contrapontos
DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22467
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

O GPLEER E A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ROTAS, DESVIOS E DESCOBERTAS

GPLEER AND THE MEDIATION OF LITERARY READING AT SCHOOL: ROUTES, DETOURS, AND DISCOVERIES

EL GPLEER Y LA MEDIACIÓN DE LA LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA: RUTAS, DESVÍOS Y DESCUBRIMIENTOS

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.

Cleudene Aragão
Universidade Estadual do Ceará

Daniely da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Mateus de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza

Artigo recebido em: 11/08/2026
Aprovado em: 30/09/2026

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a mediação da leitura literária na escola como prática essencial para a construção de sentidos de forma crítica, autônoma e significativa, a partir de estudos e práticas de mediação realizados em contexto escolar. Fundamentado em concepções teóricas sobre mediação da leitura literária, compreende-se o mediador como alguém que cria condições para o encontro entre leitor e literatura, oferecendo novas rotas de leitura. A partir de pesquisas desenvolvidas pelo GPLEER, com metodologia inspirada na pesquisa-ação, são apresentadas duas práticas de mediação de leitura, sistematizadas por professores da rede pública, com textos do PNLD, aplicadas em suas turmas do ensino fundamental, anos finais. Essas experiências, com impactos positivos, evidenciam a importância de uma mediação planejada, dialógica e sensível ao perfil dos alunos, com centralidade no texto literário, seleção cuidadosa das obras e integração com a comunidade escolar.

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

Abstract: This article aims to discuss the mediation of literary reading at school as an essential practice for the critical, autonomous, and meaningful construction of meaning, based on mediation studies and practices carried out in school settings. Grounded in theoretical perspectives on the mediation of literary reading, the mediator is understood as someone who creates conditions for an encounter between the reader and literature, offering new reading routes. Drawing on research conducted by GPLEER, using a methodology inspired by action research, the article presents two reading mediation practices systematized by public-school teachers, using texts from the PNLD and implemented in their lower-secondary classes. These experiences, which had positive impacts, highlight the importance of mediation that is planned, dialogic, and sensitive to students' profiles, with a focus on the literary text, careful selection of works, and integration with the school community.

Keywords: literary mediation; literary reading; literary literacy; reader development.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la mediación de la lectura literaria en la escuela como una práctica esencial para la construcción de sentidos de forma crítica, autónoma y significativa, a partir de estudios y prácticas de mediación realizados en el contexto escolar. Con base en concepciones teóricas sobre la mediación de la lectura literaria, se entiende al mediador como alguien que crea condiciones para el encuentro entre el lector y la literatura, ofreciendo nuevas rutas de lectura. A partir de investigaciones desarrolladas por el GPLEER, con una metodología inspirada

en la investigación-acción, se presentan dos prácticas de mediación de la lectura, sistematizadas por docentes de la red pública, con textos del PNLD, aplicadas en sus grupos de los últimos años de la enseñanza fundamental. Estas experiencias, con impactos positivos, ponen de manifiesto la importancia de una mediación planificada, dialógica y sensible al perfil de los estudiantes, centrada en el texto literario, en la selección cuidadosa de las obras y en la integración con la comunidad escolar.

Palabras clave: mediación literaria; lectura literaria; literacidad literaria; formación de lectores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a mediação da leitura literária na escola como prática essencial para a construção de sentidos de forma crítica, autônoma e significativa, a partir de estudos e práticas de mediação de nosso Grupo de Pesquisa - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)Leitura do Mundo, o GPLEER, realizadas em contexto escolar. Para atingi-lo, busca-se traçar um percurso que vai desde a discussão de algumas concepções teóricas sobre a mediação da leitura literária, destacando que o mediador não apenas conduz a leitura, mas cria condições para que os sujeitos se relacionem com o texto de forma autônoma, até se chegar à discussão sobre princípios e diretrizes que vêm orientando nossa prática desde 2008, na área da Linguística Aplicada, para, ao final, apresentar duas experiências de pesquisas aliadas a práticas pedagógicas realizadas no contexto de um convênio para formação stricto sensu de professores da rede pública de ensino de Fortaleza.

Esta pesquisa trata da **mediação da leitura literária na escola**, entendida como uma prática educativa, cultural e humanizadora, que envolve escuta, diálogo, planejamento e intervenção intencional. Autores desde Vygotsky (2007), Tébar (2011), Reyes (2014), Novais (2023), Munita (2024), Freitas (2024), entre outros, ajudam a fundamentar a ideia de que o mediador atua como um guia, favorecendo a participação, a apropriação cultural e o desenvolvimento do letramento literário.

O texto também enfatiza que a escola tem papel central na formação de leitores, especialmente porque, para muitos estudantes brasileiros, ela é o principal espaço de acesso ao livro literário e a bens culturais. Nesse sentido, nas pesquisas e propostas do GPLEER, centradas no contexto escolar, a mediação da leitura literária busca sempre valorizar a centralidade do texto, o protagonismo do leitor, o diagnóstico do perfil leitor, a seleção cuidadosa das obras, o planejamento sistemático das práticas de leitura e a integração com a comunidade escolar, entre outras questões que serão discutidas aqui.

O artigo finaliza apresentando duas experiências de pesquisa com propostas didáticas, vinculadas ao GPLEER, oriundas de projetos desenvolvidos na rede pública de ensino da cidade de Fortaleza, com foco na mediação da leitura literária e com a utilização de obras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário. Também apresenta a RENELIT (Rede Nordeste de Ensino de Literatura) como um fórum colaborativo de discussão sobre o ensino de literatura, reunindo professores da educação básica, universidades, bibliotecários e mediadores de leitura em torno da troca de saberes e da construção coletiva de práticas de letramento literário.

Em síntese, o texto defende que formar leitores exige **mediação qualificada, planejada e sensível às realidades dos estudantes**. A leitura literária, quando mediada de forma dialógica e sistemática, pode ampliar repertórios, promover experiências estéticas, fortalecer vínculos com a literatura e contribuir para a formação crítica e cultural dos sujeitos.

DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22467
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

Uma viagem de muitas rotas: a mediação da leitura literária

"O futuro de um leitor é tramado nos lares e nas salas de aula, nas bibliotecas públicas e escolares, na imprensa e na rede social da internet"
(Mata, 2008, p. 159)

Antes de adentrar as noções teóricas sobre mediação da leitura literária mobilizadas neste artigo, é intencional propor uma metáfora para refletir sobre alguns aspectos da mediação. Entendida no senso comum como um esforço de interlocução entre partes em disputa, ou como a ação de um "atravessador" que lucra com sua interferência entre os envolvidos, tratar-se-á, aqui, da mediação da leitura literária na escola como uma viagem de apresentação de um lugar amado a um ser querido que ainda não o conhecia.

