



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS-PORTUGUÊS

ANDRESSA CAROLYNA DA COSTA DE SOUSA

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM PESQUISAS COM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
APLICADAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANTES E APÓS A
BNCC (2010-2023)**

TERESINA-PI

2025

ANDRESSA CAROLYNA DA COSTA DE SOUSA

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM PESQUISAS COM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
APLICADAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANTES E APÓS A
BNCC (2010-2023)**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí como requisito obrigatório para obtenção do certificado de licenciatura em Letras-Português.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Soraya de Melo
Barbosa Sousa.

TERESINA-PI

2025

S7251 Sousa, Andressa Carolyn da Costa de.

Letramento literário em pesquisas com propostas pedagógicas aplicadas nos anos finais do ensino fundamental: antes e após a BNCC (2010-2023) / Andressa Carolyn da Costa de Sousa. - 2025.
80 f.

Monografia (graduação) - Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Licenciatura Plena em Letras Português, Campus Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2025.

"Orientadora: Profa. Dra. Soraya de Melo Barbosa Sousa".

1. Letramento literário. 2. Práticas de leitura. 3. BNCC. I. Sousa, Soraya de Melo Barbosa . II. Título.

CDD 469.07

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecário) CRB-3*/1188

ANDRESSA CAROLYNA DA COSTA DE SOUSA

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM PESQUISAS COM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
APLICADAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANTES E APÓS A
BNCC (2010-2023)**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí como requisito obrigatório para obtenção do certificado de licenciatura em Letras-Português.

Orientadora: Profa. Dra. Soraya de Melo Barbosa Sousa

Aprovada em 02/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Soraya de Melo Barbosa Sousa – UESPI
(Orientadora)

Prof. Dr. Antônio Artur Silva Cantuário - UESPI
(1º Examinador)

Prof. Me. Francisco Renato Lima - UEMA
(2º Examinador)

Dedico este trabalho a todos que acreditam na força da educação e na transformação que a leitura e a literatura podem promover na vida das pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido forças, saúde e serenidade para chegar até aqui e concluir esta importante etapa da minha formação.

Aos meus pais, que torceram e vibraram comigo pela realização deste sonho, agradeço por todo amor, cuidado e incentivo, ao longo de toda essa trajetória acadêmica. A eles devo não só esta conquista, mas a pessoa que me tornei, e por isso serei eternamente grata.

À memória de minha avó, Maria Ozair, que desde a infância semeou em mim o amor pela leitura, lendo para mim e iluminando, para sempre, o caminho das palavras e das histórias.

À Profa. Dra. Soraya de Melo Barbosa Sousa, minha dedicada orientadora desde o PIBIC de 2022, expresso minha sincera gratidão pelo acompanhamento atento, pela paciência, pela dedicação e pelas valiosas orientações, tão essenciais para a realização e o amadurecimento desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma, especialmente Raquel Badu, Thaynnara Telles e Carlos Rodrigues, agradeço pelas palavras de incentivo e pelo apoio tão significativo ao longo desta caminhada.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar práticas de letramento literário desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, no período de 2010 a 2023, com o intuito de compreender como essas propostas contribuíram para o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos. A pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, baseia-se na análise de treze propostas extraídas de artigos acadêmicos, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, divididas entre aquelas realizadas antes e depois da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo buscou identificar as estratégias metodológicas utilizadas, os recursos didáticos empregados, as competências e habilidades contempladas, bem como os resultados alcançados conforme descritos pelos autores. Os dados analisados revelam avanços importantes na valorização da leitura literária no ambiente escolar, além de evidenciar os desafios ainda enfrentados no cotidiano da sala de aula. A partir dessa análise, conclui-se que o letramento literário pode ser fortalecido por meio de propostas que priorizem a experiência estética, a mediação sensível e a formação crítica do leitor, em consonância com os princípios estabelecidos pela BNCC.

Palavras-chave: Letramento Literário; Leitura na Escola; Ensino Fundamental; BNCC; Práticas de Leitura.

ABSTRACT

This study aims to analyze literary literacy practices developed in the final years of elementary school between 2010 and 2023, in order to understand how these proposals contributed to the development of students' reading skills. The research is qualitative, bibliographic, and documentary in nature, and is based on the analysis of thirteen proposals extracted from academic articles, dissertations, and undergraduate theses, divided between those carried out before and after the approval of the Brazilian Common Core Curriculum (BNCC). The study sought to identify the methodological strategies used, the didactic resources employed, the competencies and skills addressed, as well as the results achieved as reported by the authors. The data analyzed reveal significant progress in valuing literary reading in the school environment, as well as highlighting the challenges still faced in everyday school life. From this analysis, it is concluded that literary literacy can be strengthened through proposals that prioritize aesthetic experience, sensitive mediation, and the critical formation of readers, in line with the principles established by the BNCC.

Keywords: Literary Literacy; Reading at School; Elementary Education; BNCC; Reading Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das propostas analisadas.....28-31

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2	LETRAMENTOS: OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA.....	14
2.1	Os letramentos como prática social	14
2.1.1	A mediação leitora no processo de letramento escolar: O papel do professor	17
2.2	Concepções e implicações de letramento literário.....	20
2.3	Letramento literário à luz da BNCC.....	22
3	METODOLOGIA.....	25
3.1	Tipo de Pesquisa Adotada.....	25
3.2	Abordagem Metodológica.....	25
3.3	Levantamento Bibliográfico.....	26
3.4	Análise Documental.....	27
3.5	Seleção das obras e pesquisas em que constam as práticas.....	28
3.6	Procedimentos de Análise.....	32
3.7	Limitações da Pesquisa.....	33
4	ANALISANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....	34
4.1	As práticas de leitura analisadas.....	34
4.1.1	Propostas realizadas antes da homologação da BNCC.....	35
4.1.2	Propostas realizadas depois da homologação da BNCC.....	36
4.2	Analizando propostas pesquisadas	38
4.3	Propondo atividades de leitura literária para os anos finais do Ensino Fundamental	70
4.3.1	Sequência Básica de Leitura Literária.....	70
4.3.2	Oficina Literária do Gênero Conto para alunos do 7º ano.....	71
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS.....	78

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, entende-se que saber apenas ler e escrever de forma mecânica não garante que uma pessoa tenha interação plena com os diversos tipos de gêneros textuais que circulam na nossa sociedade. De acordo com Cosson (2009), para que o aluno consiga obter aproveitamento na leitura dos textos é necessário antes exercitar o processo de letramento. Desse modo, não só a escola, como também os demais agentes sociais e institucionais, devem assumir o papel fundamental de se responsabilizar pela formação de leitores que sejam críticos e participativos. Nesse sentido, a promoção do letramento literário garante um maior envolvimento do aluno com a leitura de textos, que provoquem a capacidade de interpretar o mundo em que está inserido e de formular suas próprias opiniões e, assim, posicionar-se de forma crítica e consciente nas diversas práticas sociais em que estiver participando durante sua vida.

No entanto, é preciso reconhecer que, embora a escola seja um espaço privilegiado para a mediação da leitura literária, a formação de leitores não deve se limitar a ela. Com o apoio da escola, é possível desenvolver ações que envolvam outros espaços sociais e culturais, ampliando os contextos de leitura para além da sala de aula. Clubes de leitura organizados em parceria com bibliotecas públicas, rodas de leitura com a comunidade, produção de conteúdos literários digitais pelos alunos, encontros com autores locais e atividades que envolvam a participação da família são exemplos de práticas que fortalecem o letramento literário ao integrar diferentes sujeitos e espaços. Essas experiências demonstram que a leitura literária pode, e deve, ser vivenciada como prática social contínua, que ultrapassa os muros escolares e contribui para a formação de sujeitos leitores em diálogo com o mundo.

Embora diversos estudos apontem os benefícios do letramento literário na formação de indivíduos críticos e conscientes de sua conjuntura, verifica-se que, nas últimas décadas, a leitura literária no ambiente escolar tem sido alvo de discussões, conforme indicam pesquisas que apontam uma crescente desvalorização desse tipo de prática entre os jovens. Portanto, em um cenário onde a educação literária enfrenta desafios constantes para engajar os alunos e promover reflexões sobre a realidade, as práticas de letramento literário tornam-se essenciais para a formação do leitor crítico.

Diante disso, o problema central desta pesquisa é entender de que maneira as práticas de letramento literário, enquanto corpus de análise, avançam de forma eficaz para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, buscou-se responder às seguintes questões: Como as práticas de letramento literário

desenvolvidas entre 2010 e 2023, nos anos finais do ensino fundamental, contribuíram para o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos? Quais estratégias e recursos foram utilizados nas propostas analisadas para promover o engajamento dos estudantes com a leitura literária? Quais resultados foram identificados nas pesquisas quanto ao impacto dessas práticas no processo formativo dos leitores?

O interesse pelo letramento literário iniciou-se através do Projeto de Iniciação Científica PIVIC/UESPI – 2022/2023, no qual pesquisamos e analisamos propostas de práticas de leitura literária, nos anos finais do ensino fundamental, aplicadas em escolas brasileiras. Esse interesse se justifica pela necessidade de se discutir sobre o papel da literatura na sociedade e na vida das pessoas pelo seu poder de provocar naquele que lê uma reflexão sobre si e sobre a sua realidade.

O processo de letramento, muitas vezes, ausente na vida familiar do aluno, deve ser promovido pela escola, nos primeiros contatos com a leitura dos mais variados gêneros; principalmente os literários, seja por meio de livros impressos ou não, revistas, jornais e quaisquer outros suportes, como orienta a BNCC (Brasil, 2018). Assim, o fascínio pela temática se fundamenta pelo carecimento de discutirmos sobre o papel da literatura na sociedade e na vida das pessoas pelo seu poder de provocar naquele que lê uma reflexão sobre si e sobre a sua realidade.

O presente trabalho busca contribuir para o entendimento de como as práticas de letramento literário podem ser aprimoradas. Isto posto, o objetivo geral do trabalho é analisar práticas de letramento literário desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental, no período de 2010 a 2023, com o intuito de compreender como essas propostas contribuíram para o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular e os fundamentos teóricos dos letramentos.

Para alcançar esse propósito, definimos os seguintes objetivos específicos: traçar um breve histórico sobre a teoria dos letramentos, com ênfase na definição e nos princípios do letramento literário; compreender as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto às sugestões sobre as práticas de leitura literária na Educação Básica, para a promoção do letramento literário dos estudantes, a partir do Campo Artístico-Literário; analisar as práticas de letramento literário, desenvolvidas entre os anos de 2010 e 2023, nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando os fundamentos teóricos dos letramentos; verificar como as práticas analisadas se relacionam com as competências e habilidades propostas pela BNCC para o Ensino Fundamental; identificar as principais características, estratégias e recursos presentes nas propostas de letramento literário investigadas; investigar os resultados apontados pelas pesquisas quanto à contribuição das práticas para o desenvolvimento de competências leitoras,

pensamento crítico e autoconhecimento dos alunos; e, por fim, realizar uma proposta de intervenção pedagógica para o trabalho com o letramento literário.

A partir das leituras, pesquisas e embasamentos teóricos é possível notar a necessidade de se adotar uma abordagem de ensino que seja capaz de valorizar os saberes de cada aluno. Deste modo, nos anos finais do ensino fundamental, mediante práticas de leitura dos textos literários, poderá ser possível formar alunos leitores que sejam críticos e participativos em práticas sociais.

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, pois pretende compreender e interpretar dados a partir da análise de práticas de letramento literário no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma investigação bibliográfica e documental, uma vez que se baseia no levantamento, leitura e análise de materiais publicados, como artigos científicos, dissertações e TCC, que relatam propostas de letramento literário implementadas em escolas no período de 2010 a 2023.

Cabe destacar que, apesar das buscas realizadas em acervos digitais, repositórios e bases acadêmicas, não foi localizada nenhuma proposta de letramento literário aplicada no ano de 2014 que atendesse aos critérios de seleção definidos para este estudo. Sendo assim, essa lacuna não comprehende a análise, mas reforça a necessidade de sistematização e registro de práticas pedagógicas voltadas à literatura na educação básica.

O *corpus* da pesquisa é composto por treze propostas de letramento literário, selecionadas com base em sua relevância para o tema, no nível de ensino a que se destinam (Anos Finais do Ensino Fundamental) e na disponibilidade de informações sobre objetivos, metodologia aplicada, recursos utilizados e resultados observados. As práticas foram agrupadas em dois momentos: antes e depois da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de identificar possíveis mudanças e avanços relacionados às competências gerais e específicas da área de Língua Portuguesa previstas no documento.

A análise se deu por meio da leitura dos textos selecionados, com foco na identificação: das competências gerais e específicas da BNCC contempladas; das habilidades trabalhadas; das estratégias metodológicas e recursos empregados; e dos resultados obtidos, conforme relatado pelos autores. Essa análise permitiu refletir sobre o alinhamento das práticas ao que propõe a BNCC (Brasil, 2018) e sobre suas contribuições para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

Dessa forma, este trabalho está estruturado em cinco capítulos, além das referências utilizadas. No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando os estudos sobre letramentos como prática social, a mediação leitora no contexto

escolar, as concepções de letramento literário e sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O terceiro capítulo trata da metodologia adotada, explicitando o tipo e abordagem da pesquisa, os procedimentos de levantamento e análise dos dados, os critérios de seleção das práticas analisadas e as limitações do estudo. O quarto capítulo é destinado à análise das práticas de letramento literário, desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental entre 2010 e 2023, organizadas em dois momentos: antes e depois da homologação da BNCC. Neste mesmo capítulo, são apresentadas e discutidas propostas práticas elaboradas com base nos princípios do letramento literário e nos referenciais da BNCC. Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa e apontando possíveis caminhos para futuras investigações sobre o tema.

2 LETRAMENTOS: OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

Enquanto a alfabetização refere-se ao processo de aprender a ler e a escrever, ou seja, ao domínio do código alfabético, o letramento vai além, envolvendo o uso social dessas habilidades em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. Com isso, o conceito de “letramentos” abrange os múltiplos usos sociais da leitura e da escrita, compreendendo que a prática de ler e escrever ocorre em diferentes contextos e com propósitos variados. Ao invés de entender a alfabetização como um processo único e linear, o enfoque dos letramentos considera as diversas formas pelas quais as pessoas interagem com a linguagem oral e escrita na vida cotidiana, seja para ler um contrato, escrever mensagens, interpretar placas ou participar ativamente em sua comunidade.

Os letramentos, portanto, englobam a capacidade de entender e produzir textos em contextos específicos, como o escolar, o digital, o profissional e o cultural. Isso inclui, por exemplo, saber interpretar um texto acadêmico, comunicar-se por mensagens instantâneas, decodificar e criar conteúdo digital, ou até mesmo compreender documentos oficiais. Assim, ao se falar em letramentos, enfatiza-se que a leitura e a escrita são práticas sociais multifacetadas, que variam de acordo com o ambiente e os objetivos, refletindo e influenciando as dinâmicas culturais e sociais.

Neste capítulo, apresentamos o conceito de letramento em sua perspectiva ampliada, destacando os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos. Em seguida, abordaremos a importância do docente como mediador no desenvolvimento do letramento, especialmente no que tange à leitura literária como prática formativa. A partir disso, são desenvolvidos os fundamentos teóricos do letramento literário, considerando suas contribuições para a formação crítica e estética dos alunos que permite fortalecer as habilidades e percepções que os capacitam a interpretar, refletir e apreciar textos e manifestações culturais de maneira profunda e consciente. E por fim, examina-se o principal documento norteador da educação básica brasileira, a BNCC (Brasil, 2018), dentro da etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental que integra e valoriza o ensino da literatura como componente essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.1 Os letramentos como prática social

O letramento, enquanto prática social, abrange um conjunto de habilidades e conhecimentos que permitem ao sujeito não apenas decodificar palavras, mas também

participar de modo ativo e crítico na sociedade em que habita. Por essa razão, o letramento literário representa uma proporção essencial no desenvolvimento educacional, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, em que os alunos passam a fortalecer seu entendimento analítico e reflexivo sobre o mundo.

De acordo com Leite (2008, p. 22): “o envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita constitui-se como uma condição necessária, embora não suficiente, para o pleno exercício da cidadania”. Dessa maneira, a formação do aluno como um sujeito apto leitor e escritor de textos, nas nossas instituições públicas e privadas, ainda se posiciona como um dos grandes objetivos a serem alcançados.

Como Magda Soares (2009) menciona, em sua obra intitulada “*Letramento: um tema em três gêneros*”, aparentemente, o termo letramento foi utilizado pela primeira vez na obra de Kato “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, de 1986. A linguista diz: “Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (Soares, 2009, *apud* Kato, 1986, p. 32). Embora tenha sido citado, Kato não define o conceito da expressão letramento e ainda declara a importância do papel da escola em desenvolver o domínio da linguagem dita como “correta” nos discentes que acredita ser resultado do letramento.

Conforme Soares (2004, p. 34), o surgimento do termo letramento se deu por ter aparecido um novo fenômeno para o qual era necessário dar um nome. O letramento é, portanto, uma tradução do inglês para o português da palavra *literacy* que significa “a condição de ser letrado”. Apesar disso, um ser letrado não é apenas aquele que sabe ler e escrever, mas sim aquele que usa, pratica e responde adequadamente às exigências sociais de leitura e de escrita.

Para a pesquisadora, que tornou essa temática conhecida na academia brasileira por volta de 1990, letramento é não só “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, como também representa “as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2004, p. 2). Paralelo a isso, temos Kleiman (1995, p.19) a qual também considera que letramento são práticas de leitura e de escrita e o descreve como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Desde o início do século XX, estudiosos passaram a avançar em estudos que focaram bem mais no lado social do que no lado cognitivo do letramento. Esses estudos, posteriormente nomeados como Novos Estudos do Letramento, objetivaram alcançar o impacto sociocognitivo

e cultural da escrita, como também as práticas de letramento; “anteriormente, o foco de boa parte da pesquisa acadêmica incidia sobre consequências cognitivas da aquisição de letramento” (Street, 2014, p. 17).

Segundo Street (2014), o letramento se refere a todas as práticas sociais que abrangem a leitura e a escrita em uma sociedade definida, sendo variáveis de um grupo para outro. Dessa forma, a visão dominante do letramento como uma habilidade técnica é rejeitada, passando a ser aceita como prática ideológica que se envolve em relações de poder com significado e práticas culturais específicas.

Portanto, o objetivo dos Novos Estudos do Letramento não está na dominação do código, mas no exercício dele ou na relação que as pessoas mantêm com ele, mesmo que não o dominem, como destaca Soares (2010, p.47) sobre quem é letrado:

[...] não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da língua escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da língua escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, e usa-as, lançando mão de um ‘instrumento’ que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento (Soares, 2010).

Segundo a autora, “uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado” (Soares, 2009 p. 24). Essa ideia é complementada por Rojo (2009), que afirma que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira” (p. 98). Essas reflexões evidenciam que o letramento não está limitado ao domínio técnico do código escrito, mas está relacionado à inserção de indivíduos em práticas culturais e sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita.

Assim, pessoas que não são alfabetizadas, ou seja, que não dominam o código escrito, são consideradas letradas, contanto que incluam as práticas sociais que envolvem a escrita, de forma direta ou indireta, em sua vida e rotina. Isso ocorre porque os usos sociais da leitura e da escrita se manifestam em ações como interpretar uma propaganda, compreender um contrato de trabalho ou enviar mensagens de texto, evidenciando sua funcionalidade no cotidiano. Nesse sentido, a formação cidadã depende diretamente de um letramento que capacita os indivíduos a questionar e criar ideias. Para isso, a escola deve oferecer experiências de leitura e escrita que

transcendam o livro didático, conectando os alunos às demandas e desafios do mundo contemporâneo.

