

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS
DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tatiana Homem Feitoza

DESPERTANDO O ENCANTO PELA LEITURA:
Estratégias de ensino para o letramento literário
no 4º ano do ensino fundamental

Rio de Janeiro

2026

Tatiana Homem Feitoza

DESPERTANDO O ENCANTO PELA LEITURA:

Estratégias de ensino para o letramento literário no 4º ano do ensino fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica, na linha de pesquisa de Linguagens e Letramentos no Ensino Básico.

Orientadora: Profª Drª Flávia Vieira da Silva do Amparo.

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

F311 Feitoza, Tatiana Homem

Despertando o encanto pela leitura : estratégias de ensino para o letramento literário no 4º ano do ensino fundamental / Tatiana Homem Feitoza. - Rio de Janeiro, 2026.

139 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Flávia Vieira da Silva do Amparo.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Letramento literário. 3. Práticas pedagógicas. 4. Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 5. Leitura. I. Amparo, Flávia Vieira da Silva do. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 808.07

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Dedico este trabalho à minha amada família, pelo amor e apoio ao longo desta caminhada, e, de forma muito especial, à querida mãe (*in memoriam*), que foi meu alicerce e cuja presença permanece viva em minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que permitiu que eu chegasse até aqui, e à espiritualidade amiga que tem iluminado, conduzido e inspirado todo esse processo.

À minha mãe, que foi meu exemplo de amor e de força e que, lá de cima, deve observar com orgulho esta trajetória. Ela que foi uma menina que, ao ser aprovada para cursar o quinto ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II, foi impedida de ingressar por causa do meu avô, que acreditava que o estudo era destinado apenas aos filhos homens, enquanto às filhas caberia casar-se e seguir o marido. Quero dizer, querida mãe, que estou aqui no Colégio Pedro II por mim, por você e por todas as mulheres.

Ao meu filho, Caio Fabiano, meu grande amor e amigo. Agradeço por estar ao meu lado em todos os momentos e por compreender as angústias e alegrias próprias deste ciclo.

Às minhas irmãs, Taís e Andreia, e ao meu companheiro, Bruno Barbosa, pelo carinho, incentivo e apoio constantes ao longo desta jornada, sempre torcendo por mim e acreditando na concretização deste sonho.

À minha orientadora, Professora Flávia, pela orientação cuidadosa, pelo apoio constante e pelas valiosas contribuições que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu coordenador, Professor Edgar, pela disponibilidade e apoio sempre que necessário para a concretização desta pesquisa.

Às professoras Aira e Maria Betânia, que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora e contribuíram com olhares técnicos, minuciosos e sensíveis para o aprimoramento desta pesquisa.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II, pela atenção e celeridade no tratamento das demandas necessárias à realização desta pesquisa.

Aos colegas da turma 2024 do MPPEB, pelas trocas de experiências, ideias e aprendizagens ao longo desta jornada, que tornaram este percurso mais rico e significativo.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.

(Alves, 1980)

RESUMO

FEITOZA, Tatiana Homem. *Despertando o encanto pela leitura: Estratégias de ensino para o letramento literário no 4º ano do ensino fundamental*. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

O letramento literário constitui um processo que ultrapassa a decodificação dos signos linguísticos, envolvendo interpretação, construção de sentidos e apropriação estética dos textos literários. Nesse contexto, ele desempenha papel fundamental na formação de leitores críticos e sensíveis, ao articular dimensões cognitivas, culturais e sociais. Entretanto, diante da crescente inserção das crianças no universo das tecnologias digitais e de outras formas de entretenimento, observa-se um distanciamento em relação às práticas de leitura literária no ambiente escolar. Assim, esta pesquisa teve como objetivo investigar e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o interesse pela leitura literária e contribuam para a formação de leitores no 4º ano do Ensino Fundamental. A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, caracterizando-se como pesquisa aplicada. Os dados foram produzidos por meio de observação participante, registros em diário de campo e levantamento diagnóstico com docentes e discentes de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Para a análise, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), organizada em etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. A partir da análise dos dados, foram identificadas categorias temáticas relacionadas ao engajamento discente, à leitura como prática social, à multimodalidade das experiências literárias, à autoria e à mediação docente. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na ludicidade, na participação ativa dos estudantes e na articulação entre diferentes linguagens favorecem o envolvimento com a leitura literária e ampliam as possibilidades de construção de sentidos. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado e validado um Produto Educacional em formato de e-book, intitulado *Vozes literárias: o protagonismo do aluno nas aulas de leitura*, constituído como um Caderno de Projetos Literários. O material reúne propostas pedagógicas organizadas em eixos, voltadas à promoção do letramento literário de forma contextualizada, participativa e aplicável ao cotidiano escolar. Conclui-se que a promoção do letramento literário nos anos iniciais requer mediação docente intencional, práticas significativas e reconhecimento das experiências dos alunos, sendo o Produto Educacional uma contribuição relevante para o fortalecimento da leitura literária na Educação Básica.

Palavras-chave: Leitura; práticas pedagógicas; letramento literário.

ABSTRACT

FEITOZA, Tatiana Homem. *Awakening the enchantment of reading: teaching strategies for literary literacy in the 4th year of elementary education*. 2026. Dissertation (Professional Master's in Basic Education Practices) – Colégio Pedro II, Office of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Rio de Janeiro, 2026.

Literary literacy is a process that goes beyond the decoding of linguistic signs, involving interpretation, meaning-making, and the aesthetic appropriation of literary texts. In this context, it plays a fundamental role in the development of critical and sensitive readers by articulating cognitive, cultural, and social dimensions. However, due to the increasing insertion of children into the universe of digital technologies and other forms of entertainment, a distancing from literary reading practices in the school environment has been observed. Thus, this research aimed to investigate and develop pedagogical practices that foster interest in literary reading and contribute to the formation of readers in the 4th year of elementary education. The study is grounded in a qualitative interpretative approach and is characterized as applied research. Data were produced through participant observation, field notes, and a diagnostic survey with teachers and students from a public municipal school in Rio de Janeiro. For data analysis, Content Analysis was adopted, according to Bardin (2011), organized into the stages of pre-analysis, material exploration, and interpretation of results. From the data analysis, thematic categories were identified related to student engagement, reading as a social practice, the multimodality of literary experiences, authorship, and teacher mediation. The results indicate that pedagogical practices based on dialogue, playfulness, active student participation, and the articulation of different languages enhance engagement with literary reading and expand possibilities for meaning-making. As an outcome of the research, an Educational Product was developed and validated in the form of an e-book entitled *Literary voices: student protagonism in reading classes*, structured as a Literary Projects Handbook. The material brings together pedagogical proposals organized into thematic axes, aimed at promoting literary literacy in a contextualized, participatory, and applicable way within the school context. It is concluded that promoting literary literacy in the early years requires intentional teacher mediation, meaningful practices, and recognition of students' experiences, with the Educational Product representing a relevant contribution to strengthening literary reading in Basic Education.

Keywords: literary reading; pedagogical practices; literary literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Contexto do estudo	5
1.2 Problema de pesquisa	8
1.3 Objetivos	8
1.3.1 Objetivo Geral	8
1.3.2 Objetivos Específicos	8
1.4 Justificativa	9
1.5 Delineamento da pesquisa	10
1.6 Organização do texto	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Leitura como prática social, cultural e emancipadora	17
2.1.1 A leitura na perspectiva de Paulo Freire	17
2.1.2 A leitura como ato político, estético e transformador	18
2.2 Letramento, letramento literário e a formação do leitor	19
2.2.1 Do letramento às práticas de letramento literário	20
2.2.1.1 O letramento como prática social: contribuições dos Novos Estudos do Letramento (NLS).....	22
2.2.2 A literatura como instrumento de formação estética, crítica e social	24
2.3 Multiletramentos, cultura digital e protagonismo discente no letramento literário	27
2.4 A dinâmica entre leitura, letramento literário e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão da literatura.....	30
2.4.1 Metodologia de busca e critérios de inclusão/exclusão	30
2.4.2 Análise dos Achados Preliminares	34
3 METODOLOGIA	36
3.1 Tipo de pesquisa	36
3.2 Caracterização do campo de estudo	37
3.3 População e amostra.....	39
3.4 Instrumentos de coleta de dados.....	40
3.5 Metodologia de análise de dados	42
4 DIAGNÓSTICO INICIAL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	43
4.1 Sondagem do perfil leitor dos alunos.....	43
4.1.1 Distribuição etária dos alunos participantes da pesquisa.....	44
4.1.2 Perfil de gênero dos participantes	45
4.1.3 Interesse pela leitura de livros de histórias	46

4.1.4 Presença de livros literários no contexto familiar	47
4.1.5 Meios em que os alunos têm maior contato com narrativas literárias para além do ambiente escolar	48
4.1.6 Frequência de leitura literária em contextos extraclasse	49
4.1.7 Categorias de narrativas literárias preferidas pelos alunos.....	50
4.1.8 Prática de recontar narrativas literárias	51
4.1.9 Aspectos motivadores na escolha de livros	52
4.1.10 Personagens preferidos e razões de escolha segundo os alunos	53
4.1.11 Interesse dos alunos em atividades de roda de leitura	54
4.1.12 Preferências musicais dos alunos como manifestação cultural.....	55
4.1.13 Preferências dos alunos para atividades de leitura.....	55
4.1.14 Considerações sobre a sondagem do perfil leitor dos alunos	56
4.2 Mapeamento das Práticas Pedagógicas.....	57
4.2.1 Formação acadêmica	58
4.2.2 Estratégias de incentivo à leitura literária	59
4.2.3 Frequência do trabalho com literatura em sala de aula	60
4.2.4 Gêneros literários trabalhados nas práticas pedagógicas.....	60
4.2.5 Abordagem de temas sociais na Leitura Literária	61
4.2.6 A leitura literária como instrumento de inclusão e conscientização.....	62
4.2.7 Finalidades atribuídas à leitura literária nas práticas docentes	63
4.2.8 Práticas de leitura literária	64
4.2.9 A importância da literatura na formação do indivíduo no Ensino Fundamental	66
4.2.10 Desafios ao incentivo da leitura literária no contexto escolar.....	67
4.2.11 Considerações sobre o mapeamento de práticas pedagógicas	68
4.3 Análise diagnóstica e discussão dos dados.....	69
4.3.1 Leitura como prática social já existente, mas não plenamente mediada pedagogicamente.....	69
4.3.2 A cultura digital e multimodal nas práticas de leitura dos alunos <i>versus</i> subutilização pedagógica	70
4.3.3 Tensão entre fruição estética e abordagem instrumental da literatura	71
4.3.4 Desigualdade de acesso e centralidade da escola como agente de letramento	72
4.3.5 Integração final dos dados.....	72
5 PRODUTO EDUCACIONAL	74
5.1 Apresentação do Produto Educacional.....	74
5.2 Justificativa do formato e tipologia.....	76
5.3 A utilização do acervo existente nas unidades escolares	77

5.4 Objetivos do Caderno.....	78
5.5 Estrutura e conteúdo do Caderno: a proposta metodológica	79
5.5.1 Introdução do projeto: o professor como contador de histórias.....	81
5.5.2 Eixo I – Troca-troca literário.....	83
5.5.3 Eixo II – Árvore Literária: leituras que criam raízes e dão frutos	84
5.5.4 Eixo III – Viralizideias literárias	87
5.5.5 Eixo IV – Pegue e monte a sua história	89
5.5.6 Eixo V – Jogral literário.....	91
5.6 Aplicação prática das atividades e validação do produto educacional: o diário de campo	93
5.6.1 Aplicação das atividades do Eixo I	94
5.6.1.1 Observações da pesquisadora acerca do Eixo I.....	95
5.6.2 Aplicação das atividades do Eixo II	97
5.6.2.1 Observações da pesquisadora acerca da aplicação das atividades do Eixo II....	101
5.6.3 Aplicação das atividades do Eixo IV	102
5.6.3.1 Observações da pesquisadora acerca da aplicação das atividades do Eixo IV ..	104
5.7 Análise dos dados resultantes da aplicação das atividades	105
5.7.1 Engajamento discente e protagonismo na experiência literária	106
5.7.2 Leitura como prática social, compartilhada e comunitária.....	107
5.7.3 Multimodalidade, oralidade e performance como ampliação da experiência literária	108
5.7.4 Autoria, imaginação e ressignificação da escrita literária.....	108
5.7.5 Mediação docente, escuta do campo e refinamento do Produto Educacional	109
5.7.6 Síntese interpretativa.....	110
5.8 Análise do Produto Educacional à luz dos critérios de avaliação.....	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES	122
APÊNDICE B - MAPEAMENTO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À LEITURA LITERÁRIA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	124
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL	127
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
APÊNDICE E - SONDAGEM DO PERFIL LEITOR.....	133

APÊNDICE F - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA OBSERVAÇÃO	
PARTICIPANTE E DO DIÁRIO DE CAMPO	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Produto Educacional	75
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos Estudos Incluídos na Revisão de Literatura	31
Tabela 2: Personagens preferidos e razões de escolha segundo os alunos	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição etária dos alunos participantes da pesquisa	44
Gráfico 2 – Perfil de gênero dos participantes	45
Gráfico 3 – Interesse pela leitura de livros de histórias	46
Gráfico 4 – Presença de livros literários no contexto familiar	47
Gráfico 5 – Meios em que os alunos têm maior contato com narrativas literárias para além do ambiente escolar	48
Gráfico 6 – Frequência de leitura literária em contextos extraclasse	49
Gráfico 7 – Categorias de narrativas literárias preferidas pelos alunos	50
Gráfico 8 – Prática de recontar narrativas literárias	51
Gráfico 9 – Aspectos motivadores na escolha de livros	52
Gráfico 10 – Personagens preferidos e razões de escolha segundo os alunos	54
Gráfico 11 – Interesse dos alunos em atividades de roda de leitura	55
Gráfico 12 – Preferências musicais dos alunos como manifestação cultural	56
Gráfico 13 – Formação acadêmica dos professores participantes	58
Gráfico 14 – Estratégias de incentivo à leitura literária	59
Gráfico 15 – Frequência do trabalho com literatura em sala de aula	60
Gráfico 16 – Gêneros literários trabalhados nas práticas pedagógicas	61
Gráfico 17 – Abordagem de temas sociais na leitura literária	62
Gráfico 18 – A leitura literária como instrumento de inclusão e conscientização	63
Gráfico 19 – Finalidades atribuídas à leitura literária nas práticas docentes	64
Gráfico 20 – Práticas de leitura literária	65
Gráfico 21 – A importância da literatura na formação do indivíduo no Ensino Fundamental	66
Gráfico 22 – Desafios ao incentivo da leitura literária no contexto escolar	67

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professora teve início movida por uma paixão pela linguística, especialmente por seu potencial de revelar como a linguagem estrutura o pensamento e a interação humana. Foi essa paixão que me levou à graduação em Letras, em que pude aprofundar meus estudos sobre a linguagem como elemento estruturante da experiência humana, da cultura e da identidade. No entanto, foi o desejo de atuar diretamente na formação de crianças que me conduziu, posteriormente, ao curso de formação pedagógica, com o intuito de adquirir a habilitação necessária para lecionar nos anos iniciais da Educação Básica.

Com o objetivo de aprimorar minha atuação docente, concluí uma especialização em Alfabetização e Letramento. Essa formação permitiu aprofundar meus conhecimentos sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, além de fortalecer minha compreensão sobre o papel social e formativo da linguagem.

Desde 2018, atuo como professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, na rede municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro. Ao longo dessa trajetória, confirmou-se na prática a ideia de que o exercício docente vai muito além da transmissão de conteúdos, exige escuta atenta, sensibilidade, constante observação e um compromisso ético com a aprendizagem de cada aluno. A cada novo grupo, a prática se reinventa. As estratégias que funcionaram em um determinado ano podem já não fazer sentido no ano seguinte, e é justamente essa dinâmica viva que me instiga a buscar sempre novas possibilidades pedagógicas. Não há um roteiro fechado ou uma fórmula pronta para ensinar, mas o ensino-aprendizagem é uma construção diária que se dá, dentre outras coisas, no encontro entre o conhecimento, a afetividade e a escuta das necessidades concretas de cada turma.

Com o tempo, percebi que não se pode pensar em aprendizagem significativa sem considerar os aspectos socioemocionais do processo educativo. Muitos alunos carregam inseguranças, medos ou vivências difíceis que interferem diretamente no modo como aprendem. Por isso, comecei a valorizar ainda mais a dimensão qualitativa da avaliação, que permite compreender trajetórias e reconhecer avanços que nem sempre são perceptíveis apenas por meio de provas e registros quantitativos.

Há três anos, assumi o cargo de professora da sala de leitura, o que me proporcionou experiências transformadoras com o universo literário. Nesse espaço, observei com encantamento os efeitos que a literatura pode provocar nas crianças.

Aquele aluno que nunca havia escutado uma história, fora do contexto escolar, passou a demonstrar interesse pelos livros. Outro, até então considerado “indisciplinado”, mostrou-se atento, participativo, leu em voz alta, interpretou personagens e, ao ser aplaudido pelos colegas, teve sua autoestima visivelmente elevada. Situações como essas revelam o potencial da leitura literária para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Como professora de sala de leitura, senti também a imensa responsabilidade de planejar aulas que não apenas despertassem o prazer de ler, mas que também contribuíssem para a formação de leitores críticos, capazes de refletir sobre o mundo ao seu redor. Recebi depoimentos espontâneos de alunos dizendo que aguardavam ansiosamente pelas minhas aulas, que consideravam aquele momento um dos mais prazerosos do dia. A alegria no olhar e a expectativa diante de cada história contada me fizeram compreender, na prática, o que tantos teóricos afirmam: a literatura tem um papel humanizador, formativo e transformador.

Diante dessas vivências, surgiu o desejo de investigar com mais profundidade como as práticas pedagógicas podem favorecer o letramento literário, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendo que a literatura, quando trabalhada com intencionalidade e criatividade, pode ir muito além do conteúdo curricular: ela se torna experiência estética, espaço de escuta e diálogo, instrumento de ampliação do repertório cultural e de construção de sentido. Esta pesquisa nasce, portanto, da intersecção entre minha trajetória docente, minha vivência na sala de leitura e meu compromisso com uma prática pedagógica que valorize a literatura como direito, como arte e como possibilidade de transformação.

1.1 Contexto do estudo

Viver em sociedade no século XXI significa passar por um processo muito acelerado de transformações, especialmente tecnológicas, de modo que o indivíduo precisa estar pronto para adaptar-se a essas mudanças, especialmente no âmbito da comunicação e das linguagens. Desse modo, é preciso pensar hoje em múltiplos letramentos para dar conta de todo aparato verbal e visual que enche as telas dos celulares, dos computadores e de uma diversidade de ferramentas tecnológicas que se multiplicam em nosso mundo hiperconectado. Se no passado nos preocupávamos apenas com o fato de os indivíduos serem alfabetizados, ou seja, se sabiam

decodificar os signos linguísticos, hoje em dia há uma preocupação maior em verificar se esses indivíduos são capazes de, além de decodificar os signos, utilizá-los como ferramenta consciente e crítica de interação social, presencial e/ou virtual.

Diante desse cenário, a escola enfrenta o desafio de preparar os alunos para lidar com os multiletramentos, desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação em diferentes suportes e formatos. No entanto, esse processo ocorre paralelamente a um fenômeno preocupante: o crescente desinteresse pela leitura literária. Com o uso massivo das tecnologias digitais, muitos alunos se engajam em práticas de leitura fragmentadas e superficiais, tornando-se menos propensos a interagir criticamente com textos mais densos e reflexivos, como os literários.

Segundo Rojo (2012), essa realidade impõe um desafio duplo à educação, pois, ao mesmo tempo que se busca formar leitores capazes de navegar com autonomia e discernimento no universo digital, é essencial garantir que as linguagens artísticas e literárias, fundamentais para a construção do pensamento crítico e da sensibilidade estética, permaneçam vivas no cotidiano escolar. Assim, a escola precisa equilibrar a incorporação das novas linguagens com o fortalecimento do letramento literário, promovendo uma formação integral que contemple tanto a cultura digital quanto o patrimônio literário e humanístico.

O conceito de letramento ganhou força na década de 1980, conforme os estudos de Soares (2010), que ampliou a visão sobre as competências relacionadas à leitura e escrita, para além da experiência cotidiana com o texto. Para a autora, é essencial que o leitor seja capaz de construir significados e relacioná-los aos contextos sociais em que está inserido.

Neste contexto, destaca-se o letramento literário, entendido como uma dimensão específica das práticas de leitura e escrita voltadas ao universo da literatura, constituindo-se como um alicerce para o desenvolvimento dos indivíduos em diversas dimensões, como a acadêmica, social e cultural. Nas séries iniciais do ensino fundamental, o contato com a literatura desempenha um papel crucial no despertar do prazer pela prática literária, um prazer que pode reverberar ao longo de toda a vida escolar e além dela. Sendo assim, o letramento literário expande-se para além do simples ensino da leitura; ele se refere ao desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e criativa por meio da literatura, que é um veículo poderoso para a compreensão do mundo e para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (1996), não mencione diretamente o letramento literário, ela destaca, em diversos artigos, a importância da leitura e escrita no aprendizado e destaca a necessidade de formar leitores críticos. A recente alteração na LDB, por meio da Lei 14.407/2022, reforça ainda mais o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura, evidenciando a relevância de práticas educativas que promovam o letramento literário (Brasil, 2022).

Essa perspectiva encontra eco nas ideias de Freire (1989), que defende que a leitura deve ser uma prática transformadora, capacitando os indivíduos a interpretar, criticar e criar a partir do que leem, como um caminho para compreender e agir sobre a realidade. Assim, o letramento literário se configura como uma prática essencial para formar cidadãos críticos e participativos, alinhados às demandas da sociedade contemporânea.

Nas escolas públicas do Brasil, observa-se que muitas vezes o acesso a bens culturais, como os livros literários, é limitado; por isso mesmo, a escola assume um papel central como mediadora dessa experiência literária, sendo responsável por oferecer aos alunos oportunidades de imersão em práticas de leitura que estimulem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a imaginação e a sensibilidade. A prática pedagógica voltada para o letramento literário é, nesse sentido, um convite para que o aluno se torne protagonista de seu processo de aprendizagem, interagindo com os textos de maneira ativa e crítica, conforme preconiza Cosson (2017). O autor destaca a importância dos círculos de leitura como espaços dialógicos e formativos, nos quais a troca de experiências e a reflexão sobre os textos literários devem promover o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica dos leitores.

A pesquisa sobre o letramento literário no 4º ano do ensino fundamental tem origem nesses apontamentos e em uma inquietação decorrente da minha prática profissional, como pesquisadora em atuação como docente de sala de leitura, na qual observo o baixo interesse dos alunos pela leitura literária. Esse cenário representa um desafio pedagógico, considerando o papel fundamental que a literatura desempenha na formação de sujeitos críticos, reflexivos e culturalmente integrados, em especial numa sociedade cujos discursos tendem a manipular e a impor uma uniformização de comportamentos às pessoas, com um impacto ainda maior na formação das crianças.

A literatura, ao permitir que o aluno entre em contato com diferentes mundos, tempos e culturas, amplia seu repertório interpretativo e lhe oferece novas formas de enxergar e compreender a realidade. Assim, quando há uma ausência de interesse dos alunos pela leitura literária, isso se torna não apenas um obstáculo ao seu desempenho escolar, mas também à sua formação como cidadãos conscientes e atuantes.

Diante desse contexto, a presente pesquisa busca investigar práticas pedagógicas que estimulem o hábito da leitura literária e contribuam para a formação de leitores críticos e sensíveis no 4º ano do Ensino Fundamental. Essa abordagem visa a despertar nos alunos o prazer pela leitura e o desejo de explorar novos horizontes. Inspirada nos princípios de Freire (1983), a pesquisa adota uma perspectiva dialógica, incentivando os alunos a interagir criticamente com os textos literários e a construir novos significados a partir de suas experiências e vivências.

1.2 Problema de pesquisa

Como promover o interesse dos alunos pela leitura literária e favorecer a formação de leitores críticos e sensíveis no contexto do 4º ano do Ensino Fundamental?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Investigar práticas pedagógicas que estimulem o hábito da leitura literária e contribuam para a formação de leitores críticos e sensíveis no 4º ano do Ensino Fundamental.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar os principais desafios e estratégias vivenciadas nas aulas do 4º ano na implementação de práticas que estimulem o prazer pela leitura literária.
- Investigar o perfil leitor dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, com vistas a compreender seus interesses, hábitos e experiências de leitura literária.
- Desenvolver um Produto Educacional, em formato de e-book, configurado como um Caderno de Projetos Literários voltado a docentes, com o intuito de

subsidiar práticas pedagógicas que promovam o engajamento discente e a fruição literária em sala de aula.

- Validar o Produto Educacional a partir da aplicação de atividades que o compõem, considerando os impactos no desenvolvimento do letramento literário dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

1.4 Justificativa

A presente pesquisa é relevante para o contexto da Educação Básica, uma vez que busca incentivar o hábito da leitura literária entre alunos do 4º ano, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento integral, colaborando para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Segundo Colomer (2003), o letramento literário é essencial para a formação integral dos alunos, pois permite o desenvolvimento de competências interpretativas e críticas que extrapolam o universo escolar.

A leitura, quando tratada de forma envolvente, torna-se uma ferramenta poderosa para o crescimento intelectual e social dos alunos, ajudando-os a se posicionarem de forma reflexiva e ativa na sociedade. Conforme Colomer (2007), a leitura literária, ao ser trabalhada com estratégias motivadoras, permite aos alunos vivência estética e criação de sentido, elementos fundamentais para a formação cidadã.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa se propõe a ampliar a discussão sobre práticas pedagógicas para o ensino literário, trazendo contribuições valiosas ao campo da educação, tanto ao explorar práticas já consagradas quanto ao propor novas estratégias que incentivem o prazer pela leitura. Zilberman (2012) argumenta que o ensino de literatura na escola deve superar a dimensão puramente instrumental do texto, consolidando-se como um campo de experiências sensíveis que articulem leitura e interpretação crítica, aspectos essenciais para uma formação educacional mais ampla.

No âmbito profissional, o trabalho visa a fornecer aos educadores ferramentas práticas que os ajudem a diversificar suas práticas pedagógicas. No que tange especificamente ao ensino da literatura, a pesquisa pretende oferecer suporte para que os professores possam integrar novas metodologias ao seu cotidiano, promovendo um ambiente de ensino atrativo.

Esse aspecto é especialmente importante, considerando os desafios enfrentados pelos docentes ao tentar equilibrar a necessidade de cumprir os objetivos curriculares com o estímulo ao prazer pela leitura. Conforme Libâneo (2018), oferecer aos educadores ferramentas práticas e inovadoras é fundamental para apoiar a transformação do ambiente escolar, tornando-o mais dinâmico e capaz de atender às necessidades dos alunos, estimulando sua participação ativa.

Nesse sentido, a pesquisa também influencia a formação de professores, oferecendo novas abordagens que possam ser incorporadas à prática docente, contribuindo para a construção de um repertório pedagógico diversificado e envolvente. Para Freire (1996), a educação deve ser um ato criativo e dialógico, que fomenta o engajamento dos alunos e também a reflexão crítica dos educadores sobre sua própria prática.

Finalmente, no âmbito social, a pesquisa se justifica por sua contribuição ao promover um ensino de qualidade que fortaleça o letramento literário, uma habilidade crucial para o desenvolvimento de leitores críticos e conscientes. A formação de cidadãos que compreendem e apreciam a literatura tem implicações diretas na construção de uma sociedade mais reflexiva e preparada para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Assim, este estudo não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também desempenha um papel importante na promoção de uma educação mais humanista e transformadora. Como afirma Cosson (2017), o letramento literário, ao envolver o aluno em práticas de leitura compartilhada e reflexiva, contribui para a formação de um sujeito crítico e capaz de interpretar e transformar a realidade.

1.5 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa de cunho interpretativo, descritiva e de natureza aplicada, utilizando-se da estratégia metodológica de casos de ensino, com o objetivo de investigar práticas pedagógicas que estimulem o hábito da leitura literária e contribuam para a formação de leitores críticos e sensíveis no 4º ano do Ensino Fundamental.

Esse delineamento justifica-se por buscar compreender, de forma aprofundada, as práticas pedagógicas, os sentidos atribuídos pelos docentes e os desafios enfrentados no contexto do letramento literário. A escolha da abordagem qualitativa

permite captar as percepções e experiências dos participantes, enquanto a natureza interpretativa - fundamentada na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2008) — possibilita que os dados, inclusive os provenientes de questões fechadas, sejam analisados à luz dos significados atribuídos pelos sujeitos.

A dimensão descritiva mostra-se adequada para identificar e analisar detalhadamente as práticas pedagógicas e o perfil leitor dos estudantes, possibilitando uma compreensão minuciosa do contexto investigado. A natureza aplicada, por sua vez, manifesta-se na construção do Produto Educacional que visa a intervir diretamente na realidade escolar, fornecendo subsídios concretos para diversificar as práticas voltadas ao letramento literário.

A utilização da estratégia de casos de ensino possibilita refletir, analisar e propor intervenções concretas a partir de situações reais vivenciadas pelos professores. De acordo com Nono e Mizukami (2002), os casos de ensino configuram-se como narrativas de situações reais ou verossímeis do contexto escolar, elaboradas com a finalidade de promover a reflexão sobre a prática docente. Essa metodologia favorece a análise de dilemas e decisões vivenciadas no cotidiano escolar, possibilitando que professores em formação inicial ou continuada desenvolvam um olhar crítico sobre os processos de ensino e aprendizagem, articulando teoria e prática.

O desenvolvimento da pesquisa assumiu as seguintes etapas: (1) levantamento das percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre os principais desafios enfrentados na implementação de atividades que estimulem a leitura literária no 4º ano e sobre as práticas pedagógicas atualmente utilizadas; (2) sondagem do perfil leitor dos alunos do 4º ano da Escola Municipal Conselheiro Zacarias de Góis; (3) elaboração de um Produto Educacional, na forma de um caderno de atividades pedagógicas voltadas ao letramento literário; (4) aplicação de atividades-piloto na turma do 4º ano da mesma escola.

Essas etapas têm como objetivos: (i) identificar os principais desafios e estratégias vivenciadas nas aulas do 4º ano na implementação de práticas que estimulem o prazer pela leitura literária; (ii) investigar o perfil leitor dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, com vistas a compreender seus interesses, hábitos e experiências de leitura literária; (iii) Desenvolver um Produto Educacional, em formato de e-book, configurado como um Caderno de Projetos Literários voltado a docentes,

com o intuito de subsidiar práticas pedagógicas que promovam o engajamento discente e a fruição literária em sala de aula; (iv) Validar o Produto Educacional a partir da aplicação de atividades que o compõem, considerando os impactos no desenvolvimento do letramento literário dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

Cabe salientar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Colégio Pedro II, sob o Parecer nº 7.546.254. Após essa aprovação, foi elaborado um convite formal, contendo a apresentação da pesquisa, seus objetivos, benefícios e procedimentos, que foi encaminhado aos professores participantes, acompanhado do link do formulário de sondagem inicial e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O envio desse material ocorreu por e-mail e mensagens de WhatsApp e os profissionais que aceitaram participar assinaram eletronicamente o TCLE e responderam ao questionário disponibilizado no link enviado. Participaram da pesquisa 10 professores que atuam na Escola Municipal Conselheiro Zacarias de Góis.

Em relação à participação dos alunos, a pesquisa foi apresentada previamente aos seus responsáveis legais durante uma reunião organizada pela escola, em que foram esclarecidos os objetivos, os procedimentos, os benefícios e os eventuais riscos envolvidos. Os responsáveis que concordaram com a participação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, os próprios alunos foram convidados a participar de forma voluntária, mediante a assinatura do Termo de Assentimento, elaborado em linguagem acessível, adequada à faixa etária dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

Os alunos participaram inicialmente de uma sondagem diagnóstica do perfil de leitor, por meio de um breve questionário com perguntas sobre seus hábitos, preferências e experiências de leitura. Posteriormente, os estudantes cujos responsáveis autorizaram a participação participaram da validação de atividades-piloto do Produto Educacional. A participação dos alunos foi completamente voluntária.

Os instrumentos de geração de dados utilizados foram: questionário online, composto por questões abertas e fechadas, com o objetivo de captar as percepções dos docentes sobre os desafios enfrentados e as práticas adotadas no desenvolvimento do letramento literário; questionário de sondagem do perfil leitor, aplicado aos alunos do 4º ano, contendo perguntas simples e acessíveis sobre seus

hábitos, preferências e experiências de leitura, com o objetivo de subsidiar a elaboração do Produto Educacional; observação participante, realizada durante a aplicação das atividades-piloto do Produto Educacional, permitindo acompanhar de forma direta as interações em sala de aula, as reações dos alunos e percepções dos professores frente às práticas propostas; roda de conversa, conduzida após a aplicação das atividades, configurando-se como um espaço de avaliação do Produto Educacional, reflexão coletiva, proposição de melhorias e validação do material elaborado; e diário de campo da pesquisadora, utilizado de forma contínua ao longo de todo o processo investigativo, para o registro de percepções, reflexões, situações relevantes e desafios emergidos ao longo de todo o processo investigativo. Os dados obtidos foram analisados e interpretados à luz da técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011).

Esperava-se que, a partir dessas interações, os alunos pudessem envolver-se cada vez mais em experiências significativas de leitura, capazes de despertar o encantamento, a emoção e a identificação com o universo literário. Por meio de práticas pedagógicas mediadas por seus professores, os estudantes puderam ampliar sua sensibilidade, desenvolver o prazer pela leitura e construir uma relação mais crítica, reflexiva e afetiva com os textos literários.