Imagine uma tia que leva sua sobrinha, em comemoração ao seu aniversário de quinze anos, para conhecer uma cidade especial onde a tia morara por quatro anos, quando fazia seus estudos de doutorado, três décadas atrás. Nesse exercício de imaginação proposto aqui, a cidade representa um livro amado, a sobrinha é a leitora e a tia a mediadora.

A mediadora não deve impor sua leitura do livro, não deve antecipar os significados do livro (construídos por ela em suas próprias leituras feitas anteriormente), e muito menos apresentar como único possível o atual percurso de leitura que ela oferece desse livro multifacetado que a leitora tem nas mãos. No entanto, por ser totalmente inexperiente, a leitora precisa ser guiada nessa primeira visita, com um roteiro mínimo estabelecido, mas com margem para poder escolher novos percursos à medida em que a leitura avança. Pode-se, ainda, imaginar que até mesmo a mediadora vivenciará, nesse momento, uma nova experiência de leitura desse livro-cidade, visto que a fará em companhia de uma leitora iniciante e as duas podem construir colaborativamente novas rotas de interpretação. Essa primeira leitura da menina-viajante não esgotará as inúmeras veredas que a cidade-livro oferece e deve, isso sim, estimulá-la a realizar posteriormente novas e diferentes leituras, futuramente, sem necessidade de mediação, de forma autônoma.

A mediação da leitura literária na escola deve apontar para a riqueza de caminhos e desvios possíveis, mas não deve traçar uma rota única, engessada, inflexível e com início, meio e fim predeterminados, embora proponha uma viagem com um roteiro planejado. Tanto no que se refere às cidades quanto aos livros literários, se na mediação forem preestabelecidos todos os trajetos, todos os passeios e todos os momentos a serem vivenciados, tende-se a mutilar a experiência de leitura-vivência, conforme sugere Abed:

> Mediar é se colocar intencionalmente entre o objeto do conhecimento e aqueles que querem aprendê-lo, de modo a facilitar a aproximação entre os sujeitos e os saberes. O papel do mediador é bastante específico e **envolve um equilíbrio delicado entre a tutela e a autonomia:** é preciso amparar o outro, oferecer suporte (lógico, técnico e emocional) a ele e, ao mesmo tempo, ajudá-lo a construir as estruturas necessárias para trilhar por conta própria o caminho do conhecimento (Abed, 2023, p. 9, *grifo nosso*).

Para iniciar a viagem por alguns conceitos de mediação, recorda-se que Vygotsky (2007), um dos importantes referenciais para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, afirmava que o professor desempenha um papel fundamental como mediador da aprendizagem, favorecendo, por meio das interações sociais e culturais, a construção do conhecimento pelos estudantes. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre de forma significativa quando o aluno

participa ativamente de situações de interação, nas quais recebe o suporte necessário para avançar em seu processo de desenvolvimento.

Nesse contexto, destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como a distância entre aquilo que o estudante é capaz de realizar de forma independente e aquilo que consegue realizar com a orientação e o auxílio de outra pessoa mais experiente. Assim, a atuação do professor como mediador envolve uma intervenção intencional, planejada e adequada às necessidades dos estudantes, possibilitando que avancem progressivamente na construção de novos conhecimentos e habilidades.

Essa mediação pode ser compreendida por meio da ideia de *scaffolding*, ou "andaimes", que corresponde aos suportes oferecidos temporariamente ao estudante durante o processo de aprendizagem. À medida que ele desenvolve maior domínio sobre determinada tarefa ou conhecimento, esses suportes são gradualmente retirados, favorecendo a construção da autonomia. Desse modo, a mediação docente contribui para que o estudante se torne sujeito ativo de sua aprendizagem, desenvolvendo não apenas conhecimentos, mas também a capacidade de refletir, questionar e posicionar-se de maneira crítica diante do que aprende.

É importante salientar que nos processos educativos normalmente está presente a mediação, conforme reflete Tébar (2011): "A mediação educativa integra esses três elementos: o educador, e toda pessoa que promove um desenvolvimento, é um intermediário entre o aluno e o saber, entre o aluno e o meio e entre o aluno e seus colegas de sala de aula" (Tébar, 2011, p. 77). Repara-se, portanto, que a mediação de leitura na escola deve ser uma responsabilidade compartilhada entre os diversos atores que estão envolvidos nesse processo, tudo em prol do estabelecimento de uma comunidade de leitores.

Desde a publicação, no ano de 2009, do livro *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*, reunião de textos de especialistas, pesquisadores, formuladores de políticas públicas e ativistas na área de mediação da leitura literária no Brasil (mas não apenas em decorrência disso), diversos autores vêm se debruçando sobre o tema ao longo desses anos. Tendo em vista que há vários trabalhos sérios sobre o conceito e tipos de mediação[1], não serão abordadas essas questões de forma exaustiva, haverá apenas uma espécie de costura com a ajuda de alguns teóricos sobre a mediação da leitura literária na escola. Nesse ponto, traz-se uma reflexão, presente na obra citada, sobre a necessidade de unir-se aos pares na busca por saídas para o fomento à leitura do país:

> O fomento à leitura, à formação de leitores e à formação de mediadores de leitura é um caminho longo a ser percorrido. Essa caminhada fica menos árdua quando apresenta paradouros em que se observam pessoas lendo distintos materiais de leitura, desejando compartilhar temas, recursos de linguagem e, ainda, construir significados colaborativamente. É uma forma eficiente de ampliar a curiosidade pela descoberta dos mundos existentes no interior de cada texto, de cada livro em particular, ou mesmo de conteúdos apresentados em outros suportes não tradicionais, como as revistas em quadrinhos, os mangás, ou textos impressos que importam o formato hipertextual próprio da linguagem informatizada (Santos; Marques Neto; Rösing, 2009, p. 14).

1 Recomenda-se, para essa discussão sobre os conceitos, tipos de mediação e papel do mediador de leitura, os capítulos de Freitas (2024) e Novais (2023), indicados nas referências.

Pode-se perceber que os autores apresentam a ideia de "construir significados colaborativamente", que representa bem a mediação de leitura, e ainda a proposta de descobrir novos mundos e percursos dentro dos livros e já apontam para o surgimento de novos formatos e suportes que devem ser levados em consideração na tarefa mediadora, e que já contam com grande difusão nas práticas leitoras da atualidade. Já Abed (2023) chama atenção, no que se refere ao papel dos mediadores de leitura, também para a necessidade de prever um direcionamento didático sem que isso signifique tolher a liberdade interpretativa, já que a existência de rotas sugeridas não precisa impedir novas descobertas:

> Um bom mediador de leitura precisa saber a justa medida de suas intervenções para não deixar os participantes à mercê das próprias especulações, mas também não impor uma interpretação única e exterior a eles. Precisa estar bem-informado sobre as questões do presente e sobre as questões do passado, relacionando-as em uma linha do tempo de dinâmica complexa e interdependente. Precisa saber avaliar as demandas que surgem no calor do momento, sem perder de vista o(s) ponto(s) de chegada do encontro ao redor do texto. Sem incorrer no equívoco conceitual que associa direcionamento didático à falta de liberdade interpretativa, suporte teórico à diminuição da potência subjetiva, perspectiva histórica a saudosismo (Abed, 2023, p. 11).