2.1.1 A mediação leitora no processo de letramento escolar: o papel do professor

O letramento propõe preparar os alunos para percorrer pelo mundo letrado sendo um procedimento significativo que facilita o acesso ao conhecimento em diversas áreas. No meio educacional, o letramento contribui para que os discentes aprendam a interpretar, questionar e interagir com diferentes tipos de gêneros, construindo assim uma base sólida para a formação de um pensamento crítico. Dessa maneira, a escola exerce um papel importante ao proporcionar um ambiente em que a leitura se torna uma prática cotidiana e reflexiva, e prepara os estudantes para serem cidadãos conscientes, capazes de participar de maneira informada e ativa na sociedade.

No contexto escolar, é fundamental compreender o letramento literário como uma vertente específica do letramento, voltada para a interação com os textos literários. Soares (2009, p. 72) afirma que o letramento “é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”, o letramento literário vai além e foca na interação com a literatura. Nesse sentido, o letramento literário se insere como uma prática que, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita, promove a sensibilidade estética e a capacidade crítica dos estudantes na interpretação de obras literárias, estimulando a reflexão sobre temas humanos e sociais.

O letramento literário contribui para a formação cultural dos alunos, promovendo uma leitura mais aprofundada e criativa, o que favorece a construção de pensamento autônomo e crítico. Dessa forma, o letramento literário assume um papel central na educação e na vida social mais ampla do sujeito, pois permite que a literatura seja uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e de inserção cultural.

A formação literária representa uma dimensão essencial no desenvolvimento educacional, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, onde os alunos começam a consolidar sua compreensão crítica e reflexiva sobre o mundo. O letramento literário não se limita à habilidade de ler e decodificar palavras, mas busca incentivar uma compreensão mais profunda e crítica dos textos literários. Assim, a literatura torna-se um meio para potencializar o pensamento autônomo e crítico, preparando os alunos para uma leitura mais rica e reflexiva do mundo ao seu redor.

Segundo Kleiman (2004), a afirmação de que a criança não gosta de ler e não comprehende o que se lê, muitas vezes, reflete falhas nas metodologias de ensino, que tendem a priorizar a decodificação (reconhecimento de sons das letras, sílabas, palavras e frases simples) em detrimento da compreensão e da formação de leitores críticos. Esse foco excessivo na decodificação pode limitar a experiência da leitura a um processo mecânico e desmotivador, já que os alunos não são incentivados a explorar o significado profundo e as relações contextuais dos textos. Para que a leitura se torne uma atividade significativa e interessante para os alunos, Kleiman (1995) ressalta a importância de métodos de ensino que estimulem a compreensão e a reflexão crítica, desde as primeiras etapas do letramento, permitindo que os alunos vejam a leitura como uma ferramenta de aprendizado e de autoconhecimento, e não apenas como uma habilidade técnica.

A autora ainda salienta que, mesmo quando o aluno já domina a decodificação do texto escrito, comprehende as informações sintáticas e completou a aquisição da língua materna, ele pode ainda enfrentar dificuldades na compreensão do texto; essa dificuldade geralmente pode indicar o uso de estratégias inadequadas de leitura. Reiteradamente, isso ocorre quando o texto é tratado apenas como um mero pretexto para o ensino de gramática, sem atenção ao desenvolvimento da interpretação e da compreensão textual. Dessa forma, a leitura acaba sendo utilizada de maneira limitada, contribuindo para a formação de práticas de leitura que não favorecem uma compreensão plena e crítica dos textos.

A mediação leitora desempenha um papel fundamental na formação de leitores, na qual o professor orienta e facilita a compreensão de textos para os alunos, transformando o ato de ler em um processo interativo de construção de sentido e oportunizando um espaço de diálogo e reflexão. Nesse sentido, a intervenção leitora no processo de letramento escolar, envolve mais do que orientar na leitura, pois trata-se da criação de estratégias que ajudem os alunos a interpretar, questionar e relacionar o conteúdo do texto com suas próprias experiências e com o mundo ao seu redor.

Para Soares (2009), o letramento não é somente um conjunto de habilidades de escrita e leitura, mas também é utilizar essas habilidades de forma que respondam às exigências sociais. Portanto, durante esse processo, o professor exerce função de mediador, ajudando os alunos a cruzar pelas diferentes camadas dos textos, promovendo um aprendizado que vai além da leitura mecânica. Ademais, o impacto educacional dessa prática é profundo, pois contribui para que os discentes se tornem leitores autônomos.

Neste contexto, o papel do professor como mediador de leitura é fundamental. Segundo Kleiman (2004), a mediação leitora assume um caráter pedagógico, cultural e social, uma vez

que o professor age como facilitador na construção do sentido do texto literário, ajudando os alunos a estabelecer conexões entre suas próprias experiências e as narrativas exploradas em sala de aula. Essa mediação permite que os alunos avancem de uma leitura superficial para uma compreensão mais crítica e reflexiva, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a formação integral e crítica dos alunos.

Como mediador, o professor adota variadas estratégias que podem tornar a leitura uma atividade que seja mais rica e envolvente para os alunos. A sequência básica de Cosson (2009), composta por quatro passos, sendo eles: motivação, introdução, leitura e interpretação, fornece ao professor uma metodologia prática para desenvolver o letramento literário. Cada etapa requer uma mediação específica do professor: na *motivação*, ele desperta o interesse; na *introdução*, ele ativa o conhecimento prévio dos alunos com informações básicas sobre o autor e ligadas ao texto; na *leitura*, ele se utiliza de estratégias variadas, como leitura silenciosa, compartilhada, em grupo ou em voz; e, na *interpretação*, incentiva os alunos a relacionar o texto com suas experiências e o contexto social, ao fazer uma análise e discussão da obra.

Nessa mesma perspectiva, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) também discutem na obra “*Formação do Professor como Agente Letrador*”, como o docente pode agir como um facilitador da compreensão e da reflexão sobre textos literários. Segundo as autoras, essa mediação não se restringe à transmissão de conteúdo, mas envolve uma postura ativa de apoio e encorajamento para que os alunos desenvolvam uma leitura significativa e contextualizada. Portanto, Cosson (2009), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), afirmam que os professores desempenham um papel fundamental como mediadores, guiando os alunos de forma estruturada e interativa em cada etapa, para que possam construir sentido, a partir do texto e desenvolver uma compreensão mais profunda da obra literária.

Em suma, a mediação leitora no processo de letramento escolar coloca o professor no papel de guia fundamental para a formação de leitores críticos e engajados. O papel do professor como mediador vai além da simples transmissão de conteúdo; ele atua como um facilitador e incentivador, promovendo uma relação ativa dos alunos com os textos. Ao valorizar a troca de experiências e a construção coletiva de sentido, o professor transforma a leitura em um exercício de diálogo e descoberta, essencial para a formação de cidadãos independentes e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, a mediação leitora realizada pelo professor é uma peça central no letramento escolar, pois forma leitores críticos e autônomos, capazes de interagir com os textos de forma reflexiva e de aplicar essa capacidade de leitura em diferentes contextos da vida cotidiana.

2.2 Concepções e implicações de letramento literário

As implicações do letramento literário no ambiente escolar são significativas, pois envolvem a criação de espaços em que a leitura das obras literárias vai além da decodificação textual, promovendo a construção de sentidos e análise crítica. Nesse sentido, as práticas de leitura literária podem proporcionar letramentos literários diversificados, tendo concordância com as condições e os espaços onde elas ocorrerão. Desse modo, a prática de leitura literária se mostra cada vez mais urgente e necessária nos meios escolares.

Paulino e Cossen (2009) determinam que, ao ministrar aulas de leitura literária, a escola e o professor devem ter em mente a formação de um aluno que seja tanto produtor quanto leitor de textos, com aptidão para dialogar com a literatura, selecionando livros, articulando contextos, de acordo com os seus interesses pessoais e sociais. Portanto, é possível notar que o principal objetivo da educação literária é o de colaborar e colocar em prática a formação do cidadão por intermédio de textos que representem as diferentes atividades humanas; para que, assim, o discente possa se sentir com mais preparação para confrontar diversas realidades. Nesse processo, o papel do professor como mediador é central, pois cabe a ele fomentar o diálogo entre os estudantes e os textos, apresentando estratégias que favorecem a compreensão profunda e o prazer pela leitura.

Segundo Zappone e Yamakawa (2014), ao falarmos em letramento literário no meio escolar, estamos falando de um grupo de processos particulares que objetivam o ensino de leitura e literatura, e de leitor reconhecidos pela sociedade e pela crítica canônica, que procuram somente as análises que se relacionam ao conhecimento de gênero, de estilo, de informações sobre o autor, contextos e elementos da narrativa. O letramento no seu modelo autônomo, que é o mais presente nas escolas de ensino fundamental no Brasil, desvaloriza a reflexão e desconsidera que toda comunidade e grupo social possui particularidades que merecem ser levadas em consideração. Assim sendo, é possível perceber que existe um letramento literário escolar formal, voltado para as normas e convenções; e um outro, conhecido por letramento literário social:

O conceito de letramento literário aplicado ao ensino de literatura amplia a perspectiva de como a leitura de literatura deve ser encarada, pois permite compreender que há um letramento literário escolar formal, regido por normas e convenções de leitura e há outro letramento literário, o social. As práticas de letramento literário, nesse sentido, seriam incalculáveis ao estender o fenômeno do letramento literário para além dos bancos escolares (Zappone e Yamakawa, 2014, p.187).

A questão do processo de letramento literário nas instituições de ensino persiste em ser um tema de grande desafio para os pesquisadores e profissionais da área da Educação e deve ser tratado como algo essencial, mesmo que no ensino fundamental não exista a disciplina de Literatura ela é trabalhada por meio da leitura e é necessário que seja praticada em todas as outras disciplinas. Hamilton (2002, p. 8), revela o fato de que muitos dos letamentos que têm sua influência, são valorizados na vida habitual das pessoas e que têm ampla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas escolas, pois: “não contam como letramento ‘verdadeiro’”. Também Cosson (2009, p.16), afirma que:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, das palavras e da escrita [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modelo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2009).

Para o autor, além de a escrita e a leitura serem práticas que não devem ser separadas e não se deve priorizar uma ou outra, é necessário que se formem leitores cuja competência ultrapasse a mera decodificação de textos, para que se apropriem, de forma autônoma, das obras e do ato de ler (Cosson, 2009). Sendo assim, os professores devem estar bem preparados e equipados com certas habilidades para aplicar o letramento literário na sala de aula. Não é suficiente apenas levar textos e fazer com que o aluno leia, sem entender o seu sentido, faz-se necessário tornar o aluno um leitor que queira ir além da palavra escrita.

Para Zappone (2008, p. 52), “as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder”. Com isso, o autor enfatiza que o letramento não é uma habilidade neutra ou puramente técnica, ou seja, vista como universal, descontextualizada e independente de fatores culturais, sociais ou históricos. Consequentemente, a desigualdade de acesso ao letramento reflete disparidades sociais; pois, enquanto alguns dominam múltiplos tipos de letramento, outros enfrentam dificuldades até mesmo em compreender instruções básicas.

A maneira como os indivíduos aprendem e usam a leitura e a escrita está profundamente ligada aos valores culturais, às normas sociais e às relações de poder presentes em uma sociedade, significando que as práticas de letramento refletem e, ao mesmo tempo, reforçam as dinâmicas de poder e exclusão. Outrossim, o acesso ao letramento, seja no sentido técnico ou social, pode ser limitado por questões de classe, raça, gênero ou até mesmo localização geográfica, reforçando a questão das desigualdades já existentes. Assim, Zappone (2008) destaca que compreender as práticas de letramento exige uma análise crítica das condições

culturais e das relações de poder que determinam quem tem acesso ao letramento, como ele é ensinado e quais formas de letramento são valorizadas ou descartadas.

Apesar de possuir um potencial transformador, o letramento literário segue enfrentando desafios no contexto escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Entre eles, destacam-se o desinteresse dos alunos pela leitura tradicional e a falta de formação docente para mediar o acesso à literatura de maneira significativa.

2.3 Letramento literário à luz da BNCC

O letramento literário é compreendido como um componente essencial da formação integral dos estudantes, especialmente no campo das Linguagens e suas Tecnologias, e trata-se de um processo que vai além da mera decodificação de palavras, envolvendo o desenvolvimento da sensibilidade estética, da reflexão e da compreensão aprofundada de textos literários.

Durante o Ensino Fundamental, por exemplo, a BNCC (Brasil, 2018) sugere que o trabalho com literatura promova o contato com diferentes gêneros literários, como poemas, contos e romances, incentivando a apreciação estética e o desenvolvimento da sensibilidade. Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que o ensino de literatura inclua o desenvolvimento da capacidade de interpretar temas complexos e múltiplas perspectivas, ajudando os alunos a estabelecerem conexões entre as narrativas e suas próprias experiências.

Esse documento orienta que é indispensável analisar o letramento em diversas culturas e linguagens e em diversos letramentos, para que, desse modo, ocorra um pressuposto na diversidade cultural do discente. O documento ressalta, também, que a prática da leitura literária deve ter como propósito o resgate da historicidade dos textos, o entrecruzamento de diálogos entre obras, leitores e autores, tempos históricos e os modos de apreensão da realidade, do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época e de sua forma de organização social e cultural, sendo capaz de tocar o leitor nas suas emoções e valores:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2017, p. 65-66)

A BNCC (Brasil, 2018) reconhece a importância do texto como meio central para o trabalho com as perspectivas discursivas, de maneira a relacionar textos e contextos à produção e ao desenvolvimento de habilidades no uso significativo da leitura. O documento evidencia

que a literatura proporciona o exercício da empatia e do diálogo, possibilitando o contato direto com a diversidade de valores, de comportamento de crenças, de desejos e conflitos. Pode-se prever, então, que o indivíduo se torna mais capaz de ser e de estar no mundo, assimilando a si mesmo e fortalecendo uma atitude de respeito com o que é diferente. Como afirma o documento:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (Brasil, 2018, p. 75)

As diretrizes da Base promovem o contato dos alunos com uma diversidade de gêneros e tipos de textos literários, como narrativas, poesias, peças de teatro e ensaios, oriundos de diferentes épocas e culturas. Essas diretrizes visam ampliar o repertório literário dos estudantes, oferecendo-lhes uma experiência literária plural, que valoriza a diversidade cultural e incentiva a apreciação das múltiplas vozes e perspectivas presentes na literatura. Ao expor os alunos a essa variedade de produções, a BNCC fomenta o respeito à diversidade e possibilita que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais rica e crítica da sociedade e de seu papel enquanto sujeitos inseridos nessa sociedade. Da mesma forma, essa abordagem plural permite que os alunos se vejam representados em diferentes contextos e culturas, promovendo um ambiente educacional inclusivo que fortalece a identidade cultural e o senso de pertencimento.

Também Antunes (2003) aponta em sua obra “*Aulas de Português - encontros & interações*” que a leitura, por vezes, ainda é vista pelas escolas e até mesmo pelos responsáveis dos estudantes, como habilidades mecânicas, centradas na decodificação da escrita. Assim, podemos concluir que o aluno, para se tornar um leitor autônomo, deve ser direcionado, desde os primeiros anos na escola com a colaboração e incentivo dos responsáveis, dos professores e dos demais mediadores, para que, possivelmente, leiam sem grandes dificuldades os textos literários.

Na Base, as competências e habilidades relacionadas ao letramento e às práticas de mediação do professor no ensino de Língua Portuguesa têm como foco principal o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos. Dentre as competências gerais, podemos citar a 3ª como uma das mais relevantes para a mediação leitora, visto que, segundo esse documento, o aluno deve “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e

criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (Brasil, 2018, p. 87). Ao desenvolver essa habilidade, espera-se que os estudantes sejam capazes de se assimilar e produzir diversos gêneros e, além disso, visa fomentar uma postura de aprendizado contínuo.

Ao trabalhar o letramento, os docentes devem exercer o seu papel de mediador no processo de letramento literário, conforme orientado pela BNCC, criando estratégias que facilitem a interação dos alunos com os textos, promovendo um ambiente de leitura que incentive a reflexão e a discussão crítica, de modo que estimule os alunos a considerarem a literatura como parte importante da sua vida. Para isso, é necessário que os professores trabalhem, desde cedo, com o letramento literário, o qual vai propiciar aos alunos o gosto pela leitura literária. Afinal, “letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem” (Soares, 2009, p. 42).

Diante das reflexões teóricas apresentadas sobre os letramentos, o letramento literário e suas articulações com a BNCC, passa-se, no próximo capítulo, à exposição da metodologia adotada para a realização desta pesquisa, com a descrição dos procedimentos utilizados para a seleção e análise das práticas investigadas.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta monografia visa descrever os caminhos delimitados para chegar as análises e, consequentemente, até os resultados obtidos. Dessa maneira, este capítulo proporcionar uma análise aprofundada e interpretativa descrevendo os procedimentos utilizados para analisar as propostas de letramento literário nos anos finais do ensino fundamental, considerando práticas realizadas antes e depois da Base Nacional Comum Curricular.

3.1 Tipo de Pesquisa Adotada

O presente estudo considerou uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, com foco na análise de materiais teóricos e normativos que abordam o letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de investigar estudos existentes e compreender como as práticas de leitura literária são propostas e aplicadas no contexto escolar, especialmente à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa bibliográfica possibilita uma visão abrangente sobre o tema, enquanto a análise documental permite examinar de forma detalhada os documentos normativos e propostas pedagógicas selecionadas.

Além disso, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que não busca quantificar dados, mas compreender de maneira interpretativa os fenômenos relacionados ao letramento literário. O foco principal está em interpretar as propostas de letramento à luz de seus contextos históricos e pedagógicos, com ênfase nos significados e impactos atribuídos pelos autores às práticas desenvolvidas antes e após a implementação da BNCC.

Essa combinação metodológica foi fundamental para proporcionar uma análise aprofundada das práticas de letramento literário nos anos finais do ensino fundamental, especificamente no período entre os anos de 2010 e 2023.

3.2 Abordagem Metodológica

A pesquisa qualitativa, por poder ser classificada como um modo de investigação científico relacionado ao caráter subjetivo do objeto analisado, foi escolhida por permitir uma compreensão aprofundada e interpretativa das práticas de leitura literária na escola, explorando não apenas os dados, mas também o contexto e as particularidades que envolvem cada proposta. Quanto a abordagem qualitativa, o foco está na análise de aspectos subjetivos, como os objetivos

pedagógicos, métodos de ensino, recursos utilizados em cada prática e resultados obtidos pelos autores.

Com base nessa abordagem, a pesquisa visa interpretar os dados à luz de referenciais teóricos sobre letramento literário e as orientações curriculares da BNCC. Essa interpretação não se limita a descrever as propostas analisadas, mas busca compreender como elas dialogam com as competências e habilidades previstas no documento normativo, proporcionando uma visão crítica sobre os avanços e desafios das práticas escolares.

3.3 Levantamento Bibliográfico

Como afirma Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é aquela elaborada com base em materiais já desenvolvidos, compostos especialmente de livros e artigos científicos. A natureza bibliográfica do trabalho fundamenta-se em obras de referência no campo do letramento literário e da educação, com o objetivo de construir uma base teórica sólida. Entre os autores consultados, destaca-se Magda Soares, cujas contribuições em diferentes publicações, como “*Letramento: Um tema em três gêneros*” (2009), fornece um embasamento teórico significativo sobre os conceitos de letramento e práticas sociais de leitura. Complementando essa perspectiva, as propostas de Cosson, presentes em publicações como “*Letramento literário: Teoria e prática*” (2009) e “*Letramento Literário: uma localização necessária*” (2015), foram utilizadas com intuito de discutir metodologias aplicáveis aos ensinos da literatura para compreender as práticas pedagógicas emergentes à formação do leitor literário.

Nesta pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) desempenha um papel central nesta pesquisa como fonte metodológica bibliográfica, através de parâmetro para a análise das práticas de letramento literário realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental. Por se tratar de um documento normativo que orienta o currículo escolar em todo o Brasil, a BNCC oferece diretrizes fundamentais para a compreensão dos objetivos, competências e habilidades relacionadas à formação do leitor literário. Assim, as propostas de letramento literário selecionadas para esta pesquisa serão comprovadas à luz das orientações e objetivos gerais e específicos previstos na BNCC, buscando identificar alinhamentos, avanços e desafios que marcam o período posterior à sua implementação, com ênfase nas competências relacionadas à leitura literária e ao desenvolvimento de uma formação leitora crítica e sensível.

