



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

**ISRAEL LINCOLN AGUIAR DE SOUSA**

O LETRAMENTO LITERÁRIO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A  
FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RIO DE JANEIRO

2025

Israel Lincoln Aguiar de Sousa

O letramento literário e sua contribuição para a formação do leitor crítico na  
Educação Básica

Monografia apresentada à Faculdade de  
Letras da Universidade Federal do Rio  
de Janeiro como requisito parcial para  
obtenção do título de graduação no  
curso de Licenciatura em Letras  
Português/Literaturas.

Orientador: Marcos Vinícius Scheffel

Rio de Janeiro

2025

Israel Lincoln Aguiar de Sousa

O letramento literário e sua contribuição para a formação do leitor crítico na  
Educação Básica

Monografia apresentada à Faculdade de  
Letras da Universidade Federal do Rio  
de Janeiro como requisito parcial para  
obtenção do título de graduação no  
curso de Licenciatura em Letras  
Português/Literaturas.

Aprovada em:

_____	( 8 )
Dr. Marcos Vinícius Scheffel (Orientador/UFRJ)	nota
_____	( 7 )
Ma. Jeane de Araújo Silva (avaliadora externa / FIOCRUZ)	nota
	( 7,5 )
	média

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela presença constante em minha vida, por me conceder força, sabedoria e serenidade para enfrentar cada etapa desta jornada. Sem Sua luz e amparo, nada disso teria sido possível.

Aos meus familiares, por todo amor, apoio e compreensão. Cada palavra de incentivo e cada gesto de carinho me deram energia para seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis. A vocês, minha eterna gratidão.

Aos professores do curso, que contribuíram com seus conhecimentos e ensinamentos, despertando em mim o desejo de aprender sempre mais e de olhar o mundo com criticidade e sensibilidade.

Aos colegas e amigos que estiveram presentes durante essa caminhada, compartilhando dúvidas, conquistas, risadas e cansaços, deixo meu sincero agradecimento. Cada um de vocês tornou essa trajetória mais leve e significativa.

E, sobretudo, agradeço a mim mesmo. Por não ter desistido, mesmo quando tudo parecia difícil. Por ter encontrado coragem onde só havia incerteza, por ter mantido a fé e a determinação mesmo após enfrentar tantos obstáculos – inclusive os desafios trazidos pela pandemia. Agradeço por ter acreditado no meu potencial e por ter seguido em frente, passo a passo, até chegar aqui. Este trabalho é mais do que uma conquista acadêmica; é um símbolo da minha superação, da minha resiliência e da certeza de que sonhar e persistir sempre valem a pena.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel do letramento literário no processo de ensino-aprendizagem da literatura, enfatizando sua relevância para a formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis às dimensões estéticas e culturais do texto literário. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores como Rildo Cosson (2006), Maria Tereza Andruetto (2012) e Paulo Freire (1996); além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O estudo evidencia que o letramento literário ultrapassa a decodificação textual, configurando-se como uma prática social e humanizadora que amplia o repertório cultural e o senso crítico do leitor. Conclui-se que a formação de leitores literários deve ser concebida como compromisso ético e pedagógico da escola, visando ao desenvolvimento integral do sujeito e à consolidação de uma sociedade mais reflexiva e humanizada.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Leitura. Ensino de literatura. Formação crítica. Educação.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the role of literary literacy in the teaching – learning process of literature, emphasizing its relevance to the formation of critical, autonomous readers who are sensitive to the aesthetic and cultural dimensions of literary texts. The research, qualitative in nature and bibliographic in design, is grounded in the works of authors such as Rildo Cosson (2006), María Tereza Andruetto (2012) and Paulo Freire (1996), as well as in official documents, including the Base Nacional Comum Curricular (2018) and the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). The study demonstrates that literary literacy transcends mere textual decoding, constituting a social and humanizing practice that broadens readers' cultural repertoires and critical awareness. It concludes that the development of literary readers should be understood as both an ethical and pedagogical commitment of the school, aimed at fostering the integral development of individuals and promoting a more reflective and humanized society.