Em contexto escolar, a mediação precisa apontar caminhos, mas deixar abertas novas possibilidades de interpretação, sempre dentro das rotas propostas pelo próprio texto literário. Assim como Abed, outros pesquisadores e mediadores têm trabalhado com a ideia de que o mediador atua como um guia, um orientador, um interlocutor qualificado, uma "ponte" entre livros e leitores, ou mesmo como aquele que transita pela "encruzilhada" e oferece diversas opções de percurso.

As reflexões de Reyes (2014) ampliam a compreensão do mediador de leitura como sujeito que cria condições para o encontro: "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, p. 213). Ao afirmar que os mediadores "estendem pontes", o autor destaca o caráter relacional da mediação: não se trata de impor caminhos, mas de possibilitar aproximações e descobertas, que podem ocorrer de maneiras distintas para cada leitor. A metáfora da ponte reforça, portanto, a ideia de que o mediador atua como alguém que facilita o acesso à literatura e favorece experiências significativas de leitura.

Freitas (2024), por sua vez, ao propor a encruzilhada como metáfora para a mediação, desloca essa compreensão para um espaço ainda mais aberto, plural, dinâmico, diverso e dialógico. A encruzilhada não indica apenas passagem, mas cruzamento de trajetórias, saberes, culturas, vozes e interpretações:

> Pensar a mediação a partir da encruzilhada (e também de Exu) como metáfora para o ato de mediar é refletir sobre possibilidades de aberturas de "caminhos" para o encontro e descobertas de livros, autores, palavras, sentidos escondidos nas entrelinhas dos textos e muitas outras questões, ou seja, são instâncias de recomeços para as leitoras e os leitores percorrerem o conhecimento e o saber.
>
> A encruzilhada, então, facilitaria o cruzamento, intercâmbios que antes não eram possíveis por alguma questão que pode ser de ordem política, social, histórica, cultural, econômica, de gênero ou religiosa. Portanto, quando existe essa troca, surge uma possibilidade de instância para uma emergência do dizer de alguma situação, de unir diferentes partes, visões e discordâncias no espaço de mediação por meio dos livros (Freitas, 2024, p. 143).

Nesse sentido, **mediar a leitura literária** significa abrir caminhos para que diferentes experiências leitoras possam se encontrar, dialogar e produzir novos sentidos. Assim, ponte e encruzilhada não são imagens excludentes, mas complementares: enquanto a ponte aproxima leitores e livros, a encruzilhada evidencia a multiplicidade de percursos que se constituem nesse encontro, já que são múltiplos e diversos tanto os textos quanto os leitores.

As experiências em mediação da leitura literária, por serem realizadas em contextos diferentes, com públicos diversificados, precisam levar em consideração a relação dos leitores com os diversos letramentos e seu contato com as práticas literárias, conforme defende Novais (2023):

> Mediar a leitura literária é fazer com que o aluno reconheça o valor de uso da literatura, um valor para além do intuito exclusivamente escolar, mas em suas interações sociais, seja no presente de suas práticas ou para suas intenções futuras, pessoalmente reconhecidas ou projetadas pela escola. Nesse sentido, a mediação da leitura literária precisa considerar as eventuais práticas literárias de origem dos alunos (seus modelos culturais de letramento, especialmente no caso de alunos provenientes das camadas populares) e estabelecer estratégias para colocá-las em diálogo com os demais modelos culturais de letramentos pretendidos pela escola. Não se trata, então, de substituir as práticas originais, nem de assumir artificialmente um conjunto de natureza somente escolar, mas de reconhecer a legitimidade e oportunidade da coexistência de práticas de letramento diversas (Novais, 2023, p. 66).

Por fim, acredita-se na mediação da leitura literária também como uma forma de garantia de acesso para pessoas que normalmente se sentem excluídas na sua relação com os bens culturais e, mais especificamente, no contato com a literatura. A escola, com práticas de mediação da leitura literária sistematizadas e inseridas no contexto escolar de forma recorrente, pode ser esse canal de participação desses indivíduos no mundo da escrita e tornar-se espaço de acolhimento, conforme também defende Munita:

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

Em consonância com essas premissas, nas pesquisas do GPLEER, acompanhadas de propostas de mediação da leitura literária, sempre busca-se a criação desses espaços de acolhimento e a interação com a comunidade escolar, para que as atividades de apropriação da literatura pelos estudantes sejam vistas como um direito de todos e não apenas como a exposição a um "conteúdo enciclopédico", como um rol de autores e obras. Seja cruzando pontes ou tomando decisões sobre novas rotas nas encruzilhadas, apresenta-se, a seguir, a trajetória do GPLEER nas viagens pelas veredas da mediação da leitura literária.

O GPLEER E SUAS ROTAS COMPARTILHADAS: PESQUISAS E PROPOSTAS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA EM DIVERSAS REDES

Atuando desde 2008 (mas fundado oficialmente em 2011 e cadastrado desde então no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), no GPLEER há como refletir sobre a forma de se fazer pesquisa sobre mediação da leitura literária na escola e em diversos contextos educativos (Ensino Superior e formação de professores, Ensino Médio, Ensino Fundamental anos iniciais e finais) e a relação com professores das redes estadual e municipal de Ensino[2].

Em primeiro lugar, tem-se o compromisso com a defesa da presença da literatura na escola, numa perspectiva de desenvolvimento do letramento literário, portanto nossos projetos sempre privilegiam propostas de inovação didática realizadas dentro de contextos reais de ensino para, a partir das práticas de leitura literária existentes (ou não), propor novas maneiras de olhar para a literatura na escola. Sugerem-se pesquisas que buscam respeitar, ouvir e envolver a comunidade escolar e criar conjuntamente oportunidades de acesso a pessoas que normalmente não se sentem participantes de comunidades leitoras (muitas vezes, até mesmo professores e professoras).