1.6 Organização do texto

A presente dissertação está estruturada em seis seções, de modo a apresentar o percurso investigativo de forma progressiva, desde a introdução até a elaboração e validação do produto educacional, culminando nas considerações finais. A organização visa a proporcionar ao leitor uma concepção articulada entre os pressupostos teóricos, os procedimentos metodológicos, a geração e análise dos dados e as contribuições práticas do estudo.

Na seção 1 apresenta-se a introdução, em que são expostos o contexto da pesquisa, a problemática, os objetivos geral e específicos, a justificativa e um breve relato da trajetória da pesquisadora na educação básica, situando o leitor quanto às motivações e relevância do estudo.

Em seguida, a seção 2 apresenta o referencial teórico, discutindo os principais conceitos que embasam a pesquisa, tais como leitura, letramento, letramento literário e multiletramentos, além do mapeamento e análise da produção acadêmica recente

sobre a intersecção entre esses descritores. Essa seção oferece os fundamentos necessários para compreender a proposta e sustenta as análises posteriores.

Já a seção 3 descreve a metodologia utilizada, explicitando a abordagem qualitativa de cunho interpretativo. Apresenta-se o tipo de pesquisa, a caracterização do campo do estudo, os participantes, bem como os instrumentos de geração de dados (formulários, diário de campo e observação participante), a descrição das etapas e o cronograma da pesquisa. Explicita-se também o processo de geração e análise dos dados, fundamentado na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), de forma a assegurar a transparência e a coerência do percurso metodológico.

Por sua vez, a seção 4 divide-se na apresentação das duas primeiras gerações de dados: o mapeamento das práticas pedagógicas docentes e a sondagem do perfil leitor, além da análise de dados que é conduzida à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e da perspectiva interpretativa (Bortoni-Ricardo, 2008). Os achados foram organizados em três categorias fundamentais que discutem os desafios docentes, as práticas mobilizadas e o engajamento dos alunos. A seção encerra-se com a síntese diagnóstica que fundamenta a necessidade e a estrutura do Produto Educacional.

A seção 5 detalha o produto educacional resultante desta pesquisa: um e-book com propostas pedagógicas aplicadas e validadas durante a pesquisa de campo. O texto apresenta a concepção e a estrutura do recurso, integrando desde a descrição das atividades à análise reflexiva dos dados registrados no diário de campo, seguidos de uma análise à luz dos critérios de avaliação, destacando a relevância do material como suporte à prática docente e sua contribuição efetiva para a promoção do letramento literário nos anos iniciais.

Por fim, a seção 6 encerra a dissertação, retomando os principais resultados alcançados, destacando as contribuições do estudo para o campo da educação e apontando suas limitações, bem como sugestões para futuras pesquisas.

Complementam a dissertação as referências bibliográficas, que fundamentam o trabalho, e os apêndices, que reúnem os instrumentos de coleta de dados, assegurando maior clareza na pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta as bases conceituais que fundamentam a presente pesquisa, discutindo a contribuição das práticas pedagógicas para o desenvolvimento do letramento literário no 4º ano do Ensino Fundamental.

A abordagem inicial se volta para a leitura na perspectiva freireana, compreendida não apenas como um processo cognitivo, mas como uma prática social, cultural, estética e emancipadora. Nessa direção, Freire (1989, p. 21) enfatiza que “a importância do ato de ler [...] implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”, de modo que a leitura se consolida como um instrumento de emancipação, uma vez que a reflexão sobre o texto possibilita ao leitor recriar e ressignificar sua própria visão de mundo.

Na sequência, discute-se o conceito de letramento literário e sua importância na formação do leitor. Para tanto, parte-se da compreensão mais ampla de letramento, definida por Soares (2010) como uma prática social de leitura e escrita, indispensável para a plena inserção dos indivíduos nas práticas sociais letradas.

Essa concepção dialoga diretamente com as proposições de Street (2003), que distingue o modelo autônomo do modelo ideológico de letramento e compreende a leitura e a escrita como práticas culturais e contextuais moldadas por relações sociais e de poder. Como afirma o autor, “o letramento é uma prática social, e não apenas uma habilidade técnica e neutra; ele está sempre inserido em práticas sociais e construções culturais de conhecimento, identidade e poder” (Street, 2003, p. 78, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o domínio do código escrito constitui apenas o ponto de partida para a participação em práticas sociais mediadas pela linguagem, nas quais se constroem sentidos, identidades e formas de interação no mundo social.

A partir desse fundamento, estabelece-se um diálogo com as contribuições de Cosson (2006), que sistematiza o conceito de letramento literário, propõe diretrizes metodológicas para sua efetivação no contexto escolar e enfatiza a necessidade de formar leitores capazes de interagir criticamente com o texto literário, percebendo suas múltiplas camadas de sentido.

Segundo o autor:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. (Cosson, 2006, p. 17)

Esse pensamento evidencia que o letramento literário promove a construção da identidade, a compreensão do outro e a formação crítica e estética do sujeito.

As reflexões sobre a formação do leitor literário complementam essa discussão. Nesse sentido, Colomer (2003), em sua obra sobre a formação do leitor literário, oferece um panorama abrangente sobre o percurso da aprendizagem das convenções do texto literário, além de utilizar exemplos da literatura infantil e juvenil para ilustrar o processo de formação leitora e o desenvolvimento das competências interpretativas.

A autora ressalta que “a mensagem não se transmite do autor para o leitor, mas se constrói, como uma espécie de ponte ideológica, que se edifica no processo de sua interação” (Colomer, 2003, p. 98), o que evidencia a natureza dialógica e participativa da leitura literária, na qual o sentido é produzido de forma compartilhada entre texto e leitor.

Complementando essa perspectiva, Zilberman (2012) aprofunda a discussão sobre o papel da literatura na escola e a constituição histórica do leitor no Brasil. Ela defende a literatura como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento cognitivo, estético, sensível e crítico dos alunos, ressaltando como a mediação pedagógica é crucial para o estabelecimento de uma relação prazerosa e significativa com o texto literário. A autora defende que a literatura, quando mediada de forma qualificada, assume um papel formativo que se estende para além da competência leitora, alcançando a constituição de valores estéticos, éticos e culturais.

Sob essa ótica, a mediação qualificada ganha uma dimensão ainda mais subjetiva nas reflexões de Petit (2010). Ao analisar a natureza da formação leitora, a autora destaca que “a leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina, como demonstram vários estudos” (Petit, 2010, p. 22). Dessa forma, a prática pedagógica deixa de ser apenas uma instrução técnica para se tornar um ato de contágio e acolhimento.

Esses aportes teóricos fundamentam a proposta de um ensino da leitura mais prazeroso, engajador e transformador, que reconhece a literatura como experiência estética e social capaz de formar leitores críticos e sensíveis, em consonância com os pressupostos do letramento literário que orientam esta pesquisa.

2.1 Leitura como prática social, cultural e emancipadora

Superando a concepção instrumental que reduz a leitura ao processamento de signos, esta pesquisa assume a leitura como um processo de atribuição de sentidos. Essa transição teórica permite investigar como o leitor interpreta a realidade e constrói significados a partir de seus conhecimentos prévios, fundamentando-se no diálogo entre texto e contexto.

2.1.1 A leitura na perspectiva de Paulo Freire

A leitura, na perspectiva freireana, transcende o simples ato de decifrar códigos linguísticos. Ela é, antes de tudo, um processo de compreensão da realidade social, cultural e histórica em que o sujeito está inserido. Para Freire (1989, p. 11), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Essa afirmação sintetiza uma das contribuições centrais do educador para os estudos sobre leitura e formação de leitores. Aprender a ler, para Freire, é desenvolver uma compreensão crítica da realidade, de seus contextos, contradições e experiências vividas.

Nessa perspectiva, a leitura constitui um processo de interpretação da realidade mediado pela linguagem. Ao interagir com os textos, o sujeito estabelece relações com a cultura e com a sociedade, produzindo sentidos que ultrapassam a materialidade das palavras. Desse modo, o ato de ler assume uma dimensão social, política e cultural, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica e para a possibilidade de transformação da realidade.

Essa abordagem rompe com práticas tradicionais de ensino que reduzem a leitura ao reconhecimento mecânico do código escrito. Para Freire (1989), tal concepção é limitadora, pois desconsidera o leitor como sujeito histórico e cultural. Ler, na perspectiva freireana, implica compreender, questionar e problematizar o mundo, configurando-se como um exercício de liberdade e de participação crítica na sociedade.

Essa visão está alinhada à concepção de educação como prática de liberdade, diálogo e emancipação, conforme defendido por Freire (1983). No processo educativo, a leitura configura-se como um ato dialógico de produção de sentidos, no qual leitor e texto se encontram para refletir sobre a realidade e ampliar a autonomia dos sujeitos.

Assim, a leitura extrapola o texto escrito e se projeta nas práticas sociais e na vida cotidiana.

Portanto, a leitura assume uma função social, ética e política, ao mesmo tempo em que envolve sensibilidade, escuta e construção de sentidos. Ler não significa apenas interpretar textos, mas compreender as experiências, saberes e culturas que constituem os sujeitos. Nesse sentido, formar leitores corresponde a formar sujeitos críticos, reflexivos e capazes de intervir na realidade de maneira consciente e transformadora.

2.1.2 A leitura como ato político, estético e transformador

Ao discutir a relação indissociável entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, Freire (1982, p.4) afirma que, no trabalho escolar, é preciso realizar “a leitura do mundo juntamente com a leitura da palavra referida ao mundo”. Nesse viés, o ato de ler transcende o reconhecimento formal da escrita, pois pressupõe a construção de sentidos socialmente situados. O leitor estabelece um diálogo constante entre texto e contexto, desenvolvendo uma consciência crítica que lhe permite compreender discursos, ideologias e relações de poder presentes na linguagem.

Desse modo, a leitura torna-se indissociável da compreensão da realidade social e cultural, assumindo um caráter político e transformador que contribui para o desenvolvimento de uma práxis educativa emancipadora.

A partir dessa concepção ampliada de leitura, conforme proposto por Freire (1989), a leitura literária adquire relevância ainda maior no processo formativo. Ela possibilita ao leitor não apenas o contato com universos ficcionais, mas também o desenvolvimento de habilidades interpretativas, reflexivas e críticas fundamentais para a compreensão do mundo.

Nessa mesma direção, Cosson ressalta o papel humanizador da literatura:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (Cosson, 2006, p. 17).

Nesse sentido, a formação do leitor literário ultrapassa a compreensão da leitura como tarefa meramente técnica. Ela envolve uma experiência estética capaz de ampliar a imaginação, a sensibilidade e a consciência crítica, elementos fundamentais para a participação ativa do sujeito na sociedade.

Freire (1983) também enfatiza a leitura como ato político ao defender que toda prática educativa deve contribuir para a construção da liberdade dos sujeitos, sendo assim, ler torna-se um caminho de descoberta, reflexão e compreensão das estruturas sociais que organizam a vida coletiva.

Complementando essa reflexão, Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito à autonomia do educando. Nesse sentido, a leitura não deve ser tratada como atividade mecânica e descontextualizada, mas como um espaço de encontro com a cultura, com a diversidade de vozes e com diferentes formas de existência. Ler, portanto, configura-se como um ato de liberdade e de construção de sentidos para a vida.

Diante desse entendimento, a proposta de práticas pedagógicas voltadas ao incentivo da leitura literária deve fundamentar-se na concepção de leitura como prática social, cultural e política capaz de promover reflexão, autonomia e transformação social. A escola assume, nesse cenário, um papel fundamental como mediadora desse processo, criando espaços em que a leitura literária seja vivenciada como experiência estética, afetiva e formadora de sentidos, e não apenas como obrigação escolar.

2.2 Letramento, letramento literário e a formação do leitor

Compreender a leitura como prática social, cultural e política, conforme defende Freire (1989), amplia a reflexão sobre como essa prática se concretiza no contexto escolar. É nesse sentido que se insere o conceito de letramento, que se materializa nas múltiplas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2010).

Ao discutir o letramento, aprofunda-se o entendimento sobre os modos como os sujeitos se relacionam com os textos no seu cotidiano, uma perspectiva que encontra robusto desenvolvimento nos Novos Estudos do Letramento (NLS), especialmente nas contribuições de Street (2003). Esses estudos, ao analisarem o letramento sob uma ótica ideológica e culturalmente situada, abrem caminho, de forma específica, para a compreensão do letramento literário — foco central deste trabalho.

2.2.1 Do letramento às práticas de letramento literário

Esta seção explora o percurso do conceito de letramento até sua especificidade no campo literário, fundamentando a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Brasil, esse conceito de letramento ganha visibilidade na década de 1980, em um movimento de ampliação da compreensão tradicional de alfabetização. Antes da sistematização do termo por Soares (2002), Tfouni (1988) já discutia a distinção entre alfabetizar e letrar, destacando que a apropriação da escrita envolve a inserção do sujeito em práticas sociais mediadas pela linguagem, e não apenas o domínio do código.

Posteriormente, Soares (2002) consolida o termo no cenário brasileiro ao definir o letramento como o estado ou condição que um indivíduo ou grupo social adquire em decorrência da apropriação da escrita. Esse movimento dialoga com a teoria internacional dos Novos Estudos do Letramento (NLS), em que Street (2003) apresenta o chamado modelo ideológico de letramento. Para o autor, o letramento deve ser compreendido como uma prática social situada, atravessada por relações de poder e vinculada aos contextos culturais em que ocorre, não se restringindo a uma habilidade técnica universal.

À luz dessa perspectiva sociocultural do letramento, as discussões pedagógicas passam a enfatizar a necessidade de articular a aprendizagem do sistema de escrita às práticas sociais de uso da linguagem. Soares (2010) defende que alfabetização e letramento devem ocorrer de forma articulada, de modo que o ensino da leitura e da escrita se realize em contextos reais de uso social da língua. Nessa perspectiva, o letramento se concretiza na capacidade de interagir com os múltiplos textos que circulam socialmente. Para a autora, ninguém se torna leitor de forma isolada, mas no convívio social e nas demandas culturais que mobilizam a escrita como forma de participação ativa na sociedade.

Nesse sentido, o conceito de letramento se torna a base para discutir o letramento literário, uma vez que a leitura de textos literários também é uma prática social, estética e cultural. Embora Soares (2010) não aborde diretamente o letramento literário como categoria específica, seu entendimento de letramento oferece fundamentos sólidos para compreendê-lo como uma prática social: “considerando que

letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados” (Soares, 2002, p. 148).

A partir dessa compreensão do letramento como prática social, torna-se essencial discutir a relevância do letramento literário na formação dos sujeitos, sobretudo no contexto escolar. É desse alicerce teórico que se consolida a defesa da literatura como direito, como bem cultural e como caminho para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da consciência crítica, premissas que norteiam a presente investigação sobre práticas pedagógicas para o letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, Paulino (2009) destaca que o letramento literário corresponde à inserção do sujeito nas práticas sociais mediadas pela literatura, compreendendo a leitura literária como uma experiência estética, cultural e formativa. Para a autora, formar leitores literários significa possibilitar que crianças e jovens se apropriem da literatura como linguagem artística e patrimônio cultural, construindo sentidos que ultrapassam a simples decodificação do texto e favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da reflexão crítica.

Dentro dessa perspectiva, emerge o conceito de letramento literário, que, embora dialogue com os fundamentos do letramento, possui especificidades próprias. Conforme Cosson (2017), o letramento literário consiste no processo de formação do leitor capaz de compreender, interpretar, fruir e se envolver esteticamente com textos literários, reconhecendo sua dimensão simbólica, artística, ética, cultural e crítica. Trata-se de um tipo de letramento que permite ao leitor experienciar a literatura como uma manifestação artística capaz de despertar emoções, reflexões e transformar sua visão de mundo.

Na concepção de Cosson (2017, p.26): “Apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola”. Com base nessa concepção, o letramento literário escolar não reduz a literatura a exercícios de vocabulário ou interpretação mecânica, mas a reconhece como patrimônio cultural e prática social que dá acesso a múltiplas experiências humanas, ampliando o repertório cultural, afetivo e crítico do leitor.

Cosson (2017) defende ainda que o letramento literário na escola deve ser desenvolvido de forma planejada e intencional, considerando que o leitor não se forma espontaneamente. Para isso, o autor propõe o Modelo dos Quatro Componentes —

motivação, introdução, leitura e interpretação —, o qual parte do entendimento de que formar leitores literários requer mais do que o simples acesso aos textos: envolve criar ambientes de leitura acolhedores, adotar estratégias de motivação, realizar mediações qualificadas e proporcionar experiências de apropriação da literatura como prática cultural.

Portanto, o letramento literário configura-se como uma prática educativa ampla, que contribui tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a formação ética, estética e cidadã dos alunos. A relevância das propostas de Cosson (2017) reside em sua aplicabilidade pedagógica, pois oferece um caminho sistemático para a formação do leitor literário desde os anos iniciais, possibilitando o acesso democrático à literatura e à fruição estética dos textos. Como afirma o próprio autor:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola (Cosson, 2006, p. 26).

Nesse sentido, a resistência mencionada por Cosson pode ser enfrentada quando a mediação de leitura assume o que Petit (2010) denomina de "arte de ler". Para a autora, o papel do mediador ultrapassa a instrução técnica, consistindo na construção de "espaços de hospitalidade", onde o sujeito pode se reconstruir. Assim, independentemente do espaço físico onde a leitura ocorre, a mediação qualificada transforma a atividade em um momento de liberdade e encontro. É nesse espaço de acolhimento e escuta que o "encanto" pela literatura — eixo central desta investigação — deixa de ser um evento fortuito para se manifestar como uma experiência estética genuína e transformadora.

2.2.1.1 O letramento como prática social: contribuições dos Novos Estudos do Letramento (NLS)

A concepção de letramento como prática social encontra sólido respaldo nos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies* – NLS), movimento teórico que emerge como uma crítica às abordagens tradicionais e universalistas do letramento. Pioneiro nesse campo, Street (2003) argumenta que o letramento não pode ser compreendido como um conjunto neutro de habilidades técnicas, uma visão que ele denomina de "modelo autônomo" de letramento. Em oposição a essa concepção, Street propõe um "modelo ideológico", que reconhece a leitura e a escrita como

práticas social e culturalmente situadas, permeadas por relações de poder e visões de mundo.

Street (2003) distingue eventos de letramento — situações observáveis de leitura e escrita — e práticas de letramento, que englobam os significados socioculturais, concepções e propósitos que lhes conferem sentido. Como o próprio autor define, “práticas de letramento referem-se à concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar e de fazer leitura e escrita em contextos culturais” (Street, 2003, p. 79, tradução nossa). Essa diferenciação evidencia que, na escola, importa compreender não apenas o que se lê e se escreve, mas também os sentidos e valores atribuídos a essas ações.

Tal compreensão é essencial para a análise das práticas leitoras escolares, pois mostra que não se trata apenas de ensinar “como ler” (o evento), mas de compreender os objetivos, os contextos e os significados que orientam a leitura e a escrita. A concepção dos NLS desafia a ideia de que o letramento é algo neutro ou transmissível, evidenciando que as interações entre professores e alunos constituem, elas mesmas, práticas sociais que moldam o tipo de letramento aprendido.

Essa abordagem teórica dialoga diretamente com os princípios defendidos por Soares (2010), ao tratar o letramento como inserção nas práticas sociais, e fortalece a proposta de um letramento literário que considere a vivência e a realidade dos alunos como ponto de partida para a formação de leitores críticos e atuantes.

A incorporação da perspectiva dos NLS ao ensino da literatura, portanto, reforça a necessidade de uma mediação pedagógica que valorize os saberes prévios dos estudantes e reconheça suas experiências culturais como legítimos pontos de partida para o trabalho com os textos literários.

Essa prática favorece não apenas o engajamento com a leitura, mas também o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da consciência social, que são pilares centrais tanto do letramento literário quanto da formação cidadã. Adotar essa concepção implica um reconhecimento da “hibridez” das práticas de letramento resultantes do encontro entre as literacias escolares e as práticas culturais dos alunos, construindo pontes entre o que trazem de suas comunidades e o que aprendem na escola.

2.2.2 A literatura como instrumento de formação estética, crítica e social

A presente seção visa a aprofundar a compreensão sobre o papel da literatura na formação do leitor, especialmente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, objeto desta dissertação. Para tanto, dialogamos com as contribuições de Teresa Colomer, Regina Zilberman e Michele Petit, teóricas que, embora com focos distintos, convergem na defesa de uma abordagem da leitura que transcende o caráter meramente instrumental, valorizando sua dimensão estética, crítica e social como alicerce para a formação integral do sujeito.

Para Colomer (2003), a literatura ocupa um papel central na formação do leitor, indo além do mero desenvolvimento linguístico. Ela é vista como uma prática cultural que fomenta a imaginação, a capacidade de abstração, a construção de sentidos e a interpretação do mundo. A autora defende que a leitura literária constitui uma experiência estética que permite aos leitores, especialmente às crianças, o acesso a universos simbólicos, a compreensão de diferentes perspectivas e a reflexão sobre a condição humana.

Nessa direção, Feres (2018) propõe que o ensino da literatura deve ser articulado à experiência da fruição, defendendo que o papel da escola é mediar o encontro entre o leitor e a obra de modo a despertar o prazer estético. Ao analisar a literatura por meio de obras como as de Ziraldo, a autora argumenta que a leitura-fruição permite ao estudante ir além da extração de informações, promovendo uma interação subjetiva em que o texto literário deixa de ser um mero recurso didático para se tornar um espaço de descoberta e encanto. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma prática pedagógica que valorize a resposta afetiva do aluno diante do texto, consolidando o letramento literário como um processo de formação integral.

Diante desse cenário, a competência leitora, conforme discutido por Colomer (2003), exige que o estudante transite com autonomia entre diversos gêneros. Mais do que reconhecer palavras, o leitor literário deve ser capaz de experimentar o prazer estético e interpretar as camadas simbólicas presentes na obra.

A autora destaca que “O texto e o leitor interagem a partir de uma construção de mundo e de algumas convenções compartilhadas” (Colomer, 2003, p. 96), evidenciando que a leitura literária é um espaço de diálogo e de partilha de significados.

Essa interação permite ao leitor colocar-se no lugar do outro, conhecer diferentes culturas, questionar valores e normas sociais e desenvolver uma visão mais ampla e crítica da realidade. Nesse sentido, as práticas de leitura na escola devem promover momentos de troca e reflexão coletiva, deslocando a leitura de uma atividade individual para uma experiência social e cultural significativa.

Assim, a literatura deixa de ocupar um lugar secundário no currículo e passa a ser reconhecida como elemento estruturante da formação humana, ética, estética e social dos alunos.

Colomer (2003) também ressalta que a mediação do professor é essencial nesse processo, uma vez que o leitor iniciante, especialmente na infância, não acessa espontaneamente as camadas mais profundas do texto literário. Cabe ao educador criar situações didáticas que favoreçam o encontro dos alunos com os textos, promovendo discussões, interpretações, ressignificações e experiências de leitura que sejam, ao mesmo tempo, formativas, críticas e afetivas.

Além disso, a autora argumenta que, ao trabalhar com a literatura na escola, é necessário ir além da leitura superficial da trama ou dos elementos narrativos. “Trata-se de oferecer aos leitores modelos de conduta e de interpretação social da realidade” (Colomer, 2003, p. 163). Assim, cabe ao professor explorar a riqueza da linguagem literária, seus recursos expressivos, ambiguidades e possibilidades interpretativas, favorecendo a compreensão da literatura como arte e produção cultural que permite refletir sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Nessa perspectiva, a literatura constitui-se como um poderoso instrumento de formação para o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia, da imaginação, da autonomia e da capacidade de análise e reflexão. A ênfase de Colomer (2003) na experiência estética e na mediação qualificada revela-se essencial à formação leitora nos anos iniciais, fase em que se consolidam as bases para o engajamento profundo com o universo literário. Integrar a leitura literária à escola, portanto, não se limita ao ensino da língua, mas representa um compromisso com a formação humana e cidadã dos estudantes.

Sob esse prisma, o professor assume papel fundamental como mediador, planejando e conduzindo situações que possibilitem o encontro do aluno com o texto literário de maneira envolvente e significativa. A mediação docente vai além da explicação do texto: envolve criar oportunidades de escuta, troca, encantamento e

descoberta, para que a literatura seja vivida como espaço de liberdade, imaginação e construção de sentidos.

Nessa mesma linha de reflexão, Zilberman (2012) aprofunda a discussão ao destacar o papel histórico e formativo da literatura no contexto escolar. Para a autora, a presença da literatura na escola não deve ser justificada apenas por sua função linguística ou instrumental, mas sobretudo por sua capacidade de ampliar o horizonte cultural dos estudantes e de contribuir para a construção da sensibilidade estética e da reflexão crítica.

A autora defende que a literatura constitui um espaço privilegiado de encontro com diferentes experiências humanas, permitindo que o leitor se confronte com múltiplas perspectivas, valores e modos de compreender o mundo. Dessa forma, a leitura literária favorece o desenvolvimento de competências interpretativas, mas também estimula a imaginação, a empatia e a capacidade de questionamento da realidade social. Como afirma a autora, a obra literária se constitui como mediadora entre o indivíduo e o mundo, de modo que “ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto” (Zilberman, 2012, p. 18).

Ao analisar a presença da literatura no ambiente escolar, a autora ressalta que o contato com textos literários possibilita ao aluno ultrapassar os limites de sua experiência imediata, ampliando seu repertório cultural e simbólico. A literatura, portanto, não apenas transmite histórias, mas contribui para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre si mesmos, sobre o outro e sobre as relações que estruturam a vida em sociedade.

Sob essa perspectiva, a escola assume um papel decisivo na democratização do acesso à literatura, sobretudo para aqueles estudantes que, muitas vezes, não encontram em seus contextos familiares oportunidades frequentes de contato com livros. Assim, a mediação pedagógica torna-se fundamental para garantir que a leitura literária seja vivenciada como uma experiência significativa, capaz de despertar o interesse, a curiosidade e o envolvimento dos alunos com o universo da cultura escrita.

Complementando essa abordagem, as reflexões de Petit (2010) acrescentam uma dimensão ainda mais sensível ao debate sobre a formação de leitores. Ao investigar as experiências de leitura em diferentes contextos sociais, a autora

evidencia que o encontro com os livros pode desempenhar um papel fundamental na construção da subjetividade e na elaboração das experiências individuais e coletivas.

Para Petit (2010), a leitura constitui uma prática cultural que permite ao sujeito criar espaços simbólicos de reflexão, imaginação e reconstrução de si. Nesse sentido, o contato com a literatura oferece ao leitor a possibilidade de encontrar palavras para expressar sentimentos, compreender conflitos e elaborar sentidos para sua própria trajetória de vida.

A autora destaca que a formação do leitor não se limita à aprendizagem de técnicas de leitura, mas envolve um processo de mediação sensível, no qual o mediador — seja professor, bibliotecário ou contador de histórias — desempenha um papel essencial ao favorecer o encontro entre o leitor e o texto. Como afirma Petit (2010, p. 148), “os livros podem tornar-se companheiros discretos que ajudam a pensar, a resistir e a imaginar outros futuros possíveis”.

Desse modo, a mediação de leitura assume uma dimensão que ultrapassa a instrução pedagógica, configurando-se como um gesto de acolhimento e de abertura ao diálogo. Ao criar espaços de hospitalidade para a leitura, a escola possibilita que os alunos estabeleçam vínculos afetivos com os textos literários e reconheçam na literatura um território de liberdade, descoberta e construção de sentidos.

Assim, as contribuições de Colomer (2003), Zilberman (2012) e Petit (2010) convergem ao evidenciar que a literatura desempenha um papel essencial na formação integral do sujeito. Mais do que desenvolver habilidades linguísticas, a leitura literária promove experiências estéticas, culturais e afetivas que ampliam a compreensão do mundo e fortalecem a construção da autonomia, da sensibilidade e da consciência crítica dos leitores.

2.3 Multiletramentos, cultura digital e protagonismo discente no letramento literário

A ampliação do conceito de leitura como prática social, cultural e emancipadora, conforme discutido anteriormente, exige que se considerem as transformações nos modos de produção, circulação e recepção dos textos na contemporaneidade, em uma sociedade marcada pela presença intensa das tecnologias digitais e pela multiplicidade de linguagens que circulam em diferentes

suportes. Nesse cenário, o conceito de multiletramentos torna-se fundamental para compreender as novas demandas formativas da escola.

O conceito de multiletramentos emerge no âmbito do New London Group (1996) como uma ampliação da noção tradicional de letramento, reconhecendo que as práticas de leitura e escrita contemporâneas são marcadas tanto pela diversidade cultural quanto pela multiplicidade de linguagens e modos semióticos. Diferentemente da perspectiva centrada exclusivamente na língua escrita, os multiletramentos consideram a articulação entre texto, imagem, som, gestos e recursos digitais na produção e interpretação de sentidos. Conforme afirmam os autores, “a multiplicidade de canais e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo atual exigem uma concepção mais ampla de letramento” (New London Group, 1996, p. 61, tradução nossa). Assim, trabalhar na perspectiva dos multiletramentos implica em reconhecer que os sujeitos participam de práticas sociais mediadas por diferentes linguagens e tecnologias, demandando da escola uma abordagem que integre criticamente essas múltiplas formas de significação, sem perder de vista a formação ética, estética e cidadã dos estudantes.

Rajo (2012), ao discutir os multiletramentos no contexto escolar brasileiro, destaca que a escola precisa reconhecer que os textos contemporâneos são multimodais e que os alunos já participam de práticas letradas diversificadas fora do espaço escolar. Para a autora, “não se trata apenas de ensinar a ler e escrever textos impressos, mas de lidar com diferentes linguagens, mídias e culturas que constituem os textos contemporâneos” (Rajo, 2012, p. 13).

Além disso, Rajo enfatiza que a cultura digital altera profundamente o papel do sujeito na produção textual, afirmando que “os alunos deixam de ser apenas consumidores de textos para tornarem-se também produtores e distribuidores de conteúdos em rede” (Rajo, 2012, p. 23). Essa mudança de posição, de receptor a autor, implica em novas formas de letramento, que envolvem autoria, circulação e responsabilidade discursiva.

Ao articular essa perspectiva ao letramento literário, compreende-se que a formação do leitor, nos anos iniciais, pode incluir não apenas a leitura e a interpretação de obras, mas também a produção de conteúdos relacionados à literatura, em diferentes linguagens e suportes, circulando em múltiplas plataformas, sem perder sua dimensão estética e formativa.

Nesse sentido, as contribuições de Moran, Masetto e Behrens (2013) reforçam que a integração das tecnologias ao ensino depende essencialmente da mediação pedagógica. Para os autores, “as tecnologias são meios importantes, mas não substituem o professor; ampliam as possibilidades de aprendizagem quando integradas a propostas pedagógicas significativas” (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 12).

Os autores destacam ainda que a aprendizagem contemporânea exige maior protagonismo discente, afirmando que “aprendemos melhor quando participamos ativamente do processo, quando pesquisamos, discutimos, produzimos e compartilhamos” (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 28). Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta deste trabalho, ao defender práticas em que os alunos não apenas leem narrativas literárias, mas também as interpretam, ressignificam e compartilham.

Complementarmente, Kenski (2012) discute o impacto do novo ritmo da informação sobre os processos educativos. Segundo a autora, “as tecnologias digitais modificam não apenas os modos de comunicação, mas também as formas de pensar, aprender e interagir” (Kenski, 2012, p. 21). A autora alerta que a velocidade e a fragmentação características do ambiente digital podem influenciar práticas de leitura mais superficiais, o que impõe à escola o desafio de promover experiências de leitura mais profundas e reflexivas.

Kenski afirma ainda que “a simples presença da tecnologia não garante inovação pedagógica; é preciso repensar metodologias e objetivos educacionais” (Kenski, 2012, p. 45). Sendo assim, a incorporação dos multiletramentos ao letramento literário não significa substituir o livro impresso ou reduzir a literatura a produto midiático, mas ampliar as formas de acesso, interpretação e circulação das obras.

Ao integrar multiletramentos e letramento literário, esta pesquisa reconhece que formar leitores no século XXI implica articular fruição estética, interpretação crítica e produção multimodal. O protagonismo discente neste contexto constitui-se, portanto, como estratégia pedagógica que dialoga com suas práticas culturais contemporâneas, ao mesmo tempo em que preserva o núcleo formativo da literatura como experiência estética, ética e social.

A incorporação dos multiletramentos ao letramento literário fundamenta, portanto, a possibilidade de os alunos assumirem um papel ativo na circulação das narrativas literárias do produto educacional vinculado a esta pesquisa.

2.4 A dinâmica entre leitura, letramento literário e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão da literatura.

Esta subseção visa ao mapeamento e análise da produção acadêmica recente sobre a intersecção entre a leitura, o letramento literário, e as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. O intuito é contextualizar a presente pesquisa e identificar as lacunas existentes no campo, contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

2.4.1 Metodologia de busca e critérios de inclusão/exclusão

A busca foi realizada na plataforma *Google Acadêmico*, utilizando-se os descritores "leitura" *and* "letramento literário" *and* "práticas pedagógicas" *and* "anos iniciais". O período delimitado para a pesquisa foi de 2018 a 2025.

A escolha do *Google Acadêmico* como principal plataforma para a busca de literatura justifica-se pela sua ampla abrangência e acessibilidade, características que se alinham às demandas de uma revisão bibliográfica no contexto de um curso de mestrado com prazo de dois anos.

Diante da inviabilidade de um estado da arte, que demandaria recursos e tempo significativamente maiores, a popularidade e o volume de indexação do *Google Acadêmico* permitiram a identificação eficiente de produções relevantes para o escopo da presente pesquisa, garantindo uma base sólida para a análise proposta.

O recorte temporal definido justifica-se pela necessidade de mapear as produções que dialogam com as recentes diretrizes curriculares brasileiras, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A homologação da BNCC para o Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, intensificou as discussões e pesquisas sobre letramento literário e a implementação de práticas pedagógicas engajadoras. Analisar as produções a partir de 2018 permite compreender como a academia tem respondido a essas exigências, garantindo a pertinência e a atualidade da presente investigação.

