

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

MARISSOL FERREIRA BATISTA CAVALCANTI

**FORMAÇÃO DE DOCENTES MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA
UTILIZAÇÃO DO KIT FORMALITERA**

UBERLÂNDIA - MG

2026

MARISSOL FERREIRA BATISTA CAVALCANTI

FORMAÇÃO DE DOCENTES MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO
DO KIT FORMALITERA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial
para obtenção do título mestre.

Área de concentração: Estudos Linguísticos
Linha de Pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Máira Sueco Maegava Cordula

Uberlândia
2026

MARISSOL FERREIRA BATISTA CAVALCANTI

FORMAÇÃO DE DOCENTES MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO
DO KIT FORMALITERA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial
para obtenção do título mestre.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Uberlândia, 24 de fevereiro de 2026.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maíra Sueco Maegava Cordula
(Orientadora e Presidente)

Prof^ª. Dr^ª. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)
(Membro titular interno)

Prof. Dr. Thyago Madeira França (UFTM)
(Membro titular externo)

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C376 Cavalcanti, Marissol Ferreira Batista, 1974-

2026 FORMAÇÃO DE DOCENTES MEDIADORES DE LEITURA
LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO [recurso eletrônico] :
POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DO KIT
FORMALITERA
/ Marissol Ferreira Batista Cavalcanti. - 2026.

Orientadora: Máira Sueco Maegava Cordula.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.194>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Cordula, Máira Sueco Maegava, 1976-, (Orient.).

II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos
Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro

Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel -

secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós- Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação- PPGEL				
Data:	Vinte e quatro de fevereiro de 2026	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	11:00
Matrícula do Discente:	12412ELI013				
Nome do Discente:	Marissol Ferreira Batista Cavalcanti				
Título do Trabalho:	Formação de docentes mediadores de leitura literária na perspectiva do letramento: possibilidades e desafios na utilização do kit Formalitera				
Área de concentração:	Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Oralidade e escrita nos materiais didáticos para o ensino de línguas na/para a diversidade linguística				

Reuniu-se, na sala 213, bloco U, campus Santa Mônica, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Thyago Madeira França (UFTM); Cristiane de Paula Brito (UFU); Máira Sueco Maegava Córdula (UFU), orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Máira Sueco Maegava Córdula, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata: Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/02/2026, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/02/2026, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thyago Madeira França, Usuário Externo**, em 24/02/2026, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7081291** e o código CRC **F95AB63C**.

Referência: Processo nº 23117.010588/2026-45

SEI nº 7081291

RESUMO

O ambiente escolar configura-se como um espaço privilegiado para que a mediação da leitura literária se realize de modo pleno e significativo. Embora não seja o único contexto possível, apresenta-se, de forma oportuna, como uma das principais vias de aproximação entre leitores e livros para uma parcela expressiva de crianças e jovens da sociedade brasileira em processo de escolarização (Rocateli; Franco, 2019). Nessa perspectiva, compreende-se que o fomento à leitura literária deve estar associado a propostas mediadas, uma vez que a ausência de formação específica em mediação da leitura literária constitui uma das variáveis que incidem diretamente sobre a não efetivação de práticas de leitura literária com crianças do Ensino Fundamental I (Cavalcanti, 2023). Diante desse cenário, o presente estudo, desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa 3 – *Linguagem, Ensino e Sociedade*, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo geral compreender a contribuição de um projeto de formação que utiliza o recurso de gamificação denominado *Kit Formalitera* para o processo de formação continuada de docentes enquanto mediadores de leitura. Para alcançar esse objetivo, buscou-se: identificar as principais possibilidades e desafios relacionados ao uso do *Kit Formalitera* como recurso formativo para docentes mediadores de leitura literária; apresentar as dificuldades encontradas no processo de formação desses mediadores no contexto escolar; avaliar, a partir das oficinas implementadas e da coleta de feedbacks, se o *Kit Formalitera* cumpriu a função para a qual foi projetado; e, como desdobramento, refletir sobre as possibilidades de implementação das oficinas de formação como um projeto passível de replicação em diferentes instituições, especialmente na rede pública de ensino. O *Kit Formalitera* é composto por uma sacola que contém um boneco-base, inicialmente sem cabelo, vestimentas ou acessórios, além de sacolinhas-surpresa identificadas por códigos e cartas com desafios de natureza teórica. Esse material foi desenvolvido no âmbito da pesquisa de Cavalcanti (2023) com o objetivo de promover momentos formativos pautados na gamificação. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, à luz de um arcabouço teórico que contempla os estudos sobre jogo em Huizinga (2019), Leffa e Vetromille-Castro (2019) e Souza (2022); o letramento literário na perspectiva de Cosson (2020, 2021); e as discussões sobre leitura, mediação literária e formação de leitores literários em Colomer (2007, 2017), Bajour (2012, 2023), Petit (2009, 2010, 2013, 2019), Rezende (2013, 2022) e Dalvi (2018). O estudo também se ancora na perspectiva do

dialogismo formulada por Bakhtin (2011), bem como em comentadores como Brait (2021), Faraco (2009) e Fiorin (2022), entre outros autores que fundamentam as temáticas abordadas. Por fim, nas considerações finais, almeja-se que esta pesquisa contribua de forma significativa para o aprofundamento das reflexões acerca da escolarização adequada da literatura no contexto escolar, na perspectiva do letramento literário, reconhecendo o papel dos docentes como mediadores de leitura literária e a relevância da parceria entre professores e bibliotecários no desenvolvimento de projetos voltados à promoção da leitura na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Mediação de leitura literária. Letramento literário.

ABSTRACT

The school environment constitutes a privileged space for the mediation of literary reading to take place in a full and meaningful way. Although it is not the only possible context, it presents itself as one of the main pathways through which a significant portion of Brazilian children and young people in the process of schooling come into contact with books (Rocateli; Franco, 2019). From this perspective, the promotion of literary reading should be associated with mediated proposals, since the absence of specific training in the mediation of literary reading is one of the variables that directly affects the lack of effective literary reading practices with children in the early years of Elementary School (Cavalcanti, 2023). In light of this scenario, the present study, developed within Research Line 3 – Language, Education, and Society of the Graduate Program of the Institute of Letters and Linguistics at the Federal University of Uberlândia, with support from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), aims to understand the contribution of a training project that uses a gamification resource called the *Kit Formalitera* to the process of continuing education for teachers as reading mediators. To achieve this objective, the study sought to: identify the main possibilities and challenges related to the use of the *Kit Formalitera* as a training resource for teachers who mediate literary reading; present the difficulties encountered in the process of training these mediators in the school context; evaluate, based on the workshops implemented and the feedback collected, whether the *Kit Formalitera* fulfilled the function for which it was designed; and, as a further development, reflect on the possibilities of implementing the training workshops as a project that can be replicated in different institutions, especially within the public school system. The *Kit Formalitera* consists of a bag containing a base doll, initially without hair, clothing, or accessories, as well as surprise bags identified by codes and cards with theoretical challenges. This material was developed within the research conducted by Cavalcanti (2023) with the aim of promoting training moments based on gamification. The collected data were analyzed qualitatively, in light of a theoretical framework that includes studies on play by Huizinga (2019), Leffa and Vetromille-Castro (2019), and Souza (2022); literary literacy from the perspective of Cosson (2020, 2021); and discussions on reading, literary mediation, and the formation of literary readers by Colomer (2007, 2017), Bajour (2012, 2023), Petit (2009, 2010, 2013, 2019), Rezende (2013, 2022), and Dalvi (2018). The study is also grounded in the perspective of dialogism formulated by Bakhtin (2011), as well as in commentators such as Brait (2021), Faraco (2009), and Fiorin (2022), among other authors who support the themes addressed. Finally, in the concluding remarks, this research seeks to

contribute significantly to deepening reflections on the appropriate schooling of literature in the school context from the perspective of literary literacy, recognizing the role of teachers as mediators of literary reading and the importance of partnerships between teachers and librarians in the development of projects aimed at promoting reading in schools.

Keywords: Teacher Training. Mediation of literary reading. Literary literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DEP - Depoimento
- DT – Design Thinking
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
- IPL – Instituto Pró-Livro
- PMC – Project Model Canvas
- SNBE - Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
- TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa e textos na cartilha	23
Figura 2 - Protótipo do kit Formalitera.....	45
Figura 3 – Kits Formalitera B e C	55
Figura 4 - Mapa Mental I.....	58
Figura 5 - Mapa Mental II.....	58
Figura 6 - Project Model Canvas I.....	60
Figura 7 - Project Model Canvas II.....	60
Figura 8 - Gráfico coleta de feedbacks.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Autopercepção das participantes quanto à condição de leitoras.....	76
Quadro 2 - Fatores que impactam a frequência de leitura das participantes.....	77
Quadro 3 - Experiências de leitura na infância.....	80
Quadro 4 - Contribuição da escola para a formação de leitores.....	82
Quadro 5 - Comentários e sugestões sobre a leitura literária na escola.....	83
Quadro 6 - Cronograma dos momentos de gamificação da Instituição I.....	86
Quadro 7 - Cronograma dos momentos de gamificação da Instituição II.....	87
Quadro 8 - Desafios apontados nas entrevistas.....	95
Quadro 9 - Percepções das entrevistadas sobre a contribuição formativa do kit como um recurso que promove a formação literária.....	96
Quadro 10: Percepções relacionadas ao kit formalitera.....	97
Quadro 11 - Sugestões apontadas para melhoria de futuras formações em mediação de leitura literária utilizando o recurso jogo kit Formalitera.....	99

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1	Posicionamento teórico e afetividade que atravessa o estudo.....	14
2.2	Texto, leitura e literatura.....	22
2.3	O conceito de literatura: tensões e entendimentos entre a teoria e a prática escolar	29
2.4	Biblioteca escolar, bibliotecários e mediação de leitura literária.....	31
2.5	Educação literária e letramento literário como uma possibilidade.....	34
2.6	Mediadores e a perspectiva do letramento literário.....	38
2.7	Contribuições da concepção bakhtiniana da linguagem para o letramento literário.....	41
2.8	O jogo como recurso de formação.....	44
3	METODOLOGIA.....	47
3.1	Caracterização da pesquisa.....	47
3.2	Contexto da pesquisa.....	47
3.3	Participantes da pesquisa.....	49
3.4	Etapas da coleta de dados.....	49
3.4.1	Etapa 1 – Entrevista.....	50
3.4.2	Etapa 2 – Questionário.....	52
3.4.3	Etapa 3 – Aplicação de oficina e diário de bordo.....	53
3.4.3.1	Recurso utilizado na oficina de formação - Kit Formalitera.....	54
3.4.3.2	Reconfiguração e aplicação das oficinas	55
3.4.3.3	Etapa 3.1 - Coleta de feedbacks.....	56
3.5	Procedimentos da pesquisa.....	57
3.5.1	Planejamento.....	57
3.5.1.1	Mapa mental.....	57
3.5.2	Ação.....	59
3.5.3	Reflexão.....	61
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	63
4.1	Entrevistas com as docentes.....	63
4.1.1	Literatura - da centralidade do conceito.....	64

4.1.2 Literatura e mediação: concepções das entrevistadas	69
4. 1.3 Memórias afetivas da literatura.....	71
4.2 Aplicação de questionário por meio do Google Forms.....	74
4.3 Aplicação de oficinas e observação em diário de bordo.....	84
4.4 Coleta de feedbacks pós-oficinas.....	91
4.5 Análise comparativa das percepções das entrevistadas sobre o conhecimento literário antes e após a aplicação das oficinas.....	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES	114

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Yo siempre me había imaginado el Paraíso bajo la especie de una biblioteca”
Borges (1980, p. 53).

Refletir sobre a leitura literária no âmbito escolar e seus desdobramentos implica considerar os sujeitos envolvidos no processo de fomento à leitura desse gênero, os desafios que atravessam esse contexto e os esforços que a sociedade como um todo deve empreender para formar leitores. Nesse cenário, dados recentes oferecem um panorama significativo: o Instituto Pró-Livro (IPL)¹, por meio da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, atualmente em sua sexta edição, busca diagnosticar a realidade leitora do país. Compreendida por Saron (2021) como um instrumento relevante, a pesquisa fornece à sociedade fundamentos para compreender quem é o leitor brasileiro, o que lê e quais caminhos precisam ser trilhados para ampliar práticas de leitura no Brasil.

Nesse mesmo sentido, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)² avalia habilidades funcionais de letramento e numeramento e, na última avaliação (2018), revelou queda no percentual de analfabetos funcionais, de 40% para 30% (Indicador de Alfabetismo Funcional, 2018). Ainda que o dado aponte regressão, ele evidencia que uma parcela significativa da população permanece afetada pela ausência ou dificuldade de acesso à leitura. Embora o INAF contemple brasileiros entre 15 e 64 anos, Saron (2021, p. 14) enfatiza que “devemos insistir para que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) leve em conta os impactos da leitura e promova a paixão por ler nas famílias”. Assim como a autora, compreendo que os adultos desempenham papel central no fomento à leitura, sobretudo porque o ambiente familiar pode configurar-se como espaço privilegiado para práticas cotidianas de contato com livros, como leitura compartilhada, contação de histórias e disponibilidade de acervo.

Essas práticas, quando presentes, favorecem não apenas o desenvolvimento do apreço pela literatura, mas também a constituição de vínculos afetivos profundos. Em consonância com esse entendimento, Petit (2009) destaca que estudos recentes apontam que a leitura, enquanto prática transmitida pela família, ainda é frequente. A partir dessa constatação, as reflexões de

¹ Instituto pró-livro (IPL) é uma instituição não governamental, sem fins lucrativos que tem por objetivo principal, “o fomento à leitura e o acesso ao livro”. Desde 2001, vem realizando, a cada quatro anos, a pesquisa **Retratos da Leitura**, com o objetivo de compreender os hábitos e indicadores de leitura no Brasil.

² O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) criado pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, em 2001, e, que tem, dentre uma das suas missões, a defesa dos direitos educacionais. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

Petit suscitaram em mim questionamentos acerca da origem da minha afetividade com os livros e, mais especificamente, com a leitura literária. Essa relação afetiva com o texto literário remonta a minha infância. Um vínculo que se iniciou quando eu ainda era criança, em contato com uma coleção de livros de bolsos, obras de leitura obrigatória do tempo de escola da minha mãe.

A obra de Petit (2009) permitiu-me revisitar memórias adormecidas e ressignificá-las: “na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa” (Petit, 2009, p. 22). Essa constatação reforça que a constituição do leitor emerge das relações sociais vivenciadas em diferentes contextos, e que esse encontro primeiro com a literatura, idealmente iniciado na família, deveria ser continuamente alimentado pela escola e por outros ambientes socioculturais.

No entanto, em virtude das desigualdades socioeconômicas brasileiras, o encontro das crianças com a literatura nem sempre ocorre no ambiente familiar, fazendo com que a escola se torne, muitas vezes, o principal espaço para essa aproximação. Munita (2024), apoiando-se em Castrillón (2010, p. 92), alerta que, embora a leitura por si só não promova “múltiplas transformações sociais”, ela constitui um bem cultural que deve ser distribuído equitativamente. A ausência de livros e de práticas leitoras no contexto familiar evidencia um quadro de privação que frequentemente afeta as classes menos favorecidas, contribuindo para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades.

Nesse movimento, compreende-se que a experiência da leitura, quando cultivada, tende a criar raízes e a desenvolver-se ao longo do tempo. Munita (2024, p. 23), ao dialogar com pesquisas qualitativas e etnográficas, aponta “que, quando a leitura se transforma em experiência, ela sempre constrói significado para o sujeito e contribui para a criação de um espaço próprio que possibilita certa distância em relação aos determinismos familiares e sociais”. Assim, a leitura revela sua potência emancipatória: ela não se limita ao decodificar palavras, mas envolve engajamento subjetivo e responsivo, colaborando para a produção singular de sentidos.

Por outro lado, os relatos de Petit e Saron evidenciam que a herança familiar atua como força constituinte das subjetividades e percepções leitoras dos sujeitos. A compreensão de ser e estar no mundo é construída nas interações que estabelecemos com a linguagem, compreendida aqui na perspectiva bakhtiniana como interação verbal (Volochinov, 2021).

Nessa perspectiva, a leitura é concebida como uma prática essencialmente dialógica, na qual o leitor se posiciona ativamente diante do texto, estabelecendo relações com o autor, com

os personagens e com as múltiplas vozes que atravessam a obra literária. Mesmo quando realizada de forma individual e silenciosa, a leitura implica um processo de interação e de construção de sentidos. Em situações de leitura coletiva, seja no espaço escolar ou em outros ambientes, esse caráter interacional se intensifica, favorecendo o confronto de interpretações, a ampliação de olhares e o enriquecimento das percepções sobre o texto e sobre os sentidos a ele atribuído.

Colomer (2003) e Munita (2024) afirmam que a concepção da leitura como aspecto relevante na formação do cidadão é relativamente recente. Colomer (2003) destaca que a produção editorial voltada para crianças e adolescentes se consolida apenas no século XVIII e que, conseqüentemente, após a Segunda Guerra Mundial, a literatura infantil e juvenil passa a constituir-se como objeto de estudo. Na mesma direção, Munita (2024) salienta que a valorização incondicional da leitura, assim como “a preocupação social com os não leitores são invenções da segunda metade do século XX” (Munita, 2024, p. 24). Para o autor, em meados dos séculos XIX e XX intensificaram-se ações que buscavam aproximar a população do universo da escrita. Assim, o fomento social à leitura, com vistas à inserção do sujeito no mundo letrado e ao desenvolvimento de competências para atuar social, política, econômica e culturalmente, constitui-se como um dos principais benefícios desse processo.

Embora o universo da leitura abarque múltiplos gêneros discursivos, esta pesquisa adota como recorte a leitura literária e sua mediação no contexto escolar, com ênfase nos desafios que atravessam sua escolarização, especialmente quando se busca garantir que essa escolarização se realize de forma adequada.

Desse modo, a inquietação em torno do papel da leitura literária nas escolas, tanto públicas quanto privadas, e de seus desdobramentos no processo educativo constitui o ponto de partida desta pesquisa. Parte-se da hipótese de que um projeto de formação docente que utiliza o recurso *Kit Formalitera* pode contribuir de maneira significativa para a formação continuada de professores, ao fundamentar e qualificar as práticas de mediação da leitura literária desenvolvidas com os estudantes.

O estudo de Cavalcanti (2023)³ revelou que, nas séries iniciais, práticas de leitura literária desenvolvidas na biblioteca eram frequentemente negligenciadas: as atividades

³ O estudo intitulado **Design Thinking na formação de docentes mediadores literários**: uma proposta para bibliotecas escolares é resultante do processo de pesquisa na área da Gestão de Projetos e Inovação no curso de MBA em Gestão de Projetos, na Universidade de São Paulo, utilizando a metodologia Design Thinking. A pesquisa está disponível em: https://biblioteca.pecge.org.br/?_gl=1*fus2k*_gcl_au*NzMzNjUyMTIuMTcyMDIxNzQwMw. Acesso em: 30 nov. 2024.

privilegiavam o registro no caderno, mais do que o contato e a discussão sobre a obra, configurando o que Soares (1999) denomina escolarização inadequada da literatura. Situação semelhante é identificada em estudos como os de Rossi (2019), que observa que o ensino de literatura no Ensino Fundamental costuma ser orientado pelo livro didático, com propostas repetitivas e pouco conectadas a práticas significativas, e em Segabinzi e Silva (2015), que discutem desafios enfrentados por docentes e a posição que a literatura ocupa na escola.

Segabinzi e Silva (2015) também destacam que transformações sociais no perfil leitor exigem novas estratégias de formação. O desconhecimento sobre objetivos, metodologias e fundamentos teóricos contribui para práticas que desvirtuam a escolarização adequada do literário. Souza e Cosson (2011), à luz de Soares (1999), alertam que a escolarização inadequada desse processo ocorre quando propostas literárias são transformadas em atividades exclusivamente pedagógicas, e reforçam a importância de priorizar o literário.

As consequências dessa inadequação têm sido evidenciadas em estudos como os de Iser (1996) e Zilberman (2003), os quais apontam o caráter desmotivador de determinadas práticas escolares no que se refere ao trabalho com a literatura. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça a relevância da literatura infantil ao afirmar que experiências literárias mediadas pelo educador contribuem para o desenvolvimento do apreço pela leitura, para o estímulo da imaginação e para a ampliação do conhecimento de mundo. Do mesmo modo, obras de Colomer (2007, 2017), Bajour (2012, 2023) e Petit (2009, 2010, 2013, 2019) destacam a importância do contato frequente com obras literárias, bem como da realização de mediações qualificadas e intencionalmente planejadas.

Nessa perspectiva, este estudo foi desenvolvido com o propósito de compreender o lugar que a literatura ocupa nas trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, considerando que a relação que esses sujeitos estabelecem com o literário se manifesta diretamente em suas práticas pedagógicas e impacta as experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes. Tais experiências podem favorecer a aproximação ou, ao contrário, o afastamento dos alunos em relação à literatura, a depender da qualidade das mediações realizadas. A partir da compreensão desses fenômenos, buscou-se promover momentos formativos com o objetivo de fundamentar e fortalecer as práticas de mediação de leitura literária desenvolvidas no contexto escolar.

Para compreender as variáveis que permeiam os contextos educacionais investigados, foram realizadas observações de campo, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários via Google Forms, oficinas gamificadas com registros em diário de bordo, bem como a coleta de feedbacks pós-oficina.

Este estudo pode contribuir não apenas para o campo da Linguística Aplicada, mas

também para as práticas sociais dos sujeitos envolvidos, docentes, estudantes e comunidade escolar, ao fomentar reflexões acerca da mediação da leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal perspectiva se alinha à concepção contemporânea da Linguística Aplicada, que compreende a linguagem como uma prática situada em contextos sócio-históricos específicos, neste estudo, o ambiente escolar. Nesse sentido, a mediação da leitura é concebida não apenas como uma técnica de ensino, mas como um encontro de vozes (autor, mediador, leitor e contexto) no qual os sentidos são construídos socialmente e não se encontram apenas “dentro” do livro.

Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em compreender a contribuição do projeto de formação que utiliza o recurso de gamificação *Kit Formalitera* para o processo de formação continuada de docentes enquanto mediadores de leitura literária. Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1 - identificar as principais possibilidades e desafios relacionados ao uso do kit como recurso formativo; 2 - apresentar as dificuldades encontradas na formação de mediadores de leitura literária no contexto escolar; 3 - avaliar, a partir das oficinas implementadas e dos feedbacks coletados, se o *Kit Formalitera* cumpriu a função para a qual foi projetado; 4 - refletir, como desdobramento de todo o processo, sobre a possibilidade de replicação das oficinas em diferentes instituições, especialmente da rede pública.

A estrutura desta dissertação organiza-se em cinco seções. Nesta primeira, de caráter introdutório, apresento as considerações iniciais, o problema de pesquisa, seus desafios e os objetivos do estudo. A segunda seção reúne a fundamentação teórica que sustenta as reflexões acerca da formação do leitor e do papel docente nesse processo. A terceira seção descreve o percurso metodológico e os procedimentos de coleta de dados e, na quarta, analiso o material obtido nas entrevistas, questionários, oficinas e registro em diário de bordo. Por fim, a quinta seção reúne as considerações finais. A seguir, apresento a fundamentação teórica que sustenta o estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção objetiva estabelecer as bases conceituais e críticas que sustentam a pesquisa acerca da utilização do *Kit Formalitera* na formação continuada de docentes mediadores de leitura, ancorada na perspectiva do letramento literário. Nas subseções que a compõem, busquei fundamentar teoricamente os eixos que orientam o estudo, articulando referenciais acadêmicos às experiências que constituem meu percurso como leitora, bibliotecária e pesquisadora. Assim, apresento reflexões sobre meu posicionamento enquanto pesquisadora e sobre a afetividade literária que atravessa esta investigação, bem como sobre minhas vivências pessoais e profissionais com o texto, a leitura e a literatura. Discuto, ainda, os diferentes entendimentos do conceito de literatura; o papel da biblioteca escolar, dos bibliotecários e das práticas de mediação da leitura literária; a educação literária e o letramento literário enquanto possibilidades formativas; a atuação de mediadores de leitura nessa perspectiva; as contribuições da concepção bakhtiniana de linguagem para o letramento literário; e, por fim, o uso de jogos como recurso na formação continuada docente.

2.1 Posicionamento teórico e a afetividade literária que atravessa o estudo

Se no passado os estudos sobre a formação do leitor literário eram incipientes, atualmente observa-se uma produção consistente e diversificada na área, com obras de referência escritas por autores e autoras cuja trajetória teórica contribui de modo decisivo para o campo. Nesse conjunto de pesquisadores, sobressai-se Colomer, docente da área de Didática da Língua e da Literatura e idealizadora do primeiro curso de pós-graduação dedicado às bibliotecas escolares na Espanha. A recuperação desse dado biográfico mostra-se pertinente em razão do papel central que a biblioteca escolar assume tanto nesta pesquisa quanto nos processos de formação de leitores, além do reconhecimento de seus escritos como uma base teórica fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Cabe ainda destacar a contribuição de Bajour, autora argentina, cuja produção é amplamente reconhecida no campo da formação de professores e de mediadores de leitura. Em Bajour (2023), sobressai a ênfase na postura de escuta assumida pelo mediador nas práticas de leitura, compreendida como um gesto que se aproxima de um ato de “espera”. Nessa perspectiva, escutar não implica “fundir-se ou confundir-se com o outro”, mas instaurar um

diálogo entre duas culturas que “não se fundem nem se misturam; ao contrário, cada uma conserva sua unidade e integridade abertas, e ambas se enriquecem mutuamente” (Bajour, 2023, p. 44).

De modo convergente, Rildo Cosson, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor visitante da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), desenvolve reflexões sensíveis acerca da literatura enquanto linguagem materializada pelas palavras. Em sua perspectiva, a literatura, seja por meio da leitura ou da escrita, explora de maneira plena as potencialidades da linguagem. Para o autor, é no exercício da leitura e da produção de textos literários que se tornam visíveis “a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada” e se constrói “um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (Cosson, 2021, p. 16).

A partir dessa afirmação, compreende-se que ler literatura é um ato complexo, subjetivo e reflexivo, capaz de mobilizar engajamentos e posicionamentos tanto identitários quanto ideológicos. É por meio dela que o leitor encontra caminhos para contestar o *status quo*, rompendo com leituras hegemônicas, únicas e prescritas. Ao mesmo tempo, desenvolve uma forma própria de expressão, construindo maneiras singulares de manifestar opiniões, pensamentos e afetos por meio da linguagem.

É nesse horizonte que, apoiada nas obras dos autores mencionados, e de tantos outros que refletem sobre educação, leitura, mediação de leitura literária e letramento literário, fundamento o presente estudo. Defendo, assim, a presença, a permanência e a resistência da literatura na escola, desde que mediada e escolarizada de maneira adequada.

A prática da leitura literária, a meu ver, oferece inúmeros benefícios. Para muitos, ela se configura como um ato social, político, cultural, cognitivo e até terapêutico. Nesse sentido, é fundamental mencionar as reflexões de Petit (2009) sobre o poder reparador e reconstrutor da literatura, apresentadas em *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Nessa obra, a autora reúne depoimentos de pessoas profundamente impactadas pela leitura literária, muitas delas submetidas a experiências extremas, doenças graves, guerras e outras formas de violência, nas quais a leitura se tornou um meio de resistir e continuar existindo, uma âncora emocional e intelectual.

Há, ainda, a concepção de leitura humanizadora, segundo a qual a literatura, por meio da arte da palavra, confere ao ser humano a possibilidade de humanizar-se. Tal perspectiva encontra respaldo na obra de Antonio Candido, um dos principais defensores da literatura concebida como um direito fundamental. Amplamente citado na produção acadêmica, o autor

é recorrentemente mobilizado em pesquisas que discutem o papel formativo e humanizador da literatura, ao salientar que:

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2012, p. 7).

A incorporação das reflexões de Candido à discussão empreendida revela-se fundamental, tendo em vista a defesa, assumida nesta pesquisa, da escolarização adequada da literatura nas instituições de ensino. Parte-se do pressuposto de que a ausência do literário nesses espaços configura uma forma de mutilação simbólica, uma vez que a privação do acesso às obras literárias implica negar aos estudantes a possibilidade de contato com mundos que, muitas vezes, só se tornam conhecíveis, frequentáveis e habitáveis por meio da experiência da leitura literária.

Entretanto, há autores que problematizam o suposto poder humanizador do texto literário como justificativa para sua presença e atuação no contexto escolar. Entre eles, destaca-se Durão (2017), que questiona o caráter emancipatório e transformador frequentemente atribuído à literatura. O autor afirma que a literatura não humaniza o homem e enfatiza que a leitura literária não torna, necessariamente, o leitor uma pessoa melhor. Em contraposição a essa perspectiva, é relevante mencionar Bloom (2001, p. 16), para quem a experiência da leitura literária constitui aquilo que denomina “o mais benéfico dos prazeres”. O autor ressalta, ainda, o potencial da literatura para conduzir o sujeito à alteridade, tanto em relação a si mesmo quanto ao outro.

Assim como Candido e Bloom, esta pesquisa se alinha à compreensão da literatura como uma prática dotada de capacidade humanizadora, formativa e transformadora. Nesse sentido, o posicionamento enfático de Durão, contrário à percepção emancipatória, benéfica e humanizadora do literário, suscitou reflexões relevantes e, ao mesmo tempo, tensionadoras acerca dos atributos tradicionalmente associados ao ato de ler literatura. A afirmação de que “o magistério não é um sacerdócio, nem a escola um local inerentemente benigno” (Durão, 2017, p. 228) colocou em xeque crenças consolidadas, exigindo um olhar mais crítico e complexo sobre o papel da literatura e de sua mediação no espaço escolar.

Britto (2015) corrobora o entendimento de Durão (2017) ao questionar o poder edificador da leitura e o discurso da leitura por prazer. Para ele, isso seria a “mitificação da leitura: um bem em si, um valor hipostasiado, uma percepção invertida da realidade” (Britto,

2015, p. 15). O autor enfatiza que pensar a literatura “como um bem em si, civilizador e edificante” representa uma concepção baseada “no senso comum e tomadas a priori, desprezam a realidade objetiva do que seja e como funciona a leitura na sociedade contemporânea” (Britto, 2025, p. 61). Embora seja um posicionamento e as suas palavras não devam ser aceitas como verdades absolutas e inquestionáveis, penso que a perspectiva de Durão e Britto abriram diversas possibilidades de reflexão para o presente estudo, do lugar e não lugar da literatura na/para vida das pessoas e suas existências.

Diante das tensões suscitadas pela leitura desses autores, me vi imersa em um dilema e passei a questionar sobre o que sustenta a minha defesa em prol de uma escolarização literária adequada na escola. Que fundamentos embasam o meu ponto de vista? Uma literatura escolarizada para quê? São essas e outras indagações que estão presentes em meu estudo e sobre as quais busquei teorizar para fundamentar a minha defesa em prol da leitura literária na escola tendo os professores como mediadores literários.

Assim, ao transitar entre perspectivas teóricas por vezes convergentes, por vezes divergentes, e mesmo consciente dos desafios que atravessam, na contemporaneidade, a mediação da leitura literária no contexto escolar, busquei ancorar esta pesquisa nos benefícios inerentes ao ato de ler literatura. Para alguns autores, a leitura associa-se a dimensões como prazer, lazer, imaginação, libertação e escapismo; para outros, entre eles Ribeiro (1997), ela se vincula à ampliação de habilidades e competências. Nesse sentido, o autor afirma que “o valor do acesso à leitura e à escrita reside também no fato de serem meios para se aprender outras habilidades, ampliando a autonomia das pessoas com relação ao autoaprendizado e à educação continuada” (Ribeiro, 1997, p. 50). Ainda que eu reconheça a relevância dessa compreensão, não me parece pertinente fundamentar este estudo exclusivamente, ou prioritariamente, em um viés pragmático do contato com o literário. Entendo que a aquisição de habilidades e competências se constitui como uma consequência do processo de leitura e, portanto, não deve ser tomada como pré-requisito para a aproximação com a literatura.

Dito isso, retomo a epígrafe de Borges como um gesto de passagem entre a discussão teórica apresentada e a dimensão pessoal que atravessa esta pesquisa. Ao refletir sobre os sentidos da leitura literária para além de um viés estritamente pragmático, considero necessário explicitar o modo como minha constituição enquanto sujeito, leitora e profissional se entrelaça a essas escolhas teóricas. Gestora de biblioteca escolar, nascida no interior do sertão da Bahia, na cidade de pequeno porte de Senhor do Bonfim, localizada a 375 quilômetros da capital Salvador, reconheço que esse território não se configura apenas como um dado geográfico ou biográfico, mas como um elemento formador das minhas experiências e percepções, incidindo

diretamente sobre o desenvolvimento deste estudo. A epígrafe de Borges, ao associar o paraíso a uma biblioteca, simboliza minha relação afetiva com a leitura e traduz a busca por uma educação literária transformadora, possível de ser vivenciada no espaço escolar, desvinculada das amarras do didatismo que ainda predomina em grande parte das instituições educacionais do país.

Em hooks (2017), o encontro com a teoria, vivenciado ainda na infância, configurou-se como um refúgio diante das dores experimentadas, bem como uma forma de contestação e resistência. A autora afirma que a teoria se tornou “um lugar onde [...] podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente” (hooks, 2017, p. 85, supressão minha). De modo análogo, compreendo a biblioteca, por meio da diversidade de seus suportes informacionais e, de maneira singular, da literatura, como um espaço que se aproxima dessa experiência descrita por hooks. Concebo-a, portanto, como um lugar de acolhimento e de abertura para a construção de outras possibilidades de existência. Caso suas portas estivessem efetivamente abertas a mim e aos demais leitores em potencial, ampliar-se-iam as condições de acesso e de aproximação entre leitores e livros, favorecendo a constituição de práticas leitoras mais significativas.

Ademais, a Marissol de hoje ainda acredita nas funções de outrora: acolhedora, inventiva, social, restauradora... mas acrescentaria a elas, o que acredito ser atualmente a minha principal visão em relação à biblioteca, libertadora. De maneira cuidadosa, reflito sobre o meu posicionamento para não incorrer em uma crença utópica, embora a literatura se mova um pouco nesse sentido, do contrário, por que teríamos literatura se não fosse para sair de onde estamos para caminhos possíveis? Isso posto, reafirmo sobre um posicionamento libertador para a atuação docente/mediação/literatura numa perspectiva Paulofreiriana, como um ato político mais do que pedagógico.

Conforme dito anteriormente, minha afetividade livresca surgiu na infância, no meio familiar, e constantemente alimentada por meio das trocas de livros realizadas com colegas de escola, mas fora dos seus muros, parentes desses colegas e vizinhos, estendendo-se à idade adulta. A cada dia eu descobria uma nova história e um novo lugar sempre me era apresentado por alguém de minha convivência. Foi por meio da arte literária que comecei a me compreender, compreender o mundo ao meu redor e dar sentido à minha existência. No entanto, não tenho memórias de leitura com livros de literatura relacionados à escola. Em nenhuma das instituições tanto particulares quanto públicas que estudei havia bibliotecas. É na adolescência, que a relação que estabeleci com o literário se intensifica, embora, até o início da idade adulta, eu tenha tido pouco contato com bibliotecas.

As experiências e adversidades livrescas relatadas na obra de Petit (2009), ao discorrerem sobre o poder da literatura em tempos de crise e, ao mesmo tempo, questionar sobre a capacidade de garantia de vida que a literatura proporciona sem apego aos devaneios, se assemelham às minhas vivências, bem como com a de tantos outros brasileiros que se pretendem/desejam tornar-se leitores. Nas palavras da autora:

de todo modo, o que distinguia um meio social de outro eram os obstáculos. Para alguns, tudo era dado de nascença, ou quase; para outros, o distanciamento geográfico se somava às dificuldades econômicas e às interdições culturais. Se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada (Petit, 2009, p. 24).

Se dei continuidade às experiências de leitura até à vida adulta, foi graças às influências que tive junto a esses mediadores e agentes no decorrer da minha infância e adolescência. É perceptível na leitura de Petit e em fatos da vida real que os obstáculos à formação de leitores se apresenta de diversas maneiras. Na referida cidade, existia uma biblioteca pública municipal, mas inexistiam ações de aproximação do potencial leitor com esse organismo, pois esta vivia de portas fechadas e que só eram abertas sob a alegação de agendamento de uma visita escolar. Sobre a falta de acesso à biblioteca como um bem público, Castrillón (2011, p. 35) afirma sobre as diversas restrições de acesso a esse importante organismo social ao dizer que ele

se restringe de muitas maneiras, por exemplo: dando prioridade, em serviços, a um setor da sociedade, abrindo as suas portas somente aos que de maneira espontânea - ou, por vezes obrigada - chega a ela, privilegiando algumas funções, limitando seus recursos e coleções, programando atividades de um só tipo ou destacando algumas, como a da circulação e do consumo passivo de informação, entre outras.