Ao longo desses anos de atuação no GPLEER, acredita-se que o trabalho com o texto literário na sala de aula deve pautar-se nas seguintes diretrizes (que vêm guiando as pesquisas e as propostas didáticas delas decorrentes): Realização de diagnósticos sobre o papel da Literatura na Escola (planos pedagógicos, prescrições, carga horária); Realização de diagnósticos sobre o Perfil leitor (estudos de crenças, preferências de leitura, desempenho leitor); Centralidade do texto literário dentro da atividade (Ponto de partida das atividades nas aulas, foco na leitura e interpretação dos textos); Protagonismo do leitor (Agente ativo nas propostas, inserção numa comunidade de leitores); Seleção cuidadosa de textos literários para construção de um repertório (Textos relacionados ao perfil leitor, com diversidade de temas, gêneros e suportes); Planejamento de estratégias diversas para as aulas (Pensadas de acordo com o perfil da turma e dos leitores, em sequências didáticas); Mobilização de diversos saberes que permeiam o texto (Linguísticos, literários, culturais, artísticos, intertextuais, interdisciplinares, entre outros); Integração com a comunidade escolar (Integração com outras disciplinas, acesso a biblioteca, clubes de leitura, eventos escolares, relação com as famílias); e Busca contínua pela formação do professor (Participação ativa dos docentes na pesquisa e na formulação das atividades, intercâmbio com os pares, relação com o Grupo de Pesquisa).

Além das partilhas realizadas dentro das escolas, também foram realizados vários colóquios, nos quais compartilhou-se com pesquisadores, professores da Educação Básica e futuros professores o jeito de pesquisar em relação direta com os leitores e vivenciando na prática os contextos reais de ensino.

Em 2021, participamos diretamente da criação da RENELIT (Rede Nordeste de Ensino de Literatura), originada na Paraíba, a partir de um projeto de pesquisa coordenado pela professora Daniela Segabinazi, com participação ativa do professor Rildo Cosson e adesão de professores de várias outras universidades e escolas nordestinas. A RENELIT nasce como um espaço de compartilhamento

2 Para conhecer as pesquisas que vão além das apresentadas neste artigo, sugere-se a leitura dos seguintes títulos, disponíveis em acesso aberto: **Tratamento didático da literatura:** pesquisas em diferentes contextos de ensino – vol. 1. Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2025/06/Tratamento-did%C3%A1tico-da-literatura-pesquisas-em-diferentes-contextos-de-ensino-vol.1.pdf; e **Tratamento didático da literatura:** pesquisas em diferentes contextos de ensino – vol. 2. Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2025/06/Tratamento-did%C3%A1tico-da-literatura-pesquisas-em-diferentes-contextos-de-ensino-Vol.2.pdf.

e colaboração entre diversos pesquisadores e diversos atores envolvidos com o ensino da literatura e a mediação literária:

> Professores da educação infantil dialogando com professores da universidade, bibliotecários com professores do ensino médio, professores do ensino fundamental com mediadores de leitura. Todos compartilhando seus saberes e experiências de forma sistematizada em um espaço sem hierarquias, mas com muito comprometimento com a formação do leitor literário. Um espaço de legitimação e aprimoramento pelo olhar atento dos colegas das estratégias que desenvolvemos em nossas salas de aula e que queremos ver em outras salas de aula potencializando o ensino da literatura (Aragão; Cosson, 2025, p. 10).

A coordenação da RENELIT é itinerante entre os estados do Nordeste, então o GPLEER assumiu os trabalhos nos anos de 2023 e 2024 no Ceará. O Biênio atual está sob coordenação do estado do Rio Grande do Norte e passará, no Biênio seguinte, a Alagoas. Há um encontro regional a cada Biênio, no estado-sede da Rede naquele período, no qual são apresentadas propostas de mediação da leitura literária.

Além de nossa inserção na RENELIT, nosso Grupo de Pesquisa, no período de 2021 a 2024, teve uma excelente oportunidade de diálogo com o nosso principal público-alvo: professores e professoras que queriam fomentar o trabalho com a Literatura na sala de aula. A partir do Convênio Letramentos, Tecnologias e Ensino de Língua Portuguesa, firmado entre o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, nos encarregamos do subprojeto Letramento literário e formação de leitores, que tinha por objetivo investigar o letramento literário no Ensino Fundamental da rede municipal, visto em uma dupla perspectiva: tanto na preparação de professores-leitores capazes de promover a leitura literária em suas turmas, como na inclusão de práticas de leitura literária em escolas de Ensino Fundamental para o desenvolvimento da leitura e do letramento crítico.

Desse convênio, no GPLEER, foram desenvolvidas cinco pesquisas, que podem ser conhecidas em sua totalidade nas obras decorrentes desses trabalhos: uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado [3].

A pesquisa de doutorado de Daniely Moreira Coelho da Silva fez uma análise do espaço destinado à literatura em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e as mudanças percebidas no perfil leitor dos alunos de 8º ano do Ensino Fundamental anos finais durante e depois de uma proposta sistematizada e sistemática de mediação de leitura literária construída a partir de princípios norteadores para o ensino de literatura.

As pesquisas de mestrado apresentaram diversas propostas didáticas a partir de textos literários escolhidos de acordo com o perfil da turma e os propósitos formativos: Formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da literatura negro-brasileira, de Carmosina Sibélia Silva Alencar; Formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental a partir de textos de terror, de Mateus Rodrigues Costa Ramalho de Oliveira; Fortalecimento da comunidade de leitores em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de obras do gênero diário, de Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida e novas práticas de leitura literária de textos da literatura infantil nos anos iniciais, de Suyanne Pinheiro Campelo. Devido ao recorte deste trabalho, serão apresentadas apenas propostas didáticas com livros do PNLD, de duas dessas pesquisas.

3 Para conhecer as cinco pesquisas, que vão além do que é apresentado nesse artigo, sugere-se a leitura dos seguintes títulos, disponíveis em acesso aberto: **Os fios que tecem o letramento literário:** mediação da literatura na rede de ensino de Fortaleza e **Letramento literário e formação de leitores na rede de ensino de Fortaleza:** propostas para o ensino fundamental.

DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22467
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

NOVAS ROTAS DE VIAGEM DENTRO DA ESCOLA: A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA A PARTIR DE OBRAS DO PNLD LITERÁRIO

Muitas vezes em nossos contextos de pesquisa nos deparamos com a escassez de exemplares de livros literários nas bibliotecas escolares ou com a falta de dinamização desses acervos, embora entendamos que essa não é a única questão determinante nas dificuldades encontradas pelos professores para o fomento à leitura literária na escola. Como já alertava Paiva (2012), em seus estudos sobre a importância das políticas públicas que cuidavam dos acervos literários enviados para as escolas (naquele momento tratando ainda sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE), somente a escolarização não garante necessariamente a formação de leitores:

> [...] a vinculação direta entre escolarização, concebida como garantia de formação de leitores, e bons leitores, com sucesso escolar garantido, passou a ser questionada. Não basta afirmar que anos de permanência na escola formam leitores, até porque esse leitor escolar pode distanciar-se da leitura quando encerrar seu processo de escolarização (Paiva, 2012, p. 19).