A busca inicial, delimitada pelos descritores previamente estabelecidos e pelo período definido, resultou em 98 registros, já excluídas as obras classificadas como

livros. Para o refinamento da amostra e em conformidade com os critérios de elegibilidade adotados, foram desconsiderados os documentos que não atendiam ao escopo da pesquisa, resultando em um total de 27 estudos selecionados para análise aprofundada.

A Tabela 1 apresenta a caracterização desses estudos, contemplando título, autoria, ano de publicação, instituição ou periódico de origem e tipo de documento, permitindo uma visualização organizada do corpus analisado nesta revisão de literatura.

Tabela 1: Caracterização dos Estudos Incluídos na Revisão de Literatura

Título	Autor(es)	Ano	Instituição/ Periódico	Tipo de Documento
A Corrida da Vida: um relato de experiência a partir do gênero discursivo cordel	da Silva, E.E.J. et al.	2023	Anais da Editora Realize	Artigo em Anais
A formação de leitores via Transposição Didática em quadrinhos: análise da obra literária “Os Miseráveis” de Victor Hugo	Dias, A.L.; de Araujo, G.C.	2023	Revista Dialogia	Artigo
A formação do sujeito leitor em atividades de ensino remoto nos anos iniciais do ensino fundamental em escola no município de Osório	Bressane, A.B.	2021	UERGS	Monografia
A literatura como arte construtora da sensibilidade: propostas de atividades baseadas na leitura de “Tragédia no lar”, de Castro Alves	da Silva Andrade, F.R.; de Lima, J.G.; Gomes, D.S.	2020	Educação em Foco (UEMG)	Artigo
A multimodalidade em práticas de letramentos com gênero cantiga: entre o impresso e o digital	Calixto, H.C.A.; Goulart, I.C.V.; Cabral, G.R.	2020	Revista Brasileira de Alfabetização (ABALF)	Artigo

Alfabetização e letramento: desafios e intervenções pedagógicas em uma turma de 2º ano	Silva, M.F.	2024	UFRN	Dissertação
Alfabetramento a partir de narrativas literárias	da Silva Souza, P.; Gomes, E.R.R.G.	2024	Revista Letra (IFSP)	Artigo
Análise de estudos recentes sobre a formação de professores alfabetizadores com a leitura e com a contação de histórias	Feitoza, I.S.A.; Souza, A.M.B.	2022	Anuário de Literatura	Artigo
Ensino de leitura literária: reflexões e práticas	Roiphe, A.; de Azevedo, I.C.M.; Gonçalves-Segundo, P.R.	2022	Linha D'Água (USP)	Artigo
Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação	Cosson, R.	2021	Interdisciplinar (UFS)	Artigo
Formação de leitores literários na escola básica: um relato de experiência	da Silva Evangelista, E.	2021	Revista Linguagens & (UFCG)	Artigo
Iracema por múltiplos olhares: letramento literário a partir de uma sequência didática multimodal	de Sousa, A.K.O.	2024	SAPIENS (UEMG)	Artigo
Labafiro: a diversidade cultural de Maruim no processo de leitura e escrita através do cordel (Caderno pedagógico)	Santos, E.C.	2021	UFS	Caderno Pedagógico
Leitura e mediação de poema: apreciar a textualidade poética, alfabetização e letramentos	Martini, J.S.; Nunes, M.F.	2022	Ler para Mediar: A literatura infantil na roda (Pimenta Cultural)	Capítulo de Livro
Letramento literário: uma possibilidade para a formação leitora	Falkenbach, L.I.S.; da Rosa Lewis, K.; Pereira, D.D.	2019	Revista Movendo Saberes (UNAMA)	Artigo

Literatura afro-brasileira no PROFLETRAS: concepção e prática pedagógica	Medeiros, V.; de Rezende, N.L.	2024	Pensares em Revista (UERJ)	Artigo
O compromisso de uma pesquisa da pós-graduação com a leitura e a criatividade na Educação Básica	de Oliveira, A.S.F.; Simão, V.L.; Fragoso, E.K.Z.	2024	Debates em Educação (UFAL)	Artigo
O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário	Scheffer, A.M.M.	2019	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Tese
O ensino de literatura africana na escola	Alves, E.L.	2018	Anais do Sinafro (Editora Realize)	Artigo em Anais
O lúdico e o imaginário na formação do leitor literário: uma proposta por meio de "A Bolsa Amarela" de Lygia Bojunga	Malaquias, F.M.	2024	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Dissertação
Oralidade, escrita e leitura na educação básica: reflexões a partir da literatura cabo-verdiana	Ferreira, L.G.S.D.; Pereira, E.C.A.	2023	Cadernos CESPUC (PUC Minas)	Artigo
Os desafios de aplicação da pedagogia de projetos em aulas de leitura	Ribeiro, A.P.; da Silva, A.F.; da Silva, G.I.	2024	Brazilian Journal of Development	Artigo
Práticas de leitura literária nos anos iniciais: uma proposição didática à luz da Teoria da Atividade de Estudo	Marestone, A.R.	2024	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Dissertação
Práticas de letramentos na educação básica	Maciel, A.M.C.A.; Mainenti, A.M.P.; da Cunha, L.M.	2023	Letramentos e Formação Docente (Pragmatha Editora)	Capítulo de Livro
Representação do ambiente sertanejo na poética de Patativa do Assaré: um olhar ecocrítico	Soares, L. de O.; da Silva, J.C.	2023	Anais do IV Encontro (UPE)	Artigo em Anais

Segurança digital em HQs: Estimulando autoria e protagonismo no 4º ano do ensino fundamental	Fernandes, R.M.M.; da Motta, C.L.R. et al.	2024	Anais do Congresso de Informática na Educação (SBC)	Artigo em Anais
Vinicius de Moraes: o poeta que vive há 110 anos de poesia e música no coração das crianças	da Silva, J.M.; da Silva, D.L.O.; Gomes, B.J.J.	2025	Perspectiva (UFSC)	Artigo

2.4.2 Análise dos Achados Preliminares

O levantamento bibliográfico reuniu 27 trabalhos, com predominância de artigos científicos, complementados por dissertações, capítulos de livro, tese, monografia e caderno pedagógico. Essa diversidade de fontes contribui para uma compreensão ampla das discussões contemporâneas sobre leitura, letramento literário e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A análise dos estudos permitiu identificar temas recorrentes na produção acadêmica recente, entre os quais se destacaram a formação de leitores, as práticas pedagógicas inovadoras, a multimodalidade, a formação docente, a representatividade cultural, a valorização da literatura popular e regional, a integração entre alfabetização e letramento, os espaços de leitura e as dimensões afetivas da experiência literária.

As pesquisas convergem para a compreensão do letramento literário como elemento fundamental na formação de leitores críticos, sensíveis e participativos, reconhecendo a literatura não apenas como conteúdo escolar, mas como experiência estética, cultural e formativa. Os estudos também destacam a importância de práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo discente, a construção de vínculos significativos com os textos literários e a ampliação das formas de leitura por meio da articulação entre diferentes linguagens e tecnologias.

Outro aspecto recorrente refere-se à valorização da diversidade cultural e à ampliação do repertório literário trabalhado na escola, incluindo produções afro-brasileiras, africanas, populares e regionais. Essas abordagens contribuem para o fortalecimento da representatividade, do reconhecimento das identidades culturais e da formação cidadã dos estudantes.

Além disso, a literatura analisada evidencia a relevância da mediação docente e das dimensões afetiva e humanizadora da leitura. Nesse sentido, a formação do leitor é compreendida como um processo que ultrapassa a aquisição de habilidades técnicas, envolvendo experiências de imaginação, sensibilidade, empatia e construção de sentidos.

De modo geral, a produção acadêmica analisada evidencia um campo de estudo em expansão, marcado pela valorização da literatura como experiência estética, cultural e formativa. Os estudos apontam para a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e significativas que promovam o encontro entre o leitor e o texto literário desde os primeiros anos de escolarização, reforçando o papel da literatura na formação integral das crianças.

Apesar dos avanços identificados, a revisão também revelou algumas lacunas. Observa-se a necessidade de aprofundar estratégias pedagógicas que contemplem de forma mais explícita a dimensão afetiva da leitura literária, bem como ampliar a sistematização de práticas concretas voltadas ao despertar do prazer e da fruição leitora nos anos iniciais.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca contribuir para o campo ao propor atividades que articulem letramento literário, mediação pedagógica e experiência estética, oferecendo possibilidades de transposição didática dos referenciais teóricos para a prática escolar.

3 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa define os caminhos a serem percorridos para alcançar os objetivos propostos e assegurar a validade dos resultados. Segundo Gil (2019), a escolha adequada dos procedimentos metodológicos é essencial para que a investigação produza conhecimento consistente, uma vez que orienta desde a definição do tipo de pesquisa até a seleção das técnicas de geração e análise dos dados. Nesse sentido, torna-se imprescindível explicitar o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, a fim de garantir transparência e rigor científico ao estudo.

Assim, a presente seção delinea os caminhos metodológicos que orientaram esta investigação. A opção por uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, de caráter descritivo e aplicado, refletiu a intenção de aprofundar a compreensão acerca das práticas pedagógicas e dos fenômenos relacionados ao letramento literário, os quais, por sua natureza, não podem ser analisados apenas por meio de dados numéricos. A metodologia foi cuidadosamente planejada para possibilitar uma imersão no campo de estudo e, simultaneamente, assegurar a sistematização e a análise interpretativa dos dados gerados.

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa possui caráter qualitativo de cunho interpretativo, fundamentando-se na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2008), sendo também descritiva e aplicada, adotando uma abordagem de casos de ensino. Para Deslandes, Cruz Neto e Gomes (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares” e “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Essa abordagem permitiu a atuação da pesquisadora como uma intérprete da realidade escolar, transformando dados brutos — inclusive os provenientes de questionários — em fatos densos que revelaram as dinâmicas do letramento literário no 4º ano do Ensino Fundamental. Tais processos mobilizaram sentidos, valores e posicionamentos que não se reduziram a variáveis numéricas.

Já a definição da pesquisa como descritiva se ancora na necessidade de observar, registrar e analisar fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Conforme Gil (2022), esse tipo de pesquisa é apropriado para descrever características de uma população ou fenômeno, sendo eficaz para mapear e detalhar o perfil leitor dos

estudantes e as práticas pedagógicas utilizadas no letramento literário. Ao descrever essas práticas no contexto das escolas públicas do Rio de Janeiro, a pesquisa trouxe uma compreensão clara das condições e desafios enfrentados pelos professores ao promover o prazer pela leitura.

Quanto à sua natureza, a pesquisa caracterizou-se como aplicada, pois voltou-se à geração de conhecimentos que pudessem ser utilizados para a solução de problemas específicos identificados na prática docente. De acordo com Gil (2022), a pesquisa aplicada busca a aplicação imediata dos resultados, visando a transformar a realidade investigada. No contexto deste estudo, essa natureza se materializou na elaboração e validação de um Produto Educacional (e-book) destinado a subsidiar o trabalho pedagógico com a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo estratégias concretas para o engajamento discente e a fruição literária no cotidiano escolar.

Por fim, o uso de casos de ensino como estratégia metodológica também se justificou pela sua capacidade de promover reflexões críticas sobre a prática docente. Conforme Merseeth (1991, p. 5, tradução nossa),

Casos de ensino são narrativas situadas — deliberadamente construídas com dilemas e ambiguidades — que apresentam ao leitor dados ‘do que aconteceu’ e ‘de como aconteceu’ (contexto, ações, interações), com o objetivo de sustentar diagnóstico, justificativa de alternativas e reflexão sobre planos de ação em discussão orientada.

Aplicado ao contexto do 4º ano do Ensino Fundamental, esse formato permitiu analisar, com base em evidências, como e por que certas mediações literárias favorecem o hábito de leitura e a formação de leitores críticos e sensíveis. Dessa forma, a análise dos casos de ensino transformou-se em decisões didáticas mais bem fundamentadas, estimulando o desenvolvimento de soluções aplicáveis e reflexivas no contexto do letramento literário.

3.2 Caracterização do campo de estudo

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal Conselheiro Zacarias de Góis, unidade pública da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, situada em Bangu, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. A escola oferta Educação Infantil (pré-escola)

e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, conforme registros públicos do Censo Escolar (Qedu, 2025)¹.

A unidade escolar, vinculada à Prefeitura do Rio de Janeiro, atende principalmente às comunidades situadas nas proximidades do centro de Bangu. Embora ocorram conflitos próprios da faixa etária atendida, não foram identificadas situações recorrentes de violência escolar.

O bairro de Bangu integra o conjunto dos mais populosos do país. Segundo o Censo 2022 do IBGE, possui 209.302 habitantes, figurando entre os maiores bairros do Rio, ao lado de Campo Grande, Santa Cruz e Jacarepaguá.

O campo de pesquisa inseriu-se em um contexto socioeconômico popular. O IBGE não divulga rendimento domiciliar per capita por bairro em todas as cidades; contudo, para referência macro, o rendimento domiciliar per capita do Estado do Rio de Janeiro em 2024 foi de R\$ 2.490,00 (IBGE, 2025). Além disso, dados agregados do Data-Rio² (Prefeitura do Rio de Janeiro, 2025) indicam que há uma variação do rendimento nominal domiciliar per capita e mensal por região administrativa do município do Rio de Janeiro, em que bairros da Zona Oeste apresentam rendimentos per capita médios inferiores às regiões centrais e à Zona Sul, caracterizando maior presença de famílias nas classes C e D.

Apesar dos desafios socioeconômicos, a unidade escolar, em que a pesquisa se realizou, se destaca por seu desempenho acadêmico. De acordo com o QEDU (2025), o Ideb 2023 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental alcançou 6,2, superando a média nacional. Esse desempenho evidencia a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, além de justificar a boa reputação da instituição, que atrai famílias de bairros vizinhos interessadas em matricular seus filhos em um ambiente escolar considerado promissor.

No que se refere à infraestrutura, a escola disponibiliza recursos como projetor, televisão, acesso à Internet e reprodução de material impresso para realização das atividades, conforme a necessidade do professor. Esses são recursos básicos que

¹ QEDU é uma plataforma brasileira que organiza e apresenta dados oficiais do INEP sobre escolas públicas de todo o país, incluindo informações do Censo Escolar, Ideb e demais indicadores educacionais, permitindo análise detalhada do desempenho escolar.

² Data.Rio é a plataforma oficial de dados abertos da Prefeitura do Rio de Janeiro, que reúne indicadores socioeconômicos, demográficos, urbanos e educacionais de diferentes regiões administrativas da cidade e do estado. A plataforma permite consultas interativas, análises e visualizações de informações para apoiar pesquisas, políticas públicas e decisões administrativas.

propiciam o bom andamento das atividades pedagógicas e contribuem para que haja um processo de ensino-aprendizagem um pouco mais dinâmico.

Esse contexto institucional e socioeducacional foi particularmente relevante para a presente investigação, pois evidenciou que o trabalho com a leitura literária, nessa realidade, não podia ser pensado de forma abstrata ou descolada das condições concretas de vida dos estudantes. Ao considerar a centralidade da escola como espaço de acesso aos bens culturais e de mediação das práticas de leitura, a pesquisa reconheceu que promover o letramento literário nesse cenário implicava também enfrentar desigualdades de acesso, valorizar repertórios culturais locais e fortalecer experiências pedagógicas que ampliassem o vínculo das crianças com a literatura.

3.3 População e amostra

A escolha dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental para a composição da amostra desta pesquisa fundamentou-se na premissa de que, nessa etapa, os estudantes já teriam consolidado o processo de alfabetização. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para a Educação Básica brasileira, estabelece que os estudantes devem estar plenamente alfabetizados ao final do 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

Embora a legislação nacional preveja a consolidação da alfabetização até o 2º ano, o currículo e as práticas pedagógicas da rede municipal do Rio de Janeiro, no contexto dos anos iniciais, trabalham de forma gradativa para assegurar a proficiência em leitura e escrita nesse ciclo inicial. Assim, a seleção de alunos do 4º ano possibilita que a investigação priorize o letramento literário em sua plenitude, superando a concepção da leitura como mera tarefa de tradução do código. A proposta visou estimular a interação dialógica com a obra e a formação de leitores sensíveis, partindo do princípio de que os estudantes já possuíam a proficiência básica necessária para mergulhar na subjetividade do texto.

A inclusão de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na pesquisa justifica-se pela habilitação e experiência inerentes ao cargo, que permitem a atuação em qualquer etapa do 1º ao 5º ano. Dessa forma, a percepção desses docentes enriqueceu a pesquisa, uma vez que muitos já haviam atuado ou

podem vir a atuar especificamente no 4º ano, possuindo uma visão sistêmica sobre o percurso de letramento dos alunos ao longo de todo o ciclo.

Participaram da pesquisa 10 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculados à 8ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro e atuantes na Escola Municipal Conselheiro Zacarias de Góis, bem como 25 alunos regularmente matriculados no 4º ano da mesma unidade escolar.

A participação ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos professores e pelos responsáveis legais dos estudantes, bem como do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos alunos.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa adotou instrumentos de geração de dados que, em conjunto, forneceram uma visão ampla e detalhada sobre o letramento literário e as práticas pedagógicas envolvidas. Foram utilizados três instrumentos principais: questionário online aplicado aos docentes, questionário de sondagem do perfil leitor aplicado aos estudantes, além da observação participante associada ao diário de campo, sendo este último um elemento essencial para a qualidade e profundidade da análise interpretativa. A articulação entre esses diferentes instrumentos permite a triangulação dos dados, assegurando que as informações obtidas via questionários fossem interpretadas à luz das vivências registradas no cotidiano escolar (Bortoni-Ricardo, 2008)

O questionário online, por sua praticidade e alcance, foi utilizado para gerar dados junto aos docentes, sendo respondido de forma remota, com um tempo estimado de 15 minutos para preenchimento. Diferente de uma perspectiva puramente estatística, o questionário foi adotado como um recurso de escuta inicial, permitindo mapear de forma sistematizada as percepções dos sujeitos (Bortoni-Ricardo, 2008). No contexto desta pesquisa, ele permitiu captar as percepções dos professores sobre as práticas de ensino literário e seus desafios, fornecendo subsídios iniciais que foram posteriormente integrados à análise interpretativa dos dados.

A observação participante também desempenhou um papel central no processo de coleta de dados, uma vez que permitiu à pesquisadora interagir diretamente com o ambiente escolar na aplicação das atividades pedagógicas

sugeridas pelo produto educacional. Essa observação ocorreu em 5 encontros presenciais, com duração aproximada de 50 minutos cada, durante os quais foram desenvolvidas atividades voltadas ao letramento literário com os alunos. Gil (2022) afirma que a observação participante possibilita ao pesquisador não apenas observar, mas também se envolver ativamente no campo de estudo. Essa técnica foi especialmente útil para compreender como os alunos responderiam às atividades propostas, interagindo com os textos literários e desenvolvendo habilidades relacionadas ao letramento literário, além permitir identificar possíveis dificuldades ou facilidades que surgiram durante o processo de aprendizagem.

Entretanto, a associação da observação participante com o diário de campo foi o que realmente fortaleceu a profundidade analítica da pesquisa. O diário de campo, conforme Bogdan e Biklen (2008), permite ao pesquisador registrar suas impressões, observações e reflexões de maneira contínua, sistematizando o que foi observado durante a aplicação das atividades em sala de aula. Enquanto a observação participante proporciona uma visão imediata e imersiva do contexto, o diário de campo assegura que os detalhes observados sejam documentados e organizados para análise posterior.

Além disso, o diário de campo ofereceu uma oportunidade de reflexão crítica, já que muitas vezes as observações feitas durante a participação não foram totalmente compreendidas no momento, mas, quando revisadas posteriormente, puderam revelar padrões e percepções relevantes. Isso permitiu que a pesquisadora realizasse uma análise mais rica e detalhada, indo além da simples descrição dos eventos observados para uma compreensão mais profunda dos significados subjacentes às práticas pedagógicas.

Portanto, a combinação da observação participante com o diário de campo foi fundamental para garantir que tanto as interações e dinâmicas percebidas em tempo real quanto as reflexões posteriores fossem capturadas de maneira eficaz. Essa associação forneceu à pesquisadora uma perspectiva mais abrangente e crítica sobre o processo de letramento literário, fortalecendo a qualidade dos dados coletados e permitindo uma análise mais robusta e detalhada. Dessa forma, ambos os instrumentos foram mantidos na pesquisa, pois se complementaram de maneira significativa, assegurando que o estudo fosse conduzido com rigor.

3.5 Metodologia de análise de dados

A análise dos dados desta pesquisa foi desenvolvida em consonância com a abordagem qualitativa de cunho interpretativo adotada no estudo, fundamentada em Bortoni-Ricardo (2008). Nessa perspectiva, os dados produzidos por diferentes instrumentos não são compreendidos como registros neutros, mas como construções situadas, que expressam sentidos, percepções, práticas e experiências dos participantes no contexto escolar.

Os dados provenientes das questões abertas dos questionários, dos registros da observação participante e das anotações do diário de campo foram examinados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). Essa técnica possibilitou a organização e a interpretação sistemática do material empírico, permitindo identificar núcleos de sentido recorrentes, categorias temáticas e inferências relacionadas aos objetivos da pesquisa.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas articuladas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com inferências e interpretação. Na pré-análise, foi realizada a leitura flutuante do *corpus* e a organização dos documentos. Na fase de exploração do material, os dados foram codificados e agrupados em categorias temáticas construídas à luz dos objetivos da investigação. Por fim, na etapa de tratamento e interpretação, os achados foram analisados de forma articulada ao referencial teórico do estudo.

As respostas às questões fechadas foram utilizadas como dados de caracterização e mapeamento dos participantes e do contexto investigado. Embora possam ter sido apresentadas por meio de frequências simples, percentuais, quadros ou gráficos, tais informações não configuraram, nesta pesquisa, uma análise quantitativa em sentido estrito. Seu papel foi subsidiar a interpretação qualitativa, oferecendo elementos contextuais que auxiliassem na compreensão dos fenômenos investigados.

Desse modo, mesmo quando oriundos de perguntas fechadas, os dados foram lidos à luz do contexto sociocultural em que foram produzidos, em articulação com os demais instrumentos de geração de dados. Essa opção metodológica reforçou o caráter qualitativo e interpretativo da pesquisa e assegurou coerência entre os objetivos do estudo, os instrumentos utilizados e o modo de análise adotado.

4 DIAGNÓSTICO INICIAL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção é dedicada à apresentação e interpretação dos dados iniciais gerados na pesquisa, cujo propósito foi analisar as práticas pedagógicas voltadas ao incentivo à leitura literária e compreender o perfil leitor dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, como subsídio para a elaboração do Produto Educacional.

A análise foi conduzida sob uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008), alinhada aos pressupostos descritivos do estudo, buscando contextualizar e aprofundar as experiências vivenciadas pelos participantes no ambiente escolar, à luz das discussões sobre o letramento literário compreendido como prática social e formativa (Cosson, 2017). Dessa forma, os dados provenientes dos questionários não são tratados de forma isolada, mas como elementos que compõem uma narrativa analítica sobre a realidade investigada.

A geração e a análise de dados serão detalhadas em duas subseções distintas, correspondentes aos seguintes instrumentos:

1. Sondagem do Perfil Leitor dos Alunos: Aborda as informações obtidas junto aos estudantes, com o propósito de mapear seus hábitos de leitura, preferências e a natureza de sua relação com a leitura literária;
2. Mapeamento das Práticas Pedagógicas Docentes: Examina as respostas dos professores ao questionário aplicado, visando a identificar as estratégias empregadas em sala de aula para o incentivo à leitura literária, bem como os principais obstáculos encontrados nesse processo.

A integração desses dois conjuntos de dados permite construir uma análise diagnóstica inicial, essencial para a compreensão das relações complexas entre as práticas docentes e a formação de leitores literários críticos e sensíveis na escola pública, fundamentando, assim, a elaboração do produto educacional.

4.1 Sondagem do perfil leitor dos alunos

Compreender o perfil leitor dos estudantes é um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam o letramento literário de forma significativa. Ao reconhecer que o letramento não constitui uma habilidade neutra ou puramente técnica, mas uma prática social situada, como propõe Street (2003), torna-se essencial investigar como os alunos se relacionam com a leitura em seus contextos concretos de vida. Essa perspectiva permite apreender que as práticas de leitura são

atravessadas por valores culturais, relações sociais e identidades diversas, o que implica que o ato de ler está profundamente vinculado às experiências e vivências de cada sujeito.

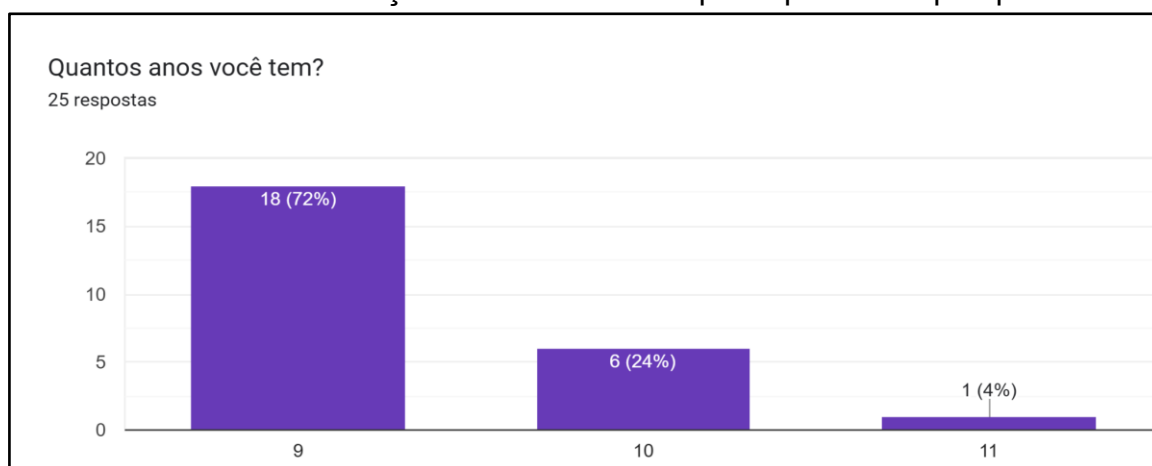
Assim, a sondagem do perfil leitor dos alunos busca não apenas identificar seus hábitos e preferências literárias, mas também apreender as formas pelas quais os estudantes atribuem sentido à leitura em suas trajetórias escolares e sociais.

A seguir, apresentam-se os dados obtidos por meio do instrumento aplicado aos estudantes, os quais serão analisados à luz do referencial teórico adotado, com o objetivo de delinear como esses estudantes se percebem como leitores, os gêneros textuais com os quais mantêm maior contato e os espaços em que tais práticas se realizam.

4.1.1 Distribuição etária dos alunos participantes da pesquisa

A sondagem inicial do perfil dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental teve como objetivo mapear a distribuição etária dos participantes, informação crucial para contextualizar as respostas subsequentes sobre hábitos e preferências de leitura. Sob o enfoque interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008), esses dados sociodemográficos não são meras estatísticas, mas elementos que compõem a identidade do grupo investigado. O Gráfico 1 ilustra essa composição:

Gráfico 1: Distribuição etária dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

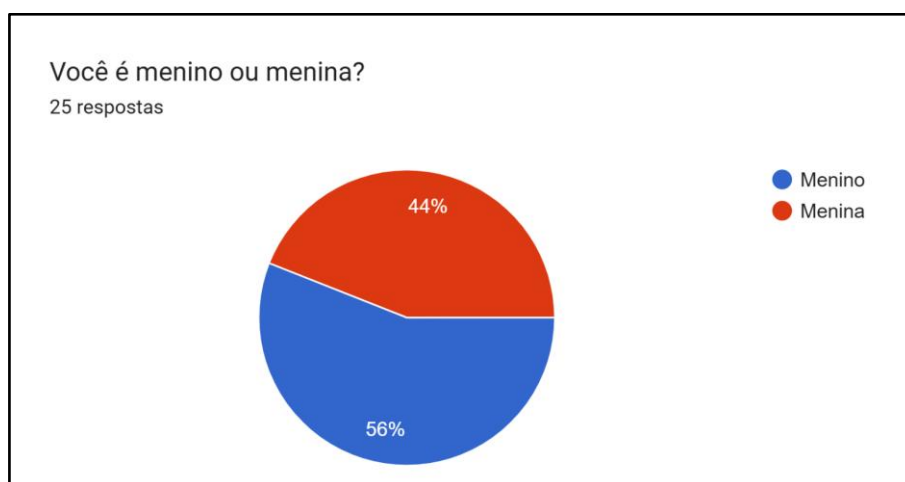
Conforme observado no Gráfico 1, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa possui 9 anos de idade, revelando que a constituição etária da turma está de acordo com o esperado para a série.

Como sinaliza Soares (2009), o letramento é uma prática social que não pode ocorrer desvinculada das características dos sujeitos. Reconhecer que o grupo se concentra na faixa dos 9 aos 11 anos é condição *sine qua non* para selecionar textos e estratégias que dialoguem com seu universo simbólico e maturidade cognitiva, garantindo que as práticas pedagógicas sejam condizentes com seus interesses e horizontes de expectativa.

4.1.2 Perfil de gênero dos participantes

Além da faixa etária, a caracterização do perfil dos estudantes inclui a distribuição de gênero, fator que pode influenciar as interações com as práticas de leitura literária. Conforme Street (2003), as práticas de leitura e escrita são culturalmente construídas e permeadas por relações sociais, o que reforça a importância de identificar os sujeitos envolvidos no processo. O Gráfico 2 apresenta a proporção de meninos e meninas entre os 25 alunos que compõem o universo desta investigação.

Gráfico 2: Distribuição de gênero dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

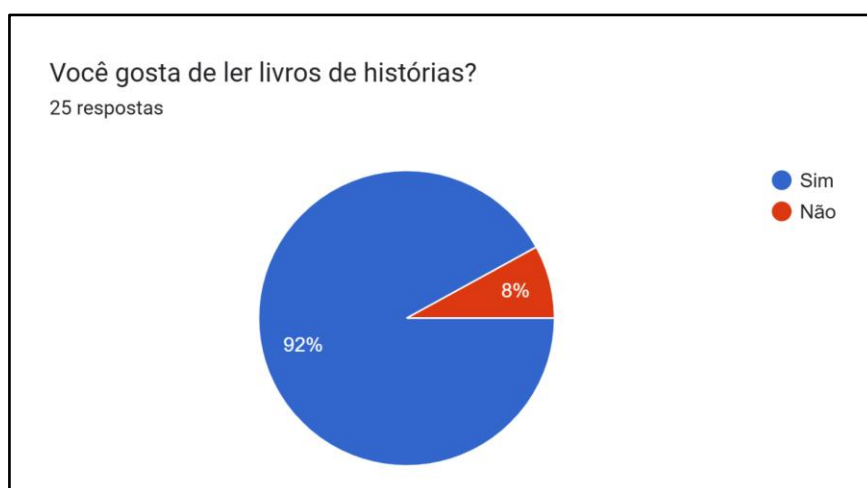
Os dados mostram uma distribuição equilibrada entre meninos e meninas e essa caracterização oferece subsídios para a análise das preferências de leitura que

serão discutidas adiante. Para Cosson (2017), a mediação pedagógica deve considerar as individualidades e diversidades do grupo, garantindo que a escolha do acervo sugerido no produto educacional contemple uma multiplicidade de temas e formatos que motivem tanto meninos quanto meninas, respeitando suas subjetividades no cotidiano escolar.

4.1.3 Interesse pela leitura de livros de histórias

O nível de interesse pela leitura de livros de histórias é um pilar essencial para o engajamento e a formação de leitores. Sob a ótica de Bortoni-Ricardo (2008), o desejo e a abertura do grupo para as vivências com o texto literário são indícios fundamentais para o planejamento da mediação. O Gráfico 3 apresenta as respostas à pergunta: "Você gosta de ler livros de histórias?"

Gráfico 3: Interesse dos alunos pela leitura literária



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados revelam um cenário altamente positivo com apenas 2 (8%) dos alunos indicando que não gostam de ler. Esse resultado evidencia um horizonte de expectativas favorável, sinalizando que a grande maioria do grupo já possui uma inclinação subjetiva positiva em relação à literatura.

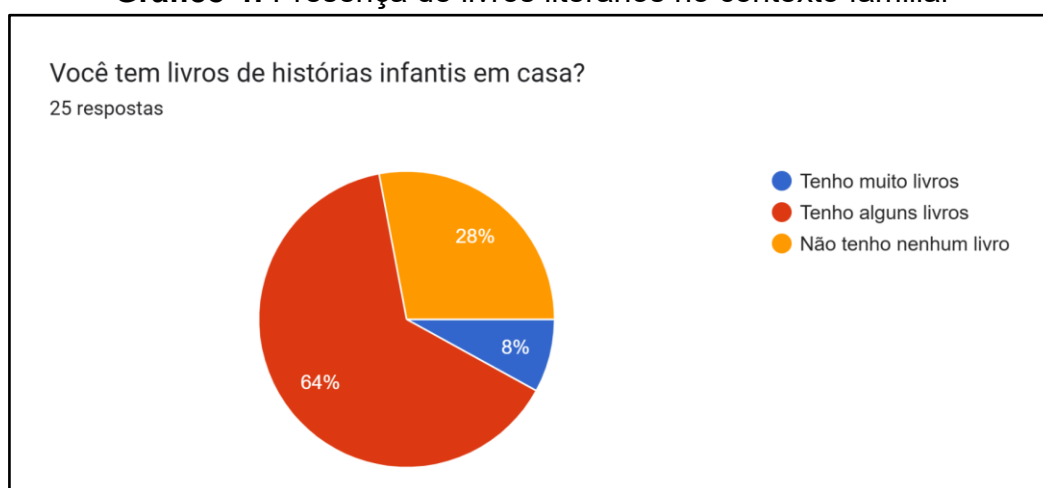
Esse potencial de adesão permite que as práticas do produto educacional foquem no aprofundamento da experiência estética, ultrapassando a dimensão puramente instrumental da leitura. Conforme afirma Colomer (2003), quando a leitura é vivenciada como uma experiência subjetiva, ela promove a formação de leitores mais reflexivos. Portanto, o "gosto" declarado pelos alunos torna-se o ponto de partida

para o despertar do encanto e para o fortalecimento do letramento literário no cotidiano escolar.

