender o que essas falas revelam, no caso da presente pesquisa, sobre os desafios e as possibilidades do ensino de literatura e das políticas públicas no contexto atual. A seguir, apresenta-se o tratamento detalhado desses resultados em cada um dos eixos temáticos propostos.

## A formação leitora da docente e aproximações com a literatura

Nesta primeira categoria, as unidades de registro revelam uma trajetória marcada por uma ruptura clara entre o que a docente chama de "leitura obrigatória" e "leitura por prazer". Ao ser questionada sobre seu primeiro contato com a literatura, a professora destaca a escassez de livros em

sua infância e uma introdução ao mundo literário mediada, quase que exclusivamente pela escola, de forma utilitária.

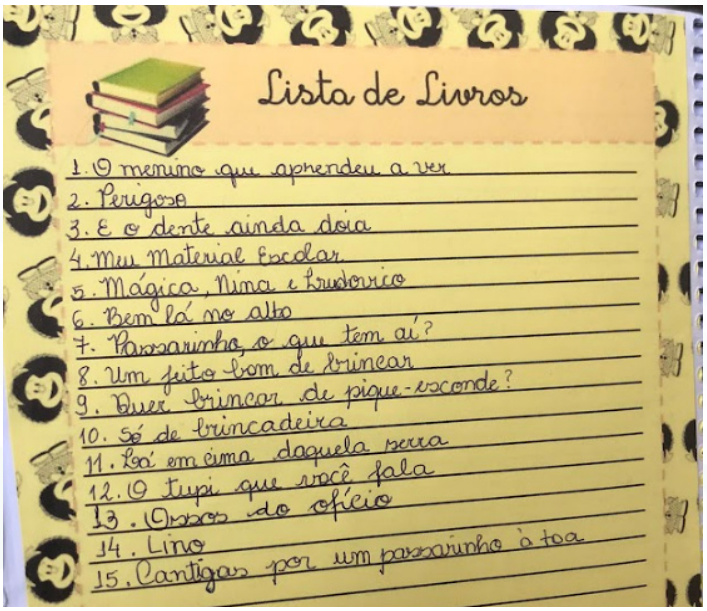
> Então, desde menina eu sempre gostei de ler, mas não tinha acesso a livros na minha casa e, pouco, de memória, durante o ensino fundamental também não tive acesso. Com exceção de uma professora que nos pediu aquelas leituras regulares de uma obra da série Vaga-Lume, e aí eu posso dizer, assim, que oficialmente seria meu primeiro contato com a literatura, ainda ali na pré-adolescência. Depois daí, esse contato vem a ser retomado também pela escola, mas de uma forma obrigatória, lá no ensino médio, com aquelas leituras que a gente faz para o vestibular e essas coisas todas... (Docente, 2025, n.p.).

Ela relata que, no ensino fundamental e médio, a leitura era vista como uma tarefa: "Sempre de uma forma obrigatória, onde não existia, posso dizer assim, aquele prazer". Ela menciona obras da série Vaga-Lume e clássicos como Machado de Assis, mas pontua que a falta de um repertório prévio e a linguagem "arcaica" dos textos criavam uma barreira entre ela e o livro. Para a professora, esse modelo de ensino não tinha o interesse de "despertar o prazer pela leitura", mas sim de cumprir exigências escolares e de vestibulares. A "virada" em sua formação leitora ocorre fora dos muros da escola, em um ambiente de voluntariado em uma biblioteca comunitária. É neste espaço que a literatura assume um caráter afetivo e livre. Segundo a docente:

> A literatura entra de uma forma muito amorosa, vamos dizer assim... é quando eu começo a trabalhar como voluntária numa biblioteca na paróquia que eu frequentava, lá a gente tinha uma biblioteca comunitária que tinha tanto obras escolares, como obras infantis, juvenis, adulto e tudo mais. E lá, aí sim, eu começo a me aproximar da literatura, mas sem obrigação, por gosto e por prazer (Docente, 2025, n.p.).