Cresci vivenciado as restrições pontuadas pela autora e com a concepção de que a biblioteca pública da cidade era um espaço inacessível, inatingível, pouco ou nunca habitado. Uma concepção que contraria a real função da biblioteca como um espaço de convivência, interação social, difusor de cultura, informação e no qual as pessoas, sejam elas crianças, jovens e adultos pudessem debater sobre temas diversos independentemente da sua classe social.

Ademais, é importante destacar que a biblioteca não se constitui somente por seu espaço, mas também pelas ações desenvolvidas junto à comunidade, o seu público. O seu valor reside no fato de propiciar experiências diversas. Contraditoriamente, embora a biblioteca pública tenha a função de democratizar e tornar acessível a informação, propiciar a formação

de leitores e ser um organismo inclusivo, ela se restringe e restringe o seu acesso de diversas formas. Castrillón (2011, p. 35-36) afirma que

[...] há bibliotecas públicas, que apesar desse adjetivo, ocupam suas instalações e verbas a serviço de um setor restrito da população. Outras, ainda estas mesmas, oferecem limitadas possibilidades para que pessoas iniciadas no desejo de ler tenham acesso a materiais de leitura. Eu me pergunto: isso é suficiente para atribuírmos o adjetivo de pública à biblioteca e para ficarmos satisfeitos com a sua função? Não teria essa biblioteca maior responsabilidade social?

Para a autora, a biblioteca pública tem a função de ir além do “apoio ao sistema escolar, à oferta de lazer por meio de atividades recreativas e ao acesso à informação para quem a solicita” (Castrillón, 2011, p. 36). Comungo das acepções de Castrillón ao postular discursivamente em defesa desse organismo como meio de combate à exclusão e desigualdades sociais. E, ao mesmo tempo, lamento que, assim como eu, tantos outros brasileiros tenham sido ou sejam cotidianamente privados do contato com bibliotecas tanto públicas quanto escolares, mesmo estando as suas existências respaldadas e amparadas legalmente por meio de resoluções, decretos e leis.

A ausência de bibliotecas em minha cidade natal é um elemento que ilustra como as condições socioeconômicas e as políticas públicas da região impactaram a minha trajetória pessoal e agora, como pesquisadora, influencia a minha atuação profissional e acadêmica.

A inexistência de bibliotecas escolares constitui um problema persistente no cenário educacional brasileiro, especialmente em municípios do interior e do sertão nordestino. Tal carência, evidenciada pelo contínuo descaso do poder público, é corroborada por dados estatísticos. Um levantamento da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), baseado no Censo Escolar de 2023 e divulgado em 2024, demonstra que menos da metade das escolas públicas de educação básica no país dispõe de biblioteca ou sala de leitura. Essa realidade impacta negativamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos alunos, uma vez que compromete a qualidade do ensino.

No tocante às oportunidades de acesso aos suportes informacionais, Rocateli e Franco (2019) postulam que a instituição escolar pode constituir-se como o único meio de acesso ao livro para muitas crianças em fase de escolarização, e por conseguinte, ao universo literário. Contudo, a insuficiência de acesso a esses recursos não configura o único entrave à prática de leitura. As autoras argumentam, ainda, que a carência de profissionais mediadores, qualificados para o exercício dessa prática, e a ocorrência de momentos descontextualizados da realidade representam barreiras significativas ao desenvolvimento do letramento literário.

Suprir as escolas brasileiras com bibliotecas é um desafio. No ano de 2010, foi sancionada a Lei 12.244/2010 (Brasil, 2010), Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares, que exigia esforços progressivos para a construção de bibliotecas nos estabelecimentos de ensino até o ano de 2020. Passados cinco anos, o Brasil não cumpriu a meta legal. Em março de 2024, o cenário legislativo brasileiro testemunhou um avanço significativo com a aprovação, pela Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei nº 5656/19. Esse projeto, que altera a Lei nº 12.244/10, institui o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), representando um marco na política educacional do país. Não obstante, a obrigatoriedade da presença de bibliotecas nas instituições de ensino, conforme estabelecido pela legislação, é igualmente crucial à atuação de um bibliotecário qualificado. É imperativo ressaltar que o exercício da profissão de bibliotecário é resguardado pela Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998, que regulamenta o exercício da profissão, estabelece que apenas o bacharel em Biblioteconomia, com diploma emitido por instituições de ensino superior reconhecidas e registradas nos órgãos competentes, está apto a exercer a profissão, sendo o Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB) o órgão responsável pela fiscalização nas instituições de ensino. Essa medida visa coibir a prática de delegar tal função a profissionais sem a devida qualificação, como docentes em final de carreira ou agentes de ajustamento funcional, uma realidade ainda presente em muitas escolas brasileiras, principalmente as da rede pública de ensino.

Desse modo, ao refletir sobre a minha atuação como bibliotecária, penso na responsabilidade social e do meu papel na escola. Assim, tornaram-se evidentes a influência do contexto sociocultural em minhas escolhas e perspectivas. Tais escolhas e concepções sobre a função central da biblioteca escolar, da importância da minha função como bibliotecária na formação de leitores foram moldadas por fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Ademais, e a partir desse entendimento, reconheço a importância de considerar a minha subjetividade e trajetória individual de pesquisadora e bibliotecária como elementos constitutivos ao realizar as análises do *corpus*, uma vez que os fenômenos socioculturais moldaram a minha visão e interpretação de mundo.

Trazer um pouco da minha história de vida e de leitora tem o objetivo de situar o leitor da presente pesquisa. O meu posicionamento, subjetividade, modos de sentir, viver, alegrar-me, inquietar-me diante dos desafios da profissão, de ser e estar nesse lugar são, nas palavras de Lopes e Fabrício (2019, p. 713), “inseparáveis do ato de pesquisar”. Portanto, concordo com as palavras dos referidos autores ao proclamarem “que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais” (2019, p. 713). São essas

subjetividades que nos constituem e que refletem nossos posicionamentos enquanto profissionais.

Gostaria, pois, de trazer as palavras introdutórias do estudo para a esteira da Linguística Aplicada Crítica e mais precisamente do(s) letramento(s), uma vez que pensar numa perspectiva dos letramentos na abordagem mediação/formação/atuação se faz importante por tratar-se de pensar o sujeito eu/profissional/leitora e pesquisadora constituída, composta e situada num processo sóciohistórico.

Espero que este estudo contribua para ampliar a compreensão sobre a escolarização adequada da literatura no contexto escolar, à luz da perspectiva do letramento literário, bem como para reforçar a importância do espaço da literatura no cotidiano da escola e das parcerias entre bibliotecários e docentes no desenvolvimento de projetos voltados à leitura.

2.2 Texto, leitura e literatura

No âmbito da subseção 2.1 deste estudo, na qual apresentei o meu posicionamento teórico e as considerações sobre a afetividade literária, realizei uma incursão autobiográfica com o objetivo de apresentar minha trajetória pessoal como leitora. Para isso, recorri às reminiscências do meu processo de escolarização. Durante esse exercício de rememoração, surpreendeu-me constatar que parte das memórias afetivas que associei ao literário no contexto escolar havia sido construída de forma imprecisa. Ao revisitar minha infância leitora, recordei aquela que considero ter sido a primeira história ficcional que li: a narrativa sobre Mimi, um gato levado. Até então, acreditava que esse texto fazia parte de um livro de literatura infantil.

Trago essas informações, porque, para minha surpresa, ao realizar uma busca na internet, descobri que a história felina que tanto me marcou era um dos textos presente em uma cartilha na qual fui alfabetizada⁴.

Além dessa narrativa, identifiquei outras que compunham o referido material didático. Ao revisitar os textos, constatei que, embora o livro se configurasse como uma cartilha e que sua finalidade principal provavelmente não fosse o ensino da literatura, havia a presença recorrente de gêneros literários, como fragmentos de contos infantis e suas adaptações, poemas, canções, entre outros. Tal recorrência sinaliza, a meu ver, uma tentativa de estabelecer uma

⁴ Cartilha publicada pela Editora do Brasil em Histórias da cartilha disponível em: https://misturadealegria.blogspot.com/2009/11/leituras-antigas.html#google_vignette. Acesso em: 10 jan. 2025.

interlocução entre o leitor e o literário por meio do próprio material didático. Assim, foi por intermédio desse tipo de material que se deu meu primeiro contato com o gênero literário, ainda que o objetivo central dessas produções não seja, especificamente, a formação do leitor literário. Contudo, essa estratégia revela-se uma via potencialmente problemática e, em certa medida, negligente em relação ao literário, pois corre-se o risco de produzir o efeito inverso, esvaziando a experiência estética e reduzindo a literatura a um recurso instrumental.

Nos dizeres de França (2021, p. 4), os “materiais didáticos são alicerçados no entremeio entre o desejo de fazer a literatura figurar como um saber presente e o desserviço que se materializa a partir de uma castração desse saber”. Em vista disso, iniciei uma reflexão teórica acerca da relação, por vezes tensionada, entre a fruição da ficção e as abordagens pedagógicas do gênero literário no contexto escolar. Tal problemática, concernente à instrumentalização do texto literário como pretexto, tem sido objeto de análise consistente em minha prática profissional como bibliotecária escolar, configurando um posicionamento enfático ao longo de minha trajetória.

Assim, retomo as memórias e descobertas das vivências de leitura na infância como forma de estabelecer um paralelo e contextualizar as práticas de mediação do meu tempo de criança e as vivenciadas atualmente no cotidiano da biblioteca referida por Cavalcanti (2023). E se algo me serve de alento é que o texto do “Mimi” estivesse, talvez, cumprindo o propósito escolar pretendido e, portanto, no lugar certo. O livro era uma cartilha que faz parte da coleção *Brincando com as Palavras*, editada e publicada pela Editora do Brasil⁵.

Figura 1: Capa e textos na cartilha.



Fonte: https://misturadealegria.blogspot.com/2009/11/leituras-antigas.html#google_vignette.

Segundo a editora, “o objetivo da coleção é oferecer uma variedade de gêneros textuais e, por meio deles, o acesso aos conhecimentos linguísticos de modo sistematizado,

⁵ A coleção *Brincando com as palavras*, publicada pela Editora do Brasil passou por diferentes reedições ao longo dos anos. Cf. Material atualizado disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/brincando-com-as-palavras/>. Acesso em: 03 abr. 2025.

fundamentados na BNCC de forma lúdica e atrativa, de maneira a atrair as crianças” (Editora do Brasil, 2025, online). A dinâmica proposta pela editora, ao inserir fragmentos de textos literários, é justificada pelo objetivo apresentado. E no âmbito escolar, qual é a razão/objetivo da sua presença? A escola e os professores têm clareza dos objetivos ao selecionarem obras a serem lidas com os estudantes?

Na leitura de França (2021, p. 88, supressões minhas), ao afirmar que, “longe de propor a não utilização desses materiais, uma vez que, em muitas realidades escolares, é o único recurso que o professor possui [...]”, o autor indica que não se trata de rejeitar os materiais didáticos, mas de adotar um olhar crítico sobre eles e, sobretudo, de buscar possibilidades mais harmônicas de articulação entre tais materiais e a literatura no contexto escolar.

Nessa direção, ao refletir sobre a escolha e a seleção de textos para leitura, recorri ao artigo de Lajolo (1982), escrito para apresentação no Congresso de Leitura em Campinas, no qual a autora discute o uso do texto literário como mero ponto de partida para atividades que, muitas vezes, resultam no apagamento do próprio literário.

Anos depois, Lajolo (2009) retoma a discussão ao afirmar: “O texto não é pretexto. Será que não é?”. Em uma espécie de revisitação de sua produção anterior, a autora reconhece que as reflexões desenvolvidas na obra de 1982 eram, segundo sua própria avaliação, “ingênuas”, ainda que bem-intencionadas, marcadas por um “tom assertivo, categórico e definitivo”, por vezes até “peremptório”, como ela mesma assinala no referido capítulo (Lajolo, 2009, p. 100). Entre as afirmações apresentadas no texto de 1982, destacam-se:

- O texto não é pretexto para nada;
- A presença do texto no contexto escolar é artificial;
- O aluno, tanto quanto o professor, tem o direito de não gostar de um texto e, conseqüentemente, de se recusar a trabalhar com ele;
- Fazer do texto pretexto de qualquer forma de dogmatismo desfigura o texto;
- O bom leitor começa a nascer ou morrer a partir dos 7 anos, na alfabetização, nos primeiros contatos com o texto. Tudo o que vem depois é só reforço e terapia (Lajolo, 2009, p. 100).

A autora problematiza uma prática recorrente no ensino escolar: o uso do texto literário como pretexto para o ensino de outros conteúdos, sobretudo da gramática e da interpretação mecânica, além da ênfase em aspectos moralizantes da obra, em detrimento de sua abordagem como objeto estético e cultural autônomo. Nesse sentido, Lajolo (2009) problematiza a própria afirmação “o texto não é pretexto”, ao sugerir que, na prática, ele frequentemente é utilizado dessa forma no contexto educacional, o que requer análise crítica, uma vez que o problema não reside em ensinar algo por meio do texto, mas em reduzi-lo exclusivamente a essa função.

Ao revisitar e analisar essas afirmações, evidencia-se a fragilidade do ensino do literário e as interpretações equivocadas que ainda persistem no contexto escolar. A escolha do termo “equivoco”, nesse caso, não é aleatória, pois busca provocar uma reflexão acerca das “intenções” pedagógicas que, embora frequentemente pautadas por “boas intenções”, sustentam determinadas práticas educativas.

No entanto, como ressalta Lajolo (2009), a boa vontade não se converte automaticamente em estratégias eficazes para a formação de leitores. Não basta intencionar; é preciso método, conhecimento e uma compreensão consistente do que constitui a experiência literária. Desse modo, a promoção da leitura literária exige ações planejadas e fundamentadas, orientadas para a construção de experiências de sentido.

Nessa direção, considero crucial compreender a experiência de leitura, na perspectiva de Larrosa (2015), como aquilo que nos acontece, que produz deslocamentos e transformações. A proposição do autor é que haja um afastamento das visões estritamente tecnicistas ou informativas. Ouso afirmar que a escola, em muitas práticas de leitura, tem reproduzido essa lógica: ao solicitar que os alunos reduzam o texto literário à mera localização de palavras ou trechos destinados apenas à extração de informações, ainda que linguística, essa prática conduz à redução do literário a um exercício que contraria justamente essa experiência formativa defendida por Larrosa (2015) ao afirmar que o verdadeiro aprendizado ocorre quando permitimos que os acontecimentos nos afetem e nos transformem profundamente.

Nesse cenário, a proposta de letramento literário delineada por Cosson (2021), especialmente por meio da sequência básica, apresenta-se como uma alternativa capaz de favorecer momentos de leitura que se orientam por experiências sensíveis e significativas, e não apenas por tarefas instrumentais. É nessa confluência entre a crítica de Larrosa e a proposta de Cosson que ampliarei a discussão, buscando evidenciar como determinadas práticas podem, de fato, fazer o literário ressoar no espaço escolar.

No artigo *Formação de professores para o ensino de leitura nos anos iniciais: um olhar a partir das práticas de ensino e das trajetórias leitoras*, escrito como parte dos resultados da pesquisa de doutorado⁶ de Nascimento (2022, p. 139), a autora sugere que as “atividades de leitura e os decorrentes exercícios propostos pelas professoras são tradicionais e repetitivos, com foco excessivo no conteúdo dos textos, em suas “mensagens”, sobretudo em suas “lições

⁶ A tese de doutorado de Nascimento está disponível em: NASCIMENTO, Iracema Santos do. **O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10022017-131514/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

de moral”. A autora afirma ainda que “quase não houve tratamento de aspectos estilísticos ou dos recursos expressivos presentes no texto” (Nascimento, 2022, p. 139). Práticas semelhantes acontecem no ambiente das bibliotecas escolares. A condução da mediação do gênero literário, pelo corpo docente no referido ambiente, durante as práticas de leituras segue um ritual superficial, mecânico e que desconsidera as singularidades dos leitores, a fruição e apreciação estética. Pensando nessa dinâmica de trabalho ritualizada e mecanicista não seria o texto, pretexto?

A respeito desse aspecto, Lajolo (2009), ao revisitar seu texto publicado originalmente em 1982, realiza uma incursão sobre a origem latina do termo *textum*, que remete às ideias de tecer, entrelaçar e formar uma trama. Ao apresentar uma breve descrição histórica da palavra, a autora conclui que o “texto é, pois, o resultado, o produto do ato de entrelaçar palavras, frases e parágrafos” (Lajolo, 2009, p. 102). Nessa perspectiva, o texto constitui-se como um tecido simbólico produzido pelo entrelaçamento de diferentes elementos linguísticos, cujo sentido não se encontra em unidades isoladas, mas nas relações que se estabelecem entre elas, formando uma rede de significações construída discursivamente.

O desconhecimento sobre as singularidades do gênero literário composto pela liberdade artística, imaginativa, criativa e o didático, pautado no utilitarismo e ensinamentos representa, a meu ver, um dos fatores que se interpõe diretamente entre o leitor e a literatura. Pressupõe-se, então, que os mediadores devam conhecer o objeto a ser mediado, o gênero, às suas características e funções bem como tenham clareza dos objetivos propostos para a leitura.

Dito isso, acredito que o texto literário com todas as suas nuances exista para cumprir outras funções. Assim, reverbera em minha mente, os escritos de Durão sobre a existência da literatura quando diz que

a literatura não existe e nem nunca existiu no vácuo. Ela só pode tomar corpo em um contexto histórico específico e, se consegue sobreviver a ele e falar a tempos futuros, não é porque o repudiou em nome de algum valor transcendente e atemporal, mas, pelo contrário, porque conseguiu trazer em si aquilo que era decisivo e ainda toca o presente por maiores que sejam as mediações necessárias para tanto. A Literatura já se deu por meio da transmissão oral e coletiva do mito; já foi parte constitutiva dos rituais religiosos; já participou da vida na corte, misturando-se com a política e a diversão; já alimentou as conversas dos salões, as discussões nos cafês e as polêmicas nas revistas e jornais; **no século XIX, firmou-se no ambiente escolar** e, no XX, foi acolhida no sistema universitário (Durão, 2020, p. 15-16, grifos meus).

Durão (2020) prossegue sua análise apresentando as atribuições da literatura em cada

um dos espaços mencionados, destacando tanto as potencialidades quanto as limitações do gênero. Segundo o autor, um dos problemas centrais relacionados ao literário é a sua perda de função. Como ele indica, a literatura consolidou-se no espaço escolar no século XIX e, no século XX, foi acolhida pela universidade.

Diante desse percurso, tenho refletido sobre o lugar da literatura no século XXI, especialmente à luz das mudanças substanciais que atravessam a experiência literária contemporânea. Que relações os leitores têm estabelecido hoje com o literário? De que modo as transformações nos suportes, do físico ao digital, e as múltiplas adaptações, filmicas ou de outras modalidades, têm impactado a leitura? Pergunto-me, ainda, como a literatura existe, persiste e resiste nos ambientes escolares e na vida em sociedade.

No texto *Mutações da literatura no século XXI*, Moisés (2016) destaca que as mudanças tecnológicas e a informatização têm sido apontadas, por alguns teóricos, como uma das causas da decadência da literatura enquanto arte e instituição, ainda que esse mesmo processo tenha favorecido o mercado editorial com o aumento da produção e do comércio de livros. A autora salienta que as transformações tecnológicas “privilegia(m) a leitura rápida em detrimento da leitura lenta e reflexiva, a quantidade em detrimento da qualidade” (Moisés, 2016, p. xx). Paradoxalmente, observa que nunca se escreveu, se publicou e se promoveu tanta literatura quanto na contemporaneidade.

Para Moisés (2016), a literatura no século XXI encontra-se em meio a um cenário de intensas mutações culturais, mas revela, simultaneamente, uma vitalidade surpreendente, apesar dos sinais de declínio e do desprestígio evidente de seu ensino no contexto escolarizado. A autora argumenta que, embora o ensino da literatura tenha se degradado, a prática literária resiste ao contexto cultural adverso, manifestando grande vitalidade em termos de quantidade, variedade e qualidade.

Na infância, meu primeiro contato com o gênero literário ocorreu na escola, por meio da cartilha, conforme anteriormente narrado. Considero que essa também é a realidade de muitas outras crianças em fase escolar, sobretudo quando se recorda, com França (2021, p. 88), que o livro didático, “em muitas realidades escolares, é o único recurso que o professor possui”. Nesse sentido, é possível que, assim como para mim, ele represente para muitos estudantes a única via de aproximação com o literário. À época, as transformações que incidiam sobre a experiência de leitura eram outras e se davam, talvez, de maneira mais lenta; ainda assim, o contato mediado pela escola já desempenhava papel central na constituição do leitor.

Dessa maneira, busquei, na leitura da obra *A formação da leitura no Brasil*, de Lajolo e Zilberman (2011), elementos que contribuíssem para a compreensão de como se iniciou o

processo de leitura e, mais especificamente, de leitura literária nas escolas brasileiras, considerando os suportes e as circunstâncias em que esse processo se deu.

O entendimento de que “o livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola” (Lajolo; Zilberman, 2011, 172), está presente no texto das referidas autoras. Segundo elas, seria esse gênero o “primo-pobre da literatura” e o “primo-rico das editoras” (Lajolo; Zilberman, 2011, 172). As autoras pontuam a especificidade da performance formativa do gênero e a vida transitória do material. Desse modo, cumprida a sua missão, são reduzidos ao esquecimento. Por outro lado, a literatura infantil como concorrente do livro didático é um mercado em constante crescimento. Concordo com as autoras de que atualmente é possível encontrar uma gama variada de obras literárias, de gêneros diversos, para o público infantojuvenil (Lajolo; Zilberman, 2011). Imersa no ambiente de biblioteca escolar, tenho a oportunidade de transitar entre essa grande variedade de obras, embora uma boa parte delas tenha qualidade questionável, principalmente quando se trata de adaptações de obras clássicas da literatura.

Um outro fator destacado pelas autoras em relação ao gênero didático *versus* literatura diz respeito aos atributos, pois elas não consideram o gênero didático tão atrativo quanto às publicações infantis, embora reforcem a sua influência nas diferentes etapas de escolarização.

Desse modo, ao narrar o episódio da minha infância sobre a leitura de “Mimi, o gato levado”, adentrei em uma atividade reflexiva sobre o papel dos diferentes sujeitos que compõem o ato de mediar. Saliento que os docentes têm importância fundamental nesse processo. São eles, os responsáveis diretos, no âmbito escolar, por meio da sua atuação na sala de aula, pela formação do leitor, uma vez que são encarregados de realizar propostas tais como, leitura de obras, contação de história, problematizações sobre o texto literário, entre outras durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

Diante das minhas indagações internas concernentes à relação alfabetização e leitura literária, sobre esta última Cosson (2021) destaca duas práticas de leitura que considera estarem imbricadas e que, conseqüentemente, acompanham a história da escrita. Na primeira delas, numa perspectiva mais geral, o autor afirma que “a leitura de textos, os quais cumprem uma função estética ou que são considerados literários, é feita para divertimento do leitor ou ouvinte, isto é, uma leitura destinada ao prazer de ler” (Cosson, 2021, p. 81). Já a segunda prática, considerada mais específica, diz respeito à “leitura que reconhece a especificidade dos textos literários, que vai da relação de empatia até os estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura” (Cosson, 2021, p. 81). Desse modo, as inquietudes sobre os aspectos da prática da leitura literária me situam em um ponto de reflexão sobre o dilema da literatura na escola: entre

o conceito artístico e a instrumentalização utilitária. Na seção a seguir, me dedicarei a tratar sobre esses aspectos.

2.3 O conceito de literatura: tensões e entendimentos entre a teoria e a prática escolar

Na seção anterior, apresentei algumas considerações acerca de texto, leitura e literatura. A partir dessa tessitura, considero ter sido possível delinear aspectos da minha iniciação como leitora, situada no entremeio do processo de alfabetização e do contato com o texto literário. Nesta seção, busco aprofundar a discussão teórica sobre a finalidade do ensino da literatura e a complexidade inerente à definição do objeto literário.

Nesse sentido, considero oportuno recorrer a Rouxel (2013) na parte introdutória desta seção, uma vez que a autora se debruça, em texto publicado, sobre o ensino da literatura. Antes de abordar os aspectos metodológicos da prática, Rouxel reflete sobre dois pontos que considera preliminares para essa atividade. O primeiro refere-se às finalidades, intenções e objetivos do ensino de literatura, ao mesmo tempo em que problematiza as razões para ensinar o gênero literário. Para a autora, a definição dos objetivos orienta diretamente o modo como se ensina. O segundo aspecto diz respeito ao conceito de literatura, pois é a partir dessa compreensão que se pode delinear o que ensinar quando se propõe o ensino do literário.

Não é raro perceber as intenções funcionais e prescritivas da presença do literário por meio das práticas de mediação executadas no cotidiano escolar. A começar pela escolha das obras literárias definidas pelo corpo docente e coordenações pedagógicas no final ou início do ano letivo. Uma escolha, por vezes, vinculada ao conteúdo de Língua Portuguesa, História, Geografia entre outras disciplinas que estão a suprimir o espaço do literário. Se a aula de Literatura existe na grade curricular em muitos contextos escolares, disputa um espaço de cinquenta minutos subtraído da disciplina de Língua Portuguesa e, por vezes, está presente para cumprir a uma função que não é a fruitiva e quase sempre gramaticográfica para não perder de vista a função utilitarista e “não perder tempo” com a “desnecessária” e inútil, literatura. Com isso, provoca-se o apagamento do literário e o seu pleno letramento.

Sobre o aspecto utilitário da literatura na escola, Durão (2017, p. 228) pontua que “qualquer saber que se busque em uma obra específica pode ser mais profundamente obtido em uma disciplina particular”. Estando imersa no ambiente educacional, conhecendo as rotinas pedagógicas e ao refletir sobre as palavras de Durão, acredito que a instituição escolar, na figura dos docentes e da gestão pedagógica já tenha percebido que a literatura não proporciona um conhecimento profundo sobre determinadas áreas do conhecimento, mas é corriqueiro e

conveniente “unir o útil ao agradável” com a justificativa da abordagem interdisciplinar ao realizar escolhas literárias vinculadas ao pedagógico. Dessa perspectiva, me parece que a literatura não pode existir por ela mesma, se não for útil de alguma maneira. Assim sendo, a sua presença é injustificável na escola. Sobre esse aspecto, Durão (2017, p. 228, supressões minhas) pontua que “há porém uma utilidade na inutilidade: ela funciona como crítica a uma realidade que não consegue conceber que as coisas possam existir por si sós, na qual tudo tem que servir para alguma coisa [...]”.

Defendo a presença da literatura na escola de maneira a priorizar o texto literário, com vistas a ampliação de olhares e percepção das subjetividades, não a colaborar com o seu apagamento ou utilizá-la apenas como pretexto ou para registrar/marcar a sua presença como uma atividade concluída no caderno de Literatura/Língua Portuguesa como corriqueiramente acontece na escola.

No *Dicionário de termos literários*, obra escrita por Massaud Moisés, é possível perceber o esforço intelectual do autor para descrever a trajetória histórica do conceito com todas as suas particularidades e nuances, registradas ao longo de seis páginas. Nas palavras de Moisés (2013, p. 273), o conceito de literatura representa um “problema fulcral e permanente, situado na base de todas as controvérsias críticas e teóricas”. Lajolo (2018, p. 34) corrobora essa perspectiva, argumentando que “a pergunta é complicada porque tem várias respostas” e enfatiza que “em cada época, cada grupo social tem sua resposta, sua definição”.

É perceptível e ao mesmo tempo curioso perceber que o termo literatura gera mais dúvidas do que certezas e entendimentos. A historicidade do termo e conceito, bem como a sua origem e definição, representa não somente uma via de compreensão, mas também define, de posse do entendimento construído, como a mediação do literário pode ser conduzida na escola. Ao recorrer a Moisés (2013, p. 273) e suas explanações sobre literatura, é possível compreender que, etimologicamente, a palavra era utilizada para designar “o ensino do alfabeto ou das primeiras letras”, posteriormente passou a representar “a arte das belas letras” e depois “arte literária”. Não à toa, o meu primeiro contato com textos ficcionais aconteceu por meio de uma cartilha. Lá, naquele suporte, eu tive contato com o ensino das primeiras letras. O autor assevera que, no século XIX, o termo expandiu-se e passou a definir uma atividade que incluía textos poéticos e prosísticos, além de abarcar também expressões escritas, inclusive as de natureza científicas e filosóficas (Moisés, 2013). Penso que, embora estejamos em um outro momento histórico, a incompreensão e/ou (in)definição de literatura persiste no imaginário coletivo a ponto de provocar múltiplas interpretações e pontos de vista diferenciados como veremos mais adiante.

Marisa Lajolo (2018) tece, em sua obra *Literatura ontem, hoje e amanhã*, considerações importantes para a compreensão do conceito. Ela afirma que “uma obra literária é um objeto social muito específico” (Lajolo, 2018, p. 25) e continua sua descrição empreendendo esforços na conceituação do termo discorrendo que, para a literatura existir, deve-se levar em consideração um aspecto primeiro, “a existência de quem a escreva e de quem a leia”.

Compreendo que a mediação literária na perspectiva do letramento é um desafio possível de existir na escola. Igualmente se faz importante a atuação do/a profissional bibliotecário/a ao atuar conjuntamente em parceria com os professores em prol da formação de leitores na escola. Sobre esse assunto tecerei algumas considerações na próxima seção.

2.4 Biblioteca escolar, bibliotecários e mediação de leitura literária

A biblioteca escolar considerada pela Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024⁷, que altera a Lei de Universalização das Bibliotecas Escolares, Lei 12.244, de 2010, estabelece mudanças substanciais, notadamente na redefinição do conceito de biblioteca escolar, que passa a ser entendida como um equipamento cultural de caráter obrigatório e imprescindível ao desenvolvimento do processo educativo, com objetivos específicos detalhados em seu artigo segundo (Brasil, 2024, art. 2):

- I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;
- II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;
- III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
- IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios.

Essa nova conceituação enfatiza o papel central da biblioteca no contexto escolar, atribuindo-lhe um valor cultural e pedagógico de grande importância considerando-o local propício para o desenvolvimento de ações e atividades de mediações culturais, informativas e de leitura que visam garantir aos seus usuários o contato e acesso a uma diversidade de suportes informacionais no formato digital ou físico. Não obstante, a obrigatoriedade da presença de

⁷ Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

bibliotecas nas instituições de ensino, conforme estabelecido pela legislação, é igualmente crucial a atuação de um bibliotecário qualificado. Este profissional é indispensável para o desenvolvimento de atividades inerentes à gestão do acervo, incluindo sua guarda e preservação, além de oferecer assessoria e apoio à comunidade escolar na promoção e no desenvolvimento intelectual e cultural do corpo discente por meio de atividades e projetos específicos.

É preciso ressaltar que a profissão de bibliotecário/a tem os seus dilemas. E algo curioso sobre mim e a profissão é que, a todo instante, em situações nas quais preciso apresentar-me para alguém em ocasiões de visitas guiadas, eventos científicos ou culturais, necessito ou sinto a necessidade de dizer que sou bibliotecária, mas não uma bibliotecária qualquer. Cabe sempre um adendo a essa apresentação: “Sou uma bibliotecária formada em biblioteconomia!”. Nestes momentos, observo a recepção às minhas palavras. Interessante que já ouvi de tudo como resposta a meu posicionamento. Desde: “Oh, que curioso, não sabia que bibliotecárias precisavam ser formadas!”, “Não sabia que existia essa formação. Biblio, o quê?” ou “O que faz um bibliotecário?”. Às vezes, as perguntas surgem dos próprios alunos no contexto de trabalho da biblioteca escolar: “Você precisou estudar para trabalhar na biblioteca?”.

O papel de invisibilidade da profissão do bibliotecário não é um debate atual. Na obra *Profissionais da informação: formação, perfil e atuação profissional*, organizada por Valentim (2000), há um capítulo escrito por Almeida Júnior intitulado *Profissional da Informação: entre o espírito e a produção*, dedicado a dissertar sobre as questões relacionadas ao termo “bibliotecário” e a sua atuação profissional. O autor salienta sobre as discussões e debates superficiais em torno da atuação biblioteconômica e sobre as restrições implicadas no termo. Entretanto, é fato a existência de uma concepção restrita e simplista em torno da função e atuação do profissional bibliotecário, principalmente nas instituições escolares. Almeida Júnior (2000, p. 31) afirma que o “[...] bibliotecário, aos olhos da sociedade, denomina-se todo aquele que trabalha no espaço da biblioteca, independentemente da existência ou não de uma formação específica”. O conhecimento de senso comum corrobora para a manutenção do estereótipo do bibliotecário como um profissional “qualquer” que existe na biblioteca para executar ações que se restringem ao empréstimo e devolução de obras ou fazer a guarda do acervo. Lamentavelmente, esse imaginário coletivo contribui sobremaneira para intensificar os conflitos existentes entre o/a bibliotecário e os demais profissionais da educação no âmbito escolar.

Chego em um ponto da minha narrativa, me sentindo desafiada a iniciar o que acredito ser uma espécie de denúncia social sobre a atual situação do organismo biblioteca escolar,

profissionais bibliotecários e o seu silenciamento e/ou apagamento. Não desejo, nesse processo de escrita, culpar os docentes por concepções incorretas ou por ocuparem o lugar que de direito é destinado aos profissionais bibliotecários, mas todo um sistema existente que colabora para o solapamento e inexistência das bibliotecas e suas ações culturais. Dessa maneira, ao longo da escrita dessa dissertação de mestrado, me vi a refletir sobre a relação tensionada entre a instituição escolar, biblioteca e professores. Acredito que a escola se apresenta, por vezes, como um campo de batalha entre estes dois profissionais: bibliotecários e docentes.

A percepção da existência dessa relação conflituosa entre esses agentes diretos no processo de mediação literária no âmbito escolar tem me causado inquietações. De um lado desse campo estamos nós, bibliotecários escolares, invisibilizados nestes contextos e do outro, professores, que por vezes concebem as nossas ações no campo de mediação como uma interferência despropositada e/ou desnecessária.

A condição de ser, existir e resistir na profissão de bibliotecário/a escolar, revela uma origem, que reside numa problemática antiga. Durante muito tempo e ainda persiste nos dias atuais, relegar a função de atuação em bibliotecas escolares, a docentes prestes a aposentar-se ou em ajustamento funcional. Pessoas às vezes bem-intencionadas outras nem tanto, mas que assumem uma condição e responsabilidade para a qual não estão preparadas, sem o mínimo de conhecimento técnico-científico sobre essa grande área do conhecimento que é a Biblioteconomia, provocando um desserviço social e consequentemente colaborando para a ampliação das barreiras entre eles (docentes) e nós (bibliotecários). Nesse sentido, como bibliotecária, defendo o nosso território, a biblioteca e a valorização da profissão biblioteconômica para que o campo de atuação não seja ocupado irresponsavelmente por um profissional despreparado tecnicamente.

Costa e Valério (2023) refletem em artigo sobre os avanços da profissão, embora pontuem que o profissional ainda seja visto socialmente como alguém dispensável e de pouca importância. Para os autores, “essa mesma parcela da sociedade desconhece as práticas exercidas pelos bibliotecários, pois muitas pessoas não sabem que para exercer a função é necessária uma formação a nível superior” (Costa e Valério, 2023, p. 199). Desse modo, compreende-se que há um distanciamento entre o imaginário social e as reais funções do bibliotecário.

Compreendo que o conflito existente entre esses sujeitos no âmbito educacional, implique também no comprometimento das ações relacionadas à mediação de leitura literária. De igual modo, se faz oportuno citar a percepção e atuação da direção pedagógica e/ou institucional no reconhecimento da importância desse profissional e no apoio à sua atuação em

parceria com o corpo docente objetivando o desenvolvimento e enriquecimento do trabalho pedagógico no campo da leitura literária com vistas a uma adequada escolarização desse gênero no referido ambiente.

A união de esforços com o objetivo de colaborar para que uma educação literária possa existir efetivamente na escola e, posteriormente, que essa educação literária seja um meio para a promoção da leitura literária efetivamente letrada, pode representar um caminho possível nas instituições de ensino. A próxima seção é dedicada à discussão dessa possibilidade.

2.5 Educação literária e letramento literário como uma possibilidade

Formar literariamente leitores nas instituições de ensino é algo desafiador e formar literariamente numa perspectiva letrada parece ainda mais desafiador, haja vista as muitas variáveis que se interpõem cotidianamente entre os leitores e a leitura. No contexto escolar, podemos destacar, entre essas variáveis, a rotina escolar, o currículo engessado, a falta de apoio institucional, pedagógico ou familiar, professores despreparados, censura literária, entre outros fatores que não apenas interferem, mas impactam sobremaneira o processo de formação de leitores. Diante desse cenário, a instituição escolar, historicamente marcada por rigores normativos, demanda transformações estruturais e pedagógicas para que a formação literária dos alunos, na perspectiva do letramento literário, possa efetivamente se concretizar.