4.1.4 Presença de livros literários no contexto familiar

A presença de livros no ambiente doméstico é um fator relevante nesta sondagem, uma vez que o acesso a materiais de leitura estimula o hábito leitor. Este gráfico busca identificar a presença de livros de histórias nos lares dos 25 participantes:

Gráfico 4: Presença de livros literários no contexto familiar



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

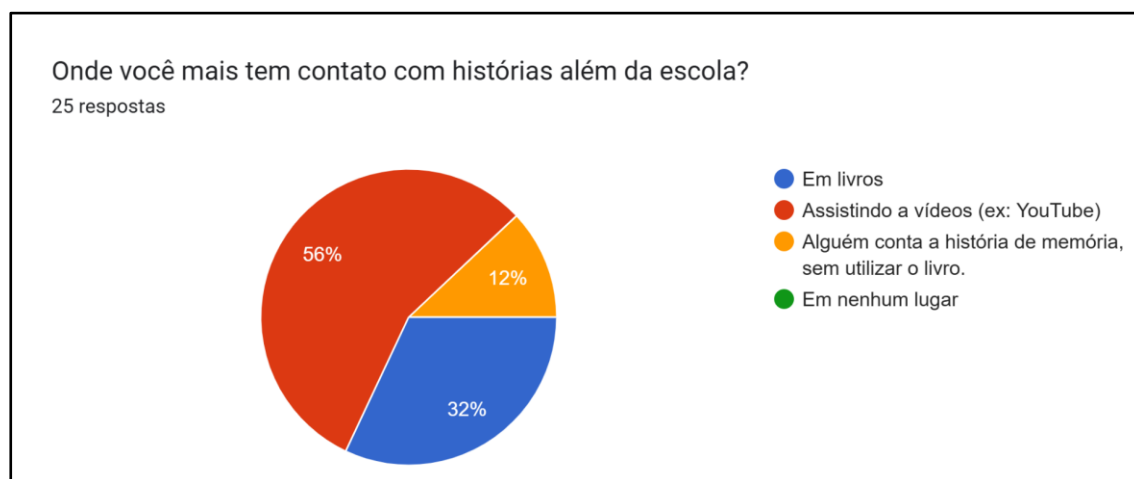
A distribuição observada evidencia realidades distintas de acesso aos livros literários no contexto familiar dos participantes. Sob o prisma interpretativo de Bortoni-Ricardo (2008), esse cenário pode ser compreendido como um indicador das diferentes condições de letramento presentes nos ambientes domésticos.

Essa heterogeneidade evidencia que as práticas de letramento são sempre "enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser" (Street, 2003, p. 2, tradução nossa). O panorama reforça a relevância da escola como espaço central para democratizar o acesso à literatura, especialmente para os 28% que não possuem acervo próprio. Assim, o produto educacional proposto assume um papel compensatório e inclusivo, garantindo que o "encanto" e o contato com a obra literária não fiquem restritos apenas aos alunos que já herdaram esse estímulo de seus contextos familiares.

4.1.5 Meios em que os alunos têm maior contato com narrativas literárias para além do ambiente escolar

O Gráfico 5 identifica diferentes meios pelos quais os estudantes têm contato com histórias fora do ambiente escolar, demonstrando a diversidade de meios e suportes que permeiam suas experiências narrativas. Ele ilustra as respostas dos 25 alunos à pergunta "Onde você mais tem contato com histórias além da escola?".

Gráfico 5: Meios em que os alunos têm maior contato com narrativas literárias para além do ambiente escolar.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados indicam que o contato com narrativas literárias fora do ambiente escolar ocorre por diferentes meios, com destaque para recursos digitais e outras formas de circulação de histórias no cotidiano dos estudantes.

A ausência de marcações na opção “Em nenhum lugar” constitui um indício qualitativo relevante, demonstrando que todos os sujeitos estão inseridos em fluxos comunicativos e culturais que ressaltam o “reconhecimento de múltiplos letramentos, variando conforme o tempo e o espaço” (Street, 2003, p. 77). Essa constatação confirma a concepção de Bortoni-Ricardo (2008) sobre a importância de acolher os repertórios extraescolares, reforçando a perspectiva de que o letramento é uma prática social situada e significativa que se manifesta de diversas formas no cotidiano dos alunos.

A presença expressiva de meios digitais de acesso às histórias evidencia a importância da multimodalidade e do letramento digital no cotidiano das crianças. Isso implica a necessidade de que as práticas pedagógicas reconheçam e dialoguem com

essas experiências extracurriculares. Sob a perspectiva dos novos letramentos, esses dados revelam que o universo narrativo dos estudantes é amplamente perpassado pela multimodalidade e por práticas sociais que transcendem o suporte impresso. Conforme argumenta Rojo (2012), os multiletramentos envolvem a circulação de textos em diferentes linguagens e mídias, o que amplia as formas de interação dos sujeitos com a leitura e com as práticas de letramento.

Integrar vídeos, narrativas orais e outras formas de contato com histórias ao ensino formal pode enriquecer o letramento literário, tornando-o mais relevante e engajador para os alunos ao conectar as práticas da escola com suas realidades cotidianas.

4.1.6 Frequência de leitura literária em contextos extraclasse

Compreender a regularidade com que os alunos leem fora do ambiente escolar permite dimensionar o impacto das práticas de letramento em seus cotidianos. Segundo Cosson (2006), o letramento literário exige a sistematização de hábitos que transcendam a sala de aula, consolidando a literatura como parte da vida do sujeito. O Gráfico 6 apresenta a frequência dessa prática entre os 25 alunos:

Gráfico 6: Frequência de leitura literária em contextos extraclasse



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

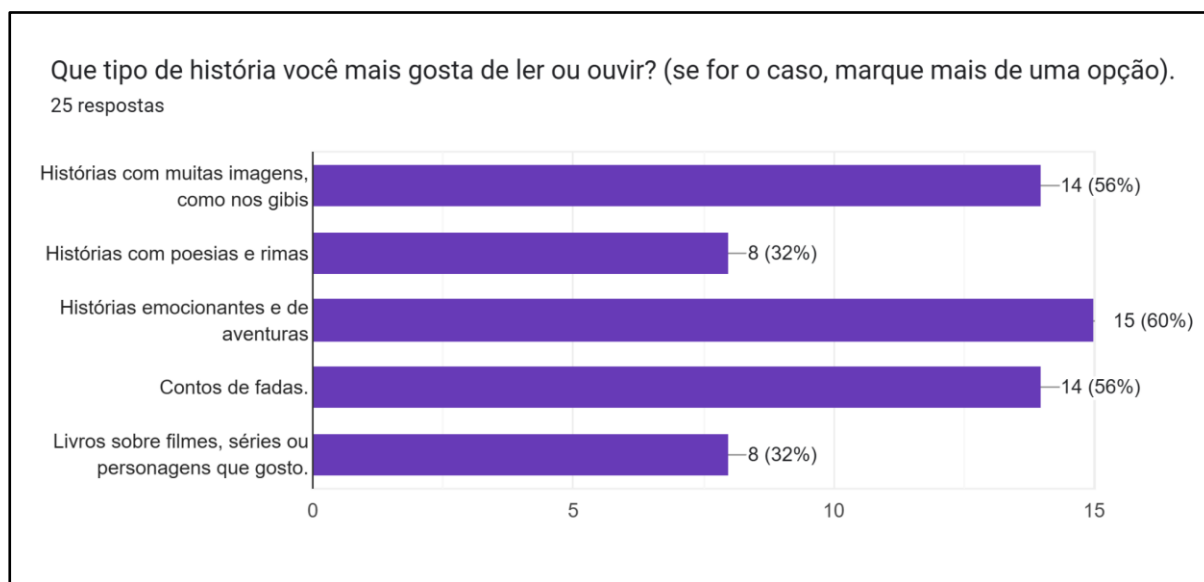
Os resultados indicam que a maioria dos participantes mantém contato frequente com a leitura literária em contextos extraclasse, sugerindo que essa prática já integra, em diferentes níveis, o cotidiano dos estudantes.

Essa frequência indica que, para a maioria, a leitura transcende a obrigação pedagógica e se apresenta como atividade significativa. Segundo Colomer (2003), a escola deve capitalizar esses hábitos para formar leitores mais reflexivos. Assim, ao valorizar a dimensão prazerosa da leitura, busca-se não apenas sustentar as práticas de quem já lê, mas também incentivar uma relação mais consistente para aqueles que ainda leem raramente, promovendo um letramento literário robusto e dialógico.

4.1.7 Categorias de narrativas literárias preferidas pelos alunos

Compreender as preferências dos estudantes em relação aos tipos de histórias contribui para orientar práticas de mediação de leitura mais próximas de seus interesses. O Gráfico 7 apresenta as escolhas dos 25 participantes, que puderam selecionar múltiplas opções.

Gráfico 7: Categorias de narrativas literárias preferidas pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados evidenciam a diversidade de interesses literários dos estudantes, sugerindo que eles se relacionam com diferentes formas de narrar e mobilizam repertórios construídos em múltiplos contextos de leitura e fruição.

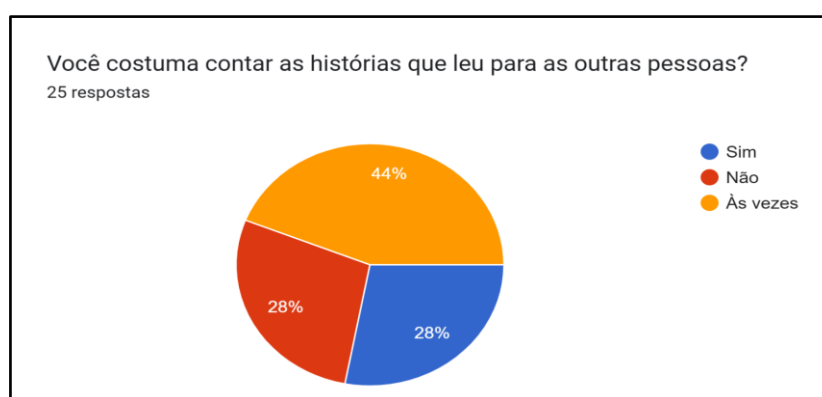
Essa variedade sinaliza a coexistência de gêneros clássicos com produções contemporâneas e multimodais. Conforme Zilberman (2009), a literatura deve funcionar como um espaço de encontro entre o texto e a subjetividade do leitor. Assim, a forte presença da cultura visual e da aventura oferece subsídios relevantes para a curadoria de textos do produto educacional. Ao articular o prazer individual ao

propósito pedagógico, busca-se utilizar esses enredos que já despertam a imaginação e a identificação afetiva como porta de entrada para um letramento literário mais crítico e sensível.

4.1.8 Prática de recontar narrativas literárias

Recontar histórias lidas é um indicador da dimensão social do letramento literário, revelando como a leitura transcende o ato individual e se insere nas interações cotidianas. O Gráfico 8 apresenta a disposição dos 25 alunos para essa prática:

Gráfico 8: Prática de recontar narrativas literárias



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os dados indicam que o compartilhamento de histórias é uma prática presente para a maioria. Esse resultado reforça a compreensão do letramento como prática social, na qual o sentido se constrói na interação (Soares, 2010).

Essa inclinação para a oralidade é relevante, pois desenvolve a memória narrativa e habilidades de expressão. Ao estimular o recontar, o produto educacional reconhece, na linha de Street (2003), que o letramento não é um evento técnico, mas uma prática conectada a contextos culturais. Assim, busca-se validar a voz do aluno, transformando o hábito espontâneo de recontar em uma estratégia pedagógica de protagonismo e apropriação do texto literário.

4.1.9 Aspectos motivadores na escolha de livros

Compreender o que atrai a atenção dos alunos em uma obra contribui para a seleção de materiais e para o desenvolvimento de estratégias eficazes de mediação. O Gráfico 9 apresenta as respostas dos 25 alunos sobre o que mais lhes chama a atenção em um livro:

Gráfico 9: Aspectos motivadores na escolha de livros



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os resultados indicam que o título é o elemento preponderante. Sob a perspectiva interpretativa de Bortoni-Ricardo (2008), esses dados revelam que os critérios de escolha são permeados tanto por elementos intrínsecos ao livro quanto por redes de sociabilidade. A relevância da indicação social e da influência de amigos ou familiares reforça a concepção de Street (2003), para quem o engajamento com o letramento é, desde o início, um ato social.

Esses resultados evidenciam que o processo de escolha de livros entre os estudantes não se orienta apenas por características do objeto livro, mas também pelas relações sociais que permeiam o cotidiano dos alunos. Tal dinâmica demonstra que a leitura se insere em redes de interação e compartilhamento. Nesse contexto, a escola pode favorecer práticas de socialização das leituras, valorizando as experiências que os alunos trazem de seus círculos sociais e fortalecendo a cultura de leitura no ambiente escolar.

4.1.10 Personagens preferidos e razões de escolha segundo os alunos

Esta pergunta aberta buscou identificar os personagens que cativam os alunos e as motivações por trás dessa preferência. Compreender quais figuras ressoam com as crianças oferece indícios sobre a natureza de seu engajamento afetivo com as narrativas. A Tabela 2 consolida as respostas dos 25 participantes:

Tabela 2: Personagens preferidos e razões de escolha segundo os alunos
(respostas abertas)

Personagem Específico	Contagem de Menções	Justificativa
Peter Pan	2	
Chapeuzinho Vermelho	3	
Saci	1	
Branca de Neve	1	
Cebolinha	1	Por que ele é engraçado
Homem Aranha e Super Homem	1	
Mickey	1	
Potrinho	1	
Homem Cão	1	
Cachinhos Dourados	1	Por que ela viveu aventuras
Cinderela	1	
Bela Adormecida	3	Por que é uma história emocionante
Rei Leão	1	
Os Três Porquinhos	2	
Não identificado (Jerauto)	1	
Gosto de todos os personagens	3	
Não (nenhum personagem)	1	

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise revela um repertório diversificado de personagens e referências narrativas. Sob o enfoque interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008), essa diversidade sinaliza que o imaginário do grupo integra diferentes matrizes culturais, enquanto a menção de alguns alunos a "todos os personagens" indica uma ampla disponibilidade lúdica para o universo narrativo.

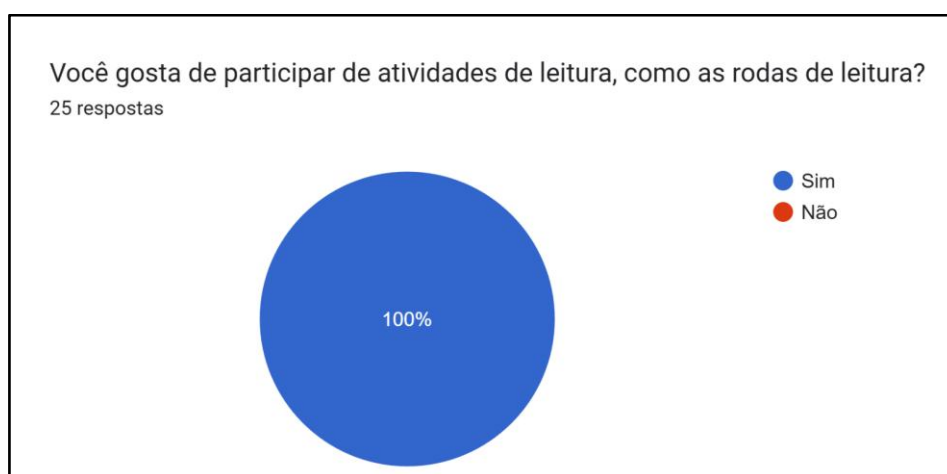
As justificativas focadas no humor, na aventura e na emoção reforçam que a leitura para este público é, sobretudo, uma experiência imersiva. Como destaca

Zilberman (2012), a literatura é um espaço de construção da subjetividade. Assim, a identificação com personagens e situações narrativas pode favorecer o envolvimento do leitor com o texto literário.

4.1.11 Interesse dos alunos em atividades de roda de leitura

A participação em grupos de leitura é um indicativo do engajamento social com o texto e da eficácia de abordagens que promovem a interação. O Gráfico 10 apresenta as respostas dos 25 alunos sobre o gosto por essas atividades:

Gráfico 10: Interesse dos alunos em atividades de roda de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

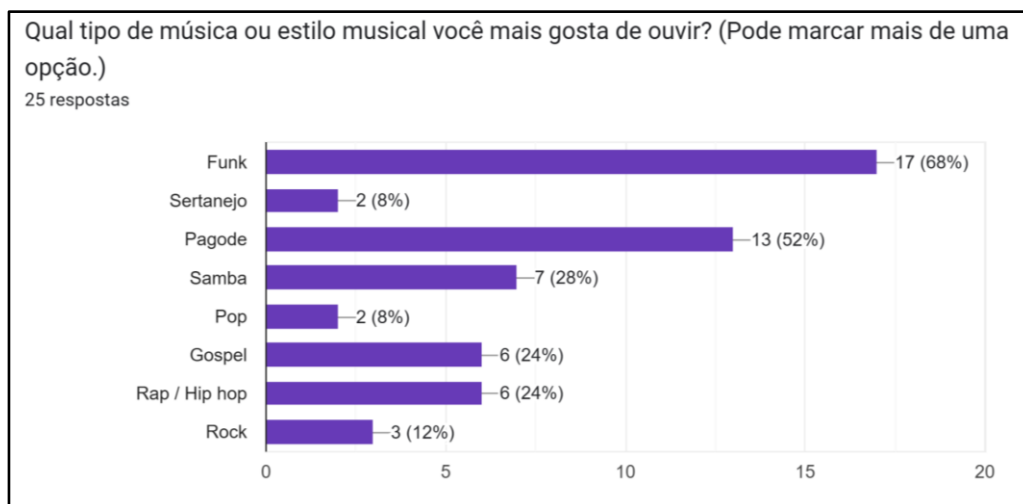
Os resultados evidenciam uma receptividade positiva dos estudantes às atividades coletivas de leitura. Sob uma perspectiva interpretativa, esse cenário sinaliza um elevado nível de abertura às práticas mediadas, configurando as rodas de leitura como "eventos de letramento" (Heath, 1983), nos quais a língua escrita se insere de forma dinâmica nas interações e fortalece os vínculos entre os pares.

Essa receptividade valida a premissa de que o compartilhamento enriquece a experiência estética. Como o engajamento com o letramento é "um ato social desde o início" (Street, 2003, p. 78), as rodas de leitura podem favorecer o aprofundamento da compreensão textual e o desenvolvimento da oralidade. Ao transformar a roda em um espaço de escuta e voz, a escola não apenas ensina a ler, mas também pode contribuir para a constituição de uma comunidade de leitores que valoriza as identidades e os contextos culturais de cada criança.

4.1.12 Preferências musicais dos alunos como manifestação cultural

As preferências musicais oferecem uma janela para o universo cultural e social dos estudantes, influenciando suas identidades e modos de interação. Embora não estejam ligados diretamente à leitura textual, esses estilos compõem o repertório simbólico que permeia o cotidiano do grupo. O Gráfico 11 apresenta as respostas dos 25 participantes (com possibilidade de múltiplas escolhas):

Gráfico 11: Preferências musicais dos alunos como manifestação cultural



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os resultados evidenciam a diversidade de referências culturais presentes no grupo, revelando aspectos relevantes do universo sociocultural dos estudantes. Sob a ótica de Bortoni-Ricardo (2008), essas preferências compõem os *milieux culturels* (meios culturais) dos educandos, representando repertórios socioculturais que a escola pode reconhecer e considerar no processo educativo.

Compreender as matrizes de fruição presentes no cotidiano desses estudantes possibilita estabelecer pontes entre seus saberes culturais e as práticas de letramento literário. Ao valorizar essas manifestações culturais, busca-se integrar a bagagem comunitária dos alunos em atividades que estimulem a criatividade e a apropriação de novas narrativas, favorecendo que a escola se constitua como espaço de acolhimento e ampliação cultural.

4.1.13 Preferências dos alunos para atividades de leitura

Este tópico identifica os elementos que potencializam a identificação dos alunos com as práticas de leitura, buscando criar familiaridade e engajamento.

Conforme Freire (1996), valorizar os saberes da vivência cotidiana é o ponto de partida para um ensino significativo. O Gráfico 12 detalha essas preferências:

Gráfico 12: Preferências dos estudantes em relação a atividades de leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os resultados evidenciam a relevância da ludicidade e da multimodalidade nas experiências de leitura dos estudantes. Sob o enfoque interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008), essa configuração revela que o engajamento é potencializado quando a literatura se integra a outras linguagens. A forte demanda por ludicidade e multimodalidade indica que as práticas de letramento literário, para este grupo, tendem a dialogar com diferentes formas de expressão para além do texto verbal.

Como aponta Rojo (2012), o leitor contemporâneo relaciona-se com textos em múltiplos suportes e linguagens, integrando dimensões verbais, visuais e sonoras. Dessa forma, a mediação literária pode articular o texto escrito a experiências lúdicas, visuais e sonoras, ampliando as possibilidades de interação com a obra. Quanto à baixa adesão ao teatro, o dado sugere a necessidade de repensar a abordagem metodológica, aproximando a dramatização de práticas mais espontâneas do cotidiano dos alunos, em vez de configurá-la apenas como uma atividade formal.

4.1.14 Considerações sobre a sondagem do perfil leitor dos alunos

A análise dos dados revela um panorama multifacetado que fundamenta as próximas etapas desta pesquisa. Sob a abordagem qualitativa de cunho interpretativo

(Bortoni-Ricardo, 2008), observa-se que os estudantes possuem uma relação com a leitura enraizada em suas práticas sociais. As frequências e preferências mapeadas não são meras estatísticas, mas indicadores de subjetividades que orientam a construção do produto educacional.

Um ponto central é o horizonte de expectativas positivo: 92% dos alunos manifestam gosto pela leitura e há uma adesão unânime (100%) às atividades colaborativas. Somado ao fato de que 80% leem fora da escola e 72% compartilham suas histórias, evidencia-se que, para este grupo, a leitura já é uma prática social e comunitária (Street, 2003).

A influência cultural é marcante e sincrética. A presença do *YouTube* e a forte identificação com gêneros como funk e pagode refletem a cultura popular urbana e a multimodalidade presente no cotidiano. Tais "fatos densos" (Bortoni-Ricardo, 2008) reforçam a necessidade de um letramento que valorize os saberes domésticos para tornar o ensino transformador.

Entretanto, emergem tensões importantes: 28% dos alunos não possuem livros em casa, dado que reafirma a função da escola como agente democratizador do acesso ao bem literário e da ampliação dos repertórios de leitura. Aliado a isso, a demanda por ludicidade (brincadeiras e jogos) e a baixa adesão à dramatização formal indicam que a mediação deve ser repensada para se tornar mais dialógica e criativa (Cosson, 2017).

Em suma, este diagnóstico confirma que a formação de leitores no 4º ano exige o reconhecimento das vivências dos estudantes e a adoção de mediações multimodais. Estes achados fundamentaram a concepção do produto educacional apresentado na seção 5, estruturado para integrar interação, voz e colaboração como eixos centrais das práticas pedagógicas que visam ao letramento literário.

4.2 Mapeamento das Práticas Pedagógicas

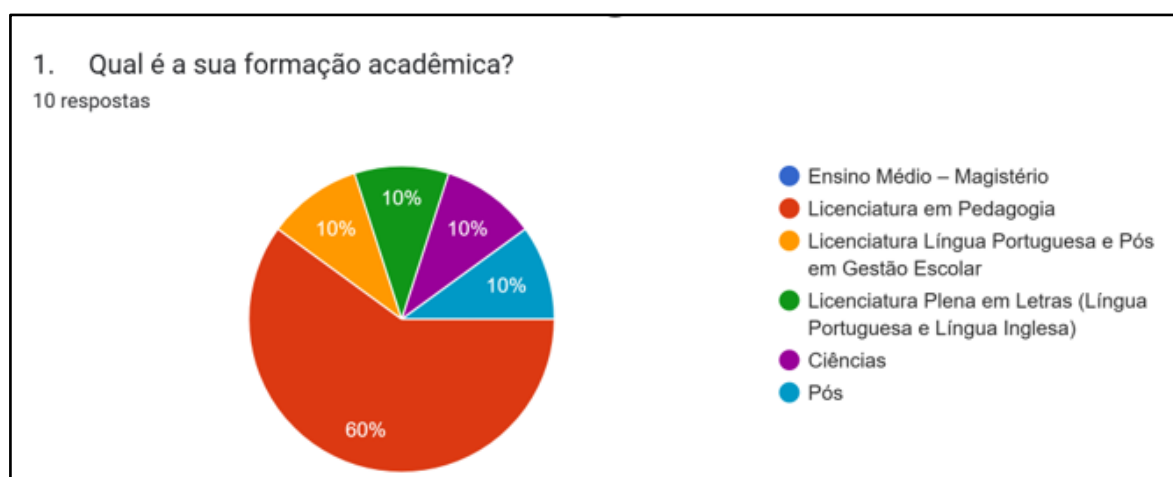
Esta subseção apresenta e analisa as práticas pedagógicas adotadas pelos professores na promoção do letramento literário. O mapeamento fundamenta-se nos dados coletados por meio do questionário online, o qual buscou compreender as concepções docentes acerca das estratégias utilizadas e dos desafios enfrentados no desenvolvimento do letramento literário no 4º ano do Ensino Fundamental.

Considerando que, conforme Cosson (2017), a formação do leitor literário depende de mediações intencionais, sistematizadas e socialmente significativas, torna-se pertinente analisar como tais mediações vêm sendo organizadas no contexto investigado. Ao identificar as abordagens atualmente adotadas, esta etapa da pesquisa visa a compreender de que modo o estímulo à leitura literária tem sido promovido, bem como reconhecer possíveis tensionamentos entre as práticas docentes e os interesses evidenciados pelos discentes na sondagem anterior, fornecendo subsídios consistentes para a elaboração do Produto Educacional.

4.2.1 Formação acadêmica

O mapeamento inicia-se pela análise da formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa. Compreender esse aspecto é fundamental, pois a formação inicial e continuada constituem fatores que influenciam diretamente a *práxis*³ pedagógica. Como destaca Pimenta (1999), a prática pedagógica é um processo que se constrói e se reconstrói permanentemente, por meio da reflexão sobre a teoria e a ação. O gráfico a seguir apresenta a formação acadêmica dos 10 professores participantes:

Gráfico 13: Formação acadêmica.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Embora a predominância da formação em Pedagogia aponte para uma base sólida de atuação nos anos iniciais, a diversidade formativa observada revela

³ Para Freire (1996), a *práxis* é compreendida como a unidade indissociável entre reflexão e ação, em um movimento crítico-transformador que possibilita ao sujeito intervir na realidade e, simultaneamente, ser transformado por ela.

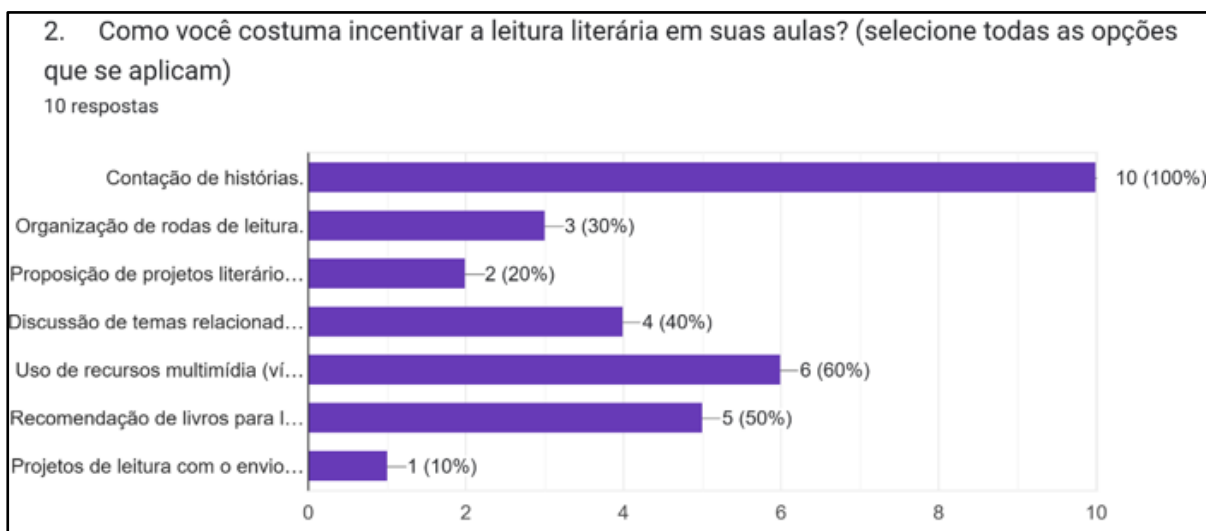
diferentes percursos académicos entre os participantes. Sob a ótica interpretativa, essa heterogeneidade não constitui um limitador, mas um aspecto que reforça a necessidade de que o produto educacional seja uma ferramenta flexível e acessível.

Nessa direção, o material deve oferecer subsídios teóricos e práticos que possam apoiar docentes com diferentes formações, contribuindo para o desenvolvimento de práticas de letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.2.2 Estratégias de incentivo à leitura literária

As estratégias docentes refletem não apenas a concepção de ensino, mas o papel atribuído à literatura na formação do aluno. Segundo Cosson (2006), a mediação deve proporcionar experiências estéticas que unam fruição e sentido crítico. O Gráfico 14 apresenta as práticas adotadas pelos 10 professores (com múltiplas opções):

Gráfico 14 - Estratégias de incentivo à leitura literária



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essa configuração confirma que a oralidade ainda é uma importante porta de entrada para a literatura (Zilberman, 2012). Entretanto, a menor presença de projetos literários e rodas de leitura sugere uma oportunidade de ampliação das práticas pedagógicas. Ao articular a multimodalidade com práticas de envolvimento crítico, busca-se favorecer a passagem da mera contação para uma formação de leitores mais reflexivos e participativos, conforme defende Colomer (2007).

4.2.3 Frequência do trabalho com literatura em sala de aula

A formação leitora não ocorre de maneira fragmentada, mas por meio da vivência sistemática de práticas literárias (Colomer, 2007). O Gráfico 15 apresenta a regularidade desse trabalho entre os 10 professores participantes:

Gráfico 15: Frequência do trabalho com literatura em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

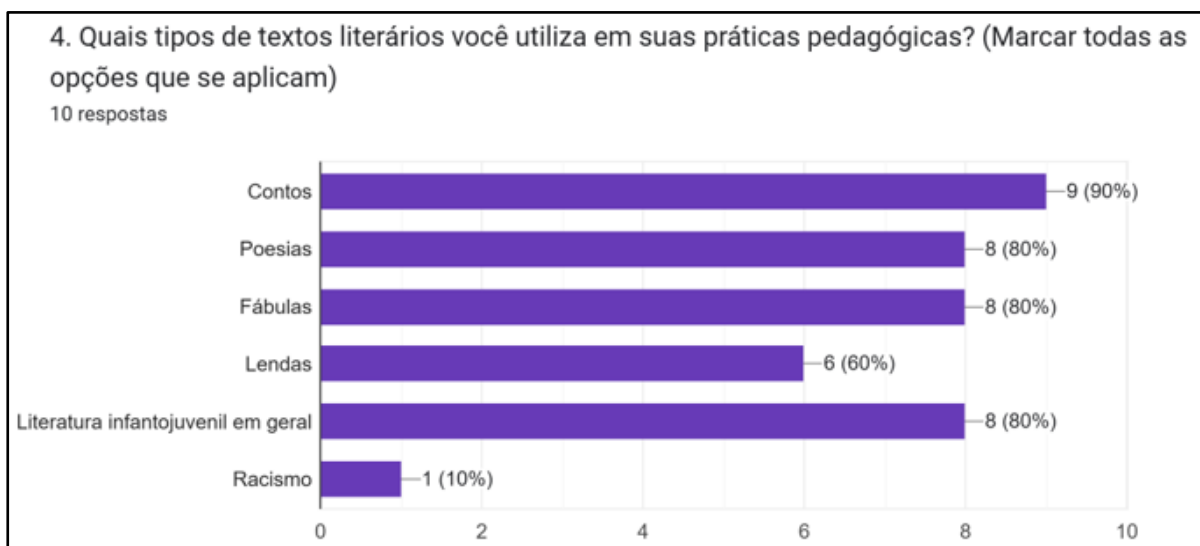
Sob o prisma interpretativo, esse resultado sinaliza que a literatura ocupa um espaço fixo e recorrente no planejamento, o que favorece a implementação de intervenções estruturadas como as propostas por este estudo.

Contudo, embora a presença regular da literatura indique compromisso pedagógico, a ampliação das experiências de leitura para além de eventos pontuais pode favorecer a consolidação do letramento literário, na medida em que contribui para torná-lo uma prática mais contínua (Cosson, 2006). Busca-se, portanto, ampliar esse contato, estimulando que a experiência iniciada na escola se estenda aos ambientes familiar e social, transformando a literatura de uma "tarefa de calendário" em uma vivência cultural orgânica.