**Keywords:** Literary literacy. Reading. Literature teaching. Critical formation. Education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2. O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR.....</b>	<b>10</b>
2.1. O letramento literário como prática humanizadora .....	12
2.2. A interpretação crítica no processo de letramento literário .....	16
2.3. O papel da escola e os desafios do ensino literário .....	19
<b>3. CRITÉRIOS E DESAFIOS NA ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO .....</b>	<b>22</b>
3.1. Entre cânones e contemporaneidade: a atualidade como eixo do ensino literário .....	24
3.2. A importância da diversidade e graus de complexidade das obras selecionadas para a formação do leitor literário .....	29
<b>4. O PAPEL DO PROFESSOR .....</b>	<b>33</b>
4.1. Que atitudes os professores devem ter frente ao trabalho de letramento literário? .....	35
<b>5. A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO .....</b>	<b>38</b>
5.1. As legislações brasileiras e o letramento literário .....	41
5.2. Estratégias pedagógicas que auxiliam na avaliação do letramento literário .....	43
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>48</b>
<b>7. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>51</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A leitura literária, enquanto prática social e cultural, constitui um dos pilares fundamentais para a formação humana e para o desenvolvimento integral do sujeito. No contexto da educação brasileira, refletir sobre o ensino de literatura implica analisar não apenas as metodologias empregadas em sala de aula, mas, sobretudo, a forma como os docentes compreendem o papel da leitura no processo de construção do conhecimento e da sensibilidade estética. Diante disso, o conceito de letramento literário emerge como uma perspectiva teórico-metodológica essencial para repensar o ensino da literatura e para fortalecer o vínculo entre texto, leitor e sociedade.

O letramento literário pode ser compreendido como o processo por meio do qual o leitor desenvolve a capacidade de compreender, interpretar e vivenciar o texto literário em sua dimensão estética, cultural e social. Diferentemente da simples habilidade de decodificar palavras, o letramento literário envolve a apropriação da literatura como prática significativa, permitindo ao sujeito estabelecer relações entre o texto, o contexto e sua própria experiência de mundo.

De acordo com Rildo Cosson (2006), o letramento literário é a prática social que se realiza pela leitura de textos literários e que tem como finalidade a formação do leitor literário. Assim, trata-se de um processo que ultrapassa a leitura funcional, voltando-se para a formação de leitores sensíveis, autônomos e críticos, capazes de reconhecer a literatura como forma de expressão artística e de reflexão sobre a realidade. Nesse sentido, o letramento literário contribui para o desenvolvimento da consciência estética e para a humanização do sujeito, consolidando-se como uma prática essencial na formação integral do educando.

Partindo da premissa de que o ensino da leitura literária, em muitos casos, ainda se restringe à mera decodificação textual, torna-se necessário compreender o letramento literário como um processo formativo que ultrapassa o domínio técnico da leitura, envolvendo dimensões críticas, reflexivas e humanizadoras. Tal perspectiva, conforme defendem autores como Rildo Cosson (2006) e Antonio Candido (2011), compreende a literatura como um espaço de diálogo entre o indivíduo e o mundo – capaz de promover o autoconhecimento, a empatia e a construção de uma consciência crítica.

A proposta deste trabalho é analisar a importância do letramento literário no processo de ensino-aprendizagem da literatura, discutindo as contribuições dessa prática

para a formação de leitores autônomos, críticos e culturalmente conscientes. No mais, busca-se, ainda, compreender o papel do professor como mediador da leitura e investigar de que forma as orientações legais (como a Base Nacional Comum Curricular) contribuem para a consolidação dessa abordagem nas escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, o estudo analisa o papel do professor como mediador do diálogo entre o texto e o leitor – o qual precisa criar condições para que o educando desenvolva sua competência interpretativa e amplie seu repertório cultural. Entende-se que tal mediação requer intencionalidade e planejamento, pois o ato de ler, no espaço escolar, não deve ser reduzido à decodificação de palavras ou ao cumprimento de tarefas curriculares. Nesta perspectiva, o presente estudo intenciona discutir as concepções, princípios e ações que envolvem a prática pedagógica do educador no processo de letramento literário – refletindo sobre o papel do professor como mediador; sobre a importância de estratégias avaliativas que respeitem a singularidade de cada educando e sobre o caráter emancipatório da leitura literária.

Outro ponto que este trabalho buscará ponderar diz respeito à avaliação dentro do processo de letramento literário. Entende-se que o ato de ler literatura (na escola) precisa ser compreendido como uma experiência de formação humana, em que o aluno é convidado a dialogar com o texto e com os colegas – e não a reproduzir interpretações preestabelecidas. Sob essa perspectiva, esta pesquisa intenciona refletir sobre o fato de que a avaliação não deve ser encarada como um instrumento de controle, mas de reflexão, diálogo e mediação.