No entanto, a autora chama atenção para a relevância das políticas públicas de compra de acervo, considerando que muitas vezes a escola é o único espaço onde as crianças e jovens poderão ter acesso aos bens culturais e ampliar seu repertório literário:

> Sabemos, entretanto, que é na escola que a maioria das crianças e jovens brasileiros terá contato com o texto literário e, por conseguinte, cabe a essa instituição garantir o acesso a esse bem cultural: o livro. O ponto central é o de que, subjacente a quaisquer debates sobre a menor ou maior eficácia da escola na formação de leitores, aos usos sociais da leitura feitos por eles, ao potencial emancipatório da leitura e mesmo às estratégias escolares, através das quais os indivíduos se formam leitores, existem diferentes concepções ou pressupostos que correspondem a diferentes entendimentos do que seja leitura (Paiva, 2012, p. 19).

Depois de descontinuado o PNBE, entra em cena o PNLD Literário, "programa paralelo especificamente voltado à seleção de obras literárias pelas escolas" (Pontes, 2020, p. 261), que tem proporcionado a renovação dos acervos literários das bibliotecas escolares, apesar de sofrer críticas por trazer uma certa visão dos livros literários como sendo materiais didáticos, com a exigência de que todas as obras tragam propostas didáticas associadas à leitura.

Assim como a presença dos livros literários contribui para a formação de leitores, mas sozinha não a garante, a presença da Literatura nos programas de ensino também não forma leitores literários, se não passar por atividades que propiciem um contato direto e dialógico dos leitores com os textos. Faz-se necessária a defesa da Literatura para a inserção dos estudantes em um processo de letramento literário e de pertencimento a uma comunidade de leitores:

> De todas as transformações ocorridas, certamente a mais significativa é a que revisita a histórica e constante associação entre leitura de obras literárias e educação para defender não apenas a ratificação da importância da leitura das obras literárias na escola, nem apenas a simples leitura extensiva das obras, nem apenas a centralidade da leitura das obras no ensino da literatura. Trata-se de ir além e reivindicar que a leitura das obras literárias não seja mais subordinada a outros fins que não o do ensino da literatura compreendido como o ensino de uma forma específica de ler as obras literárias que é a leitura literária ou letramento literário (Segabinazi; Cosson, 2023, p. 10).

Buscando fomentar o processo de letramento literário nas escolas de Fortaleza, o convênio mencionado previa que as pesquisas contempladas também trouxessem propostas de inovação didática voltadas para a mediação da leitura literária na sala de aula. Dois dos professores-pesquisadores de Língua Portuguesa, de escolas públicas distintas, mas pertencentes à mesma rede de ensino, do convênio mencionado, realizaram suas pesquisas a partir de uma metodologia inspirada na pesquisa-ação e elaboraram propostas didáticas com livros literários presentes no PNLD Literário, que estavam disponíveis nos acervos de suas escolas. Descreve-se, a seguir, brevemente, essas pesquisas e as duas propostas desenvolvidas.

Uma viagem literária ao centro da Terra

Esta primeira proposta, de Daniely da Silva, inspirada na pesquisa-ação (Thiollent, 1996), aplicada em 2022, é um recorte de uma pesquisa de Doutorado. Nesta experiência, foi elaborado um percurso de mediação de leitura para uma turma de 8º ano, com trinta e oito estudantes participantes, sob a regência da professora pesquisadora. O que apresentamos aqui é um relato sobre uma das oficinas (Figura 1) de 20h, em torno do livro Viagem ao centro da Terra (Verne, 2018), livro do PNLD literário.

Essa obra, de ficção científica, escrita por Júlio Verne em 1864, adaptada pelo autor Fernando Nuno, narra a corajosa expedição de um grupo rumo ao interior do planeta. Os personagens entram na cratera do vulcão e começam a descer pelas galerias subterrâneas. Ao longo do caminho, enfrentam enormes desafios, como a falta de água, momentos de desorientação e o medo do desconhecido. Apesar dos perigos, eles encontram maravilhas inimagináveis. A escolha desta narrativa para essa experiência justifica-se pelas razões, a saber: a) interesse dos estudantes em ler alguma obra de ficção científica e b) facilidade de uso, pois constava no acervo da biblioteca escolar da instituição.

Quadro 1 – Síntese da oficina Uma viagem literária

Duração total: 20h/a

Uma viagem literária

Gênero: Conto de ficção científica de aventura

Obra do PNLD literário: *Viagem ao centro da terra*, do autor Júlio Verne

Objetivos:

- Experimentar e compartilhar experiência de leitura literária com roda de leitura e produção de diário de leituras, formando uma comunidade de leitores.
- **Mobilizar saberes no que diz respeito**: às inferências, à escolha lexical, ao gênero - conto de ficção científica, aos elementos paratextuais, às semioses (recurso das ilustrações para construção de sentido), aos intertextos, aos elementos da narração (enredo, conflito, tempo, espaço, narrador, clímax), à relação entre textos, etc.

Seleção do TL: A escolha desse texto se deu por fazer parte do acervo da escola e compor a obra do PNLD literário.

Avaliação do processo: Os alunos foram avaliados continuamente, durante todo o processo de leitura literária e envolvimento nas atividades propostas, levando em conta, sobretudo, sua participação e o seu protagonismo leitor.

Interdisciplinaridade: Buscamos a interdisciplinaridade com outros professores (geografia, ciências e história) para trabalharmos pontos presentes na obra relacionados a estes componentes curriculares que podem ajudar na construção de sentido do texto literário. Conseguimos a parceria com a professora de ciências.

Observação 1: O gênero literário escolhido está inscrito nas orientações da BNCC/DCRC e no livro didático de Língua Portuguesa desta turma. Por se tratar de uma proposta de atividade aplicada na rede de ensino de Fortaleza, buscamos acompanhar o seu modelo de plano de aula, apresentando possíveis saberes constantes nos documentos BNCC/DCRC (EF69LP44, EF69LP46, EF69LP47, EF69LP48, EF69LP53).

Fonte: Silva e Aragão (2024, p. 65).

DOI: 10.14210/CONTRAPONTOS.V26.e22467
Dossiê temático Mediação literária na escola: da concepção às práticas pedagógicas

Como organização da leitura, a sistematização dessa experiência foi inspirada em Solé (1998), que apresenta as seguintes fases: Pré-leitura (momento de motivação e predição leitora), Leitura (momento efetivo da leitura) e Pós-leitura (momento de registro e de compartilhamento da experiência leitora).

A fase da **Pré-leitura** teve uma hora-aula de 50 minutos e consistiu na etapa de motivação realizada através de uma roda de leitura sobre o tema Viagens. Foram feitas perguntas sobre as possíveis viagens dos alunos, eles observaram um Globo terrestre para imaginar como seria o centro da Terra e analisaram a capa do livro, buscando realizar inferências e formular hipóteses sobre a relação entre o título e os personagens da imagem.