A trajetória leitora da docente evidencia uma dualidade no contato com a literatura: uma marcada pela obrigatoriedade e pelas demandas escolares, e outra construída a partir da escolha e do vínculo afetivo com os livros. Tais experiências parecem repercutir em sua concepção de ensino de literatura, expressando-se na preocupação em não restringir a leitura ao cumprimento de tarefas escolares, mas também em promover experiências significativas de encontro entre os estudantes e as obras literárias, aspecto também observado em sua mediação em sala de aula. Além disso, ela nos ofereceu outras pistas de como a literatura se materializa em suas aulas, como pode ser visto na figura a seguir:

**Figura 1:** Registro de títulos literários no planejamento da docente




Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na Figura 1, identificam-se 15 título. A professora explicou que essas obras foram selecionadas por ela e que a leitura ocorre sempre no início das aulas. Informou, ainda, que teríamos a oportunidade de vivenciar a prática que estava sendo desenvolvida com a turma naquela semana, destacando que, conforme a lista apresentada, aqueles livros já haviam sido lidos com os alunos. Ao ser questionada sobre a origem dos exemplares, a docente relatou que alguns pertencem ao seu acervo pessoal, adquiridos tanto para seus filhos quanto por interesse próprio, enquanto outros fazem parte do acervo da escola, provenientes de obras aprovadas pelo PNLD Literário para a Educação Infantil.

Entre eles, destacam-se algumas obras integrantes do PNLD Literário, como *O menino que aprendeu a ver* (PNLD 2018), de Ruth Rocha; *E o dente ainda doía* (PNLD 2022), de Ana Terra; *Meu material escolar* (PNLD 2018), de Ricardo Azevedo; *Mágica! Nina e Ludovico* (PNLD 2022), de Aline Abreu; *Bem lá no alto* (PNLD 2018), de Susanne Strasser, além de *O que tem aí?* de Rosinha, obra aprovada recentemente no PNLD 2026. A escolha dos títulos está na intencionalidade de proporcionar momentos de leitura e interação com a arte, em vez de priorizar, de forma imediata, o desenvolvimento de conteúdos previstos no currículo.

Como ela mesma define ao final da entrevista, o objetivo de oferecer livros literários é para que as crianças tenham a chance de viver a experiência do encantamento desde cedo, "não como obrigação, mas como oportunidade de descoberta de si e do mundo". Ao ser questionada sobre como suas raízes e memórias influenciam seu fazer docente, a professora reafirma a busca por uma leitura que se assemelhe a uma "brincadeira", ressignificando o ato de ler para além da obrigação escolar. Para ela, a literatura deve ser um espaço de invenção que permita ao aluno "viajar" e experimentar sensações, como o riso e a imaginação. Essa transição da memória pessoal para a prática profissional nos conduz à segunda categoria de análise.

## A seleção e a mediação de leitura da literatura

Nesta categoria, as unidades de registro revelam um processo de "desaprendizagem" do modelo utilitarista aprendido durante a graduação em Pedagogia. A docente relata que, em sua formação inicial, o foco recaía sobre o objetivo pedagógico da obra, ou seja, no "que o livro iria ensinar". No entanto, sua experiência prática e a participação em projetos de extensão, como o supracitado *Cultura Literária na escola*, permitiram compreender que a literatura deve estar presente por outra função. Segundo seu relato:

> Então, a minha experiência ela nasce lá no projeto Cultura Literária, até então a literatura estava presente nessas minhas aulas, sim! Não com uma frequência que está hoje, mas sempre esteve presente porque eu sempre gostei dela. Mas enquanto professora, lá na graduação, eu aprendi que o objeto livro e o texto literário deveriam ser usados com uma função. Mesmo que seja um livro interessante, engraçado e divertido, ele deveria ter um objetivo pedagógico, não era levar só por levar. então eu tinha que pensar: "o que aquele livro vai ensinar?" Não poderia ser ler por ler. [...] a partir do projeto Cultura Literária, a gente aprende que a literatura precisa estar presente por outra função (Docente, 2025, n.p.).

De modo a confirmar, ou não, a hipótese apresentada no trecho anterior, observou-se que a aula teve início com a leitura do livro *Boi da cara preta*, de Sérgio Capparelli, aprovada no PNLD de 2023. Antes de iniciar a leitura, a professora (Figura 2), explorou elementos da capa da obra, como o nome do autor. Nesse momento, uma das crianças percebeu que se tratava do mesmo autor lido no dia anterior.