Nesse contexto, faz-se necessário esclarecer a distinção existente entre educação literária e letramento literário, frequentemente mobilizados nas discussões sobre práticas de leitura. Ao discutir esses conceitos, Dalvi (2018) evidencia que, entre as investigações mais recentes sobre práticas leitoras, ambas as expressões ganham destaque. Para a autora, a educação literária, compreendida como desafio, extrapola a simples formação de leitores, embora também a inclua.

A autora problematiza o uso do termo “educação literária”, apontando uma abordagem reducionista, uma vez que a noção de educação envolve uma amplitude maior, atravessando o ensino, os processos de escolarização e a própria concepção do literário (Dalvi, 2018). Nessa perspectiva, a educação literária refere-se a um processo mais amplo de formação cultural e estética do sujeito por meio da literatura. Trata-se de um horizonte educativo que ultrapassa a simples aprendizagem de técnicas de leitura ou a formação de leitores, envolvendo também aspectos relacionados à escolarização da literatura, às concepções de ensino e às experiências formativas que os sujeitos estabelecem com o literário.

Quanto ao letramento literário, pode ser compreendido como uma perspectiva específica dentro desse processo mais amplo, voltada para a construção de práticas sociais de leitura literária que possibilitem ao leitor produzir sentidos, interpretar textos e relacionar a experiência estética da literatura com sua vida e com o mundo social. Assim, enquanto a educação literária se configura como um projeto formativo mais abrangente, o letramento literário diz respeito às práticas e estratégias que permitem ao sujeito participar efetivamente da cultura literária.

A autora considera audaciosa tanto a ideia de “educar literariamente” alguém quanto a de “formar um leitor de literatura” e reconhece que “estamos falhando” enquanto formadores de leitores literários.

Dessa reflexão decorre a necessidade de superarmos concepções restritas e limitadoras de formação. Como afirma Dalvi (2018, online), é preciso “defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras”. Nessa perspectiva, a literatura assume um caráter revolucionário e exige posicionamento crítico. Ao afirmar que “estamos falhando”, a autora amplia a responsabilidade desse processo para além da escola, alcançando a sociedade como um todo: pais, educadores e instâncias governamentais.

Essa constatação provoca inquietações no âmbito da minha prática profissional. Mesmo inserida em um ambiente privilegiado, como o da biblioteca escolar, cercada de livros e possibilidades, questiono-me sobre o quanto tenho conseguido efetivamente realizar aquilo que Dalvi (2018, online) considera como “o mínimo”: “formar leitores de literatura”. Tal inquietação reforça a compreensão de que a formação do leitor envolve um conjunto complexo de fatores relacionados à instituição escolar, seus mecanismos de funcionamento, seus sujeitos e suas diferentes concepções e trajetórias histórico-sociais, que incidem diretamente sobre suas práticas profissionais. Soma-se a isso a rotina escolar, frequentemente marcada por um currículo engessado que privilegia determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, sobretudo aquelas que favorecem experiências estéticas. Ainda que se reconheça esse contexto desafiador, sustento a convicção de que a formação do leitor, numa perspectiva letrada, passa necessariamente pela formação do professor como mediador.

A partir dessa compreensão, torna-se oportuno adentrar nos aspectos relacionados ao letramento, retomando, inicialmente, a origem do termo. Colello (2021, online) afirma que uma das primeiras contribuições fundamentais sobre o letramento advém dos estudos do pesquisador inglês Brian Street, em 1984. O autor propõe dois modelos opostos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo refere-se a um letramento escolarizado, no qual a língua e

seus usos são concebidos de forma desconectada da realidade social, apresentando-se de maneira fechada, enrijecida e inflexível. Em contraposição, o modelo ideológico compreende a língua como prática social, interativa e valorativa, marcada pela complexidade das relações sociais e pelos usos que delas emergem. Colello (2021, online) destaca, ainda, que a conjuntura econômica, política, social, tecnológica, científica e educacional da década de 1980 exigiu novas posturas dos sujeitos, o que levou o ensino de línguas a ultrapassar a mera aprendizagem das letras e de suas regras. Assim, tão relevante quanto saber ler e escrever é a capacidade de mobilizar esses conhecimentos em situações comunicativas concretas.

No Brasil, estudos indicam que o termo letramento começa a ser utilizado a partir da década de 1980, com a circulação da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, em 1986, na qual a autora afirma que a língua falada culta é consequência do letramento. É nesse contexto que a *literacy* passa a integrar os estudos brasileiros, sendo incorporada ao dicionário Houaiss, pela primeira vez, em 2001. A partir de então, diversos pesquisadores passaram a discutir o conceito de letramento sob diferentes perspectivas teóricas. Autoras como Tfouni (1986), em *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*, Soares (2009), em *Letramento: um tema em três gêneros*, e Kleiman (2012), em *Os significados do letramento*, contribuíram de forma significativa para o aprofundamento das reflexões teórico-metodológicas sobre alfabetização e letramento.

No que se refere à distinção entre alfabetização e letramento, Magda Soares estabelece uma diferenciação fundamental. Para a autora, a alfabetização corresponde à “ação de ensinar ou aprender a ler” (Soares, 2009, p. 47), enquanto o letramento diz respeito ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2009, p. 47). Desse modo, a alfabetização relaciona-se ao domínio das habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, ao passo que o letramento envolve o uso social da escrita por sujeitos que já se apropriaram dessas habilidades.

A complexidade inerente ao conceito de letramento já havia sido apontada por Tfouni (1994), ao destacar a diversidade de estudos dedicados ao tema e ao questionar tanto seu uso como sinônimo de alfabetização quanto as interpretações que o associavam a um status de erudição. A autora argumenta que, naquele momento histórico, sobretudo entre linguistas, tornou-se necessária a formulação de um conceito mais amplo do que o de alfabetização, capaz de abarcar as práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, o letramento ultrapassa as habilidades técnicas de ler e escrever, configurando-se como um processo histórico e social, não restrito às capacidades cognitivas individuais.

Essa compreensão é aprofundada por Tfouni (2010), ao defender que um indivíduo pode ser letrado sem ser alfabetizado, assim como pode ser alfabetizado sem ser letrado. A autora destaca, ainda, a dimensão da autoria no processo de letramento, ao argumentar que este se manifesta nas produções discursivas individuais, tanto orais quanto escritas, independentemente da escolarização formal. Nessa perspectiva, a escola não se configura como a única via de acesso ao letramento, que se efetiva sobretudo pela inserção dos indivíduos em sociedades letradas e nas diversas situações sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes.

Em consonância com esse entendimento, Angela Kleiman também oferece contribuições fundamentais para a delimitação do conceito de letramento. Na obra *Preciso “ensinar” o letramento?*, Kleiman (2005) inicia sua reflexão esclarecendo o que o letramento não é: afirma que ele não se trata de um método, tampouco se confunde com a alfabetização ou com uma habilidade isolada. Entre suas afirmações, a autora destaca que o letramento se caracteriza como “a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita”, por meio da participação em práticas de leitura de diferentes gêneros textuais, em variados suportes e contextos de uso (Kleiman, 2005, p. 9). Nesse sentido, embora inclua a alfabetização, o letramento não se reduz a ele, uma vez que envolve “múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (Kleiman, 2005, p. 18).

No segundo capítulo da referida obra, Kleiman aprofunda essa concepção ao evidenciar que Paulo Freire já utilizava o termo alfabetização em um sentido próximo ao que atualmente se compreende como letramento. Para Freire, as práticas socioculturais da língua escrita estão em constante transformação, conforme os contextos históricos e os sujeitos que delas participam, caracterizando-se como uma prática libertadora (Kleiman, 2005). Assim, para Kleiman (2005), o letramento corresponde às práticas sociais de uso da escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos e para objetivos específicos, configurando-se como uma prática situada e contextualizada.

Observa-se, portanto, que o conceito de letramento percorreu uma trajetória de ressignificações, ampliando-se para abarcar diferentes linguagens e áreas do conhecimento, a área literária é uma delas. Dessa forma, no presente estudo, adota-se a perspectiva do letramento literário, conforme discutida nas obras de Cosson (2009, 2011, 2020, 2021), em diálogo com autores como Tfouni (2010), Silva (2022) e Souza (2024), que problematizam as práticas, funções e contextos em que as habilidades linguísticas são mobilizadas, particularmente no contexto da biblioteca.

Paulino e Cosson (2009) concordam com Lonsdale e McCurry (2004, p. 5), ao afirmarem que não há “uma definição única e universal” para o termo, uma vez que seu sentido passou “de uma decifração elementar da informação escrita para uma gama de habilidades e competências mais complexas e diversificadas”.

Os autores definem o letramento literário como um “processo de apropriação da leitura enquanto construção de sentidos”, que se efetiva quando a escola possibilita o pleno exercício da leitura literária. Para eles, “o letramento literário precisa da escola para se concretizar”, pois demanda “um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (Souza; Cosson, 2011, p. 102). Ressaltam, ainda, que o letramento literário deve ser compreendido como um processo contínuo, um “estado permanente de transformação”, que, embora “não comece e nem termine na escola”, se constitui ao longo da vida e se renova a cada experiência significativa de leitura (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Ao enfatizar esse caráter processual, Cosson (2014, online) afirma que o letramento literário tem início na infância, a partir de experiências como as cantigas de ninar, e se alimenta das diversas vivências com o texto literário ao longo da vida. É nesse percurso que o leitor se apropria de um estado de letramento literário, construído e reconstruído continuamente.

Chega-se, assim, ao término desta incursão sobre a educação literária e o letramento literário como possibilidade teórica e formativa. O objetivo desta seção foi suscitar reflexões acerca do letramento a partir das contribuições de diferentes autores, constituindo um preâmbulo teórico para a seção seguinte, na qual se abordará o letramento literário como uma prática do mediador.

2.6 Mediadores e a perspectiva do letramento literário

Nas considerações iniciais desta pesquisa apresentei um relato pessoal breve sobre algumas das minhas experiências de leitura. Faço uma retomada desse assunto por considerar a participação de diferentes agentes nessa fase da minha vida (família, amigos, colegas de escola, parentes desses amigos). Direta ou indiretamente eles foram os meus mediadores de leitura. Mas será que o simples gesto de emprestar um livro, apresentar brevemente para alguém uma história lida que tanto nos marcou, presentear pessoas com obras literárias... pode ser considerado um ação de mediação? São essas e outras indagações que tentarei empreender nessa seção.

Tratando-se de mediador, convém trazer para o estudo, a alusão histórica sobre o termo

elaborado por Munita (2024). O autor esclarece “que a noção de mediador” (Munita, 2024, p. 83) é derivada de *mediare*, termo latino advindo de *medius*, que significa estar no meio, ou seja, entre “uma coisa e outra”. Munita (2024) diz ainda que, nos séculos XIII e XIV, o mediador era aquele que se situava entre “partes em desacordo”. O autor afirma que nessa perspectiva “o termo evoca duas ideias principais: uma situação de separação ou conflito e a figura de um terceiro que entra em cena para ajudar a encontrar uma saída” (Munita, 2024, p. 83). Assim, a tríade formada pela presença desse terceiro seria, a meu ver, uma necessidade de resgatar o distanciamento entre essas partes. Embora o autor descreva essa perspectiva de medição, afirma, contudo, que “nem sempre” o termo está relacionado a situações conflitantes. Para ele, em se tratando de outros campos do conhecimento, entre eles a Psicologia educacional, o mediador seria aquele que “ajuda a construir o significado de uma atividade que não pertence ao mundo imediato do sujeito” (Munita, 2024, p. 84). No contexto de atuação, no ambiente escolar, nas salas de leitura ou biblioteca escolar, o mediador seria aquele que atua como uma ponte entre o leitor e o texto. Desse modo, aquele/a terceiro elemento tem a finalidade de estabelecer uma conexão entre leitor e leitura.

Nesse ponto da escrita, ao ler Munita e o conceito de mediação explicitado por ele, rememoro uma lembrança afetiva marcante e que não poderia deixar de citar aqui por considerá-la parte dessa perspectiva de mediação. Quando eu já tinha esgotado todas as leituras que chegaram às minhas mãos e já não tinha mais nada acessível para ler, conheci uma menina, hoje uma amiga querida. Ela levou-me à sua casa. Ao adentrar a porta da sala de visitas me deparei com vários expositores de livros. Eles eram da mãe de Gilmara, essa garota de quem falei. A mãe morava na capital, Salvador, Gilmara e os irmãos ficavam no interior, Senhor do Bonfim. Não conheci a mãe da minha amiga, pessoalmente, mas li todos os livros das suas estantes. Não me recordo quantos, mas sei que eram muitos. Essa pessoa teve grande significado em minha formação leitora e, acredito, uma das minhas principais mediadoras de leitura.

Trazendo a mediação para o âmbito educacional, especificamente a biblioteca escolar, penso que o mediador é alguém que está para além de concentrar e/ou reunir algumas habilidades consideradas técnicas como o conhecimento de obras ou estratégias e recursos criativos de leitura, embora elas sejam necessárias para o desenvolvimento da mediação. Compreendo, assim como Munita (2024) que a mediação mobiliza visões de mundo, posicionamento, ideologia e valores. Desse modo, a função formativa de leitores, requer desse mediador engajamento, haja vista que a mediação como prática educativa deve estar permeada pelo anseio de uma formação leitora que estimule a prática da liberdade, a qual, segundo hooks (2017, capa) “é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Desse modo, pensar em

uma educação libertadora é, antes de tudo, estar consciente das prisões impostas aos leitores ou a literatura no âmbito educacional, seja por meio das atividades engessadas, didatizadas, que desconsideram as vozes dos leitores como partícipes interacionais no ato de ler, das escolhas direcionadas dos textos, sem uma escuta atenta em relação às necessidades destes leitores. Assim sendo, trabalhar na perspectiva de uma educação transformadora poderia colaborar para a desconstrução dessas prisões.

Cabe, portanto, recordar as palavras de Freire (2015) quando ele afirma que a educação existe em resposta aos desafios sociais. Compreendo que a formação continuada de professores como mediadores de leitura literária na perspectiva do letramento representa um desses desafios. Nesse sentido, o enfrentamento a ele requer a construção de uma postura mediadora diferenciada. Liberto das amarras do didatismo pedagogizante e que ignora as relações individuais ou coletivas e de experiências de sentidos que devem ser estabelecidas com o literário.

Portanto, ressalta-se que uma educação comprometida com o letramento não visa formar um leitor qualquer, mas, como sugerem Rodrigues *et al.* (2021), um leitor que transcende o mero processo de decifração de códigos. Trata-se daquele que é capaz de atribuir sentidos ao que lê e de mobilizar conhecimentos letrados em sua prática cotidiana. Nesse contexto, o professor assume um papel central como agente de transformação, constituindo-se como parte fundamental desse processo. No que se refere à proposta de alfabetizar letrando, cabe destacar que o avanço de pesquisas na área da literatura, especialmente aquelas que investigam a contribuição do gênero literário para os processos de alfabetização em uma perspectiva letrada, tem colaborado significativamente para a apropriação de habilidades linguísticas. A pesquisa intitulada *Literatura, alfabetização e letramentos: (re)construindo saberes na educação infantil*, de Silva (2024), exemplifica esse movimento. O estudo teve como objetivo “investigar o papel que a literatura infantil pode assumir nos processos de alfabetização e letramentos de crianças de 5 anos, concebidas como sujeitos históricos e de direitos, que cursam o 2º período da Educação Infantil de uma escola pública municipal de Uberlândia” (Silva, 2024, p. 14). Embora os dados apresentados pela autora evidenciem o papel relevante da literatura tanto no desenvolvimento da alfabetização quanto dos letramentos das crianças, esse não constitui o recorte da presente pesquisa, uma vez que os objetos mobilizados naquele estudo diferem dos aqui propostos.

Em outra perspectiva, situa-se a pesquisa *Letramento literário nos anos iniciais: uma abordagem estética do gênero poético nas práticas pedagógicas de formação de leitor*, desenvolvida por Leal (2023), que dialoga de forma mais direta com a abordagem adotada neste

estudo, ao conceber a literatura a partir da experiência estética e da produção de sentidos. A investigação foi realizada por meio de um curso de extensão voltado a professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e teve como objetivo “favorecer a formação de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e propor práticas de letramento literário em sala de aula com crianças de 6 a 8 anos a partir da apreciação estética de poemas” (Leal, 2023, p. 16). Por meio do produto desenvolvido, o curso de extensão, a autora buscou oferecer subsídios aos professores com o intuito de “incentivar práticas de letramento literário que valorizem critérios estéticos na escolha de livros e autores e na abordagem desse material, explorando outros sentidos do texto poético com o público de leitores iniciantes” (Leal, 2023, p. 7).

Embora o foco principal do produto educacional desenvolvido no estudo de Leal seja oferecer subsídios aos professores, o objetivo final é impactar diretamente a formação das crianças (leitores iniciantes). Dentre os principais benefícios e resultados citados por ela destaca-se: desenvolvimento da sensibilidade e criatividade, ampliação do conhecimento de mundo, desenvolvimento de saberes éticos e sociais, imersão e reações diversificadas, experiências plenas e corporais, compartilhamento de emoções e formação crítica.

A percepção de Leal (2023) de que a literatura deva ser uma experiência de sentidos para os estudantes converge com a perspectiva defendida nesse estudo. Desse modo, a experiência promovida por meio da leitura permite e/ou oportuniza que os alunos se reconheçam como sujeitos de linguagem e ampliem suas percepções estéticas e humanas.

Assim, reitera-se o papel fundamental do mediador na perspectiva do letramento literário, ao mesmo tempo em que se enfatiza a necessidade de cuidado na escolha das abordagens adotadas nas atividades de leitura literária no contexto escolar. Tais práticas constituem oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento de uma educação literária ancorada no letramento e, conseqüentemente, para a ampliação de diferentes habilidades. Diante da necessidade de uma mudança de postura em relação às abordagens de mediação da leitura literária, propõe-se, neste estudo, a realização de momentos de formação de professores mediadores literários, a partir do uso do recurso *kit Formalitera*.

2.7 Contribuições da concepção bakhtiniana da linguagem para o letramento literário

Desde o início desta dissertação, propus-me a dedicar parte do estudo às contribuições de Bakhtin e de seu Círculo para o letramento literário; por essa razão, considero pertinente destinar uma seção específica à abordagem desse referencial teórico. Tomo de empréstimo as palavras de Fiorin (2022, p. 21, alterações minhas) ao afirmar que este estudo se configura como

“a materialização da minha compreensão responsiva ativa da obra do autor”. Aproprio-me dessa formulação por compreender que esta seção se constitui como uma resposta tanto às contribuições da filosofia da linguagem quanto ao próprio percurso de pesquisa que realizei, um processo que me conduziu a descobertas relevantes para o campo investigativo, mas também a inúmeras inquietações. No diálogo constante estabelecido com a teoria e com as vicissitudes da pesquisa-ação, vi-me imersa em questionamentos que emergiram, sobretudo, da constatação de que as propostas de mediação da leitura literária no contexto escolar, por vezes, afastam-se da dialogicidade tão cara ao pensamento bakhtiniano.

O percurso desta pesquisa foi se constituindo academicamente sob essa perspectiva transformadora. A filosofia da linguagem de Bakhtin e de seu Círculo atravessa-me como leitora, mediadora e pesquisadora, orientando meu olhar e minhas práticas. É a partir desse lugar de enunciação que recorro novamente a Fiorin (2022) para tecer as primeiras considerações sobre o dialogismo, compreendido pelo autor como o princípio fundante e unificador da filosofia da linguagem.

O dialogismo trata-se de um conceito elaborado por Mikhail Bakhtin e desenvolvido no âmbito do Círculo, cuja formulação se encontra dispersa em diferentes obras. Na perspectiva bakhtiniana, toda enunciação constitui um ato dialógico, uma vez que se constrói na relação com vozes anteriores e se orienta para vozes futuras, inscrevendo-se em uma cadeia ininterrupta de enunciados (Volochínov, 2021). Desse modo, o diálogo não se restringe à interação face a face, mas se amplia para redes mais complexas de interlocução e de circulação de sentidos, atravessadas por dimensões históricas, sociais e ideológicas.

Discutir, portanto, a adequada escolarização da literatura na perspectiva do letramento literário implica reconhecer a natureza essencialmente dialógica do texto literário e compreender que o encontro com esse gênero deve favorecer o diálogo entre vozes, sentidos e experiências. No entanto, observa-se que, em determinados contextos escolares, as práticas de leitura ainda tendem a reduzir a literatura à aquisição do domínio das estruturas formais da língua ou ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, afastando-a de sua potência formativa e estética. Nessa direção, Fiorin (2022, p. 23, alterações minhas) esclarece que “não são as unidades da língua (sons, palavras, orações) que são dialógicas, mas os enunciados (unidades de comunicação)”. Tal compreensão desloca o olhar para a leitura como prática discursiva situada, atravessada por relações sociais e históricas.

À luz dessa perspectiva, revisito brevemente experiências de leitura da minha infância, mencionadas na Seção 2.1. Textos como *O gato levado*, *Minha casa* e *Minha escola* idealizavam espaços e vivências muito distantes da realidade social em que eu estava inserida.

O descompasso entre aqueles enunciados e meu contexto concreto evidencia uma faceta recorrente da escolarização da leitura: práticas descontextualizadas, centradas na repetição mecânica e nos processos de codificação e decodificação de palavras. Embora tais experiências permaneçam como lembranças afetivas, à luz da filosofia da linguagem, reconheço que elas também integram o processo dialógico que constitui meu atual lugar de enunciação, sustentando a reflexão sobre minha atuação como bibliotecária e mediadora de leitura.

Nessa mesma direção, sob a ótica dialógica, o ato de ler deixa de ser concebido como um processo meramente técnico, como o foram as leituras alfabetizadoras presentes nas cartilhas com as quais fui alfabetizada e como ainda se observa em alguns espaços escolares, para configurar-se como uma atividade interacional e socialmente situada. Pensar a leitura, especialmente a literária, nessa perspectiva, implica concebê-la como um espaço de encontro entre vozes: a do autor, a do narrador, a das personagens e, sobretudo, a do leitor, que participa ativamente por meio de sua atitude responsiva. Tal compreensão aproxima-se também da acepção de Cosson (2021, p. 14), ao afirmar que ler “é entrar em uma conversa que envolve pelo menos quatro elementos: o leitor, o texto, o autor e o contexto”.

Nesse sentido, a perspectiva dialógica desloca o foco da língua como sistema fechado para sua realização discursiva. Ainda que não prescindida da dimensão linguística, a filosofia do Círculo compreende a linguagem como prática social que se concretiza na relação com o outro. Faraco (2009) destaca que a alteridade é constitutiva do sujeito, e Brait (2021, p. 22) reforça que só nos tornamos “eu” “entre outros eus”. Essa compreensão converge para o entendimento do letramento literário como um processo cultural, estético e crítico, no qual o leitor aprende a escutar, responder e posicionar-se diante das múltiplas vozes que atravessam o texto (Cosson, 2021).

Ao ampliar essa reflexão para o campo da docência, compreendo que a formação do professor-mediador também se insere nessa lógica dialógica. O docente, como sujeito da linguagem, é constituído por discursos, experiências e práticas que moldam seu modo de ler e de ensinar. Desse modo, mediar leituras literárias implica reconhecer o texto, o autor e o aluno-leitor como sujeitos de linguagem e compreender que, à luz da filosofia da linguagem bakhtiniana, toda prática educativa pode ser entendida como um ato comunicativo e responsivo (Bakhtin, 2011). Ao assumir-se como participante da cadeia enunciativa, o professor adota uma postura ética, reflexiva e criadora diante do texto literário, favorecendo práticas que valorizem o diálogo e a construção compartilhada de sentidos.

Por essa via, o letramento literário assume um caráter formativo e transformador, ao promover espaços de interlocução nos quais o sentido emerge do confronto entre vozes e da

atitude responsiva do leitor. Com base nessa fundamentação teórica, a próxima seção discute de que modo a proposta de formação de professores, ancorada na gamificação, pode suscitar mudanças na postura do docente enquanto mediador do texto literário.

2.8 O jogo como recurso de formação

Retomo, nesta seção, a reflexão apresentada na subseção 2.6 acerca do incômodo que me atravessa diante da escolarização inadequada da leitura literária no contexto escolar. Revisitar esse ponto mostra-se necessário, uma vez que a discussão sobre gamificação e jogo, foco deste tópico, contribui para ressignificar a compreensão docente acerca da importância de promover experiências literárias significativas, dialógicas e formativas. Ao deslocar o olhar para práticas que mobilizam o envolvimento, a interação e o sentido, abre-se espaço para repensar modos de mediar a literatura na escola.

Nesse contexto, a proposta interventiva deste estudo consiste na implementação de momentos gamificados por meio do jogo Formalitera, concebido com o objetivo de aprimorar a formação de docentes como mediadores de leitura literária no âmbito escolar. Para fins de delimitação conceitual, adoto a definição de gamificação apresentada por Souza (2022, p. 11), fundamentada nos estudos de Deterding *et al.* (2012), que a define “como o uso de elementos do desenho de jogos em contextos de não jogos, tanto os digitais como os não digitais”, com vistas ao engajamento e à ampliação de conhecimentos.

O jogo é um produto resultante da pesquisa *Utilização do Design Thinking na formação de docentes mediadores literários: uma proposta para bibliotecas escolares*, que empregou a metodologia do Design Thinking (DT) e culminou na prototipação do *kit Formalitera* (Cavalcanti, 2023). O kit é composto por um jogo de dedução que inclui um boneco-base, pacotinhos de acessórios e cartas com desafios. À medida que respondem aos desafios de cada etapa, os participantes abrem as sacolinhas de acessórios e os inserem no boneco-base, construindo indícios sobre as personagens. As cartas, por sua vez, introduzem noções relacionadas à literatura, de modo que, ao final do percurso, a personagem é revelada e os participantes reconhecem que vivenciaram um momento formativo mediado pelo brincar. Conforme argumentam Vianna *et al.* (2012), a abordagem do DT tem como foco central o ser humano e busca promover a inovação, sendo utilizada para resolver problemas complexos de forma colaborativa e multidisciplinar.

Figura 2: Protótipo do kit Formalitera



Fonte: Cavalcanti (2023).

A partir dessas premissas, o problema de pesquisa delineou-se a partir da seguinte indagação: de que maneira a aplicação do *kit Formalitera*, durante oficinas de formação de professores, poderia contribuir para a qualificação da formação docente e para o fortalecimento de práticas de mediação da leitura literária no contexto escolar? Assim, a proposta apresenta-se como uma alternativa promissora para potencializar as práticas de mediação literária nas instituições de ensino, por meio da articulação entre o recurso *kit Formalitera* e a gamificação.

Para situar conceitualmente essa escolha, faz-se necessário distinguir os conceitos de jogo e gamificação, frequentemente utilizados como sinônimos, mas que apresentam diferenças fundamentais, embora compartilhem elementos lúdicos. Em *Homo Ludens*, Huizinga (2019) afirma que “o jogo é mais antigo que a cultura”, destacando sua presença milenar entre os seres humanos. O autor o concebe como “uma função do ser vivo que não é possível de ser definida, mas que possui características próprias”. Entre essas características, destaca-se o fato de o jogo ser “uma atividade voluntária” (Huizinga, 2019, p. 9) e de se diferenciar da vida cotidiana, funcionando como “uma evasão da realidade” (Huizinga, 2019, p. 10), como ocorre nas brincadeiras infantis de faz de conta. Além disso, o jogo apresenta “isolamento e limitação”, pois se realiza “dentro de certos limites de tempo e de espaço” e pode ser preservado e transmitido pela tradição (Huizinga, 2019, p. 12).

Ele acrescenta que o jogo “se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado”, configurando “mundos temporários dentro do mundo habitual dedicados à prática de uma atividade especial” (Huizinga, 2019, p. 12). Por fim, enfatiza que o jogo “cria ordem e é ordem”, exigindo respeito às regras, cuja transgressão compromete a própria atividade, colocando em evidência dimensões éticas, habilidades do jogador e a observância das normas, independentemente do desejo de vencer.

A gamificação, por sua vez, conforme explicam Murr e Ferrari (2020) e Deterding *et al.* (2011), refere-se ao uso de elementos característicos dos jogos, como narrativa, feedback, cooperação e pontuações, em contextos reais, com o objetivo de motivar os participantes e favorecer processos de aprendizagem.

A criação do jogo Formalitera emerge, portanto, do desejo de intervir em um cenário marcado por desafios na formação de leitores literários no contexto escolar. Os resultados da pesquisa desenvolvida por Cavalcanti (2023) evidenciaram que a ausência de formação específica sobre o literário comprometia significativamente as práticas de mediação, uma vez que muitos docentes se percebiam despreparados para conduzir experiências significativas de leitura com seus alunos. Diante desse diagnóstico, o jogo apresentou-se como uma estratégia potente para fortalecer a relação entre leitores e textos, na medida em que, ao participar das oficinas formativas, o professor vivencia um processo de formação que pode contribuir para a ampliação de seus conhecimentos sobre literatura. Trata-se, assim, de uma proposta que almeja impactar práticas de mediação literária mais dialógicas, significativas e coerentes com a natureza própria da literatura.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, destaco o percurso metodológico seguido para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. A sequência textual, apresenta o tipo da pesquisa, o seu contexto, os sujeitos participantes, os procedimentos, os instrumentos e os procedimentos éticos.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Para a execução do presente estudo, em uma etapa inicial, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Severino (2017, p. 47) afirma que esse tipo de pesquisa utiliza material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para o estudo proposto foram utilizados, além de livros e artigos acadêmicos, também teses e dissertações disponíveis na base de dados Capes.

Como procedimento metodológico optei pela pesquisa-ação. Segundo Severino (2013), nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador busca compreender os fatores que interferem em uma determinada situação ou contexto e realiza intervenções com o objetivo de propor mudanças que colaborem para o aprimoramento das situações diagnosticadas.

Já Gil (2017) afirma que a fase de exploração na pesquisa-ação visa determinar o campo de indagação, o desejo dos envolvidos e a cooperação deles ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, o corpus da investigação se baseou nas respostas obtidas por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário por meio do Google Forms, observações da aplicação de duas oficinas de gamificação utilizando o recurso *kit Formalitera* com registro de observação em diário bordo e coleta de feedback pós-oficina. Os dados foram analisados à luz de arcabouço teórico sobre letramento literário em Cosson (2020, 2021); leitura, mediação literária e formação de leitores literários em Colomer (2007, 2017), Bajour (2012, 2023), Petit (2009, 2010, 2013 e 2019), Rezende (2013, 2022) e Dalvi (2018) além da perspectiva bakhtiniana da linguagem em Volòchinov (2017), Bakhtin (2016).

3.2 Contextos da Pesquisa

Para o estudo, optei pela pesquisa-ação realizada em duas instituições de ensino de educação básica com professoras regentes do Ensino Fundamental I. Ambas as instituições

as quais nomeei como Instituição 1 e Instituição 2, pertencem à rede privada de ensino e estão localizadas em Uberlândia, município situado no Triângulo Mineiro, interior do estado de Minas Gerais.

Segundo o Censo 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Uberlândia é o 2º município mais populoso de Minas Gerais com uma população de mais de 700 mil habitantes e 159 instituições na rede privada de ensino.

A instituição 1 e 2 (conforme as nomeei) foram escolhidas para realização do estudo, pela oportunidade de acesso para a realização da pesquisa em seu espaço e porque também estão localizadas geograficamente na mesma cidade, aspecto esse que facilitaria a locomoção para a coleta de dados. Além disso, ambas dispõem de um acervo com obras literárias para o público infantil e juvenil e contam com um horário semanal de cinquenta minutos destinado às propostas literárias executadas pelas docentes regentes.

Convém salientar que embora pertençam a rede privada de ensino, as escolas possuem características distintas.

A instituição 1 faz parte de uma rede internacional de escolas religiosas, que surgiu na Itália, em meados de 1859 com unidades espalhadas por todo o mundo e, no Brasil, conta com unidades escolares em diversos estados brasileiros. Todas as unidades da rede seguem o mesmo padrão de estrutura física e curricular. A unidade na qual a pesquisa foi realizada conta com um espaço de biblioteca bem estruturado fisicamente. O espaço é dividido em setores:

- 1 - Infantil - composto por um acervo de literatura infantojuvenil com aproximadamente 6 mil obras, mobiliário (mesas e cadeiras para crianças pequenas de 2 a 5 anos e grandes para crianças maiores de 7 a 12 anos);
- 2 - Circulação - espaço destinado a atividades coletivas e em grupos, bem como para retirada e devolução de material, mobiliário para crianças e adultos;
- 3 - Aquisição - sala restrita aos funcionários da biblioteca. Receptáculo das obras adquiridas por meio de processos de compra e doação. Os materiais informacionais e/ou literários deste espaço não são acessíveis à comunidade escolar por ainda não estarem catalogados e incorporados ao acervo;
- 4 - Baías - local reservado para leitura e estudo individual (10 baías);
- 5 - Acervo geral - constando de obras de referência (dicionários, almanaques, enciclopédias, coleções e periódicos), literatura juvenil, literatura brasileira e estrangeira, inclusive em outras línguas e bibliografias nas diversas áreas do conhecimento (obras didáticas para fundamental e médio bem como para nível superior).

O acervo da instituição 1 conta com aproximadamente 30 mil obras cadastradas em um sistema de automação de biblioteca que pode ser consultado online.

Todas as turmas de Educação Infantil ao Ensino Fundamental I tem um horário semanal de 50 minutos na grade curricular, destinado à literatura, embora este horário seja retirado da quantidade total de aulas destinada à disciplina de Língua Portuguesa. As professoras regentes são responsáveis pela condução do trabalho literário.

A instituição 2, também da rede privada de ensino, é uma escola com uma trajetória de existência mais recente, com aproximadamente quinze anos. A instituição conta com duas unidades, ambas localizadas na mesma cidade, Uberlândia. A unidade I atende as crianças do Maternal ao 2º ano do Ensino Fundamental I e a Unidade 2 atende crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I ao 7º ano do Ensino Fundamental II. Até a fase de coleta de dados, a escola não contava com espaço físico de biblioteca e o acervo destinado às crianças ficava na sala de aula, num cantinho de leitura. A partir do mês de dezembro de 2025, a gestão institucional da escola criou um espaço destinado à biblioteca nas suas duas unidades. Nesta instituição, o sistema de bibliotecas ainda está sendo implementado. A escola conta com ações de leituras literárias desenvolvidas semanalmente, com horário de cinquenta minutos destinado à leitura literária na grade curricular e, ainda, conta com o projeto intitulado “Leitura deleite”, desenvolvido diariamente, por dez minutos, sempre no início do período escolar com todas as turmas da escola.

3.3 Participantes da Pesquisa

Conforme já dito anteriormente, as professoras regentes do Ensino Fundamental I das duas instituições participantes da pesquisa são as responsáveis diretas pelos momentos de literatura. Desse modo, para fins de coleta de dados, foram consideradas como critério de inclusão no grupo pesquisado apenas as docentes (8 professoras regentes) da instituição 1 e (5 professoras regentes) da instituição 2, totalizando 13 participantes. Embora as monitoras tenham participado dos momentos de coleta de dados na etapa de aplicação do jogo com o *kit Formalitera*, suas respostas não foram consideradas para fins de análise dos dados, por não realizarem diretamente propostas de mediação de leitura literária com os alunos.

3.4 Etapas de coleta de dados

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFU) sob número do

Parecer: 7.003.55 e contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os dados foram coletados em três etapas a saber:

- a) Na etapa 1, entrevista individual, semiestruturada com perguntas abertas (apêndice A);
- b) Da etapa 2, aplicação de questionário eletrônico por meio do Google Forms (apêndice B);
- c) Na etapa 3, aplicação de oficinas de formação de mediadores de leitura literária utilizando o recurso *kit Formalitera* (apêndice C), com aplicação de formulário para coleta de feedback pós-oficina (apêndice D). Os momentos de oficinas de formação foram registrados em um diário de bordo (apêndice E).

O convite para participação na pesquisa aconteceu, primeiramente, por meio de reunião realizada com a gestão e docentes das duas instituições. Nessa reunião, tratamos sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice F), e posteriormente, por meio de convite/cartaz (apêndice G) que foi fixado na sala dos professores formalizando, assim, o convite/participação na pesquisa. Optei por esse modelo de convite com o objetivo de informar à comunidade escolar sobre o estudo e por acreditar que alcançaria um maior engajamento da comunidade utilizando essa forma de comunicação.