Para ampliar as reflexões sobre esta temática, buscar-se-á, também, promover um diálogo entre alguns documentos oficiais – tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) – os quais reforçam a importância de práticas avaliativas qualitativas e processuais, que valorizem o crescimento do estudante como leitor crítico e criativo.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de repensar o ensino da literatura como experiência estética e formativa – e não apenas como conteúdo curricular. Considera-se que, ao promover o letramento literário, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo, de questionar realidades e de atribuir novos sentidos às próprias vivências. Dessa forma, o presente estudo propõe-se a refletir sobre como a leitura literária, quando orientada por práticas pedagógicas significativas, pode tornar-se um instrumento de emancipação intelectual e humanização social.

## 2. O LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Ao refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem da Educação brasileira é possível observarmos a existência de distintas metodologias educacionais que são empregadas pelos docentes que atuam em tal território. Neste sentido, compreender como algumas práticas pedagógicas são feitas em sala de aula torna-se importante – especialmente quando o intuito é verificar se tal processo tem desencadeado um ensino cujo caráter seja real, concreto e significativo.

Ao pensar no campo da Literatura, pesquisas foram desenvolvidas a fim de se compreender melhor o conceito de letramento literário. Essas não apenas ensejam esclarecer o que esta abordagem/perspectiva de ensino da literatura vem a ser, mas também de refletir a respeito de como os docentes entendem e encaram as suas práticas pedagógicas – tendo em vista o ensino de literatura nas instituições escolares de nosso país.

Ao pensarmos sobre ensino de literatura ofertado pelas escolas brasileiras, faz-se importante ter mente que tal disciplina, assim como as demais, é significativamente importante para o desenvolvimento integral do educando. Com isso, entende-se que o contato do aluno com o universo literário lhe permite desenvolver conhecimentos que vão além de meras aplicações de soluções práticas em seu dia a dia; ele estimula a promoção de reflexões internas que auxiliam o discente a ter autoconhecimento, autonomia de pensamentos e o despertar do senso crítico.

O letramento literário surge com a intenção de revelar aos educandos que ler literatura não consiste no simples ato de pegar um livro e ler uma história; se assim for, tal tarefa incide em ser um mero ato de decodificação de palavras – o qual não é capaz de gerar inquietações significativas no leitor.

Ampliando este pensamento, o pesquisador Rildo Cosson, por meio de sua obra intitulada "Paradigmas do Ensino da Literatura" (2024), nos explica que a ideia de letramento literário não é algo que foi criado a pouco tempo. Ao refletir sobre o que seria este “termo”, ele expressa que

acompanhando o rápido espraiamento do termo *letramento* no campo educacional brasileiro, a expressão *letramento literário* foi cunhada por Graça Paulino no final da década de 1990 para tratar de um tipo singular de letramento e sua inserção no contexto escolar (COSSON, 2024, P.171).

Ou seja, as discussões sobre o letramento literário são iniciadas na última década do século XX e refletem algumas preocupações de estudiosos a respeito de como se deve encarar o estudo, o ensino e a aprendizagem da literatura.

Nos dias atuais existem debates que buscam compreender as dimensões do que vem a ser o letramento literário, pois compreender a essência de tal termo não é uma tarefa tão simples como – talvez – possa aparentar ser. Diante desse pensamento, Rildo Cosson

com esse propósito, juntamente a Graça Paulino, definimos o letramento literário como ‘o processo de ampliação da literatura enquanto construção literária de sentidos’ (Paulino e Cosson, 2009:7). Nessa definição, que chegamos após intensas negociações, cada palavra foi longamente discutida e pretende sintetizar os diferentes aspectos do que compreendemos por letramento literário (COSSON, 2024, P.172).

A citação acima, de Paulino e Cosson (2009), evidencia que o letramento literário deve ser compreendido como um processo contínuo de ampliação das possibilidades de construção de sentidos por meio da literatura, ultrapassando a noção restrita de leitura como mera decodificação textual. Em outras palavras, entendem o letramento literário como o processo de ampliação da literatura enquanto construção literária de sentidos; os autores também ressaltam o caráter formativo, dinâmico e mediado dessa prática, na qual o leitor é progressivamente conduzido à apropriação dos modos específicos de significação próprios do texto literário.