**Figura 2:** Primeira Mediação de Leitura



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Durante a observação, comentou que a escolha do autor foi intencional, compondo o planejamento de leituras daquele mês. Segundo ela, às vezes, busca selecionar um autor e trabalhar diferentes obras de sua autoria com as crianças. Outro aspecto relevante refere-se ao gênero privilegiado: a poesia. A professora destacou que esse gênero recebe pouca atenção nos materiais didáticos disponibilizados pelo governo para o desenvolvimento de habilidades, o que a levou a criar o hábito de iniciar suas aulas com a leitura de obras majoritariamente poéticas.

Ao longo da mediação de *Boi da cara preta*, as crianças interagiram de forma constante, espontânea e autêntica, sendo incentivadas pela professora a participarem livremente. A interação ocorreu de maneira coletiva, com a participação de grande parte da turma. Além disso, confirmou-se a organização espacial mencionada por ela, quando perguntada sobre como era organizado o espaço de leitura na sala de aula, os alunos estavam dispostos em formato de "U". A mediação foi marcada por momentos de riso, especialmente nas passagens de caráter cômico do texto, como no trecho:

> Uma vaca entrou num bar
> e pediu um guaraná.
> O garçom, um gafanhoto,
> tinha cara de biscoito
>
> (Capparelli, 2022, p. 28).

Essa dinâmica interativa e o caráter lúdico da mediação não se restringem a esse momento específico. Tal perspectiva também se evidencia em outros momentos de sua prática docente, como no episódio em que utilizou a obra *Bruxa, bruxa, venha à minha festa* (1995), de Arden Druce, quando o questionamento de uma aluna sobre um detalhe da ilustração redirecionou a dinâmica da aula. Nele, a mediação centrou-se na escuta atenta às observações espontâneas das crianças sobre os elementos visuais e pré-textuais da obra, valorizando a construção de sentidos feita pelo próprio aluno.

> [...] tinha uma menina que nunca participava, porque era muito tímida, e aí ela pergunta: tia, mas por que que o céu nesta ilustração está cor de laranja? E daí eu achei muito interessante a pergunta dela, porque eu penso, a partir dela, que ela olhou a ilustração, ela começou a refletir: por que a cor do céu está assim? Quando ela pergunta, eu devolvo a pergunta pra ela, eu não respondi de imediato, e daí ela ficou pensando e disse: será que é porque é de tarde? Quando é de tarde o céu fica assim? A pergunta começou a motivar a turma e a gente continuou o que estava fazendo (Docente, 2025, n.p.).

A análise dessa experiência permite inferir que a mediação literária para a professora entrevistada não se baseia na transmissão de respostas prontas, mas na valorização da percepção do aluno. Ao "devolver a pergunta", a professora valida a curiosidade da criança e estimula a investigação estética. Esse movimento demonstra que a literatura, nesse contexto, funciona como um convite à leitura da imagem e à reflexão crítica, permitindo que até os estudantes mais tímidos encontrem espaço para expressar suas próprias percepções. Essa postura também se reflete no comportamento dos alunos. Em outro momento da observação, foi possível acompanhar uma Segunda Mediação de Leitura, desta vez na biblioteca e realizada por outra professora, conforme a imagem a seguir:

**Figura 3:** Segunda Mediação de Leitura




Fonte: dados da pesquisa (2025).

Nesse segundo momento de mediação, as crianças interagem com a obra *Bruxa, bruxa, venha à minha festa* (1995), de Arden Druce, ao tentar antecipar qual personagem apareceria na página seguinte. Algumas já demonstraram familiaridade com a narrativa, uma vez que, conforme relatado pela professora, o livro havia sido lido em sala de aula durante outro momento. Observa-se que os alunos se sentem à vontade durante a leitura: enquanto alguns buscam se aproximar fisicamente do livro, outros preferem acompanhar à distância, como se estivessem diante de uma tela. Ainda assim, em todos os momentos, percebe-se o engajamento coletivo na conversação. A leitura não ocorre de forma silenciosa, mas é marcada pelo diálogo e pela participação ativa das crianças.

Esse cenário resulta diretamente das estratégias de mediação adotadas pela professora. Além da atenção aos detalhes visuais, a docente utiliza como estratégia principal as conversas literárias. Para ela, essa abordagem é a que "dá mais certo", porque permite que a criança perceba que falar sobre um livro vai além de descrever imagens; envolve fazer conexões, inferências e trazer memórias pessoais.