3.4.1 Etapa 1 - Entrevista

A coleta de dados por meio de entrevista aconteceu em um lugar reservado e preparado especificamente para o momento conforme requisitos descritos no TCLE aprovado pelo CEP/UFU. Lima (2024, p. 26) define a entrevista como “uma técnica que consiste em gerar e manter conversações com pessoas consideradas chaves no processo de investigação”. Considero de extrema relevância para o meu estudo fazer o uso da técnica de conversação tentando estabelecer uma conexão empática com as entrevistadas. Assim, busquei, durante o momento, captar as experiências, valores, opiniões, aspirações e motivações. A utilização da metodologia em entrevista requer certos cuidados, nesta pesquisa os cuidados adotados já estão descritos no TCLE. De acordo com Lima (2024) o entrevistado, tenta por meio da fala, fazer uma autodescrição e, na tentativa de descrever, “em muitos casos os entrevistados podem tentar criar empatia ou dar respostas consideradas por eles adequadas ao que o entrevistador supostamente deseja” (Lima, 2024, p. 27).

Optei, para o momento da entrevista, pela modalidade de entrevista semiestruturada, com gravação/captação de áudio. Para Paiva (2024, p. 67) “a entrevista é interação verbal, oral ou escrita, geralmente entre duas pessoas, organizada por turnos de perguntas e respostas com

o propósito de gerar informação sobre o tema ou problema”. Quanto ao fato da modalidade de entrevista ser empática e semiestruturada, Oliveira e Paiva (2024) fundamentadas na obra de Magnusson e Mareck (2015) afirmam que, nesse tipo de entrevista, o entrevistador faz um convite aos participantes para que contem histórias experienciadas, relatem memórias, façam reflexões e emitam opiniões sobre o assunto abordado. Além disso, a entrevista semiestruturada também tem o objetivo de estabelecer uma conectividade com os entrevistados. Elaborei, a priori, um roteiro de perguntas abertas como guia, com o objetivo de obter respostas mais completas relacionadas ao tema literatura e as atividades relacionadas ao literário listadas a seguir.

As perguntas elaboradas para a entrevista têm a pretensão de identificar as concepções iniciais sobre literatura, formação leitora antes da aplicação da etapa de gamificação com o jogo Formalitera.

- 1 – O que a entrevistada entende/compreende por literatura e mediação literária?;
- 2 – Quais as memórias afetivas em relação ao literário na infância e qual a atual relação com a literatura?;
- 3 – Como as atividades literárias são conduzidas no espaço da biblioteca e/ou em sala de aula?;
- 4 – Como as docentes percebem a contribuição da literatura no pensamento crítico dos educandos?;
- 5 – Como são pensadas e elaboradas as propostas de registro do momento literário? Com que frequência e com qual objetivo?

Convém ressaltar que o roteiro da entrevista (Apêndice A) foi elaborado para realizar um diagnóstico inicial das percepções das entrevistadas acerca da literatura. Essa etapa justifica-se pelo fato de que as concepções docentes sobre o gênero incidem diretamente nas atividades de leitura desenvolvidas com os alunos. O objetivo desse mapeamento prévio é permitir a observação de possíveis deslocamentos conceituais após a aplicação das oficinas. Para o momento da conversa presencial, considerou-se a dinâmica de trabalho escolar, visto que o tempo disponível era restrito ao horário de módulo das professoras regentes.

Assim sendo, optei por utilizar a estratégia de divisão de perguntas para a conversa face a face (primeira etapa) e para a segunda etapa, elaborei perguntas que deveriam ser respondidas pelo Google Forms. As perguntas que diziam respeito à prática escolar foram selecionadas para a conversa presencial, assim eu teria a oportunidade de estabelecer uma conexão com as entrevistadas, observar suas reações ao falar sobre o cotidiano da literatura em sala de aula. As perguntas também foram disponibilizadas às participantes, antes do início da coleta de dados com vistas a prepará-las para a entrevista, minimizando assim, possíveis riscos, como

desconforto emocional e psíquico ao respondê-las. Acredito que, ao terem acesso prévio ao roteiro, as entrevistadas teriam a oportunidade de se prepararem psicológica e emocionalmente. Busquei, inicialmente, tranquilizá-las ao deixar claro que as informações fornecidas seriam sigilosas e o seu anonimato garantido, que não seriam identificadas por seus respectivos nomes, mas por siglas registradas em um documento (tabela) de identificação que correlacionaria o nome à sigla. Também informei que tinham o direito de não responderem às perguntas realizadas (tanto da entrevista quanto do questionário); que eram livres para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum dano ou constrangimento e que poderiam solicitar a retirada dos dados da pesquisa. Para o procedimento de retirada dos dados, informei o meu endereço de e-mail como pesquisadora assistente (marissol.cavalcanti@ufu.br). Após a realização da etapa de entrevista com as docentes, foi realizada a transcrição de todo o material gravado para o sistema automático de transcrição Prinpoint Google para posterior análise com inclusão de pausas e supressões.

3.4.2 Etapa 2 - Questionário

Em uma das etapas de exploração e coleta de dados, foi aplicado um questionário elaborado em formulário eletrônico Google Forms (Apêndice B). Somente as participantes que haviam integrado a fase de entrevistas foram convidadas a respondê-lo, uma vez que essa etapa se configurava como complementar às entrevistas. Todas as docentes participantes assinaram o TCLE.

O questionário foi disponibilizado por meio de um link divulgado em um cartaz afixado na sala dos professores. As participantes da etapa de entrevistas, foram orientadas a realizar todo o processo em ambiente reservado, sem a presença ou escuta de terceiros, de modo a garantir a integridade dos dados coletados. As respostas foram registradas de forma anônima, sem acesso aos endereços de e-mail, assegurando o sigilo e a confidencialidade da participação.

Todos os dados foram armazenados em sistema seguro, protegido por senha. Apenas a equipe de pesquisa (pesquisadora principal e assistente) teve acesso aos dados brutos. Após o término da pesquisa e a conclusão das análises, foram realizados backups das informações para que os arquivos armazenados em nuvem fossem transferidos para o computador pessoal da pesquisadora principal, igualmente protegido por senha. Em seguida, os dados presentes na nuvem foram excluídos, impossibilitando qualquer recuperação posterior.

A lista de perguntas abertas e fechadas do questionário foi elaborada com o objetivo de reunir informações sobre os hábitos e experiências de leitura das participantes, bem como sobre

o papel da família e da escola no processo de sua formação como leitoras. Conforme indica Paiva (2024), a construção de um questionário exige que o pesquisador mantenha em vista os objetivos do estudo, de modo a evitar perguntas supérfluas.

Assim, as questões formuladas, apresentadas na sequência, foram pautadas pelos objetivos e pela temática da pesquisa, em especial leitura, hábitos de leitura e formação de leitores.

- 1 – Você se considera um leitor?
- 2 – Qual gênero de livro você prefere ler?
- 3 - Tem um lugar favorito para as práticas de leitura? Qual?
- 4 – Com que frequência você lê?
- 5 – Há algo que impeça a sua frequência de leitura? O quê?
- 6 – Descreva sobre a sua experiência de leitura na infância.
- 7 – Seus pais eram leitores ou estimularam, em você, hábitos de leitura literária?
- 8 – Seus pais ou familiares contavam histórias quando você era criança?
- 9 – Você acredita que a escola contribui para a formação do leitor literário?
- 10 – Quais as suas sugestões ou comentários sobre a leitura literária na escola?

As perguntas formuladas dialogam diretamente com os objetivos do estudo, uma vez que a compreensão da relação do professor com a literatura, incluindo seus vínculos com o gênero literário e a presença de mediadores em sua infância, fornece pistas fundamentais para a análise e a compreensão dos dados. Os dados coletados por meio de entrevistas e questionário foram organizados e analisados qualitativamente. Para Lüdke e André (1986), realizar a análise dos dados qualitativos é tratar tudo o que foi coletado durante a pesquisa.

Os dados coletados na entrevista forneceram subsídios para a fase de implementação das duas oficinas. Posteriormente, os resultados obtidos foram discutidos e interpretados à luz do arcabouço teórico referente ao tema.

3.4.3 Etapa 3 – Aplicação das oficinas e registro em diário de bordo

A etapa de aplicação das oficinas constituiu o momento central do plano de ação delineado após a análise dos dados das entrevistas. Em consonância com Gil (2017), que compreende o plano de ação como o conjunto de estratégias elaboradas para enfrentar o

problema investigado, esta fase buscou colocar em prática a proposta formativa mediada pelo recurso *kit Formalitera*. As oficinas foram originalmente planejadas para ocorrer em dois encontros de cinquenta minutos, conforme previsto no planejamento inicial (Seção 3.5), e seriam realizadas com a participação das docentes das duas instituições cada grupo em seus respectivos espaços. No entanto, as condições reais de funcionamento das escolas demandaram sucessivas reformulações, articuladas posteriormente nas etapas de ação e reflexão (Seções 3.5.2 e 3.5.3).

Assim, esta seção apresenta como a aplicação das oficinas foi aplicada dentro dos limites institucionais, descrevendo os procedimentos adotados, os ajustes realizados e o registro sistemático das interações em diário de bordo, instrumento essencial para a análise dos dados produzidos no processo das oficinas de formação.

3.4.3.1 Recurso utilizado na oficina de formação – *Kit Formalitera*

O *kit Formalitera*⁸ constituiu o principal recurso da etapa de aplicação. Resultado da pesquisa desenvolvida por Cavalcanti (2021–2023) na Universidade de São Paulo (USP), o material foi concebido a partir da metodologia de Design Thinking e projetado para favorecer processos de mediação de leitura por meio da gamificação. Segundo informações de Cavalcanti (2023), o recurso pode ser adaptado a diferentes contextos e realidades educacionais, o que o torna especialmente adequado às demandas de formação continuada de professores.

O kit é composto por uma sacola contendo um corpo-base, sem cabelo, roupas ou acessórios, além de sacolinhas-surpresa identificadas por combinações alfanuméricas (1A, 2A, 3A..., 1B, 2B, 3B..., 1C, 2C, 3C...), conforme ilustra o material presente no apêndice H. Cada sacolinha concentra elementos que devem ser descobertos ao longo da partida: acessórios, fragmentos narrativos, conceitos de teoria literária e desafios que orientam a construção progressiva da personagem escolhida como elemento-surpresa. A lógica de funcionamento do kit permite que a formação aconteça de modo colaborativo, por meio da resolução de problemas e da tomada de decisões coletivas, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão sobre práticas de mediação de leitura.

Todos os componentes: acessórios, cartas-desafio, elementos narrativos e instruções, são passíveis de adaptação, o que possibilitou ajustes específicos às necessidades das docentes participantes deste estudo.

⁸ Cf. O Guia da gamificação b e c pode ser acessado integralmente no link: <https://canva.link/9wg01lgxequolrw>.

Figura 3: Kits Formalitera B e C



Fonte: Dados originais da pesquisa.

3.4.3.2 Reconfiguração e aplicação das oficinas

Embora o planejamento inicial previsse a realização de duas oficinas distribuídas em dois encontros distintos, ambos de cinquenta minutos, as instituições participantes informaram que não haveria disponibilidade de sábados letivos nem de módulos adicionais que possibilitassem a execução integral da proposta. Como detalhado na Seção 3.5, essa limitação exigiu a reformulação do plano de ação e a construção de um novo PMC adaptado ao tempo e às condições das docentes.

Diante desse cenário, as oficinas foram reorganizadas para ocorrer no único módulo disponível nas escolas, com duração total de cinquenta minutos. Para tornar sua aplicação viável nesse tempo reduzido, adotou-se a estratégia de trabalhar com duplas de docentes e utilizar

apenas dois kits (B e C), garantindo que ambas as oficinas fossem aplicadas de maneira sequencial no mesmo encontro. Cada kit foi utilizado durante aproximadamente vinte e cinco minutos, preservando as etapas essenciais do processo gamificado.

Durante a realização das atividades, observou-se a dinâmica das participantes, suas interações verbais, as hipóteses levantadas para a resolução dos desafios e as decisões tomadas coletivamente. Esses elementos foram registrados em diário de bordo, instrumento fundamental para compreender como o recurso foi apropriado pelas docentes e como se estruturaram os processos de construção de sentido ao longo do jogo. Os registros contemplaram observações sobre gestos, hesitações, estratégias de leitura, negociações entre as participantes e aspectos emergentes que contribuíram para o entendimento do percurso formativo.

Ao final do encontro, as docentes responderam ao formulário eletrônico de coleta de feedback, disponibilizado com o intuito de complementar os registros observacionais e subsidiar a análise posterior dos efeitos da oficina no desenvolvimento profissional das participantes. Esse procedimento, detalhado na seção seguinte, integra o movimento metodológico da pesquisa-ação, articulando planejamento, ação e reflexão, conforme proposto por Paiva (2019).

A execução de todas as etapas contou com suporte financeiro da CAPES, responsável pelo custeio dos deslocamentos, aquisição de materiais, compra de livros e preparação dos kits necessários à aplicação da proposta.

3.4.3.3 Coleta de feedback

Realizada após a aplicação da oficina, essa etapa teve como objetivo reunir percepções das docentes sobre a experiência formativa e sobre o uso do *kit Formalitera*. O formulário disponibilizado eletronicamente buscou identificar aspectos como clareza das instruções, pertinência dos desafios, potencialidade do recurso para a mediação de leitura e dificuldades encontradas durante a atividade. Esses dados complementaram as informações registradas no diário de bordo, ampliando o escopo da análise e contribuindo para a compreensão mais aprofundada da aplicação da proposta.

3.5 Procedimentos

Na pesquisa, adotei os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação. Paiva (2019) resume os ciclos metodológicos da pesquisa-ação em ciclos de planejamento, ação e reflexão.

Discorro detalhadamente a seguir em que consiste cada ciclo adotado na pesquisa: planejamento, ação e reflexão.

3.5.1 Planejamento

O planejamento da proposta de ação objetivou assegurar a coerência metodológica do estudo e a adequação das oficinas aos objetivos da pesquisa. Inicialmente, essa fase envolveu a elaboração de um mapa mental, utilizado como instrumento para organizar ideias, definir prioridades, estruturar conteúdos e orientar a dinâmica das oficinas formativas. A elaboração do mapa permitiu visualizar, de forma integrada, os elementos essenciais da intervenção, como a seleção das histórias que poderiam ser gamificadas, dos acessórios para a composição do *kit Formalitera*, objetivos a serem atingidos com a aplicação das oficinas, o papel das participantes e o tipo de mediação/intervenção durante o processo de aplicação do recurso.

Além disso, o planejamento contemplou a análise do contexto institucional das duas escolas participantes, aqui denominadas instituição 1 e instituição 2, com o propósito de compreender as demandas e as condições de trabalho dos docentes em relação ao desenvolvimento das atividades literárias. Essa análise buscou verificar se o modelo de formação previamente elaborado era possível de ser aplicado, se atendia às necessidades desses grupos ou se demandava reformulações. Assim, o planejamento não ficou restrito, apenas, ao mapeamento inicial do contexto e da dinâmica das oficinas a serem aplicadas, mas incluiu também um processo de reflexão, com o objetivo de aperfeiçoamento e refinamento da proposta de formação continuada.

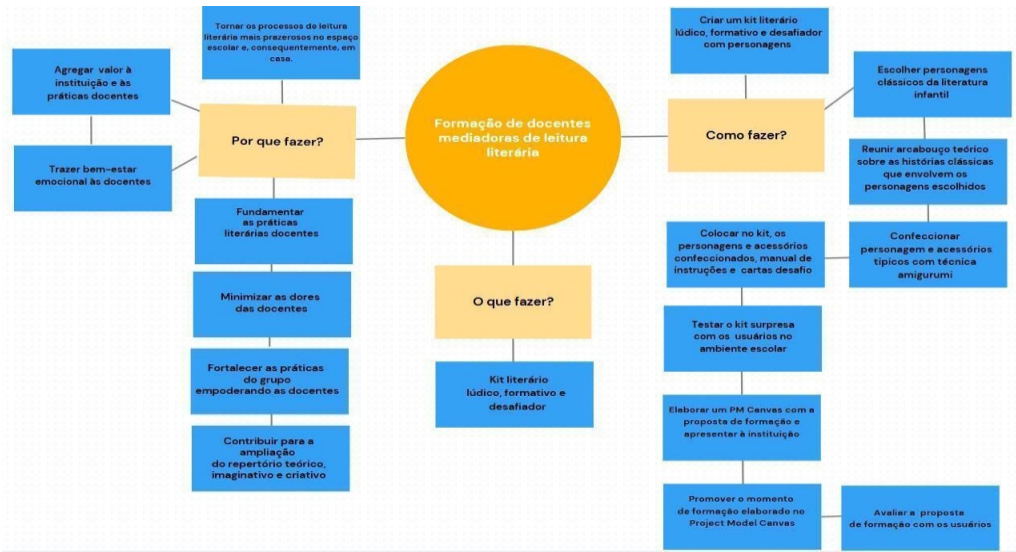
3.5.1.1 Mapa mental

A utilização do mapa mental integra o processo de ideação das duas oficinas. Essa ferramenta facilita a organização de conceitos, a visualização das etapas e a definição de conexões entre os diferentes componentes do estudo. Por sua versatilidade, amplamente reconhecida em contextos de planejamento de projetos educacionais e de pesquisa, o mapa mental mostrou-se particularmente útil na etapa de tomada de decisões, permitindo estruturar de maneira clara os encaminhamentos necessários para a implementação da ação formativa.

Para orientar a elaboração do planejamento, recorri ao mapa mental da proposta de oficina de formação desenvolvido por Cavalcanti (2023, p. 24) em estudo anterior, cujo contexto apresentava similaridades significativas com o desta pesquisa. Meu objetivo foi

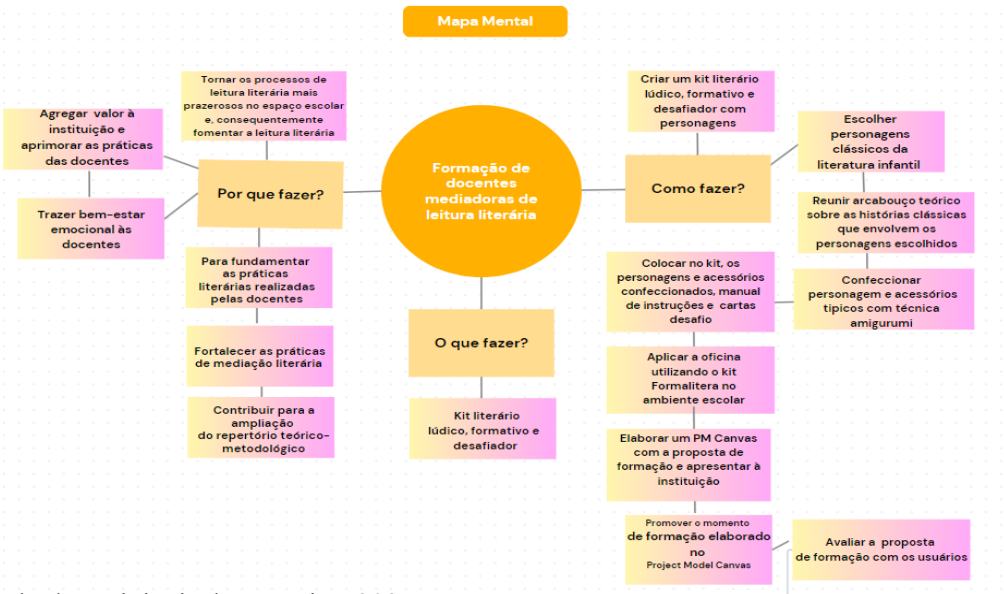
consultar esse plano de ação como referência metodológica, de modo a refletir criticamente sobre a estruturação da formação de mediadores de leitura literária ora pretendida. Essa consulta possibilitou avaliar a proposta de ação, a pertinência de eventuais reformulações, bem como a necessidade de refinar os kits a serem utilizados, considerando as características específicas do grupo de docentes participantes das duas instituições investigadas.

Figura 4: Mapa Mental 1 - Representação da idealizada proposta formativa de Cavalcanti (2023).



Fonte: Resultados originais da pesquisa de Cavalcanti (2023).

Figura 5: Mapa Mental II - Representação da reformulação do Mapa Mental da proposta formativa de Cavalcanti (2023).



Fonte: Resultados originais da pesquisa, 2025.

3.5.2 Ação

A realização de momentos de formação em ambiente escolar constitui um desafio recorrente, especialmente porque, em muitas instituições, os sábados letivos são tradicionalmente destinados a essa finalidade. Nas duas instituições participantes desta pesquisa, essa dinâmica também se confirma. Inicialmente, foram reservados dois sábados letivos para a execução das oficinas de formação. Contudo, ao longo do ano letivo, e mesmo após o agendamento prévio das atividades, fui informada pelas gestoras pedagógicas e pelo corpo docente de que todos os sábados disponíveis já estavam comprometidos com ações previamente planejadas, sem possibilidade de remanejamento. Tal situação demandou um esforço adicional de reformulação da estratégia e do plano de ação conforme descrito mais adiante nesta seção.

Diante da inviabilidade de realizar as oficinas conforme previsto, concluí que a única alternativa viável seria executá-las durante o turno de trabalho das docentes, especificamente nos momentos de módulo com a coordenação pedagógica. Essa reorganização permitiu planejar a aplicação das oficinas em duplas ou pequenos grupos de professoras pertencentes à mesma série, de forma a otimizar o tempo disponível e respeitar as restrições impostas pela rotina escolar.

Para orientar essa reorganização, recorri a uma ferramenta amplamente utilizada em planejamento de projetos: o *Project Model Canvas* (PMC). Ao revisitar o estudo de Cavalcanti (2023, p. 27), observei que a autora caracteriza o PMC como “uma metodologia simples que propicia planejar projetos utilizando conceitos visuais”. Criado pelo professor José Finocchio Júnior, o modelo oferece uma visão global do projeto em um único espaço e está disponível gratuitamente em seu site.

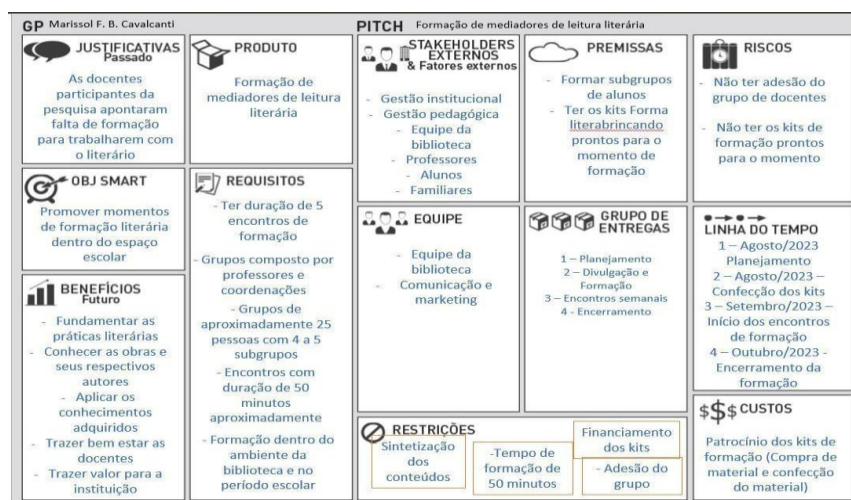
A partir desse referencial, examinei também o PMC elaborado na pesquisa anterior de Cavalcanti (2023, p. 27) para compreender o plano de ação ali estruturado. Conforme destacado anteriormente, o contexto daquela investigação apresenta similaridades com o presente estudo, dessa forma, considerei a possibilidade de reproduzir parte da proposta, caso os sábados letivos estivessem disponíveis, o que não se concretizou.

Convém destacar que a formação originalmente planejada previa, em sua etapa inicial, a divisão das docentes em quatro a cinco grupos, cada um composto por quatro a cinco participantes. A cada grupo seria entregue um *kit Formalitera* contendo o manual de instruções, o boneco com corpo-base e seus acessórios, além das cartas de desafios. As participantes deveriam seguir as orientações do manual para condução da partida, enquanto

eu realizaria observações sistemática e registro em diário de bordo.

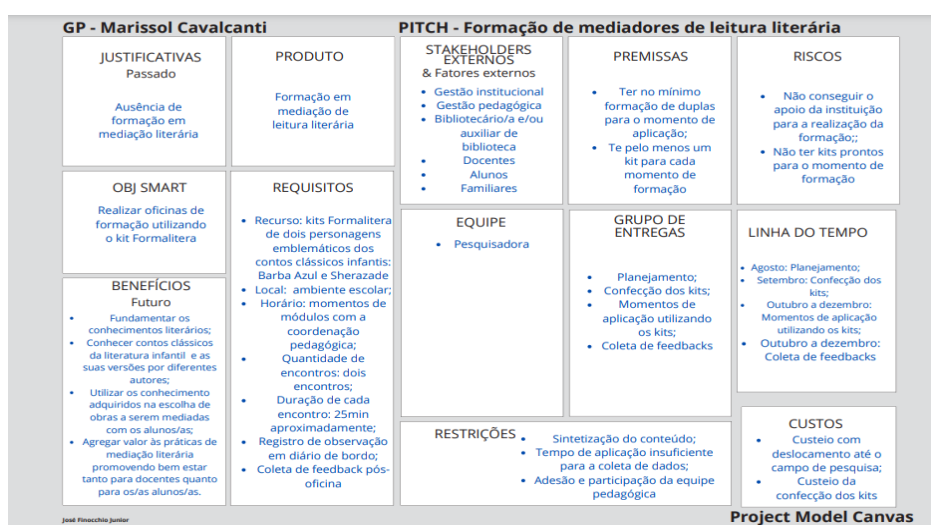
No entanto, a impossibilidade de manter tal organização exigiu a elaboração de um novo PMC, que tanto se adequasse às necessidades desta pesquisa quanto às restrições de tempo impostas pela rotina das instituições. Assim, foi necessária uma reconfiguração da proposta, de modo que sua aplicação pudesse ocorrer nos módulos de cinquenta minutos disponíveis na rotina docente, conforme ilustrado no projeto representado na Figura 6.

Figura 6: Project Model Canvas I - Representação a proposta de oficina de formação utilizando o kit *Formalitera*



Fonte: Resultados originais da pesquisa de Cavalcanti (2023).

Figura 7: Project Model Canvas II - Representação da proposta de formação 2025.



Fonte: Resultados originais da pesquisa 2024.

Diante do exposto, propus à coordenação pedagógica e às professoras a realização de duas oficinas, distribuídas em dois momentos de módulo destinados ao planejamento. No

entanto, essa organização também se mostrou inviável, uma vez que as docentes dispunham de apenas um módulo que poderia ser dedicado à aplicação das oficinas. Fui informada, ainda, que os demais horários de módulo já estavam comprometidos com reuniões previamente agendadas com familiares dos alunos. Dada à impossibilidade de execução das oficinas em duas etapas distintas, tornou-se necessário desenvolver uma nova estratégia de aplicação conforme já exposto (seção 3.4.3.2).

A ação interventiva foi reformulada. Desta vez, projetei a realização das atividades em duplas, com tempo reduzido, possibilitando a aplicação sequencial das duas oficinas no mesmo dia, dentro do módulo de cinquenta minutos disponível. Para isso, foram utilizados apenas dois kits (B e C), cada um com duração de aplicação de aproximadamente vinte e cinco minutos. Os momentos de aplicação foram registrados em diário de bordo, no qual foram anotadas as interações verbais entre as docentes, as hipóteses levantadas para a resolução dos desafios, os gestos observados e demais elementos pertinentes à análise. Ao término da atividade, solicitei que as participantes respondessem ao formulário de coleta de feedback, a fim de subsidiar a avaliação da proposta.

Todos os recursos utilizados na pesquisa, incluindo deslocamentos às instituições, aquisição de materiais, compra de livros e confecção dos kits, contaram com apoio da CAPES, que financiou as etapas necessárias à realização do estudo.

3.5.3 Reflexão

A reformulação recorrente do planejamento e da execução das oficinas de formação, previstas para a etapa investigativa, revelou-se uma oportunidade significativa de reflexão crítica sobre o próprio processo de pesquisa. As limitações impostas pela rotina escolar, pela ausência de um tempo formativo mais ampliado junto às docentes e pela dinâmica institucional evidenciaram a complexidade inerente à implementação de ações formativas no contexto real de investigação. Tais circunstâncias demandaram ajustes contínuos e, em determinados momentos, a reorientação de procedimentos metodológicos, conforme discutido nas seções destinadas ao planejamento e à ação.

Nesse contexto, tornou-se indispensável a revisão do planejamento inicial, bem como a análise sistemática dos procedimentos adotados na reestruturação da proposta formativa. A inviabilidade de utilização dos sábados letivos, a necessidade de condensar as atividades em dois encontros de vinte e cinco minutos cada, a reorganização do trabalho em duplas e a seleção de apenas dois kits evidenciaram que, embora cuidadosamente elaborados, o planejamento

inicial necessitava estabelecer um diálogo mais estreito com as condições concretas do cotidiano escolar das instituições participantes.

Do mesmo modo, fez-se necessário refinar o olhar analítico sobre os dados produzidos na etapa de aplicação das oficinas, considerada a fase mais impactada da pesquisa em razão da restrição temporal para sua execução. Compreendo que os obstáculos enfrentados ao longo da etapa de aplicação interferiram de maneira significativa nas interações estabelecidas, afetando tanto a dinâmica entre as participantes quanto a interação com o recurso e uma maior reflexão sobre os desafios das cartinhas que compunham o *Kit Formalitera*. A reflexão sistemática acerca dessas limitações da ação interventiva contribuiu para o aprofundamento da compreensão dos desafios envolvidos na promoção de momentos de formação continuada no ambiente escolar e, simultaneamente, reafirmou o compromisso social desta pesquisa em repensar propostas formativas mais sensíveis às necessidades dos profissionais da educação em seus contextos de atuação profissional, a escola.

Por fim, esse movimento reflexivo orientou as etapas subsequentes de análise dos dados, sustentando o diálogo teórico entre planejamento, ação e avaliação, eixo estruturante da proposta de pesquisa-ação desenvolvida. A seção seguinte dedica-se à apresentação e análise dos dados produzidos ao longo do percurso investigativo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção, é dedicada à análise e discussão dos dados coletados para o estudo. A sequência da descrição da análise destes dados segue as etapas apresentadas na metodologia. Dividi esta seção em cinco partes, são elas: 4.1 Entrevistas com as docentes; 4.1.1 Literatura - centralidade do conceito; 4.1.2 Literatura e mediação: concepções das entrevistadas; 4.1.3 Memórias afetivas da literatura; 4.2 Aplicação de questionário por meio do Google Forms; 4.3 Aplicação de oficinas e observação em diário de bordo; 4.4 Coleta de feedbacks e, por fim, 4.5 Análise comparativa dos relatos das entrevistas sobre o conhecimento literário antes e após a aplicação das oficinas.

4.1 Entrevistas com as docentes

A pesquisa teve início com um período de imersão nas duas instituições de ensino participantes. Em um primeiro momento, realizei visitas de campo para conversar com as entrevistadas e observar os espaços escolares. Ao adentrar esses ambientes, procurei identificar indícios da presença do literário, buscando compreender de que modo a escola comunica a literatura por meio de suas ambiências.

Nas instituições de educação básica, é comum encontrar materialidades linguísticas distribuídas em cartazes, murais e paredes, com trechos de poesias, parlendas, canções ou outros textos literários. A observação desses elementos, bem como de outros suportes de circulação textual presentes no ambiente escolar, constitui um recurso analítico relevante, pois tais materialidades funcionam como marcadores discursivos da cultura escolar. Ainda que de maneira indireta, elas revelam quais práticas de linguagem são valorizadas ou invisibilizadas no cotidiano da instituição. Quando há a presença de poemas, parlendas, canções ou fragmentos de obras literárias, por exemplo, pode-se inferir que a escola mobiliza determinadas estratégias de ambientação literária ou de valorização simbólica da literatura no espaço educativo. No entanto, a ausência dessas manifestações também constitui um dado significativo para a análise.

Durante as observações, notei que tanto a Instituição I quanto a Instituição II exibiam textos literários tais como poemas, músicas e parlendas, em espaços específicos, especialmente nas salas de leitura e na biblioteca. Contudo, não observei tais expressões em outros ambientes, como corredores e áreas de circulação. Essa constatação foi registrada em meu diário de bordo para posterior consulta.

Após essa etapa inicial de observação, dirigi-me ao espaço destinado à realização das entrevistas. É importante destacar que a coleta de dados em contextos escolares apresenta desafios relacionados à dinâmica e à rotina de trabalho das docentes, frequentemente interrompidas por demandas da coordenação pedagógica, resolução de conflitos entre alunos e outras situações cotidianas. Tanto as professoras da Instituição I quanto as da Instituição II compareceram às entrevistas com pequenos atrasos, justificando-os justamente por esses imprevistos inerentes à rotina do ambiente escolar.

4.1.1 Literatura - centralidade do conceito

A entrevista foi iniciada com a questão norteadora: O que a entrevistada entendia/compreendia por literatura e mediação literária. A opção por iniciar a entrevista com essa pergunta se justifica pela centralidade do conceito de literatura para o presente estudo. Dediquei uma seção a discorrer sobre a temática na fundamentação teórica da pesquisa. Parti do pressuposto de que a compreensão do termo, no contexto escolar, impacta tanto a seleção das obras quanto a metodologia de trabalho com os alunos influenciando diretamente as propostas de mediação literária a serem implementadas.

No estudo proposto, empreendi, na primeira questão formulada durante a sessão de entrevista, compreender as percepções das entrevistadas sobre o que seria literatura, buscando identificar se estas atribuíam um conceito ou definição ao termo. Reconhecendo a complexidade inerente à conceituação de literatura, salienta-se a inexistência de uma definição singular e universalmente aceita para o termo.

Assim sendo, ao conversar com as entrevistadas participantes da pesquisa e ouvir as suas narrativas sobre o que depreendiam de literatura extraímos algumas das concepções descritas nesta seção.

A entrevistada D4, da Instituição I, relatou ter se tornado cuidadora da biblioteca escolar com o objetivo de aproximar-se dos livros, como evidencia em seu relato (DEP01):

A minha mãe lutou muito para que a gente estudasse, então a gente começou, né? Naquela época a gente entrava na escola com 6 anos, né? A gente não entrava na educação infantil que era creche. A gente vivia uma fase muito desafiadora da vida e a minha mãe sempre disse: - Filha, estuda se você quer ser alguém na vida, estuda! A gente tinha uma escola próxima, meus pais sempre foram muito presentes e tinha uma biblioteca nessa escola. A biblioteca ficava no sótão, embaixo. Não tinha uma janela, tipo um porão, né? Nós entrávamos naquela parte de baixo e ali ficava os livros. Eu tive uma bibliotecária que era muito cativante. Ela era uma pessoa muito agradável. Ela precisava de monitoras, cuidadoras e eu e a minha irmã com essa realidade

que nós não tínhamos muito conhecimento com os livros e meus pais não tinham condição de comprar muitos livros. Que que é a gente foi fazer? Nós fomos ser as monitoras, cuidadoras da biblioteca. Então a gente descia e era escuro, né? Porque não tinha nem uma janela. Não tinha, aliás, luzes e eu lembro direitinho. Ela tinha um espanador grande e aquelas prateleiras de livros. Então **nós éramos responsáveis por limpar os livros, organizar os livros e assim a gente podia ficar naquele ambiente e ler os livros** (Entrevistada D4, Instituição I, 2024, grifos meus).

Segundo D4, a monitoria lhe possibilitava uma aproximação concreta com os livros, permitindo-lhe acessar um mundo ao qual dificilmente teria contato de outra forma. Na continuidade de seu relato, ela apresenta a concepção que tem de literatura (DEP02):

A minha concepção de literatura está baseada em que a literatura ela te permite **viajar**. Ela te permite ser mais **feliz** porque quem tem **imaginação**, quem navega no mundo dos livros é mais feliz. Ela permite mais possibilidades tanto na oralidade quanto na escrita porque o seu cérebro consegue ter mais ideias (Entrevistada D4, Instituição I, 2024, grifos meus)⁹.

As possibilidades que a literatura oferece, como “poder viajar” e “ser feliz”, associadas à ideia de que “quem tem imaginação” amplia seu horizonte de experiências, destacadas por D4, revelam dimensões significativas de uma literatura que abre perspectivas e caminhos não alcançáveis por outros tipos de leitura, como a dos livros didáticos. Nos processos interativos entre leitores, essa dimensão literária “pode ser uma chave para ativar e intercomunicar os imaginários”, favorecendo o que Bajour (2023, p. 23) denomina “diálogos em rede”. Nesse processo interativo a interpretação é um espaço de construção coletiva, subjetiva e o mediador não é o detentor da verdade absoluta sobre o texto.

A autora observa ainda que “a palavra imaginação é um termo ‘esponja’ que pode absorver muitos significados possíveis” (Bajour, 2023, p. 23), o que torna desafiadora a delimitação de seu sentido, dada sua amplitude conceitual. Amparada em Kieran Egan, Bajour (2023, p. 31) reforça essa complexidade ao situar a imaginação “numa zona de entrecruzamento entre a percepção, a memória, a geração de ideias e a emoção”. Nessa perspectiva, compreendo o ato de imaginar, segundo a autora, como um exercício particular do pensamento, uma forma de deslocamento em que o leitor se afasta do terreno real para explorar o possível imaginado.