3.4 Análise Documental

Segundo Gil (2002, p.45), a pesquisa documental assimila-se muito à pesquisa bibliográfica e a diferença entre ambas está na natureza das fontes, posto que na bibliográfica utiliza-se como fontes os materiais impressos localizados em bibliotecas e a documental constitui-se de fontes mais diversas. Desse modo, o autor conclui:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (Gil, 2002).

A abordagem documental se justifica pela seleção, leitura e análise de produções acadêmicas, registros e relatos de experiências pedagógicas que tratam do letramento literário no âmbito dos anos finais do ensino fundamental. Os critérios de seleção incluíram a relevância dos materiais para o tema, priorizando obras publicadas entre 2010 e 2023, período delimitado pela pesquisa, sendo as fontes utilizadas constituídas principalmente de dissertações, monografias e artigos científicos, o que garante uma visão abrangente das propostas que integram o corpus da pesquisa. Esses documentos foram escolhidos por sua relevância e diversidade metodológica, permitindo identificar avanços, desafios e alinhamentos com as metas estabelecidas pela BNCC.

Entre as declarações analisados, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que serve como referência central para a avaliação das práticas de letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental. A BNCC estabelece competências e habilidades que orientam o ensino de leitura literária nas escolas, sendo fundamental para compreender como as propostas pedagógicas analisadas dialogam com as diretrizes educacionais vigentes.

Foram examinados trechos que descrevem objetivos, metodologias, recursos utilizados e resultados obtidos, permitindo assim uma investigação crítica das práticas de letramento literário realizadas nas escolas. Dessa maneira, a escolha desse recorte temporal observou como as práticas de leitura literária evoluíram nos últimos anos, especialmente considerando as mudanças curriculares impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.5 Seleção das obras e pesquisas em que constam as práticas

Para a seleção das práticas de letramento literário analisadas nesta pesquisa, foram identificadas 13 propostas por meio de buscas no *Google Acadêmico*, utilizando os descritores “letramento literário”, “ensino de literatura”, “anos finais do Ensino Fundamental” e “práticas pedagógicas em literatura”, combinados com os intervalos temporais de 2010 a 2023. Foram estabelecidos critérios de inclusão, tais como: práticas desenvolvidas em contextos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental; descrição detalhada das metodologias, objetivos, recursos utilizados e resultados alcançados; e disponibilidade de acesso ao texto completo. A partir desses critérios, selecionaram-se monografias, artigos e dissertações que apresentassem reflexões e resultados sobre práticas de letramento literário.

A escolha do *Google Acadêmico* justifica-se por sua abrangência e acesso a produções científicas de diversas áreas, garantindo uma amostra diversificada e representativa. Após a seleção, as práticas foram categorizadas e analisadas com base em categorias de análise, como objetivos, metodologias, textos literários utilizados e alinhamento com as habilidades e competências gerais e específicas de Língua Portuguesa da BNCC.

O Quadro 1, a seguir, apresenta um panorama das propostas de letramento literário selecionadas para esta pesquisa, contendo informações sobre o autor, tipo de produção acadêmica, link de acesso e os objetivos gerais de cada prática analisada.

Quadro 1 - Relação das propostas analisadas

Autor(es)	Título do trabalho	Tipo (TCC, monografia, artigo, dissertação ou tese)	Ano de publicação	Link de acesso	Objetivo geral do estudo
Elaine Anunciação	História, literatura e a educação para as relações étnico-raciais em uma turma do 9. Ano do ensino fundamental.	Monografia	2010	http://hdl.handle.net/1843/49560	Criar condições junto aos alunos e alunas para a promoção de aprendizagem de conceitos, valores, atitudes e procedimentos no sentido de compreender como historicamente construímos identidades étnico-raciais e a partir disso, refletir sobre a diversidade sóciocultural na sociedade brasileira e

					sua relação com o racismo no Brasil.
Fábio Coutinho Silva	Antes que o mundo da leitura acabe: Um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista.	Dissertação	2011	https://repositorio.unesp.br/entities/publication/11d868d4-9f1c-4017-a6c9-19f2d36ace3d	Estudar o papel da literatura infanto-juvenil para a efetiva formação do leitor, buscando contribuir para a superação do baixo desempenho dos alunos das escolas públicas na competência leitora; discutir sobre o aproveitamento de narrativas literárias na sala de aula, abrangendo aspectos ligados à prática docente e às metodologias de ensino da literatura; e analisar as impressões de leitura desses alunos, com base nos postulados da Estética da Recepção (Hans Robert Jauss).
Shirley Angelina de Abreu	Podcasting: o uso de uma ferramenta para contar histórias.	TCC	2012	https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/V_RNS-9NDGE8/1/alef.pdf	Fomentar a contação de histórias desenvolvidos pelos alunos no final do 2º Ciclo do Ensino Básico e vivenciar práticas reais de uso das novas tecnologias na escola, utilizando o podcasting: uma ferramenta que ajuda a desenvolver a oralidade e os sentidos.
Lorena Faria de Souza	Mediação de Leitura na biblioteca escolar: Propostas de Letramento Literário para crianças e jovens.	Artigo	2013	https://www.ileel.ufu.br/anaisdosileel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1691.pdf	Refletir acerca de processos de mediação de leitura e letramento literário direcionados ao Ensino Fundamental, tendo como escopo o trabalho desenvolvido na biblioteca de uma escola pública de Uberlândia, Minas Gerais.
Ducinéia Cardoso Ferreira	Literatura na escola: práticas de letramento literário na formação de	Dissertação	2015	https://repositorio.unimontes.br/handle/1/498	Discutir a prática da literatura infantojuvenil com foco nas contribuições do

	leitores do ensino fundamental.				letramento literário, ao levar em consideração que a leitura literária precisa estar pautada em práticas de leitura que fomentem a formação do aluno/leitor.
Paula Helena Goulart Rodrigues	O letramento literário nos anos finais do ensino fundamental com foco na ascensão da escola pública como mediadora da cultura letrada.	Dissertação	2016	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LET_R-AHPLXG	Propor e aplicar atividades de leitura do texto literário aos alunos do 9º ano de uma escola municipal da cidade de Arcos, buscando possibilitá-lhes o letramento, de modo que a leitura se dê num processo dialógico, em que autor e leitor sejam construtores de significado, consolidando a fluência e a compreensão leitoras, assegurando a formação de leitores autônomos.
Ana Raquel Farias Lima Ramos, Maria Suely da Costa e José Hilton Silva Dantas	O Letramento Literário através da Literatura de Cordel.	Artigo	2017	https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30339	Tratar as contribuições da Literatura de Cordel no contexto do Ensino Básico (9º ano), na perspectiva do letramento literário.
Marília Araújo Félix	Momento Literário: Experiências de Letramento Literário na escola Francisca Leite Vitorino em Boa Vista – PB.	Artigo	2018	https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43542	Focar na leitura e na produção de gêneros textuais, buscando despertar o prazer pela leitura e a formação do raciocínio crítico, além da produção textual
Clarice Dantas da Silva, Jaciara Soares da Silva, Paulo Fernando José Soares da Silva, José André Francisco Filho e Maria de Fátima de Souza Aquino	Uma Proposta de Letramento Literário no Ensino Fundamental.	Artigo	2019	https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64745	Despertar o interesse dos educandos a partir do desenvolvimento do projeto “Café literário: recontando contos”.
Júlio Luís Assunção Vasconcelos	Letramento Literário: Uma experiência de leitura literária	Dissertação	2020	https://repositorio.unipa.edu.br/jspui/ha	Discutir letramento literário e cultural a partir da utilização, nas aulas

	no Ensino Fundamental.			ndle/riu/9158	de Língua Portuguesa, de textos que falam sobre os mais variados temas, inclusive aqueles oriundos das manifestações orais da cultura popular local, mais especificamente os mitos e lendas da região amazônica, entre eles, os contidos no livro Contos Amazônicos, de Inglês de Souza.
Suzane de Silva Hermenegildo	O letramento literário nas séries finais do ensino fundamental: uma experiência no ensino remoto emergencial de 2020.	TCC	2021	https://repositorio.unipa.br/items/46b3d4e4-cf1f-4ddf-aae7-ae8ec92668d6	Apresentar a importância do planejamento metodológico do letramento literário nas séries finais do ensino fundamental, com a apresentação de uma sequência didática trabalhada durante o ensino remoto emergencial de 2020, produzida pela graduanda, pautada nas concepções de fruição literária da BNCC (2018).
Graciely Silvia Cunha e Vera Lúcia Alves Mendes Paganini.	O trabalho com a leitura literária na educação básica: Formando o leitor com visão crítica.	Artigo	2022	https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/article/view/13342	Compreender a leitura/literatura como formadora de leitores com capacidade de interpretação e posicionamento crítico diante do que lê.
Cintia Chung Marques Corrêa, Monica Cruz Vieira Mendonça e Vivian Ventura Tomé Pedro	Roda de leitura virtual: Desafios e possibilidades para o Letramento Literário em tempos de pandemia.	Artigo	2023	https://www.e-publicacoes.suerj.br/re-doc/article/view/6659	Descrever e analisar o processo de planejamento, implementação e avaliação do referido projeto que buscou ampliar os horizontes literários, sociais e digitais dos estudantes, durante o período de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19.

Fonte: elaboração própria.

3.6 Procedimentos de Análise

Os procedimentos de análise basearam-se na interpretação da crítica das propostas de letramento literárias à luz das orientações apresentadas na BNCC. Para isso, foram utilizados como critérios principais as competências gerais e específicas relacionadas à leitura literária, como o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética. A análise buscou identificar como essas práticas atendem às demandas curriculares e promovem a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental.

As propostas foram analisadas e categorizadas em dois períodos distintos: antes e depois da implementação da BNCC, o que permitiu observar mudanças nas práticas pedagógicas ao longo do tempo, bem como os impactos do documento normativo nas escolas, destacando tanto os avanços alcançados quanto os desafios enfrentados, considerando o contexto educacional e social de cada proposta; além disso, essa categorização temporal evidenciou mudanças significativas, como o aumento da ênfase no desenvolvimento das competências leitoras previstas pela BNCC, e permitiu identificar continuidades que refletem a permanência de abordagens consolidadas no campo do letramento literário.

A análise das propostas de letramento literário foi organizada em duas etapas principais. A primeira consistiu na leitura detalhada dos textos, com foco na identificação de objetivos, metodologias, recursos utilizados e resultados apresentados pelos autores. Esse processo permitiu compreender a estrutura de cada proposta e suas especificidades. Na segunda etapa, os dados coletados foram organizados em categorias temáticas, baseadas nos eixos principais da BNCC, como as competências gerais e específicas de Língua Portuguesa, as habilidades, o desenvolvimento da leitura literária e a formação crítica do estudante.

A análise foi conduzida com base em um roteiro estruturado, elaborado para contemplar elementos-chave de cada proposta. Esse roteiro incluiu questões como: Quais são os objetivos centrais da prática? Quais metodologias foram empregadas? Que recursos didáticos foram utilizados? Quais resultados foram observados pelos autores? Essa estruturação auxiliou na sistematização dos dados e na produção de uma análise comparativa entre as diferentes propostas.

Ademais, as competências específicas de leitura e interpretação de textos literários previstas na BNCC foram utilizadas como parâmetro para avaliar a qualidade e a relevância das práticas de letramento analisadas. Especial atenção foi dada à formação do leitor crítico e à promoção do contato com uma diversidade de gêneros literários. A análise também considerou

aspectos como o papel das práticas em estimular o prazer pela leitura e em desenvolver a sensibilidade estética dos estudantes.

Por fim, os resultados das análises foram sintetizados e o processo de organização dos dados possibilitou destacar práticas bem-sucedidas, assim como apontar desafios e limitações que ainda precisam ser superados no contexto do ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental

3.7 Limitações da Pesquisa

Embora esta pesquisa tenha se esforçado para reunir um conjunto significativo de propostas de letramento literário e documentos teóricos, algumas limitações devem ser consideradas. A principal dificuldade foi o acesso às propostas práticas realizadas nas escolas, muitas das quais não são amplamente divulgadas em publicações acadêmicas. Isso pode ter limitado a diversidade do *corpus* analisado.

Além disso, durante o levantamento das pesquisas, não foi encontrada nenhuma prática publicada referente ao ano de 2014, o que revela uma lacuna específica dentro do período analisado. Observa-se ainda que a proposta publicada em 2015 foi, na verdade, realizada em 2014, e que a prática atribuída a 2023, corresponde a uma atividade desenvolvida remotamente no ano de 2020. O recorte temporal adotado, de 2010 a 2023, embora adequado aos objetivos da pesquisa, pode ter excluído propostas significativas realizadas em anos anteriores. No entanto, tais limitações não comprometem a consistência dos resultados, que oferecem uma visão representativa e fundamentada sobre os efeitos da BNCC nas práticas de letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental.

4 ANALISANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

As práticas de letramento literário na escola não apenas mediam o contato do estudante com o texto literário, mas também refletem as políticas educacionais e os contextos socioculturais de cada época. Este capítulo, portanto, tem como objetivo analisar as práticas de letramento literário realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental, com base em 13 propostas implementadas entre os anos de 2010 e 2023. A análise está estruturada em dois momentos distintos: propostas realizadas antes e após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, para Educação Infantil e Ensino Fundamental, e implementação nas escolas em 2018 junto com a homologação da etapa do Ensino Médio.

Antes de sua homologação, as escolas e os professores tinham maior autonomia para decidir sobre os conteúdos literários e as abordagens metodológicas, enquanto o período posterior é marcado por uma tentativa de alinhamento nacional às competências gerais e específicas e às habilidades definidas pelo documento. Esse recorte não apenas busca compreender como as práticas de leitura literária se configuraram ao longo do tempo, evidenciando os recursos utilizados, as metodologias empregadas e os resultados alcançados, conforme descritos pelos autores das propostas, mas também destaca como essas alterações afetam a formação leitora dos estudantes nos anos.

4.1 As práticas de leitura analisadas

Este estudo analisou um conjunto de treze práticas de letramento literário realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental, no período compreendido entre 2010 e 2023. As propostas foram identificadas em artigos acadêmicos, dissertações e trabalhos de conclusão de curso que descreveram experiências de leitura literária em diferentes regiões do Brasil, tanto em escolas públicas quanto privadas. A seleção considerou práticas que apresentassem dados sobre objetivos, metodologia, recursos utilizados, gêneros literários trabalhados e resultados obtidos, além de informações que possibilitassem relacioná-las às competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para organização da análise, as práticas foram agrupadas em dois momentos: propostas realizadas antes da homologação da BNCC, ou seja, entre 2010 e 2016; e propostas realizadas depois da homologação da BNCC, a partir de 2017. Essa divisão visa possibilitar uma leitura comparativa, destacando avanços, permanências e mudanças nas práticas pedagógicas com a incorporação das diretrizes do documento.

O conjunto analisado contempla uma diversidade de abordagens: desde práticas que articulam literatura e educação para as relações étnico-raciais, como a proposta de 2010, até iniciativas que exploram tecnologias digitais, como o uso de podcasts em 2012. Destacam-se também práticas voltadas à mediação de leitura em bibliotecas, estratégias para formação do leitor crítico e adaptações ao ensino remoto em virtude da pandemia.

Nos subitens seguintes (4.1.1, 4.1.2 e 4.2), as propostas serão apresentadas e analisadas em detalhe, considerando seus objetivos, métodos, recursos, competências e habilidades trabalhadas e os resultados relatados pelos autores.

4.1.1 Propostas realizadas antes da homologação BNCC

Antes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o letramento literário era promovido por meio de diversas estratégias e recursos pedagógicos, muitas vezes, pautados na criatividade e autonomia dos educadores e das escolas. Embora não houvesse uma direção nacional única a ser seguida, várias práticas se destacaram pelo esforço em envolver os alunos no universo literário com o objetivo de formar leitores críticos.

A flexibilidade metodológica e a busca por alternativas inovadoras foram características marcantes nesse período. Isso pode nos levar a refletir sobre os desafios e a liberdade pedagógica que marcaram o período anterior à implementação de uma base comum.

As propostas de letramento literário analisadas entre os anos de 2010 e 2016 apresentam uma variedade de práticas voltadas para a formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental. Essas iniciativas exploraram diferentes metodologias e estratégias, como a mediação de leitura em bibliotecas escolares, a utilização de recursos tecnológicos para contar histórias, a integração da literatura com temas sociais relevantes e a escolha de obras que dialogassem diretamente com o universo juvenil. Cada proposta reflete um esforço em criar experiências literárias significativas, promovendo o desenvolvimento crítico, cultural e emocional dos alunos, e evidenciam o papel central da literatura na construção de saberes e na ampliação do repertório cultural dos estudantes.

As propostas de letramento literário realizadas no período anterior à homologação da BNCC, apresentaram como objetivos gerais a formação de leitores críticos, a ampliação do repertório cultural dos alunos e a promoção de práticas de leitura que valorizassem a diversidade e a reflexão sobre temas sociais. Entre os objetivos específicos, destacaram-se o incentivo ao hábito da leitura literária, o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras, o estímulo

à criatividade, a formação de leitores capazes de interpretar a realidade histórica e a criação de espaços legítimos para a literatura no contexto escolar.

Em algumas dessas propostas, destacou-se o compromisso dos professores com a educação para as relações étnico-raciais, a promoção da diversidade sociocultural e a luta contra o racismo, evidenciando o papel da escola como agente na construção de uma sociedade mais justa. Além disso, as práticas buscaram dialogar com o universo dos estudantes, sempre aproximando as obras literárias de suas realidades, interesses e vivências, de modo a fomentar o engajamento e o prazer pela leitura.

As justificativas para essas iniciativas basearam-se na necessidade de combater o preconceito, de superar lacunas no uso de materiais didáticos e na importância de transformar os espaços escolares, como bibliotecas e salas de aula, em ambientes de interação, fruição e construção coletiva de sentidos. Também se destacou a preocupação em oferecer aos alunos condições para refletir criticamente sobre as narrativas e ampliar suas possibilidades de expressão e compreensão do mundo.

Quanto aos recursos utilizados, as propostas empregaram estratégias diversificadas, como rodas de leitura, oficinas temáticas (por exemplo, sobre contos, HQs, fanzines e cartas), sequências básicas de leitura, mediação de leitura na biblioteca escolar, contação de histórias, produção de podcasts, uso de vídeos e artigos jornalísticos, além da revitalização de espaços escolares destinados à leitura. Essas ações, em sua maioria, foram desenvolvidas de forma presencial, com iniciativas inovadoras que buscavam integrar elementos da cultura letrada e práticas sociais significativas para os estudantes.

4.1.2 Propostas realizadas depois da homologação da BNCC

Após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), com sua versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o letramento literário passou a ser abordado de modo mais estruturado e integrado às competências gerais e específicas do componente de Língua Portuguesa. A BNCC trouxe diretrizes que enfatizam a importância da leitura literária como prática cultural, destacando a formação do leitor literário como objetivo central na educação básica. Essas mudanças reforçam a presença da literatura no currículo, considerando sua relevância para o desenvolvimento humano, estético, crítico e cultural dos estudantes.

No documento, o ensino da literatura deixou de ser tratado apenas como um recurso complementar e passou a ocupar um lugar central autorizando a literatura como um direito de

todos e valorizando a diversidade cultural, propondo o contato com diferentes gêneros literários, autores e contextos históricos, abrangendo tanto a tradição clássica quanto as produções contemporâneas. A partir disso, o letramento literário passou a ser articulado com a construção de competências dos leitores, que vai além da decodificação do texto e envolve a análise crítica, a frutificação estética e a reflexão sobre os sentidos do texto e suas conexões com questões sociais, culturais e históricas. Isso serviu para ampliar o papel do professor como mediador, exigindo práticas pedagógicas que promovessem o prazer pela leitura, o diálogo e a autonomia dos estudantes como leitores.