4.2.4 Gêneros literários trabalhados nas práticas pedagógicas

A diversidade de gêneros é relevante para o letramento literário, pois evita a redução da literatura a um mero instrumento didático. O Gráfico 16 detalha os gêneros priorizados pelos 10 docentes:

Gráfico 16: Gêneros literários trabalhados nas práticas pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

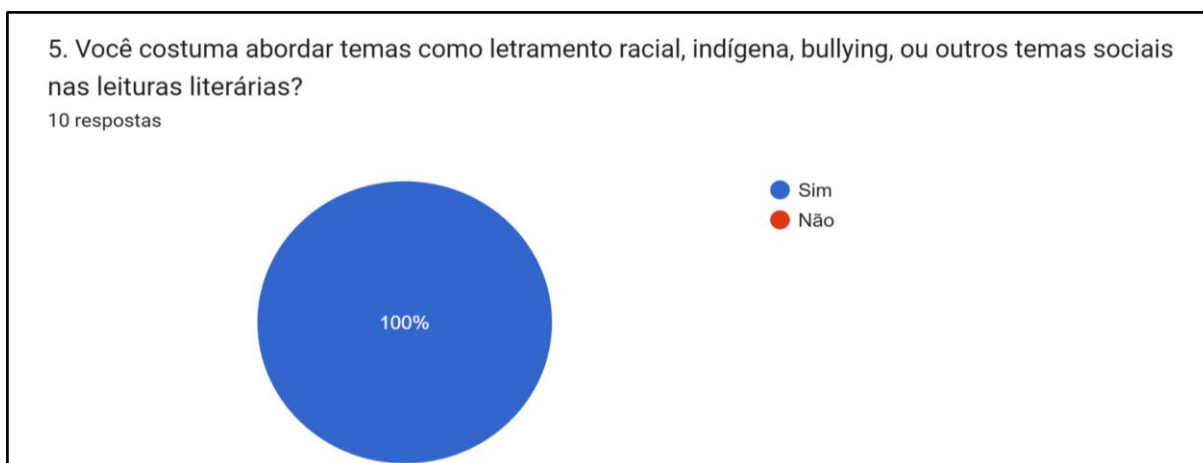
A análise evidencia a predominância de narrativas curtas e de gêneros amplamente trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme destaca Cosson (2006), textos dessa natureza favorecem a leitura em voz alta e as rodas de conversa, ampliando as possibilidades de interação dos estudantes com a literatura. A presença da poesia também sugere sensibilidade para o trabalho com o ritmo e a imagem estética, enquanto a diversidade de gêneros identificada sinaliza abertura para diferentes experiências de leitura e para o aproveitamento do acervo escolar.

Sob a ótica interpretativa, a menção ao tema “racismo” entre as respostas aponta para a relevância das discussões étnico-raciais no contexto escolar e para a oportunidade de fortalecer o trabalho com literaturas afro-brasileiras e indígenas. Tais achados sinalizam caminhos para o produto educacional ao propor sequências que valorizem a diversidade de gêneros e autores, garantindo que a mediação pedagógica dialogue com a multiplicidade de suportes e linguagens que as crianças já consomem e apreciam.

4.2.5 Abordagem de temas sociais na Leitura Literária

A literatura, em sua dimensão humanizadora, permite que o leitor vivencie outras perspectivas e dilemas, ampliando sua compreensão de mundo (Candido, 2004). O Gráfico 17 apresenta a adesão dos 10 professores ao trabalho com temas sociais (como letramento racial, indígena, *bullying*, entre outros):

Gráfico 17: Abordagem de temas sociais na leitura literária



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esse resultado indica que os docentes reconhecem a literatura como uma prática socialmente situada e capaz de dialogar com questões relevantes do cotidiano escolar. Sob a ótica interpretativa, o desafio consiste em garantir que essa abordagem não reduza a obra a um instrumento de ensino moral ou puramente temático. Ao contrário, busca-se promover a fruição estética como porta de entrada: ao se encantar e se sensibilizar com a narrativa, o aluno desenvolve uma consciência crítica orgânica. Os temas sociais são, portanto, integrados à experiência literária de forma significativa, preservando a voz do aluno e o prazer da leitura como eixos centrais da formação ética e cidadã.

4.2.6 A leitura literária como instrumento de inclusão e conscientização

A escolha de obras que dialogam com questões sociais permite que a leitura se conecte às realidades dos alunos. Para Cosson (2006), o letramento literário articula o domínio da linguagem à formação crítica do sujeito. Assim, a seleção de livros sobre identidade e diversidade fortalece a literatura como prática de humanização. O Gráfico 18 apresenta os títulos citados pelos 10 docentes:

Gráfico 18: A leitura literária como instrumento de inclusão e conscientização

6. Se respondeu “sim” à pergunta anterior, cite alguns temas ou obras que utiliza para abordar essas questões.

7 respostas

O cabelo de Lelê

"Adebumi", "O Pequeno Príncipe Preto", "Amoras", "O tupi que você fala", "Um amigo diferente", entre outros.

A menina que bordava bilhetes da minha janela

Indígenas, os povos originários do Brasil. Diversidade, sinônimo de inclusão e respeito ao próximo.

Menina não entra, O apelido de Mariana, Homem não chora

Escola de Chuva, Chuva de Manga

Os Tesouros de Monifa / Sonia Rosa

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

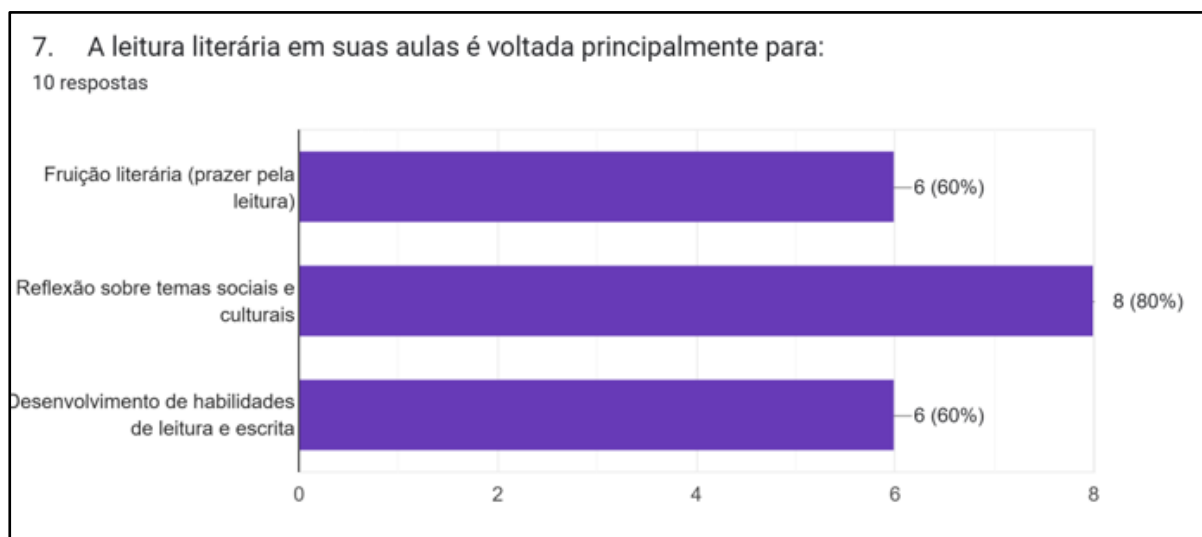
Entre os títulos mencionados, destacam-se obras que abordam questões raciais, identitárias, culturais e de diversidade, evidenciando a preocupação dos docentes em promover reflexões relacionadas à inclusão e ao reconhecimento das diferenças.

A variedade citada revela uma prática pedagógica atenta à diversidade, que utiliza a literatura como mediadora de reflexões sociais. Sob a ótica interpretativa, esse repertório consolidado é o ponto de partida para o produto educacional. O objetivo é ampliar essa prática, garantindo que tais obras não sejam lidas apenas pelo viés da conscientização, mas como experiências estéticas potentes que convidam o aluno ao protagonismo e ao diálogo nas rodas de conversa.

4.2.7 Finalidades atribuídas à leitura literária nas práticas docentes

A finalidade atribuída à leitura literária pelos docentes define o equilíbrio entre a fruição estética e a formação crítica. Para Cosson (2006), o letramento literário deve integrar o prazer da leitura à reflexão social, sem negligenciar as competências linguísticas. O Gráfico 19 apresenta as prioridades dos 10 professores (com múltiplas escolhas):

Gráfico 19: Finalidades atribuídas à leitura literária nas práticas docentes



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os resultados revelam uma compreensão multifuncional da leitura literária, contemplando tanto a reflexão sobre temas sociais e culturais quanto a fruição literária e o desenvolvimento de habilidades de escrita.

Sob a ótica interpretativa, essa convergência sinaliza que as dimensões estética e social podem caminhar articuladas na prática investigada, perspectiva coerente com o conceito de letramento literário, que integra a experiência estética da leitura à formação crítica do leitor (Cosson, 2017).

A valorização da reflexão temática reforça a importância de propostas que fortaleçam a fruição como eixo central da experiência literária. Ao garantir que o encanto e a voz do aluno precedam a análise social, busca-se evitar que a literatura se torne meramente funcional, preservando sua potência artística enquanto se constrói o sentido crítico de forma orgânica.

4.2.8 Práticas de leitura literária

As atividades realizadas em sala de aula são momentos privilegiados de mediação, permitindo que os alunos transitem entre a experiência estética e a reflexão sobre os sentidos do texto (Colomer, 2007). O Gráfico 20 detalha as práticas que, na percepção dos docentes participantes, geram maior envolvimento dos estudantes:

Gráfico 20: Práticas de leitura literária

8. Cite uma atividade literária que você e seus alunos tenham gostado de realizar. Inclua o autor e a obra trabalhada.

10 respostas

- Rodas de leitura. Cada um com seu livro conta a história para a turma
- Livro: "Nina África - Furos no Céu" autoria de Lenice Gomes. Lemos e eles fizeram uma ilustração preto e branco usando a lixa preta e o giz molhado.
- A menina que bordava bilhetes. Discussão em uma roda de leitura, a importância da amizade, da comunicação e da criatividade
- Promoção de rodas de leitura e discussão sobre a obra literária em questão. A Droga da Obediência de José Mauro Vasconcellos
- Ninguém é igual a ninguém, da Regina Rennó
- Fazer a releitura de clássicos a partir da leitura do livro. "Os Três Jacarezinhos" de Hellen Kettemam
- Leitura do livro em capítulos e debate sobre os capítulos lidos. Obra: Fugindo de casa. Autora: Suzana Beck-Dias
- Escola de Chuva - James Rumford
- O Diário de Anne Frank, tendo a mesma como autora. Posteriormente, os alunos criaram seus próprios diários
- Ninguém é igual a ninguém / Regina Rennó e Regina Otero. Bullying e racismo

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os relatos docentes destacam a eficácia das rodas de leitura e de atividades que integram a leitura à produção criativa. Entre as práticas mencionadas, figuram debates, releituras ilustradas e discussões sobre temas sociais, como bullying e racismo. Também foram citadas experiências pedagógicas baseadas em obras literárias amplamente conhecidas, como *O Diário de Anne Frank* (2015), além do trabalho com títulos como *Nina África* (2010), *A Droga da Obediência* (2014) e *Escola de Chuva* (2005).

A análise indica que o engajamento dos alunos tende a ser ampliado quando a literatura é trabalhada de forma dialógica e expressiva, favorecendo a participação ativa dos leitores na construção de sentidos. Essa constatação reforça a importância de práticas pedagógicas que articulem leitura, escuta e produção criativa,

possibilitando que os estudantes se apropriem do texto literário de maneira significativa.

4.2.9 A importância da literatura na formação do indivíduo no Ensino Fundamental

A literatura é fundamental na formação do sujeito, pois, ao desenvolver a imaginação e a sensibilidade, contribui para a construção do pensamento crítico e da cidadania. Como defende Candido (2004), a literatura é um direito humano que promove a humanização, enquanto Zilberman (2012) reforça sua articulação com a formação integral — contemplando aspectos cognitivos, sociais e éticos. O Gráfico 21 detalha a percepção dos 10 docentes sobre essa relevância:

Gráfico 21: A importância da literatura na formação do indivíduo no Ensino Fundamental

9. Na sua opinião, qual é a importância da literatura no processo de formação do indivíduo no ensino fundamental?
10 respostas
Contribui na formação de indivíduos criativos e críticos
Fundamental. A leitura desenvolve o indivíduo, aumenta o vocabulário, permite que escreva melhor.
É fundamental o contato com livros em todo o Ensino Fundamental para incentivar a criatividade, a oralidade, a escrita, além da formação de leitores.
A leitura expande e enriquece o vocabulário, age como movimento integrado na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.
Contribui para o aprendizado pessoal, ético e social.
A leitura abre portas para um pensamento amplo sobre as questões sociais, além de promover habilidades de leitura e escrita.
Fomentar o prazer da leitura
Estimular a criatividade, pensamento crítico e ampliação do vocabulário.
A literatura é fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, ampliando a compreensão do mundo.
Desenvolver gosto pela leitura, interpretação e escrita, oralidade

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

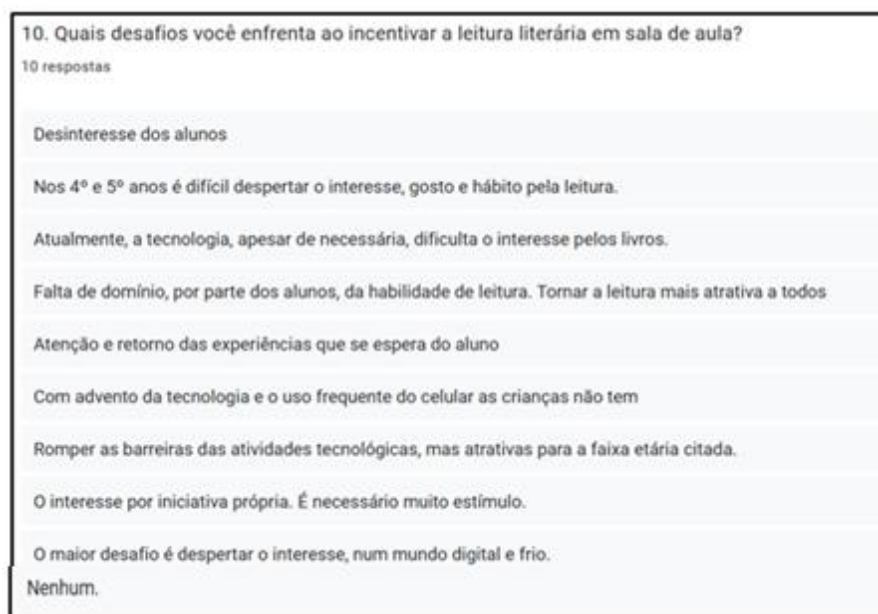
As respostas evidenciam a compreensão da literatura como uma prática formativa capaz de contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da oralidade e de valores éticos e sociais. Sob a ótica interpretativa, os dados revelam que os professores reconhecem a literatura como uma experiência que transcende a fruição imediata, assumindo papel central na formação do indivíduo.

Tal percepção dialoga com Cosson (2006) e Colomer (2007) ao apontar que o letramento literário deve integrar a fruição estética à autonomia crítica. Esse compromisso docente com uma formação integral e ética fornece bases importantes para o produto educacional. Ao propor sequências que valorizam tanto a subjetividade quanto a reflexão social, o projeto alinha-se à compreensão de que a leitura literária constitui uma experiência de formação humana, crítica e sensível.

4.2.10 Desafios ao incentivo da leitura literária no contexto escolar

Incentivar a leitura literária exige mediar as tensões entre o contexto sociocultural e as transformações tecnológicas contemporâneas. O Gráfico 22 detalha os obstáculos percebidos pelos 10 docentes:

Gráfico 22: Desafios ao incentivo da leitura literária no contexto escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As respostas indicam que os principais desafios percebidos pelos docentes estão relacionados ao desinteresse dos alunos pela leitura e à concorrência com

outras formas de entretenimento presentes no cotidiano. Também foram mencionadas dificuldades associadas ao desenvolvimento de habilidades leitoras e à necessidade de tornar o livro mais atrativo para os estudantes.

Sob o enfoque interpretativo, esse cenário reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores. Os dados sugerem que a literatura não deve se opor ao universo digital, mas dialogar com ele por meio de recursos lúdicos e interativos. O produto educacional propõe uma mediação que utiliza a multimodalidade e a ludicidade como estratégias para despertar a curiosidade estética e fortalecer o vínculo dos alunos com a leitura. Ao transformar a leitura em uma experiência de descoberta e fruição, busca-se desconstruir a percepção de obrigatoriedade escolar e favorecer uma aproximação mais significativa com o texto literário.

4.2.11 Considerações sobre o mapeamento de práticas pedagógicas

O mapeamento das práticas docentes evidencia um cenário de tensões e possibilidades. De um lado, observa-se o esforço em manter a literatura no planejamento semanal; de outro, a predominância de abordagens que, por vezes, priorizam a decodificação em detrimento da fruição estética. Ainda que a oralidade e a contação de histórias sejam práticas recorrentes, nota-se uma lacuna em projetos estruturados e no uso mais aprofundado de recursos tecnológicos e interdisciplinares.

Esse contraste reforça a necessidade de um investimento na formação continuada que amplie o repertório metodológico. Tal necessidade dialoga com Cosson (2017) e Colomer (2003), que enfatizam a centralidade da mediação docente na construção de sentidos. O diagnóstico corrobora que o letramento literário deve ser tratado como direito cultural e experiência estética, e não como dimensão instrumental do currículo (Zilberman, 2012).

Nesse contexto, a utilização de práticas pedagógicas diversificadas que potencializem a imaginação e o engajamento do estudante emerge como elemento significativo para ressignificar a prática escolar. Conforme defende Freire (1996), a leitura deve ser uma prática de liberdade; para tanto, é preciso entrelaçar fruição e criticidade.

Os resultados aqui sintetizados indicam que a construção de práticas mais efetivas exige uma mediação que vá além do tradicional. Esses achados

fundamentaram a concepção do produto educacional detalhado na seção 5, estruturado para integrar mediação qualificada, multimodalidade e ludicidade como eixos articuladores de uma formação de leitores críticos e socialmente participativos.

4.3 Análise diagnóstica e discussão dos dados

A análise dos dados, conforme já dito, foi realizada à luz da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), por meio da técnica de análise categorial de base temática. Esse procedimento possibilitou a identificação de núcleos de sentido recorrentes nas falas e respostas de discentes e docentes, permitindo a construção de categorias analíticas representativas das práticas de leitura literária no contexto investigado.

A interpretação dos dados fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008), compreendendo que os dados não se configuram como informações isoladas, mas como “fatos densos”, que expressam os contextos socioculturais, as experiências e os modos de interação dos sujeitos com a leitura. Nesse sentido, a análise buscou articular os resultados da sondagem do perfil leitor dos alunos com o mapeamento das práticas pedagógicas docentes, de modo a compreender as relações entre o que os alunos vivenciam como leitores e as estratégias mobilizadas pela escola.

A partir desse processo analítico, emergiram cinco categorias que evidenciam tanto potencialidades quanto tensões no desenvolvimento do letramento literário no 4º ano do Ensino Fundamental, as quais são apresentadas a seguir.

4.3.1 Leitura como prática social já existente, mas não plenamente mediada pedagogicamente

A análise dos dados revela que a leitura já se configura como uma prática social significativa no cotidiano dos alunos. Observa-se que a maioria dos estudantes manifesta interesse pela leitura, realiza práticas leitoras com frequência e participa de interações sociais mediadas por narrativas, como o ato de recontar histórias e o engajamento em atividades coletivas.

Esses elementos indicam que os alunos não apenas decodificam textos, mas atribuem sentidos à leitura em suas experiências sociais, corroborando a concepção de letramento como prática social (Street, 2003; Soares, 2010). A leitura, nesse

contexto, ultrapassa o espaço escolar e se insere em dinâmicas culturais e interacionais, evidenciando um potencial significativo para o desenvolvimento do letramento literário.

Entretanto, ao relacionar esse perfil leitor com as práticas pedagógicas docentes, observa-se um descompasso. Embora a contação de histórias esteja presente de forma recorrente, configurando-se como estratégia predominante, práticas que favorecem maior protagonismo discente — como rodas de leitura, projetos literários e atividades colaborativas — ainda aparecem de forma menos expressiva.

Esse cenário indica que, apesar do potencial já existente entre os alunos, as práticas pedagógicas ainda se orientam, em grande medida, por uma lógica transmissiva, na qual o aluno ocupa um papel mais receptivo do que ativo. Tal constatação evidencia a necessidade de ampliação de estratégias que promovam a interação, a escuta e a construção coletiva de sentidos, conforme defendem Cosson (2017) e Colomer (2003), de modo a potencializar a leitura como prática social dialógica no contexto escolar.

4.3.2 A cultura digital e multimodal nas práticas de leitura dos alunos *versus* subutilização pedagógica

Os dados evidenciam a forte presença da cultura digital no cotidiano dos alunos, especialmente no que se refere ao acesso a narrativas. A predominância de plataformas digitais como principal meio de contato com histórias revela que os estudantes estão inseridos em práticas de multiletramentos, caracterizadas pela interação com diferentes linguagens, suportes e modos de significação.

Essa realidade confirma as proposições de Rojo (2012), ao destacar que os sujeitos contemporâneos participam de práticas letradas multimodais, nas quais texto, imagem, som e movimento se articulam na construção de sentidos. Assim, a leitura, para esses alunos, não se restringe ao suporte impresso, mas se manifesta em múltiplas formas e contextos.

Entretanto, ao analisar as práticas pedagógicas docentes, observa-se que, embora haja a utilização de recursos multimídia, essa incorporação ainda ocorre de forma pontual e pouco integrada a uma proposta sistemática de letramento literário. A multimodalidade, portanto, não é explorada em sua potência formativa, sendo utilizada

mais como recurso auxiliar do que como elemento estruturante da mediação pedagógica.

Dessa forma, evidencia-se uma lacuna entre as práticas culturais dos alunos e as práticas escolares, o que pode comprometer o engajamento e a significação das experiências de leitura. Torna-se, portanto, necessário que a escola reconheça e incorpore criticamente essas linguagens, integrando os multiletramentos ao ensino da literatura, de modo a aproximar o universo escolar das vivências dos estudantes e potencializar a formação do leitor contemporâneo.

4.3.3 Tensão entre fruição estética e abordagem instrumental da literatura

A análise dos dados revela uma tensão significativa entre a forma como os alunos vivenciam a leitura e as finalidades atribuídas à literatura nas práticas docentes. Os estudantes demonstram preferência por narrativas que envolvem emoção, aventura, imaginação e elementos visuais, além de valorizarem atividades lúdicas e interativas, o que indica uma relação com a leitura marcada pela dimensão estética e afetiva.

Essa perspectiva está alinhada à compreensão da literatura como experiência de fruição, na qual o leitor se envolve subjetivamente com o texto, conforme defendem Colomer (2003) e Zilberman (2012). A leitura, nesse sentido, configura-se como espaço de imaginação, identificação e construção de sentidos.

Por outro lado, os dados indicam que os docentes tendem a atribuir à leitura literária uma função predominantemente formativa, com ênfase na abordagem de temas sociais e no desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas. Embora tais dimensões sejam fundamentais, observa-se o risco de uma abordagem instrumental da literatura, na qual o texto literário é utilizado prioritariamente como meio para atingir objetivos externos à experiência estética.

Essa tensão evidencia a necessidade de reequilibrar as práticas pedagógicas, de modo que a fruição estética não seja secundarizada, mas assumida como elemento central do processo de letramento literário. Conforme Cosson (2017), é a partir do envolvimento sensível e do encantamento com a obra que o leitor desenvolve condições para uma leitura crítica mais profunda. Assim, torna-se essencial que a mediação pedagógica valorize o prazer de ler como ponto de partida para a construção do pensamento crítico.

4.3.4 Desigualdade de acesso e centralidade da escola como agente de letramento

Outro aspecto relevante evidenciado na análise diz respeito às condições desiguais de acesso à leitura no contexto familiar. A presença de alunos que não possuem livros em casa indica que o contato com a literatura não ocorre de forma equitativa entre os estudantes, refletindo diferenças socioculturais que impactam diretamente a formação do leitor.

Essa realidade reforça a concepção de letramento como prática social situada (Street, 2003), na qual as oportunidades de interação com a leitura são influenciadas pelos contextos de vida dos sujeitos. Nesse cenário, a escola assume um papel central como espaço de democratização do acesso aos bens culturais, especialmente à literatura.

Dessa forma, a instituição escolar não apenas complementa, mas, em muitos casos, constitui o principal espaço de contato dos alunos com práticas de leitura literária. Tal responsabilidade implica a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o aprofundamento das experiências leitoras, promovendo a ampliação do repertório cultural e a formação de leitores críticos e sensíveis.

Assim, a escola configura-se como agente fundamental na redução das desigualdades de acesso à leitura, sendo responsável por criar condições para que todos os alunos possam vivenciar a literatura como direito cultural e experiência formativa.

4.3.5 Integração final dos dados

A análise integrada dos dados evidencia um cenário marcado por potencialidades e desafios no desenvolvimento do letramento literário no contexto investigado. De um lado, os estudantes apresentam um perfil leitor positivo, caracterizado pelo interesse, pela frequência de leitura e pela inserção em práticas sociais e multimodais de interação com narrativas. De outro, as práticas pedagógicas ainda não exploram plenamente esse potencial, mantendo-se, em muitos casos, ancoradas em abordagens tradicionais e pouco dialógicas.

A presença significativa da cultura digital no cotidiano dos alunos, aliada à valorização da ludicidade, da interação e da multimodalidade, indica a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com essas experiências, integrando diferentes linguagens e promovendo maior protagonismo discente. Ao mesmo tempo, a tensão entre fruição estética e abordagem instrumental da literatura aponta para a importância de reconfigurar a mediação pedagógica, de modo a garantir que o prazer da leitura e a experiência estética constituam o eixo central do trabalho com a literatura.

Além disso, as desigualdades no acesso aos livros reforçam o papel da escola como espaço privilegiado de democratização da leitura, evidenciando a necessidade de propostas que ampliem o contato dos alunos com o universo literário e promovam experiências significativas de leitura.

Nesse contexto, os resultados desta análise diagnóstica fundamentam a concepção do produto educacional proposto nesta pesquisa, orientado pela integração entre mediação qualificada, ludicidade, multimodalidade e participação ativa dos alunos. Tal proposta busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, capazes de promover um letramento literário que articule fruição, criticidade e formação cidadã.

Do ponto de vista interpretativo, a integração dos dados permite compreender que o desafio central não reside na ausência de interesse inicial dos estudantes pela leitura, mas na necessidade de converter práticas leitoras já existentes em experiências pedagogicamente mediadas de letramento literário. Em outras palavras, os alunos demonstram repertórios, curiosidades e formas de interação com narrativas que podem ser potencializadas pela escola; contudo, isso exige que a mediação docente ultrapasse práticas predominantemente transmissivas e incorpore estratégias que favoreçam escuta, autoria, circulação da palavra e construção coletiva de sentidos. Essa inferência reforça que o Produto Educacional proposto não surge apenas como material de apoio, mas como resposta metodológica coerente ao diagnóstico construído nesta pesquisa.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional, intitulado “Vozes literárias: o protagonismo do aluno nas aulas de leitura”, consiste em um caderno de projetos literários, em formato de *e-book*, destinado a professores do 4º ano do Ensino Fundamental. Sua elaboração decorre diretamente da análise dos dados desta pesquisa, constituindo-se como desdobramento do diagnóstico realizado em campo.

A concepção do material ancora-se em pressupostos pedagógicos construídos a partir dos resultados empíricos da pesquisa, o que reforça seu vínculo com a natureza aplicada deste estudo (Lakatos; Marconi, 2017). Assim, o Caderno de Projetos Literários organiza-se a partir de projetos de leitura, compreendidos, neste estudo, como propostas pedagógicas que articulam planejamento, mediação docente e participação ativa dos alunos. Essa opção metodológica encontra respaldo em Cosson (2017), ao compreender o letramento literário como um processo que exige intencionalidade pedagógica, continuidade e sistematização, favorecendo a inserção progressiva do aluno no universo estético da literatura.

Para tanto, a estrutura do *e-book* prevê uma abordagem pedagógica dialógica, inspirada em Freire (1983), que reconhece professores e alunos como sujeitos do processo educativo e valoriza a escuta, o diálogo e o protagonismo discente como eixos centrais da construção do conhecimento.

5.1 Apresentação do Produto Educacional

O Produto Educacional desenvolvido nesta dissertação configura-se como uma ferramenta digital, no formato de *e-book*, organizada para apoiar o trabalho docente por meio de propostas que mobilizam diferentes práticas sociais de leitura. Sua estrutura articula fundamentação teórica e sugestões práticas, permitindo ao professor adaptar as atividades às especificidades de seu contexto, especialmente diante das demandas evidenciadas no diagnóstico realizado ao longo desta pesquisa.

A opção pelo formato digital justifica-se pela facilidade de acesso, organização e atualização do material, além de possibilitar a sua circulação sem custos de reprodução. Conforme destaca Kenski (2012), as tecnologias digitais reconfiguram as formas de produção e compartilhamento da informação no campo educacional, ampliando as possibilidades de socialização de práticas e de formação continuada entre pares.

Diferenciando-se de propostas engessadas, o caderno orienta os educadores a explorar pedagogicamente o acervo disponível em cada unidade escolar, reconhecendo-o como recurso legítimo para a promoção do letramento literário. Ao não estabelecer uma lista de títulos obrigatórios, o material valoriza os recursos locais e potencializa o uso criativo do acervo existente, favorecendo práticas contextualizadas. Essa escolha alinha-se às reflexões de Zilberman (2012) e Cosson (2017), ao se compreender que a formação do leitor depende tanto do acesso democrático ao livro quanto de uma mediação intencional e sistematizada.

Nessa perspectiva, o caderno adota uma abordagem centrada na construção ativa do conhecimento e no protagonismo do aluno. De acordo com Hernández (1998), a metodologia de projetos favorece a articulação entre teoria e prática, ampliando os sentidos do conteúdo escolar e proporcionando aprendizagens significativas — aspecto relevante para superar a fragmentação das práticas literárias identificada no campo empírico.

Assim, o material oferece subsídios ao docente para mediar o contato dos estudantes com o universo literário de forma progressiva, incentivando práticas que valorizem a criatividade, a oralidade, a escuta e a interpretação, pilares fundamentais na formação do leitor crítico e sensível (Colomer, 2007).

Figura 1: Capa do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

5.2 Justificativa do formato e tipologia

Nesta subseção, apresentam-se os fundamentos que orientaram a escolha do formato digital e da tipologia do Produto Educacional, considerando sua finalidade pedagógica, as possibilidades de uso e seu potencial de disseminação.

A adoção do formato digital decorre de seu potencial para ampliar a acessibilidade, a portabilidade e a interatividade, características que favorecem a autonomia do material. Em um cenário educacional crescentemente mediado pelas tecnologias digitais, essa escolha viabiliza o acesso imediato dos professores, superando barreiras geográficas e logísticas relacionadas à distribuição física (Lévy, 2010). Ademais, a natureza eletrônica do recurso oferece flexibilidade para atualizações contínuas, tornando-o plenamente adaptável às demandas identificadas no contexto escolar investigado.

No que se refere à tipologia, o uso do termo “caderno” é intencional. Diferentemente do manual, que pode remeter a uma abordagem prescritiva e a instruções fechadas, o caderno se propõe como uma ferramenta de apoio, orientação e inspiração. Trata-se de um recurso que não impõe caminhos únicos, mas oferece possibilidades de ação pedagógica, incentivando a autonomia, a autoria e a criatividade do professor na construção de projetos de leitura alinhados ao perfil de seus estudantes, em consonância com a concepção de Gatti (2010), que ressalta o caráter formativo e contextualizado das produções no âmbito do mestrado profissional.

Essa proposta reconhece a complexidade da prática docente e valoriza a adaptação dos conteúdos às realidades específicas de cada contexto escolar. Ao oferecer sugestões flexíveis, o caderno se articula com a perspectiva freiriana de *práxis*, compreendida como a união entre reflexão crítica e ação transformadora (Freire, 1983), sem perder de vista a necessidade de organização e intencionalidade pedagógica evidenciada na pesquisa. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de sujeito ativo e agente crítico no processo educativo.

Além disso, o caderno dialoga com a noção de letramento ao propor estratégias que visam à formação de leitores críticos e autônomos. Como destaca Soares (2010), o letramento se revela na capacidade de construir sentidos e intervir na realidade por meio da leitura. Ao articular essa concepção ao trabalho com a literatura, o material busca responder à necessidade de sistematização das práticas de leitura identificada

no diagnóstico, favorecendo experiências que relacionem os textos literários às vivências sociais, culturais e históricas dos alunos. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Freire (1989) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, reforçando o protagonismo dos sujeitos no processo formativo.

5.3 A utilização do acervo existente nas unidades escolares

O Caderno de Projetos Literários não se configura como um manual prescritivo, mas como um guia orientador de práticas voltadas ao letramento literário. Nesse sentido, o material apresenta diretrizes pedagógicas e propostas estruturadas que buscam subsidiar a atuação docente, sem, contudo, estabelecer caminhos únicos ou fechados.

Diferentemente de materiais que indicam obras específicas a serem trabalhadas, o caderno não se organiza a partir da seleção de títulos previamente definidos. Ao contrário, sua proposta fundamenta-se na possibilidade de adaptação das atividades, permitindo que o professor selecione os textos literários de acordo com o acervo disponível na unidade escolar, bem como considerando as especificidades, os interesses e o perfil leitor da turma com a qual atua.