Além da concepção de literatura vinculada à imaginação, D4 também reconhece no

⁹ Entrevista concedida à pesquisadora Marissol Ferreira Batista Cavalcanti em: 4 set. 2024. Duração de 28 min.

texto literário um espaço de crescimento intelectual, ao afirmar que ele contribui para o desenvolvimento da oralidade e das habilidades de escrita, conforme já mencionado. Essa compreensão dialoga com Petit (2013, p. 62), para quem a literatura “é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais”, promovendo, assim, uma transformação “escolar, profissional e social”. A entrevistada complementa sua fala evocando memórias afetivas do período em que atuou na biblioteca escolar, como evidencia o relato a seguir DEP 03:

Eu tenho muitas memórias dos livros que eu li quando eu estava nesse período da **biblioteca** e foi um período muito **feliz**. E a gente, eu digo assim, que naquela época, a gente tinha uma inocência que hoje as crianças da minha idade hoje não tem. A gente tinha o **mundo da fantasia**, a gente vivia nesse **mundo de contos de sempre** (Entrevistada D4, Instituição I, 2024)¹⁰.

Percebo em suas palavras que a afetividade construída naquele ambiente marcou profundamente sua trajetória. Embora D4 não frequentasse a biblioteca como leitora, mas, como destaca, na condição de “monitora, cuidadora da biblioteca” (Entrevistada D4, Instituição I, 2024), estar imersa em um espaço permeado por histórias possibilitou-lhe estabelecer vínculos afetivos significativos com a literatura. Essa experiência reforça a compreensão da centralidade da biblioteca escolar como organismo fundamental nas instituições de ensino, especialmente quando se considera a análise de Theodoro (2009, p. 188), ao afirmar que:

que a necessidade de instalação de bibliotecas escolares não é algo tão novo ou recente como parece. Em verdade, esse problema, ao invés de ser solucionado, vem se agravando nas últimas décadas e neste início de terceiro milênio - continuam as nossas escola a agir como “instrumentos imperfeitos”, não apresentando condições concretas para a formação de leitor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do gosto pela leitura junto ao segmento infantil.

As palavras do autor, ao caracterizar as escolas como “instrumentos imperfeitos” e ao atribuir a esse organismo a responsabilidade de assegurar “condições concretas” para a formação de leitores, evidenciam que a instituição escolar tem negligenciado seus potenciais leitores. A vivência narrada por D4 revela um dos efeitos desse descaso histórico com a sociedade. Vale destacar que, embora o trecho citado pareça descrever uma realidade atual,

¹⁰ Entrevista concedida à pesquisadora Marissol Ferreira Batista Cavalcanti em: 4 set. 2024. Duração de 28 min.

ele data de 2009. Apenas um ano depois foi sancionada a Lei de Universalização das Bibliotecas Escolares, referência mencionada brevemente nas considerações iniciais deste estudo. Todavia, constata-se que muitos dos desafios apontados no passado persistem no presente, indicando a urgência de políticas e ações efetivas que evitem o contínuo prejuízo à formação de leitores.

O depoimento 5, referente à entrevista com D4, da Instituição II, dá continuidade à discussão acerca da compreensão da literatura. Ao refletir sobre o tema, a docente destaca a riqueza da experiência literária e o papel da imaginação na construção de sentidos pelas crianças, enfatizando a singularidade das interpretações individuais. Em suas palavras::

A literatura eu acredito que ela é muito **rica**. Ela faz a criança **viajar** em um mundo que às vezes nem está aos nossos olhos porque cada criança tem uma forma de interpretar e enxergar. A **imaginação**, ela é ampla assim, né? Cada criança vai imaginar de uma forma e passar essa riqueza em detalhes (Entrevistada D4, Instituição II, 2024, grifos meus)¹¹.

A entrevistada D2¹², da Instituição I, associa a literatura a uma prática desvinculada das obrigatoriedades frequentemente presentes no contexto escolar. Sua compreensão do literário converge com a perspectiva apresentada por Munita (2024), que, ao discutir as práticas literárias na escola, destaca que, durante muito tempo, tais atividades estiveram voltadas predominantemente para o domínio do código escrito e, “no ensino secundário”, orientadas por objetivos relacionados “à retórica ou historiografia” (Munita, 2024, p. 47). Conceber a literatura dessa maneira restringe a abertura para propostas que valorizem as experiências pessoais de leitura, principalmente tratando-se de crianças do Fundamental I.

O autor, no entanto, aponta para uma mudança significativa de postura nas últimas décadas ao afirmar que “houve uma conscientização sobre a dificuldade de formar bons leitores, se os alunos não participam de diversas situações de leitura, que, por sua vez, respondam a várias formas de uso do texto” (Munita, 2024, p. 47). Segundo ele, construir hábitos de leitura implica favorecer a participação dos estudantes em práticas culturais tradicionalmente extracurriculares, como a leitura livre e prazerosa, e promover momentos de conversa e discussão sobre os textos. Tais experiências configuram aquilo que Munita denomina “pedras fundamentais para o advento de uma nova perspectiva de formação de leitores”, alinhada a uma prática de leitura centrada na inserção dos alunos “nas situações

¹¹ Entrevista concedida à pesquisadora Marissol Ferreira Batista Cavalcanti em: 4 set. 2024. Duração de 40 min.

¹² Entrevista concedida à pesquisadora Marissol Ferreira Batista Cavalcanti em: 4 set. 2024. Duração de 40 min.

culturais próprias do mundo social” (Munita, 2024, p. 47) e que se opõe ao modelo tradicional de leitura literária entendido como mera reprodução do texto.

Ao ler as palavras de D2, da Instituição I (DEP06), percebo que professores também acabam se tornando reféns desse sistema que tende a engessar as práticas de leitura literária na escola. Ao associar o ato de ler literatura a uma atividade livre de cobranças e registros obrigatórios, D2 revela sua própria busca por um espaço de liberdade no encontro com o texto literário:

Eu associo ao **descompromisso de ter que responder algo**. Algo que é uma **cobrança**. Eu vejo como um **prazer**, como **entretenimento**, como algo que **distrain** (Entrevistada D2, Instituição I, 2024, grifos meus).

Ao analisar esse depoimento, identifica-se uma confluência significativa entre as falas das entrevistadas e as reflexões de Petit (2009). Observa-se, nas palavras da participante, uma compreensão do literário que, em certa medida, tensiona as exigências de sua prática cotidiana no contexto escolar. Ainda que reconheça a dimensão frutiva da leitura literária como desvinculada da obrigatoriedade de registros pedagógicos, tal entendimento parece confrontar-se com as demandas institucionais.

Nesse sentido, retoma-se Petit (2009), para quem a escola, tanto no passado quanto no presente, configura-se como um espaço atravessado por imperfeições e por profissionais igualmente imperfeitos. Apesar disso, a autora destaca a existência de professores capazes de promover mudanças significativas na trajetória dos alunos, ao possibilitar experiências singulares de leitura, inclusive diante de obras consideradas desafiadoras. Em suas palavras, “sempre existe um professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, da obrigação austera” (Petit, 2009, p. 58).

Nessa perspectiva, o “professor singular”, tal como proposto pela autora, é aquele que rompe com a lógica monumentalizada da leitura, abrindo espaço para que o aluno encontre sua própria “voz singular” no texto.

As palavras de D2, ao relacionar a leitura ao “descompromisso” e ao “dever de responder a algo”, evidenciam que, mesmo entre os professores, persiste um tensionamento entre a obrigatoriedade do registro escolar e o desejo de preservar uma leitura desvinculada de finalidades instrumentais. Trata-se de uma tensão que revela, de um lado, o ideal de uma prática literária formativa e emancipadora e, de outro, a realidade concreta da sala de aula, marcada por demandas institucionais que restringem a fruição estética.

Considerar a literatura como um ato dialógico, conforme aponta D7, implica

compreendê-la como um processo que envolve dúvida, questionamento e diálogo interno. Sob essa perspectiva, torna-se ainda mais evidente o desejo de libertação expresso por D2.

No entanto, embora a entrevistada reconheça amplamente o valor da literatura, o cotidiano escolar tende a relegá-la a um plano secundário, reduzindo-a a uma “não necessidade” e contrariando a concepção de Candido, para quem a literatura constitui um bem necessário e profundamente humanizador. Dessa forma, ao priorizar outras demandas, a escola, ainda que de modo não intencional, reafirma que existem questões mais urgentes do que a experiência literária.

Essa compreensão é reforçada nas falas das professoras (DEP 08 a 10):

(DEP08) **Abrir portas.** Quando comecei nesse processo de **alfabetização** essas coisas assim, eu buscava muito, eu queria muito ler, qualquer tipo de texto (Entrevistada D5, Instituição I, 2024, grifos meus).

(DEP09) Bom... literatura, é caso **leitura**, né? Aquela leitura **que você faz com as crianças. As crianças fazem a leitura. Aí a gente discute sobre aquela história.** Eles **partilham** o entendimento da história (Entrevistada D2, Instituição II, 2024, grifos meus).

(DEP09) O que mais entendo por literatura é **imaginação** de história de conto de fadas. Será que realmente existe aquilo que fica no livro?” (Entrevistada D3, Instituição II, 2024, grifo meu).

(DEP10) Eu compreendo que eu quase que **um universo paralelo** porque a literatura para mim assim **é de suma importância**, mas que muitas das vezes **a gente deixa ela numa gavetinha guardada.** (Entrevistada D7, instituição I).

A partir desses depoimentos, é possível observar diferentes dimensões atribuídas à literatura pelas entrevistadas. No primeiro, destaca-se a abertura de mundo proporcionada pelo processo de alfabetização, momento em que a criança começa a decifrar os códigos da língua escrita e, assim, acessa novas possibilidades de leitura do mundo. Recordo aqui o papel fundamental dos mediadores, professores, familiares, livros e práticas de leitura, que constroem esse percurso até que, finalmente, a criança se perceba leitora, vivenciando sentimentos que antes apenas intuía pela escuta. Processo esse que reconheço no meu percurso de leitura e na minha formação como leitora conforme já pontuado nesse estudo.

No segundo depoimento, evidencia-se que a leitura literária ultrapassa a mera decodificação, configurando-se como um ato de encontro com o outro. Trata-se de uma prática que envolve partilha, discussão e construção coletiva de sentidos à luz de Bajour (2023) e Cosson (2021), ampliando a compreensão para além do nível linguístico.

O terceiro depoimento evidencia a dimensão imaginativa inerente à literatura, capaz de conduzir o leitor a universos ficcionais que lhe permitem interrogar a realidade e experimentar outras formas de ser e viver. Em contraste, o quarto depoimento revela a permanência de uma prática marcada pela descontinuidade: embora a literatura seja reconhecida e valorizada no plano simbólico, ela permanece, muitas vezes, “guardada na gaveta”, tanto no âmbito pessoal quanto no contexto do trabalho escolar, sendo suplantada por demandas consideradas mais urgentes no cotidiano da escola.

Diante do exposto, concluo esta subseção observando que há, entre as entrevistadas, uma convergência de percepções acerca do caráter positivo, formativo e emancipatório da literatura. Contudo, tal reconhecimento convive com a compreensão de que a realidade escolar impõe limites significativos à sua efetiva integração nas práticas pedagógicas, o que evidencia uma contradição ainda presente no exercício da docência. Essa tensão dialoga com as reflexões de Andruetto (2017), no capítulo *Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura*, em que a autora, apoiada nos escritos do filósofo colombiano Estanislao Zuleta, problematiza os desafios enfrentados por aqueles que adentram um universo que não se apresenta de forma estável ou simplificada. Como afirma Andruetto (2017, p. 79), a literatura “não nos leva à simplificação da vida, e sim à sua complexidade”. Embora a autora se refira especificamente à formação de leitores, e não de professores, entendo que essa noção de dificuldade e complexidade pode ser estendida à formação docente, uma vez que o professor também se constitui em um processo contínuo, atravessado por desafios e tensões próprias do cotidiano escolar.

4.1.2 Literatura e mediação: concepções das entrevistadas

Na seção anterior, busquei compreender as percepções das entrevistadas acerca de suas concepções de literatura. Dando continuidade à entrevista, questionei-as sobre o que entendiam por mediação de leitura, uma vez que a forma como esse conceito é compreendido orienta diretamente o modo como conduzem suas práticas literárias. A pertinência dessa questão reside, portanto, na relação intrínseca entre concepção e prática.

Retomo, nesta seção, as contribuições de Cosson sobre o letramento literário e articulo os dizeres das entrevistadas à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, compreendida como um ato essencialmente dialógico. Essa articulação permite analisar as falas das participantes considerando a mediação da leitura como uma prática discursiva, socialmente situada, que se

constrói na interação entre sujeitos, textos e contextos.

À luz dos teóricos referenciados passo a analisar as concepções de mediação expressas pelas docentes entrevistadas, observando como tais princípios se materializam em suas vivências, práticas de leitura e em seus modos de dizer sobre as atividades com o literário no âmbito escolar.

No cotidiano docente, é frequente que professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I recorram a estratégias expressivas, como a contação de histórias e outros recursos, como forma de qualificar a experiência de leitura no espaço escolar. Nesse movimento, o professor assume, em determinados contextos, a função de leitor ou contador de histórias, mobilizando recursos corporais, vocais e interpretativos. No que se refere às estratégias de mediação literária e às escolhas dos textos, a entrevistada D4, da Instituição II (DEP11), associa o mediador à figura do contador de histórias e lhe atribui uma capacidade analítica no processo de seleção das obras. Em suas palavras:

Depende muito do **contador**, principalmente de quem está passando a história. Acho que requer muito **de quem está analisando** a obra, **o que tem de riqueza dentro de cada obra**, do que vai passar para as crianças e deixar né? A marca principal (Entrevistada D4, Instituição II, 2024, grifos meus).

O depoimento 11, acima citado evidencia o alto grau de responsabilidade que a docente atribui à função de mediador. Em meio às diversas habilidades e competências exigidas no cotidiano da atividade escolar, ela inclui também a tarefa de transmitir o apreço pela leitura.

Já para D2, (DEP12), entretanto, a mediação aproxima-se mais de uma técnica, como se observa em seu relato:

Bom eu acho que a mediação literária é **se saber o passo a passo de como introduzir, de como você vai trabalhar com as crianças**. Ex. Olha, nesse primeiro momento, nós vamos fazer a leitura de tal livro para tentar entender o que o autor quer dizer ou alguma coisa assim... (Entrevistada D2, Instituição 2, 2024, grifos meus).

A fala de D2 converge com o que propõe Cosson (2021) na condução do trabalho com a literatura no contexto escolar. Para o autor, a prática de letramento literário deve ser organizada a partir de uma sequência básica composta por quatro momentos, motivação, introdução, leitura e interpretação, que visam sistematizar o trabalho pedagógico e oferecer um fio condutor ao processo de formação do leitor. Essa organização constitui a estrutura fundamental do bloco de aprendizagem, favorecendo a construção de sentidos de forma

progressiva e intencional.

À luz da concepção bakhtiniana de linguagem, a atitude responsiva, manifestada em voz alta ou em silêncio, está sempre presente no processo de compreensão. Nessa perspectiva, a sequência básica proposta por Cosson (2021) pode ser compreendida como um espaço privilegiado de leitura dialógica, uma vez que, ao assumir o papel de mediador, o professor cria condições para a circulação e o confronto entre os enunciados do texto literário, aqueles já acessados pelas crianças e os enunciados do próprio mediador, constituídos a partir de sua experiência leitora. Desse modo, o professor-mediador favorece a emergência de atitudes responsivas por parte dos leitores, possibilitando que se posicionem ativamente diante das múltiplas vozes que constituem o texto literário.

O aspecto técnico, o “passo a passo” mencionado pela entrevistada, remete justamente a essa lógica de organização em etapas, que orienta a realização de uma tarefa, processo ou atividade de modo coerente e progressivo, ainda que, na entrevista, D2 não nomeie o procedimento ou, possivelmente, desconheça a metodologia proposta pelo autor.

Já no DEP13, da entrevistada D1¹³, da instituição II, é possível perceber que a sua percepção de mediação está relacionada ao estímulo

Você passar para uma pessoa que está, por exemplo, iniciando no mundo da leitura ou já é um leitor, mas não é um leitor literário. É um leitor que não tem ainda o encantamento pelas obras literárias. Para mim, **a mediação não é passar encantamento** porque eu acho que isso não existe. Acho que a motivação, ela vem de dentro. Mas é você estimular. Para mim tem a ver com estimular porque é algo que eu gosto demais, né? (Entrevistada D1, Instituição II, 2024, grifos meus).

A fala de D1 evidencia que, em sua compreensão, o papel do mediador não consiste em “transmitir encantamento”, posição que, embora possa parecer tensionada em relação a determinadas concepções de mediação, aproxima-se de uma perspectiva que valoriza a criação de condições favoráveis ao despertar interno do interesse pela leitura literária. Nessa direção, a mediação é concebida como um processo de estímulo, que mobiliza a motivação do sujeito-leitor. Tal entendimento dialoga com Cosson (2021), ao destacar a “motivação” como a etapa inicial da sequência básica, essencial para preparar o leitor para o encontro com o texto literário. Trata-se de um momento que, quando bem estruturado, pode desencadear experiências significativas e, conseqüentemente, favorecer o encantamento pela obra, compreendido, nesse

¹³ Entrevista concedida à pesquisadora Marissol Ferreira Batista Cavalcanti em: 22 out. 2024. Duração de 50 min.

contexto, como efeito de uma mediação bem-sucedida.

Cabe, ainda, ressaltar a relevância das demais etapas da sequência básica para o desenvolvimento do trabalho com a literatura, especialmente no que se refere à promoção do letramento literário. Após a motivação, seguem-se as etapas de introdução, leitura e interpretação. A introdução corresponde ao momento em que o mediador apresenta brevemente o autor e a obra, explorando aspectos do livro e da autoria, além de contextualizar e fornecer informações que contribuam para a compreensão do texto. Na sequência, a etapa da leitura que é marcada pelo encontro direto do leitor com o texto, com ênfase na fruição estética. Nesse contexto, o professor pode atuar como leitor, assumindo o papel de porta-voz do texto, sobretudo quando se trata de crianças que ainda estão em processo de construção de sua autonomia leitora.

Por fim, a etapa de interpretação, na qual Cosson (2021) propõe dois movimentos complementares: o interior, de caráter individual e subjetivo, e o externo, voltado ao compartilhamento e à construção coletiva de sentidos entre os leitores. Desse modo, ao organizar metodologicamente o momento literário, o professor conduz os alunos à experiência do letramento literário de forma intencional, sem impor um sentido único ao texto mediado. Quando isso ocorre, consolidam-se memórias afetivas associadas à literatura, aspecto que será aprofundado na próxima seção.

4.1.3 Memórias afetivas da literatura

As memórias afetivas que nos constituem como pessoas, profissionais da educação e pesquisadoras integram, de diferentes maneiras, o repertório técnico e sensível que mobilizamos em nossas práticas cotidianas com a literatura, seja no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, em conversas informais ou no trabalho pedagógico realizado junto aos estudantes. Nesse sentido, tornou-se relevante investigar as relações que as entrevistadas estabeleceram com a literatura ao longo de suas trajetórias. Para isso, questionei-as sobre as memórias literárias que guardavam da infância.

Curiosamente, a entrevistada D1, da Instituição II (DEP14), apresentou um depoimento, marcado pela intensidade da experiência vivida:

Eu fui salva literalmente pela literatura. A minha infância era muito ruim. Eu vivia numa família totalmente desestruturada. De gente bebendo sem parar, brigando sem parar, batendo... Então era violência, era alcoolismo, era todos

os tipos de violência. E aí, o que eu fazia? Pegava livros na biblioteca do carro biblioteca que ficava na Pracinha perto da escola. Então eu li assim, tipo em 15 dias eu lia três livros que eu pegava na biblioteca. Era o máximo que eu podia pegar. E durante a semana, eu pegava na escola e ia lendo. Então eu ficava todo o meu tempo. Era a minha salvação todo o meu tempo para não ficar com aquelas cenas horríveis que não é para criança ficar na cabeça. Então eu ficava com a literatura. Eu vivia outros mundos através da literatura (Entrevistada D1, Instituição II).

O depoimento de D1 encontra ressonância em *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, de Michèle Petit (2021), já citada na seção de fundamentação e retomada na análise por considerá-la que a reunião testemunhos citados pela autora evidenciam o papel da leitura como instrumento de sobrevivência, proteção e cura. Entre os testemunhos citados na obra de Petit, destaco o de Laure Adler, a escritora francesa, declarou que não se suicidou após a perda do filho porque encontrou, em *Uma barragem contra o Pacífico*, de Marguerite Duras, uma razão para seguir vivendo. Há ainda Marc Soriano, que evoca *Pinóquio* como parte de seu processo de restauração emocional.

Essas narrativas ratificam a afirmação de Petit (2021, p. 17), segundo a qual “avaliemos aí o quanto uma obra, às vezes, nutre literalmente a vida.” Assim, quando D1 diz que a literatura lhe permitia “viver outros mundos” e funcionar como refúgio, ela se inscreve em uma trajetória compartilhada por muitos leitores que encontraram na palavra literária um meio de resistir.

As memórias evocadas por D1 relacionam-se diretamente à concepção de literatura apresentada por Petit (2021, p. 124), especialmente na seção “Remendar a tristeza”, em que a autora destaca o papel dos griôs, capazes de curar por meio das histórias, processo que ela chama de “costurar a tristeza”. Petit cita ainda Juan José Millás, escritor e jornalista espanhol, para quem “a literatura recompõe algo que foi rompido há tempos. E no caos, a escrita restitui a realidade articulada” (Petit, 2021, p. 124). Nesse sentido, torna-se impossível negar o poder reparador do literário para D1, que encontra no livro tanto uma cura para as dores da infância quanto uma presença amiga.

Essa proposta de estudo reforça, assim, não apenas o papel humanizador da literatura, conforme defendido por Antonio Candido, mas também a relevância da escola nesse processo. Tal perspectiva inscreve-se no campo do letramento literário, compreendido como a apropriação da literatura enquanto experiência de sentidos, que tem início na infância e pode ser alimentada em diferentes espaços, inclusive no âmbito familiar. No entanto, Souza e Cosson (2009, p. 102) enfatizam que a consolidação desse letramento depende de uma ação escolar intencional, uma vez que “demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”.

Os DEP15 e DEP16, apresentados sequencialmente a seguir, evidenciam de modo expressivo essa força formativa atribuída à escola:

(DEP15): Na infância, a escola foi uma grande influência na minha experiência de leitura. Tive professores que incentivavam bastante o hábito de ler, promovendo várias atividades voltadas para o estímulo da leitura. Esse apoio dos professores me motivava a explorar diferentes livros e histórias. Fui uma criança que amava contos de fadas. Minha mãe não lia muito para mim, mas eu era uma criança curiosa e ela me incentivava me presenteando com livros infantis. Eu amava viajar na leitura dos livros que ela me dava. As ilustrações também contribuíam muito, me lembro de uma coleção que era ilustrações fotografadas, toda a paisagem e personagens eram feitos de tecido. Além de ler eu me via dentro da história. Recebi muito incentivo no ambiente escolar e isso ocasionou em um interesse, desejo, prazer em ler (Depoimento D5, Instituição II, 2024).

DEP16: Eu fui alfabetizada ainda na pré-escola, naquela época [...]. A gente escreveu um livro da turma. Era um livro sobre o urso. Era uma obra que crianças criaram ali na escola pública e me marcou muito. Lembro que na minha formatura de pré, como se fazia antigamente, aquele livro para mim era o meu diploma [...]. Na formatura eu lembro direitinho a gente no palco de um do teatro, se eu não me engano era o teatro Grande Hotel que ainda funcionava. Eu não tenho tanta certeza porque eu era muito pequena, mas eu lembro que era no espaço de teatro e a gente todos assim essas crianças no palco. Eu com aquele livro, como se fosse meu diploma. Eu tenho até hoje uma foto com essa minha Educadora e com esse livro na mão. Isso me marcou demais. Quando eu aprendi a ler, eu descobri que eu podia mergulhar em outros universos (Depoimento D7, Instituição I, 2024).

Os depoimentos de D5 e D7 evidenciam que a escola tornou-se central na constituição da formação leitora das docentes, funcionando como espaço de legitimação do livro, da leitura e da apreciação do estético. As memórias evocadas nos depoimentos revelam práticas escolares marcadas pelo incentivo, pela materialidade do livro e pela dimensão afetiva que a leitura ocupou em suas vidas, elementos que se projetam em suas trajetórias pessoais e profissionais.

Finalizo a etapa de entrevistas, o qual permitiu compreender facetas significativas da formação leitora das entrevistadas e das concepções de leitura que atravessam suas práticas de mediação. Na sequência, apresento e analiso os dados obtidos por meio da aplicação de um questionário eletrônico, uma etapa complementar para o entendimento e ampliação da compreensão do percurso leitor das docentes.

4.2 Aplicação de questionário por meio do Google Forms

Em uma etapa posterior da coleta de dados, solicitei às entrevistadas que respondessem a

um questionário elaborado no Google Forms (Apêndice B). As perguntas abordavam seus hábitos de leitura, bem como a influência familiar e escolar em sua formação como leitoras. Os dados foram coletados de forma anônima sem identificação de nome ou e-mail das participantes.

Considereei pertinente iniciar o questionário com uma pergunta acerca do autorreconhecimento das participantes como leitoras, seguida de indagações relativas à frequência de leitura e à existência de possíveis impedimentos ou interferências que impactassem essa prática. Neitze, Pareja e Santos (2019) afirmam que as pesquisas sobre mediação e formação de leitores têm origem, em grande medida, na formação de professores graduados em Letras, embora nem sempre esses profissionais se constituam, efetivamente, como leitores, aspecto particularmente problemático, uma vez que a formação de leitores de literatura pressupõe que o próprio professor também se constitua como leitor.

Embora as participantes desta pesquisa sejam professoras regentes sem formação em Letras, compreendo que a constatação das autoras pode ser estendida ao campo da Pedagogia, área de formação das entrevistadas. Tal entendimento se justifica, sobretudo, pelo fato de que, em outro momento da investigação, foram levantadas questões relacionadas à ausência de conhecimento acadêmico específico sobre literatura.

Nesta etapa da análise, apresento as respostas de sete, dentre as dez respostas obtidas para esta pergunta conforme sistematizado no quadro 1, por compreender que esses enunciados evidenciam, de modo mais expressivo, os diferentes posicionamentos discursivos assumidos pelas docentes em relação à própria condição de leitoras. Considero que as respostas não incluídas no quadro apenas reforçam os sentidos já presentes nos enunciados selecionados e não ampliam o horizonte interpretativo da análise.

Quadro 1: Autopercepção das participantes quanto à condição de leitoras

Participante	Autopercepção como leitora	Frequência / Observações
P1	Considera-se leitora	Sim, mas leitor regular.

P2	Considera-se leitora	Sim... mas preciso progredir na qualidade das leituras.
P3	Não se considera leitora	Não me considero um leitor, pois não faço leituras com frequência. Tenho alguns livros iniciados, mas acabo ficando muito tempo sem lê-los e, por isso, não consigo manter uma rotina de leitura.
P4	Leitura pouco frequente	Infelizmente, leio com pouca frequência. Este ano, completei a leitura de um romance e iniciei outro, mas ainda não consegui terminar.
P5	Leitura seletiva	Literatura infantil e religiosos leio diariamente, romance muito pouco.
P6	Leitura rara	Tem sido bem raramente, nos últimos tempos.
P7	Leitura esporádica	Uma vez a cada quinze dias.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Os dados apresentados no quadro 1 evidenciam que, entre as entrevistadas, apenas duas se reconhecem como leitoras, enquanto as demais relataram práticas de leitura pouco frequentes, raras ou esporádicas. Nesse grupo, uma das respondentes afirmou explicitamente não se considerar leitora. Quando questionadas acerca dos fatores que impactam a frequência de leitura, as participantes apontaram, de modo recorrente, a rotina sobrecarregada, o acúmulo de tarefas profissionais, os cuidados com a família, o cansaço e a falta de hábito como elementos que interferem diretamente em suas práticas leitoras. Tais aspectos tornam-se mais evidentes a partir das respostas à pergunta: *Há algo que impeça a sua frequência de leitura? O quê?*, conforme sistematizado no quadro 2.

Quadro 2: Fatores que impactam a frequência de leitura das participantes

Participante	Fatores apontados
P1	A minha rotina de trabalho acaba dificultando a frequência da minha leitura.
P2	Falta de tempo e falta de hábito.
P3	Ocupações do dia a dia.
P4	A quantidade de material que tenho que ler, mas que não necessariamente do gênero literário.
P5	A rotina intensa de dois empregos e duas filhas. Não tem sobrado muito tempo pra nada.
P6	Afazer do trabalho.
P7	Correria do dia a dia.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

A análise dos dados evidencia uma problemática recorrente no contexto brasileiro: professores que não mantêm uma prática regular de leitura, seja em razão da intensa carga de trabalho, das demandas familiares ou de condicionantes estruturais mais amplos, tendem a enfrentar maiores dificuldades para constituir-se como mediadores da leitura literária. Tal constatação encontra respaldo na obra *Literatura e ensino: pesquisas e perspectivas didáticas*, organizada por Rezende, Oliveira e Souza (2022). No capítulo *Professoras por destino, leitoras por acaso*, Nascimento (2022, p. 149) discute a trajetória leitora e profissional de docentes e destaca que muitas delas não se diferenciam “grandemente maioria dos brasileiros das camadas populares: assim como grande parte de nós, elas são filhas de famílias cujas práticas de leitura não são consideradas legítimas e dignas de distinção social”, uma vez que suas condições socioeconômicas incidiram diretamente sobre suas práticas de leitura e, por conseguinte, sobre sua formação leitora e profissional.

Os depoimentos analisados por Nascimento (2022) dialogam tanto com os dados apresentados neste estudo quanto com o relato de D4, da Instituição I, participante da presente pesquisa. Assim como argumenta a autora, compreende-se que tais narrativas extrapolam experiências individuais, configurando-se como indicadores relevantes para a formulação de políticas públicas de formação docente, sobretudo no que se refere à formação continuada de professores como mediadores de leitura, em especial daqueles que não possuem formação inicial em Letras.

A escassez de tempo dedicado à leitura tende a empobrecer as experiências leitoras e o repertório dessas profissionais, limitando o conhecimento sobre obras literárias e restringindo as possibilidades de escolha e mediação de livros junto aos alunos, tarefa que, por si só, já se apresenta como complexa. Em contrapartida, quando o professor se reconhece como leitor e dispõe de um repertório constituído, de uma “biblioteca interna”, ampliam-se as alternativas de seleção de obras e as possibilidades de mediação literária no contexto escolar.

No exercício da função de bibliotecária escolar, é comum a solicitação de indicações de títulos por parte das docentes; afinal, entre as atribuições do bibliotecário escolar está justamente o apoio a estudantes e professores na escolha de suportes informacionais. Entretanto, como afirmam Colomer *et al.* (2024, p. 292), “não existe um padrão universal de obras adequadas a todas as crianças ou que podem ser utilizadas em qualquer escola, e devemos escolher tendo em mente cada situação de leitura”. Concordo com as autoras ao defender que cada grupo e cada contexto demandam escolhas específicas, alinhadas às condições reais de leitura. Outro ponto enfatizado por elas refere-se ao fato de que a responsabilidade pelas escolhas não deve ser delegada a outros profissionais, mas sim pressupõe “conhecer o que está disponível para criar nosso próprio conjunto de livros, aqueles nos quais confiamos para seduzir nossos alunos e nos ajudar a formar leitores em cada contexto” (Colomer *et al.*, 2024, p. 292).

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre os critérios que orientam as seleções literárias realizadas por profissionais da educação e mediadores de leitura, uma vez que aquilo que agrada ao adulto nem sempre corresponde aos interesses do público infantil. Bajour (2012), em *Ouvir nas entrelinhas*, ao discutir a prática da escuta, afirma que a escuta atenta se inicia já no processo de seleção dos textos. Como educadores-mediadores, nossas escolhas são atravessadas, em grande medida, por vivências, experiências e preferências pessoais, o que influencia diretamente a constituição das listas de obras literárias que acompanham os estudantes ao longo do ano letivo. Nesse processo, torna-se fundamental não negligenciar a escuta atenta dos leitores em formação em detrimento das preferências individuais do mediador. Ademais, tais escolhas tendem a se fragilizar quando o docente não se constitui como leitor, o

que compromete a qualidade da mediação literária. As evidências apresentadas neste estudo indicam, ainda, que muitos docentes não dispõem de tempo para exercer essa escuta, tão necessária e constitutiva do trabalho de formação do leitor.

Diante disso, investigar quais gêneros literários os professores preferem ler torna-se uma questão pertinente, sobretudo em um cenário contemporâneo marcado por um volume crescente de publicações em circulação global. Colomer *et al.* (2024) chama atenção para os critérios envolvidos na escolha das obras, considerando tanto a força do mercado editorial, orientado por interesses comerciais, quanto a intensa produção e circulação textual do século XXI. Emergindo daí questionamentos cruciais: quais filtros orientam a seleção de livros destinados aos estudantes? O que ganha visibilidade nas redes sociais ou o que continua sendo reconhecido como literatura clássica? E que lugar ocupam os textos de cunho moralizante e conservador, cada vez mais presentes no cenário mundial? Neste viés de entendimento, a autora observa ainda que as ficções destinadas ao público infantil costumam ser limitadas “por duas coordenadas: o que se considera compreensível e apropriado para elas” (Colomer *et al.*, 2024, p. 87).

Ao indagar as professoras sobre suas preferências de leitura, deparei-me com respostas variadas; contudo, apenas uma mencionou a literatura infantil. Embora algumas das entrevistadas tenha citado os gêneros literários romance ou poema, houve quem declarasse preferência por obras de autoajuda, autoconhecimento, religiosas e didáticos. E, ao solicitar que descrevessem suas experiências de leitura na infância junto aos pais, questionar se estes eram leitores, se estimulavam a leitura ou contavam histórias para os filhos, obtive relatos valiosos.

Quadro 3: Experiências de leitura na infância

Participante	Memórias evocadas sobre a experiência de leitura na infância
P1	A literatura salvou minha vida na infância. Representava minha fuga da realidade difícil. Representava um sonho. Também o livro, era como se fosse um amigo. Era minha cura, diversão e lazer.
P2	Fui uma criança que amava contos de fadas, minha mãe não lia muito para mim, mas eu era uma criança curiosa e ela me incentivava me presenteando com livros infantis. Eu amava viajar na leitura dos livros que ela me dava. As ilustrações também contribuíam muito. Me lembro de uma coleção que era de ilustrações fotografadas, toda a paisagem e personagens eram feitos de tecido. Além de ler eu me via dentro da história.

P3	Na infância não tive muitos livros literários. Mas lia sempre as cartilhas, poemas e textos que elas traziam. Meu avô, um ótimo contador de histórias, e minha mãe, mesmo tendo estudado pouco, incentivava a ler sempre. Um livro que tenho lembrança de ler é Marcelo, marmelo, martelo.
P4	Na infância, a escola foi uma grande influência na minha experiência de leitura. Tive professores que incentivavam bastante o hábito de ler, promovendo várias atividades voltadas para o estímulo da leitura. Esse apoio dos professores me motivava a explorar diferentes livros e histórias.
	Recebi muito incentivo no ambiente escolar e isso ocasionou em um interesse, desejo, prazer em ler.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Os depoimentos revelam diferentes modos de aproximação com a leitura literária na infância, ora mediados pela família, ora pela escola. O relato de P1, em especial, converge com a concepção humanizadora da literatura defendida por Antonio Candido, ao evidenciar o caráter reparador, simbólico e até terapêutico da experiência literária. Ao afirmar que “a literatura salvou minha vida na infância” e que o livro representava “cura, diversão e lazer”, a participante explicita os sentidos já discutidos na seção de fundamentação teórica deste estudo, além de destacar a relevância do estímulo escolar em seu processo de constituição como leitora.

Conforme assinalam Colomer *et al.* (2024), os níveis socioculturais familiares exercem influência significativa no processo de familiarização com as obras literárias. Tal perspectiva se evidencia no relato de P2, que, apesar de não contar com uma mãe leitora assídua, foi incentivada por meio do acesso a livros infantis, o que favoreceu uma relação afetiva e imaginativa com a leitura. Do mesmo modo, o depoimento de P3 aponta para a importância da tradição oral, especialmente por meio das histórias narradas pelo avô, indicando que a escuta de narrativas também se constitui como prática relevante na formação leitora.

Em contrapartida, os relatos de P4 e, conforme indicado nos dados da pesquisa, também de P5, não encontram correspondência em experiências de leitura no contexto familiar, uma vez que as participantes afirmam que suas principais vivências leitoras ocorreram no ambiente escolar. Esse dado revela-se particularmente relevante para a pesquisa, pois reforça o papel central das instituições escolares na formação do leitor literário, sobretudo em contextos nos quais a mediação familiar é limitada ou inexistente.