As propostas de letramento literário analisadas entre os anos de 2017 a 2023 foram significativamente influenciadas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular, que enfatizou a literatura como prática cultural e direito de todos os estudantes. Nesse contexto, as práticas destacaram-se por suas características inovadoras e adaptativas, que visavam atender às demandas da BNCC, bem como aos desafios específicos das escolas brasileiras.

As propostas desenvolvidas no período após a homologação da BNCC demonstraram um alinhamento mais evidente às competências gerais e específicas de Língua Portuguesa previstas no documento, ao mesmo tempo em que buscaram promover o letramento literário como instrumento de formação crítica e ampliação do repertório cultural dos estudantes. Entre os objetivos comuns às iniciativas analisadas, destacam-se o incentivo ao prazer pela leitura, a valorização da literatura como aliada na compreensão do mundo, o estímulo à produção textual e ao desenvolvimento do raciocínio crítico, além da formação de leitores com capacidade de interpretação e posicionamento diante dos textos lidos.

As justificativas para a realização dessas práticas apontaram, em grande parte, para a necessidade de reverter o desinteresse dos alunos pela leitura literária, a importância de trabalhar gêneros diversos (como a literatura de cordel e a literatura confessional) e a urgência em adaptar as atividades ao contexto do ensino remoto durante a pandemia. Também se destacou o papel do professor como mediador da leitura e da escola como ambiente dinamizador do encontro entre o leitor e a obra, inclusive no ambiente virtual.

No que se refere aos recursos utilizados, as propostas fizeram uso de oficinas de leitura, rodas de leitura presenciais e virtuais, sequência didática expandida (inspirada em Cosson), debates e discussões sobre os textos lidos, além da utilização de acervos como o do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Em períodos de ensino remoto, destacaram-se as rodas de leitura virtuais, a mediação digital e o uso de plataformas online para manter o contato dos estudantes com a literatura, garantindo o acesso e o direito à leitura mesmo em condições adversas.

As análises detalhadas das metodologias, competências, habilidades e resultados dessas propostas serão apresentadas no próximo item (4.2), permitindo uma compreensão mais aprofundada das contribuições e desafios de cada prática no contexto escolar.

4.2 Analisando propostas pesquisadas

A análise das propostas pesquisadas revela tanto avanços quanto desafios no ensino de leitura literária. Antes da Base Nacional Comum Curricular (2018), predominavam práticas mais tradicionais, focadas na transmissão de conteúdos literários e na preparação para avaliações. Após a implementação do documento, observou-se uma tendência à diversificação de gêneros e metodologias, com maior atenção à fruição estética e à formação crítica dos alunos. No entanto, algumas lacunas persistem, como a pouca integração entre leitura literária e produção textual, e a dificuldade em garantir o acesso a obras literárias diversificadas. Afinal, a Base trouxe diretrizes importantes, mas sua implementação ainda depende de investimentos em formação docente e recursos pedagógicos.

Ao analisar estudos sobre práticas de letramento literário produzidos entre os anos de 2010 e 2023, categorizados em períodos anteriores e posteriores à homologação da BNCC, emergiram reflexões sobre questões como: Como a proposta buscou desenvolver competências e habilidades literárias? Quais estratégias de ensino e recursos foram utilizados? Quais habilidades os alunos deveriam desenvolver com a prática? A proposta atende às competências específicas e gerais e às habilidades da BNCC?

Na prática desenvolvida pela professora Anunciação (2010), a turma escolhida para a aplicação do projeto foi o 9º ano (turma 307) da Escola Municipal Hélio Pellegrino, em Belo Horizonte. A seleção dessa turma foi estratégica, pois a professora era a referência da classe e identificou, por meio de uma sondagem inicial, que os alunos desconheciam temas relacionados à educação para as relações raciais e não tinham o hábito de leitura literária.

O projeto foi estruturado em etapas claras e organizadas. Inicialmente, a professora selecionou quatro obras literárias que abordavam temas relevantes para a discussão das relações étnico-raciais e das desigualdades sociais: “*Memórias de um Sargento de Milícias*” de Manuel Antônio de Almeida, “*Clara dos Anjos*” de Lima Barreto, “*O Mulato*” de Aluísio Azevedo e “*A Revolução dos Bichos*” de George Orwell. Antes de iniciar a leitura das obras, a professora preparou os alunos por meio de atividades introdutórias, como a apresentação de músicas, textos de jornais (crônicas, reportagens e entrevistas) e debates sobre temas relacionados às

obras. Essas atividades tinham como objetivo despertar o interesse dos alunos e contextualizar as leituras.

Após a fase de preparação, cada aluno recebeu um roteiro orientado de leitura, que incluía informações sobre a biografia do autor, o contexto histórico da obra, a importância do livro e questões que relacionavam o passado e o presente. O roteiro era lido em voz alta em sala de aula, e todas as dúvidas eram esclarecidas no momento. A turma foi dividida em equipes de 5 ou 6 alunos, cada uma com um líder responsável por garantir que o livro circulasse entre os membros do grupo. Quando havia exemplares suficientes, cada aluno recebia um livro; caso contrário, o líder coordenava o empréstimo e a devolução.

As equipes foram orientadas a desenvolver trabalhos criativos baseados nas obras lidas. Os temas dos trabalhos eram sorteados e incluíam opções como criação de vídeos, músicas, peças teatrais, reportagens, danças ou outras formas de expressão artística. A base de todos os trabalhos era a leitura e interpretação do livro, e os alunos eram incentivados a estabelecer conexões entre a obra e o mundo real, problematizando temas como desigualdade social, relações de poder e discriminação racial. As apresentações ocorriam antes das provas individuais e eram assistidas pelos colegas de outras equipes, promovendo um ambiente de troca e aprendizado coletivo.

Além das atividades em grupo, a professora realizava aulas expositivas após cerca de 20 dias da entrega do livro e do roteiro. Nessas aulas, os alunos discutiam temas relacionados à obra, como as características dos personagens, a vida do autor e o contexto histórico. A professora também introduzia filmes e documentários que abordavam questões raciais e sociais, como “*Vista a Minha Pele*” de Joel Zito, “*Rompendo o Silêncio - desconstruindo o racismo e violência na escola*” de Ana Paula Brandão e “*Atlântico Negro - Na Rota dos Orixás*” de Renato Barbieri. Esses recursos visavam ampliar a compreensão dos alunos e conectar a literatura com outras formas de expressão cultural.

Embora tenha sido desenvolvida antes da implementação oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta metodológica da professora Anunciação (2010), já contemplava competências e habilidades que seriam posteriormente formalizadas no documento. A partir de uma análise detalhada da proposta, é possível identificar a presença de diversas habilidades previstas para o 9º ano do Ensino Fundamental. A habilidade EF89LP32, por exemplo, é contemplada quando os alunos são estimulados a relacionar os livros lidos com músicas e com a realidade social. A professora utilizou textos jornalísticos e canções para ampliar o entendimento das obras e promover discussões sobre temas como racismo e relações de poder. Já a EF89LP33 está presente na leitura integral de romances clássicos, na medida em

que os estudantes foram incentivados a refletir criticamente sobre as obras, emitir opiniões e conectá-las com suas próprias vivências e percepções de mundo.

Além disso, a proposta também contempla em parte a EF89LP34, uma vez que os alunos encenaram peças baseadas nas leituras realizadas, exercitando a interpretação de linguagens diversas (cênica, gestual, musical e textual) o que favoreceu a construção de sentidos estéticos e expressivos. A habilidade EF89LP35 também foi abordada, ainda que de maneira parcial, já que a produção textual dos alunos estava voltada majoritariamente à elaboração de roteiros, músicas, dramatizações e respostas a questionários. No entanto, a criação coletiva de peças e apresentações coreografadas exigiu o uso de elementos narrativos e criativos, contribuindo para o desenvolvimento dessa habilidade. Por fim, destaca-se a presença da EF09LP04, considerando que a professora identificou lacunas significativas na leitura e na escrita dos alunos e estruturou sua proposta com o objetivo de promover avanços em aspectos como ortografia, estrutura frasal e argumentação textual.

Além das habilidades já mencionadas, a proposta metodológica da professora Elaine Anunciação contempla todas as competências específicas de Língua Portuguesa, conforme a BNCC, por meio de atividades como leitura integral de obras, debates sobre temas sociais, análise de músicas e textos jornalísticos, além de produções coletivas. Das dez competências gerais, oito foram observadas, com destaque para aquelas relacionadas ao pensamento crítico, empatia, repertório cultural e argumentação. Apenas as competências 5 que trabalha com o uso de tecnologias digitais e 8 que busca o autoconhecimento e autocuidado não se manifestaram de forma evidente, o que se justifica pelo contexto e recursos disponíveis à época.

Ainda assim, a proposta demonstra forte sintonia com os princípios da BNCC, ao promover uma formação ética, crítica e integral. Dessa forma, mesmo sendo anterior à BNCC, a proposta de Elaine Anunciação revela uma forte sintonia com seus princípios, ao integrar práticas de leitura literária com a formação ética, crítica e cidadã dos estudantes.

A realização do projeto voltado para o letramento literário trouxe resultados expressivos, destacando a participação ativa dos alunos e a apropriação do conteúdo sobre a Lei 10.639/03. Obras como “*Clara dos Anjos*”, de Lima Barreto, e “*A Revolução dos Bichos*”, de George Orwell, foram pontos centrais do projeto, gerando debates intensos sobre racismo, desigualdade social e relações de poder. A associação do livro de Orwell com a música “*Luta de Classes*”, do grupo Cidade Negra, ampliou o interesse dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre literatura, música e realidade social.

Entretanto, a análise das produções escritas revelou algumas dificuldades, especialmente no que se refere à interpretação de texto por parte dos meninos e à ausência

generalizada do uso da acentuação gráfica. Este último problema foi atribuído pelos próprios alunos à influência das redes sociais e a uma percepção de que a acentuação seria “coisa do passado”. De forma geral, a integração entre educação para as relações sociais, letramento literário, as habilidades das Proposições Curriculares de Belo Horizonte e o Ensino Culturalmente Relevante foi determinante para o fortalecimento de uma leitura crítica das estruturas sociais por parte dos estudantes.

Na dissertação desenvolvida por Silva (2011), os miniprojetos realizados pelos docentes foram aplicados e envolvidos em suas respectivas turmas. O cronograma inicial previa a duração de seis semanas, incluindo as seguintes etapas: 1) apresentação aos alunos das obras literárias selecionadas e solicitação de leitura; 2) realização da leitura em sala de aula durante quatro semanas (ou 8 horas/aula); 3) coleta de dados sobre a leitura, através de entrevistas com os alunos e preenchimento de fichas; 4) desenvolvimento de atividades para ampliação do horizonte de expectativas: outras leituras e procedimentos que amadureçam a compreensão da obra, que estabeleça diálogos com o contexto de recepção; 5) encontro dos docentes para uma avaliação dos resultados do programa, com elaboração de um documento que apresente os dados coletados e as impressões dos professores e dos alunos.

O material necessário, que se constitui das obras literárias a serem lidas pelos alunos, contaria inicialmente com a disponibilidade da biblioteca escolar e com a lista de livros dos kits enviados pela SEE em dezembro do ano anterior (2008), em que cada aluno recebeu cerca de três títulos de literatura brasileira. Os kits estavam distribuídos, no Ensino Fundamental, da seguinte maneira: “*Reinações de Narizinho*” - vol. 2 de Monteiro Lobato para o 6º ano; “*A Marca de uma lágrima*” de Pedro Bandeira para o 7º ano; “*Antes que o mundo acabe*” de Marcos Carneiro da Cunha para o 8º ano; e “*Capitães de Areia*” de Jorge Amado o 9º ano.

As propostas de leitura foram feitas aos alunos, explicando-lhes que se tratava de um projeto a ser desenvolvido dentro da disciplina de Leitura e Produção de Textos. A primeira atividade era a leitura (em sala de aula, em um período máximo de três semanas) de um livro selecionado pelos professores, que estiveram por um mês na preparação do projeto. Além disso, as professoras buscaram garantir que suas opiniões e interpretações sobre a obra não interferissem no modo de leitura dos alunos permitindo colher impressões de leitura dos estudantes em um nível mais “puro” possível, posteriormente analisadas por meio de entrevistas e produções escritas.

O projeto de leitura priorizou uma abordagem individualizada, com leituras silenciosas respeitando o ritmo de cada aluno. Quando necessário, duplas foram formadas para compartilhar exemplares, e o uso de dicionários foi incentivado sem imposição. A proposta

previa três semanas para a leitura, mas imprevistos como ausências docentes, trocas frequentes de professores e falhas de comunicação prejudicaram o cronograma. Apenas algumas turmas, como o 7º C e os 8º A, B e C, concluíram a leitura no prazo previsto.

Essas turmas participaram de entrevistas coletivas gravadas em vídeo, com duração média de uma hora, enquanto as fichas de leitura foram aplicadas para registrar impressões e avaliar a compreensão dos alunos. Atividades complementares, como produção de poemas e debates sobre temas do livro, foram planejadas, mas sua realização foi limitada pelo calendário escolar e o período de avaliações finais.

Devido às interrupções e atrasos, as fichas de leitura e entrevistas gravadas com as quatro turmas mencionadas constituíram o principal material de análise. Nas demais turmas, muitos alunos não concluíram a leitura, levando ao descarte de suas fichas do corpus de pesquisa. A execução parcial do projeto refletiu desafios estruturais, mas trouxe insights valiosos sobre a prática de leitura literária em sala de aula.

A prática de letramento literário realizada por Silva (2011), pôde ser analisada à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitindo a identificação de diversas habilidades previstas para o Ensino Fundamental II. A habilidade EF69LP44 é contemplada na medida em que a metodologia proposta considera o “horizonte de expectativas” dos alunos, analisando como seus valores e experiências influenciam a interpretação das obras literárias. Já a EF69LP46 se manifesta por meio das leituras coletivas, entrevistas gravadas e debates em sala de aula, estratégias que promovem o compartilhamento das impressões e recepções literárias entre os estudantes. A proposta também contempla a EF69LP47, ao propor atividades com foco nos elementos estruturais do texto narrativo, como enredo, narrador, tempo e espaço, por meio do preenchimento de fichas de leitura. A EF69LP49 é abordada ao valorizar o envolvimento emocional dos alunos com a obra e os processos de identificação com os personagens, especialmente nas análises de “estranhamento” e “distância estética”. Por fim, embora não tenha ocorrido um trabalho específico com leitura em voz alta, a EF69LP53 pode ser relacionada ao projeto devido à forte presença da oralidade nas entrevistas e nas partilhas realizadas pelos alunos durante o desenvolvimento da proposta. Dessa forma, mesmo anterior à formalização da BNCC, o trabalho de Silva (2011) antecipa práticas coerentes com o documento, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora crítica, reflexiva e sensível à experiência estética.

No que se refere às competências específicas de Língua Portuguesa previstas pela BNCC, observa-se que todas foram contempladas no projeto de Fábio Coutinho Silva, com exceção das competências 4 e 6. Já entre as dez competências gerais, identificaram-se ausências

nas competências 2 (relacionada ao exercício do pensamento científico, crítico e criativo), 7 (relacionada ao autoconhecimento e autocuidado), 8 (voltada à empatia e resolução de conflitos) e 10 (voltada à responsabilidade e sustentabilidade), o que pode ser justificado pelas características e objetivos específicos da proposta pedagógica desenvolvida.

Como resultados obtidos pelo professor, a análise das 56 fichas revelou uma recepção positiva da obra pelos alunos das três turmas envolvidas. Somente um número pequeno de estudantes manifestou desagrado explícito em relação a obra “*Antes que o mundo acabe*” de Marcos Carneiro da Cunha. No entanto, observou-se uma significativa dificuldade de compreensão leitora, evidenciada nos resumos e confirmada pelos próprios alunos, que relataram terem pulado alguns trechos ou não concluído a leitura integral do livro.

As turmas demonstraram diferentes níveis de engajamento nas atividades propostas. A turma A apresentou equilíbrio entre expressão oral e escrita, mesmo que com participação mediana. A turma B, por sua vez, destacou-se pela quantidade de fichas preenchidas, mas teve menor desenvoltura nas interações orais. Já a turma C demonstrou maior envolvimento nas atividades orais. Essas variações indicam diferentes formas de apropriação da leitura literária, apontando para a necessidade de uma análise mais aprofundada das práticas de mediação.

Durante as entrevistas, as respostas dos alunos sobre a apreciação da obra foram, em sua maioria, pouco desenvolvidas, dificultando uma compreensão mais precisa de suas experiências leitoras. Os níveis de compreensão puderam ser melhor observados nas tentativas de recontar o enredo, mencionar detalhes da narrativa e estabelecer relações lógicas. Em alguns casos, a recontagem assumiu um caráter colaborativo, com falas que se complementavam ou se confundiam, revelando tanto o esforço coletivo de construção de sentido quanto as fragilidades na leitura. Um exemplo disso foi a criação, por parte de um aluno, de um personagem inexistente, gerado por inferências equivocadas.

A turma B apresentou desempenho particularmente limitado nesse aspecto, demonstrando desconhecimento de elementos centrais da trama, o que levou o pesquisador a intervir, recontando parte da narrativa para dar continuidade à entrevista. Por fim, é possível perceber uma expectativa significativa por parte dos alunos em relação ao contato com textos literários, sobretudo narrativas e poemas. Embora as histórias em quadrinhos ainda ocupem lugar de destaque entre suas preferências, os dados evidenciam a importância de projetos de leitura que favoreçam a transição gradual de textos mais simples para aqueles de maior complexidade literária e estrutural.

Ao seguir as recomendações de Carvalho (2008), Abreu (2012) em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, utilizou em sua metodologia a sequência de atividades:

elaboração dos textos (adaptações das histórias), leitura silenciosa, leitura oral, escolha de personagens, atividades de desinibição, gravação, edição publicação e audição.

A primeira fase do projeto ocorreu em junho de 2012 com alunos do 1º e 3º ciclos, enquanto a segunda fase foi realizada entre agosto e setembro do mesmo ano, envolvendo alunos do 2º e 3º anos do segundo ciclo (7º e 8º ano do Ensino Fundamental II), todos participantes do Projeto de Intervenção Pedagógica e frequentadores semanais da biblioteca, local onde a professora atuou por quatro anos letivos. Durante o projeto de intervenção pedagógica as atividades foram realizadas em dois momentos: em sala de aula e na biblioteca, com foco na exploração de histórias por meio de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na sala de aula, foram desenvolvidos trabalhos relacionados às obras: “*Como o gato e o rato se tornaram inimigos*” de Rogério Andrade Barbosa, “*Noite Escura*” de Dorothee De Monfreid e “*O casamento do filho do vento*” de Arlene Holanda. Para facilitar as gravações dos podcasts, as histórias foram adaptadas pela equipe da biblioteca, revisadas pela professora e ajustadas pelos alunos, visando um diálogo mais coloquial. No entanto, os ensaios para leitura em voz alta demandaram tempo, resultando em gravações mais curtas e desafios para manter a espontaneidade dos participantes.

A leitura foi realizada diretamente na biblioteca, sem preparação prévia em sala de aula, e a escolha do conto foi feita em conjunto pela equipe da biblioteca, direção e alunos, integrando-se ao cronograma já estabelecido da biblioteca. A leitura em voz alta e a dramatização das histórias foram estratégias utilizadas para engajar os alunos, que também participaram da criação de sons e da edição dos podcasts, com o apoio dos programas *Audacity* e *4shared*.

No projeto, alunos de salas diferentes fizeram podcasts de durações diferentes, sendo que, um mais curto: “*A História de como o gato e o rato se tornaram inimigos*”; um mais moderado: “*Noite Escura*” e por último mais longo: “*O Casamento do Filho do Vento*”. As atividades promoveram a reflexão, a criatividade e a colaboração entre os alunos, que também exploraram temas como planetas e mitos folclóricos, integrando conhecimentos interdisciplinares. O projeto reforçou a importância do silêncio reflexivo e da leitura como ferramentas para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Ao analisar a prática de letramento literário implementada por Abreu (2012), à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi possível constatar a presença de todas as competências específicas de Língua Portuguesa, exceto a 6 que analisa informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação. Da

mesma maneira, todas as competências gerais foram contempladas, com exceção da 8, que se refere ao cuidado com a saúde física e emocional.