A ênfase dada ao termo “processo” aponta para um percurso gradativo de aprendizagem, enquanto a construção de sentidos revela o papel ativo do leitor na interação com a obra. Além disso, ao destacarem que a definição resulta de intensas negociações conceituais, os autores indicam a complexidade do conceito de letramento literário, que articula dimensões estéticas, cognitivas, culturais e sociais – consolidando-se como uma prática essencial no contexto da formação do leitor crítico.

Para além dessa interpretação acerca do que vem a ser o letramento literário, Rildo Cosson esclarece que

em primeiro lugar, a noção de que o letramento é um processo. Embora tal noção seja absolutamente comum quando se analisam os letramentos do ponto de vista dos chamados Novos Estudos de Letramento, para nós enfatizar o caráter processual do letramento literário significa dizer que não se trata de um produto ou alguma coisa acabada e pronta, antes que é algo que se constrói ao longo do tempo, acompanhando o percurso da própria vida (COSSON, 2024, P.172).

Tal citação reafirma o letramento literário como uma prática essencialmente dinâmica e contínua ao enfatizar seu caráter processual, em oposição a uma concepção de produto acabado.

Ao dialogar com os pressupostos dos novos estudos de letramento, o autor reconhece que tal compreensão já é amplamente difundida em outras formas de letramento; contudo, ao aplicá-la especificamente ao campo literário, destaca-se que a formação do leitor não se encerra em etapas fixas ou em resultados definitivos.

O letramento literário, nessa perspectiva, constitui-se como uma construção progressiva, que se desenvolve ao longo do tempo e se renova a cada experiência de leitura, acompanhando o próprio percurso de vida do sujeito. Assim, a leitura literária passa a ser compreendida como prática formativa permanente, atravessada por contextos históricos, culturais e subjetivos, o que reforça seu papel fundamental na constituição de leitores críticos e sensíveis à complexidade dos textos e do mundo.

Compreende-se que o compromisso com o letramento literário precisa ser encarado como algo sério – o qual exige comprometimento e responsabilidade com a leitura que se está sendo feita. Tal compromisso deve ser movido pelo propósito de gerar inquietações internas no leitor, condicionando-o a ter uma sensibilidade mais afinada e um senso crítico mais aflorado (e é neste sentido que alguns pesquisadores, tais como Rildo Cosson (2006), expõem o pensamento de que se faz necessário existirem pausas durante o processo da leitura de uma obra literária – justamente para que o educando tenha a possibilidade de refletir sobre certas características, aspectos e temáticas acerca do que se está lendo).

## 2.1. O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PRÁTICA HUMANIZADORA

Através do letramento literário, os discentes têm a oportunidade de aprender não apenas sobre o mundo o qual estão inseridos, mas também a respeito do seu próprio mundo interno. Com isso, depreende-se que independente do educando estar lendo uma obra ficcional ou que possua uma temática mais voltada para questões da realidade, tal sujeito desenvolve a capacidade de tornar-se mais consciente de seu universo interior como, também, aflorando as suas ideias acerca da humanidade.

Ao refletirmos sobre o letramento literário, é fundamental reconhecer que seu propósito é ampliar os sentidos que emergem do texto, levando o leitor a considerar não apenas a forma como as palavras são organizadas, mas também as mensagens que comunicam e as relações que estabelecem com os conhecimentos e experiências já presentes em sua trajetória.

A respeito desta ponderação, alguns pesquisadores apontam que “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2006, p.17). Neste sentido, é possível perceber que a presença da literatura na vida de um indivíduo é significativamente positiva para a construção do seu eu interior – ainda que, para isso, ele viaje na imaginação de seus pensamentos e rompa com o tempo cronológico de nossa existência.

Compreende-se, com isso, que o letramento literário busca propor uma prática de leitura que torne o indivíduo mais autêntico e humanizado. Através das palavras, o leitor deve ser capaz de desenvolver ponderações que lhes faça romper com as habituais práticas de leitura que tão comumente consiste no fato de abrir um livro, ler o seu conteúdo e não extrair uma experiência interpretativa significativa.

Ao pensarmos em experiências humanizadoras, compreende-se que a leitura possibilita a construção de novas aprendizagens sobre a vida, as quais podem ser analisadas, refletidas e criticamente avaliadas pelo leitor. Além disso, ao se considerar o trabalho literário desenvolvido nas instituições escolares, é fundamental reconhecer que ele deve possuir uma intencionalidade pedagógica que ultrapasse o simples objetivo de fazer o aluno gostar de ler, buscando, sobretudo, promover uma formação crítica, sensível e reflexiva.