Ainda assim, torna-se necessário problematizar a ideia de que apenas leitores formam

leitores. Conforme adverte Nascimento (2002), tal compreensão deve ser analisada com cautela, uma vez que processos significativos de mediação podem ser realizados por sujeitos que não se constituem como leitores proficientes. A autora ilustra essa discussão ao apresentar o depoimento de uma participante do estudo realizado por ela cuja experiência leitora foi mediada por uma tia que não mantinha um vínculo sistemático com a leitura, evidenciando que o desejo, o acesso e a mediação podem se efetivar por diferentes vias. Ademais, Nascimento ressalta que parte significativa da influência na formação leitora de algumas depoentes da sua pesquisa ocorreu por meio do acesso às narrativas orais, compreendidas como um legado transmitido por uma avó analfabeta aspecto que encontra ressonância no relato de P3, ao mencionar a importância de seu avô como um exímio contador de histórias.

Ao longo deste estudo, sustento que a formação leitora deve ocorrer na perspectiva do letramento literário e, nesse sentido, retomo o argumento de Cosson (2021), segundo o qual o letramento literário necessita da escola para se efetivar, ainda que esse não seja o único espaço em que experiência pode acontecer, conforme já exemplificado. Ainda assim, a escola configura-se como um ambiente privilegiado para a realização dessa prática, sobretudo por seu potencial de sistematização e intencionalidade pedagógica.

Ao indagar as docentes acerca de sua percepção sobre a contribuição da escola para a formação do leitor literário e ao solicitar sugestões ou comentários a respeito da leitura literária nesse espaço, observei a recorrência de um posicionamento discursivo que reafirma o papel formativo da instituição escolar nesse processo. Diante da convergência das percepções apresentadas, optei por destacar, no quadro 4, algumas das respostas obtidas, selecionadas por sua capacidade de síntese e representatividade dos principais argumentos mobilizados pelas participantes. As demais respostas, por apresentarem conteúdos semelhantes e reiterarem a centralidade da escola como espaço privilegiado de acesso, mediação e legitimação da leitura literária, não foram reproduzidas integralmente, sem prejuízo à compreensão do quesito analisado.

Quadro 4: Contribuição da escola para a formação de leitores.

Participante	Contribuição escolar
P1	Sim, acredito que a escola contribui muito para a formação do leitor literário. No meu caso, a escola teve um papel essencial nesse processo, com professores que incentivavam a leitura e promoviam atividades que despertavam meu interesse pelos livros.

P2	Sim. Acredito que ainda mais nos dias de hoje. Pois grande maioria das famílias não tem o hábito da leitura. Além disso, estamos o tempo todo competindo com as telas, jogos e tecnologias que parecem mais atrativos para as crianças do que os livros. Sendo assim, penso que a escola tem papel fundamental para a formação do leitor literário, já que para muitos é um dos únicos locais em que a criança estará que propicia a leitura literária.
P3	Sim, com certeza, pois estimula e fascina o aluno, despertando o interesse, a vontade de ler.
P4	Contribui perfeitamente.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Por fim, para encerrar o questionário, solicitei que as docentes apresentassem sugestões ou comentários acerca da leitura literária no contexto escolar. A pertinência dessa questão reside no fato de que a crença no papel da instituição escolar como espaço formador e estimulador do leitor literário contribui para a consolidação de práticas de leitura mais intencionais e significativas. Os depoimentos reunidos no quadro 5 evidenciam uma compreensão compartilhada sobre a importância da leitura literária na infância, bem como apontam caminhos possíveis para sua efetivação no cotidiano escolar.

Quadro 5: Comentários e sugestões sobre a leitura literária na escola

Participante	Comentários e sugestões sobre a leitura literária na escola
--------------	---

P1	Acredito que a leitura literária na escola deve ser incentivada de maneira prazerosa e diversificada, com atividades que envolvam os alunos e despertem seu interesse. Além disso, seria interessante oferecer diferentes gêneros literários, para que cada aluno possa encontrar o estilo que mais gosta. A leitura compartilhada, em grupo, também pode ser uma boa estratégia para criar um ambiente de discussão e reflexão sobre os livros. A leitura precisa ser vista como um momento necessário na infância! A criança desenvolve tantos conceitos através das histórias.
P2	Há leituras que abraçam, aguçam e há leituras que formam!
P3	A criança precisa desenvolver o hábito de ler na infância, é ela quem o acompanhará por toda caminhada de vida.
P4	Creio que uma sugestão válida é desassociar a leitura de cobranças que não tornam esse movimento prazeroso, lúdico.
P5	Momentos de contação de história constantes. Cantos de leitura espalhados pela escola.
P6	Primeiramente é importante ressaltar que se tivéssemos uma carga horária específica para a literatura, talvez esse momento seria ainda mais relevante. E se teria um padrão a seguir, talvez até uma exigência para que o tornasse realmente necessário de se cumprir.
P7	Um segundo ponto é que mesmo em sala de aula, diante dos tantos conteúdos e as tantas outras demandas, uma pausa para leitura literária, pode enriquecer uma aula. Algo que tenho me permitido até mesmo quando não é possível ir à biblioteca. São momentos de pausa no conteúdo que valem muito e fazem até a aula render muito mais no momento seguinte.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

De modo geral, as participantes ressaltam a necessidade de que a leitura literária seja incentivada de forma a favorecer a apreciação do literário, assumindo um caráter lúdico e diversificado, conforme evidenciam os depoimentos de P1 e P4, que defendem o distanciamento de práticas excessivamente marcadas pela cobrança e pela obrigatoriedade.

Nessa direção, recorro a Bajour (2011) para acrescentar que, para além das especificidades apontadas pelas participantes, a leitura deve ser compreendida como um direito. Nesse sentido, a autora, apoiando-se em Ferreiro (2002), afirma que a leitura “é um direito, não um luxo, nem uma obrigação”, ampliando essa defesa ao problematizar iniciativas que se restringem a planos e projetos pontuais, os quais acabam por produzir apenas a ilusão de que algo efetivo está sendo realizado em prol da leitura.

Além disso, o depoimento de P1 reforça a relevância de assegurar aos alunos o acesso a uma diversidade de gêneros literários. As limitações dos acervos escolares no que se refere à variedade de gêneros, muitas vezes restritos a materiais didáticos, já foram problematizadas ao longo deste estudo. Há ainda, a fala de P2, que reafirma a leitura como uma experiência sensível e formativa, capaz de mobilizar afetos, reflexões e aprendizagens, ao destacar que “há leituras que abraçam, aguçam e há leituras que formam”.

Outro aspecto recorrente nos depoimentos refere-se à centralidade da infância como etapa fundamental para a constituição de vínculos afetivos com a literatura, evidenciando a importância de práticas de leitura literária sistemáticas e significativas desde os primeiros anos de escolarização. As falas de P1 e P3 reforçam essa compreensão ao apresentarem a leitura literária como uma prática indispensável desde o início da vida, destacando seu papel no desenvolvimento de conceitos, na ampliação do repertório cultural e na construção de um vínculo duradouro com os livros. Essa compreensão dialoga com a ideia de que o contato precoce e sistemático com a literatura contribui para a formação de leitores ao longo da trajetória escolar e pessoal convergindo para a perspectiva do letramento literário de Cosson (2014, *online*) como um processo iniciado na infância com as “cantigas de ninar” e alimentado ao longo da vida para a posteriori ser apropriado pelo leitor.

As sugestões apresentadas também apontam para a importância da criação de ambientes e tempos específicos para a leitura, como momentos constantes de contação de histórias e a organização de cantos de leitura em diferentes espaços da escola, conforme indicado por P5. No entanto, P6 chama atenção para os limites estruturais enfrentados no cotidiano escolar, ao mencionar a ausência de uma carga horária específica destinada à literatura, o que, segundo a participante, compromete a regularidade e a legitimidade dessa prática.

Ainda assim, mesmo diante das múltiplas demandas curriculares, o depoimento de P7

revela uma postura de resistência pedagógica ao defender a inserção da leitura literária como uma pausa significativa no fluxo dos conteúdos escolares. Essa “pausa” configura-se como uma oportunidade valiosa para a realização de momentos de narração e de leitura em voz alta, práticas reconhecidas por sua relevância formativa. Conforme destacam Colomer *et al.* (2024, p. 40), trata-se de uma ação comprovadamente eficaz tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, uma vez que as narrativas favorecem “a familiarização com as convenções do jogo literário”, ampliando o repertório cultural e a experiência estética dos estudantes.

4.3 Aplicação de oficinas e observação em diário de bordo

Em consonância com o primeiro e o segundo objetivos específicos deste estudo, busquei identificar, a partir da aplicação das oficinas, as principais possibilidades e os desafios relacionados ao uso do *Kit Formalitera* como recurso formativo para docentes mediadores de leitura literária, bem como analisar as dificuldades emergentes ao longo do processo de formação mediado por esse recurso.

Esta seção dedica-se à descrição dos momentos de realização das oficinas e à análise dos dados produzidos por meio da observação participante e do registro em diário de bordo, referentes à aplicação das oficinas com o uso do *Kit Formalitera*. A ênfase recai sobre a articulação entre a experiência vivenciada nos encontros formativos e os registros sistemáticos realizados ao longo do percurso interventivo, de modo a evidenciar aspectos relevantes para a compreensão do processo formativo.

As oficinas de formação foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro, em duas instituições distintas. Na Instituição I, os encontros ocorreram no espaço da biblioteca escolar; na Instituição II, foram desenvolvidos na sala de leitura. Para a aplicação das oficinas, as docentes foram organizadas em duplas, considerando dias e horários específicos dos módulos de trabalho disponíveis, conforme os cronogramas apresentados a seguir.

Quadro 6: Cronograma dos momentos de gamificação Instituição I.

Dia e horário	Ano/Turma	Kits
Segunda-feira: 8h-8h50	2º anos	A e B

Quarta-feira: 9h-9h50	3º anos	A e B
Quarta-feira: 10h-10h50	1º anos	A e B
Sexta-feira: 13h-13h50	4º anos	A e B

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Quadro 7: Cronograma dos momentos de gamificação Instituição II.

Dia e horário	Ano/Turma	Kits
Segunda-feira: 13h-13h50	2º anos	A e B
Segunda-feira: 14h-14h50	1º anos	A e B
Segunda-feira: 15h-15h50	3º anos	A e B
Segunda-feira: 16h40-17h30	4º anos	A e B

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Segundo Paiva (2024, p. 45), “a observação é uma forma sistemática de investigação de fenômenos em contextos específicos”. A autora acrescenta que, nesse processo, utilizam-se diversos instrumentos de registro, “tais como notas de campo, checklists, fichas de observação, diários, mapas conceituais e gravações em áudio e vídeo” (Paiva, 2024, p. 45).

Para a observação dos momentos de gamificação, utilizei um roteiro sintetizado em um quadro analítico (Apêndice F) elaborado a partir de um roteiro construído especificamente para esse momento e que serviu como guia dos aspectos considerados relevantes, em consonância com os objetivos da pesquisa e os requisitos que desejava observar durante a aplicação das oficinas.

Paiva (2024, p. 45) reforça que “quando falamos de observação em pesquisa, estamos nos referindo a uma forma sistemática de observar fenômenos”. Ela define esses fenômenos como “eventos, comportamentos, gestos etc. em determinados contextos, participantes ou não participantes, utilizando instrumentos de registro”. No contexto desta pesquisa, caracterizo minha observação como participante, uma vez que me integrei ao contexto, interagi e conversei com os participantes com o intuito de aproximar-me dos fatos e compreender mais profundamente os fenômenos observados.

Reconheço, contudo, que essa forma de observação não é neutra. Nesse sentido, Paiva (2024, p. 50) afirma que “nosso olhar é enviesado pelo papel de pesquisador, por nossa subjetividade, nossas crenças, pelas teorias que abraçamos”. Diante disso, procurei reduzir ao

máximo possível as inferências durante a aplicação das oficinas, limitando minha intervenção apenas aos momentos em que surgiam dúvidas relacionadas à leitura dos desafios registrados nas cartinhas de desafio ou ao manuseio dos acessórios do kit.

Para o processo de documentação, utilizei o roteiro elaborado para registro em diário de bordo. Esse roteiro, que orientou o registro das observações, buscou contemplar aspectos relativos ao jogo, ao engajamento dos participantes, ao conteúdo literário e aos desafios metodológicos, em consonância com o detalhamento do recurso e com os objetivos desta pesquisa.

O registro em diário de bordo, organizado a partir das categorias analíticas, forneceu elementos importantes para a análise e interpretação da capacidade formativa do recurso nos momentos de gamificação. Além disso, mostrou-se uma ferramenta necessária para a identificação de dificuldades e obstáculos, visando possíveis melhorias tanto no kit, no que diz respeito aos elementos que o compõem, quanto no manual de orientações e na dinâmica da formação proposta.

A seguir, apresento uma síntese das observações registradas. *A priori*, tais observações foram estruturadas e registradas no diário de bordo tendo como referência as seguintes categorias de análise: I. Contexto e Organização; II. Interação e Engajamento (Gamificação); III. Conteúdo e Formação Literária; IV. Desafios e Obstáculos; e V. Síntese do Observador (pesquisador). O instrumento de registro foi organizado em colunas que contemplavam os seguintes elementos observados/observáveis: foco ou elementos de registro; dados brutos (fenômeno observado); e, por fim, as análises elaboradas pela pesquisadora.

A Categoria I, intitulada Contexto e Organização, teve como objetivo analisar as variáveis externas que influenciaram o processo formativo. Entre os critérios observados, destacam-se o ambiente educacional, o impacto do espaço físico e as eventuais interrupções externas durante o desenvolvimento da proposta gamificada. Outro aspecto relevante refere-se à gestão do tempo pedagógico, considerando a viabilidade ou inviabilidade da realização das oficinas de formação restritas aos horários dos módulos dos docentes, em virtude das demandas próprias da rotina escolar.

Nessa categoria, foi perceptível que o lúdico atuou sob a pressão do tempo. A aplicação das oficinas ocorreu em espaços específicos organizados pelas instituições; contudo, a dinâmica foi frequentemente fragmentada pelo livre acesso de outros funcionários, o que resultou em interrupções constantes. Tais interrupções exigiram retomadas sucessivas dos desafios e prejudicaram a concentração das duplas participantes.

O fenômeno mais impactante identificado nessa categoria diz respeito ao ajuste do

cronograma para sessões de apenas 25 minutos, conforme já destacado na seção de planejamento. Essa mudança comprometeu a dinâmica do jogo. As docentes, visivelmente preocupadas em retornar às suas turmas, consultavam o relógio com frequência. Dessa forma, a redução do tempo comprometeu a imersão mais profunda na atividade, transformando o “círculo mágico” do jogo em um momento marcado pela pressa institucional. A escolha dos Kits B (Sherazade) e C (Barba Azul) foi estratégica, pois buscou abordar figuras icônicas cujas narrativas são, muitas vezes, desconhecidas ou consideradas polêmicas no contexto escolar.

A Categoria II, denominada Interação e Engajamento, teve como foco a observação das relações afetivas e comportamentais estabelecidas com o *kit Formalitera* durante o momento gamificado. Entre os critérios analisados, destacam-se as atitudes responsivas dos participantes frente aos desafios propostos, tendo como referência reações verbais e não verbais, tais como curiosidade, surpresa e receio de errar, suscitadas pelo recurso lúdico.

Também foram observadas recorrências relacionadas às memórias afetivas e à dimensão do brincar, uma vez que o manuseio dos acessórios e do boneco-base evocou lembranças da infância e sentimentos de nostalgia. A meu ver, esse aspecto favoreceu a aproximação e o envolvimento das docentes com o jogo.

Nessa categoria, entre as percepções observadas, o fator preponderante refere-se à presença de ansiedade e à transição do lúdico para memórias afetivas relacionadas a brincadeiras com bonecas vivenciadas pelas participantes em sua infância.

A reação inicial ao recurso foi marcada por curiosidade e surpresa diante do boneco-base sem adereços, que desafiava as professoras a imaginarem tanto personagens masculinas quanto femininas. Entretanto, observei que essa curiosidade conviveu com uma ansiedade latente e com um nítido receio de errar, expressos em falas como: “não sei se vou acertar”. Tal aspecto exigiu intervenções de minha parte no sentido de reafirmar que o objetivo da proposta era o aprendizado lúdico, e não uma avaliação formal.

À medida que o jogo avançava, o manuseio dos acessórios despertou lembranças da infância e sentimentos de saudade associados ao brincar de bonecas, demonstrando que o potencial lúdico do kit foi capaz de estabelecer uma conexão afetiva significativa, mesmo sob a limitação temporal.

A terceira categoria, intitulada Conteúdo e Formação Literária, teve como objetivo observar o processo de construção do conhecimento teórico. A análise contemplou aspectos relacionados à mobilização de saberes prévios na resolução dos desafios, à elaboração de hipóteses interpretativas e à identificação de conceitos literários, autoria e origem dos contos.

Nessa categoria, também foram evidenciadas lacunas no letramento literário, expressas

em dificuldades conceituais e no reconhecimento de autoria e procedência das narrativas. Ao mesmo tempo, observou-se o despertar de interesse por um aprofundamento bibliográfico após a realização da atividade.

Foi possível perceber, nas verbalizações das participantes, que essa seção representou um momento de descoberta. Durante a resolução dos desafios, as docentes manifestaram surpresa constante ao acessarem informações inéditas sobre a origem e o contexto sociocultural dos contos. A análise revelou, contudo, lacunas significativas no letramento literário, evidenciadas na dificuldade em reconhecer conceitos teóricos, autoria e procedência das histórias.

Esse desconforto inicial gerou um movimento reflexivo: as participantes interrompiam a atividade para reler os enunciados e discutir possíveis interpretações. Ao final, demonstraram interesse proativo em aprofundar seus conhecimentos, solicitando indicações de leitura para ampliar seus repertórios literários. Nesse sentido, o kit mostrou-se eficaz ao transformar o desconhecimento inicial em curiosidade intelectual.

Na Categoria IV, intitulada Desafios e Obstáculos, o foco da observação recaiu sobre os entraves relacionados à execução da proposta. Entre os aspectos identificados, destaca-se a sensação de “pressão”, decorrente do tempo limitado para a realização das atividades e da extensão dos enunciados. Esses fatores geraram ansiedade e comprometeram, em certa medida, a assimilação dos conteúdos.

A necessidade de intervenções durante a gamificação — seja para o esclarecimento das instruções e leitura dos desafios, seja para o ajuste do ritmo da atividade — também constituiu objeto de análise nesta categoria.

Um dos principais entraves metodológicos identificados diz respeito justamente à extensão dos enunciados associada à exiguidade do tempo disponível. As participantes relataram dificuldade em assimilar conteúdos densos em apenas 25 minutos, o que gerou um estado de ansiedade perceptível por meio de gestos e verbalizações de desconforto.

A “pressão” sentida prejudicou o raciocínio reflexivo, indicando que a função formativa dos desafios registrados nas cartinhas ficou parcialmente comprometida. Isso ocorre porque a dinâmica do jogo depende de um ritmo que respeite o tempo de maturação da leitura, da reflexão e das trocas entre as participantes, algo escasso na rotina escolar observada.

Por fim, a Categoria V, intitulada Síntese do Observador, teve como finalidade analisar o impacto global do jogo e do momento de gamificação no processo formativo. Nessa perspectiva, foram considerados aspectos relacionados à efetividade da proposta de “formar brincando”, buscando compreender em que medida o kit contribuiu para a formação literária

das docentes ao longo da experiência lúdica.

Ademais, procurou-se identificar possíveis deslocamentos na postura profissional das participantes, tais como o reconhecimento de fragilidades nas práticas vigentes de mediação da leitura e a abertura para a incorporação de novas formas de condução das propostas literárias no contexto escolar.

A síntese final aponta que o *Kit Formalitera* cumpriu sua função de “formar brincando”, configurando-se como um potente recurso de sensibilização formativa. Observou-se um deslocamento significativo na postura das docentes, que passaram a reconhecer fragilidades em suas próprias práticas de mediação, muitas vezes distanciadas da fruição estética da literatura.

O impacto qualitativo da experiência é ilustrado por falas marcantes registradas no diário de bordo, tais como: “Nossa, eu não sabia nada do que está presente nos desafios!”; “Você me emprestaria os livros que utilizou...?”; “Preciso ler mais sobre os contos”; e “Não sabia que a história da Sherazade e do Barba Azul eram tão chocantes assim!”.

Em síntese, a abordagem gamificada mostrou-se um dispositivo capaz de tensionar concepções cristalizadas e despertar nas participantes o desejo de “saber mais”. Consequentemente, por meio do aprendizado proporcionado pela experiência lúdica, abre-se a possibilidade de que o processo de mediação literária se torne mais consciente, crítico e dialógico no contexto escolar.

Na próxima seção, intitulada Coleta de Feedbacks pós-oficina, estabeleço as relações entre os dados registrados em diário de bordo e os dados gerados na coleta de feedbacks analisando-os de maneira crítica e fundamentada à luz de Huizinga (2019), Souza (2022) e Leffa e Vetromille-Castro (2019).

4.4 Coleta de feedbacks pós-oficina

Dando prosseguimento à análise dos dados relativos aos momentos de gamificação, esta seção dedica-se ao exame das respostas obtidas por meio do formulário de coleta de feedbacks (Apêndice D), aplicado ao término das oficinas formativas mediadas pelo *Kit Formalitera*. Essa etapa teve como finalidade compreender as percepções das docentes participantes em relação a experiência vivenciada, bem como identificar indícios de aprendizagem, possíveis deslocamentos conceituais e impactos formativos relacionados à mediação da leitura literária. Essa etapa integrou a terceira fase da pesquisa e é considerada complementar ao diário de bordo configurando-se como um momento privilegiado de escuta das participantes, em consonância

com os pressupostos da pesquisa-ação, que valorizam a reflexão crítica e sistemática sobre a prática pedagógica.

A coleta de feedbacks foi realizada por meio de um formulário estruturado, composto por duas questões fechadas e um conjunto de questões abertas, aplicado imediatamente após a conclusão das oficinas. As questões foram organizadas de modo a contemplar: (i) a avaliação do *Kit Formalitera* enquanto recurso formativo; (ii) as contribuições percebidas para a prática docente; (iii) as dificuldades e potencialidades da gamificação no contexto da formação continuada; e (iv) as possibilidades de transposição das experiências vivenciadas para o cotidiano escolar.

Embora este estudo não tenha como objetivo a realização de análises de cunho quantitativo, optei por destacar os percentuais referentes às respostas das duas questões fechadas, por compreender que esses dados contribuem para a contextualização e aprofundamento da análise qualitativa. A questão 1 esteve relacionada à compreensão dos desafios propostos nas cartas do kit. A maioria das respondentes (63,3%) afirmou concordar ou concordar plenamente quanto à clareza e à compreensão desses desafios, enquanto 36,4% assinalaram a opção “nem concordo nem discordo”. Esse dado revela que, embora a maioria tenha compreendido os desafios, uma parcela significativa das docentes demonstrou hesitação, o que aponta para possíveis dificuldades na leitura e/ou interpretação dos enunciados.

Na Seção 2.8, *O jogo como recurso de formação*, são discutidas as características do jogo a partir das contribuições de Huizinga (2019), referência à qual recorro para a interpretação dos dados desta seção. À luz do autor, compreende-se que o jogo pressupõe regras claras e compartilhadas, uma vez que é justamente a aceitação dessas regras que possibilita a entrada dos participantes no chamado “círculo mágico” da atividade lúdica, ou seja, um tempo e espaço diferentes da vida real. Nesse sentido, quando as regras não se apresentam de forma suficientemente inteligível, o jogo corre o risco de perder sua coerência interna e, consequentemente, seu potencial formativo e lúdico.

Entretanto, ao articular esses dados aos registros do diário de bordo, pode-se inferir que as dúvidas e hesitações manifestadas por parte das participantes não se relacionam exclusivamente à formulação dos desafios, mas também às condições de realização da oficina. O tempo limitado destinado à atividade gamificada parece ter comprometido uma imersão mais profunda no “universo lúdico” proposto, o que pode ter impactado a apropriação das regras e a experiência formativa como um todo. Conforme evidenciado nos registros do diário de bordo, as docentes relataram dificuldades tanto na assimilação do conteúdo dos desafios quanto na

elaboração das respostas, em função da pressão imposta pelo tempo disponível, especialmente quando contraposta à extensão dos enunciados.

A questão 2, por sua vez, evidenciou que 90,9% das docentes consideraram que os desafios contribuíram para a ampliação de conhecimentos relacionados à literatura, aos contos gamificados e aos contextos históricos de sua produção. Esse resultado sugere que, para a maioria das participantes, o jogo foi reconhecido como um espaço legítimo de aprendizagem, corroborando a concepção defendida na Seção 2.8, segundo a qual o jogo não se opõe à seriedade do conhecimento, mas constitui uma forma cultural própria de produção de sentidos.

As respostas neutras (9,1%) indicam que nem todas as participantes estabeleceram uma relação imediata entre a experiência lúdica e a ampliação dos saberes literários mobilizados pelos desafios, o que pode sinalizar a permanência, no imaginário docente, de equívocos quanto à articulação entre ludicidade e formação.

No que se refere ao aprendizado mediado pela gamificação, Souza (2022, p. 114) destaca que, embora atividades gamificadas favoreçam “o engajamento no processo de ensino e aprendizagem e ofereçam aos professores ferramentas para diversificar seu repertório pedagógico”, nem sempre tais propostas resultam, de fato, em experiências educativas significativas. Segundo a autora, é necessário considerar alguns riscos inerentes a esse tipo de abordagem, entre os quais se destaca a redução da atividade à mera disputa, atitude frequentemente observada em práticas que envolvem jogos.

Ao discutir a realização de propostas gamificadas, Souza (2022), fundamentada em Huizinga (2019), argumenta que o desejo de vencer pode comprometer o próprio tempo do jogo e, em casos extremos, conduzir à sua descaracterização. Entretanto, é próprio das situações lúdicas que o impulso de superar o outro e alcançar a primazia se manifeste, inclusive sob a forma de disputa, atitudes que conferem sentido e tensão à ação. Huizinga (2019) ressalta, contudo, que essa busca deve ser rigorosamente mediada pelo respeito às regras.

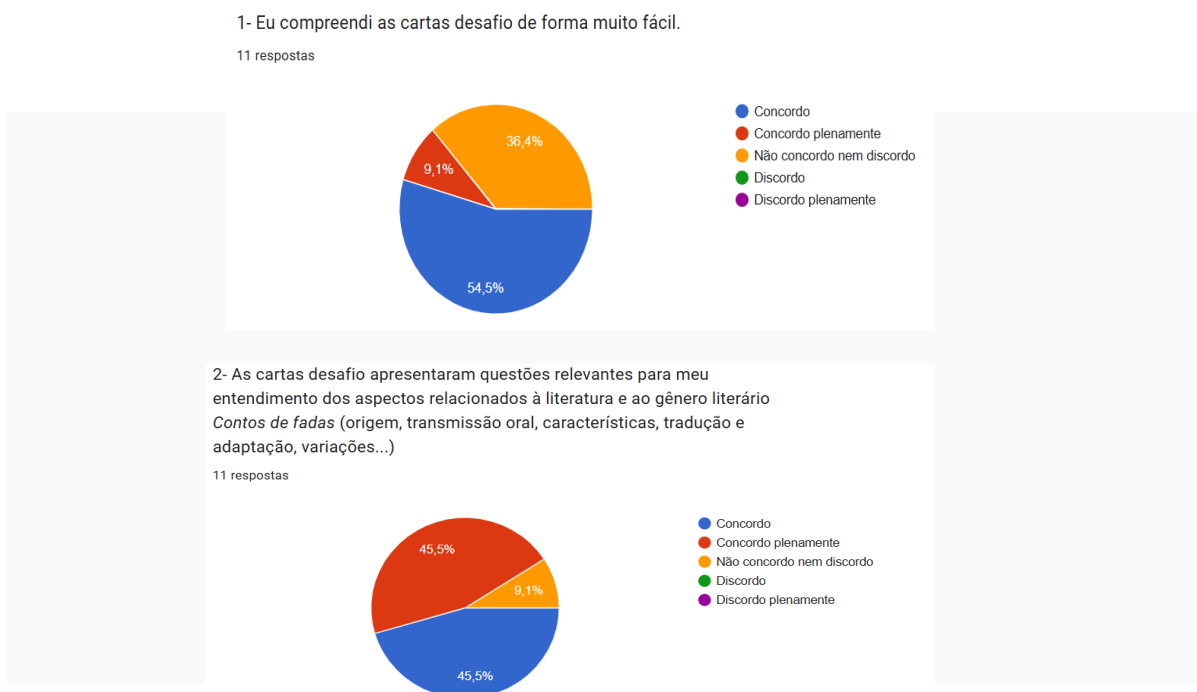
Souza (2022) destaca, a partir de estudo desenvolvido no contexto do *Poster Flash Mob*¹⁴, que intervenções desprovidas de competitividade mostraram-se mais positivas para a experiência vivenciada, ao passo que, segundo ela, uma proposta competitiva poderia ter “desencadeado sentimentos de ansiedade e não de poder, pertencimento e competência” nos participantes (Souza, 2022, p. 122).

¹⁴ SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Poster flash mob: reflexões sobre uma proposta docente de inovação e de gamificação no ensino superior. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v.27, n. 2, p. 104-127. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3411/2099>. Acesso em: 30 nov. 2025.

Embora o Formalitera não tenha como objetivo fomentar atitudes de disputa, reconhece-se que tal posicionamento pode emergir como parte do comportamento humano em contextos lúdicos. Assim, no âmbito desta aplicação, a antecipação às respostas dos desafios, por vezes realizada sem a devida reflexão, pode ser interpretada como a manifestação de um desejo de “sair na frente” em relação aos demais participantes. No entanto, ao analisar de forma mais detida as situações de risco observadas, compreendo que elas se relacionam menos à competitividade em si e mais à ausência de uma imersão mais aprofundada na experiência bem como do desejo de realização de concluir o percurso do jogo em limite de tempo específico (25min). Isso porque, embora as participantes tenham interagido e se engajado com a proposta, demonstraram preocupação recorrente com o tempo disponível para sua realização, o que pode ter limitado uma apropriação mais reflexiva da atividade.

A Figura 8 apresenta a síntese das respostas às questões 1 e 2, permitindo uma visualização integrada dos dados coletados e subsidiando a análise qualitativa das percepções docentes em relação aos desafios gamificados propostos nas cartinhas do *Kit Formalitera*.

Figura 8 - Questões 1 e 2 – Gráfico coleta de feedbacks



Fonte: dados originais da pesquisa.

As questões abertas permitiram aprofundar a compreensão das representações das participantes. Em especial, a questão 3: *Quais foram os principais desafios encontrados ao*

participar do jogo utilizando o kit FormaLitera?, reúne respostas que evidenciam os principais obstáculos identificados pelas respondentes, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8: Desafios apontados pelas entrevistas

Participante	Desafios destacados
P1	Memorizar todas as características e dicas dadas sobre a personagem para identificá-lo.
P2	É necessário já ter um conhecimento prévio sobre o personagem
P3	Compreender os textos e não conhecer muito da literatura apresentada.
P4	Dentro das minhas condições, sendo uma pessoa com TDHA, introdução das questões foram um pouco extensas, mas, ao ler novamente, foi sim possível compreendê-las.
P5	Os principais desafios ao participar do jogo utilizando o <i>kit Formalitera</i> , foi lidar com possíveis lacunas de conhecimento literário ou cultural necessário para desempenhar bem nas tarefas propostas.
P6	A introdução, achei extensa.
P7	Acredito que a falta de base literária dificultou um pouco

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Relatos como os de P4 e P6 indicam que textos introdutórios extensos podem comprometer a fluidez da experiência lúdica, especialmente para participantes com perfis cognitivos diversos, como aqueles marcados por desatenção, inquietude e impulsividade, características associadas ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mencionado por P4. Por sua vez, os depoimentos de P2, P3, P5 e P7 evidenciam que a ausência de uma base literária mais consistente gerou sentimentos de insegurança e desconforto, levando algumas docentes a se perceberem como “avaliadas”, ainda que essa não fosse a intenção da

proposta. Tais achados dialogam diretamente com a concepção de jogo apresentada por Huizinga (2019), segundo a qual o jogo se constitui em um espaço-tempo delimitado, distinto da vida cotidiana, mas que pressupõe adesão voluntária e confiança nas regras estabelecidas. Quando o jogo passa a ser percebido como um dispositivo avaliativo, sua dimensão lúdica tende a se fragilizar, comprometendo, assim, seu potencial formativo.

Ao serem questionadas: *Você considera que o “Kit Formalitera” cumpre a função de formar brincando? Explique ou dê exemplos.*, as participantes, apesar dos desafios anteriormente apontados, apresentaram avaliações majoritariamente positivas, conforme sistematizado no Quadro 9. As respostas evidenciam o reconhecimento do *Kit Formalitera* como um recurso capaz de articular formação e ludicidade, no qual destaca-se, entre os aspectos mencionados, o caráter lúdico da proposta, o engajamento promovido pela dinâmica do jogo, o despertar da curiosidade e o incentivo à retomada ou ao início de leituras literárias.

O reconhecimento do kit como um recurso que alia prazer e aprendizagem sugere que a experiência foi capaz de instaurar um “mundo temporário”, no qual a formação se deu de maneira menos instrumental e mais experiencial, ancorada em um espaço-tempo próprio, regido por regras específicas e simbolicamente separado da vida cotidiana, conforme propõe o autor. Assim, ainda que se reconheçam limites impostos ao processo formativo, as respostas indicam uma avaliação positiva da proposta no que concerne à sua capacidade formativa mediada pelo jogo.

Quadro 9: Percepções das entrevistadas sobre a contribuição formativa do kit como um recurso que promove a formação literária

Participante	Contribuição formativa do kit como um recurso de formação
P1	Sim. O momento com o <i>kit Formalitera</i> me trouxe muito interesse pela literatura e imagino que o mesmo acontecerá com nossos alunos nos momentos que a proposta for destinada a eles. O kit desperta o interesse por conhecer personagens e saber mais sobre elas, tornando possível várias descobertas. Por ser algo que instiga a conhecer a personagem, por trazer a forma de boneco, que remete a infância, as roupas coloridas e que lembram os livros literários que tem contato na biblioteca.

P2	Com toda certeza! Aprendi algumas informações de forma lúdica e prazerosa e ainda me despertou a vontade de ler as obras.
P3	Acredito que sim, pois incentiva a fazer as leituras. Incentiva a curiosidade.
P4	Sim! Aguça o desejo de aprender sobre a literatura de forma divertida!
P5	Sim, o <i>kit Formalitera</i> parece cumprir bem a função de “formar brincando”, pois combina aprendizado e diversão de forma prática e engajante.
P6	Sim, pois provoca o conhecimento de forma lúdica, prazerosa.
P7	Sim. O kit além de lúdico e divertido auxilia para que haja uma aprendizagem profunda.
P8	Sim. As crianças vão descobrindo aos poucos qual será o personagem, isso casa com a curiosidade e encantamento.
P9	Demais. Primeiro porque nos prende ao assunto, além de dar uma vontade enorme de reler as obras conhecidas e ler as que não conhecemos. Foi um momento também de pensar em como as histórias, mesmo que antigas, nos fazem pensar no que estamos vivendo hoje. Amei 😊

Fonte: Dados originais da pesquisa.

As respostas à pergunta: *Quais são as suas percepções relativas ao kit FormaLitera?*, complementa o nosso entendimento as percepções sobre o kit como recurso formativo:

Quadro 10: Percepções relacionadas ao *kit Formalitera*

Participante	Percepções Relacionadas ao <i>kit Formalitera</i>
P1	É possível perceber que o <i>kit Formalitera</i> é um material feito com muito amor e com profundo conhecimento das características das personagens.

	Manusear cada um dos bonecos, que já tive a oportunidade durante a pesquisa da Marissol, trouxe uma leveza e uma curiosidade para chegar no final e descobrir o personagem. Foi muito divertido! O kit permite aprender brincando .
P2	Gostei pois faz os participantes interagirem entre si
P3	É uma forma rica e muito legal para formar brincando . Elementos muito bem feitos e que estão associados aos seus personagens.
P4	Trazer para nós uma outra visão sobre literatura! Não só conhecer obras, mas sim a história delas e de quem as escreveu, descobrir os motivos e o que acontecia no período em que foram escritas.
P5	Reconheço o kit como uma estratégia, uma alternativa alinhada com a produção do conhecimento de forma interativa, questionadora, no viés de uma didática que considera as múltiplas perspectivas de cada um que participa do momento com o material.
P6	Minhas percepções relativas ao <i>kit Formalitera</i> são positivas, pois ele parece ser uma ferramenta eficaz para combinar aprendizado com diversão .
P7	Perfeito, a forma de como se vai descobrindo qual será o personagem , o cuidado e capricho na produção de cada roupa e acessórios que compõe e constrói o figurino de cada um. Maravilhoso!
P8	O Kit é muito atrativo, quando começa a dinâmica é automaticamente aguçada uma curiosidade boa, ir montando passo a passo é prazeroso, como num jogo que vai passando as fases. É desafiador!