Quanto às habilidades desenvolvidas no projeto, é possível identificar a presença de diversas habilidades previstas na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. A habilidade EF69LP44 é contemplada a partir da escolha de contos africanos e do trabalho com a identificação dos alunos em relação aos personagens, promovendo a valorização da diversidade cultural e étnica. A habilidade EF69LP46 manifesta-se nas diferentes etapas do projeto, como leitura, reconto, gravação de podcasts e apresentações para os colegas, evidenciando a integração de múltiplas linguagens.

A habilidade EF69LP47 também está presente, considerando que as atividades propostas incluíam análises narrativas que abrangiam aspectos como personagens, tempo, espaço, enredo e foco narrativo. Já a habilidade EF69LP49 pode ser observada na evolução gradual do interesse dos alunos pela leitura, mesmo diante das dificuldades iniciais. A habilidade EF69LP53 se evidencia por meio das práticas de leitura em voz alta, reconto oral, dramatizações e gravações, todas com foco no desenvolvimento da expressividade e da oralidade.

Por fim, a habilidade EF69LP54 é plenamente contemplada nas atividades relacionadas ao uso da sonoplastia, da expressividade vocal, dos marcadores de ritmo, das trilhas sonoras e da recriação de sons com o corpo, demonstrando o uso intencional de elementos paralingüísticos e a exploração de seus efeitos nos textos orais e multimodais.

Os resultados obtidos pela professora ao longo do projeto evidenciam avanços importantes no desenvolvimento da oralidade, da expressividade e do engajamento dos alunos. A familiaridade prévia com o gravador facilitou a participação de algumas crianças, enquanto outras, mais tímidas, necessitaram de incentivo. Nesse contexto, a mediação da professora foi essencial, oferecendo apoio conforme as necessidades surgiam, desde iniciar a narrativa até auxiliar na recuperação de trechos esquecidos ou na construção de frases.

Durante a produção do terceiro podcast, observou-se maior autonomia dos alunos na recriação de histórias, com a inserção de personagens do folclore nacional, como a mula-sem-cabeça. Houve progressos no uso da linguagem, com redução do uso repetitivo de conectores como “aí” e maior presença de elementos coesivos e estruturais típicos das narrativas, como marcadores temporais (“depois”, “de repente”), expressões de repetição e fórmulas de abertura e encerramento (“Era uma vez”, “viveram felizes para sempre”).

Além disso, os alunos demonstraram capacidade de adequar seu discurso conforme o interlocutor e o contexto. Em situações informais, como os ensaios entre colegas, havia maior

espontaneidade e liberdade criativa; já nas gravações, especialmente na presença do auxiliar de biblioteca, a postura tornava-se mais contida e formal. Essa variação no estilo de fala revela não apenas a adaptação às diferentes situações comunicativas, mas também o reconhecimento da importância social do momento de gravação, considerado pelos alunos como um espaço de validação de suas produções.

Em seu artigo, Souza (2013), relatou a atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ao desenvolver um trabalho na biblioteca de uma escola pública de Uberlândia em Minas Gerais. Foram planejadas e avaliadas ações de mediação que abrangeram desde a reestruturação da biblioteca até a utilização de textos literários em diversos formatos. Essas ações destacaram, além dos aspectos linguísticos das obras, os elementos narrativos e sua estrutura nos textos trabalhados, ressaltando a relevância das narrativas de ficção tanto na formação das crianças quanto no apoio à resolução de conflitos.

Em agosto de 2013, alunos dos 6º anos da E. E. Honório Guimarães participaram de uma Oficina de Cartas, organizada por licenciandas-bolsistas do PIBID Subprojeto Língua Portuguesa, com duração de duas horas/aula. Após a explicação sobre a história e importância das cartas, incluindo o gênero eletrônico (e-mail) e sua estrutura, os alunos receberam cartas de estudantes de outra escola, às quais responderam abordando preferências de leitura e sugerindo novo contato. A oficina, que contou com o apoio de professores mediadores, teve alta participação dos estudantes e as cartas foram entregues à escola de origem.

Em setembro de 2013, alunos dos 7º anos A e B participaram de uma oficina de histórias em quadrinhos (HQs) com duração de três horas/aula, mediada também por licenciandas-bolsistas do PIBID e professores de História e Língua Portuguesa. A oficina abordou a história das HQs, sua contribuição cultural, e os 50 anos da Turma da Mônica, destacando características como balonamentos e onomatopeias. Após explicações e discussões, os alunos criaram HQs utilizando cartolinhas, quadros em branco e recortes, cujos resultados foram expostos na escola e divulgados online.

Em outubro de 2013, alunos do 7º ano participaram de uma oficina sobre fanzines, gênero artesanal e autoral com origem na ficção científica e ampla diversidade temática. Após a apresentação de slides explicando sua história e características, os alunos produziram fanzines utilizando revistas, imagens recortadas, tesouras e colas. Os temas escolhidos incluíram música, arte e moda. As produções originais foram fotocopiadas e distribuídas aos estudantes, que compartilharam os trabalhos com seus colegas.

A prática de letramento literário desenvolvida por Souza (2013) na biblioteca escolar demonstra forte alinhamento com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as competências gerais, observa-se a presença de todas, com exceção da competência 8 que propõe conhecer, apreciar e cuidar de sua saúde física e emocional; quanto às competências específicas de Língua Portuguesa, todas estão contempladas. Embora o termo “letramento literário” não apareça de forma explícita na BNCC, o documento reconhece a importância da leitura literária ao propor o desenvolvimento de competências relacionadas à fruição, análise, interpretação e apreciação crítica de textos literários, o que respalda a relevância da proposta realizada.

No que diz respeito às habilidades da BNCC, observa-se a presença de diversas competências associadas ao desenvolvimento do letramento literário. A habilidade EF69LP44 manifesta-se nas oficinas com *“Dom Quixote”* e histórias em quadrinhos, que exploraram valores culturais e históricos, promovendo reflexões críticas sobre identidade, linguagem e sociedade. A EF69LP46 é contemplada na participação dos alunos em oficinas de leitura, escrita, ilustração, dramatização, produção de fanzines e HQs, com a divulgação dos trabalhos no ambiente escolar e em redes sociais, caracterizando práticas de compartilhamento literário-cultural. A leitura adaptada de *“Dom Quixote”* também permitiu o trabalho com a EF69LP47, por meio da análise de elementos narrativos como enredo, narrador, personagens, espaço e tempo. A EF69LP49 foi evidenciada no aumento do interesse dos alunos pela leitura, refletido na frequência à biblioteca e no envolvimento ativo nas atividades propostas. A produção de fanzines e HQs, por sua vez, mobilizou a EF69LP51, ao exigir planejamento, criação e revisão textual com atenção à estrutura, estilo, verossimilhança e aspectos estéticos. Por fim, a EF69LP53 esteve presente nas atividades de leitura, reconto e reinterpretiação de obras literárias, incluindo versões ilustradas, as quais exigiram compreensão profunda e fluência narrativa por parte dos estudantes.

Os resultados obtidos com o projeto evidenciam avanços significativos tanto no engajamento dos estudantes quanto na valorização do espaço da biblioteca escolar. As ações de mediação de leitura contribuíram para transformar a biblioteca em um ambiente mais acolhedor e atrativo, o que se refletiu no aumento do número de alunos frequentando o local, motivados pela interação proporcionada pela leitura literária.

As oficinas de leitura e produção textual promoveram momentos lúdicos e interativos, despertando o entusiasmo dos alunos e favorecendo a criação de textos com qualidade superior à esperada, os quais cumpriram plenamente sua função comunicativa. Além da revitalização física do espaço, observou-se uma transformação simbólica: a biblioteca, anteriormente

percebida como um lugar escuro e desanimado, passou a ser reconhecida como um ambiente vivo, estimulante e propício à imaginação.

No que diz respeito à formação docente, um dos eixos fundamentais do PIBID, a experiência também se mostrou extremamente positiva. As licenciandas-bolsistas tiveram a oportunidade de liderar as atividades em sala, conduzindo as oficinas e orientando os alunos, o que contribuiu significativamente para seu desenvolvimento profissional.

A professora Ferreira (2015), desenvolveu uma pesquisa-ação voltada para a prática da leitura literária, cujo registro consta na dissertação defendida em 2015. O estudo foi realizado com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública estadual localizada na zona urbana do município de Janaúba, em Minas Gerais.

Para o desenvolvimento do trabalho, foram selecionados contos da literatura brasileira, com ênfase no gênero fantástico. Entre as obras escolhidas, destacam-se “*Uma ideia toda azul*” e “*No castelo que se vai*”, de Marina Colasanti; “*As formigas*” e “*O menino e o velho*”, de Lygia Fagundes Telles; além de “*A flor de vidro*” e “*A armadilha*”, de Murilo Rubião. A abordagem centrou-se especialmente nos contos desses três autores, estabelecendo conexões com o universo do irreal e explorando os principais aspectos do fantástico, conforme os postulados da teoria de Todorov.

Durante a oficina de leitura, a pré-leitura buscou estabelecer conexões entre a literatura e a realidade dos alunos, utilizando imagens, pinturas e filmes relacionados aos textos a serem lidos. Para isso, foi selecionada uma imagem retirada da internet que retratava algumas características do gênero fantástico, em seguida a turma assistiu ao filme “*Malévola*”, que faz uma releitura do conto “*A bela adormecida*”, e com isso, eles conseguiram fazer uma ligação da obra cinematográfica com o conto original durante as discussões a respeito.

Na etapa de apresentação, com duração de uma hora e vinte minutos, os estudantes participaram de uma atividade para reconhecer os autores e livros selecionados para leitura. A princípio, foram à biblioteca para obter informações básicas sobre os escritores e suas principais obras. Em seguida, os livros escolhidos foram apresentados, e a turma, dividida em grupos, analisou os aspectos paratextuais, como capa, contracapa e orelha, formulando hipóteses sobre os textos. A professora acompanhou a atividade e, ao iniciar a discussão sobre os autores e obras, percebeu que a maioria dos alunos não os conhecia. Diante disso, sugeriu-se uma nova visita à biblioteca para pesquisa sobre Marina Colasanti, Lygia Fagundes Telles e Murilo Rubião, sendo que, para este último, foi necessário que a pesquisadora levasse um exemplar, pois não havia livros disponíveis na escola.

A intervenção teve início em 1º de outubro de 2014 com a leitura do conto “*Uma ideia toda azul*”, de Marina Colasanti. A atividade começou com uma discussão sobre o título, seguida da leitura em duplas e, posteriormente, em voz alta pela professora. Após a leitura, os alunos interpretaram o texto e produziram um relato de leitura com suas percepções. Em 8 de outubro, aplicou-se a mesma estratégia com o conto “*No castelo que se vai*”, também de Colasanti, observando-se maior familiaridade dos alunos com as características do gênero fantástico.

Nos dias 22 e 29 de outubro, foram trabalhados os contos “*O menino e o velho*” e “*As formigas*”, de Lygia Fagundes Telles. A abordagem incluiu leitura individual e em voz alta, debates sobre os personagens e análise dos aspectos visuais dos textos. Para “*As formigas*”, um vídeo introdutório auxiliou na ativação de conhecimentos prévios, seguido de leitura e interpretação coletiva, com os alunos identificando elementos do gênero fantástico.

No dia 5 de novembro, foi trabalhado “*A armadilha*”, de Murilo Rubião. Devido às dificuldades dos alunos em compreender o conto, a professora adotou a técnica do andaime, guiando a leitura e intervenções para facilitar a interpretação. Em 19 de novembro, utilizou-se a mesma estratégia com “*A flor de vidro*”, onde os alunos foram organizados em grupos para interpretar questões específicas do texto antes de exporem suas reflexões ao coletivo.

A culminância do projeto ocorreu em 10 de dezembro, quando os alunos revisaram e selecionaram seus relatos de leitura para exposição em um mural. Também produziram cartazes sobre os autores estudados, destacando suas biografias e obras, finalizando a intervenção com a apresentação dos trabalhos para as demais turmas da escola.

O projeto desenvolvido pela docente Ferreira (2015) articula-se a diversas habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no componente de Língua Portuguesa. Entre as habilidades destacadas, observa-se a EF69LP44, uma vez que a proposta parte da leitura de contos literários com análise de seus contextos culturais e sociais; a EF69LP46, pois a metodologia inclui oficinas de leitura e rodas de conversa, promovendo práticas colaborativas e o compartilhamento de interpretações; e a EF69LP47, contemplada pelo foco nos contos fantásticos e pela análise de elementos narrativos, como enredo, foco narrativo e caracterização das personagens.

A habilidade EF69LP49 também se faz presente, visto que a autora aponta uma mudança significativa na relação dos alunos com a leitura literária, marcada por maior engajamento, prazer e envolvimento. Ainda que não seja o foco principal, a habilidade EF67LP30 pode ser identificada em momentos nos quais os alunos foram incentivados a produzir criações textuais a partir dos contos lidos, exercitando a escrita criativa.

Quanto às competências da BNCC, o trabalho contempla as competências específicas de Língua Portuguesa 1, 2, 3, 7, 8 e 9, que destacam a compreensão crítica e cultural da linguagem, a prática da leitura e escrita, a valorização do texto e o desenvolvimento do senso estético, assim como as competências gerais 1, 2, 3, 4, 7 e 9, associadas à formação do pensamento crítico, à comunicação clara, ao respeito à diversidade e à valorização das diferentes manifestações culturais. Dessa maneira, a proposta evidencia seu potencial formativo para o desenvolvimento de leitores críticos, sensíveis e criativos, fortalecendo a autonomia e ampliando a compreensão do universo literário e social.

A implementação da proposta de letramento literário demonstrou impactos significativos na relação dos estudantes com a leitura de textos literários. Inicialmente, a recepção dos alunos foi positiva, motivada, sobretudo, pela possibilidade de compensação nas notas bimestrais. No entanto, com o desenrolar das atividades, observou-se um envolvimento qualitativo mais profundo, caracterizado pelo crescente interesse dos discentes pela leitura e pela participação ativa nas discussões em sala de aula.

Um dos aspectos mais relevantes da intervenção foi a utilização de textos literários em sua forma integral, o que contribuiu significativamente para a formação de leitores mais críticos e autônomos. A escolha do gênero conto mostrou-se acertada, uma vez que sua extensão favoreceu o trabalho pedagógico com a totalidade das obras, evitando o uso fragmentado recorrente em livros didáticos. Essa decisão permitiu uma interação mais completa entre os estudantes e os textos literários.

Durante a leitura e discussão dos contos, foi possível perceber como os alunos passaram a estabelecer relações entre os conteúdos das obras e suas próprias experiências de vida. Tal fenômeno evidenciou-se em textos como “*Uma ideia toda azul*”, “*O menino e o velho*”, “*Formigas*” e “*A armadilha*”. Em especial, o conto “*Uma ideia toda azul*”, de Marina Colasanti, propiciou reflexões importantes por parte dos alunos, que passaram a identificar posturas do personagem com atitudes presentes em seu cotidiano, demonstrando a capacidade da literatura de promover a identificação e a construção de sentido.

As aulas seguiram uma organização metodológica baseada em momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, com estratégias diversas, como leitura individual silenciosa, leitura compartilhada e rodas de conversa. Embora essas práticas tenham sido aplicadas de forma semelhante nas diferentes aulas, os efeitos foram variados conforme o texto em análise. Verificou-se maior engajamento e participação coletiva nos encontros em que foram trabalhados os contos de Marina Colasanti e Lygia Fagundes Telles, destacando-se pela riqueza das discussões e pela espontaneidade das manifestações dos alunos.

A mediação da professora/pesquisadora foi um fator essencial para o desenvolvimento da proposta. Por meio de orientações durante as leituras, mediação das discussões e incentivo à produção escrita, foi possível ampliar o repertório dos estudantes e promover um espaço de escuta ativa, no qual os discentes se sentiam acolhidos e estimulados a expressar suas interpretações, sem receio de julgamentos. Essa postura contribuiu para a fruição do texto literário e o fortalecimento do vínculo entre aluno e leitura.

Outro dado relevante diz respeito à ampliação do interesse dos alunos pelos livros trabalhados em sala. Antes da realização da intervenção, apenas 11 estudantes, em um período de cinco meses, frequentavam regularmente a biblioteca escolar. Após a proposta, esse número aumentou para 16 alunos em apenas um mês, o que revela uma mudança positiva no comportamento leitor dos discentes. Observou-se, ainda, uma preferência pelos livros da autora Marina Colasanti, cuja obra obteve maior aceitação entre os estudantes.

Por fim, constatou-se que o engajamento dos alunos com a leitura literária desenvolveu-se de forma gradual, iniciando-se com o contato individual e evoluindo para estratégias de leitura compartilhada, levantamento de conhecimentos prévios e interpretação coletiva. As atividades propostas possibilitaram a ampliação de saberes, a revisão de conceitos e, sobretudo, um envolvimento mais efetivo dos estudantes com o texto literário, confirmando a eficácia das práticas de letramento literário adotadas na intervenção.

Em sua pesquisa-ação, Rodrigues (2016), propôs desenvolver atividades de leitura com uma turma de 20 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Yolanda Amorim de Carvalho, situada em um bairro periférico da cidade de Arcos, Minas Gerais. Para isso, a docente optou por trabalhar com textos do gênero conto, selecionando especificamente as obras “*A Cartomante*” e “*Pai contra Mãe*”, de Machado de Assis, como base para as atividades de leitura e interpretação.

A leitura da obra “*A Cartomante*” foi conduzida em etapas, utilizando atividades de análise previamente elaboradas em um material didático, com acréscimos e adaptações para melhor atender ao trabalho de leitura. Já a leitura do conto “*Pai contra Mãe*” seguiu uma abordagem alinhada às sequências expandidas propostas por Cosson (2009), com todas as atividades planejadas exclusivamente pela professora.

Para a análise do conto “*A Cartomante*”, a professora organizou a leitura em sala de aula, distribuindo cópias do texto aos alunos, já que a dinâmica escolhida impedia o uso do livro completo nesse primeiro momento. Como essa foi a primeira obra de Machado de Assis lida pelos estudantes, o conto foi dividido em quatro partes, permitindo uma abordagem mais detalhada e gradual. A culminância dessa atividade resultou em um projeto interdisciplinar, no

qual os alunos, organizados em dois grupos, selecionaram os trechos mais marcantes da narrativa para encená-los. Cada grupo ficou responsável por definir o cenário, o figurino e a montagem dos personagens, utilizando seus próprios celulares para registrar as cenas por meio de fotografias. Essas imagens foram posteriormente selecionadas e organizadas em uma exposição, apresentada durante a Noite Literária da escola, criando, assim, uma oportunidade para integrar a leitura literária ao uso da tecnologia e ao conhecimento prévio dos estudantes.

Na dissertação de Rodrigues (2016), foi possível identificar o desenvolvimento de diversas habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

A proposta contempla a habilidade EF69LP44, uma vez que a professora trabalhou os contos “*A cartomante*” e “*Pai contra mãe*”, ambos de Machado de Assis, promovendo a análise da linguagem refinada, do contexto histórico e social das narrativas, bem como de temas relevantes como as relações humanas, a desigualdade e o preconceito. Essa abordagem possibilitou aos alunos uma leitura crítica e contextualizada, incentivando múltiplos olhares sobre a sociedade, a cultura e as identidades representadas nos textos.

A habilidade EF69LP46 também foi mobilizada, pois a metodologia envolveu leitura compartilhada e discussões em sala de aula, nas quais os alunos puderam expressar suas opiniões, impressões e sentimentos, promovendo, assim, a apreciação estética e afetiva da literatura. No que se refere à habilidade EF69LP47, a proposta incluiu a análise de aspectos linguísticos e estilísticos dos textos, com ênfase nos tempos verbais, nas formas de discurso e nos recursos expressivos utilizados pelo autor, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão da construção narrativa e do efeito de sentido nos contos.