A fase da **Leitura** foi realizada durante 15 horas-aula de 50 min, que foram organizadas com retomadas dos capítulos anteriores e novos estímulos:

> [...] é muito importante que o mediador, por se tratar de uma obra mais extensa, que exige um tempo maior para leitura, sempre faça retomadas para cada capítulo já lido. E a cada início de uma nova leitura, busque aguçar a curiosidade com perguntas que acionem a curiosidade dos educandos, isso também pode ser feito por meio da leitura das ilustrações na obra (Silva; Aragão, 2024, p. 68-69).

O percurso da leitura do livro, que foi realizada na escola, contou com os seguintes momentos, em que se estimulava a participação dos alunos:

Quadro 2 – Encontros para leitura do livro

Organização da leitura dos capítulos:
Encontro 1:Um cientista impaciente
Encontro 2: A mensagem decifrada
Encontro 3: Preparativos para uma viagem maluca
Encontro 4: A terra do fogo e do gelo
Encontro 5: O vulcão que dorme/Subida perigosa
Encontro 6: Uma estrela no céu/O beco sem saída
Encontro 7: Embaixo do mar
Encontro 8: Perdido
Encontro 9: O mar de Lidenbrock
Encontro 10: Diário de bordo
Encontro 11: A prova da viagem: um punhal
Encontro 12: Sobre a lava quente
Encontro 13: O fim de um mistério

Fonte: Silva e Aragão (2024, p. 70).

Durante esse período os alunos participaram de momentos em que se instigava a interpretação da obra através de perguntas e rodas de conversa (assim como tiveram contato com um filme inspirado na obra): "Durante o processo de leitura do livro foram realizadas: leitura oral, silenciosa, individual e coletiva; em roda de leitura literária na sala e em outros espaços" (Silva; Aragão, 2024, p. 69).

Os estudantes também foram estimulados a registrar suas rotas de viagem por esse livro através de um diário de leituras, no qual apresentavam suas impressões, reflexões e diálogos com a obra. Para respeitar o anonimato dos alunos, utiliza-se a letra A, doravante aluno, e um número, para referir-se à identificação dos estudantes participantes. Segue um trecho do diário de leituras do participante A39:

> Se eu estivesse no lugar de Axel, eu iria nessa viagem com certeza. Minha vontade de fazer essa descoberta, de conhecer o centro da terra acabaria sendo maior que o meu medo, embora, ou até entendo do porquê Axel não queria fazer essa viagem, o receio e o medo de algo dar errado (A39).

Constata-se que a mediação da leitura deve promover o protagonismo do leitor, criando possibilidades para a construção de sentidos do texto. Para tanto, as práticas de leitura precisam favorecer experiências de identificação e empatia, permitindo que os leitores estabeleçam relações entre as situações vivenciadas pelas personagens, suas próprias experiências e diferentes dimensões de sua realidade. Nesse processo, a expressão de percepções, sensações e sentimentos constitui parte significativa da experiência leitora, contribuindo para uma relação mais subjetiva, reflexiva e significativa com a literatura.

A fase de **Pós-leitura** contou com quatro horas-aula e consistiu na preparação e apresentação de uma atividade sobre o livro na semana cultural, o que não estava previsto anteriormente, mas foi proposto pelos próprios estudantes, em uma relação interdisciplinar com a professora e os conteúdos de ciências, abordados no livro: "a aprendizagem que se proporcionou nessa experiência conjunta de leitura literária se tornou significativa para os alunos participantes, o que fortaleceu também o entendimento da pluralidade de saberes presentes no texto literário" (Silva; Aragão, 2024, p. 97).

Após a experiência leitora, o participante A14 trouxe o seguinte relato: "Gostaria que no próximo ano tivesse aula com a literatura, porque me incentivaria ainda mais a ler". Verifica-se, a partir desse comentário, que o processo de mediação leitora aproxima os estudantes da literatura, pois proporciona o protagonismo leitor, o seu envolvimento com o texto, a sua reflexão e sua transformação.

Desse modo, a experiência com *Viagem ao centro da Terra* evidencia que a mediação literária, quando organizada de forma sistemática e sensível ao perfil da turma, amplia as possibilidades de encontro entre leitores e obra. As etapas de pré-leitura, leitura acompanhada, intervalos interpretativos, registros em diários e culminância permitiram que os estudantes construíssem sentidos de maneira gradual, participativa e interdisciplinar, reconhecendo a literatura não apenas como conteúdo escolar, mas como espaço de imaginação, investigação e partilha:

> Formar leitor exige mediação. A mediação de leitura, portanto, é um ato de acompanhamento da leitura para ajudar no encontro do leitor com a obra literária, isto é, não está em fiscalizar se o aluno vem lendo ou não o texto literário, mas na oportunidade de estabelecer objetivos, com prática pedagógica sistematizada, sistemática e estratégias de leitura estabelecidas, percebendo o perfil leitor dos alunos, acompanhando seu progresso durante a leitura, ajudando-lhes nas dificuldades e proporcionando-lhes sempre participação efetiva na construção de sentidos do texto. Compreendemos, assim, que a mediação leitora pedagógica é extremamente importante, sobretudo quando se trata da literária (Silva; Aragão, 2024, p. 34).

A proposta confirma, portanto, que formar leitores literários requer planejamento, escuta e acompanhamento contínuo, para que cada aluno possa trilhar suas próprias rotas de leitura e avançar, com autonomia crescente, em novas viagens pelo texto literário.

Descreve-se, a partir de agora, a atividade de mediação proposta na segunda pesquisa.

Uma viagem literária ao mundo da assombração

A segunda pesquisa, de Mateus de Oliveira, teve como objetivo averiguar como seria possível proporcionar, nos anos finais do Ensino Fundamental, o acesso a obras de temática insólita com vistas à promoção do letramento literário em turmas de 8º ano: "Analisamos obras de literatura insólita (termo que engloba, entre outros temas, o terror, a fantasia e a ficção científica) selecionadas pelo PNLD 2020, bem como seus manuais do professor, a fim de verificar como a fantasia é abordada nestes" (Aragão, 2024, p. 48).

A sequência de mediação literária que apresentamos agora é inspirada nos quatro passos da sequência básica de Cosson (2016), a saber: **motivação**, em que se faz uma aproximação com a obra, pela temática ou pela forma, por exemplo; **introdução**, quando se inicia o contato entre a obra e os leitores; **leitura**, o momento de adentrar a experiência leitora de fato; e **interpretação**, em que se externaliza aquilo que se leu, o que pode ser feito das formas mais diversas, como produção de resenhas, ilustrações, dramatizações, etc.