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Os relatos das oito docentes evidenciam que o *Kit Formalitera* foi percebido como um recurso inovador e provocador de reflexão, sobretudo por articular ludicidade, teoria e prática de mediação literária. As participantes destacaram que a dinâmica do jogo favoreceu o engajamento, a interação e o diálogo entre pares, criando um ambiente formativo mais colaborativo. Tal percepção dialoga com Huizinga (2019), ao compreender o jogo como uma

atividade cultural capaz de mobilizar sentidos, afetos e aprendizagens.

Outro aspecto que considero pertinente, a partir dos feedbacks apresentados, refere-se ao que interpreto como um movimento de reconhecimento, por parte das docentes, de uma concepção de literatura que ultrapassa as práticas costumeiras em sala de aula, frequentemente marcadas por um viés instrumental. O feedback de P4, ao destacar que o kit forneceu “uma outra visão sobre literatura”, reforça esse entendimento. Com base nos relatos anteriores às oficinas, havia sido possível observar a predominância de uma concepção mais restrita de literatura, geralmente associada ao cumprimento de atividades pedagógicas.

Após a experiência com o kit, contudo, evidencia-se um deslocamento nessa compreensão, passando a literatura e, conseqüentemente, a mediação literária a serem concebidas como processos dialógicos, que envolvem escuta atenta e atitude responsiva, em consonância com a perspectiva bakhtiniana que fundamenta este estudo. Nessa direção, destaca-se a valorização do compartilhamento de sentidos e da experiência estética do texto literário, conforme defendem Bajour (2012, 2023) e Cosson (2021).

Os feedbacks também indicam que o caráter formativo do kit extrapola o momento da oficina, na medida em que as docentes manifestaram interesse em adaptar as propostas vivenciadas para suas realidades escolares. Tal dado reforça a capacidade do *Kit Formalitera* como um recurso replicável, capaz de inspirar práticas de formação continuada e de mediação literária em diferentes contextos educacionais.

Desse modo, a análise dos feedbacks pós-oficina permite afirmar que o *Kit Formalitera* cumpriu a função para a qual foi projetado, ao promover reflexão crítica, ampliar o repertório conceitual e contribuir para a construção de uma postura mais consciente e sensível em relação à mediação da leitura literária no espaço escolar.

Por fim, no último quesito do formulário, solicitei que as participantes apresentassem sugestões com vistas ao refinamento e à melhoria do recurso. Os apontamentos obtidos estão sintetizados no quadro 11.

Quadro 11: Sugestões apontadas para melhorar futuras formações em mediação de leitura literária utilizando o recurso *kit FormaLitera*

Participante	Sugestões de melhorias para futuras formações em mediação de leitura literária utilizando o recurso <i>kit Formalitera</i>

P1	Não tenho sugestões nesse aspecto. Só elogios ao trabalho realizado.
P2	Penso que os textos deveriam ser mais sucintos
P3	Talvez seja trazer enunciados/ textos mais curtos.
P4	Mais jogos voltados à formação de professores.
P5	Kit para todos os níveis de escolarização.
P6	Não há sugestões, apenas elogios.
P7	Aumento do tempo de aplicação.
P8	Para aplicar para as crianças, sugiro que tenha vários kits sobre uma mesma obra, para que uma turma com várias crianças, seja dividida em grupos para que possam manuseá- los.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

No último quesito do formulário, as participantes foram convidadas a apresentar sugestões voltadas ao refinamento do recurso e à reformulação de futuras formações, conforme sistematizado no quadro 12. As contribuições apresentadas favorecem a revisitação do jogo com vistas ao aprimoramento do *Kit Formalitera*, uma vez que, em atividades de caráter experimental, é comum que, ao longo do percurso, sejam identificados problemas tanto relacionados aos aspectos materiais quanto aos desafios propostos.

Nesse sentido, Leffa e Vetromille-Castro (2019, p. 979) destacam a necessidade de “revisão do jogo a partir dos problemas encontrados”, os quais se tornam visíveis por meio dos feedbacks fornecidos pelos participantes. No que se refere à coleta de sugestões voltadas à melhoria do recurso, destacam-se as de P2 e P3, que apontaram a necessidade de textos mais sucintos ou enunciados mais curtos. A dificuldade na compreensão de alguns desafios, atribuída à extensão dos enunciados, já havia sido mencionada por outras participantes. Contudo,

entende-se que tais dificuldades estão também relacionadas ao tempo reduzido destinado à vivência da proposta de gamificação, aspecto evidenciado por P7 ao sugerir a ampliação do tempo de aplicação da proposta.

Observa-se, de modo geral, que uma parcela significativa das docentes não apresentou propostas de alteração, restringindo-se a elogios ao material (P1 e P6), o que reforça a avaliação positiva do *Kit Formalitera*.

P4, por sua vez, sugeriu a ampliação do número de jogos voltados especificamente à formação de professores, o que revela a demanda por práticas formativas em serviço. Já P5 destacou a possibilidade de adaptação dos kits para diferentes níveis de escolarização, aspecto relevante na medida em que pode favorecer momentos de formação conjunta entre profissionais da educação e estudantes no próprio espaço escolar. Por fim, P8 sugeriu a produção de múltiplos kits de uma mesma obra, a fim de viabilizar o trabalho em grupos maiores, especialmente no contexto da educação infantil e dos anos iniciais.

Esses apontamentos configuram-se como contribuições significativas para o aprimoramento do *Kit Formalitera*, indicando caminhos possíveis para sua ampliação, diversificação e adequação a distintos contextos formativos e educacionais.

A próxima seção tem como proposta dissertar sobre possíveis deslocamentos em relação ao conhecimento literário antes e pós-oficina.

4.5 Análise comparativa dos relatos sobre o conhecimento literário antes e após a aplicação das oficinas

A análise comparativa dos relatos provenientes das entrevistas realizadas antes da aplicação das oficinas e dos feedbacks coletados posteriormente permite identificar mudanças significativas nas concepções das docentes acerca do conhecimento literário e da mediação da leitura. Essa comparação evidencia não apenas deslocamentos discursivos, mas também indícios de ressignificação das práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a literatura no contexto escolar.

Com base nos relatos obtidos na etapa anterior às oficinas, observam-se indícios de que o conhecimento literário das participantes tende a ser compreendido, em diversas situações, sob uma perspectiva predominantemente instrumental e fragmentada. As falas sugerem uma inclinação das docentes a associar o texto literário, em grande medida, a um suporte para atividades de verificação da compreensão textual ou ao ensino de conteúdos linguísticos

específicos. Essa recorrência discursiva, que vincula a leitura a exigências de obrigatoriedade curricular, sinaliza o que se pode interpretar, à luz de Soares (1999), como um processo de escolarização inadequada, no qual as dimensões estética e formativa do literário correm o risco de serem secundarizadas em favor de finalidades pragmáticas.

Ademais, a pesquisa evidenciou, nas entrevistas iniciais, uma insegurança latente em relação ao conteúdo literário. Tal lacuna foi confirmada durante a aplicação das oficinas, momento em que se observaram dificuldades no reconhecimento de contexto e autoria, bem como na identificação de conceitos literários e de informações sobre autores e a origem dos contos. Também foram identificadas fragilidades no letramento literário, uma vez que a análise apontou dificuldades na apropriação de conceitos teóricos e no reconhecimento da procedência das narrativas, o que gerou desconforto inicial diante dos desafios propostos pelo *Kit Formalitera*.

O levantamento por meio de questionário indicou que a maioria das participantes não mantém uma rotina sistemática de leitura. Entre as respostas, destacam-se: “Não me considero um leitor, pois não faço leituras com frequência. Tenho alguns livros iniciados, mas acabo ficando muito tempo sem lê-los” (P3); “Infelizmente, leio com pouca frequência. Este ano, completei a leitura de um romance e iniciei outro, mas ainda não consegui terminar” (P4); “Tem sido bem raramente, nos últimos tempos” (P6); e, por fim, P7, que relatou ler apenas “uma vez a cada quinze dias”. Tais depoimentos reforçam que a fragilidade na formação literária docente impacta diretamente as práticas de mediação, uma vez que professores mediadores precisam, antes, constituir-se como leitores.

Nos excertos produzidos após as oficinas, os relatos evidenciam que as entrevistadas passaram a reconhecer a necessidade de uma mudança de postura em relação à literatura na escola, apontando o kit como um recurso que despertou o interesse em aprofundar conhecimentos sobre o literário, conforme destacado no depoimento de P1: “o momento com o *kit Formalitera* me trouxe muito interesse pela literatura e imagino que o mesmo acontecerá com nossos alunos nos momentos que a proposta for destinada a eles. O kit desperta o interesse por conhecer personagens e saber mais sobre elas, tornando possível várias descobertas.”

Nesse sentido, a comparação entre os dois momentos evidencia, portanto, que o *Kit Formalitera* atuou como um recurso formativo capaz de promover deslocamentos conceituais e reflexivos. Ao articular jogo, teoria e prática, o kit favoreceu a construção de novos sentidos acerca da literatura, da mediação e da formação docente, contribuindo para que as participantes se reconhecessem como sujeitos em processo contínuo de formação literária.

Desse modo, a análise comparativa dos relatos confirma a hipótese inicial da pesquisa

de que um projeto de formação continuada, fundamentado na perspectiva do letramento literário e mediado por recursos lúdicos e reflexivos, pode contribuir de maneira significativa para a formação de docentes enquanto mediadores de leitura literária. Nesse contexto, o *Kit Formalitera* revela-se um recurso potente, não apenas como ferramenta pedagógica, mas também como espaço de reflexão, diálogo e ressignificação das práticas docentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo o percurso deste estudo retomando uma reflexão já anunciada nas considerações iniciais: meu desejo por uma educação literária efetivamente transformadora no contexto escolar, que ultrapasse a compreensão da literatura como um conteúdo destinado apenas ao cumprimento de exigências curriculares ou acadêmicas e que reconheça a centralidade do organismo biblioteca escolar neste processo.

Ao longo da escrita dissertativa, defendi a concepção de uma literatura humanizadora, potencializadora e capaz de proporcionar aos sujeitos experiências singulares, sensíveis e estéticas, que extrapolam o caráter meramente informativo e assumam, sobretudo, uma dimensão formativa e crítica.

No movimento reflexivo inaugurado na introdução, recorri às reminiscências de minhas próprias experiências de leitura na infância, exercício ao mesmo tempo autobiográfico e interpretativo, que não é mobilizado apenas como um relato pessoal, mas como um procedimento investigativo fundamental para compreender que a escolarização inadequada do literário não se configura como um fenômeno recente. Ao contrário, trata-se de uma prática historicamente consolidada no cenário educacional brasileiro, na qual a literatura, em diferentes momentos, ocupa um lugar secundário no espaço escolar, frequentemente subordinada a objetivos de natureza linguística, avaliativa ou instrumental, tal como ocorreu em minhas próprias vivências leitoras na infância.

Neste estudo, assumi o lócus enunciativo de bibliotecária escolar, profissional que atua diretamente junto ao público impactado por tais práticas, alunos do Ensino Fundamental I. Essa posição possibilitou-me vivenciar, de maneira próxima e situada, as fragilidades, os tensionamentos e as distorções atribuídas à literatura nas instituições de ensino já discutidas, especialmente no que se refere às práticas de mediação ou a sua ausência no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a proposição de uma formação literária que incorporasse o recurso lúdico *Formalitera*, concebido especificamente para a formação de docentes, compreendidos como mediadores de leitura em uma perspectiva letrada, configurou-se, inicialmente, tanto como um desafio pessoal quanto como uma necessidade social. Cumpre destacar que a elaboração desse recurso não se limita a uma solução de natureza técnica ou metodológica, mas emerge da necessidade de responder às inquietações que atravessam meu fazer cotidiano como bibliotecária escolar, em estreito diálogo com minha trajetória acadêmica e formativa. Tal desafio foi impulsionado pelo desejo de que a literatura, no contexto das instituições de ensino,

se constitua efetivamente como experiência, nos termos propostos por Larrosa: algo que nos acontece, nos atravessa e reverbera em diferentes dimensões da vida, o que, por sua vez, exige a atuação de profissionais preparados para proporcionar aos alunos vivências dessa natureza.

Ao longo do percurso da pesquisa, o projeto de formação mostrou-se viável, ainda que atravessado por limitações próprias das ambiências investigadas, a saber, as duas instituições de ensino participantes do estudo. Tal viabilidade não se afirma de maneira ingênua, mas se fundamenta na análise crítica de um processo de ação que não se desenvolveu integralmente conforme o planejamento inicial, em razão de variáveis já apontadas ao longo do estudo e que se interpuseram durante a etapa de aplicação da formação mediada pelo *kit Formalitera*, sendo o tempo destinado à formação docente o fator mais preponderante. Embora a proposta tenha sido concebida de forma cuidadosa e em consonância com a dinâmica escolar, reconheço que determinados aspectos do cotidiano institucional foram subestimados na fase de planejamento e não foram devidamente contemplados no plano de ação delineado no PMC.

Dessa forma, a impossibilidade de implementar a proposta formativa conforme a dinâmica inicialmente prevista, com dois encontros, em dias e horários específicos, com duração de cinquenta minutos, exigiu reformulações das estratégias de formação e sucessivas adequações do plano de ação. Esse processo evidenciou a complexidade e as dificuldades de promover momentos de formação continuada no interior da escola, mesmo em períodos oficialmente destinados a práticas formativas. Tal constatação mostrou-se relevante ao evidenciar que os docentes também se sentem afetados por uma dinâmica de trabalho que limita a ampliação de seus percursos formativos no próprio espaço institucional conforme destacado nos registros de diário de bordo.

Os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e do primeiro questionário possibilitaram identificar e compreender aspectos que impactam a formação docente no que se refere ao literário. Analisados à luz dos referenciais teóricos mobilizados, letramento literário, mediação de leitura, dialogismo e formação de professores, entre outros, esses dados evidenciaram lacunas formativas que incidem diretamente sobre as práticas de mediação desenvolvidas no contexto escolar.

Nesse sentido, a realização das oficinas de formação com o uso do *Formalitera* mostrou-se um recurso significativo para tensionar concepções cristalizadas acerca da literatura, da leitura e da mediação, na medida em que favoreceu, por parte das docentes, o reconhecimento de compreensões equivocadas sobre a literatura e sobre as práticas de mediação da leitura literária.

Os dados provenientes do diário de bordo e dos feedbacks pós-oficina indicaram que a vivência da experiência gamificada favoreceu o engajamento das participantes, despertou a curiosidade e possibilitou a construção coletiva de sentidos em torno do texto literário. Ao vivenciarem o processo de gamificação, as docentes assumiram, ainda que momentaneamente, o lugar de leitoras, o que contribuiu para a ressignificação de suas percepções sobre o literário e de seu próprio papel como mediadoras. Ao final do percurso, compreendi que a experiência realizada promoveu, a meu ver, um processo de “sensibilização” para a compreensão da literatura como experiência de sentidos, mais do que uma formação em sentido estrito, uma vez que o processo formativo é compreendido, neste estudo, como contínuo e não se esgota em ações pontuais.

Essa compreensão foi consolidada a partir da análise comparativa das percepções das participantes antes e após a realização das oficinas, que evidenciou deslocamentos significativos na compreensão da literatura para além de uma função meramente utilitária ou pedagógica, indicando uma ampliação do entendimento da leitura literária como experiência estética, dialógica e formativa, em consonância com os pressupostos do letramento literário defendidos por Cosson. Tais deslocamentos não se configuram como transformações imediatas ou definitivas, mas sinalizam a potência de propostas formativas que valorizam a experiência, a escuta, o jogo e a interação.

No que se refere às possibilidades e aos desafios relacionados ao uso do *kit Formalitera* como recurso formativo, os resultados indicam que o material cumpriu, de modo geral, a função para a qual foi concebido. As docentes destacaram seu caráter atrativo, envolvente e desafiador, bem como sua capacidade de articular ludicidade e reflexão teórica. Contudo, também emergiram limitações relevantes, especialmente aquelas relacionadas ao tempo reduzido destinado à formação continuada no contexto escolar, às interrupções ocorridas durante a aplicação das oficinas, à necessidade de ajustes no tamanho dos textos considerados extensos pelas docentes. Tais desafios evidenciam que a efetividade de propostas formativas dessa natureza está diretamente condicionada às condições institucionais de trabalho docente e à existência de políticas que favoreçam a formação do professor no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa reforça a necessidade de políticas de formação continuada que considerem as especificidades do contexto escolar, valorizem o professor como sujeito em permanente formação e como leitor, e promovam espaços efetivos de formação e reflexão sobre a prática pedagógica. À luz dos resultados obtidos, mostra-se viável a replicação das oficinas em outras instituições, especialmente na rede pública de ensino, desde que tal iniciativa seja precedida de análise das rotinas dos docentes, acompanhada de adaptações que

respeitem os tempos, os espaços e as demandas de cada realidade institucional, bem como da adequação dos materiais aos diferentes níveis de escolarização.

Do ponto de vista teórico-metodológico, este estudo contribui para o campo da Linguística Aplicada ao articular pesquisa-ação, letramento literário e gamificação, reafirmando a relevância dos jogos como dispositivos lúdico-formativos no âmbito da formação docente. Ao integrar planejamento, ação e reflexão, a pesquisa possibilitou não apenas a compreensão do fenômeno investigado, mas também a realização de intervenções éticas, críticas e situadas, em consonância com o compromisso social que atravessa as pesquisas em educação e linguagem. Nesse percurso, destaca-se o papel da biblioteca escolar, organismo frequentemente silenciado, esquecido ou marginalizado no contexto educacional, cuja centralidade é reafirmada nas propostas desenvolvidas. Assim, a realização de propostas-ação como a apresentada neste estudo exige um olhar atento, pautado pelo cuidado e pela sensibilidade frente aos sujeitos, aos espaços e às práticas envolvidas.

Por fim, reconheço que este estudo não se esgota em si mesmo. As reflexões aqui apresentadas abrem caminhos para investigações futuras que possam acompanhar, de forma mais aprofundada e contínua, os impactos de formações dessa natureza nas práticas efetivas de mediação literária no âmbito escolar e na constituição do professor como leitor. Espero que esta dissertação contribua para o fortalecimento de práticas de escolarização da literatura mais sensíveis, dialógicas e coerentes com a natureza estética e formativa do texto literário, reafirmando o papel do docente como mediador fundamental na formação de leitores literários.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Profissional da Informação: entre o espírito e a produção. *In.*: VALENTIM, Murta Lígia Pomim (org.). Profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Polis, 2000. (Coleção Palavra-cgave, 10). p. 31-52.
<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-98176-57-4.p275-289>
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. 119 p.
- BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. Tradução de Cícero Oliveira. Lauro de Freitas: Solisluna Edidtora, 2023. 184 p.
<https://doi.org/10.35699/2317-2096.2024.51470>
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 476 p.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 275 p.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021. 223 p.
<https://doi.org/10.22456/2238-8915.29520>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
f. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei 12.244, 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Diário Oficial da União, 10 maio 2010. p. 3.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema [...]. Brasília: Presidência da República, 8 abr. 2024. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm#%3A~%3Atext%3DLEI. Acesso em: 20 ago. 2024.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In.*: LIMA, Aldo (org.). O direito à literatura. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012. (Apresentação).
- CAVALCANTI, Marissol Ferreira Batista. **Design Thinking na formação dedocentes mediadores literários**: uma proposta para bibliotecas escolares. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (MBA em Gestão de Projetos) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2023.

Disponível em:

https://biblioteca.pecege.org.br/?_gl=1*fus2k*_gcl_au*NzMzNjUyMTIuMTcyMDIxNzQwMw... Acesso em: 20 ago. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECOLOGIA. **Boletim da Biblioteconomia**, v. 15, n. 81, Brasília: CFB, 2022. Disponível em https://cfb.org.br/wpcontent/uploads/2022/08/Informativo_CFB_81_agosto.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. Global, 2007. 207 p.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2017. 334 p.

COSTA, Adriana Lima; VALÉRIO, Erinaldo Dias. **Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 8, n.1, Jan/Jun., 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/maris/Downloads/ghafreire,+Artigo=8+-Que+profiss%C3%A3o+%C3%A9+essa+As+rela%C3%A7%C3%B5es+entre+\(in\)+visibilidade+e+g%C3%AAnero+na+pr%C3%A1tica+bibliotec%C3%A1ria+.pdf](file:///C:/Users/maris/Downloads/ghafreire,+Artigo=8+-Que+profiss%C3%A3o+%C3%A9+essa+As+rela%C3%A7%C3%B5es+entre+(in)+visibilidade+e+g%C3%AAnero+na+pr%C3%A1tica+bibliotec%C3%A1ria+.pdf). Acesso em: 30 mar. 2025.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto 2020. 189 p.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021. 139 p.

COSSON, Rildo.; LUCENA, Josete Marinho de (orgs.). **Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. 276 p. *E-book*. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/1033>. Acesso em: 17 jul. 2025. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95125.1>

DALVI, Maria Amélia; Literatura e educação: história, formação e experiência. *In*: DALVI, Maria Amélia (orgs.). **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 298 p.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Da intransitividade do ensino de literatura. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 40, p. 225-240, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraca/article/view/29035>. Acesso em: 17 jul. 2025. <https://doi.org/10.12957/matraca.2017.29035>

FARACO, Carlos Alberto. **As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p. (Linguagem, 33).

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022. 160 p.

FRANÇA, Thyago Madeira. Livro didático de língua portuguesa e o ensino de literatura

na escola pública: caminhos possíveis. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v. 1, n. 1, p. 85-104, 2021. (ISSN: 2317-1006 - online).

Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/download/64494/34171/292517>. Acesso em: 30 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERLIN, Meri Nadia Marques Gerlin. Produção de competência leitora em espaços tempos de informação, educação e cultura. In: SEMINÁRIO HISPANO BRASILEÑO: INVESTIGACIÓN EN INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y SOCIEDAD, 2017, Aracaju, **Anais [...]**. Aracaju: EDUNIT, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/8628/2891>. Acesso em: 1 mar. 2023.

GERLIN, Meri Nadia Marques. O relacionamento das competências leitora e em informação com o processo de letramento na era digital. **Informação e Informação**, v. 26, n. 1, p. 206- 231, 2021. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/158375>. Acesso em: 10 jul. 2023. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2021v26n1p206>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro e Newton Cunha. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Série Estudos).

INAF. **INAF Brasil 2018: resultados preliminares**. [s.l.]: Instituto Paulo Montenegro/ Ação Educativa/ IBOP, 2018. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Inaf2018_Relato%CC%81rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. [S. l.]: Câmara Brasileira do Livro, 2020. 153 p. *E-book*. Disponível em: https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil. Acesso em: 15 jun. 2023.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2012. 298 p. (Coleção letramento, educação e sociedade).

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?**: não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Unicamp/ Ceifel/ Mec, 2005. 60 p. (Linguagem e letramento em foco).

LAJOLO, Marisa. O texto como pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Literatura em crise na escola**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112. (Coleção Leitura e formação).

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 175 p. (Cleção Educação: eperiência e sentido).

LEAL, Ana Claudia de Macena Freitas D'Estillac. **Letramento literário nos anos iniciais**: uma abordagem estética do gênero poético nas práticas pedagógicas de formação do leitor. 2023. 245f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14715852. Acesso em: 4 abr. 2025.

LEFA, Wilson; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Gamificação. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, p. 975-981, out./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>. Acesso em: 30 nov. 2025. <https://doi.org/10.15210/rle.v22i4.17766>

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. *In*. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**: Bloco Qualitativo. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016. p. 24-41

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto; DALVI, Maria Amélia. A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática. **Revista Graphos**, v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46526/2282>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC/UAB, 2020. 36 p. (Tutoriais Lantec, 2).

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Tradução Dólares Prades. Solisluna Editora: São Paulo, 2024. 304 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Pesquisa**: projeto, geração de dados e divulgação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024. 256 p.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; Rösing, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79. (Coleção leitura e formação).

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Artur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 304 p.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina

Olga de Souza. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 168 p.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019. 208 p.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**, v. 18, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>. Acesso em: 22 ago. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>

ROCATELI, Adrielly; FRANCO, Sandra Aparecida Pires (2019). Leitura literária: um estudo bibliográfico de leitura e mediação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., Campina Grande. **Conedu em Casa [...]**. Campina Grande: Realize editora, 2021. P. 1-12. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/79623>. Acesso em: 15 jun. 2023.

RODRIGUES, Helen Cris de Almeida; BARROS, João Luiz da Costa; FARIAS, Marnilde Silva de; VASCONCELOS, Emanuella (2021). **Letramento literário e formação docente nos anos iniciais**: delineamento de um processo de pesquisa. **EntreLetras**, v. 11, n. 3, p. 217–227. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p217-227>. Acesso em: 12 ago. 2023. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p217-227>

SEGABINAZI, Daniela Maria; Silva, Raquel Souea da. O ensino de literatura continua em perigo. **Língua e Literatura**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. 1-338, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura/article/view/1967/2040>. Acesso em: 05 fev. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Ezequiel Teodoro. O professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania M. **Mediação de Leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. 1. ed. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas escolares de letramento literário**: sugestões para leitura literária e produção textual. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2022. 112 p.

SILVA, Elizângela Souto da. **Literatura, alfabetização e letramentos**: (re)construindo saberes na educação infantil. 2024. 103f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009. 124 p. (Coleção linguagem e educação).

SOUZA, Renata Junqueira de.; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In*: **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

SOUZA, Renata Junqueira de; SEGABINAZI, Daniela (orgs.). **Graphos**, João Pessoa, v. 21, n. 1, p. 4-10, maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46519/22817>. Acesso em: 6 fev. 2025.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Poster flash mob: reflexões sobre uma proposta docente de inovação e de gamificação no ensino superior. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 27, n. 2, p. 104-127, sem. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3411/2099>. Acesso em: 15 ago. 2024.

TEIXEIRA, Irenice Basilio de Miranda; SILVA Elias Alves da; LEAL, Débora Araújo. A contribuição da família para a formação de leitores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 10, n. 4, p. 1-8, abr. 2024. Disponível em: [file:///C:/Users/maris/Downloads/\[150\]-A+CONTRIBUI%C3%87%C3%83O+DA+FAM%C3%8DIA+PARA+A+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+LEITORES.pdf](file:///C:/Users/maris/Downloads/[150]-A+CONTRIBUI%C3%87%C3%83O+DA+FAM%C3%8DIA+PARA+A+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+LEITORES.pdf). Acesso em: 15 nov. 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. 1986. Tese (Doutorado em Ciências) - Departamento de Linguística do Instituto de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986. Disponível em: [file:///C:/Users/maris/Downloads/tfouni_ledaverdiani%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maris/Downloads/tfouni_ledaverdiani%20(1).pdf). Acesso em: 30 maio 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021. 376 p.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: Zilberman, Regina; Rösing, Tania M. K. (org.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39. (Coleção leitura e formação).

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de perguntas guia para entrevista semiestruturada

- 1 - O que a entrevistada entende/compreende por literatura e mediação literária?;
- 2 - Quais as memórias afetivas em relação ao literário na infância e qual a atual relação com a literatura?;
- 3 - Como as atividades literárias são conduzidas no espaço da biblioteca e em sala de aula?;
- 4 - Como as docentes percebem a contribuição da literatura no pensamento crítico dos educandos?;
- 5 - Como são pensadas e elaboradas as propostas de registro do momento literário? Com que frequência e com qual objetivo?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Questionário - Pesquisa “Formação de docentes mediadores de leitura na perspectiva do letramento literário: possibilidades e desafios na utilização do kit FormaLitera”

Este formulário visa coletar dados para a pesquisa “Formação de docentes mediadores de leitura na perspectiva do letramento literário: possibilidades e desafios na utilização do kit FormaLitera”.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. 1 - Você se considera um leitor? *

2. 2 - Qual gênero de livro você prefere ler? *

3. 3 - Tem um lugar favorito para as práticas de leitura? Qual? *

4. 4 – Com que frequência você lê? *

5. 5 – Há algo que impeça a sua frequência de leitura? O quê? *

6. 6 - Descreva sobre a sua experiência de leitura na infância. *

7. 7 - Seus pais eram leitores ou estimularam, em você, hábitos de leitura literária? *

8. 8 - Seus pais ou familiares contavam histórias quando você era criança? *

9. 9 - Você acredita que a escola contribui para a formação do leitor literário? *

10. 10 - Quais as suas sugestões ou comentários sobre a leitura literária na escola? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C - KITS DE FORMAÇÃO

Kit B - Sherazade



Cartas desafios - kit B

 **KIT FORMALITERA C — VERSÃO GAMIFICADA**

 **Boas-vindas à Jornada**

Olá!

Você está prestes a iniciar uma missão formativa no universo da literatura. O FormaLitera é um kit de formação literária gamificado, no qual você aprende jogando, investigando e construindo sentidos coletivamente. Essa proposta visa proporcionar aos docentes uma formação literária no espaço escolar de maneira lúdica, interativa e prazerosa.

 **Missão principal do Jogo:**

Descobrir a identidade de uma personagem ou autor/a da literatura, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre:

- tradição oral
- tradução e adaptação
- circulação das obras literárias
- mediação de leitura

Orientações iniciais

O kit que você recebeu contém uma personagem da literatura infantil ou um/a autor/a. Em meio a tantas histórias que conhecemos, trata-se de alguém muito admirado e amplamente reconhecido.

O seu desafio principal é descobrir quem é a personagem ou o/a autor/a do kit. Espero que você goste da aventura e que aprenda bastante com esse recurso. Agora, vamos seguir as instruções para descobrir de quem estamos falando?

Orientações:

- 1 - Retire todos os pacotinhos que estão dentro da embalagem do kit;
- 2 - Disponha os pacotinhos em roda, sem abri-los;
- 3 - Retire o pacotinho de cartas-desafio que acompanha o kit;
- 4 - Cada pacotinho está numerado. Siga as orientações do desafio de acordo com a numeração das cartinhas:
Ex.: 1A, 2A, 3A, 4A, 5A... ou 1B, 2B, 3B, 4B, 5B... e assim sucessivamente;
- 5 - Responda aos desafios para avançar nas etapas;
- 6 - A cada desafio, você poderá conferir se sua resposta está correta ou incorreta e, ao final do percurso, terá em mãos uma personagem ou um/a autor/a da literatura.

Atenciosamente,

Marissol Cavalcanti – pesquisadora em mediação literária e formação de mediadores de leitura literária na perspectiva do letramento literário.

Kit B - (1B, 2B, 3B, 4B, 5B)

1B - Estamos iniciando uma aventura pelo universo dos contos. Para o nosso desafio de hoje, escolhi uma personagem da literatura clássica universal. Ela é conhecida em diferentes culturas. Trata-se de uma personagem icônica por suas diversas habilidades — e a narrativa oral é uma delas.

É claro que você ainda não sabe de quem estou falando, mas, aos poucos, irá descobrir.

Pista:

Começemos com a seguinte informação:

A obra em questão foi traduzida e adaptada em várias línguas. As raízes mais antigas dessa história são diversas e resultam de uma fusão de tradições narrativas de várias culturas antigas, principalmente da Índia, da Pérsia e do mundo árabe, moldadas e transmitidas ao longo dos séculos.

A origem dessa obra remonta à Índia, onde tradições orais eram amplamente valorizadas, contendo elementos de sabedoria e ensinamentos morais que circulavam desde tempos antigos.

Tahan (2015, p. 13) afirma que “mais do que qualquer outro povo, os árabes revelam verdadeira fascinação pelas histórias e pelas lendas no domínio da poesia”. O autor diz ainda que “antes das transformações sociais ocorridas nas terras do Oriente, não havia aldeia árabe que não tivesse seu contador de histórias”. Segundo ele, os contadores reuniam-se em verdadeiros “sindicatos”, e cada corporação era dirigida por um deles, de maior prestígio e autoridade, que tinha o título de cheik-el-medah.

Trazemos essa informação porque a personagem da qual estamos falando era uma exímia contadora de histórias...

Micro-desafio 1 — Conceito-chave

Tudo começou com a tradição oral. Você sabe o que é? Escolha uma das opções abaixo:

- a) É o que conhecemos por meio de livros que lemos e estudamos. Nela, a transmissão do conhecimento se dá por meio da leitura e do registro escrito, tendo a finalidade de reprodução do conhecimento.
- b) É a cultura material transmitida por meio de suportes diversos: livros, periódicos, podcasts, documentários etc.
- c) É a cultura imaterial transmitida oralmente de uma geração para outra e tem como finalidade a perpetuação de uma memória coletiva. As mensagens e histórias são verbalmente transmitidas em discurso ou canção e podem assumir a forma, por exemplo, de contos, provérbios, canções ou cânticos.

 **Discussão rápida (grupo):**
Você já utilizou a oralidade em práticas pedagógicas?

2B - Se você escolheu a opção “c”, acertou! Agora pode abrir o conteúdo do pacotinho de número 1 para descobrir o que há dentro dele e, em seguida, colocar o acessório para compor a personagem. Se não acertou, não abra nenhum pacotinho e siga para o próximo desafio. Sigamos com o percurso...

Pista:

Lembra que eu disse anteriormente que a obra da qual estamos falando foi traduzida e depois adaptada? A primeira versão chegou ao Ocidente por meio da tradução de um arabista francês. Trata-se de uma tradução considerada problemática por vários motivos, apesar de sua popularidade e da contribuição significativa para a disseminação da obra no Ocidente.

O filólogo francês não apenas traduziu o texto, mas também o adaptou e incluiu novos contos, alterando substancialmente a natureza da obra original. Entre os principais pontos problemáticos estão: adição de contos não originais; intervenções e simplificações culturais; mudanças no tom e na estrutura narrativa; introdução de estereótipos orientalistas; e a criação de um padrão problemático para traduções posteriores.

Segundo Tahan (2015, p. 16), a obra em questão, em sua forma completa, não é indicada para crianças ou adolescentes. O autor salienta que ela foi escrita para divertir adultos e menciona características que a tornam inadequada ao público infantojuvenil, como anedotas brejeiras e pornográficas, bem como episódios fantásticos e obscenos. Sugiro a leitura, em grupo, de um trecho da obra Livro das Mil e Uma Noites de Jarouche (2017, p. 45) para refletirem sobre a adequação/inadequação.

⚡ Micro-desafio 2 — Associação

Há uma diferença entre tradução e adaptação.
Discuta em grupo e a seguir escolha uma das opções para tradução:

- a) É concebida como um texto reescrito, uma adequação da obra para publicação ou divulgação a um público diferente do inicialmente pretendido, ou por meio de uma forma diferente do original.
- b) O significado básico da tradução é escrever, a partir de um texto-base em uma língua, um novo texto em outro idioma, mas essa tarefa não se resume a um fazer mecânico. Consiste em dominar, além da gramática, a cultura associada a duas ou mais línguas.
- c) A tradução é uma atividade técnica, na qual o tradutor interpreta a obra e faz uma adequação para outra língua.



Desafio colaborativo

Por que uma tradução pode alterar o sentido da obra?

3B - Se você respondeu que a alternativa “b” é a correta para a denominação de tradução, acertou. Pode abrir o pacotinho de número 2 e colocar o acessório para dar continuidade à composição da personagem. Se respondeu que é a opção “a”, não abra nenhum pacotinho, mas siga adiante nos desafios. A opção “a” refere-se ao conceito de adaptação.

Agora vamos para o próximo desafio.

🔍 Pista:

Vimos que tudo começou com a tradição oral e que, posteriormente, as obras chegaram aos povos do mundo inteiro por meio de adaptações ou traduções. Apesar de provavelmente já existir antes de ser publicada em livro, foi a partir da primeira publicação que a história ganhou o mundo e as mais diversas versões.

⚡ Micro-desafio 3 — Escolha estratégica

Você acha que a primeira tradução, em sua versão francesa, foi publicada quando? Escolha uma das seguintes opções:

- a) Entre 1804 e 1817.
- b) Entre 1504 e 1517.
- c) Entre 1704 e 1717.



4B - Se você disse que a opção certa é a “c”, acertou. Pode abrir o pacotinho de número 3B e descobrir o que há dentro dele. Depois, coloque o acessório para dar continuidade à composição da personagem. Se não acertou, espere mais um pouco e pague uma prenda escolhida pelo grupo. As opções de prenda estão no verso desta cartinha. Após a prenda, avance para o desafio de número 5B.

Essa é fácil!

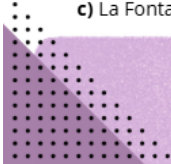
 **Pista:**

Agora você já sabe que essa história foi publicada pela primeira vez entre 1704 e 1717. Eu disse que a primeira tradução foi realizada por um filólogo arabista francês, lembra? Ele nasceu em 1646, filho de pais pobres que residiam em uma pequena aldeia da Picardia. Morreu em 17 de fevereiro de 1715, aos 69 anos.