Ao abordar o letramento literário, é fundamental compreender que seu propósito é ampliar os sentidos presentes na mensagem do texto, estimulando o leitor a refletir sobre a organização das palavras, sobre as ideias que estão sendo transmitidas e sobre a forma como esses conteúdos dialogam com os conhecimentos que ele já possui, “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir as palavras que nos humaniza” (COSSON, 2006, p.23).

Depreende-se, assim, que o letramento literário deve ser compreendido como um compromisso das instituições escolares para com a sociedade, uma vez que, ao assumirem a responsabilidade de formar leitores críticos e reflexivos, tais instituições contribuem para a construção de uma comunidade menos suscetível à manipulação e mais consciente de seus direitos, deveres e do que é essencial para o bem coletivo.

Entende-se que o letramento literário deve ser assumido como um compromisso das instituições escolares para com a sociedade, pois, ao se responsabilizarem pela formação de leitores críticos e reflexivos, tais instituições contribuem para a construção

de uma comunidade menos vulnerável à manipulação e mais consciente de seus direitos, deveres e do que é fundamental para o bem coletivo. Nessa direção, Rildo Cosson ressalta que

por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, em transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p.23).

Com isso, observa-se que o letramento literário configura-se também como uma das responsabilidades fundamentais da escola. Cabe, portanto, a essa instituição promover uma formação literária que vá além de práticas tradicionais e acríticas, estimulando momentos de reflexão e diálogo que levem os discentes a pensar criticamente sobre as obras estudadas e sobre os sentidos construídos no processo de leitura em sala de aula.

Neste sentido, o letramento literário se constitui em um momento de suma importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, pois quando é feita de maneira pensada e organizada, os alunos passam a ter condições de encarar a realidade que lhes cerca com os seus próprios olhares.

Quanto a esta questão, Cosson (2006) no alerta que o letramento literário é um trabalho que deve ser feito por etapas, onde os alunos são introduzidos à temática (da obra a ser lida) aos poucos – de modo que tal sujeito não adentre a leitura de um livro sem ter noção do que lhe espera.

Tal ideia torna-se interessante porque nos convida a refletir sobre o fato de que o letramento literário não se dá de forma pronta e acabada pela mera leitura de uma obra, mas se constitui em uma tarefa processual, pausada e reflexiva – a qual permite ao educando, pouco a pouco, construir as suas próprias interpretações. Ou seja, não basta apenas ler a obra; é preciso digeri-la por etapas.

Alguns pesquisadores destacam que, ao iniciar o processo de letramento literário, é fundamental considerar o contexto da obra, pois as produções literárias – independentemente do gênero ou nível de complexidade – desempenham um papel essencial na satisfação de necessidades humanas básicas. Isso ocorre porque permitem ao leitor incorporar novos modos de perceber e compreender o mundo, ampliando sua visão de realidade e enriquecendo sua experiência sensível e intelectual.

Tal pensamento se faz importante porque ressalta a necessidade de situar o leitor na tarefa que há de ser feita (no caso, a leitura). Quando um sujeito está aprendendo sobre

o universo literário é fundamental que este seja capaz de compreender o que está sendo retratado e, com isso, entender: a) o contexto da obra; b) a conjuntura temporal em que ela foi escrita; e c) como a temática dialoga com o universo que lhe cerca – e tudo isto se justifica pelo fato de que as análises de tais fatores criam condições para que a percepção e visão de mundo do leitor sejam ampliadas.

Outra questão que se faz interessante – para pensar o letramento literário – é que o seu desenvolvimento ocorra de forma gradual. Isto é, que parta de leituras simples para as complexas – de modo que o aprendiz-leitor tenha condições de fazer uma análise concreta do que se está lendo e que se dê de maneira progressiva (a fim de amadurecer a sua habilidade de leitura).

Dialogando com essa ideia, o pesquisador Rildo Cosson desenvolve o pensamento de que

para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, o importante é ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (COSSON, 2006, pp 47-48).

Ou seja, Cosson aborda um aspecto muito delicado relacionado ao desenvolvimento do letramento literário na trajetória escolar de um estudante: a ampliação do seu repertório cultural. Tal ideia nos permite compreender que quando o discente é estimulado a vivenciar a prática da leitura de forma paulatina, o processo de desenvolvimento da prática leitora torna-se mais fácil e produtivo.