A habilidade EF69LP49 também foi contemplada, especialmente pela escolha de obras de autores canônicos da literatura brasileira e pela mediação sensível da professora, que incentivou o envolvimento efetivo dos estudantes com as leituras, promovendo o gosto pela literatura e o engajamento com o texto literário. Quanto à habilidade EF69LP51, observa-se que a proposta de leitura e interpretação aprofundada permitiu aos alunos elaborar hipóteses, construir sentidos e expressar opiniões com base nos textos analisados. Essas atividades estão diretamente ligadas à elaboração de respostas críticas e reflexões, características da produção textual fundamentada em leitura literária.

A habilidade EF69LP53 foi atendida por meio das atividades de leitura compartilhada com mediação docente, que envolveram momentos de oralização, interpretação coletiva e, possivelmente, práticas de reconto, mesmo que de maneira indireta, promovendo a ampliação das experiências leitoras dos alunos.

Além disso, constatou-se que a proposta de letramento literário analisada contempla integralmente todas as competências gerais e específicas de Língua Portuguesa previstas pela BNCC, com exceção da competência geral 5, que trata do uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais nas práticas sociais, e da competência específica 5, que se refere ao uso adequado da variedade e do estilo de linguagem conforme a situação comunicativa, o interlocutor e o gênero textual, as quais não foram observadas de forma explícita ao longo da prática descrita.

A proposta de letramento literário desenvolvida pelo professor analisado foi aplicada a uma turma de 20 alunos e evidenciou resultados relevantes quanto ao engajamento dos estudantes com a leitura literária. A análise qualitativa do trabalho considerou a representatividade de cinco alunos (25% da turma), cujas respostas e participações foram consideradas significativas para fins de pesquisa-ação.

Durante a leitura do conto “*A cartomante*”, de Machado de Assis, os alunos demonstraram forte envolvimento com a narrativa e com aspectos socioculturais relacionados à vida do autor. Por residirem em região periférica, os estudantes se sentiram motivados ao saber que o autor era afrodescendente e teve uma trajetória marcada pela superação de desigualdades. Esse dado contribuiu para o aumento do interesse pelas obras de Machado. Uma aluna, por exemplo, manifestou grande curiosidade pelo livro Memórias póstumas de Brás Cubas, após saber que a história é narrada por um defunto, elemento que gerou surpresa e motivação. Outros alunos ampliaram a discussão mencionando autores canônicos como Shakespeare e a obra Romeu e Julieta, o que possibilitou reflexões sobre os clássicos literários e sua presença em diferentes mídias e formatos culturais.

Além do conteúdo textual, o professor buscou aproximar a leitura do cotidiano dos estudantes ao abordar temas como o desejo de prever o futuro, fazendo alusão a cartazes de videntes fixados na cidade. A temática provocou uma intensa participação dos alunos, que compartilharam experiências pessoais, posicionando-se de forma crítica ou empática em relação ao tema. Essa discussão inicial facilitou a entrada na narrativa e contribuiu para o engajamento dos estudantes.

A leitura do conto foi realizada em diferentes etapas: leitura silenciosa, retomada oral, leitura compartilhada e comentários interpretativos. Apesar das dificuldades de vocabulário e de fluência leitora enfrentadas por boa parte da turma, a mediação do professor foi fundamental para garantir a compreensão do texto. Os alunos retomaram oralmente os trechos lidos, reconstituíram enredos, formularam hipóteses, analisaram os personagens e, em diversos momentos, demonstraram empatia ao se colocarem no lugar das personagens, refletindo sobre

suas ações e motivações. Essa postura ativa revelou-se um importante indicativo da construção de sentido e da fruição do texto literário.

Na sequência, foi realizada a leitura do conto “*Pai contra mãe*”, também de Machado de Assis. A atividade foi introduzida com uma pesquisa em grupo, utilizando celulares e internet para analisar imagens relacionadas ao contexto da escravidão. A partir dessas imagens, os alunos compartilharam conhecimentos prévios, citaram referências midiáticas e demonstraram interesse em aprofundar aspectos históricos que ainda desconheciam.

A leitura do conto foi realizada coletivamente, com mediação do professor, considerando as limitações de leitura autônoma por parte dos alunos. A atividade foi conduzida de forma cuidadosa, com uma primeira leitura do texto integral e, posteriormente, uma nova leitura voltada ao esclarecimento de vocabulário e à análise textual. O impacto emocional causado pelo final da narrativa foi significativo: os estudantes expressaram sentimentos de assombro, indignação, tristeza e empatia pelas personagens. A releitura do título após a conclusão da história promoveu uma revisão interpretativa por parte dos alunos, que inicialmente haviam atribuído sentidos distintos ao enunciado “*Pai contra mãe*”.

Esse momento pós-leitura revelou-se especialmente profícuo, com os alunos expressando oralmente suas impressões, sentimentos e julgamentos, preferindo a fala ao registro escrito. A discussão gerada foi intensa, favorecendo a construção coletiva de sentidos e promovendo um espaço de escuta e expressão autêntica.

Como resultado dessa vivência literária, observou-se que os alunos, por vontade própria, prosseguiram com a leitura de outros contos de Machado de Assis, motivados pelas atividades em sala, pelas mediações realizadas e pela curiosidade despertada ao longo do processo. Esse dado evidencia o fortalecimento da autonomia leitora e da relação dos estudantes com a literatura, consolidando a proposta como significativa para o desenvolvimento do letramento literário.

Os docentes Ramos, Costa e Dantas (2017) reúnem suas experiências com uma pesquisa-ação externa para o ensino de Literatura de Cordel em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Pernambuco.

A intervenção pedagógica centrou-se na leitura e discussão do cordel “*Carolina Maria de Jesus*”, de Jarid Arraes, promovendo reflexões sobre a biografia da autora e sua representatividade na literatura afro-brasileira.

A experiência foi organizada em seis encontros. No primeiro encontro, foi realizada a leitura de uma reportagem sobre uma menina que salvou livros durante uma enchente, seguida de uma discussão sobre a valorização dos estudos e o papel da literatura na motivação dos

alunos. O segundo encontro foi dedicado à apresentação da autora Jarid Arraes e do cordel “*Carolina Maria de Jesus*”, permitindo que os alunos tivessem um primeiro contato com a obra e a autora, sem ainda realizar a leitura. No terceiro Encontro, ocorreu a leitura compartilhada do cordel, seguida de uma discussão temática sobre a obra, explorando seus aspectos literários e sociais.

O quarto encontro focou na interpretação do cordel e na preparação para a produção textual. Os alunos discutiram as personagens homenageadas, sua condição racial e social, e foram orientados a produzir cordéis biográficos sobre pessoas marcantes de sua comunidade ou família. O quinto encontro foi dedicado ao acompanhamento da produção dos cordéis pelos alunos, com orientação individual para auxiliar no desenvolvimento dos textos. Por fim, no sexto encontro, ocorreu a finalização da produção dos cordéis, com revisão de possíveis falhas estruturais e ortográficas, e a aplicação de um questionário para avaliar a experiência.

A metodologia da pesquisa incluiu o uso de um diário de pesquisa para registrar o processo e as principais colocações dos alunos, garantindo que os comentários e dúvidas não se perdessem. Além disso, foi utilizado um questionário com seis questões subjetivas, aplicado no último encontro, para avaliar a experiência e compor o corpus da pesquisa. O cordel selecionado, “*Carolina Maria de Jesus*”, foi escolhido por abordar a biografia de uma mulher negra e sua luta contra a exclusão social, alinhando-se aos objetivos da pesquisa de promover uma reflexão crítica sobre temas sociais e raciais.

No artigo os autores apresentam uma proposta de letramento literário desenvolvida no mesmo ano da homologação da primeira versão da BNCC, porém realizada anteriormente à sua data oficial de publicação. Contudo, conseguiu-se constatar exercícios de todas as competências gerais de língua portuguesa, exceto pela de número 8, e também das competências específicas de língua portuguesa, exceto pela 4 e 10.

No que se refere às habilidades previstas na BNCC, identificam-se, na proposta analisada, os seguintes encaminhamentos: a habilidade EF89LP32 foi contemplada a partir da leitura de uma reportagem jornalística, o caso da menina que salvou livros durante uma enchente, articulada à leitura de um cordel sobre Carolina Maria de Jesus, promovendo relações entre literatura, realidade, cultura e diferentes mídias. A habilidade EF89LP33 também foi mobilizada, uma vez que os estudantes leram cordéis, discutiram temas e personagens, expressaram opiniões, estabeleceram vínculos com suas vivências e produziram cordéis biográficos. Já a habilidade EF89LP35 foi contemplada ao final da sequência didática, quando os alunos realizaram a produção de cordéis autorais, escolhendo livremente os temas a serem abordados. A habilidade EF89LP36 esteve presente na criação dos textos rimados, com atenção

à musicalidade, ao ritmo, à temática e às características estilísticas do gênero. Por fim, as habilidades EF08LP04 e EF09LP04 foram evidenciadas no processo de produção textual, que incluiu orientação quanto a aspectos ortográficos, gramaticais e estruturais, com acompanhamento individual durante a escrita dos cordéis.

Como na data de publicação do artigo o projeto ainda não havia sido finalizado, os autores apresentaram apenas os resultados parciais da proposta de letramento literário desenvolvida por meio da literatura de cordel. Esses resultados evidenciam avanços significativos tanto no engajamento dos alunos quanto no desenvolvimento de competências de leitura e escrita crítica.

A metodologia adotada, que propôs uma aproximação gradual com a obra literária, iniciando pelo contato com o tema, o autor e, por fim, com o texto, mostrou-se eficaz para familiarizar os estudantes com o universo do cordel e promover um envolvimento significativo com os conteúdos trabalhados. Destaca-se, nesse processo, o uso da leitura compartilhada como estratégia central, priorizando a construção coletiva de sentidos e o diálogo em sala de aula, em detrimento de abordagens conceituais e historiográficas.

Essa abordagem permitiu aos alunos mobilizarem seus conhecimentos prévios e reconhecerem experiências semelhantes às suas e às de seus colegas, fortalecendo a identificação com os temas abordados. As falas registradas pelos autores revelam esse processo de reconhecimento e construção de vínculos com a literatura: “A Carolina só podia ser de Jesus, por ter o dom da escrita”; “Pretendo ser escritora e sei que ser negra pode ser um obstáculo, mas o cordel me mostrou que não”; “Vejo minha mãe em Carolina, ela fez a EJA e estudou pedagogia, trabalha e é muito feliz com o que faz”.

Além disso, o exercício de leitura e produção dos próprios cordéis evidenciou a capacidade dos alunos de recriar e ressignificar seus saberes, construindo novas formas de representar suas vivências e refletir sobre as experiências de outras pessoas. A proposta revelou-se potente para a formação de leitores críticos, pois articulou a leitura literária à escrita criativa, à valorização da identidade e à reflexão sobre questões sociais, raciais e históricas.

Félix (2018), apresenta um relato de experiência sobre o desenvolvimento do projeto realizado na Escola Municipal Professora Francisca Leite Vitorino, situada na cidade de Boa Vista, Paraíba.

No projeto descrito, foram utilizadas estratégias metodológicas diversificadas, com foco em gêneros textuais específicos para cada ano escolar. As atividades incluíram leitura, discussões, pesquisas, produções textuais, debates, contação de histórias, apresentações artístico-culturais e exibição de filmes, entre outras. Sequências didáticas foram elaboradas

pelas professoras, considerando a faixa etária e o gênero textual escolhido para cada turma: poemas (6º ano), cordel (7º ano), crônicas (8º ano) e reportagens (9º ano). Essas atividades ocorreram em diversos espaços, como sala de aula, biblioteca e praça, culminando em um evento chamado *Momento Literário*.

O projeto buscou superar a produção textual tradicional na escola, inserindo novas práticas que colocam o aluno como protagonista do processo de escrita. Cada turma, ao trabalhar com um gênero específico, permitiu um estudo detalhado e direcionado, ampliando as capacidades de aprendizagem dos alunos e fortalecendo sua autonomia na escrita.

O trabalho contribui de maneira significativa para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. Dentre as habilidades evidenciadas, destaca-se a EF69LP44, uma vez que o projeto envolveu leitura e produção de textos literários diversos (poema, cordel, crônica e reportagem), abordando temáticas sociais e culturais vinculadas à realidade dos estudantes. A habilidade EF69LP46 também se fez presente por meio da realização de práticas como leitura deleite, visitas à biblioteca, varais de leitura, contação de histórias, declamações e a culminância do projeto com o Jornal Literário, socializado com toda a comunidade escolar. Observa-se ainda a presença da habilidade EF69LP47, uma vez que as professoras elaboraram sequências didáticas específicas para cada gênero textual, trabalhando aspectos como estrutura, linguagem e elementos narrativos. A habilidade EF69LP49 ficou evidente no despertar do gosto pela leitura, e a EF69LP51 na organização do processo de produção textual, que incluiu estudo de gêneros, palestras, pesquisas e acompanhamento docente durante a escrita, reescrita e edição dos textos que compuseram o jornal. Por fim, a habilidade EF69LP53 foi mobilizada durante as apresentações do evento de culminância, no qual os estudantes realizaram leituras expressivas, contação de histórias e declamações de poemas, demonstrando domínio da oralidade e da expressividade textual e corporal.

Em relação às Competências Gerais da Educação Básica, verificou-se a presença de todas, à exceção da competência 5, que trata do entendimento e uso crítico, significativo e ético das tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas sociais, e da competência 8, relacionada ao conhecimento, à valorização e ao cuidado com a saúde física e emocional. Já entre as competências específicas de Língua Portuguesa, todas foram contempladas, exceto a competência 4, que se refere à compreensão do fenômeno da variação linguística. Dessa maneira, conclui-se que a experiência pedagógica relatada se alinha às diretrizes da BNCC e

mostra-se eficaz para a promoção do letramento literário e para o desenvolvimento integral dos alunos.

A execução do projeto possibilitou a constatação de que é viável planejar aulas diferenciadas que valorizem o interacionismo em sala de aula e na escola, ao mesmo tempo em que promovem o aprimoramento de metodologias inovadoras voltadas à leitura e à escrita de forma dinâmica e significativa. Como resultados positivos, observou-se o desenvolvimento de ações que contribuíram para o êxito e a ampla aceitação da proposta por parte da comunidade escolar.

Cada turma envolvida no projeto estudou e leu gêneros textuais específicos, conforme o planejamento das professoras de Língua Portuguesa, participando ativamente de momentos de leitura deleite. Outro avanço relevante foi o aumento no interesse e na frequência dos estudantes à biblioteca municipal, espaço que passou a ser mais frequentado após a implementação do projeto, refletindo uma mudança de postura em relação à leitura.

No que se refere à produção textual, cada turma produziu exclusivamente o gênero que havia estudado ao longo das atividades, sendo esse trabalho precedido por oficinas e palestras sobre as características estruturais e funcionais dos gêneros abordados. Esse suporte pedagógico contribuiu para que os alunos se sentissem mais preparados e confiantes para realizar suas produções.

O produto final do projeto consistiu na elaboração de um Jornal Literário, o qual reuniu os textos premiados das turmas participantes, acompanhados de ilustrações e informações sobre os estudantes vencedores. A impressão do jornal contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura local. Sua distribuição ocorreu durante o evento de culminância do projeto, realizado em dezembro de 2017, que contou com a presença de alunos, familiares e membros da comunidade escolar. Nesse evento, também foram organizadas atividades culturais como declamações, contação de histórias, dramatizações e varais de leitura, planejadas com a participação ativa dos discentes. Os autores dos melhores textos foram premiados com livros, em reconhecimento ao desempenho e ao engajamento demonstrado ao longo do projeto.

No caso das turmas do 9º ano, o gênero selecionado foi a reportagem, por fazer parte dos conteúdos curriculares dessa etapa. As atividades iniciaram-se com a leitura e análise de reportagens, tanto em formato impresso quanto audiovisual, a fim de aprofundar o conhecimento sobre o gênero. Posteriormente, a jornalista local Vanuza Oliveira foi convidada para realizar uma palestra, na qual compartilhou suas experiências profissionais e discutiu as especificidades da escrita jornalística.

Em seguida, os estudantes realizaram pesquisas sobre personalidades e acontecimentos relevantes da cidade de Boa Vista, com o objetivo de elaborar suas próprias reportagens. Após a produção textual, cada professor selecionou três textos para uma etapa posterior de avaliação coletiva entre os docentes da área, resultando na escolha dos textos vencedores que integraram o jornal literário.

Tais resultados demonstram o potencial da articulação entre práticas pedagógicas inovadoras, valorização da produção discente e envolvimento com a comunidade, revelando o impacto positivo que projetos dessa natureza podem promover no processo de ensino-aprendizagem e na formação de leitores e escritores críticos.

Os autores Silva, Filho e Aquino (2019), relatam suas experiências com o desenvolvimento do projeto “*Café literário: recontando contos*”. O projeto foi promovido com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II no Centro Educacional Osmar de Aquino (CEOA), buscando promover a leitura por prazer e introduzir o letramento literário na escola.

Inicialmente, os professores explicaram os conceitos de gêneros literários, com foco no conto, utilizando metodologias interativas para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Os alunos escolheram contos de autores como Machado de Assis, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Teles, Irmãos Grimm, dentre outros sob a orientação dos professores, que avaliaram as escolhas para assegurar a adequação ao projeto.

Na culminância do projeto, foi organizado um café literário fora da sala de aula, em que cada aluno trouxe um alimento e apresentou o conto escolhido, recontando-o para os colegas. Durante as apresentações, muitos estudantes demonstraram identificação com as histórias e os personagens, evidenciando a capacidade da literatura de criar conexões humanas e reflexões sobre questões sociais, psicológicas e culturais.

O projeto destacou a importância de incluir práticas literárias que considerem o contexto social dos alunos, promovendo uma relação dialógica entre o texto literário e a realidade dos leitores. Essa abordagem reforça a formação de leitores capazes de interpretar e se engajar criticamente com o mundo à sua volta.

A prática de letramento literário descrita no artigo apresenta forte alinhamento com as competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. No âmbito das competências gerais, a proposta abrange todas, com exceção da competência 5, relacionada a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas diferentes práticas sociais. Já em relação às competências específicas de Língua Portuguesa, todas são contempladas, exceto a 4, que trata do entendimento do fenômeno da variação linguística e do

respeito às diferentes variedades, e a 10, ligada à mobilização de práticas da cultura digital para expandir as formas de produzir sentidos.

Entre as habilidades identificadas, destacam-se: EF89LP32, ainda que o termo “intertextualidade” não seja explicitamente utilizado, é possível perceber relações significativas entre os contos recontados e a realidade social e pessoal dos alunos; EF89LP33, pela valorização da autonomia na escolha dos textos, leitura crítica e recontagem; e EF89LP35, uma vez que, embora o foco tenha sido o reconto, os alunos precisaram reconfigurar criativamente os textos, demonstrando domínio dos elementos narrativos como: tempo, espaço, personagens e enredo, o que configura uma forma de reescrita autoral. Também se identificam as habilidades EF08LP04 e EF09LP04, já que o projeto previu a avaliação contínua dos alunos durante o processo de preparação dos recontos, promovendo a leitura literária com foco no prazer, na expressividade e na reflexão crítica.

Dessa forma, a prática analisada se mostra alinhada à BNCC ao contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos, ao mesmo tempo em que valoriza a literatura como forma de expressão cultural e artística, conforme proposto na atividade.

O projeto “*Café Literário: Recontando os Contos*” demonstrou resultados positivos ao articular o letramento escolar com a perspectiva do letramento literário, proporcionando aos alunos do 9º ano uma experiência significativa de leitura e reconto. A prática possibilitou a conexão entre o texto literário e o contexto social dos estudantes, promovendo reflexões críticas e engajamento nas atividades propostas.

Os participantes evidenciaram mudança de atitude em relação à literatura, expressando maior motivação, compreensão e envolvimento. O momento de reconto se consolidou como espaço de elaboração interpretativa e de apropriação da leitura literária, contemplando tanto reflexões subjetivas quanto sociais.