 Micro-desafio 4 — Autoria

Muitos autores publicaram contos clássicos, mas a primeira edição dessa obra foi feita por esse autor francês. Você sabe dizer quem é? Conversem em grupo e depois escolham uma das opções:

- a) Charles Perrault.
- b) Antoine Galland.
- c) La Fontaine.



 **Pista desbloqueada**

Ele adaptou e acrescentou histórias à obra original.



5B - Isso mesmo! Quem traduziu pela primeira vez a obra clássica da qual estamos falando foi o filólogo e arabista francês Antoine Galland. Ele era autor de diversas obras destinadas aos meios acadêmicos. Os doze volumes da edição original foram publicados ao longo de quatorze anos. Vinte reedições ao longo do século XVIII; cinquenta e quatro reedições entre 1811 e 1820. A época de Galland é a da reação puritana, ou seja, dos últimos anos do reinado de Luiz XIV. Assim sendo, ele trata de “arrumar” o texto, suprimindo as poesias, selecionando e organizando os contos de acordo com a sua sensibilidade e gosto do seu público nobre. Por isso, em sua versão desaparecem a oralidade e o aspecto popular do texto original.

Agora que você já sabe de tudo isso, falemos sobre a personagem.

 Micro-desafio 5 — Complete



Conta-se que ela é ma das figuras mais fascinantes da literatura mundial. Conhecida por sua inteligência, coragem e habilidade narrativa. Sua história se desenrola em um contexto cultural árabe e persa medieval, e suas características nos revelam muito sobre a importância da narrativa como uma ferramenta de transformação. Essa personagem se voluntariou para ser a próxima esposa do rei Shahrîar, um monarca que, tomado pelo ressentimento e pela desilusão, havia decidido executar cada nova esposa após a noite de núpcias. Entretanto, a cada noite, ela contava uma história fascinante para o rei, mas terminava o relato em um momento crucial. Ao fazer isso, ela despertava nele o desejo de ouvir mais, adiando sua execução a cada manhã para descobrir o final da história.

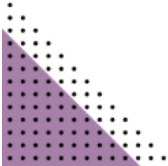


Agora, você já descobriu de quem estamos falando? Abra o pacotinho de número 6B. Talvez ele te dê uma pista sobre ela.



Discussão final (grupo)

Como a narrativa pode ser uma ferramenta de transformação?

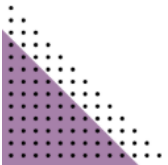


6B - Você está chegando ao final da nossa breve jornada de formação literária e já deve ter descoberto que estamos falando de Sherazade. Ela é a narradora da obra *As mil e uma noites*. Uma das características mais marcantes dessa obra é sua estrutura em moldura (ou "narrativa em abismo"). A história principal envolve Sherazade, que conta uma nova história ao rei Shahriar toda noite para adiar sua execução. Dentro dessa narrativa central, cada noite Sherazade apresenta uma nova história, e muitas vezes essas histórias contêm outras histórias, formando uma rede de enredos entrelaçados. Essa estrutura em camadas permite uma variedade imensa de temas e torna o texto flexível e cativante.

Proponho, para aprofundamento e continuidade da sua formação literária, a leitura das versões traduzidas por Antoine Galland e por Mamed Mustafá e, por último, a leitura de uma versão adaptada. Faça comparativos entre elas. Procure buscar semelhanças e diferenças entre os textos. Assim, terá parâmetros de escolha na hora de realizar mediações com o público infantil.

Espero que tenha gostado da experiência.

Marissol Cavalcanti
Pesquisadora e formadora de mediadores literários



Kit C - Barba Azul



Cartas desafios – Kit C



KIT FORMALITERA C — VERSÃO GAMIFICADA



Boas-vindas à Jornada

Olá!

Você está prestes a iniciar uma missão formativa no universo da literatura. O FormaLitera é um kit de formação literária gamificado, no qual você aprende jogando, investigando e construindo sentidos coletivamente. Essa proposta visa proporcionar aos docentes uma formação literária no espaço escolar de maneira lúdica, interativa e prazerosa.



Missão principal do Jogo:

Descobrir a identidade de uma personagem ou autor/a da literatura, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre:

- tradição oral
- tradução e adaptação
- circulação das obras literárias
- mediação de leitura



Orientações iniciais

O kit que você recebeu contém uma personagem da literatura infantil ou um/a autor/a. Em meio a tantas histórias que conhecemos, trata-se de alguém muito admirado e amplamente reconhecido.

O seu desafio principal é descobrir quem é a personagem ou o/a autor/a do kit. Espero que você goste da aventura e que aprenda bastante com esse recurso.

Agora, vamos seguir as instruções para descobrir de quem estamos falando?

Orientações:

- 1 - Retire todos os pacotinhos que estão dentro da embalagem do kit;
- 2 - Disponha os pacotinhos em roda, sem abri-los;
- 3 - Retire o pacotinho de cartas-desafio que acompanha o kit;
- 4 - Cada pacotinho está numerado. Siga as orientações do desafio de acordo com a numeração das cartinhas:
Ex.: 1A, 2A, 3A, 4A, 5A... ou 1B, 2B, 3B, 4B, 5B... e assim sucessivamente;
- 5 - Responda aos desafios para avançar nas etapas;
- 6 - A cada desafio, você poderá conferir se sua resposta está correta ou incorreta e, ao final do percurso, terá em mãos uma personagem ou um/a autor/a da literatura.

Atenciosamente,

Marissol Cavalcanti – pesquisadora em mediação literária e formação de mediadores de leitura literária na perspectiva do letramento literário.

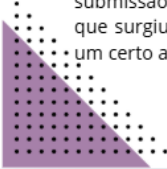


Kit C - (1C, 2C, 3C, 4C, 5C e 6C)

1C- Estamos iniciando uma aventura pelo universo dos contos. Antes de iniciarmos o nosso percurso, gostaria de trazer uma curiosidade sobre um termo que vamos utilizar ao longo do nosso desafio: "a personagem". Este termo, "personagem" é usado sempre no gênero feminino tanto para se referir a figuras masculinas quanto femininas por uma questão de norma gramatical da língua portuguesa. A palavra "personagem" vem do latim *persona*, que também era feminina e se referia à máscara usada por atores na Antiguidade para representar diferentes papéis no teatro. Ao ser incorporada ao português, a palavra manteve o gênero feminino e passou a designar qualquer figura de uma narrativa ou obra dramática, sem distinção quanto ao gênero representado.

Pista:

Para o nosso desafio de hoje, escolhi uma personagem masculina da literatura clássica universal. É conhecida em diferentes culturas. Trata-se de um homem rico e misterioso, que esconde aspectos de sua verdadeira natureza por trás de uma aparência respeitável e poderosa. Uma das características mais marcantes é seu comportamento controlador e possessivo. Ele escolhe cuidadosamente suas esposas e, após o casamento, impõe uma regra rígida sobre o que ela pode ou não fazer dentro de sua casa. Quando ele entrega todas as chaves à esposa e ordena que ela jamais entre em um certo quarto, sua exigência atua como um teste de obediência e submissão. Não se sabe precisar, na verdade, a origem deste conto, mas acredita-se que surgiu muito antigamente e que foi publicado pela primeira vez em francês por um certo admirador de contos.



🔥 Micro-desafio 1 — Conceito-chave

Tudo começou com a tradição oral. Você sabe o que é? Escolha uma das opções abaixo:

- a) É o que conhecemos por meio de livros que lemos e estudamos. Nela, a transmissão do conhecimento se dá por meio da leitura e registro escrito, tendo a finalidade de reprodução do conhecimento.
- b) É a cultura material transmitida por meio de suportes diversos: livros, periódicos, podcast, documentários, etc.
- c) É a cultura imaterial transmitida oralmente de uma geração para outra e tem como finalidade a perpetuação de uma memória coletiva. As mensagens e histórias são verbalmente transmitidas em discurso ou canção e podem tomar a forma, por exemplo, de contos, provérbios, canções ou cânticos.



Discussão rápida (grupo):
Você já utilizou a oralidade em práticas pedagógicas?

2C - Se você escolheu a opção "c" acertou! Agora pode abrir o conteúdo do pacotinho de número 1 para saber o que tem dentro dele e depois coloque o acessório no corpo-base para iniciar a composição da personagem. Se não acertou, não abra nenhum pacotinho e siga para o próximo desafio. Sigamos com o percurso...

🔍 Pista:

Lembra que eu disse anteriormente que a obra da qual estamos falando foi traduzida e depois adaptada? A primeira versão é uma combinação intrigante de elementos folclóricos e possivelmente históricos, que foi sistematizada pela primeira vez na forma literária de um certo autor francês, em sua coleção de contos intitulada *História ou contos do tempo passado* com moralidades. Esse conto, como muitos da tradição oral europeia, explora temas de curiosidade, transgressão e punição, e remonta a narrativas ancestrais que advertiam sobre os perigos ocultos e as consequências de quebrar tabus. Historicamente, duas figuras principais são associadas a personagem da qual estamos falando: Gilles de Rais - um nobre francês do século XV que foi condenado por assassinatos em série e práticas ocultistas e Conomor, o Maldito - uma figura folclórica da Bretanha, que teria sido um governante violento e cruel conhecido por matar suas esposas ao pressentir que elas poderiam engravidar de um herdeiro. Entretanto, esses aspectos podem ser conhecidos por você se fizer um estudo mais profundo sobre a obra. Agora, gostaria de esclarecer que há uma diferença entre tradução e adaptação.

🔥 Micro-desafio 2 — Associação

Vamos descobrir essa diferença juntos? Escolha uma das opções para tradução:

- a) É concebida como um texto reescrito, uma adequação da obra para publicação ou divulgação a um público diferente do inicialmente pretendido, ou através de uma forma diferente do original.
- b) O significado básico da tradução é escrever, a partir de um texto-base em uma língua, um novo texto em outro idioma, mas essa tarefa não se resume a um fazer mecânico. Consiste em dominar, além da gramática, a cultura associada a duas ou mais línguas.
- c) A tradução é uma atividade técnica, na qual o tradutor interpreta a obra e faz uma adequação para uma outra língua.



Desafio colaborativo Por que uma tradução pode alterar o sentido da obra?

3C - Se você respondeu que a alternativa “b” é a correta para a denominação de tradução, acertou. Pode abrir o pacotinho de número 2C e colocar o acessório no corpo-base. Se respondeu que é a opção “a” ou “c” não abra nenhum pacotinho, mas siga adiante nos desafios. Saiba que a opção “a” se refere ao conceito de adaptação.

Agora vamos para o próximo desafio.

🔍 Pista:

Conta-se que o autor, aos 67 anos, perdeu o seu posto como secretário. Seu interesse pelos contos surgiu em um momento de mudança pessoal e profissional. Já aposentado e em busca de novos projetos, voltou-se para as histórias populares e folclóricas que ouviu na infância e que eram contadas entre as classes populares francesas. Inspirado por essas narrativas orais, viu a oportunidade de transformá-las em literatura escrita, direcionando-as especialmente para o público das cortes e da burguesia que se formava na França de Luís XIV. Foi a partir da primeira publicação que essa história ganhou o mundo e as mais diversas versões.

🔥 Micro-desafio 3 — Escolha estratégica

Você acha que a primeira tradução, em sua versão francesa, foi publicada quando? Escolha uma das seguintes opções:

- a) Entre 1804 e 1817.
- b) Entre 1504 e 1517.
- c) Entre 1704 e 1717.



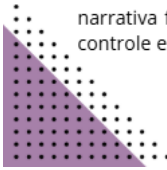
4C- Se você disse que a opção certa é a “c”, acertou. Pode abrir o pacotinho de número 3B e descobrir o que há dentro dele. Depois, coloque o acessório para dar continuidade à composição da personagem. Se não acertou, espere mais um pouco e pague uma prenda escolhida pelo grupo. As opções de prenda estão no verso desta cartinha. Após a prenda, avance para o desafio de número 5B.

Essa é fácil!

 **Pista:**

Agora você já sabe que essa história foi publicada pela primeira vez em 1967. Vários autores publicaram contos clássicos, mas lembra que a primeira edição dessa história foi feita por um autor francês?

Esse autor foi o pioneiro ao transformar contos da tradição oral europeia em literatura escrita, preservando e adaptando esses relatos para um público leitor, o que ajudou a consolidar a tradição dos contos de fadas na literatura infantil e adulta. Embora, tenha sido o primeiro a registrar a obra em forma literária, outros autores também revisaram o conto e reinterpretaram seu conteúdo ao longo dos séculos. Entre eles estão: Os Irmãos Grimm (1812). Eles publicaram histórias com temas similares de proibição e transgressão; Anatole France escreveu uma versão satírica e mais cômica subvertendo o tom sombrio do original e, por fim, Angela Carter, no século XX, a autora britânica incluiu uma releitura transformou o conto em uma narrativa feminista que explora os aspectos psicológicos e sociais do casamento, do controle e da opressão.



Mas... tratemos particularmente desse autor. Você sabe de quem estamos falando? Logo abaixo deixo três opções. Um deles escreveu a história pela primeira vez.



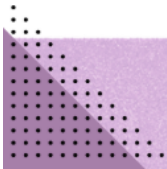
 Micro-desafio 4 — Autoria

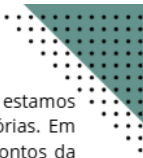
Muitos autores publicaram contos clássicos, mas a primeira edição dessa obra foi feita por esse autor francês. Você sabe dizer quem é? Conversem em grupo e depois escolham uma das opções:

- a) Charles Perrault.
- b) Antoine Galland.
- c) La Fontaine.

 **Pista desbloqueada**

Ele adaptou e acrescentou histórias à obra original.





5C - Isso mesmo! Quem publicou pela primeira vez o conto clássico do qual estamos falando foi o autor francês Charles Perrault, um nobre que coletava histórias. Em 1697, com quase 70, Charles Perrault passou a registrar as histórias ou contos da memória popular. Ao dar um acabamento literário a esse tipo de história, estava criando um novo gênero da literatura, o “conto de fadas”.

O livro, publicado no dia 11 de janeiro de 1697, ficou conhecido como “Contos da mãe gansa” e reunia diversas histórias. Entre elas, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, A Gata Borralheira, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas e o Pequeno Polegar. Essas histórias eram encerradas em forma de poesia, contendo sempre uma “lição de moral”.

Agora que você já sabe de tudo isso, falemos sobre a personagem.

Micro-desafio 5 — Complete

Considerado uma figura misteriosa e perturbadora com uma aparência marcante que reflete sua natureza sombria. Sua característica física mais evidente é, uma barba de um azul profundo e incomum, o que imediatamente o torna diferente dos outros e pode representar tanto seu mistério quanto sua estranheza. Essa cor de barba, associada ao inusitado e ao antinatural, contribui para a atmosfera sinistra que ele carrega.

Ele é geralmente descrito como um homem grande e corpulento, com uma presença física que impõe medo e autoridade. Sua postura é altiva e ameaçadora, o que se combina com uma expressão de frieza, olhos que podem parecer impiedosos e uma rigidez que sugere um homem acostumado a controlar e intimidar. Mesmo suas roupas refletem sua posição de nobreza e riqueza, com mantos e tecidos finos que escondem sua verdadeira natureza violenta e cruel.



Agora, você já descobriu de quem estamos falando? Abra o pacotinho de número 6C. Talvez ele te dê uma pista sobre ela.



Discussão final (grupo)

Como a narrativa pode ser uma ferramenta de transformação?



6C - Você está chegando ao final da nossa breve jornada de formação literária e já deve ter descoberto que estamos falando da personagem Barba Azul que dá nome a conto. Esse conto é originalmente associado a Charles Perrault, que o incluiu em sua coletânea *Histoires ou contes du temps passé* (1697). Perrault foi pioneiro na formalização de contos de fadas como literatura infantil na França, e Barba-Azul é uma de suas obras mais emblemáticas.

Nossa personagem foi revelada, mas o percurso formativo não se encerra aqui. O processo de formação continuada é contínuo e se renova a cada nova experiência. Pensando nisso, foram desenvolvidos diferentes kits pedagógicos, cada um centrado em personagens e autores(as) da literatura, com o objetivo de ampliar o repertório literário e fortalecer a mediação nas escolas.

O kit Formalitera foi concebido para sensibilizar gestores, professores e demais profissionais da educação sobre a importância de escolarizar a literatura de forma consciente e qualificada. Para isso, é essencial conhecer profundamente o objeto da mediação, as narrativas, seus autores e autoras, e apropriar-se do conhecimento literário como base para uma mediação significativa, crítica e sensível no contexto escolar.

Espero que tenha gostado da experiência.

Marissol Cavalcanti
Pesquisadora e formadora de mediadores literários



APÊNDICE D - COLETA DE FEEDBACK

“Formação de docentes mediadores de leitura na perspectiva do letramento literário: possibilidades e desafios na utilização do kit FormaLitera” - Coleta de feedback

Caro(a) participante,

Agradecemos pela sua participação nas oficinas de formação em mediação de leitura literária utilizando o recurso Kit Formalitera. Para que possamos avaliar e melhorar futuras formações, pedimos gentilmente que responda às seguintes perguntas de feedback sobre sua experiência.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Avalie as afirmativas 1 e 2 e escolha a opção que considerar mais adequada: *

1- Eu compreendi as cartas desafio de forma muito fácil.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo plenamente

2.

2- As cartas desafio apresentaram questões relevantes para meu entendimento dos aspectos relacionados à literatura e ao gênero literário *Contos de fadas* (origem, transmissão oral, características, tradução e adaptação, variações...)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concordo
- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Não concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo plenamente

3. 3 - Quais foram os principais desafios encontrados ao participar do jogo utilizando o kit FormaLitera? *

4. 4 - Você considera que o kit FormaLitera cumpre a função de formar brincando? Explique ou dê exemplos. *

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA REGISTRO EM DIÁRIO DE BORDO

Data: ____/____/2024.

Instituição: () I () II

Local: () Biblioteca escolar () Sala de leitura

Turma(s)/Série(s): 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano ()

Número de participantes: _____

Kit Formalítera utilizado: B () C ()

Duração da sessão: 25 min.

Pesquisador(a): Marissol Ferreira Batista Cavalcanti

Tipo de observação: () Participante () Não Participante

Categoria I – Contexto e Organização

Objetivo da observação:

Analisar variáveis externas que influenciam o processo formativo.

Perguntas orientadoras do roteiro:

- Como o espaço físico foi organizado para a oficina?
- Houve interrupções externas? Quais? Com que frequência?
- O ambiente favoreceu ou dificultou a concentração?
- O tempo previsto foi suficiente? Houve ajustes?
- As docentes demonstraram preocupação com o horário?

Campos de registro:

- Foco/elementos observados
- Descrição do fenômeno (dados brutos)
- Observações iniciais do pesquisador (sem inferência)

Categoria II – Interação e Engajamento (Gamificação)

Objetivo da observação:

Analisar o envolvimento afetivo, comportamental e lúdico das participantes.

Perguntas orientadoras:

- Quais foram as reações iniciais ao kit?
- Houve curiosidade, receio, ansiedade, entusiasmo?
- Como ocorreu a interação entre as duplas?
- As respostas foram impulsivas ou reflexivas?
- Como se deu o manuseio do boneco e dos acessórios?
- Surgiram gestos de afetividade ou referências à infância?

Campos de registro:

- Reações verbais e não verbais
- Interações entre as participantes
- Falas espontâneas relevantes

Categoria III – Conteúdo e Formação Literária

Objetivo da observação:

Compreender como os saberes literários são mobilizados, tensionados ou ampliados.

Perguntas orientadoras:

- As docentes mobilizam conhecimentos prévios?
- Há formulação e reformulação de hipóteses?
- Reconhecem conceitos literários, autoria e origem dos contos?
- Surgem dificuldades conceituais?
- Há interesse em aprofundamento após o jogo?

Campos de registro:

- Estratégias cognitivas observadas
- Dificuldades explícitas
- Indícios de aprendizagem e curiosidade intelectual

Categoria IV – Desafios e Obstáculos

Objetivo da observação:

Identificar entraves metodológicos e operacionais da proposta.

Perguntas orientadoras:

- Quais dificuldades as participantes verbalizam?
- O tempo foi percebido como limitador?
- Os enunciados foram compreendidos com facilidade?
- Houve necessidade de intervenção da pesquisadora?
- O ritmo da gamificação precisou ser ajustado?

Campos de registro:

- Tipos de dificuldades
- Reações emocionais (ansiedade, frustração)
- Momentos de intervenção do pesquisador

Categoria V – Síntese do Observador (Pesquisador)

Objetivo da observação:

Produzir uma leitura interpretativa global do momento formativo.

Perguntas orientadoras:

- O kit cumpriu sua função formativa?
- A proposta de “formar brincando” mostrou-se eficaz?
- Houve deslocamentos na postura docente?
- Que indícios de transformação ou reflexão emergiram?
- Que aspectos podem ser aprimorados no kit ou na dinâmica?

Campos de registro:

- Avaliação global do momento
- Relação com os objetivos da pesquisa
- Insights analíticos preliminares

Orientações para o preenchimento dos campos observados

- O campo “Dados Brutos / Registro Descritivo” deve priorizar descrições objetivas, falas literais, gestos e acontecimentos observáveis, evitando inferências;
- O campo “Interpretação Teórico-Analítica” deve ser preenchido preferencialmente após a oficina, articulando os dados observados aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico.
- As categorias devem ser preenchidas mesmo quando não houver ocorrência significativa, registrando-se, nesses casos, a ausência do fenômeno observado.

Apêndice F - Quadro Analítico de Observação para registro em Diário de Bordo

Categoria de Observação	Foco / Elementos de Registro	Dados Brutos / Registro Descritivo (Fenômeno Observado)	Interpretação Teórico-Analítica (Análise e Impacto)
I. Contexto e Organização	Ambiente educacional (espaço físico, organização do local)		
	Interrupções externas (entrada de pessoas, ruídos, deslocamentos)		
	Gestão do tempo pedagógico (duração da sessão, adequação ao cronograma)		
	Condições de realização da oficina nos horários de módulo docente		
II. Interação e Engajamento (Gamificação)	Reações iniciais ao kit (verbais e não verbais)		
	Nível de curiosidade, surpresa ou receio frente aos desafios		
	Dinâmica de interação entre as participantes (cooperação, diálogo)		
	Manuseio dos componentes do kit (boneco e acessórios)		

	Evocação de memórias afetivas e dimensão do brincar		
III. Conteúdo e Formação Literária	Mobilização de conhecimentos prévios		
	Formulação e reformulação de hipóteses durante os desafios		
	Identificação de conceitos literários, autoria e origem dos contos		
	Dificuldades conceituais evidenciadas		
	Interesse em aprofundamento teórico ou ampliação do repertório literário		
IV. Desafios e Obstáculos	Dificuldades relatadas pelas participantes		
	Adequação do tempo para leitura e resolução dos desafios		
	Compreensão dos enunciados das cartinhas		
	Necessidade de intervenções do pesquisador		
	Ansiedade, pressão ou desconforto durante a		

	gamificação		
V. Síntese do Observador (Pesquisador)	Avaliação da efetividade formativa do kit (“formar brincando”)		
	Impacto geral do momento gamificado		
	Indícios de deslocamento de postura docente		
	Reconhecimento de fragilidades nas práticas de mediação da leitura		
	Sugestões de aprimoramento do kit, do manual ou da dinâmica		
	Falas significativas (citações diretas)		

Síntese dos registros e das análises realizadas com os dois grupos participantes no diário de bordo.

Categoria de Observação	Foco/Elementos de Registro	Dados Brutos/Registro Descritivo (O Fenômeno)	Interpretação teórico-analítica (Análise e Impacto)
I. Contexto e Organização	Aplicação de momentos gamificados no ambiente das instituições I e II.	Ambas as instituições organizaram um espaço específico, mas houve livre acesso de outros funcionários ao local, resultando em interrupções.	As interrupções quebraram o ritmo do trabalho, desviando a atenção e exigindo retomadas constantes dos desafios, além de um esforço adicional para reorganizar a concentração do grupo.

	Participantes Docentes das instituições I e II.	As docentes demonstraram curiosidade e disposição para interagir com o recurso. A dinâmica foi marcada por interrupções que exigiram retomadas constantes da leitura e interpretação dos desafios.	A participação ativa dos docentes demonstrou o envolvimento da dupla durante o processo de gamificação, apesar dos fatores externos (interrupções de pessoas externas durante a condução da atividade) comprometerem o ritmo da gamificação.
	Tempo e Ambiente (Duração total da sessão; Local de aplicação).	O cronograma precisou ser ajustado para um único encontro sequencial de aproximadamente vinte e cinco minutos. As docentes consultavam o relógio , preocupadas em retornar às suas turmas no horário previsto. O encontro foi marcado por interrupções constantes causadas pela entrada de outros funcionários.	A redução de tempo comprometeu as trocas entre as participantes e dificultou uma imersão mais profunda nos desafios. As interrupções prejudicaram a concentração durante a gamificação.
	Kits Formalitera (kit aplicado).	Foram utilizados o Kit B – Sherazade e o Kit C – O Barba Azul . A escolha ocorreu por representarem figuras icônicas da literatura, ainda pouco exploradas nas mediações realizadas em bibliotecas escolares.	A seleção objetivou abordar figuras cuja narrativa é percebida como inadequada ou polêmica para o contexto escolar, ou cujo desconhecimento por parte dos mediadores é alto.
II. Interação e Engajamento (Gamificação)	Resposta Inicial ao Recurso (Reações iniciais verbais e não verbais; nível de curiosidade).	As reações iniciais foram marcadas pela curiosidade e surpresa ao verem um corpo de boneco sem adereços, capaz de representar tanto personagens femininas quanto masculinas da literatura. Surgiu uma certa ansiedade em descobrir quem seria a personagem. As docentes se antecipavam nas respostas com base apenas nos primeiros elementos visuais.	A ansiedade em descobrir a personagem permeou parte da dinâmica. A antecipação comprometeu descobertas importantes que poderiam surgir nas etapas seguintes.

	Dinâmica de Grupo (Tipo de interação verbal; manifestações de satisfação/diversão).	Nas primeiras duplas, houve um certo receio em enfrentar os desafios , motivado pelo medo de errar as respostas. Expressões como “ não sei se vou acertar ” surgiram com frequência. Algumas docentes tinham tendência em responder os desafios rapidamente após a revelação de poucas pistas.	Foi necessária a minha intervenção esclarecendo que o objetivo da atividade era favorecer o aprendizado por meio do jogo, e não avaliar o domínio de conhecimentos. A antecipação sem reflexão comprometeu descobertas importantes.
	Uso dos Componentes (Manuseio dos acessórios e do boneco; velocidade da dedução).	O manuseio do kit ocorreu de forma um tanto apressada , devido à limitação de tempo. As participantes demonstraram interesse em explorar o boneco e seus acessórios com mais tranquilidade e ludicidade, manifestando verbalmente esse desejo. Citavam lembranças da infância e sentimentos de saudades relacionados às brincadeiras de bonecas.	O interesse e afeto demonstrados reforçaram o potencial lúdico do recurso, mesmo que o tempo limitado tenha prejudicado a dinâmica.
III. Conteúdo e Formação Literária	Abordagem dos Desafios (Uso de conhecimento prévio; busca por pistas; formulação de hipóteses).	Reações constantes de surpresa diante de cada nova informação sobre a história, a personagem ou o contexto sociocultural. As docentes mobilizavam conhecimentos prévios, discutiam e revisavam hipóteses. Interrompiam a atividade para reler os enunciados e tentar esclarecer o sentido do que estava escrito.	A surpresa demonstra a eficácia do kit em apresentar elementos formativos desconhecidos. O receio de errar e a dificuldade de compreensão dos enunciados indicaram ansiedade e a complexidade do conteúdo registrado.
	Conhecimento Literário Aplicado (Identificar se noções sobre literatura, autores, origens dos contos foram mobilizadas).	Os docentes revelaram dificuldade em reconhecer conceitos literários , assim como em identificar informações sobre autores e a origem dos contos.	Esse aspecto, frequentemente mencionado por elas durante as oficinas, evidenciou um desconforto decorrente das lacunas em seus conhecimentos.

	Reflexão Pós-Jogo (Percepção das participantes sobre o aprendizado; desejo de reler ou ler novas obras).	Os docentes expressaram o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre as narrativas e seus contextos. Solicitaram indicações de leitura que possibilitassem a ampliação de seu repertório literário ao término da proposta gamificada.	O percurso dos desafios revelou elementos da literatura até então desconhecidos, demonstrando a efetividade formativa do kit ao despertar a vontade de aprofundamento (ampliação de repertório).
IV. Desafios e Obstáculos	Dificuldades na Aplicação (Registro das dificuldades encontradas pelas participantes).	Os docentes relataram dificuldade em assimilar o conteúdo dos desafios e elaborar as respostas no tempo previsto (25 minutos). Pontuaram que alguns enunciados eram extensos .	A limitação de tempo prejudicou o raciocínio e a assimilação das informações contidas nos desafios. Apesar da dificuldade, elas destacaram que os desafios eram instrutivos e continham informações importantes.
	Ritmo e Tempo (Registrar se o tempo de gamificação foi suficiente).	Os docentes evidenciaram ansiedade por meio de expressões e gestos, e pela verbalização da dificuldade em participar de forma tranquila.	A limitação de tempo comprometeu a tranquilidade necessária para a imersão na gamificação.
V. Síntese do Observador (Pesquisador)	Cumprimento da Função (Avaliação preliminar sobre se o kit cumpriu a função de "formar brincando").	Percepção de que o kit potencial formativo.	Sua efetividade dependeria de uma aplicação processual e gradativa, inserida em ações formativas planejadas e desenvolvidas ao longo do ano letivo.
	Postura Docente (Anotações sobre a postura dos professores; sinais de transformação de postura).	Professores demonstraram interesse ao solicitarem acesso a materiais adicionais, como livros literários e obras sobre mediação. Expressaram incômodo em relação à forma como vinham conduzindo suas práticas.	Houve um reconhecimento de que as práticas atuais se distanciam das percepções suscitadas por meio das abordagens gamificadas que valorizam a fruição estética e a experiência de sentidos.

	Pontos de Destaque (Registro de fala relevante que contribuiu para a análise qualitativa dos dados).	Citações diretas: "Nossa, eu não sabia nada do que está presente nos desafios! Que por exemplo, há uma diferença entre histórias adaptadas e traduzidas...". "Você me emprestaria os livros que utilizou para fazer os desafios das cartinhas?". "Achei que aprender de forma lúdica foi muito divertido e instrutivo".	Estas falas reforçam a importância do kit na revelação de lacunas de conhecimento e a relevância da abordagem lúdica na formação, contribuindo diretamente para a análise qualitativa dos dados.
--	---	---	---

Fonte: dados originais da pesquisa.

APÊNDICE G - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Formação de docentes mediadores de leitura na perspectiva do letramento literário: possibilidades e desafios na utilização do kit **FormaLítera**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maira Sueco **Maegava**, Córdula (pesquisadora principal) e Marissol Ferreira Batista Cavalcanti (pesquisadora assistente).

Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar a implementação do kit **FormaLítera**, identificando suas possibilidades e desafios, como um recurso para a formação de docentes mediadores de leitura literária.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelas pesquisadoras Maira Sueco **Maegava**, Córdula (pesquisadora principal) e Marissol Ferreira Batista Cavalcanti (pesquisadora assistente) no mês de outubro antes da coleta de dados da pesquisa.

Antes de concordar em participar da pesquisa, você pode entrar em contato conosco Maira Sueco **Maegava**, Córdula (pesquisadora principal) e Marissol Ferreira Batista Cavalcanti (pesquisadora assistente) para discutir as informações do estudo.

Faremos o convite para participação na pesquisa primeiramente, por meio de reunião a ser realizada com as docentes das duas instituições. Nessa reunião, trataremos sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e posteriormente, fixaremos o convite/cartaz na sala dos professores das duas instituições participantes: Instituto Teresa Valse **Dantellini** e Escola Navegantes, formalizando assim, o convite/participação na pesquisa.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Os dados serão coletados em campo entre os meses de outubro a dezembro de 2024.

Na sua participação, você será convidado(a) a participar das três etapas da pesquisa: a) etapa 1, entrevista individual que será gravada por meio de áudio e terá uma duração aproximada de 30 a 45 min. A entrevista gravada será transcrita por meio de sistema automático de transcrição; b) etapa 2, aplicação de questionário eletrônico por meio do Google **Forms** no qual será convidado(a) a responder algumas questões relacionadas a literatura, mediação literária e experiências de leitura; c) etapa 3, implementação de oficinas de formação de mediadores de leitura literária utilizando o kit **FormaLítera** (2 encontros de formação de 40min a 1h), com aplicação de formulário de avaliação das oficinas pós oficina. Durante os encontros de formação, a pesquisadora assistente preencherá um diário de bordo no qual serão registradas as observações sobre o momento de jogo/formação.

A etapa com a aplicação de QUESTIONÁRIO E COLETA DE FEEDBACK PÓS-OFCINA constará de preenchimento de formulário eletrônico no qual você, participante, acessará o formulário por meio de dispositivos eletrônicos (celular, tablet, notebook...) e realizará todo o processo em ambiente privado no qual as pesquisadoras não estarão presentes. Convém ressaltar que não precisarão identificar-se e os e-mails não serão coletados garantindo assim, o sigilo e participação no estudo.

Todos os dados coletados serão armazenados em sistema seguro, protegido por senha. Apenas membros da equipe de pesquisa (pesquisadora principal e assistente) terão acesso aos dados brutos.

Após o término da pesquisa e de todas as análises necessárias, serão realizados backups das informações coletadas para que os dados armazenados em nuvem sejam retirados da internet e armazenados no computador da pesquisadora principal, cujo acesso é realizado por meio de senha pessoal. Após a transferência dos dados para o dispositivo seguro e restrito às pesquisadoras, os dados em nuvem serão apagados, impossibilitando a recuperação das informações.

Para participação nessas etapas de pesquisa será fixado, na sala dos professores das duas instituições, cartaz/convite com o link do questionário. A sua participação como docente regente do Ensino Fundamental I e entusiastas da área de leitura e educação é fundamental para o sucesso deste estudo, e por isso, contamos com a sua valiosa contribuição.

Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Nós, pesquisadores, atenderemos às orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Informamos que os arquivos da gravação de entrevistas (etapa 1) serão mantidos mesmo depois de transcritas, sendo tomadas as medidas possíveis e cabíveis para a manutenção do sigilo por tempo indeterminado.

É compromisso das pesquisadoras responsável e assistente a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Sendo assim, finalizada a pesquisa, agendaremos um horário a combinar com as duas

Rubrica do(a) Participante

Rubrica do(a) Pesquisador(a)

APÊNDICE H - CONVITE

Convite para Participação em Pesquisa

Caros(as) participantes,

Eu, Maíra Sueco Maegava Cordula (pesquisadora principal) e Marissol Ferreira Batista Cavalcanti (pesquisadora assistente) estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **"Formação de docentes mediadores de leitura na perspectiva do letramento literário: possibilidades e desafios na utilização do kit FormaLitera"**, que visa investigar a implementação do kit FormaLitera, identificando suas possibilidades e desafios, como um recurso para a formação de docentes mediadores de leitura literária.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, convido-o(a) a participar deste estudo, que será realizado por meio de entrevistas, questionários e momentos de formação em pesquisa-ação. A participação de docentes profissionais do Ensino Fundamental I e entusiastas da área de leitura e educação é fundamental para o sucesso deste estudo, e por isso, conto com a sua valiosa contribuição.

Detalhes da Participação:

1. **Entrevista:** Será realizada entrevista individual, com duração aproximada de 30 a 45 minutos, na qual discutiremos suas experiências e práticas relacionadas à literatura e mediação de leitura literária;
2. **Formulário:** Você preencherá um questionário que abordará questões sobre suas práticas e percepções acerca da literatura e mediação de leitura;
3. **Momentos de Formação e coleta de Feedbacks:** Professores regentes e monitores participarão de duas sessões de formação utilizando o recurso kit FormaLitera. Ao final, dos momentos de formação, você preencherá um formulário para avaliar as atividades desenvolvidas.

Benefícios da Participação:

- Contribuição para o avanço do conhecimento na área de mediação de leitura;
- Reflexão sobre suas próprias práticas e potencial aprimoramento das suas estratégias de mediação literária;
- Participação em um estudo acadêmico que pode influenciar e impactar positivamente políticas e práticas educativas futuras tanto na rede privada quanto na rede pública de educação.

Confidencialidade e Ética: Garantimos que todas as informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. A participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Se estiver interessado(a) em participar ou se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, por favor, entre em contato conosco pelo e-mail marissol.cavalcanti@ufu.br ou pelo telefone (34) 99216-1015.

Agradecemos antecipadamente pela sua colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente,
Maíra Sueco Maegava Cordula (pesquisadora principal)
Marissol Ferreira Batista Cavalcanti (pesquisadora assistente)
Telefone de contato: (34) 99216-1015
E-mail pesquisadora assistente: marissol.cavalcanti@ufu.br
Universidade Federal de Uberlândia