O letramento literário configura-se como um processo gradual e contínuo, por meio do qual o leitor amplia e aprofunda suas competências interpretativas, estéticas e críticas na relação com o texto literário. Trata-se de um percurso formativo que não se limita ao simples ato de decodificar palavras, mas que envolve a capacidade de atribuir sentidos, reconhecer intencionalidades, dialogar com diferentes vozes e perceber a literatura como expressão cultural e humana. À medida que avança nesse processo, o leitor desenvolve maior sensibilidade para a linguagem literária, fortalece sua autonomia de leitura e torna-se capaz de estabelecer conexões mais complexas entre texto, contexto e experiência de vida.

Dessa forma, torna-se fundamental que a prática da leitura seja conduzida de forma progressiva, iniciando-se com obras de menor complexidade e, gradualmente, avançando para textos mais densos e elaborados. Essa trajetória permite ao leitor

aprimorar sua sensibilidade e seu repertório cultural – afluando o amadurecimento literário, de maneira orgânica e significativa.

No mais, compreende-se que quando a prática da leitura é estruturada com base nessa progressão, o medo da leitura tende a se dissipar, pois o contato constante e orientado com os textos fortalece a autoconfiança do leitor. Assim, o ato de ler deixa de ser percebido como uma obrigação escolar e passa a ser vivenciado como uma experiência estética, prazerosa e formadora. Desse modo, o letramento literário cumpre sua função essencial de formar leitores capazes de dialogar criticamente com a literatura e de reconhecer-se como sujeitos ativos na construção de sentidos.

## 2.2. A INTERPRETAÇÃO CRÍTICA NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Diante das reflexões apresentadas e considerando o conceito de letramento literário, torna-se imprescindível refletir sobre a importância da interpretação crítica no trabalho com o texto literário.

Interpretar uma obra não se resume à compreensão literal de seu conteúdo, mas envolve a capacidade de realizar uma leitura consciente, que permita ao leitor filtrar, analisar e questionar os valores, ideologias e juízos presentes em sua estrutura narrativa e simbólica. Assim, a leitura literária assume um papel formativo e emancipador, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos capazes de pensar criticamente e de posicionar-se diante das múltiplas vozes e sentidos que compõem o texto.

A interpretação crítica, nesse contexto, representa uma dimensão essencial do letramento literário. Conforme defende Rildo Cosson (2006), ler criticamente significa reconhecer o texto como um espaço de diálogo, em que o leitor interage com diferentes visões de mundo, confrontando-as com suas próprias experiências e valores. O autor ressalta que o processo de leitura literária deve promover a autonomia interpretativa, permitindo ao estudante compreender que não há um único sentido possível para a obra, mas múltiplas interpretações que se constroem a partir do contexto e da subjetividade de cada leitor.

De modo semelhante, Paulo Freire reforça a ideia de que “ler o mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1982, p.9), indicando que a prática da leitura literária deve estar vinculada à realidade concreta do sujeito. Nesse sentido, interpretar um texto é também um ato político e social, pois envolve a capacidade de perceber criticamente as

relações de poder, as representações e os discursos presentes nas obras e na sociedade. A leitura, portanto, constitui-se como instrumento de libertação, possibilitando ao indivíduo desenvolver consciência crítica e agir de forma transformadora em seu meio.

Ao pensarmos na função humanizadora da literatura, entende-se que o contato com a arte literária contribui para ampliar a sensibilidade e a empatia, levando o leitor a compreender o outro e a si mesmo com maior profundidade. A interpretação crítica, nesse sentido, é o que permite ao leitor ultrapassar o nível superficial da leitura e alcançar a essência humanizadora da obra, estabelecendo conexões entre a estética e a ética, entre o texto e a vida.

Tudo isso significa que ao mesmo tempo em que se faz importante compreender o contexto de uma obra, também se faz necessário filtrar as informações e juízos que um texto transmite. É imprescindível que todo leitor tenha senso crítico ao praticar uma leitura. Contudo, saber também interpretar o que o autor da obra intenciona dizer se constitui em uma tarefa imperativa – a fim de que a obra literária não se transforme em um objeto ideologizante ou que a literatura seja vista como algo que tenha, como objetivo, moldar a forma de pensar de seus leitores.