A obra escolhida para esta sequência, por estar alinhada à temática do insólito, foi o romance *Minha querida assombração*, de Reginaldo Prandi (Prandi, 2003), aprovado pelo edital do PNLD literário de 2020:

> A obra foi inscrita no PNLD Literário para ser trabalhada com alunos de 6º e 7º anos, de modo que é preciso verificar a bagagem de leitura da turma para melhor escolher o ponto de partida. Esta proposta tem foco no caráter insólito da obra, seguindo o viés temático da assombração, e está organizada a partir da proposta da sequência básica do letramento literário (Aragão, 2024, p. 52).

A narrativa acompanha um pai viúvo, doutor Paulo, e seus quatro filhos em uma viagem de férias para um hotel-fazenda no interior de São Paulo. Lá conhecem dona Santa, proprietária da fazenda, que tem o hábito de contar histórias de terror para os hóspedes todas as noites. As crianças começam a ouvir sons assustadores e resolvem investigar, mas, apesar de concluírem serem apenas truques para atrair turistas que gostam de locais assombrados, alguns fenômenos permanecem sem explicação lógica.

O trabalho foi dividido em três etapas: Motivação, Introdução e a última, unindo Leitura e Interpretação. A **Etapa da motivação**, pensada para aproximar o leitor da obra, pode seguir o viés estrutural do gênero ou temático. Como o foco era o caráter insólito, sugerimos algumas possibilidades de motivação: tomar o título como ponto de partida, especificamente a palavra "assombração" (fazer perguntas como: Alguém sabe o que é uma assombração? Sabem de alguém que já viu assombração? Conhecem alguma história de fantasmas?); ambientar a sala para criar uma atmosfera sombria (cobrir as janelas com panos pretos, fazer uma maquiagem que dê aspecto fantasmagórico, vestir roupas escuras) e ler para a turma um conto de terror de sua preferência, atentando para a entonação; ou apresentar um curta-metragem de terror (ideia que pode ser unida à ambientação da sala).

No mesmo encontro, realiza-se a **Etapa da introdução**, na qual se faz a apresentação física da obra, pedindo aos alunos que a manuseiem, observando o índice, as ilustrações, etc. Seguem possibilidades de introdução: Ler a Nota do autor, no final do livro, o que pode ser feito em voz alta

pelo próprio docente ou de maneira compartilhada com a turma (nela o autor do livro demonstra sua ligação direta com a história em questão); fazer um exercício de predição de leitura a partir do título da obra e da ilustração de capa (mais adiante deve-se observar se essas hipóteses levantadas nesse momento se confirmam ou não nos primeiros capítulos do livro).

Na **Etapa de leitura e interpretação**, uniram-se as duas últimas etapas da sequência básica do letramento literário em uma única seção, pois, como se tratava de um romance, seriam necessários alguns intervalos de leitura (Cosson, 2016) combinados previamente com a turma. Após a motivação e a introdução, inicia-se a leitura do prólogo em voz alta para a turma, ou de maneira compartilhada com os alunos. Depois da leitura coletiva, é hora da leitura solitária e silenciosa. A seguir, apresentamos uma proposta de organização dos intervalos de leitura:

Quadro 3 – Intervalos de leitura de *Minha querida assombração*

Intervalo de leitura	Capítulos	Gênero trabalhado
1	Segunda-feira: A noiva da figueira	Canção
2	Terça-feira: Os gêmeos no espelho	Reportagem
	Quarta-feira: A volta da mula sem cabeça	
3	Quinta-feira: O poço do destino	Conto
	Sexta-feira: A procissão dos mortos	
4	Sábado: O baile do caixeiro-viajante	Curta-metragem
	Domingo: Chegam ao fim as histórias assombradas	
	Epílogo: Será?	

Fonte: Aragão (2024, p. 54).

Em cada intervalo de leitura um novo texto diferente era apresentado, pois, aqui, se defende, assim como Cosson (2016), "[...] a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto" (Cosson 2016, p. 63). Nesses intervalos incluem-se gêneros diversos, como a canção, a reportagem e o curta-metragem, além do conto de terror, buscando propiciar aos estudantes o acesso a uma diversidade de bens culturais, como indica Novais:

> O universo das práticas de leitura literária é amplo e repleto de possibilidades, incluindo espaços e tempos diversos, suportes variados e intercambiáveis (a voz, a música, o cartaz, o jornal, a revista, o livro físico ou virtual, o blog, a tela, o vídeo, o cinema, o hipertexto, entre muitos outros proporcionados pelas tecnologias contemporâneas), o envolvimento de diferentes atores e instituições e de múltiplos fatores e elementos (Novais, 2023, p. 51).

Sugerimos ainda que seja realizado um momento de culminância da experiência compartilhada de leitura (sempre que possível no contexto de cada escola):

> Após concluída a leitura da obra, convém realizar um pequeno evento de culminância, dentro da própria sala de aula ou de forma mais aberta, para toda a comunidade escolar. Isso pode ser feito valorizando as habilidades e os interesses individuais dos alunos, explorando, por exemplo, a escrita, o desenho, o podcast. [...] Ao propor formas diversas de externalizar a interpretação da leitura, o/a professor/a permite que cada estudante encontre aquela com que mais se identifica, considerando suas próprias limitações, mas também suas próprias potencialidades (Aragão, 2024, p. 56-57).

Numa experiência piloto de aplicação dessa atividade, com alguns alunos, eles reagiram com interesse pela temática e falaram de suas referências anteriores de terror, sobretudo do cinema e de séries. Alguns alunos afirmaram já ter lido contos de terror, pois é um dos gêneros abordados no livro didático do 7º ano e se mostraram bastante motivados com a leitura.

Assim, com a proposta de mediação da obra *Minha querida assombração* buscamos evidenciar que o trabalho com narrativas de temática insólita pode constituir uma via muito profícua para aproximar os estudantes da leitura literária, sobretudo quando dialoga com seus repertórios, curiosidades e modos de imaginar o desconhecido. Desse modo, o percurso pelo mundo da assombração confirma que a mediação literária, quando planejada com sensibilidade ao perfil da turma, favorece experiências de leitura marcadas pelo envolvimento, pela criatividade e pela construção coletiva de sentidos, fortalecendo o pertencimento dos estudantes a uma comunidade de leitores.

Com relação às duas propostas, percebemos que ao articular motivação, várias formas de apresentação da obra, leitura compartilhada, leitura silenciosa, intervalos de leitura em que o texto literário dialoga com diferentes linguagens artísticas e/ou saberes e com realização de atividades de culminância abertas às múltiplas formas de expressão dos alunos (sempre protagonistas nesse processo), as sequências ampliam as possibilidades de participação e interpretação e favorecem a mediação da leitura literária na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, defendemos que a mediação da leitura literária na escola não se reduz à condução de atividades em torno dos livros nem ao controle da leitura realizada pelos estudantes. Trata-se de uma prática intencional, planejada e dialógica, por meio da qual o professor-mediador cria condições para que leitoras e leitores se encontrem com o texto literário, construam sentidos, formulem perguntas, compartilhem interpretações e ampliem suas formas de participação em uma comunidade de leitores.