Essa perspectiva valoriza a autonomia docente e reconhece o professor como sujeito ativo no processo de mediação da leitura literária, responsável por articular as propostas pedagógicas às condições concretas de seu contexto de atuação. Ao mesmo tempo, o material mantém uma intencionalidade pedagógica clara, ao organizar as atividades a partir de objetivos, gêneros e estratégias de leitura, garantindo a sistematização das práticas sem engessá-las. Nessa direção, Cosson (2017) destaca que a formação do leitor literário não ocorre de forma espontânea, mas exige mediação intencional e planejada, capaz de orientar o aluno em sua inserção no universo da literatura.

Assim, o caderno propõe-se como um instrumento flexível, que orienta, inspira e sustenta a prática pedagógica, ao invés de prescrevê-la, favorecendo a construção de experiências de leitura literária mais significativas, contextualizadas e alinhadas aos princípios do letramento literário.

Em alguns casos pontuais, quando a natureza da atividade demanda características estéticas específicas, opta-se pela indicação de uma obra determinada, acompanhada, ao final, de sugestões de outras obras e autores. É o

caso do eixo referente ao jogral literário, em que se sugere o poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira, por se tratar de um texto exemplar no que diz respeito à musicalidade, ao ritmo e à sonoridade, elementos fundamentais para o desenvolvimento da proposta.

Ressalta-se, entretanto, que essa indicação não assume caráter prescritivo, constituindo-se como referência pedagógica que pode ser adaptada ou substituída pelo docente, conforme o acervo disponível e as especificidades de sua turma.

5.4 Objetivos do Caderno

O Caderno de Projetos Literários tem como propósito central diversificar as práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário, incentivando atividades que estimulem a interação crítica e sensível com as obras, em resposta às fragilidades observadas no contexto investigado, no que se refere à mediação e à organização das experiências de leitura. Para tanto, o material delineia os seguintes objetivos:

- Promover a participação ativa do estudante no processo de leitura literária, superando posturas passivas e incentivando a construção de sentidos por meio do desenvolvimento integrado de múltiplas habilidades, como a escrita, a oralidade e a expressão artística, em consonância com a concepção de letramento literário proposta por Cosson (2006).
- Articular a literatura às experiências socioculturais dos estudantes, promovendo o diálogo entre os diferentes atores do processo educativo e culminando em momentos de socialização das produções, de modo a valorizar a dimensão coletiva da leitura (Colomer, 2007; Freire, 1983).
- Fortalecer a autonomia docente na seleção e organização das leituras, encorajando o professor a adaptar e criar projetos a partir da metodologia proposta, reconhecendo sua atuação como mediador essencial na formação do leitor.
- Estimular o prazer estético e a expressão criativa, por meio de atividades que consolidem o vínculo dos estudantes com a literatura e ampliem suas possibilidades de interpretação e produção em diferentes linguagens.

5.5 Estrutura e conteúdo do Caderno: a proposta metodológica

O Caderno de Projetos Literários para a Sala de Aula (PE) está estruturado como um percurso metodológico organizado em eixos articulados e progressivos, concebido para apoiar o docente na construção de experiências de leitura significativas e contextualizadas, alinhadas às demandas do cotidiano escolar, conforme a perspectiva de sistematização do letramento literário proposta por Cosson (2006).

Sua organização responde à necessidade de sistematização da mediação literária identificada no diagnóstico da pesquisa, propondo uma sequência que parte da mediação docente e culmina na produção e fruição estética pelos estudantes. O projeto âncora, que recebe o mesmo título do produto educacional, está estruturado da seguinte forma:

1. **Conversando com o professor:** Apresenta o Produto Educacional (PE), seus propósitos e a relevância da proposta para o cenário educacional atual, explicitando o papel do professor como mediador e organizador das experiências literárias.
2. **Fundamentação Teórica:** Oferece um embasamento conciso sobre o letramento literário e sua importância na formação integral do indivíduo. Essa escolha dialoga com as reflexões de Cosson (2006) e Colomer (2007), reafirmando que a prática pedagógica necessita de intencionalidade teórica para qualificar a mediação da leitura.
3. **Introdução ao projeto: O professor contador de histórias:** Esta seção inaugura o percurso metodológico ao colocar o professor como primeiro mediador da experiência literária, modelando práticas de leitura expressiva e criando um ambiente de escuta e envolvimento que prepara os estudantes para os eixos seguintes.
4. **Eixo I: Troca-troca literário:** Propõe a circulação de livros do acervo escolar por meio do manuseio, leitura parcial e posterior empréstimo das obras, favorecendo o contato ampliado com diferentes títulos e estimulando a escolha autônoma.
5. **Eixo II: Árvore literária:** Incentiva a socialização das leituras por meio da contação de histórias pelos alunos. Cada narrativa compartilhada transforma-se simbolicamente em fruto de uma árvore exposta na sala,

materializando o percurso leitor da turma ao longo do ano e fortalecendo a dimensão coletiva da leitura.

6. Eixo III: Viralizideias literárias: Estimula os alunos, com mediação do professor, a produzirem vídeos de recomendação literária, aprofundando o processo de apropriação crítica da obra e desenvolvendo habilidades argumentativas e multimodais.
7. Eixo IV: Pegue e monte a sua história: Foca na produção textual autoral por meio do sorteio de elementos narrativos (personagens, locais, objetos e conflitos). Nesse momento do percurso, o estudante deixa de ser apenas leitor para assumir também o papel de autor, exercitando a criatividade, a articulação textual e a ressignificação de referências literárias.
8. Eixo V: Jogral literário: Valoriza a dimensão estética e expressiva da literatura por meio da leitura coletiva e performática de textos poéticos. A proposta utiliza o poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira, como referência inicial para o trabalho com ritmo, sonoridade, entonação e expressividade oral. Contudo, o eixo também pode ser desenvolvido com outros poemas que favoreçam a leitura compartilhada e a exploração de recursos sonoros, como *O Relógio*, de Vinicius de Moraes, e *Leilão de Jardim* e *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles. Ao transformar a leitura em uma experiência coletiva e artística, o eixo fortalece a apreciação da linguagem poética e amplia as possibilidades de fruição literária.
9. Considerações Finais: Encerram o Produto Educacional reafirmando seu caráter flexível e adaptável, destacando que os eixos podem ser reorganizados conforme as especificidades da turma e do contexto escolar, sem perder a coerência metodológica do percurso proposto.

O percurso metodológico proposto no Caderno de Projetos Literários pode ser desenvolvido de forma flexível ao longo do período letivo, podendo ser adaptado à organização curricular da escola. Recomenda-se que os eixos sejam trabalhados de maneira sequencial, ao longo de um bimestre ou trimestre, conforme o planejamento docente, embora também possam ser reorganizados de acordo com as necessidades da turma, sem prejuízo da coerência pedagógica da proposta.

No que se refere à avaliação, adota-se uma perspectiva formativa, contínua e processual, centrada no acompanhamento das práticas de leitura e na participação

dos estudantes ao longo das atividades. A avaliação considera aspectos como o envolvimento dos alunos, a construção de sentidos, a expressão oral, a produção textual e a interação nas atividades coletivas, sendo realizada por meio da observação, do registro docente e da análise das produções desenvolvidas no decorrer do percurso.

Quanto aos recursos necessários para a implementação das atividades, a proposta foi concebida de modo a garantir sua viabilidade em diferentes contextos escolares, desse modo, o principal recurso utilizado consiste no acervo literário disponível na própria unidade escolar.

5.5.1 Introdução do projeto: o professor como contador de histórias

A introdução do projeto ancora-se na compreensão de que o contato inicial com a literatura, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demanda a mediação sensível e intencional do professor, que assume, nesse momento inicial, o papel de contador de histórias. Essa etapa inaugura o percurso metodológico do Caderno, estabelecendo as bases simbólicas e pedagógicas que sustentarão os eixos subsequentes. Essa atuação não se restringe à leitura em voz alta, mas constitui uma prática pedagógica estruturante, responsável por instaurar um ambiente de escuta, encantamento e valorização da palavra literária, elementos fundamentais para a formação do leitor literário.

Ao assumir essa função mediadora, o professor apresenta a literatura como experiência estética e prazerosa, favorecendo a criação de vínculos afetivos entre os alunos e o texto literário. Conforme destaca Colomer (2007), a leitura mediada possibilita que os estudantes atribuam sentidos às obras a partir da escuta, da observação e da interação coletiva, especialmente quando ainda se encontram em processo de consolidação de práticas leitoras autônomas. No âmbito do projeto, essa mediação tem caráter intencional: modela modos de ler, organiza a participação e legitima a pluralidade de interpretações.

No que se refere à duração, essa etapa não se organiza a partir de um tempo rígido previamente estabelecido, uma vez que a contação de histórias depende da extensão da obra selecionada, bem como das interações que emergem durante a mediação. Dessa forma, recomenda-se que o professor adapte o tempo da atividade

às características do texto e à dinâmica da turma, garantindo a qualidade da experiência literária.

A organização do ambiente leitor integra essa mediação inicial, uma vez que o espaço educativo também comunica intencionalidades pedagógicas. A criação de um clima acolhedor, com redução de ruídos e disposição favorável à interação, contribui para que a leitura seja vivenciada como um momento diferenciado da rotina escolar. Tal perspectiva dialoga com Cosson (2006), ao enfatizar que práticas de letramento literário exigem condições materiais e simbólicas que favoreçam a atenção, a escuta e a fruição do texto.

Outro aspecto relevante dessa etapa introdutória refere-se à constituição de rituais de leitura, compreendidos como marcas simbólicas que sinalizam ao grupo a especificidade daquele momento. A repetição de elementos sonoros ou gestuais antes da contação de histórias contribui para a criação de uma cultura leitora compartilhada, fortalecendo o engajamento dos alunos. Esses rituais funcionam como estratégia de sistematização da prática, respondendo à necessidade identificada na pesquisa de organizar de modo mais consistente os momentos de leitura literária.

Durante a leitura, o professor atua como modelo de leitor, demonstrando estratégias de entonação, pausas e expressividade que auxiliam na compreensão da narrativa e na apreensão de seus aspectos estéticos. Conforme observa Zilberman (2012), a escuta de leituras expressivas contribui para o desenvolvimento da competência leitora, ao articular emoção, compreensão e imaginação, aspectos essenciais à formação do leitor.

A valorização das ilustrações e da leitura visual amplia as possibilidades de interpretação e favorece a construção coletiva de sentidos. Ao acolher comentários espontâneos dos alunos, o professor reconhece a pluralidade de leituras e incentiva a participação ativa, ainda que mediada, dos estudantes no processo de significação do texto. Essa prática converge com a concepção de letramento defendida por Soares (2010), ao considerar a leitura como prática social que envolve múltiplas linguagens.

Por fim, a conversa literária que sucede a contação de histórias consolida essa etapa inicial do projeto, ao abrir espaço para a expressão das impressões, sentimentos e interpretações dos alunos, sem caráter avaliativo. Nesse momento, inicia-se a transição do aluno da condição de ouvinte para a de sujeito participante da experiência literária, preparando o grupo para os eixos seguintes, nos quais o

protagonismo discente se amplia, em consonância com a pedagogia dialógica de Paulo Freire (1983).

5.5.2 Eixo I – Troca-troca literário

O eixo Troca-troca literário constitui a segunda etapa do percurso metodológico, voltando-se à ampliação do repertório leitor e ao aproveitamento do interesse discente identificado na pesquisa. Para subsidiar essa ampliação, o Produto Educacional reúne sugestões de títulos acompanhadas de sinopses, que servem como ponto de partida para a exploração do acervo, favorecem a seleção de obras alinhadas aos interesses dos estudantes e estimulam diferentes experiências de leitura. Ao propor a leitura parcial de diferentes obras do acervo escolar, a atividade desloca a lógica da leitura obrigatória e integral imediata, favorecendo a curiosidade, a antecipação de sentidos e o desejo de continuidade da experiência leitora.

Em termos de dinâmica, a atividade organiza-se a partir da circulação de obras entre os estudantes, que, em duplas, realizam leituras exploratórias de diferentes livros em rodadas sucessivas. A cada troca, os alunos entram em contato com novas narrativas, explorando elementos como capa, título e aspectos iniciais do texto, o que contribui para aguçar a curiosidade e o interesse pelas obras. Ao final das rodadas, realiza-se uma votação coletiva para a escolha da obra de maior interesse, a qual é posteriormente compartilhada com o grupo, ampliando a experiência de leitura. Por fim, todas as obras exploradas são disponibilizadas para empréstimo, possibilitando a continuidade da leitura e o aprofundamento da experiência leitora em outros momentos.

Essa estratégia dialoga com a concepção de letramento literário defendida por Cosson (2006), ao compreender a leitura como um processo que se constrói gradualmente, por meio de experiências significativas e mediadas. Nesse sentido, a flexibilidade da proposta encontra respaldo em Feres (2018), ao postular que a leitura-fruição exige um espaço de liberdade, no qual o prazer estético se sobreponha à obrigação escolar. Ao permitir o contato sucessivo com múltiplas narrativas sem a pressão da cobrança avaliativa imediata, o Troca-troca literário favorece o encontro subjetivo do aluno com a obra, transformando o ato de ler em uma experiência de descoberta e deleite.

Somado a esse caráter subjetivo da fruição, a dinâmica de circulação das obras entre os alunos fortalece a dimensão social da leitura, entendida como prática compartilhada. Ao trocar impressões iniciais, expectativas e preferências, os estudantes começam a exercitar a argumentação e a escuta, ampliando as possibilidades interpretativas, conforme observa Colomer (2007).

Ao valorizar a escolha do aluno e permitir que ele manifeste suas preferências literárias, o Troca-troca literário fortalece o protagonismo discente, transformando o interesse em engajamento efetivo. Essa perspectiva encontra respaldo em Freire (1983), ao defender práticas pedagógicas que reconheçam o aluno como sujeito ativo do conhecimento, cuja voz deve ser legitimada no espaço escolar.

O momento de votação coletiva e de socialização da obra mais apreciada pelo grupo constitui-se como uma estratégia de síntese da atividade, ao articular leitura, oralidade e escuta atenta. A contação da história escolhida pelos próprios alunos reforça o caráter democrático da proposta e evidencia a leitura como experiência cultural compartilhada. Segundo Zilberman (2012), práticas que promovem a circulação da palavra literária e a valorização das escolhas dos leitores contribuem para a consolidação de comunidades leitoras no contexto escolar.

Além disso, a possibilidade de retomada da atividade em diferentes momentos do ano letivo, com variação de gêneros, tempos de leitura e formas de registro, confere ao eixo um caráter flexível e adaptável, mantendo a coerência com a proposta de utilização do acervo existente nas unidades escolares e com a necessidade de sistematização das práticas de leitura.

No que se refere à duração, este eixo pode ser desenvolvido ao longo de duas a três aulas, conforme a dinâmica da turma e o número de obras exploradas, podendo ser retomado em diferentes momentos do período letivo.

A avaliação ocorre de forma processual, considerando a participação dos alunos nas escolhas, nas trocas de impressões e nas discussões coletivas, bem como o envolvimento na seleção e apreciação das obras. Observa-se, ainda, a capacidade dos estudantes de justificar suas preferências, compartilhar interpretações e interagir com o grupo, valorizando a dimensão social da leitura.

5.5.3 Eixo II – Árvore Literária: leituras que criam raízes e dão frutos

O eixo Árvore Literária dá continuidade ao percurso iniciado no Troca-troca literário, configurando-se como uma estratégia pedagógica de acompanhamento

simbólico e visual do percurso leitor da turma ao longo do ano letivo. Ao representar cada leitura realizada e socializada como um “fruto” incorporado a uma árvore coletiva, a atividade possibilita a materialização do processo de formação leitora, tornando visível o caminho construído pelos alunos a partir de suas experiências com a literatura.

Em termos de dinâmica, a atividade articula-se ao eixo anterior, uma vez que as obras levadas pelos alunos para leitura domiciliar são retomadas no contexto da sala de aula. Após a leitura, um estudante é convidado a realizar a contação da história para o grupo, compartilhando suas impressões e interpretações. Em seguida, o aluno elabora uma representação visual da obra, por meio de ilustração, que pode incluir elementos da narrativa ou a recriação da capa do livro. Essa produção é apresentada à turma e, posteriormente, fixada em uma árvore construída coletivamente no espaço da sala, constituindo-se como um “fruto” do percurso leitor. Ao longo do tempo, a ampliação dessa árvore materializa as experiências de leitura vivenciadas, evidenciando o processo de formação leitora da turma.

Essa proposta articula práticas como o empréstimo de livros, a leitura extraclasse, a contação de histórias e a expressão oral, compreendendo a leitura como um processo contínuo e social. Conforme assinala Cosson (2006), o letramento literário não se constitui por ações isoladas, mas por um conjunto de práticas sistemáticas que favorecem o envolvimento progressivo do aluno com os textos literários e com a comunidade leitora da qual faz parte. Nesse sentido, a Árvore Literária funciona como instrumento de organização e memória das leituras realizadas, evitando que as experiências se tornem episódicas ou dispersas.

Além do acervo escolar, a proposta incentiva que os alunos tragam livros de suas bibliotecas particulares para compartilhar com a turma. Ao permitir que a obra trazida de casa se torne um novo “fruto” na árvore coletiva, o projeto promove a integração entre os universos literários privado e escolar. Essa prática não apenas valoriza o repertório pessoal do estudante, mas também transforma o livro afetivo em um objeto de troca social, fortalecendo o vínculo da família com as práticas de letramento da escola.

A metáfora da árvore reforça a concepção de que a leitura gera crescimento, partilha e construção de sentidos, permitindo que os alunos reconheçam suas trajetórias individuais e coletivas no contato com os livros. Mais do que elemento

decorativo, a árvore atua como registro permanente do percurso da turma, possibilitando retomadas reflexivas ao longo do ano letivo.

Ao atribuir aos alunos o papel de narradores das obras lidas, o eixo fortalece o protagonismo discente e amplia as possibilidades de apropriação do texto literário. A preparação para a contação da história exige que o aluno releia, selecione informações relevantes, observe aspectos expressivos da narrativa e organize sua fala, mobilizando competências relacionadas à oralidade, à compreensão leitora e à expressão estética. Essa atuação dialoga com as reflexões de Zilberman (2012), ao destacar que a leitura literária se aprofunda quando o leitor é convidado a reinterpretar e compartilhar o texto com outros sujeitos.

A produção do “fruto literário”, materializada por meio de ilustrações e registros autorais, amplia as formas de expressão e permite a integração entre leitura verbal e leitura visual. Tal prática reconhece a multiplicidade de linguagens envolvidas na experiência literária.

A socialização das histórias e a roda de conversa que se segue à contação favorecem a escuta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos, permitindo que os alunos estabeleçam relações entre a obra literária e suas próprias vivências. Essa dinâmica reafirma o caráter dialógico da proposta, alinhando-se à concepção freiriana de educação, que valoriza a troca de saberes e o reconhecimento da voz do estudante como elemento central do processo educativo (Freire, 1983).

A importância desse momento de partilha também se relaciona com a atenção às entrelinhas do texto literário. Ao discutir a leitura compartilhada, Bajour (2012, p. 20) destaca que “[...] a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras”.

Nesse contexto de partilha, a mediação docente favorece a escuta ativa e o diálogo, permitindo que a voz do aluno seja validada como parte essencial da construção do sentido. Essa postura pedagógica materializa a dialogicidade defendida por Freire (1996), transformando a roda de leitura em um espaço de autoria, onde o repertório de letramento de cada estudante é acolhido e integrado à experiência coletiva com o texto literário.

Por fim, a inserção progressiva dos frutos na Árvore Literária fortalece o sentimento de pertencimento ao grupo e consolida a formação de uma comunidade leitora. Ao tornar visível o percurso construído coletivamente, o eixo contribui para a sistematização das práticas de leitura e para a continuidade do projeto ao longo do ano, em coerência com a proposta metodológica do Caderno de Projetos Literários.

No que se refere à duração, este eixo pode ser desenvolvido de forma contínua ao longo do ano letivo, acompanhando o ritmo das leituras realizadas pelos estudantes e as oportunidades de socialização das obras.

A avaliação ocorre de maneira processual, considerando a participação dos alunos nas contações de histórias, a qualidade das interações nas rodas de conversa, bem como a capacidade de expressar compreensões, interpretar narrativas e produzir registros relacionados às leituras realizadas. Considera-se, ainda, o envolvimento dos estudantes na construção da árvore coletiva e na valorização das experiências compartilhadas.

5.5.4 Eixo III – Viralizideias literárias

O eixo “Viralizideias literárias” representa a ampliação do percurso metodológico para além do espaço físico da sala de aula, incorporando as redes sociais institucionais da escola como ambientes de circulação de experiências literárias. A proposta parte do reconhecimento de que, na contemporaneidade, a construção e a partilha de saberes ocorrem também em contextos digitais, nos quais a oralidade, a imagem e o posicionamento do sujeito assumem papel central na mediação cultural.

Em termos de dinâmica, a atividade consiste na produção de vídeos curtos pelos alunos, em que eles apresentam e recomendam obras previamente lidas. Com a mediação do professor, os estudantes são orientados a destacar elementos como o enredo, os personagens e os aspectos que mais despertaram seu interesse, justificando sua indicação de forma clara e objetiva. Após a gravação, os vídeos são compartilhados nas redes sociais institucionais da escola e, posteriormente, retomados em sala de aula, possibilitando a discussão coletiva sobre as recomendações e incentivando novas escolhas de leitura.

Ao convidar os alunos a recomendarem livros por meio de vídeos curtos, o eixo dialoga com práticas comunicativas próprias da cultura digital, aproximando a escola

das linguagens e dos suportes com os quais a comunidade escolar já interage cotidianamente. Segundo Rojo (2012), a incorporação dos multiletramentos no contexto escolar amplia as possibilidades de participação do aluno, ao reconhecer diferentes formas de produção, circulação e interpretação de textos.

Nessa perspectiva, o aluno assume o papel de mediador de leitura, transitando da condição de leitor-narrador, desenvolvida no eixo anterior, para a de leitor-crítico, capaz de apresentar a obra, sintetizar aspectos da narrativa e justificar sua indicação. Esse movimento mobiliza competências relacionadas à argumentação, à síntese e ao posicionamento crítico, fortalecendo a identidade leitora (Cosson, 2017).

A dimensão autoral da proposta evidencia-se na valorização da linguagem própria do aluno, evitando roteiros excessivamente rígidos. Embora orientada pedagogicamente, a atividade preserva a autenticidade da fala discente, reconhecendo o estudante como sujeito que constrói e compartilha sentidos, em consonância com a perspectiva dialógica de Freire (1983).

A utilização das redes sociais da escola amplia o alcance das recomendações literárias e reforça a responsabilidade ética no uso da imagem e da tecnologia. Nesse eixo, a tecnologia não se constitui um fim em si mesma, mas um meio para ampliar a circulação da leitura literária, mantendo o texto literário como elemento central da proposta. Além disso, essa estratégia possibilita que as experiências de leitura ultrapassem os limites da sala de aula, ganhando visibilidade no âmbito da comunidade escolar. Ao tornar públicas as produções dos alunos, o projeto valoriza suas vozes como leitores e contribui para a construção de uma cultura leitora compartilhada, que envolve não apenas os estudantes, mas também professores, famílias e demais sujeitos da escola.

A socialização posterior dessas produções em sala favorece a reflexão sobre os efeitos das recomendações e estimula novas escolhas de leitura, fortalecendo a comunidade leitora. Conforme aponta Colomer (2007), a partilha de impressões amplia o horizonte interpretativo e consolida o pertencimento ao grupo leitor.

Dessa forma, o eixo articula literatura, oralidade e tecnologia de maneira pedagógica, ampliando o protagonismo discente e consolidando a formação de leitores capazes de transitar entre diferentes linguagens e contextos, sem perder de vista a centralidade da experiência literária.

No que se refere à duração, este eixo pode ser desenvolvido ao longo de duas a três aulas, considerando o tempo necessário para planejamento, gravação e socialização dos vídeos, podendo ser retomado em diferentes momentos do período letivo.

A avaliação ocorre de forma processual, considerando o envolvimento dos alunos na produção dos vídeos, a clareza na apresentação das ideias, a capacidade de síntese e argumentação, bem como a participação nas discussões coletivas sobre as recomendações realizadas.

5.5.5 Eixo IV – Pegue e monte a sua história

O eixo Pegue e monte a sua história integra o conjunto de propostas voltadas ao letramento literário, ao inserir o aluno no processo de criação narrativa, compreendendo a escrita como prática social e espaço de autoria. Parte-se da concepção de que a manipulação consciente dos elementos constitutivos da narrativa favorece o desenvolvimento das competências discursivas e amplia a compreensão do funcionamento do texto literário (Cosson, 2006).

Como forma de introdução à atividade, recomenda-se que o professor realize a contação de uma narrativa que apresente releitura ou ressignificação de contos clássicos da literatura infantil. Obras que subvertem o ponto de vista tradicional das histórias, como *A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho* (2008), de Agneze Baruzzi, constituem exemplos pertinentes, pois evidenciam aos alunos que os personagens e os enredos literários podem ser reinterpretados e recriados sob novas perspectivas. A partir dessa escuta inicial, o professor conduz breve conversa sobre os elementos presentes na narrativa — personagens, espaço, conflito e desfecho — preparando os alunos para a etapa seguinte, na qual serão convidados a criar suas próprias histórias a partir da combinação de elementos narrativos escolhidos.

A proposta organiza-se por meio de uma dinâmica lúdica que envolve a apresentação dos elementos narrativos — personagens, espaços, objetos e conflitos — associados a marcadores linguísticos que orientam a organização em início, meio e fim da narrativa. Essa estrutura não tem caráter engessado, mas funciona como apoio formativo, auxiliando o aluno a reconhecer a arquitetura básica da narrativa e a organizar a progressão dos acontecimentos, sem limitar sua liberdade criativa (Colomer, 2007).

Do ponto de vista metodológico, o professor atua como mediador do processo, organizando previamente um cartaz com a imagem dos elementos narrativos para que sejam de fácil visualização e organização, assim como outro cartaz, em menor proporção, com conectivos e expressões que favorecem a articulação temporal e causal dos fatos. A mediação docente assume caráter orientador, garantindo condições de produção sem interferir na construção autoral do texto, em consonância com a compreensão da literatura como espaço de formação estética e crítica (Zilberman, 2008).

Além disso, visando a garantir a viabilidade da proposta em diferentes contextos escolares, o Produto Educacional disponibiliza um cartaz completo com os elementos narrativos e conectivos sugeridos, acessível por meio de recurso digital. Dessa forma, caso o professor não disponha de condições para a impressão do material, poderá realizar a projeção do cartaz em sala de aula.

Adicionalmente, o material apresenta sugestões de elementos narrativos organizados em formato de listas, possibilitando que o professor opte por diferentes estratégias de aplicação, como a escrita no quadro, a utilização de fichas impressas ou o sorteio dos elementos. Essa flexibilidade amplia as condições de uso da proposta, assegurando sua adaptação às diferentes realidades escolares.

Separados em grupos, os alunos são incentivados a escolher um personagem, um local, um objeto e um conflito, assim como os conectivos para o início, meio e fim da narrativa realizando, assim, um planejamento oral da narrativa, organizando as ideias a partir dos elementos selecionados. Essa etapa oral assume papel relevante no processo de escrita, pois permite a negociação de sentidos, a antecipação do texto e o desenvolvimento da coerência narrativa, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais a oralidade e a escrita encontram-se em constante articulação (Marcuschi, 2008).

Os alunos realizam o registro das narrativas em uma folha meia pauta, assim, além da escrita, poderão fazer um desenho que simbolize aquela história. As produções resultantes caracterizam-se pela brevidade e pela flexibilidade estrutural, valorizando a imaginação e a recriação de personagens e situações, inclusive aquelas pertencentes ao repertório clássico da literatura infanto-juvenil. Ao ressignificar figuras conhecidas em novos contextos, o aluno demonstra apropriação dos modelos

narrativos e capacidade de transformá-los, ampliando sua compreensão da literatura como campo aberto à interpretação e à reinvenção (Colomer, 2007).

A socialização das narrativas, por meio da leitura oral, da contação de histórias ou da exposição dos textos em mural coletivo, configura-se como etapa fundamental do eixo, uma vez que promove a circulação das produções e o reconhecimento da autoria discente. Esse compartilhamento fortalece o vínculo entre leitura, escrita e oralidade, além de contribuir para a construção de uma comunidade leitora no espaço escolar (Zilberman, 2008).

Por fim, a atividade é encerrada com uma reflexão coletiva sobre o processo de criação, possibilitando que os alunos avaliem as estratégias utilizadas e reconheçam os desafios e potencialidades da escrita literária. Esse momento metacognitivo amplia a consciência sobre o fazer literário, reforçando a compreensão da literatura na escola como experiência estética, formativa e social.

No que se refere à duração, este eixo pode ser desenvolvido ao longo de duas a três aulas, considerando o tempo necessário para a escuta inicial, o planejamento coletivo, a produção textual e a socialização das narrativas.

A avaliação ocorre de forma processual, considerando a participação dos alunos nas etapas de planejamento, produção e socialização das histórias, bem como a capacidade de organizar ideias, utilizar elementos narrativos, articular oralidade e escrita e expressar-se de forma criativa. Observa-se, ainda, o envolvimento dos estudantes na construção coletiva dos sentidos e na reflexão sobre o processo de criação.

5.5.6 Eixo V – Jogral literário

O eixo Jogral literário propõe a exploração da linguagem poética por meio da oralidade expressiva, do ritmo e da performance coletiva, tomando como referência o poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira. A atividade compreende o texto literário não apenas como objeto de leitura silenciosa, mas como experiência sonora, corporal e coletiva, em consonância com abordagens que defendem a leitura em voz alta e a escuta como dimensões fundamentais do letramento literário (Colomer, 2007; Zilberman, 2008).

A proposta fundamenta-se na compreensão de que o poema de Manuel Bandeira apresenta uma forte musicalidade interna, marcada por repetições,

onomatopeias e variações rítmicas que simulam o movimento de um trem em deslocamento. Diferentemente da narrativa, cuja progressão se organiza prioritariamente pelo encadeamento de acontecimentos, a poesia exige atenção à materialidade sonora da linguagem, aspecto que é explorado na atividade ao destacar o ritmo como elemento constitutivo do sentido poético (Candido, 2004).

Inicialmente, realiza-se uma preparação rítmica com a turma, na qual os alunos exploram sons corporais, como batidas de pés, palmas e movimentos cadenciados, a fim de construir uma base sonora que remeta ao funcionamento do trem. Essa etapa antecede a leitura propriamente verbal e tem como objetivo favorecer a percepção rítmica do poema, aproximando o corpo do texto e superando uma abordagem exclusivamente racional da leitura literária (Zumthor, 2010). Nessa perspectiva, a experiência poética é compreendida como um fenômeno sensível e corpóreo, em que o ritmo e a sonoridade atuam como elementos mediadores do prazer estético. Ao mobilizar os sentidos antes da decodificação textual, a atividade busca despertar o interesse e o engajamento dos estudantes, transformando o ato de ler em uma prática viva e pulsante.

Em seguida, a turma é organizada em grupos de vozes, distribuídos de acordo com diferentes funções sonoras. Alguns alunos assumem versos mais graves e cadenciados, enquanto outros ficam responsáveis por trechos que sugerem aceleração e intensidade, além de momentos destinados a vozes solistas. Essa organização cria camadas sonoras que evidenciam a dimensão performática do texto, favorecendo a participação coletiva e respeitando diferentes formas de expressão oral (Marcuschi, 2008).

A leitura ocorre de forma progressiva, acompanhando a dinâmica sugerida pelo próprio poema: inicia-se de maneira lenta e sussurrada, intensifica-se gradativamente até atingir um ponto de maior velocidade e volume, e finaliza com a desaceleração do ritmo. Tal organização permite que os alunos compreendam, na prática, a relação entre forma e conteúdo, reconhecendo como o ritmo contribui para a construção de sentidos no texto poético (Colomer, 2007).

Como recurso complementar, a atividade pode incorporar elementos visuais simples, como a organização dos alunos em fila, simulando o corpo do trem, ou o uso de adereços simbólicos. Esses elementos não têm caráter espetacular, mas ampliam

a experiência estética ao integrar corpo, voz e imaginação na vivência do poema (Zumthor, 2010).

Embora a proposta tenha sido detalhada a partir do poema “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira, a versão final do Produto Educacional passou a contemplar sugestões de adaptação para outros poemas, como “O Relógio”, de Vinicius de Moraes, “Leilão de Jardim” e “Ou Isto ou Aquilo”, de Cecília Meireles. Essa ampliação decorreu do processo de revisão e aprimoramento do material ao longo da pesquisa, buscando reforçar o caráter flexível da proposta e ampliar suas possibilidades de aplicação em diferentes contextos pedagógicos.

Do ponto de vista pedagógico, o jogonal literário favorece o desenvolvimento da leitura expressiva, da escuta sensível e da percepção rítmica da linguagem, além de fortalecer o trabalho coletivo. Ao transformar o poema em experiência performática, a atividade contribui para a formação de leitores atentos à musicalidade da língua e às múltiplas formas de fruição do texto poético na escola (Candido, 2004; Zilberman, 2008).

No que se refere à duração, este eixo pode ser desenvolvido ao longo de duas aulas, considerando o tempo necessário para a preparação rítmica, a organização das vozes e a realização da leitura performática do poema.

A avaliação ocorre de forma processual, considerando a participação dos alunos na construção coletiva da leitura, a capacidade de explorar ritmo, entonação e expressividade, bem como o envolvimento nas atividades de escuta e interação. Observa-se, ainda, o respeito às diferentes formas de expressão oral e a contribuição para o trabalho coletivo.

5.6 Aplicação prática das atividades e validação do produto educacional: o diário de campo

A presente seção apresenta a aplicação prática de atividades selecionadas do Produto Educacional elaborado no âmbito desta pesquisa. Considerando o caráter aplicado do estudo, optou-se pela implementação piloto de atividades pertencentes aos eixos I, II e IV, compreendidos como estruturantes para a proposta de letramento literário desenvolvida.