Ao refletirmos sobre o conceito de literatura, é preciso cautela para não restringi-lo a um viés único, especialmente quando algumas instituições tendem a reduzi-lo apenas a perspectivas políticas ou ideológicas. Há produções literárias que assumem, de forma explícita, posições diante de questões sociais, éticas ou humanas, constituindo uma literatura engajada, orientada por convicções e pela intenção de dialogar criticamente com determinada realidade. Contudo, limitar a função da literatura somente a esse tipo de produção representa um risco, pois tal postura ignora a amplitude e a riqueza de possibilidades que o universo literário oferece.

Considerando esse entendimento, torna-se evidente que a literatura é diversa, plural e multifacetada. Não deve, portanto, ser encarada a partir de interpretações únicas ou simplificadas. Cada obra carrega consigo uma visão particular, uma forma distinta de compreender o mundo, e pode transmitir ideias, intenções e experiências variadas. Do mesmo modo, cada leitor, ao se aproximar do texto, acrescenta suas próprias percepções e vivências ao processo interpretativo. Assim, reconhecer essa multiplicidade é fundamental para que a leitura literária seja apreciada em toda sua complexidade e potencial formativo.

Desse modo, torna-se importante a problematizar o seguinte: o fato de um autor exprimir seus ideais e perspectivas, por meio de uma obra, não configura a essência do

que é a leitura literária. Assim como os meios de comunicação (rádio, internet, televisão etc.) são capazes de transmitir as opiniões e valores de seus autores, as obras literárias também são capazes de expressar os pontos de vistas de seus criadores.

Entende-se, assim, que se faz importante prezar pelo desenvolvimento da formação do letramento literário de um sujeito, pois é a partir da realização de leituras críticas, pausadas e reflexivas que o leitor terá condições de separar aquelas informações que considera interessantes para si e excluir (por meio de seu processo de interpretação) o que acredita ser juízos de valores que não dialogam com os seus.

Dessa forma, torna-se essencial reconhecer que a leitura literária não deve ser confundida com simples instrumentos de difusão ideológica, evitando-se reduções que empobrecem a própria experiência estética e crítica do texto. Neste sentido, é evidente que determinadas obras literárias podem ter esse cunho, mas isso não significa que todas elas tenham essa finalidade; e é nesse ponto que o letramento literário se faz importante: para que o indivíduo tenha autonomia crítica e não compre todas as informações que lê.

Ao longo da história da humanidade, existiram pensadores e instituições que se valeram da literatura para propagar as suas opiniões e buscar apoio político – a fim de ter aprovações acerca de determinadas posturas. Neste sentido, entende-se que a falta de letramento literário de parte da sociedade (tendo em vista a formação de leitores críticos) foi capaz de gerar situações de perseguição e morte em séculos passados.

Diante de tais circunstâncias, compreende-se que é complicado rotular o que é tido como boa ou má literatura, pois deve-se ter cuidado com as intenções de quem classifica uma determinada obra com tais adjetivos.

Torna-se fácil compreender o quão importante é que o letramento literário se desenvolva na vida dos indivíduos. Afinal, para que se construa uma sociedade crítica é necessário que também exista uma população leitora, reflexiva e que seja capaz de questionar o que lhe causa desconforto.

Ao longo da vida de uma pessoa, especialmente quando se pensa no século XXI, diferentes informações permeiam o seu dia a dia – sejam retratando questões sociais, ficcionais, políticas, ideológicas, religiosas, dentre outras mais; o fato é que: a leitura já é algo intrínseco à presente realidade.

Entende-se que a sociedade não deve menosprezar o papel da leitura (em especial, da leitura literária) no cotidiano social. Vivemos em um período histórico cuja propagação de informações ocorrem de maneira acelerada e, em muitos casos, inverdades podem ser ditas. Diante de tal situação, torna-se claro o quão importante é que as escolas se esforcem

para formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade; e, uma eficaz estratégia é formar alunos que sejam leitores – pois é um caminho para que estes indivíduos possam aprender sobre o mundo através de suas próprias interpretações.

O letramento literário é essencial na formação integral do ser humano e reconhecer seu papel é de suma importância. Trata-se de um processo que ultrapassa o domínio técnico da leitura, pois se consolida como prática formadora de consciência crítica e sensibilidade social. Sendo assim, para que haja uma sociedade verdadeiramente crítica e participativa, é indispensável que se ajude a construir uma comunidade leitora, reflexiva e capaz de questionar as realidades que a cercam – sobretudo aquelas que provocam desconforto, desigualdade ou opressão.