A metáfora da viagem, que orientou parte de nossa reflexão, permitiu-nos pensar a leitura literária como experiência aberta a rotas, desvios e descobertas. Nesse percurso, o mediador não substitui o olhar do leitor, tampouco apresenta um caminho único e previamente determinado. Sua função é oferecer mapas provisórios, pontos de apoio, intervalos de escuta e possibilidades de circulação pelos textos, favorecendo a autonomia sem abandonar a responsabilidade pedagógica de acompanhar, provocar e sustentar a experiência leitora.

As discussões teóricas mobilizadas reforçam que a mediação literária exige equilíbrio entre orientação e liberdade interpretativa, entre planejamento e abertura ao inesperado, entre a formação de repertórios e o reconhecimento das práticas culturais já vividas pelos estudantes. Assim, formar leitores implica considerar perfis, trajetórias, desejos e dificuldades, sem perder de vista a centralidade do texto literário e a potência estética, crítica e humanizadora da Literatura.

As experiências desenvolvidas no âmbito do GPLEER evidenciam que a escola, especialmente nas redes públicas de ensino, continua sendo espaço decisivo para o acesso ao livro literário e para a consolidação de práticas de letramento literário. No entanto, a presença de acervos, programas e obras do PNLD, embora fundamental, não garante por si só a formação de leitores. Para que os livros circulem, sejam lidos, discutidos e apropriados pelos estudantes, é necessário que haja projetos de mediação sistemáticos, sensíveis ao contexto escolar e comprometidos com a participação efetiva dos sujeitos envolvidos.

As propostas apresentadas a partir de *Viagem ao centro da Terra* e *Minha querida assombração* indicam caminhos possíveis para esse trabalho. Em ambas, observamos a importância da pré-leitura, da criação de expectativas, dos intervalos de leitura, do diálogo com outros textos e linguagens, da escuta das interpretações dos alunos e da valorização de momentos de culminância. Tais práticas mostram que a mediação literária se fortalece quando articula leitura individual e coletiva, oralidade e escrita, experiências estéticas e saberes interdisciplinares, permitindo que os estudantes registrem suas próprias rotas e reconheçam a literatura como espaço de descoberta, imaginação e produção de sentidos.

Também destacamos, ao longo do percurso, a importância do GPLEER na formação continuada de professores e na construção de redes colaborativas, como a RENELIT. A mediação da leitura literária não se sustenta apenas no esforço individual do docente, mas se amplia quando professores, pesquisadores, bibliotecários, estudantes, famílias e demais integrantes da comunidade escolar compartilham saberes, analisam práticas, constroem repertórios e reconhecem a literatura como direito de todos e todas.

Desse modo, concluímos que mediar a leitura literária na escola é abrir caminhos, sustentar travessias e acolher desvios. É reconhecer que cada leitor chega ao texto com suas histórias, seus repertórios e suas expectativas, mas também que a escola pode ampliar esses repertórios por meio de práticas consistentes, planejadas e abertas ao diálogo. Nas rotas compartilhadas pelo GPLEER, a Literatura aparece como experiência de encontro: encontro com a linguagem, com o outro, com a cultura, com a imaginação, com novos mundos e consigo mesmo.

Por fim, reafirmamos que a formação de leitores literários demanda continuidade, escuta e compromisso político-pedagógico. Se a mediação não oferece uma rota única, ela pode, contudo, criar condições para que muitos percursos sejam possíveis. Cabe à escola, aos professores, aos grupos de pesquisa voltados ao letramento literário e leitura literária e às redes de colaboração garantir que esses percursos não se interrompam, mas sigam se multiplicando em novas viagens de leitura, em novos modos de ler o mundo e em novas descobertas literárias.

REFERÊNCIAS

ABED, Carolina Zuppo. Prefácio. Construir leitores: sobre mediação e autonomia. In: FERNANDEZ, Sonia. **Mediadores de leitura**: espécie em ascensão. São Paulo: Labrador, 2023.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira (Org.); **Letramento literário e formação de leitores na rede de ensino de Fortaleza:** propostas para o ensino fundamental. Fortaleza: EdUECE, 2024. E-book (131 p.). Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2025/06/Letramento-liter%C3%A1rio-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-leitores-na-rede-de-ensino-de-Fortaleza.pdf. Acesso em: 30 maio 2026.

ARAGÃO, Cleudene; COSSON, Rildo (org.). **Oficinas de letramento literário na escola** [livro eletrônico]. Fortaleza: Editora da UECE, 2025. Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2025/06/Oficinas-de-letramento-liter%C3%A1rio-na-escola.pdf. Acesso em: 03 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 12 nov. 2018.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará** (DCRC). Governo do Estado do Ceará. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREITAS, Felínio de Sousa. Uma encruzilhada chamada mediação e mediador de leitura. In: FREITAS, Felínio de Sousa. **Mediação de leitura para o encanto**. Rio de Janeiro: Telha, 2024.

MATA, Juan. **Animación a la lectura:** 10 ideas clave. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable. Barcelona: Graó, 2008. 212 p. (Ideas Clave. Didáctica de la Lengua y la Literatura; 9).

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a):** mediação e formação de leitores. Tradução de Dolores Prades. Lauro de Freitas: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2024. 304 p.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Mediações de leitura literária**. Belo Horizonte: UFMG, 2023.

PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa:** o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2012. 214 p.

PONTES, Felipe Eversom Camargo. Programas de incentivo à leitura no Brasil: uma análise do PNLD Literário 2020. **Revista Alere**, v. 21, n. 1, p. 251-270, 2020. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/alere/article/view/4846. Acesso em: 30 maio 2026.

PRANDI, Reginaldo. **Minha querida assombração**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. 288 p.

SEGABINAZI, Daniela; COSSON, Rildo. As práticas de letramento literário. In: SEGABINAZI, Daniela; COSSON, Rildo (org.). **Práticas de letramento literário na escola** [livro eletrônico]. Fortaleza: Editora da UECE, 2023. Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/07/Pr%C3%A1ticas-de-Letramento-Liter%C3%A1rio-na-escola.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Daniely Moreira Coelho da; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira (org.). **Letramento literário e formação de leitores na rede de ensino de Fortaleza:** propostas para o ensino fundamental. Fortaleza: EdUECE, 2024. Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2025/06/Os-fios-que-tecem-o-letramento-liter%C3%A1rio-media%C3%A7%C3%A3o-da-literatura-na-Rede-de-Ensino-de-Fortaleza.pdf Acesso em: 30 maio 2026.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador:** pedagogia da mediação. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac São Paulo, 2011. 552 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VERNE, Júlio. **Viagem ao centro da Terra**. Reconto de Fernando Nuno. Ilustrações de Rogério Soud. São Paulo: DCL, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.