Do ponto de vista formativo, o projeto também se revelou relevante para os licenciandos participantes do PIBID, ao favorecer a experimentação docente e a elaboração de práticas pedagógicas significativas. Assim, a proposta reafirma o potencial do letramento literário enquanto prática humanizadora, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes e para a ressignificação do trabalho com a literatura na escola.

Em sua dissertação, Vasconcelos (2020), adotou a pesquisa-ação para desenvolver um projeto de leitura literária, com o título “*A formação de leitores literários*”, por meio de oficinas realizadas tanto em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, quanto no pátio da escola, nos momentos de culminância, onde foram expostos os resultados das atividades. O estudo foi conduzido no município de Tucuruí, no sudeste do Pará, na Escola Municipal de

Ensino Fundamental (EMEF) Manoel Carlos, com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II. A turma era composta por 38 alunos, sendo 18 meninos e 20 meninas, todos na faixa etária de 10 a 15 anos.

A primeira etapa da oficina, intitulada “*Contando histórias e aproximando curiosos*”, foi iniciada com a contação de histórias, uma estratégia que buscou despertar o interesse dos alunos por meio da oralidade. A escolha do conto “*Acauã*”, de Inglês de Sousa, foi motivada pela valorização da cultura local e pelo potencial de despertar a curiosidade dos alunos. A atividade foi precedida por perguntas que ativaram os conhecimentos prévios dos alunos sobre mitos e lendas, criando um ambiente propício para a narrativa. A contação de histórias, com uso de expressões corporais e entonações variadas, capturou a atenção dos alunos, que se mostraram engajados e participativos durante a reflexão sobre a narrativa.

No segundo dia, “*Descobrindo a Leitura Literária*”, o objetivo foi familiarizar os alunos com a obra impressa e promover a autonomia na escolha do que ler. Os alunos foram convidados a explorar diferentes gêneros literários, tocando e folheando os livros, o que gerou entusiasmo e curiosidade. A leitura silenciosa foi seguida por uma leitura oral feita pelo mediador, que serviu como modelo para os alunos. Apesar de alguns demonstrarem resistência em ler em voz alta, muitos compartilharam suas percepções sobre as obras escolhidas, evidenciando uma conexão entre os textos e suas realidades. A escolha coletiva do texto “*A Última Crônica*”, de Fernando Sabino, para leitura posterior, reforçou a ideia de que a leitura pode ser uma atividade prazerosa e significativa.

O terceiro dia, “*Eu, a Literatura e o Outro*”, focou na reflexão sobre os temas abordados no texto escolhido, promovendo discussões sobre preconceito e pobreza. A exibição de um curta-metragem baseado na crônica de Sabino e a leitura coletiva do texto permitiram que os alunos expressassem suas opiniões e relacionassem a narrativa com suas próprias experiências. A escolha do livro “*Quarto de Despejo*”, de Carolina Maria de Jesus, para a próxima atividade, foi motivada pela temática social e pela possibilidade de aprofundar as discussões sobre desigualdade e exclusão.

No quarto dia, “*Affaire com a Literatura*”, os alunos foram divididos em grupos para ler trechos selecionados do livro de Carolina Maria de Jesus, complementados por uma adaptação em quadrinhos e documentários sobre a autora. A pesquisa prévia sobre a obra e a autora permitiu que os alunos chegassem às atividades com um repertório ampliado, facilitando a compreensão e a discussão dos temas. A socialização das interpretações e a roda de conversa evidenciaram o crescimento da autonomia e da capacidade crítica dos alunos.

Por fim, no quinto dia, “*A Literatura para Todos*”, os alunos produziram poemas, dramatizações e organizaram uma roda de discussão para expor os resultados do projeto. A exposição dos trabalhos no pátio da escola, durante um evento aberto à comunidade, celebrou o engajamento dos alunos e a transformação da leitura em uma prática social e prazerosa. A oficina demonstrou que, ao fugir das abordagens tradicionais e promover atividades que valorizam a experiência do aluno, é possível despertar o interesse pela leitura e desenvolver habilidades críticas e criativas. A prática de letramento literário, portanto, mostrou-se eficaz ao integrar a literatura à vida dos alunos, transformando-a em uma ferramenta de reflexão e expressão.

Em resumo, a prática de letramento literário na Oficina de Leitura Literária foi uma jornada que começou com o despertar do interesse pela leitura, passou pela familiarização com diferentes textos e gêneros, promoveu a reflexão crítica e a produção literária, e culminou na celebração e compartilhamento das conquistas dos alunos. Essa abordagem metodológica permitiu que os alunos desenvolvessem não apenas habilidades de leitura e escrita, mas também uma relação mais profunda e significativa com a literatura.

Ao analisar a prática desenvolvida, verificou-se seu alinhamento com a maioria das competências gerais da BNCC, excetuando-se as competências 5, que trata de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas diferentes práticas sociais, e 8, relacionada a conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional. No que se refere às competências específicas de Língua Portuguesa, todas foram contempladas, à exceção da 4, que trata do entendimento do fenômeno da variação linguística e do respeito às diferentes variedades, e da 5, ligada ao emprego da linguagem e do estilo adequado à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero textual/discursivo.

Quanto às habilidades, destacam-se: EF69LP44, uma vez que a proposta promoveu o contato dos alunos com lendas amazônicas, especialmente o conto “*Acauã*”, incentivando a interpretação das obras com base em seus contextos culturais e sociais; EF69LP46, já que a metodologia se estruturou em oficinas de leitura, rodas de discussão e momentos de culminância no pátio da escola, estimulando a expressão estética e afetiva dos alunos em relação às leituras realizadas; EF69LP47, contemplada durante a análise de contos da tradição oral e da literatura regional, nos quais os alunos refletiram sobre elementos narrativos como personagens, espaço, tempo e enredo; EF69LP49, plenamente atendida, pois o projeto teve como objetivo central despertar o interesse pela leitura literária por meio de textos significativos e culturalmente próximos dos estudantes, promovendo o envolvimento sensível com as obras; e

EF69LP53, trabalhada nas atividades de recontos orais e dramatizações de mitos e lendas da Amazônia, nas quais os alunos utilizaram a linguagem oral de forma expressiva e criativa.

Os resultados da proposta de letramento literário demonstram avanços significativos na construção da autonomia leitora e interpretativa dos alunos. A atividade de leitura, associada à pesquisa prévia sobre o texto e seu contexto, promoveu o engajamento dos estudantes, que passaram a levantar questionamentos, buscar respostas de forma ativa e aprofundar suas interpretações. A liberdade de expressão favoreceu a troca de impressões entre os colegas, enriquecendo o processo de compreensão leitora. As lacunas iniciais foram superadas, evidenciando que os alunos atingiram níveis mais aprofundados de leitura e passaram a valorizar o contato com diferentes interpretações do texto. Como culminância da proposta, os estudantes produziram poemas, dramatizações e participaram de rodas de conversa, demonstrando não apenas apropriação do conteúdo, mas também capacidade de o reelaborar criativamente. A participação da comunidade escolar na exposição final das produções reforça o caráter formativo e coletivo da prática, além de validar os resultados alcançados ao longo da oficina.

Em seu Trabalho de Conclusão de, Hermenegildo (2021), desenvolveu uma pesquisação e, para isso, a autora apresentou uma sequência didática aplicada durante o ensino remoto emergencial de 2020, destacando estratégias e desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da leitura literária nesse contexto. A proposta culminou na produção do gênero resenha crítica, elaborada pelos alunos a partir da leitura do livro “*A Terra dos Meninos Pelados*”, de Graciliano Ramos, incentivando a reflexão, a análise e a escrita sobre a obra literária.

A metodologia adotada na prática de letramento literário descrita pela docente baseou-se em uma sequência didática estruturada em seis etapas. A sequência iniciou-se com uma videoconferência introdutória no *Google Meet*, na qual foram apresentadas as atividades, os objetivos do estudo e a leitura coletiva de trechos introdutórios da obra, além da análise de um exemplo de resenha crítica. Posteriormente, os alunos avançaram para a leitura orientada, com registros sobre o enredo e características dos personagens, incentivando uma compreensão mais profunda da narrativa.

Nas etapas seguintes, foram promovidas atividades interativas, como discussões sobre os elementos fantásticos da história, identificação das características psicológicas dos personagens, e análise da linguagem conotativa e subjetiva. Para consolidar o aprendizado, os alunos participaram de um *quiz* interativo no *Wordwall* sobre o livro e produziram suas resenhas críticas, as quais passaram por processos de correção e reescrita.

Por fim, as resenhas revisadas foram transformadas em resenhas orais gravadas, adequando-se ao formato da feira do livro da cidade. A avaliação foi processual, integrando tanto o desenvolvimento da leitura e interpretação quanto a escrita e revisão das produções textuais. A prática reforçou a importância do planejamento docente para um ensino de literatura significativo, priorizando a qualidade da leitura e a imersão crítica dos alunos na obra, em detrimento de leituras superficiais ou fragmentadas.

Ao analisar o Trabalho de Conclusão de Curso de Hermenegildo (2021) à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se um alinhamento com todas as competências gerais e com a maioria das competências específicas de Língua Portuguesa, à exceção da competência 4 que busca compreender o fenômeno da variação linguística.

No que se refere às habilidades, identificou-se o trabalho com a EF69LP51, uma vez que os alunos participaram de um processo completo de produção textual, incluindo escrita, reescrita e gravação de resenhas, com atenção à argumentação, organização das ideias, uso adequado da linguagem e clareza na exposição. A habilidade EF69LP53 também foi contemplada, especialmente na etapa de gravação das resenhas em formato de áudio ou vídeo, o que mobilizou práticas de oralidade, com foco na expressividade e na comunicação eficaz. Por fim, percebe-se o desenvolvimento da habilidade EF69LP54, pois os alunos foram levados a refletir sobre os efeitos de sentido provocados pelo uso de linguagem conotativa, figuras de linguagem e escolhas estilísticas do autor, por meio de exercícios de análise e discussão em sala. Essas ações demonstram a preocupação da docente em promover não apenas o contato com o texto literário, mas também a construção de uma postura crítica e sensível diante da linguagem e da literatura.

A proposta de letramento literário desenvolvida com base na obra “*A Terra dos Meninos Pelados*” resultou em avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Um dos principais resultados foi o desenvolvimento do gosto pela leitura literária, mesmo em contexto de ensino remoto. Os alunos demonstraram interesse crescente pela obra, participaram ativamente das leituras e análises em videoconferência e engajaram-se em debates sobre temas como bullying, preconceito e diferença. Houve mobilização do imaginário e incentivo à empatia por meio da leitura e da interpretação do texto literário, especialmente ao analisarem os conflitos vivenciados pelo personagem Raimundo e relacionarem-nos com suas próprias vivências.

Outro resultado relevante foi a produção de resenhas críticas, nas quais os alunos foram levados a refletir criticamente sobre a obra e a sociedade, desenvolvendo habilidades de argumentação, interpretação textual e escrita. As resenhas passaram por processo de reescrita,

correção e posterior gravação em vídeo, sendo apresentadas na Feira da Literatura do município. O projeto ainda articulou a interdisciplinaridade, envolvendo professores de outras disciplinas e promovendo atividades conjuntas. A análise estética e linguística da obra incluiu estudo de linguagem figurada, tempo cronológico e psicológico, além da discussão do estilo do autor. Com isso, a proposta favoreceu a formação de leitores mais críticos, reflexivos e sensíveis às questões sociais, além de ampliar o repertório literário e linguístico dos alunos.

As pesquisadoras Cunha e Paganini (2022) desenvolveram um estudo baseado na proposta de percepção do texto pelos níveis de compreensão, conforme apresentado na obra “*O que é leitura*”, de Maria Helena Martins. A pesquisa envolveu a leitura e análise literária com alunos de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, uma escola pública localizada na cidade de Inhumas, Goiás, no turno matutino.

A metodologia utilizada no estudo consistiu em três etapas, cada uma focada na leitura e análise de uma obra literária, explorando intencionalmente um dos níveis de compreensão propostos por Maria Helena. Na primeira etapa, a atividade com o livro “*Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*” de Christiane Gribel foi realizada com 50 alunos do 9º ano e discutiu a tradicional redação sobre férias. A leitura ocorreu individualmente com o auxílio de celulares e PDF. Os alunos escreveram sobre onde gostariam de passar as férias e a realidade vivida, além de responderem perguntas sobre a obra.

A maioria (35 alunos) gostou do livro, identificando-se com o protagonista e criticando a valorização excessiva da gramática em detrimento do conteúdo na correção das redações. O debate ressaltou a importância de considerar a experiência dos alunos na escrita e não apenas os aspectos normativos. Os estudantes também refletiram criticamente sobre a influência da condição social em suas férias e questionaram o método tradicional de avaliação docente, sugerindo que a conversa sobre as férias poderia ser mais significativa do que a obrigatoriedade da redação.

Durante a segunda etapa, a atividade com o livro “*Extraordinário*”, de R.J. Palacio, e seu filme homônimo foi realizada com alunos para discutir temas como bullying, inclusão e superação. Primeiro, os alunos assistiram ao filme e depois leram o livro, comparando ambas as versões. Em um espaço aberto, conversaram sobre as emoções e reflexões despertadas pela história, demonstrando grande envolvimento com o tema.

No decorrer da dinâmica, uma professora relatou sua experiência como mãe de um filho autista, o que sensibilizou ainda mais os alunos. Em seguida, eles produziram dissertações sobre bullying, expondo suas opiniões e experiências. As discussões foram produtivas, evidenciando a indignação dos alunos com os agressores e a admiração pela superação do protagonista.

A atividade permitiu reflexões sobre a discriminação contra pessoas com deficiência e outras formas de exclusão (“*por que eles fazem isso?*”; “*isso não é certo, devia ser punido*” – foram comentários comuns entre os alunos), além de destacar a importância do apoio familiar e dos amigos para enfrentar desafios. O envolvimento dos alunos mostrou uma postura crítica e empática diante do tema.

E por fim, na terceira e última etapa do projeto a coletânea “*Dicionário de Sonhos e Outras Histórias de Cordel*” de José F. Borges foi utilizada em sala de aula para abordar temas como cotidiano, cangaço, amor, mistérios e corrupção. Após a leitura, uma roda de conversa foi realizada com base em palavras-chave presentes nos textos, como drogas, álcool e más amizades.

Os alunos participaram ativamente, compartilhando relatos pessoais sobre os impactos negativos do abuso de álcool e drogas, como prisões, acidentes, violência doméstica e separações familiares. A atividade proporcionou reflexões sobre a importância de fazer boas escolhas e selecionar bem as amizades, destacando as consequências dessas questões na adolescência e na vida adulta.

A análise do artigo de Cunha e Paganini (2022), à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revelou uma forte aderência à maioria das competências gerais, com exceção das competências 5, que trata do entendimento e uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas sociais, e 10, relacionada à capacidade de agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, pautada por princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Da mesma forma, no âmbito das competências específicas de Língua Portuguesa, todas foram contempladas, à exceção das competências 4, ligada à compreensão do fenômeno da variação linguística e ao respeito às diferentes variedades linguísticas, e 10, referente à mobilização de práticas da cultura digital, linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as possibilidades de produzir sentidos.

Acerca das habilidades, destaca-se o trabalho com a EF89LP32, uma vez que a proposta envolveu comparações entre o livro e a adaptação cinematográfica da obra Extraordinário, promovendo reflexões sobre as diferentes abordagens e os efeitos de sentido em cada mídia, além de incentivar a análise dos temas sociais tratados nas obras em diálogo com a realidade dos alunos. Também foi contemplada a habilidade EF89LP33, considerando que os estudantes participaram de leituras orientadas e discussões críticas, nas quais destacaram trechos marcantes, justificaram suas preferências e manifestaram posicionamentos pessoais, demonstrando envolvimento estético e leitura crítica. Por fim, a habilidade EF08LP04 também

esteve presente, já que as produções escritas desenvolvidas ao longo do projeto, como dissertações e registros reflexivos, passaram por etapas de planejamento, escrita, revisão e reescrita, com atenção à correção linguística e à clareza textual, conforme previsto nas práticas de produção textual orientadas pela BNCC.

A prática de letramento literário desenvolvida com os alunos do 9º ano possibilitou o trabalho intencional com os três níveis de leitura (sensorial, emocional e racional) conforme proposto por Maria Helena Martins. No nível sensorial, os alunos demonstraram envolvimento com as obras desde o primeiro contato, manifestando preferências e reações diante de cenários, atmosferas e elementos simbólicos presentes nos textos. Já no aspecto emocional, observou-se forte identificação com os personagens e as situações vividas por eles, especialmente em temas como preconceito e bullying, o que despertou empatia, indignação e relatos de experiências pessoais semelhantes. A leitura racional foi mobilizada durante as discussões interpretativas e nas análises críticas das obras, quando os alunos refletiram sobre as intenções dos autores, o significado das narrativas e a forma como diferentes mídias, como o livro e o filme *Extraordinário*, abordam uma mesma temática sob perspectivas distintas.

Esses momentos de leitura e discussão revelaram o potencial transformador da literatura no espaço escolar, não apenas como prática de fruição, mas como instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico. A vivência com os textos literários levou os alunos a estabelecer conexões com sua realidade social e afetiva, favorecendo reflexões sobre desigualdade, respeito às diferenças e o impacto das atitudes individuais na coletividade. A partir dessas experiências, foi possível perceber indícios de mudança de comportamento e amadurecimento nas percepções dos alunos, indicando que o contato sistemático com a literatura pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e sensíveis às questões humanas e sociais.

O artigo das professoras Corrêa, Mendonça e Pedro (2023), apresenta a implementação do projeto de intervenção pedagógica “*Roda de Leitura: Quem Conta um Conto Supera Desafios!*”. Desenvolvido em ambiente virtual durante o ensino remoto imposto pela pandemia de COVID-19, o projeto envolveu alunos do 6º ano de uma escola pública em Juiz de Fora, Minas Gerais, explorando desafios e possibilidades para o letramento literário nesse contexto.

A prática de letramento literário consistiu na realização de encontros virtuais semanais com alunos durante o ensino remoto no primeiro semestre de 2021. Utilizando ferramentas digitais como *Google Meet*, *Google Classroom*, *WhatsApp*, *Google Forms* e *Padlet*, a iniciativa buscou incentivar a leitura e a reflexão crítica por meio da discussão de contos literários.

Os encontros ocorriam às segundas-feiras e seguiam uma estrutura que combinava leitura e debate, permitindo aos alunos relacionar os textos às próprias vivências. Como estratégia de inclusão, materiais impressos foram disponibilizados para aqueles sem acesso à internet. A prática de letramento literário seguiu o Método Receptacional proposto por Jauss (Bordini; Aguiar, 1993), que estrutura a leitura em quatro etapas progressivas. Cada sessão da prática desenvolveu uma ou mais dessas etapas, permitindo que os alunos aprofundassem sua relação com os textos literários e refletissem criticamente sobre eles.

Na Sessão 01, com a leitura do conto “*Caso de Escola*”, de Carlos Drummond de Andrade, foi realizada a Etapa 1: *Diagnóstico do Horizonte de Expectativas*. O primeiro encontro começou com um vídeo no *Classroom* para apresentar a proposta e convidar os alunos para um debate no *Google Meet*. Durante a discussão, os alunos compartilharam experiências pessoais relacionadas ao dilema do protagonista, demonstrando como a leitura foi associada a vivências individuais. Para aprofundar o diagnóstico do grupo, foram disponibilizados dois formulários no *Google Forms*: um para sugestões de contos e outro para traçar o perfil social dos alunos.

Na Sessão 02, com a leitura de “*O Patinho Feio*”, foram trabalhadas as Etapas 2 e 3: “*Atendimento e Ruptura do Horizonte de Expectativas*”. A escolha desse conto atendeu aos interesses dos alunos por contos de fadas. A leitura foi acompanhada de um vídeo reflexivo do YouTube, ampliando a interpretação do texto. Durante o debate, os alunos discutiram temas como inclusão social, estereótipos e empatia. Eles passaram a perceber a história sob uma nova ótica, o que rompeu suas expectativas iniciais e os levou a refletir sobre questões sociais.