A decisão de não aplicar integralmente todos os eixos do material — especificamente os Eixos III e V — fundamenta-se no fato de tais propostas se

constituírem como desdobramentos da própria aplicação do Produto Educacional. Esses eixos foram elaborados a partir de práticas observadas durante a implementação das atividades, o que inviabilizou sua aplicação de forma sistematizada dentro do cronograma inicialmente previsto para a pesquisa.

Durante a execução das atividades do Eixo II, alguns alunos, de forma autônoma, produziram vídeos com a contação das histórias dos livros emprestados, recomendando as obras lidas e compartilhando essas produções por meio das redes sociais de seus familiares. Tal iniciativa revelou o potencial formativo da recomendação literária em ambientes digitais, subsidiando a elaboração do Eixo III — “Viralizideias literárias”. Sua não aplicação sistemática decorre, portanto, de sua própria gênese no contexto da pesquisa.

De modo semelhante, o Eixo V, “Jogral Literário”, foi concebido a partir da observação de que os estudantes passaram a dramatizar espontaneamente as narrativas apresentadas, incorporando gestos, entonações e elementos expressivos à leitura. A sistematização dessa prática resultou na proposição de uma atividade de declamação poética com ênfase na expressividade corporal e vocal.

Como tais propostas emergiram no decorrer da implementação e não estavam previstas no planejamento inicial da intervenção, não houve tempo suficiente para sua aplicação estruturada dentro do cronograma da pesquisa. Ainda assim, os movimentos espontâneos dos estudantes constituem importantes evidências empíricas da pertinência desses eixos, legitimando sua inclusão no Produto Educacional final.

Nesse sentido, ainda que não tenham sido aplicados de forma sistematizada, esses eixos evidenciam a potência formativa do Produto Educacional, indicando sua pertinência, flexibilidade e capacidade de adaptação às práticas reais dos estudantes.

5.6.1 Aplicação das atividades do Eixo I

No primeiro eixo do projeto, denominado “Troca-troca literário”, foi desenvolvida uma dinâmica de contato rápido e sucessivo com diferentes obras literárias, com o objetivo de ampliar a experiência inicial dos estudantes com variados títulos. A atividade teve início com uma breve explanação do professor aplicador, que apresentou a proposta e orientou os alunos a se organizarem em duplas, distribuídas em colunas. Ao todo, formaram-se 11 duplas e um trio.

Cada equipe recebeu um exemplar de literatura infantil ou infantojuvenil, selecionado a partir do acervo disponível na própria unidade escolar. A partir do comando do professor, os estudantes iniciavam a exploração do livro, observando, inicialmente, elementos paratextuais, como capa, título, autoria e ilustrações. Em seguida, eram orientados a examinar o interior da obra, atentando para imagens, organização do texto e demais elementos gráficos, podendo realizar a leitura parcial ou integral da narrativa, conforme o tempo disponível.

O tempo estipulado para cada rodada foi de três minutos. Ao término de cada intervalo, o professor sinalizava a troca com o comando “Atenção! Troca!”, momento em que as duplas repassavam os livros à equipe posicionada logo atrás e recebiam um novo exemplar da dupla à frente, estabelecendo um movimento contínuo de circulação das obras. Foram realizadas dez rodadas, totalizando aproximadamente trinta minutos de atividade.

Ao final da dinâmica, o professor destacou que, ao longo da atividade, os alunos haviam tido contato com dez livros distintos. Na sequência, promoveu-se um debate coletivo acerca das obras exploradas, no qual os estudantes puderam compartilhar impressões e comentar aspectos que chamaram sua atenção. Seis duplas relataram ter realizado a leitura integral de todos os livros recebidos durante as rodadas, enquanto as demais afirmaram ter concluído integralmente alguns dos exemplares.

Posteriormente, realizou-se uma votação para identificar o livro considerado mais interessante pelos estudantes, com registro dos resultados no quadro. Os títulos mais votados, em ordem de classificação, foram: *O Ovo* (2008), de Ivan Zigg e Marcelo Pimentel; *Limeriques trava-línguas* (2016), de Viviane Veiga Távora; *Calma, camaleão* (2000), de Laurent Cardon; e *Obax* (2010), de André Neves.

Entre os alunos que manifestaram interesse, foi selecionada uma dupla para realizar a contação da história mais votada para o restante da turma. Encerrando a atividade, os livros utilizados foram disponibilizados para empréstimo.

5.6.1.1 Observações da pesquisadora acerca do Eixo I

Durante a aplicação da atividade, foi possível perceber que a dinâmica de circulação rápida dos livros despertou curiosidade nos estudantes, especialmente no momento inicial de exploração das obras. Muitos alunos demonstraram interesse

imediatos pelos elementos visuais das capas e ilustrações, comentando entre si aspectos que mais chamavam sua atenção antes mesmo de iniciar a leitura do texto.

Ao longo das rodadas, foi possível perceber diferentes estratégias de exploração dos livros por parte das duplas. Enquanto alguns estudantes concentraram-se principalmente na observação das imagens e na leitura de trechos selecionados, outros optaram por realizar a leitura contínua da narrativa durante o tempo disponível. Em determinados momentos, verificou-se que algumas duplas se organizavam de modo a dividir a leitura entre os integrantes, alternando páginas ou comentando trechos da história.

A dinâmica de troca sucessiva dos livros gerou expectativa entre os alunos, que frequentemente demonstravam curiosidade em relação às obras que chegariam em cada nova rodada.

Durante a etapa de socialização final, diversos alunos manifestaram interesse em comentar as obras exploradas, destacando personagens, situações narrativas ou ilustrações que haviam despertado sua atenção. A votação realizada ao final da atividade também mobilizou a participação da turma, com os estudantes acompanhando o registro dos títulos no quadro e demonstrando expectativa em relação ao resultado.

Outro aspecto observado refere-se ao envolvimento dos alunos com o momento da contação da história escolhida. A dupla selecionada para apresentar o livro mais votado mostrou-se motivada para compartilhar a narrativa com os colegas, enquanto os demais estudantes acompanharam a leitura com atenção, observando as ilustrações apresentadas.

De modo geral, a dinâmica evidenciou um ambiente de participação ativa da turma, no qual os estudantes demonstraram interesse em explorar diferentes livros e compartilhar suas impressões sobre as obras apresentadas.

Durante a conversa realizada após a aplicação da atividade, o professor aplicador destacou aspectos relacionados à dinâmica desenvolvida em sala de aula. Segundo o docente, a atividade favoreceu o contato dos estudantes com diferentes obras literárias em um curto intervalo de tempo, permitindo a exploração de múltiplas temáticas presentes nos livros, como narrativas envolvendo animais, situações de empatia e relações interpessoais.

O professor também relatou que a dinâmica despertou interesse e participação dos alunos, que se mostraram envolvidos durante as rodadas de troca dos livros e nas discussões realizadas ao final da atividade.

Como possibilidade de aprimoramento para futuras aplicações, o docente sugeriu a utilização de um recurso visual de marcação do tempo, como um temporizador ou uma ampulheta de maior dimensão, de modo a tornar mais perceptível para os estudantes a passagem dos minutos destinados à exploração de cada obra.

As observações registradas indicam que a atividade favoreceu não apenas o contato com múltiplas obras literárias, mas também a construção de práticas de leitura mais autônomas e compartilhadas entre os estudantes.

5.6.2 Aplicação das atividades do Eixo II

O segundo eixo do projeto, denominado “Árvore Literária: leituras que criam raízes e dão frutos”, constituiu-se como continuidade do eixo anterior, uma vez que se desenvolveu a partir dos livros emprestados na dinâmica do “Troca-troca literário”. A proposta organizou-se em torno da socialização semanal das leituras realizadas em casa.

Para isso, o professor elaborou uma lista com os nomes dos alunos e definiu uma periodicidade semanal para que cada estudante assumisse o papel de contador de histórias. Os alunos responsáveis pela apresentação da semana foram orientados a produzir uma ilustração referente à obra lida, registrando o título e o autor e podendo reproduzir a capa ou representar uma cena significativa da narrativa, com liberdade para incluir elementos criativos ou citações do texto.

A atividade iniciava-se com a apresentação do aluno responsável pela contação, que anunciava o título e o autor da obra e realizava a contação da história para a turma. Ao término, os colegas aplaudiam o apresentador e participavam de uma conversa coletiva sobre o livro trabalhado. A ilustração produzida pelo estudante era, então, fixada na Árvore Literária — representação confeccionada em cartolina e exposta na parede da sala — como registro da leitura realizada pelo estudante.

Na sequência, o professor recolheu os livros emprestados, realizou nova distribuição e informou à turma quem seriam os contadores de histórias da semana

seguinte. Observou-se que o livro apresentado na contação da semana tornava-se, com frequência, um dos mais solicitados para empréstimo pelos demais alunos.

Com o desenvolvimento do projeto, foram relatadas mudanças na dinâmica das apresentações. Gradativamente, alguns alunos passaram a convidar colegas para realizar a contação em duplas ou trios. Nessas situações, eles se organizavam de modo que cada participante lesse uma parte do livro, demonstrando cooperação e apoio mútuo.

Em determinados momentos, observou-se que um aluno lembrava o outro de exibir as ilustrações após a leitura da página; quando ambos esqueciam, a própria turma solicitava a visualização das imagens.

O docente destacou episódios que evidenciaram aprendizagens entre pares. Em uma das apresentações, um aluno chamou a atenção do colega para a entonação adequada de uma frase interrogativa, indicando a presença do ponto de interrogação e a necessidade de ajustar a leitura para preservar o sentido do texto. Esse tipo de interação evidenciou envolvimento coletivo com a qualidade da leitura oral.

Outro episódio relatado envolveu a participação da família. O responsável por um aluno retornou à escola para entregar o livro que o estudante havia esquecido em casa, mesmo após ser informado de que poderia devolvê-lo na semana seguinte. Ao perceber a ansiedade do aluno, o professor perguntou se ele gostaria de antecipar sua contação. O estudante aceitou prontamente, afirmando ter apreciado muito a história e demonstrando entusiasmo em compartilhá-la com os colegas.

Também foi observado que, nas apresentações em duplas ou trios, alguns alunos realizavam espontaneamente gestos e mímicas que representavam trechos da narrativa, acompanhando a leitura do colega. Tal manifestação de expressividade corporal, articulada à oralidade, evidenciou a potência da leitura como prática performática e subsidiou a elaboração da proposta do Eixo V, estruturada com ênfase no uso de gestos, na entonação e na expressividade cênica, aproximando-se da dinâmica do jogral literário.

Ademais, observou-se que estudantes que usualmente apresentavam comportamento indisciplinado ou dificuldade de concentração mostraram-se envolvidos durante a atividade, assumindo o papel de contadores de histórias com segurança e interesse.

Registros de leitura reiterada também foram frequentes. Alguns alunos afirmaram ter lido o mesmo livro diversas vezes por apreciarem a narrativa, enquanto outros solicitaram renovação do empréstimo para nova leitura.

Por fim, observou-se um movimento espontâneo dos estudantes que extrapolou os objetivos inicialmente previstos para a proposta pedagógica. De forma autônoma, alguns alunos passaram a produzir vídeos nos quais realizavam a contação das histórias dos livros emprestados, apresentavam comentários sobre as obras lidas e recomendavam a leitura a outros colegas. Essas produções foram compartilhadas por meio das redes sociais de seus familiares, ampliando a circulação das experiências literárias para além do espaço escolar e envolvendo novos interlocutores no processo de mediação da leitura.

Esse comportamento sugere que as práticas desenvolvidas ao longo da aplicação do Eixo II favoreceram não apenas a apropriação da leitura literária, mas também o desenvolvimento do protagonismo discente, uma vez que os estudantes assumiram o papel de mediadores de leitura e produtores de conteúdo. Tal postura aproxima-se da concepção freireana de educação, na qual o estudante deixa de ocupar uma posição exclusivamente receptiva para tornar-se sujeito da construção e da difusão do conhecimento (Freire, 1996). Ao transformar a experiência leitora em um produto comunicativo destinado a um público real, os alunos atribuíram novos sentidos à leitura literária, ressignificando-a como prática social compartilhada.

Sob a perspectiva dos multiletramentos, essa iniciativa revela a articulação entre diferentes linguagens e suportes de comunicação. Conforme Rojo (2012), os processos contemporâneos de letramento exigem que os sujeitos sejam capazes de produzir e interpretar significados em múltiplas modalidades semióticas, integrando linguagem verbal, imagem, oralidade, recursos audiovisuais e tecnologias digitais. Os vídeos produzidos pelos estudantes podem ser compreendidos como práticas de multiletramento, nas quais a literatura deixa de permanecer restrita ao livro impresso e passa a circular em novos espaços de interação mediados pelas tecnologias digitais, aproximando-se das formas de comunicação que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Essa experiência também dialoga com a noção de cultura participativa proposta por Jenkins (2009), segundo a qual as tecnologias digitais favorecem a participação ativa dos indivíduos na produção, circulação e compartilhamento de conteúdos. Nessa

perspectiva, os estudantes deixaram de ser apenas consumidores de narrativas literárias para assumir a condição de produtores culturais, compartilhando recomendações de leitura e estabelecendo novas formas de interação entre escola, família e comunidade. A recomendação literária realizada pelos próprios alunos amplia o potencial de circulação social da literatura e fortalece a constituição de comunidades de leitores, aspecto considerado fundamental para a consolidação do letramento literário.

Do ponto de vista do letramento literário, essa iniciativa pode ser compreendida como um indício de apropriação significativa da literatura. Conforme Cosson (2017), o processo de formação do leitor ultrapassa o domínio das habilidades de leitura, envolvendo a capacidade de dialogar com as obras, atribuir-lhes sentidos e compartilhar experiências estéticas com outros leitores. Ao narrar as histórias, comentar suas impressões e recomendar livros, os estudantes demonstraram não apenas compreensão das narrativas, mas também envolvimento afetivo com a leitura, assumindo o papel de mediadores literários em seus próprios círculos de convivência.

Além disso, a socialização das produções em ambientes digitais amplia o alcance da mediação leitora ao envolver familiares nas experiências construídas em sala de aula. Para Petit (2010), a leitura constitui uma prática social que se fortalece quando compartilhada entre diferentes sujeitos e espaços de convivência, favorecendo vínculos afetivos e ampliando as possibilidades de construção de sentidos. Assim, a circulação desses vídeos pelas redes sociais dos familiares evidencia que a literatura ultrapassou os limites físicos da escola, alcançando novos contextos de interação e valorização da leitura.

Foi justamente a recorrência dessas manifestações espontâneas que subsidiou a concepção do Eixo III – "Viralizideias literárias". Diferentemente dos demais eixos, essa proposta não surgiu exclusivamente do planejamento inicial da pesquisa, mas foi construída a partir das práticas efetivamente produzidas pelos próprios estudantes durante o desenvolvimento do Produto Educacional. Desse modo, sua elaboração representa um refinamento metodológico decorrente da observação participante e do diário de campo, caracterizando um movimento de escuta do contexto empírico e de incorporação das contribuições dos sujeitos da pesquisa ao aperfeiçoamento do produto.

Por essa razão, o Eixo III não foi submetido à aplicação sistemática durante a etapa de validação apresentada nesta dissertação. Sua gênese ocorreu precisamente ao longo da execução das atividades do Eixo II, quando emergiram evidências suficientes para justificar sua inclusão como estratégia pedagógica complementar. Assim, optou-se por incorporá-lo ao Produto Educacional como desdobramento das experiências vivenciadas no campo, preservando sua coerência com os princípios da pesquisa qualitativa interpretativa e reconhecendo que o processo investigativo também produz conhecimentos e possibilidades pedagógicas que emergem da realidade observada.

De modo geral, a atividade evidenciou a consolidação de práticas de leitura compartilhadas, nas quais os estudantes assumiram papel ativo na circulação, interpretação e socialização das obras literárias. Os desdobramentos observados ao longo de sua execução demonstram que o Eixo II extrapolou os objetivos inicialmente previstos, contribuindo não apenas para a validação das propostas aplicadas, mas também para o aperfeiçoamento do próprio Produto Educacional.

5.6.2.1 Observações da pesquisadora acerca da aplicação das atividades do Eixo II.

Durante o desenvolvimento da atividade, verificou-se que os alunos demonstraram crescente envolvimento com o momento de socialização das leituras. A expectativa em torno da apresentação semanal contribuiu para que os estudantes assumissem, com responsabilidade, o papel de contadores de histórias diante da turma.

Também foi possível perceber o fortalecimento de interações colaborativas entre os alunos. Em diferentes momentos, os estudantes apoiavam os colegas durante a leitura, lembrando-os de mostrar as ilustrações ou comentando aspectos da narrativa. Em algumas apresentações, os próprios alunos sugeriram realizar a contação em duplas ou trios, organizando-se espontaneamente para dividir a leitura.

Outro aspecto relevante observado foi a participação ativa da turma durante as apresentações, manifestada por meio de comentários, perguntas e solicitações para visualização das imagens do livro. Essa interação coletiva contribuiu para criar um ambiente de escuta e valorização da leitura.

Registraram-se ainda episódios que indicaram o envolvimento dos estudantes com as obras lidas, como a leitura reiterada de determinados livros, a solicitação de renovação de empréstimos e o compartilhamento das histórias em ambientes familiares, inclusive por meio da gravação de vídeos com as contações realizadas em casa.

Durante a conversa realizada após a aplicação da atividade, o professor aplicador destacou aspectos relacionados à dimensão visual e simbólica da proposta. Segundo o docente, a construção da Árvore Literária e a inserção dos “frutos” produzidos pelos alunos contribuíram para tornar visível o percurso de leitura da turma ao longo do tempo, aspecto que considerou significativo no contexto da formação leitora.

O professor relatou ainda a empolgação dos estudantes ao verem suas produções expostas na árvore, reconhecendo naquele espaço o resultado de suas leituras. Para o docente, essa materialização do percurso leitor favoreceu o envolvimento dos alunos com a atividade, além de valorizar suas produções e fortalecer o vínculo com a leitura literária.

5.6.3 Aplicação das atividades do Eixo IV

A atividade referente ao eixo “Pegue e monte sua história” iniciou-se com a proposta de apresentar aos alunos uma releitura de contos de fadas. Inicialmente, havia sido sugerida a obra *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* (2008), de Agnese Baruzzi, como estratégia de introdução à atividade. Entretanto, o professor optou por realizar a contação da história a partir da obra *Chapeuzinho Redondo* (2012), de Geoffroy de Pennart, por se tratar de um exemplar disponível no acervo da escola.

Ao iniciar a aula, ocorreu uma situação que contribuiu espontaneamente para a proposta: uma aluna trouxe de casa o livro *A verdadeira história dos três porquinhos* (1993), de Jon Scieszka, e solicitou que a história fosse contada para a turma. Diante disso, o professor incorporou o livro à dinâmica da aula, iniciando a atividade com a leitura dessa obra.

Após a contação da história, foi realizada uma conversa com os alunos sobre a possibilidade de narrativas já conhecidas assumirem novos rumos. Discutiu-se como personagens tradicionalmente reconhecidos como “bons” poderiam assumir papéis

diferentes nas histórias, bem como a possibilidade de inversão de características ou mudanças no desenvolvimento narrativo.

Em seguida, o cartaz referente à atividade foi apresentado aos alunos. Nesse momento, foram explicitadas as categorias de construção narrativa propostas — personagem, local, objeto e situação — e explicado que cada grupo deveria selecionar um item de cada categoria para compor sua própria história. Também foi apresentado um cartaz contendo elementos de coesão textual, com conectores que poderiam auxiliar na organização da narrativa.

Na sequência, os alunos foram organizados em grupos de quatro integrantes. Cada grupo recebeu uma folha de papel meia pauta para a produção escrita da história e para a realização de uma ilustração correspondente.

Durante o desenvolvimento da atividade, observou-se grande envolvimento dos alunos. Os grupos discutiram entre si quais elementos seriam escolhidos e de que forma a narrativa seria construída, dividindo as responsabilidades entre os integrantes para a elaboração do texto e da ilustração.

À medida que os grupos concluíam suas produções, alguns solicitaram novas folhas para produzir outras histórias utilizando diferentes combinações de personagens e situações.

Posteriormente, foi realizada a apresentação das produções. Os alunos dirigiram-se à frente da turma para apresentar suas narrativas, exibindo suas produções com entusiasmo. Ao final, os trabalhos foram fixados pelo professor no mural da sala de aula.

Observou-se que muitas narrativas elaboradas pelos alunos se configuraram como releituras de contos de fadas tradicionais, nas quais novas ideias foram incorporadas às histórias já conhecidas. Em diversos casos, manteve-se o desfecho tradicional de “felizes para sempre”, porém inserido em contextos distintos. Também foram produzidas histórias com elementos de terror infantil, envolvendo bruxas, poções mágicas e cemitérios, além de narrativas de aventura com a presença de dragões.

A atividade evidenciou o potencial da proposta para ampliar o envolvimento dos alunos com a produção textual, ao articular elementos de ludicidade, escolha e autoria no processo de escrita. A mobilização de repertórios já conhecidos, associada à possibilidade de criação a partir de combinações narrativas, favoreceu a participação

ativa dos estudantes e a construção coletiva das histórias. Nesse sentido, a atividade contribuiu para ressignificar a produção textual no contexto escolar, deslocando-a de uma prática frequentemente percebida como obrigatória para uma experiência criativa, significativa e integrada ao letramento literário.

5.6.3.1 Observações da pesquisadora acerca da aplicação das atividades do Eixo IV

Durante a realização da atividade, verificou-se elevado nível de engajamento dos alunos, que participaram ativamente tanto das discussões em grupo quanto da elaboração das narrativas. A proposta de escolha de elementos narrativos previamente organizados em categorias favoreceu a participação dos estudantes, que discutiram coletivamente as possibilidades de construção da história antes de iniciar a escrita.

Também se evidenciou que a atividade estimulou a cooperação entre os integrantes dos grupos. Em diferentes momentos, os alunos dividiram espontaneamente as tarefas, organizando quem ficaria responsável pela escrita, pela elaboração da ilustração ou pela leitura da narrativa durante a apresentação para a turma.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de alguns grupos solicitarem novas folhas para produzir outras histórias após a conclusão da primeira proposta, o que indica que a dinâmica despertou interesse e motivação para a criação narrativa.

Verificou-se ainda que muitas produções dialogaram com repertórios já conhecidos pelos alunos, especialmente contos de fadas tradicionais, que foram reinterpretados ou combinados com novos elementos narrativos. Essa mobilização de referências conhecidas contribuiu para facilitar o processo de criação das histórias.

Durante a conversa realizada após a aplicação da atividade, o professor aplicador destacou que a proposta despertou elevado engajamento dos alunos, favorecendo a participação e o envolvimento com a produção das narrativas. No entanto, apontou como desafio a organização do cartaz com os elementos narrativos — personagens, objetos, locais e situações — considerando-o de grande dimensão e de elaboração trabalhosa para o cotidiano escolar.

Como encaminhamento para essa questão, o Produto Educacional passou a contemplar a disponibilização de um cartaz pronto em formato digital, permitindo sua

projeção em sala de aula. Essa adaptação teve a intenção de facilitar a aplicação da atividade, garantindo sua viabilidade em diferentes contextos e reduzindo a necessidade de reprodução de materiais previamente pelo professor.

De modo geral, constatou-se que a atividade de produção textual, frequentemente percebida pelos alunos como uma tarefa pouco atrativa, adquiriu uma nova configuração, marcada pelo caráter lúdico, pela participação ativa dos estudantes e pelo potencial de favorecer a criatividade, a interação e a construção coletiva das narrativas.

5.7 Análise dos dados resultantes da aplicação das atividades

A análise dos dados resultantes da aplicação das atividades foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo (Bortoni-Ricardo, 2008), em consonância com os pressupostos metodológicos que orientam esta pesquisa. Nessa perspectiva, os dados não foram compreendidos como registros neutros, mas como produções sociais situadas, constituídas nas interações vivenciadas no contexto escolar e atravessadas pelos sentidos atribuídos pelos participantes às experiências de leitura.

Assim, a análise voltou-se não apenas para a descrição das ações realizadas durante a aplicação das propostas, mas, sobretudo, para a compreensão dos significados pedagógicos e formativos que emergiram dessas vivências.

Para a organização e interpretação do corpus empírico, recorreu-se à Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), por se tratar de um procedimento que favorece a leitura sistemática e aprofundada de materiais verbais, escritos e observacionais. O corpus foi constituído pelos registros da observação participante, pelas anotações do diário de campo, pelas produções dos alunos e pelas falas registradas durante as rodas de conversa realizadas após a aplicação das atividades do Produto Educacional.

Conforme Bardin (2011), a análise foi organizada em três etapas articuladas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante do conjunto de registros, buscando identificar recorrências, impressões iniciais e aspectos significativos relacionados à participação dos alunos, à mediação pedagógica e às respostas produzidas diante das propostas de leitura. Na etapa de exploração do material, os

dados foram examinados de forma minuciosa, com identificação de unidades de sentido e posterior agrupamento em categorias temáticas construídas à luz dos objetivos da pesquisa. Por fim, na fase de tratamento dos resultados e interpretação, os achados foram articulados ao referencial teórico do estudo.

A partir desse processo analítico, foi possível organizar a interpretação dos dados em categorias temáticas que expressam dimensões centrais das práticas observadas no contexto investigado, as quais emergiram da leitura interpretativa do corpus, em diálogo com os objetivos do estudo e com as evidências produzidas no campo. São elas: (i) engajamento discente e protagonismo na experiência literária; (ii) leitura como prática social, compartilhada e comunitária; (iii) multimodalidade, oralidade e performance como ampliação da experiência literária; (iv) autoria, imaginação e ressignificação da escrita literária; e (v) mediação docente, escuta do campo e refinamento do produto educacional. Essas categorias evidenciam que as atividades propostas favoreceram o protagonismo discente, a ampliação da leitura como prática social, a articulação entre oralidade, escrita, visualidade e performance, bem como o refinamento do próprio material a partir da escuta do campo. A seguir, apresenta-se a análise de cada uma dessas categorias.

5.7.1 Engajamento discente e protagonismo na experiência literária

A análise dos registros evidenciou que a aplicação das atividades favoreceu o engajamento dos alunos nas práticas de leitura literária, manifestado por meio da participação ativa nas propostas, do interesse pelas obras e da disposição para compartilhar impressões, interpretações e experiências. Ao longo das atividades, observou-se que os estudantes não se limitaram à execução das tarefas, mas assumiram uma postura participativa, interagindo com os textos, com os colegas e com o professor, o que indica a construção de uma experiência de leitura mais significativa no contexto da sala de aula.

Esse envolvimento esteve diretamente relacionado à organização de práticas que valorizavam a escuta, o diálogo e a participação ativa, permitindo que os alunos formulassem hipóteses, expressassem opiniões e estabelecessem relações entre os textos e suas vivências. Tal movimento reforça a compreensão de que o letramento literário se consolida quando o aluno assume uma posição ativa na construção de sentidos, sendo reconhecido como sujeito da leitura, conforme defendem Cosson

(2006; 2017) e Freire (1983), e não apenas como receptor passivo de conteúdos escolares.

Nesse sentido, o engajamento observado não se restringe ao cumprimento das atividades propostas, mas está associado à qualidade da experiência vivida pelos estudantes. A leitura, quando articulada à interação, à expressão e à construção coletiva de sentidos, desloca-se de uma prática marcada pela obrigação escolar para um espaço de fruição, descoberta e participação.

Tais aspectos puderam ser observados concretamente durante a aplicação do Eixo I, em que a dinâmica de circulação das obras gerou um ambiente de expectativa e participação ativa. Além disso, a autonomia discente foi evidenciada quando os estudantes, ao concluírem as propostas de escrita do Eixo IV, solicitaram voluntariamente novos materiais para dar continuidade à criação narrativa, demonstrando que o interesse superou a mera obrigação escolar.

5.7.2 Leitura como prática social, compartilhada e comunitária

A segunda categoria evidencia a leitura como prática social, construída coletivamente no contexto das interações estabelecidas em sala de aula e para além dela. Os dados revelam que as atividades favoreceram a circulação da palavra literária, promovendo momentos de troca de impressões, escuta, diálogo e socialização das experiências de leitura entre os estudantes.

A leitura deixou de se configurar como atividade isolada para assumir um caráter compartilhado, no qual os alunos liam com e para os colegas, discutiam interpretações e participavam de decisões coletivas, como a escolha de obras e a organização das atividades. Esse movimento contribuiu para a formação de uma comunidade leitora, na qual o texto literário se tornou mediador de relações, experiências e significados.

Além disso, observou-se a ampliação dessas práticas para o contexto familiar, especialmente durante o desenvolvimento do Eixo II, quando os estudantes passaram a compartilhar as leituras realizadas em casa com seus familiares, inclusive por meio da gravação de vídeos com a contação das histórias. Esse movimento reforça a compreensão de letramento como prática social situada (Soares, 2010; Street, 2003). Assim, a leitura literária passa a ser vivenciada como experiência cultural e coletiva, e não apenas como atividade escolar.

As evidências empíricas ilustram essa dimensão social quando os estudantes, espontaneamente, organizaram-se em duplas para realizar leituras orais, mediando a compreensão do colega por meio de orientações sobre a entonação adequada. Da mesma forma, o envolvimento das famílias na logística dos empréstimos e a repercussão das leituras em ambientes digitais domésticos confirmam que o projeto logrou êxito em deslocar a literatura do confinamento escolar para a vida social dos sujeitos.

5.7.3 Multimodalidade, oralidade e performance como ampliação da experiência literária

A análise evidenciou a presença de múltiplas linguagens na construção da experiência literária, indicando que a relação dos alunos com os textos extrapolou a leitura escrita. As atividades mobilizaram oralidade, expressão corporal, leitura de imagens, produção de ilustrações e uso de recursos digitais, configurando práticas de multiletramentos.

Os estudantes interagiram com os textos por meio de diferentes formas de expressão, como a contação de histórias, a dramatização, o uso de gestos e a produção de registros visuais, o que ampliou as possibilidades de compreensão e interpretação das obras. Essa diversidade de linguagens contribuiu para tornar a leitura mais acessível e significativa, especialmente nos anos iniciais, em que a oralidade e a escrita se articulam de forma intensa (Marcuschi, 2008).

Essa categoria dialoga com Rojo (2012), ao evidenciar que a escola deve incorporar práticas de multiletramentos, reconhecendo diferentes modos de produção e circulação de sentidos. Ao vivenciar a literatura de forma multimodal, os alunos passaram a compreender o texto como experiência estética e sensível, articulando corpo, voz, imagem e linguagem verbal.

5.7.4 Autoria, imaginação e ressignificação da escrita literária

A quarta categoria refere-se à emergência da autoria e à ressignificação da produção textual no contexto da sala de aula. Os dados indicam que as atividades favoreceram a criatividade e a imaginação dos estudantes, que passaram a produzir narrativas próprias a partir da combinação de elementos narrativos e da mobilização de repertórios já conhecidos, especialmente contos de fadas.

As produções revelaram não apenas a reprodução de modelos narrativos, mas sua transformação, por meio da inserção de novos elementos, da alteração de enredos e da criação de situações originais. Esse movimento evidencia a apropriação ativa dos textos literários pelos alunos que, em consonância com as perspectivas de Colomer (2007) e Zilberman (2008; 2012), passam a reinterpretá-los e ressignificá-los.

Além disso, a escrita, frequentemente percebida como atividade obrigatória, adquiriu um caráter mais significativo, ao ser associada à ludicidade, à escolha e à criação. Nesse contexto, a produção textual aproxima-se do letramento literário, ao promover experiências de autoria, expressão e construção de sentidos.

Essa transição da obrigatoriedade para o prazer da autoria constituiu elemento relevante para o refinamento do Produto Educacional, assegurando a manutenção do suporte à criação narrativa. Nesse sentido, a disponibilização de recursos em formato digital, como o cartaz de elementos que compõe o Eixo IV, garante que o estímulo à imaginação não seja prejudicado por limitações materiais do cotidiano escolar.

5.7.5 Mediação docente, escuta do campo e refinamento do Produto Educacional

Por fim, a análise evidencia o papel central da mediação docente e da escuta do campo no processo de validação e aprimoramento do Produto Educacional. Os dados mostram que o professor não atuou apenas como executor das atividades, mas como mediador sensível, capaz de adaptar propostas, acolher contribuições dos alunos e refletir sobre as práticas desenvolvidas.

A mediação docente foi fundamental para criar um ambiente de escuta, diálogo e valorização das experiências dos estudantes, favorecendo a construção coletiva de sentidos e a aproximação entre o texto literário e o universo dos alunos. Essa atuação confirma a importância da intencionalidade pedagógica na formação do leitor literário, conforme defende Cosson (2017).

Além disso, a escuta das observações do professor aplicador contribuiu para o refinamento do Produto Educacional, evidenciando seu caráter processual e aplicado. As sugestões e adaptações realizadas a partir da prática reforçam a pertinência do material e sua adequação às condições concretas do contexto escolar, em consonância com a perspectiva do mestrado profissional (Gatti, 2010).

5.7.6 Síntese interpretativa

A análise temática dos dados evidencia que a aplicação do Produto Educacional produziu efeitos pedagógicos significativos no contexto investigado. As atividades favoreceram o engajamento discente, ampliaram a leitura como prática social, mobilizaram múltiplas linguagens e possibilitaram experiências de autoria e criação literária.

Ao mesmo tempo, os dados reforçam a importância da mediação docente e da escuta do campo para a consolidação de práticas de letramento literário mais significativas. Nesse sentido, o Produto Educacional mostrou-se não apenas viável, mas potente como instrumento de apoio à prática pedagógica, contribuindo para a formação de leitores críticos, sensíveis e participativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir desses resultados, torna-se possível avançar para a análise do Produto Educacional enquanto material pedagógico, considerando seus critérios de qualidade e sua pertinência no contexto da Educação Básica.