> [...] as conversas literárias ajudam as crianças a perceberem que falar sobre o livro, falar sobre uma história, não é só folhear e descrever uma imagem, mas também falar o que elas pensam e acham, e o que aquela ilustração fez ela lembrar, fazer as conexões e inferências. Eu começo com essas estratégias, e a gente chega nas conversas literárias, e aí elas dão margem [para] essa criança se desenvolver (Docente, 2025, n.p.).

A metodologia das conversas literárias, conforme proposta por Aidan Chambers (2024), em Dime (Diga-me), compreende a fala sobre a literatura como uma forma de contemplação compar-

tilhada. O autor afirma que "não sabemos o que pensamos sobre um livro até conversarmos sobre ele" (Chambers, 2024, p. 22), evidenciando o papel central do diálogo na elaboração dos sentidos da leitura. Em consonância com essa perspectiva, Cecilia Bajour, na obra *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura* (2012), também concebe a conversa literária como um procedimento eficaz para a mediação literária, especialmente no que diz respeito às respostas dos leitores, enfatizando o valor da escuta nas práticas de mediação e a importância de acolher as respostas que emergem do encontro entre o leitor e o texto.

No entanto, é ressaltado um desafio comum no início desse processo: mediar as associações livres que as crianças fazem durante a leitura. Ela identifica que, embora a estratégia de estabelecer conexões com a vida do aluno seja fundamental, existe um limiar tênue, em que a participação excessiva pode dispersar o sentido da obra. Sobre essa tensão, a professora relata que, no início, trabalha a conexão que "vira um pouco confusão, e de repente acaba se perdendo o fio condutor, que é o texto", resultando em momentos em que o grupo acaba por "voar para outros lugares".

Além de observar a interação das crianças a partir da mediação realizada por outra professora, o momento da ida à biblioteca também possibilitou conhecer um novo espaço dentro da sala de aula: o cantinho da leitura.

**Figura 4:** O Cantinho da Leitura




Fonte: dados da pesquisa (2025).

Na sala, a professora organizou esse espaço como um ambiente dinâmico de circulação de livros. Nele, os livros não permanecem apenas expostos, mas funcionam como suporte para o sistema de empréstimos realizado pelas crianças. Segundo a docente, durante as visitas à biblioteca, os alunos demonstravam grande interesse em levar livros para casa, o que motivou a criação dessa dinâmica em sala. Assim, semanalmente, cada criança escolhe um livro para empréstimo e, no início da semana seguinte, realiza a devolução, podendo selecionar uma nova obra.

Durante a observação da devolutiva dos livros, foi possível identificar um impasse recorrente: mais de uma criança demonstrava interesse pelo mesmo título. A professora relatou que essa situação é frequente e exige negociação entre os alunos, sobretudo porque, na maioria dos casos,

há apenas um exemplar de cada obra disponível no acervo da biblioteca. Esse acervo é composto, majoritariamente, por obras do PNLD, selecionadas a partir das escolhas dos professores; no entanto, os conjuntos enviados pelo programa costumam chegar às escolas com apenas uma unidade de cada título, o que contribui para a recorrência dessas disputas.

Após compreender aspectos de sua dinâmica de mediação, as perguntas passaram a buscar o entendimento de suas escolhas e dos critérios de seleção das obras. Em sua resposta, identificamos, como primeiro critério, a identificação estética "uma obra bacana, legal, divertida e que pode encantar a criança", já o segundo está relacionado à necessidade de construção de um repertório cultural.

> [...] eu percebo que as crianças não têm muito vínculo ou contato com vivências de roda, de parlendas, enfim, eventos que são próximos da nossa cultura, mas com esses novos modelos de sociedade eles estão se perdendo um pouco. Então eu trago obras nesse sentido, como Lá em cima daquela serra e o livro *Quero que você me diga*, da Rosinha, porque lembram algumas brincadeiras orais que são feitas, e eu acho que até os pais, nem mesmo eles conhecem essas brincadeiras... porque quando a gente não faz em casa, não tem como a escola dar conta de todo esse universo. Então, essa criança nunca brincou de roda, nunca brincou de parlenda, eu não consigo dar conta de todo esse universo (Docente, 2025, n.p.).