Na Sessão 03, com a leitura de “*A Bela e a Fera*”, houve uma ampliação da leitura de mundo. Com um repertório mais crítico, os alunos discutiram temas como os direitos das mulheres, o valor das pessoas além da aparência e o amor familiar. Foram observados avanços na maturidade das análises, com destaque para a valorização da inteligência da protagonista e sua atitude ativa na história. O envolvimento dos alunos se aprofundou a ponto de um estudante, até então sem participação escrita, revelar dificuldades de alfabetização. A partir disso, foi iniciado um acompanhamento especial para sua inclusão no projeto.

Na Sessão 04, com a leitura de “*A Princesa e o Sapo*”, foi trabalhada a Etapa 4: Questionamento do Horizonte de Expectativas. Os alunos começaram a desconstruir a idealização dos contos de fadas, questionando padrões narrativos. O debate evidenciou como a Disney adaptou o conto para incluir uma princesa negra, mas ainda reforçou estereótipos sociais e raciais. Os alunos relacionaram a história a questões contemporâneas, criticando padrões estéticos e sociais impostos às personagens femininas. Esse momento representou um avanço

significativo na formação crítica do grupo, pois os comentários demonstraram maior independência de pensamento e senso de justiça social.

A análise do artigo revela que a metodologia adotada na prática de letramento literário contemplou diversas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no componente de Língua Portuguesa. Entre as habilidades desenvolvidas, destacam-se: EF69LP44, uma vez que os contos trabalhados como “*O Patinho Feio*”, “*A Bela e a Fera*” e “*A Princesa e o Sapo*” foram debatidos a partir de temas como inclusão, estereótipos de gênero, preconceito e valorização da aparência, promovendo reflexões críticas e o compartilhamento de experiências pessoais por parte dos alunos; EF69LP46, já que o projeto envolveu rodas de leitura virtuais semanais, uso de murais no *Padlet*, gravações em áudio, interações no *Google Meet* e produção oral e escrita baseada nas leituras realizadas; EF69LP47, pois as discussões abordaram aspectos como enredo, personagens, valores simbólicos e culminaram em reescritas dos contos, com base nas reflexões coletivas desenvolvidas durante os encontros; e EF69LP49, tendo em vista que os próprios alunos sugeriram os contos a serem lidos, participaram ativamente das atividades e demonstraram amadurecimento crítico nas produções finais.

Além disso, destaca-se o trabalho com a habilidade EF69LP51, evidenciado nas reescritas dos contos realizadas com base nos marcadores sociais discutidos ao longo do projeto, o que implicou planejamento, revisão e organização textual; e também a habilidade EF69LP53, uma vez que os alunos participaram de leituras orais durante os encontros síncronos, e aqueles com dificuldades na leitura escrita puderam contribuir por meio de gravações em áudio.

No que se refere às competências gerais da BNCC, observou-se que a prática contemplou todas, com exceção das competências 6, relacionada à valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, 8, ligada ao cuidado e à apreciação da saúde física e emocional, e 10, associada à autonomia, à flexibilidade e à resiliência para agir pessoal e coletivamente. Já entre as competências específicas de Língua Portuguesa, todas foram atendidas, exceto a competência 5, que trata do emprego, nas interações sociais, da variedade e do estilo de linguagem adequados à situação comunicativa. Dessa maneira, a prática evidencia um compromisso significativo com o desenvolvimento integral dos estudantes por meio do letramento literário.

Os resultados obtidos com a proposta de letramento literário descrita no projeto Roda de Leitura: Quem conta um conto supera desafios evidenciam impactos significativos no desenvolvimento literário, social e digital dos alunos envolvidos. Ao final do ciclo de sessões, os estudantes foram convidados a reescrever um dos contos lidos, incorporando os marcadores sociais discutidos ao longo do projeto e suas próprias vivências. As reescritas revelaram um

aprofundamento na compreensão das obras, bem como na capacidade de reflexão crítica e empatia, indicando ampliação dos horizontes de leitura e do repertório cultural dos alunos. Durante esse processo, as produções foram compartilhadas e discutidas em grupo, promovendo um ambiente colaborativo e de escuta ativa.

Além das produções textuais, os estudantes também responderam a um questionário avaliativo, no qual puderam refletir sobre a experiência vivida. As respostas demonstraram que a criação de um ambiente virtual participativo e acolhedor foi decisiva para o engajamento nas atividades, favorecendo o desenvolvimento de competências leitoras e o fortalecimento da autoria dos alunos. Ressalta-se, ainda, que os avanços observados não se limitaram à inserção de recursos tecnológicos, mas resultaram principalmente da ressignificação dos papéis de professor e aluno, com ênfase na escuta, na mediação dialógica e na valorização da experiência leitora compartilhada.

Assim, a prática seguiu um percurso de leitura progressiva, partindo da identificação com os textos (horizonte de expectativas) até a ruptura e o questionamento das narrativas tradicionais. O Método Receptacional foi bem aplicado, pois permitiu que os alunos se envolvessem emocionalmente com as histórias, ressignificassem suas experiências e adquirissem um olhar mais crítico sobre a literatura e a sociedade.

4.3 Propondo Atividades de Leitura Literária para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Com base nas análises realizadas e nas diretrizes apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta seção propõe um conjunto de atividades de leitura literária para os anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo central é oferecer caminhos para que professores possam transformar a experiência literária em uma prática crítica, interdisciplinar e significativa, ampliando as competências leitoras e escritoras dos alunos e fortalecendo seu protagonismo no processo de aprendizagem.

4.3.1 Sequência Básica de Leitura Literária

Baseadas nas etapas propostas por Cosson (2006), esta atividade passa pela motivação (apresentação do contexto da obra), pela leitura guiada (sendo individual e compartilhada), pela exploração do texto (discussões e análises) e pela expansão (produção de gêneros ligados às obras). Tal prática procura estimular não só o entendimento da estrutura e dos conteúdos

literários, mas também a autonomia e a criatividade dos alunos, ampliando suas competências para produzir e interpretar diferentes gêneros e suportes textuais.

4.3.2 Oficina Literária do Gênero Conto para alunos do 7º ano

A realização de oficinas de leitura e escrita, a partir de gêneros literários possibilita aos alunos uma aproximação prática e crítica com a diversidade de linguagens e contextos culturais presentes na literatura. A oficina não se restringe apenas à compreensão textual, mas amplia o entendimento para a fruição e para a relação entre texto, leitor e sociedade, promovendo competências essenciais para uma formação crítica e humanizadora.

Aula 01: Apresentação da Oficina

Conteúdo: Conto e suas características

Duração: 2h

Objetivos:

- Discussão acerca do intuito do desenvolvimento da oficina com os alunos e como ela poderá ajudá-los a ter mais gosto pela leitura.
- Explicar o conceito de conto e suas principais características e estrutura (título, introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho);
- Apresentar autores renomados e suas obras para motivar e inspirar a turma;
- Identificar as principais variedades do gênero (realistas, fantástico, psicológicos, humorísticos, terror etc).

Atividade:

- Conversa inicial para verificar as experiências anteriores dos alunos com o gênero conto;
- Leitura e debate do miniconto “A Salvação da Alma” de Carlos Drummond de Andrade.

Propostas de questões para debate:

- Já tiveram um contato com o gênero? Se sim, como foi a sua experiência?
- Qual a sua percepção sobre o gênero conto?

Essa etapa contribui diretamente para o desenvolvimento da competência geral 2 da BNCC, ao estimular a curiosidade intelectual, a imaginação e a reflexão crítica dos estudantes. Também está alinhada à competência específica de Língua Portuguesa 9, ao promover a fruição literária e o senso estético, e à habilidade EF69LP47, ao permitir o reconhecimento da estrutura do conto e de seus elementos narrativos.

Aula 02: Leitura e Interpretação do Conto

Conteúdo: Conto literário

Duração: 2h

Objetivos:

- Ampliar o entendimento e a compreensão crítica do gênero conto;
- Ativar conhecimento prévio dos alunos sobre a autora e o conto que será trabalhado e promover uma primeira interpretação coletiva.

Atividade:

- Leitura coletiva do conto “A Caçada” de Lygia Fagundes Telles;
- Debate guiado por questões propostas pela professora para verificar compreensão e interpretar diferentes elementos do texto (enredo, narrador, tempo, personagens, espaço, conflito, clímax e desfecho).

Propostas de questões para debate:

- Já conhecem Lygia Fagundes Telles? Conhecem alguma obra da autora?
- Qual o impacto do conto lido para você?
- Qual cena chamou mais a sua atenção?
- Qual poderia ser uma continuação para essa história?

Essa abordagem dialoga com a competência específica 2, ao valorizar a linguagem como forma de interação e expressão social, e com a competência 3, ao incentivar práticas de escuta, leitura e oralidade com autonomia e criticidade. A atividade também desenvolve a habilidade EF69LP44, ao incentivar a inferência de valores e visões de mundo presentes no texto, e a EF69LP46, à medida que o debate promove a formação de uma opinião literária com justificativas argumentativas.

Aula 03: Leitura, Compreensão e Análise Literária

Conteúdo: Conto literário

Duração: 2h

Objetivos:

- Desenvolver competências para a compreensão crítica e sensível do texto literário;
- Ampliar vocabulário e repertório literário.

Atividade:

- Leitura e debate do conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector;
- Reflexões a partir de questões específicas para verificar compreensão e promover a interpretação crítica.

Propostas de questões para debate:

- Qual o enredo do conto?
- Qual a atmosfera criada pela autora?
- Qual sua interpretação para o desfecho?

A proposta fortalece a competência geral 2, associada à análise crítica e à criatividade, além da competência específica 9, ao incentivar o prazer estético pela leitura literária. A habilidade EF69LP53 também é contemplada, já que os alunos desenvolvem leitura oral com entonação e expressividade, trabalhando a dimensão estética da linguagem.

AULA 04: Leitura, Debate e Acompanhamento Pedagógico

Conteúdo: Conto literário e estratégias de compreensão textual

Duração: 2h

Objetivos:

- Ampliar as competências de compreensão e interpretação textual;
- Identificar elementos estruturais e temáticos do conto.

Atividade:

- Leitura e debate do conto “A missa do galo” de Machado de Assis;
- Discussão guiada para verificar entendimento do conto lido;
- Atividade escrita para analisar elementos do texto (narrador, enredo, clímax e desfecho);
- Reflexão crítica e troca de impressões para tornar o texto significativo para todos.

Propostas de questões para debate:

- Qual a sua interpretação para o final do conto?
- O que foi possível entender pelo silêncio e os gestos no diálogo entre Nogueira e Conceição?
- Qual mensagem ou sensação este conto deixa para você?

Essa aula reforça a habilidade EF69LP47, pela identificação e análise dos elementos do conto, e a EF69LP44, pela interpretação dos valores humanos presentes nos textos. Também contribui para a competência específica 3, ao integrar escuta atenta, leitura crítica e produção escrita.

AULA 05: Planejamento e Produção de Contos pelos alunos

Conteúdo: Produção textual de contos

Duração: 2h

Objetivos:

- Desenvolver competências para a escrita e planejamento de contos, considerando estrutura e elementos do gênero;
- Ampliar a autonomia e a criatividade dos alunos por meio da escrita literária.

Atividade:

- Os alunos elaborarão o planejamento do seu conto, considerando:
- Introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Definição de personagens, narrador, espaço, tempo, enredo, clímax, conflito e desfecho.
- Escrita e compartilhamento dos contos produzidos para socialização e troca de impressões.

Essa prática promove as competências específicas 3 e 9, ao unir produção textual crítica e valorização da linguagem literária, e desenvolve as habilidades EF69LP56, ao refletir sobre as normas da escrita e reescrever textos com maior domínio da norma-padrão, e EF67LP30, ao planejar e escrever contos com estrutura narrativa coerente, respeitando os elementos do gênero.

Resultado esperado:

Espera-se que, com esta oficina, os alunos do 7º ano ampliem suas competências leitoras e escritoras, adquiram mais autonomia e apreciem a leitura literária como uma prática crítica e prazerosa, ampliando suas possibilidades de expressão, compreensão e intervenção no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das propostas de letramento literário realizadas entre 2010 e 2023 permitiu observar avanços importantes no que diz respeito à valorização da leitura literária como prática significativa no ambiente escolar. Verificou-se que, especialmente após a implementação da BNCC (Brasil, 2018), há um esforço crescente por parte dos educadores em articular o ensino da literatura às competências e habilidades previstas no documento, promovendo leituras mais críticas, dialógicas e formativas. Além disso, mesmo nas propostas desenvolvidas antes da homologação da BNCC, foi possível identificar o trabalho com habilidades e competências que hoje estão contempladas na Base, o que evidencia um movimento prévio de valorização da formação do leitor literário.

Ainda que as propostas elaboradas antes da vigência da BNCC não tenham sido orientadas por suas diretrizes de forma explícita, muitas delas já demonstravam preocupações que atualmente dialogam diretamente com as competências e habilidades da área de Linguagens, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da sensibilidade estética, da reflexão crítica e da autonomia leitora dos alunos. Isso revela que, mesmo antes da oficialização de um currículo nacional comum, já existiam iniciativas docentes comprometidas com uma formação leitora mais ampla e significativa.

Entretanto, os desafios continuam presentes. A falta de formação docente específica para o trabalho com a literatura, as limitações de recursos materiais e didáticos, e o tempo reduzido destinado à leitura literária nas escolas são obstáculos recorrentes, apontados por diversos autores analisados. Apesar disso, as práticas estudadas revelam caminhos possíveis, estratégias criativas e abordagens metodológicas potentes que podem ser replicadas ou adaptadas em diferentes contextos escolares, demonstrando que é viável promover um letramento literário comprometido com a formação humanizadora e emancipatória dos estudantes.

Este trabalho teve sua justificativa originada a partir do interesse despertado pela temática do Letramento Literário, durante a participação no Projeto de Iniciação Científica PIVIC/UESPI, realizado no período de 2022/2023. Essa experiência inicial com o tema, proporcionou uma oportunidade significativa de aprofundamento teórico e metodológico, permitindo compreender com mais clareza as implicações do Letramento Literário na prática pedagógica. A participação no projeto foi essencial para a consolidação da formação acadêmica da pesquisadora, além de contribuir para a ampliação de um olhar crítico sobre as políticas curriculares, os desafios da educação literária e o papel do professor como mediador de sentidos e experiências por meio da literatura.

Ao longo da pesquisa, foi possível contemplar integral ou parcialmente todos os objetivos propostos inicialmente. Traçou-se, primeiramente, um breve percurso histórico da teoria dos letramentos, com destaque para os princípios do letramento literário, buscando compreender seus fundamentos e implicações para o ensino de literatura. Em seguida, analisaram-se as diretrizes da BNCC referentes ao Campo Artístico-Literário, refletindo sobre as orientações da Base para o desenvolvimento do letramento literário na Educação Básica. Na etapa empírica da pesquisa, foram examinadas 13 práticas desenvolvidas entre 2010 e 2023 em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando seus objetivos, metodologias, estratégias e resultados. Verificou-se como essas práticas dialogam com as competências e habilidades da BNCC, e foi possível identificar os principais elementos didáticos e formativos presentes nas experiências analisadas.

Além disso, a análise permitiu observar como essas propostas contribuem para o desenvolvimento de competências leitoras, do pensamento crítico, da sensibilidade estética e do autoconhecimento dos estudantes, aspectos centrais para a construção de sujeitos mais conscientes e atuantes em seu meio social. Por fim, o trabalho culminou na elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica, fundamentada em oficinas de leitura e produção de contos, integrando os conhecimentos teóricos e práticos construídos ao longo da investigação.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento das discussões sobre o letramento literário no contexto da educação básica, oferecendo subsídios para a prática docente e reforçando a importância de políticas públicas que assegurem aos estudantes o direito ao acesso, à fruição e à participação ativa no universo da literatura. A formação do leitor literário crítico, sensível e criativo configura-se, sem dúvida, como um dos pilares para uma educação mais justa, democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Shirley Angelina de. **Podcasting: o uso de uma ferramenta para contar histórias.** Orientador: Cláudia Starling Bôsco. 2012. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica) – Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9NDGE8/1/alef.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- ANUNCIAÇÃO, Elaine. **História, literatura e a educação para as relações étnico-raciais em uma turma do 9º. ano do Ensino Fundamental.** Orientador: Maria José Batista Pinto. 2010. 131 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência) – FAE – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/49560>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de Português – encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- CORRÊA, Cintia Chung Marques et al. Roda de leitura virtual: desafios e possibilidades para o letramento literário em tempos de pandemia. **Revista Docênciā e Cibercultura**, Rio de Janeiro, ano 2023, v. 7, n. 4, p. 1–19, 13 dez. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/66859>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/cosson-rildo-letramento-literariopdf-pdf-free.html>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** uma localização necessária. *Letras & Letras*, Uberlândia, ano 2015, v. 31, n. 3, p. 173–187, 29 jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- CUNHA, Gracielly Silva; PAGANINI, Vera Lúcia Alves Mendes. **O trabalho com a leitura literária na educação básica:** formando o leitor com visão crítica. *Revista Carolina*, Goiás, ano 2022, v. 4, n. 1, p. 1–19. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/article/view/13342>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- FÉLIX, Marília Araújo. **Momento Literário:** experiências de letramento literário na escola Francisca Leite Vitorino em Boa Vista – PB. Editora Realize, Boa Vista, ano 2018, p. 1–7, 20 jul. 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43542>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- FERREIRA, Ducinéia Cardoso. **Literatura na escola:** práticas de letramento literário na formação de leitores do ensino fundamental. Orientador: Rita de Cássia Silva Dionísio Santos. 2015. 118 p. Dissertação (Mestrado em Letras, área de concentração: Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/handle/1/498>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GIL, Antonio Carlos et al. **Letramento Literário:** como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

HAMILTON, Mary. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning.** In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). Supporting lifelong learning. v. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002.

HERMENEGILDO, Suzane da Silva. **O letramento literário nas séries finais do ensino fundamental:** uma experiência no ensino remoto emergencial de 2020. Orientador: Nathan Bastos de Souza. 2021. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/9158>. Acesso em: 18 fev. 2024.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva et al. **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. 2. ed. Campinas: Komedi, 2003.

RAMOS, Ana Raquel Farias Lima et al. **O letramento literário através da literatura de cordel.** Editora Realize, Campina Grande, ano 2017, p. 1–12, 24 jul. 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30339>. Acesso em: 23 mar. 2023.

RODRIGUES, Paula Helena Goulart. **O letramento literário nos anos finais do ensino fundamental com foco na ascensão da escola pública como mediadora da cultura letrada.** Orientador: Marcelo Chiaretto. 2016. 136 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-AHPLXG>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SILVA, Clarice Dantas da et al. **Uma proposta de letramento literário no ensino fundamental.** Editora Realize, Campina, ano 2019, p. 1–6, 8 nov. 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64745>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, Fábio Coutinho. **Antes que o mundo da leitura acabe:** um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista. Orientador: João Luís Cardoso Tápias Ceccantini. 2011. 264 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/11d868d4-9f1c-4017-a6c9-19f2d36ace3d>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Audiência Editora, 2009. 128 p.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. SciELO Brasil, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002.

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

SOUZA, Lorena Faria de. **Mediação de leitura na biblioteca escolar:** propostas de letramento literário para crianças e jovens. Anais do SILEL, Uberlândia, ano 2013, v. 3, n. 1, p. 1–8, 18 abr. 2013. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1691.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

VASCONCELOS, Júlio Luís Assunção. **Letramento literário:** uma experiência de leitura literária no ensino fundamental. Orientador: Gilson Penalva. 2020. 87 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/cefor/bancodeteses>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura:** problemas e perspectivas. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 11, n. 1, p. 49–60, jan./abr. 2008.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. **Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura.** Muitas Vozes, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 185–198, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6126>. Acesso em: 5 fev. 2023.