Nesse horizonte interpretativo, observa-se que a validação do Produto Educacional não se restringe à aplicabilidade das propostas, mas se confirma sobretudo pela qualidade das interações que elas suscitaram. As experiências observadas indicam que, quando a literatura é trabalhada como espaço de expressão, partilha e criação, os alunos ampliam seu envolvimento com os textos e passam a ocupar uma posição menos passiva diante da leitura. Desse modo, a pertinência do material elaborado reside precisamente em sua capacidade de converter princípios teóricos do letramento literário em práticas pedagógicas concretas, sensíveis ao contexto escolar e abertas à participação efetiva das crianças.

5.8 Análise do Produto Educacional à luz dos critérios de avaliação

Após a aplicação e validação das atividades propostas, torna-se possível analisar o Caderno de Projetos Literários para a sala de aula à luz dos critérios de avaliação de produtos educacionais recomendados por programas de pós-graduação *stricto sensu*, como o PPGECID (UFRB, 2023), os quais consideram aspectos fundamentais como complexidade, impacto, aplicabilidade, acesso, aderência e inovação. Tal análise permite compreender não apenas a concepção do produto, mas, sobretudo, sua pertinência e potencial no contexto da prática pedagógica.

No que se refere ao critério de Complexidade, entendido como a articulação entre as etapas de elaboração, desenvolvimento e validação do produto educacional, observa-se que o caderno foi concebido a partir da prática docente e diretamente vinculado à questão de pesquisa da dissertação. Sua elaboração esteve ancorada na observação do contexto escolar, na identificação de demandas relacionadas ao letramento literário e na construção de propostas fundamentadas teoricamente.

A aplicação das atividades, acompanhada por observação participante e registros em diário de campo, evidencia a integração entre teoria e prática, conforme propõe Gatti (2010), ao destacar a importância de produtos educacionais que articulem fundamentação teórica e aplicabilidade pedagógica.

Em relação ao Impacto, compreendido como a capacidade do produto de produzir efeitos no contexto educacional, os dados analisados indicam que a aplicação do caderno favoreceu o engajamento dos alunos, ampliou a participação nas práticas de leitura e contribuiu para a organização de experiências literárias mais significativas.

Observou-se que as atividades mobilizaram diferentes formas de interação com o texto, promoveram a socialização das leituras e estimularam a construção coletiva de sentidos, evidenciando seu potencial de transformação da prática pedagógica. Nesse sentido, conforme defende Moran (2007), produtos educacionais ganham relevância quando contribuem efetivamente para a melhoria da aprendizagem e da atuação docente, o que se confirma a partir dos resultados observados na aplicação.

Quanto à Aplicabilidade, o caderno demonstrou viabilidade no contexto investigado, sendo implementado com sucesso por meio de atividades-piloto desenvolvidas em sala de aula. Sua organização em eixos, aliada à flexibilidade metodológica, possibilitou adaptações conforme as necessidades da turma e as condições do ambiente escolar. Além disso, as sugestões de aprimoramento provenientes da prática — como a disponibilização de materiais em formato digital para projeção — evidenciam a capacidade do produto de ser ajustado às realidades concretas da escola, reforçando sua funcionalidade no cotidiano docente.

Ademais, a aplicação do Produto Educacional evidenciou sua contribuição para a organização e o fortalecimento da prática docente no trabalho com a leitura literária. Ao oferecer propostas estruturadas em eixos, acompanhadas de orientações metodológicas claras e fundamentação teórica, o caderno funcionou como um

dispositivo de apoio à ação pedagógica, favorecendo maior segurança na condução das atividades e ampliando o repertório de estratégias de mediação literária. Essa característica é especialmente relevante no contexto da Educação Básica, no qual os professores, muitas vezes, enfrentam desafios relacionados à seleção de obras e à sistematização das práticas de leitura.

No que diz respeito ao Acesso, o formato digital do produto, estruturado como *e-book*, amplia significativamente suas possibilidades de disseminação e utilização. Sua disponibilização gratuita em plataforma institucional favorece o acesso por professores de diferentes contextos, superando barreiras geográficas e financeiras. Essa característica alinha-se às reflexões de Kenski (2012), ao destacar o papel das tecnologias digitais na ampliação das possibilidades educativas e no acesso ao conhecimento.

No critério de Aderência, observa-se que o Produto Educacional está diretamente vinculado às linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário. Essa articulação reforça a coerência entre a proposta do produto, os objetivos da pesquisa e as demandas contemporâneas da educação básica, evidenciando sua legitimidade acadêmica e social.

No que concerne à Inovação, o produto não se configura como uma criação totalmente inédita, mas como uma reelaboração qualificada de práticas já existentes, reorganizadas a partir de uma proposta metodológica estruturada e contextualizada. Seu caráter inovador reside, sobretudo, na articulação entre diferentes dimensões do letramento literário — leitura, escuta, oralidade, escrita e performance — e na valorização do acervo literário já disponível nas unidades escolares como eixo central das práticas pedagógicas. Ao propor itinerários de leitura que dialogam com os livros existentes na escola, o caderno apresenta uma abordagem que alia inovação pedagógica à sustentabilidade e à otimização de recursos, ampliando o acesso à literatura sem demandar investimentos adicionais.

Adicionalmente, destacam-se a sustentabilidade e a possibilidade de atualização contínua do produto, favorecidas por seu formato digital. Conforme aponta Moran (2007), os recursos digitais permitem revisões e adaptações constantes, garantindo a adequação do material às demandas emergentes do contexto

educacional. Essa característica amplia sua longevidade e relevância, permitindo sua constante atualização e ressignificação.

Outro aspecto relevante refere-se à usabilidade, entendida como a facilidade de navegação e de utilização do material pelo professor. A organização clara dos conteúdos contribui para uma experiência de uso intuitiva, independentemente do grau de familiaridade do docente com tecnologias digitais. Conforme destaca Gatti (2010), a usabilidade é fator determinante para a incorporação efetiva de materiais pedagógicos no cotidiano escolar, uma vez que recursos acessíveis tendem a favorecer maior engajamento por parte dos professores.

Além disso, destaca-se o potencial do Produto Educacional para promover práticas pedagógicas alinhadas a uma concepção dialógica e formativa da leitura. Ao incentivar a escuta, o diálogo, a interpretação coletiva e a valorização das experiências dos alunos, o material contribui para a formação de leitores críticos, sensíveis e participativos, em consonância com a perspectiva freiriana de educação. Ademais, sua estrutura flexível e adaptável favorece a replicabilidade em diferentes contextos escolares, permitindo que professores de distintas realidades possam ressignificar as propostas conforme suas necessidades, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica do trabalho com o letramento literário.

Dessa forma, a análise do Produto Educacional à luz dos critérios estabelecidos evidencia sua consistência teórica, sua viabilidade prática e sua relevância pedagógica. A articulação entre fundamentação teórica, aplicação em contexto real e abertura para adaptações configura o caderno como um instrumento significativo para o fortalecimento do letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consolidando-o como uma contribuição efetiva desta pesquisa para a Educação Básica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar práticas pedagógicas que estimulem o hábito da leitura literária e contribuam para a formação de leitores críticos e sensíveis no 4º ano do Ensino Fundamental. Partiu-se do entendimento de que o letramento literário constitui uma prática social, estética e formativa, essencial à ampliação do repertório cultural das crianças e à construção de sua autonomia leitora.

Nessa direção, a investigação buscou compreender como a mediação pedagógica, articulada a propostas intencionais e significativas de leitura, pode favorecer a aproximação dos alunos com o texto literário e fortalecer experiências de leitura no contexto escolar.

Em resposta à questão de pesquisa — como promover o interesse dos alunos pela leitura literária e favorecer a formação de leitores críticos e sensíveis no contexto do 4º ano do Ensino Fundamental —, os achados desta investigação indicam que esse processo se fortalece quando a mediação docente assume caráter intencional, dialógico e sensível, articulando fruição estética, ludicidade, escuta das experiências infantis e participação ativa dos estudantes. Mais do que ampliar o contato com obras literárias, trata-se de criar condições pedagógicas para que a criança se reconheça como sujeito da leitura, capaz de interpretar, compartilhar, ressignificar e produzir sentidos a partir do texto literário.

Os dados produzidos ao longo da investigação permitiram compreender, inicialmente, que os professores reconhecem a importância da literatura na formação dos alunos, mas enfrentam desafios concretos para consolidar práticas pedagógicas sistemáticas e diversificadas no cotidiano escolar. Entre esses desafios, destacaram-se a necessidade de ampliação do repertório metodológico, as limitações materiais e temporais da rotina docente e a concorrência com as linguagens e dinâmicas da cultura digital, que incidem sobre os modos de atenção e de interesse dos estudantes, desafios que o Produto Educacional buscou mitigar ao oferecer propostas flexíveis e suportes digitais de fácil aplicação

Tal constatação evidencia que o trabalho com a leitura literária, embora reconhecido como relevante, ainda demanda condições pedagógicas mais favoráveis, planejamento intencional e investimento em estratégias que tornem a literatura mais presente e significativa na vida escolar das crianças.

Por outro lado, a sondagem do perfil leitor dos alunos evidenciou que, embora existam desigualdades no acesso ao livro e diferentes níveis de aproximação com a leitura literária, há abertura, curiosidade e interesse por experiências de leitura mediadas de forma lúdica, dialógica e participativa. Esse achado reafirma a importância da mediação docente como elemento central para transformar a leitura literária em experiência significativa no espaço escolar, especialmente quando se consideram os repertórios culturais, as formas de expressão e os modos de participação próprios das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A aplicação das atividades-piloto e a análise qualitativa dos dados indicaram que propostas fundamentadas no diálogo, na ludicidade, na escuta e na participação ativa dos alunos favorecem o engajamento com os textos literários, ampliam as possibilidades de interpretação e fortalecem vínculos afetivos com a leitura. Observou-se que, quando o texto literário é trabalhado para além de uma abordagem mecânica ou exclusivamente conteudista, os estudantes respondem com maior envolvimento, criatividade e disposição para compartilhar sentidos, opiniões e experiências.

Nesse sentido, as categorias analíticas construídas ao longo da pesquisa — engajamento discente e protagonismo, leitura como prática social e compartilhada, multimodalidade das experiências literárias, autoria e mediação docente — permitem afirmar que o interesse pela leitura não emerge de ações isoladas ou exclusivamente motivacionais, mas de um conjunto de práticas sistemáticas que reposicionam o aluno no centro da experiência literária. Tal resultado reafirma que o letramento literário, nos anos iniciais, depende menos de prescrições rígidas e mais de propostas pedagógicas que integrem escuta, interação, imaginação e circulação social da leitura.

Esses resultados confirmam que a formação do leitor literário se fortalece quando a escola cria condições para que a leitura seja vivenciada como prática de fruição, imaginação, interação e construção de sentidos.

Retomando a questão que orientou esta dissertação, como promover o interesse dos alunos pela leitura literária, favorecer sua aproximação com o universo das obras e contribuir para a formação de leitores críticos e sensíveis no 4º ano do Ensino Fundamental, os resultados indicam que esse processo se torna mais consistente quando sustentado por mediações pedagógicas intencionais, dialógicas, lúdicas e sistematizadas. Nesse sentido, a pesquisa confirma que o interesse pela leitura literária não se constitui de forma espontânea, mas é favorecido por

experiências de leitura planejadas, sensíveis ao contexto escolar e comprometidas com a participação ativa dos estudantes.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa reafirma a compreensão do letramento literário como prática social, cultural, estética e humanizadora. Ao dialogar com autores como Freire, Soares, Cosson, Colomer, Zilberman e Candido, o estudo evidenciou que a leitura literária, na escola, não deve ser reduzida a instrumento de decodificação ou verificação de conteúdo, mas compreendida como experiência formativa capaz de ampliar horizontes, mobilizar a sensibilidade, favorecer a escuta do outro e contribuir para a constituição de sujeitos mais críticos, reflexivos e participativos.

Nesse percurso, o Produto Educacional elaborado, o *e-book* “Vozes literárias: o protagonismo do aluno nas aulas de leitura”, configurado como um Caderno de Projetos Literários, mostrou-se coerente com os objetivos da pesquisa e com as demandas identificadas no campo empírico.

Ao sistematizar propostas pedagógicas aplicáveis, flexíveis e teoricamente fundamentadas, o material constitui uma contribuição prática para o trabalho de professores dos anos iniciais, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de ações voltadas ao letramento literário de forma contextualizada e sensível às realidades escolares. Mais do que um produto complementar, trata-se de uma resposta concreta às necessidades observadas na investigação, especialmente no que se refere ao fortalecimento da mediação docente e à organização de práticas mais significativas de leitura literária.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa reafirma a pertinência de uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo para o estudo de fenômenos educacionais complexos, nos quais os sentidos atribuídos pelos participantes, as interações cotidianas e os contextos socioculturais ocupam lugar central. A articulação entre questionários, observação participante, diário de campo e rodas de conversa possibilitou uma compreensão mais ampla do objeto investigado, fortalecendo a consistência da análise realizada e permitindo interpretar os dados para além de sua dimensão descritiva.

Como limitação do estudo, reconhece-se que a pesquisa foi desenvolvida em um contexto específico, com número reduzido de participantes e recorte localizado, o que não permite generalizações amplas. No entanto, essa delimitação não

compromete sua relevância, uma vez que o propósito da investigação não foi produzir generalizações estatísticas, mas compreender em profundidade uma realidade educacional concreta e, a partir dela, propor caminhos pedagogicamente consistentes. Assim, a força deste estudo reside menos na abrangência numérica dos dados e mais na densidade interpretativa das experiências analisadas e na contribuição prática que oferece ao campo da Educação Básica.

Por fim, conclui-se que promover o letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige intencionalidade pedagógica, mediação qualificada e reconhecimento das experiências culturais das crianças. Mais do que ensinar a ler textos literários, trata-se de criar condições para que os alunos se constituam como leitores capazes de fruir, interpretar, dialogar e atribuir sentido ao que leem.

Dessa forma, esta pesquisa reafirma a literatura como direito, experiência estética e prática formativa essencial, ao mesmo tempo em que evidencia a potência de propostas pedagógicas intencionais na constituição de leitores críticos, sensíveis e participativos. O Produto Educacional desenvolvido configura-se, nesse contexto, como uma contribuição concreta para o fortalecimento do letramento literário na escola pública, oferecendo caminhos possíveis para a construção de práticas de leitura mais significativas, humanizadoras e socialmente relevantes.

Como possibilidade para investigações futuras, sugere-se a ampliação do estudo para outros anos de escolaridade, diferentes contextos institucionais e acompanhamentos de maior duração, de modo a aprofundar a compreensão sobre os efeitos de práticas sistemáticas de letramento literário na formação de leitores ao longo da Educação Básica.

Também se mostram relevantes estudos que investiguem a recepção do Produto Educacional em outros contextos escolares, bem como adaptações metodológicas voltadas a diferentes perfis de estudantes e realidades educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 1980.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Porto, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2024.
- BRASIL. *Lei n.º 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a ampliação do conceito de educação básica e do estímulo à leitura*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 13 jul. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14407.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.
- CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.
- COLÉGIO PEDRO II. *EDITAL Nº 23/2023 - PROPGPEC: Processo Seletivo de Candidatos ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, 31 ago. 2023. Disponível em: https://dhu1.cp2.g12.br/dhu1_arquivos/ano_2023/certame_0428/oferta_0486/EDITAL_23_2023_MPPEB_31082023_28129_assinado.pdf. Acesso em: 7 ago. 2025.
- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de L. Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Organizado por Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis, RJ: Vozes,

1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025

IFERES, Beatriz. *Leitura, fruição e ensino: com os meninos de Ziraldo*. Niterói: EdUFF, 2018.

FREIRE, P. *Da leitura do mundo à leitura da palavra*. Leitura: teoria & prática, Porto Alegre, v. 1, n. 0, nov. 1982. Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2842>. Acesso em: 25 out. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas da formação docente. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 55–70, 2010. Edição especial. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2025.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCUSCHI, L.A. *Produção Textual Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MERSETH, K. K. *The early history of case-based instruction: insights for teacher education today*. Journal of Teacher Education, 1991.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Paripus, 2007.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NONO, M.; MIZUKAMI, M. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 83, n. 203-04-05, 1 dez. 2002.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PETIT, M. A arte de ler ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

QEDU. *Dados educacionais: escolas, municípios e estados brasileiros*. [S. l.]: QEDU, 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33080291-0817015-em-conselheiro-zacarias-de-gois/>. Acesso em: 8 jun. 2026.

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313722008.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, B. V. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77–91, Spring 2003. Disponível em: <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11369/5716>. Acesso em: 29 jul. 2025.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). *Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Diversidade e Inclusão (PPGECID). Normas para produção e avaliação dos produtos educacionais*. Feira de Santana: PPGECID/CETENS/UFRB, 2023. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgecid/images/Normas_e_Procedimentos/PPGECID_Normas_para_producao_e_avaliacao_de_produtos_educacionaisassinado.pdf. Acesso em: 7 ago. 2025.

ZILBERMAN, R. *O papel da literatura na escola*. Via Atlântica, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 8 jun. 2026.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “Despertando o Encanto pela Leitura: Estratégias lúdicas de ensino para o letramento literário no 4º ano do ensino fundamental”, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. Objetivo: O objetivo do estudo é propor práticas pedagógicas inovadoras que ampliem e diversifiquem o repertório do professor, incentivem o hábito da leitura literária entre os alunos e fomentem a formação de educadores comprometidos com um letramento literário transformador.

2. Procedimentos: a sua participação consistirá em: responder a um questionário enviado pelo Google Forms, de forma online, com aproximadamente 10 perguntas. O questionário será semiestruturado e abordará estratégias de ensino da leitura literária utilizadas em sua prática docente. O tempo estimado para o preenchimento do formulário é de 15 minutos. Suas respostas serão registradas de forma digital e tratadas com total confidencialidade.

3. Potenciais Riscos e Benefícios: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, isto é, o (a) participante pode apresentar leve desconforto emocional, caso alguma pergunta do questionário leve o(a) participante a reflexões incômodas sobre sua prática docente, e um risco remoto de quebra de confidencialidade das informações coletadas, apesar de todas as medidas de segurança adotadas. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de não responder a perguntas que o(a) deixem desconfortável e o questionário será hospedado em uma plataforma segura (Google Forms), com acesso restrito ao pesquisador responsável, assegurando a proteção das respostas. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: contribuir para a ampliação do conhecimento sobre estratégias de ensino da leitura literária e, de forma indireta, para a melhoria das práticas pedagógicas nessa área. A pesquisa também poderá gerar resultados que beneficiarão a comunidade acadêmica e a sociedade, promovendo um ensino mais reflexivo e inovador no campo do letramento literário.

4. Garantia de Sigilo: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. Liberdade de Recusa: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. Custos, Remuneração e Indenização: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. Esclarecimentos Adicionais, Críticas, Sugestões e Reclamações: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Tatiana Homem Feitoza pelo e-mail: thfeitoza@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ____/____/____
-------------------------------	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
---------------------------------	----------------------

APÊNDICE B - MAPEAMENTO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À LEITURA LITERÁRIA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Querido(a) professor(a),

Olá! Agradecemos por dedicar um momento para participar desta pesquisa, que tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária no 4º ano do ensino fundamental. Sua participação não é obrigatória, mas é de suma importância, pois nos ajudará a conhecer as estratégias atualmente utilizadas. Compreender essas práticas nos permitirá contribuir para a diversificação das abordagens pedagógicas, promovendo um apoio ao trabalho docente e criando um ambiente ainda mais propício ao letramento literário.

É importante ressaltar que suas respostas serão anônimas, ou seja, não serão associadas a nenhum nome ou identificação individual. Isso nos permite garantir a confidencialidade e a privacidade de todos os participantes.

Mais uma vez, agradecemos por compartilharem suas experiências conosco. Suas contribuições são valiosas para toda a comunidade escolar. Portanto, contamos com a sua colaboração para responder às seguintes perguntas:

1. Qual é a sua formação acadêmica?

- () Ensino Médio – Magistério
- () Licenciatura em Pedagogia
- () Outra: _____

2. Como você costuma incentivar a leitura literária em suas aulas? *(selecione todas as opções que se aplicam)*

- () Contação de histórias.
- () Organização de rodas de leitura.
- () Proposição de projetos literários (feiras, exposições, etc.).
- () Discussão de temas relacionados às obras lidas.
- () Uso de recursos multimídia (vídeos, áudios, etc.) para complementar a leitura.

() Recomendação de livros para leitura individual.

() Outras formas: _____.

3. Com que frequência você trabalha com literatura em sala de aula?

() Diariamente

() Semanalmente

() Quinzenalmente

() Mensalmente

() Raramente

4. Quais tipos de textos literários você utiliza em suas práticas pedagógicas?
(*Marcar todas as opções que se aplicam*)

() Contos

() Poesias

() Fábulas

() Lendas

() Literatura infantojuvenil em geral

Outros: _____

5. Você costuma abordar temas como letramento racial, indígena, bullying, ou outros temas sociais nas leituras literárias?

() Sim

() Não

6. Se respondeu “sim” à pergunta anterior, cite alguns temas ou obras que utiliza para abordar essas questões.

7. A leitura literária em suas aulas é voltada principalmente para:

- () Fruição literária (prazer pela leitura)
- () Reflexão sobre temas sociais e culturais
- () Desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita
- () Outro: _____

8. Cite uma atividade literária que você e seus alunos tenham gostado de realizar. Inclua o autor e a obra trabalhada.

9. Na sua opinião, qual é a importância da literatura no processo de formação do indivíduo no ensino fundamental?

10. Quais desafios você enfrenta ao incentivar a leitura literária em sala de aula?

Agradecemos imensamente sua colaboração! Suas respostas serão fundamentais para nos ajudar a promover um ambiente mais inspirador e enriquecedor para a leitura literária.

Cordialmente,

Tatiana Feitoza.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada Despertando o Encanto pela Leitura: Estratégias lúdicas de ensino para o letramento literário no 4º ano do ensino fundamental, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa será realizada na Escola Municipal Conselheiro Zacarias de Góis.

1. Objetivo: O objetivo do estudo é propor práticas pedagógicas inovadoras que ampliem e diversifiquem o repertório do professor, incentivem o hábito da leitura literária entre os alunos e fomentem a formação de educadores comprometidos com um letramento literário transformador.

2. Procedimentos: a forma de participação do (a) menor consistirá em: responder a um questionário de sondagem do perfil leitor, composto por perguntas simples e acessíveis sobre hábitos de leitura e preferências culturais, com mediação da professora-pesquisadora; envolver-se em atividades como oficinas de leitura literária, nas quais serão apresentadas e exploradas práticas relacionadas ao tema; participação em rodas de conversa, para troca de ideias e compartilhamento de experiências sobre a leitura literária. A observação participante será realizada durante 5 encontros presenciais, com duração aproximada de 50 minutos cada, nos quais os alunos participarão das atividades pedagógicas propostas no caderno de atividades desenvolvido na pesquisa. Os registros da pesquisa serão feitos em um diário de bordo, onde serão anotadas reflexões e aprendizagens ao longo das atividades. Durante a pesquisa, poderão ser feitas fotografias e gravações de vídeo para documentar as atividades realizadas e compor o produto educacional. Importante ressaltar que os registros de imagem e voz serão realizados de maneira ética e cuidadosa, podendo ser compartilhados exclusivamente nas redes sociais institucionais da unidade escolar para fins de divulgação pedagógica, respeitando sempre a privacidade e o bem-estar do menor. Todos os registros serão realizados de maneira ética e cuidadosa, com o objetivo de garantir a segurança e o bem-estar do(a) menor envolvido(a). Caso haja dúvidas, a equipe da pesquisa estará disponível para fornecer esclarecimentos.

3. Potenciais Riscos e Benefícios: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, isto é, o participante pode

apresentar desconforto emocional ao compartilhar reflexões pessoais ou ao participar das atividades, como nas rodas de conversa e oficinas. Há também um risco remoto de quebra de confidencialidade, apesar das medidas de segurança adotadas para proteger os dados. Objetivando minimizar esses riscos, o(a) participante tem a possibilidade de não responder a perguntas ou não participar de atividades que o(a) deixem desconfortável. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: os alunos terão a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras e refletir sobre a importância da leitura literária em suas vidas. A pesquisa também pode beneficiar a comunidade escolar e a sociedade, promovendo o desenvolvimento do letramento literário e contribuindo para o aprimoramento das estratégias de ensino utilizadas nas escolas.

4. Garantia de Sigilo: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. Liberdade de Recusa: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. Custos, Remuneração e Indenização: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. Esclarecimentos Adicionais, Críticas, Sugestões e Reclamações: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Tatiana Homem Feitoza pelo e-mail: thfeitoza@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ____/____/____
---	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
---------------------------------	----------------------

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Despertando o encanto pela leitura: Estratégias lúdicas de ensino para o letramento literário no 4º ano do ensino fundamental”. Queremos propor atividades divertidas e criativas que ajudem você a gostar ainda mais de ler e a explorar o mundo mágico dos livros. Durante a pesquisa, faremos atividades para aprender sobre histórias e leituras, e as ideias e aprendizados serão anotados em um caderno especial. Tudo será feito de maneira respeitosa e cuidadosa, e sua participação é muito importante para tornar as aulas de leitura ainda melhores.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 9 a 13 anos de idade. A pesquisa será feita na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro – Escola Municipal Conselheiro Zacarias de Góis. Durante a pesquisa, você será convidado(a) a responder, com ajuda da professora, a um formulário de sondagem sobre o que você gosta, como tipos de histórias, músicas e atividades preferidas, além disso, você participará de atividades como oficinas divertidas de leitura e rodas de conversa, onde aprenderemos juntos sobre histórias e livros. Essas atividades acontecerão em 5 encontros presenciais, cada um com aproximadamente 50 minutos de duração.

Durante as atividades, será feita uma observação participante, na qual a pesquisadora irá registrar em um diário de bordo como os alunos interagem com a leitura e respondem às propostas pedagógicas. Esses registros não terão o seu nome, ou seja, você não será identificado diretamente.

Para essas atividades, usaremos materiais como canetas, lápis, papéis e um caderno especial para anotar tudo o que aprendermos. Você não é obrigado a responder perguntas ou participar de alguma atividade que o deixe desconfortável. Você pode pedir para sair da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo.

Essa pesquisa não envolve gravações de imagem, áudio ou voz.

Caso tenha dúvidas ou se sentir desconfortável, pode nos avisar a qualquer momento. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora Tatiana Homem Feitoza pelo e-mail thfeitoza@gmail.com. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para você descobrir novas maneiras de aproveitar a leitura, conhecer histórias interessantes e participar de atividades diferentes que tornam o aprendizado mais divertido. Além disso, suas ideias e participações podem ajudar a melhorar as aulas de leitura, não só para você, mas também para outros alunos no futuro. Essa pesquisa também vai ajudar os professores a aprenderem novas formas de ensinar e incentivar a leitura de forma mais criativa e especial.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

ASSENTIMENTO

Eu _____ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ____/____/____
-------------------------------	----------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ____/____/____
----------------------------------	----------------------

APÊNDICE E - SONDAAGEM DO PERFIL LEITOR

Olá! Este questionário tem o objetivo de conhecer melhor os seus gostos e hábitos de leitura. Com a ajuda do(a) professor(a), responda com sinceridade. Não existem respostas certas ou erradas.

1) Quantos anos você tem? _____

2) Você é menino ou menina?

() Menino

() Menina

3) Você gosta de ler livros de histórias?

() Sim

() Não

4) Você tem livros de histórias infantis em casa?

() Tenho muito livros

() Tenho alguns livros

() Não tenho nenhum livro

5) Onde você mais tem contato com histórias além da escola?

() Em livros

() Assistindo a vídeos (ex: YouTube)

() Alguém conta oralmente, sem usar o livro

() Em nenhum lugar

6) Com que frequência você lê livros fora da escola?

- ☐ Todos os dias
- ☐ Algumas vezes por semana
- ☐ Uma vez por semana
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

7) Que tipo de história você mais gosta de ler ou ouvir? (se for o caso, marque mais de uma opção).

- ☐ Histórias com muitas imagens, como nos gibis
- ☐ Histórias com poesias e rimas
- ☐ Histórias emocionantes e de aventuras
- ☐ Contos de fadas.
- ☐ Livros sobre filmes, séries ou personagens que gosto.
- ☐ Outro (por favor, especifique) _____

8) Você costuma contar as histórias que leu para as outras pessoas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

9) O que mais chama sua atenção em um livro?

- ☐ Capa
- ☐ Título

() Indicação de amigos ou familiares

() Outros (por favor, especifique) _____

10) Existe algum personagem de livro ou história que você adore? Por quê?

11) Você gosta de participar de atividades de leitura, como as rodas de leitura?

() Sim

() Não

12) Qual tipo de música ou estilo musical você mais gosta de ouvir? (Pode marcar mais de uma opção.)

() Funk

() Sertanejo

() Pagode () Samba

() Pop

() Gospel

() Rap / Hip hop

() Rock

() Outros: _____

13) Quais dessas atividades você mais gosta de fazer e gostaria que estivessem presentes nas aulas de leitura? (Pode marcar mais de uma opção.)

() Brincadeiras com os colegas

() Jogos (de tabuleiro, cartas, quiz etc.)

- () Desenhar ou pintar
- () Ouvir música
- () Assistir a vídeos ou curtas de histórias
- () Cantar ou dançar
- () Dramatizar histórias (fazer teatro ou interpretar personagens)
- () Ler ou ouvir histórias
- () Outro: _____

Agradecemos sua colaboração! Suas respostas vão ajudar a tornar as aulas de leitura ainda mais divertidas e interessantes para você e seus colegas.

Com carinho,

Professora Tatiana Feitoza.

APÊNDICE F - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DO DIÁRIO DE CAMPO

Título da Pesquisa: Despertando o encanto pela leitura: Estratégias lúdicas de ensino para o letramento literário no 4º ano do ensino fundamental

Pesquisadora: Tatiana Homem Feitoza

Local da Pesquisa: Escola Municipal Conselheiro Zacarias de Góis

Duração e Formato: Serão realizados 5 encontros presenciais, com duração de 50 minutos cada um, nos quais serão aplicadas atividades pedagógicas voltadas ao letramento literário.

1. Objetivo da Observação Participante

A observação participante será conduzida com o objetivo de analisar como os alunos interagem com as atividades pedagógicas lúdicas voltadas à leitura literária, identificando seu nível de engajamento, dificuldades e respostas às estratégias aplicadas.

2. Descrição das Atividades a Serem Observadas

Durante os 5 encontros presenciais, os alunos do 4º ano do ensino fundamental participarão de atividades propostas no caderno de atividades pedagógicas, com o acompanhamento da pesquisadora. Essas atividades incluirão:

- Leitura compartilhada de textos literários selecionados;
- Roda de leitura, incentivando a troca de percepções e interpretações dos textos;
- Criação coletiva de histórias, estimulando a criatividade e a apropriação da linguagem literária;

- Interpretação lúdica dos textos, por meio de dramatizações ou reconto de histórias.

Durante as atividades, a pesquisadora não atuará como professora da turma, mas sim como observadora, registrando aspectos pedagógicos e interacionais no diário de campo.

Os textos literários utilizados nas atividades serão selecionados a partir do acervo disponível na unidade escolar. A curadoria priorizará narrativas que contemplem a diversidade de gêneros e temáticas, incluindo autores clássicos e contemporâneos da literatura brasileira e universal. Os critérios de escolha baseiam-se na adequação à faixa etária do 4º ano, na qualidade estética e no potencial para estimular o protagonismo e o prazer pela leitura. O projeto também prevê a inclusão de textos sugeridos pelos próprios alunos, desde que alinhados aos objetivos pedagógicos, validando a escuta e o interesse do grupo como parte do processo de letramento."

A abordagem utilizada será a de leitura mediada e compartilhada, com a participação ativa dos alunos em rodas de conversa e outras atividades interativas, de forma a promover a interpretação, a fruição estética e a criação a partir dos textos lidos. As estratégias adotadas buscarão favorecer o letramento literário por meio de práticas que envolvam a escuta sensível, o diálogo e a expressão criativa.

3. Critérios de Registro no Diário de Campo

Os registros no diário de campo serão realizados de forma sistemática e descritiva, fundamentando-se na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2008) sobre o papel do professor-pesquisador. Para a autora, o diário é o instrumento que permite ao docente distanciar-se da rotina para analisar criticamente as interações em sala de aula. Nesse sentido, a observação priorizará o engajamento dos alunos com as atividades propostas, bem como os diferentes níveis de participação e interesse demonstrados durante as rodas de leitura e discussões coletivas.

Além disso, o registro buscará capturar as dificuldades manifestadas pelos discentes, seja no processo de compreensão dos textos ou na execução das

dinâmicas sugeridas. Um ponto central desta observação etnográfica será a coleta de reações espontâneas e falas significativas, que, na concepção de Bortoni-Ricardo (2008), constituem os "fatos densos" necessários para avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas aplicadas. Por fim, o diário servirá como suporte para identificar quais abordagens demonstraram maior êxito em promover o letramento literário e o encanto pela leitura, fornecendo subsídios para a análise final desta investigação.

4. Aspectos Éticos

A observação será feita sem interferência no cotidiano pedagógico da escola, e nenhum aluno será identificado nominalmente nos registros.

- Os dados coletados no diário de campo serão armazenados com sigilo, garantindo a privacidade dos participantes.
- Os alunos poderão participar das atividades sem a obrigatoriedade de responder às questões propostas ou de manter envolvimento contínuo, podendo se retirar das atividades caso desejem.
- A participação dos alunos será condicionada à assinatura do Termo de Assentimento e à autorização formal de seus responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa seguirá as normas éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do

Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, garantindo a proteção e o respeito aos participantes.