A escolha dos livros não é apenas uma tarefa pedagógica, mas uma reação ao que a professora constata faltar na vida dos alunos. Ela percebe que brincadeiras e histórias que antes passavam de pais para filhos estão sumindo. Ao levar parlendas e cantigas de roda para a sala, ela tenta resgatar esse contato com a cultura popular, mas reconhece que a escola, sozinha, não consegue preencher esse vazio.

Por fim, a realização dessas leituras esbarra na falta de espaço da escola. A professora conta que 90% das atividades de leitura ocorrem dentro da própria sala de aula. Isso acontece, porque as reformas transformaram as áreas de convivência em novas salas, e o sol forte impede o uso do pátio. Mesmo com essa limitação, ela tenta mudar a organização das carteiras para criar um clima de proximidade:

> [...]a minha sala de aula é em formato de U, é a forma que eu dou aula e me sinto mais próxima das crianças [...]. Quando é uma prática de leitura em que destino um momento só pra isso, então elas fazem uma rodinha no chão. Às vezes, a gente fica como numa sala de cinema [...]. Tudo depende da mediação e da leitura (Docente, 2025, n.p.).

Essa variação entre o formato em "U", a "rodinha" ou o "cinema" mostra um esforço para quebrar a monotonia da sala tradicional. Como não há um ambiente externo ideal, ela transforma a própria sala em um local de acolhimento. Assim, a mediação literária para ela não é apenas ler um texto, mas preparar o ambiente para que o encontro entre a criança e o livro aconteça da melhor forma possível, mesmo dentro das limitações da escola. No entanto, para que esse momento aconteça, a professora depende não apenas de sua vontade, mas também dos materiais que chegam à escola por meio das políticas públicas de acervo. É a partir dessa relação entre o planejamento da professora e o material disponível que passamos para a última categoria de análise: (c) O PNLD literário: obras e leituras na escola. Nesta etapa, investigaremos como a docente avalia os livros enviados pelo programa e de que maneira a materialidade dessas obras influencia a experiência de leitura no cotidiano escolar.

### O PNLD literário: obras e leituras na escola

Nesta última categoria, as respostas revelam uma relação de autonomia e crítica frente aos materiais enviados pelo programa. Sobre a escolha das obras, ela é direta ao afirmar que "ser do PNLD não é um critério de escolha". Para ela, o que manda é a potência da história, tanto que parou de procurar livros apenas pela "faixa etária". Ela cita que usa obras como *Uma lagarta muito comilona* (1969) e *Não é uma Caixa* (2012), que, embora sejam para bebês, "dão certo" com seus alunos maiores, porque ela adapta a leitura conforme as "camadas" que deseja trabalhar.

> [...] tem uma obra que não está no PNLD, que é *A Lagartinha Comilona* [Uma lagarta muito comilona (1969), de Eric Carle], que é uma obra para bebês, e eu ficava pensando que não são exatamente para minha turma, mas que dá certo trabalhar com eles. E, com isso, eu acabei parando um pouco com isso de procurar pela faixa etária, mas ser do PNLD não é um critério de escolha (Docente, 2025, n.p.).

O ponto mais marcante do depoimento surge quando a professora avalia a qualidade física dos livros. Ela relata um incômodo real com a versão de uma obra da Ruth Rocha, o livro *O Menino que Aprendeu a Ver* (1986), enviada pelo programa:

> [...] quando eu olhei, pensei: meu Deus, que porcaria! Me perdoa, porque adoro essa autora, mas não gostei dessa obra. [...] Foi a materialidade do livro: as páginas de revista, bem fininhas, e a capa também... [...] se eu não tivesse conhecido depois, eu só iria pensar que era uma obra feia. Bem depois, já na pós-graduação, eu conheci a versão que chegou ao mercado, com capa dura e tamanho maior, e senti gosto até de tocar no livro. A professora Marines levou ele pra sala de aula, e eu não conhecia aquela versão, somente a do programa. Isso me fez ampliar o olhar, porque há esse "pecado" da materialidade da obra, que compromete a experiência de leitura (Docente, 2025, n.p.).

Para a professora, esse "pecado da materialidade" é uma das falhas do PNLD. Ela entende que o governo precisa baratear o custo pela grande quantidade, mas defende que o "gosto de tocar no livro" faz toda a diferença para o leitor. Na visão dela, se o livro parece uma "revista fininha", ele perde o encanto antes mesmo de ser lido.

Sobre os manuais que acompanham os livros, ela os vê como um "bom subsídio", especialmente para conhecer autores novos, mas faz uma ressalva importante: em quinze anos de profissão, raramente viu formações que discutissem como escolher um livro literário. Por isso, a professora usa esse material como um apoio, mas não deixa que ele prenda sua criatividade ou sua autonomia de decidir "como eu vou trabalhar com ela [a obra]". Ao final, a docente define que um livro literário precisa, antes de tudo, "tocar o leitor" e provocar surpresa ou riso. Para ela, uma boa aula de literatura não é o lugar de "passar conteúdo", mas sim um "espaço de escuta, troca e encantamento". O professor deve ser um mediador que dá voz aos estudantes e entende que a leitura deve ser uma "prática viva e prazerosa", respeitando o tempo de cada criança e valorizando suas próprias interpretações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões empreendidas neste texto, do referencial teórico até a descrição e análise do acompanhamento das sessões de leitura realizadas pela professora de referência e nossa entrevistada, reiteramos a importância de políticas públicas em diálogo com a formação docente (inicial e continuada).

Outrossim, destacamos que, para formar leitores na escola pública, as políticas de leitura que distribuem obras literárias para as bibliotecas e para o acervo dos professores e alunos são fundamentais, porém, se caminharem juntas com uma formação inicial e continuada qualificada e com projetos e amparo da gestão e comunidade escolar, aumentam as chances de sucesso. E, no caso da formação inicial e continuada, é importante considerar o trabalho com a leitura e a educação literária que propiciam ao professor o encontro com referenciais teóricos e metodológicos que sustentem práticas e mediação de leitura, as quais envolvem critérios de seleção e planejamentos com objetivos claros e bem definidos para a formação de leitores na escolha das obras literárias, ou seja, na escolha de obras do PNLD literário, por exemplo.

É no encontro entre políticas públicas de leitura e de distribuição de obras de literatura nas escolas públicas com uma formação docente (inicial e continuada) qualificada e professores conscientes do seu papel de educador, formador de leitores e mediador de leituras que vamos ter impactos na vida dos nossos estudantes. Logo, a situação que se apresenta na educação literária para uma formação de leitores é complexa e não encontra respaldo em respostas simples, prontas e milagrosas.

Neste artigo, buscamos mostrar como é possível esse encontro, dando foco e atenção ao trabalho de uma professora de referência na escola da rede municipal de João Pessoa e, com isso, vimos o percurso formativo da docente e todo seu engajamento para que "suas crianças" tenham a melhor aula de literatura e leitura. A partir da entrevista e observações de sessões de leitura, constatamos que os postulados de Chambers (2024) e Bajour (2012) se confirmam quando bem compreendidos e implementados durante a mediação de uma leitura de obra literária.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Aline. **Mágica! Nina e Ludovico.** São Paulo: Jujuba Editora, 2020.

AZEVEDO, Ricardo. **Meu material escolar.** Ilustração do autor. São Paulo: Quinteto, 2000.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CAPPARELLI, Sérgio. **Boi da cara preta**. Ilustrações de Caulos. Porto Alegre: L&PM, 1995.

CARLE, Eric. **Uma lagarta muito comilona**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2025.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. São Paulo: Cortez Editora, 2024.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. Ilustração de Pat Ludlow; tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

PEREIRA, Israel Niwton da Costa; FREITAS, Ana Magally Pereira de; SEGABINAZI, Daniela Maria. A promoção do livro e da leitura em escolas do município de João Pessoa: o PNLD literário 2018. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1548-1563, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i3.65038. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65038. Acesso em: 30 mar. 2025.

PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa**. Tradução de Cassiano Elek Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. Ilustrações de Madalena Matoso. 9. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

ROSINHA. **O que tem aí?** São Paulo: Jujuba Editora, 2018.

STRASSER, Susanne. **Bem lá no alto**. Tradução de Julia Bussius. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

TERRA, Ana. **E o dente ainda doía**. São Paulo: Editora DCL, 2012.