### 2.3. O PAPEL DA ESCOLA E OS DESAFIOS DO ENSINO LITERÁRIO

A escola ocupa um papel central na formação intelectual, social e cultural dos indivíduos, sendo o espaço onde se constroem saberes e se ampliam horizontes de leitura do mundo. No contexto do ensino de literatura, essa responsabilidade torna-se ainda mais significativa, pois é por meio do contato com o texto literário que o educando desenvolve a sensibilidade estética, a imaginação criadora e a capacidade crítica diante da realidade. Entretanto, observa-se que o ensino literário, em muitas instituições, ainda enfrenta desafios relacionados à fragmentação dos conteúdos, à ausência de práticas significativas de leitura e à dificuldade de aproximar o aluno da experiência estética e reflexiva que a literatura pode proporcionar.

Compreender o papel da escola nesse processo implica reconhecer que o ensino da literatura não deve se limitar à memorização de autores, períodos e estilos, mas deve ser concebido como uma prática humanizadora, capaz de promover o diálogo entre o texto e o leitor. Para tanto, é fundamental que as instituições de ensino e os docentes adotem metodologias que valorizem a leitura literária como experiência viva, interpretativa e transformadora.

O espaço escolar, neste sentido, precisa ser um espaço de estímulo à prática da leitura – e entender que possui tal responsabilidade precisa ser um dos seus objetivos. Quanto a este pensamento, Cosson expressa o pensamento de que

se a função do professor é mediar a leitura e a do aluno é praticar a leitura de fruição, à escola cabe dar condições para que os papéis atribuídos aos seus atores principais possam ser exercidos com sucesso. Nesse sentido, a função

da escola seria, por um lado, proporcionar o acesso aos livros e, por outro, garantir o tempo para a leitura de fruição (COSSON, 2024, P.143).

A citação evidencia a compreensão da escola como instância fundamental de sustentação do trabalho com a leitura literária, ao atribuir a cada sujeito do processo educativo funções complementares e interdependentes. Ao professor cabe a mediação da leitura, isto é, a condução pedagógica que favorece a aproximação do aluno com o texto literário, orientando a construção de sentidos e ampliando as possibilidades interpretativas. Ao aluno, por sua vez, compete a vivência da leitura de fruição, caracterizada pelo prazer estético, pela experiência sensível e pela apropriação subjetiva da obra.

Nesse contexto, a escola assume a responsabilidade de garantir as condições materiais e temporais para que tais papéis possam ser efetivamente exercidos, sobretudo por meio do acesso aos livros e da organização de tempos destinados à leitura. Assim, a instituição escolar deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se consolida como ambiente formativo que legitima a leitura literária como prática cultural, prazerosa e indispensável à formação do leitor.

Como sugestão para o fomento do letramento literário dentro das instituições escolares, Cosson (2024) relata que

para o acesso, contam a biblioteca, a sala de leitura, uma estante na sala de aula, o baú de livros, a sacola da leitura e tudo o mais que se invente para circular os livros não só entre os alunos, mas também na sua família, demanda comum em se tratando de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Para o tempo, a escola pode oferecer, para além das aulas regulares onde a leitura pode ser feita em diversos momentos, atividades extras e pontuais, como eventos específicos direcionados para a prática da leitura ou pelo menos a apresentação de resultados de atividades centradas na leitura (COSSON, 2024, P.143-144)

Além de todas essas questões, torna-se necessário afirmar que o nosso país também criou alguns “nortes” que visam auxiliar a efetivação do letramento literário nas escolas. Neste sentido, é importante salientar que o Brasil possui legislações e documentos oficiais (feitos não só pelo Poder Legislativo, mas também por diversos setores da sociedade que atuam no âmbito da Educação) que visam tanto orientar quanto estipular regras relativas à promoção do letramento literário.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica em todo o país, propõe um novo olhar sobre o ensino da literatura e o papel do professor como mediador do processo de leitura. Em consonância com os princípios defendidos pelos pensadores Cosson (2006) e Britto (2012), a BNCC entende a leitura literária como prática cultural e social, que contribui

para a formação integral do sujeito, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade estética, da empatia e da capacidade crítica.

Tais orientações contribuem para a melhoria do desenvolvimento da leitura, privilegiando o processo de ampliação do repertório do estudante e sua autonomia interpretativa – e não apenas a reprodução de significados previamente legitimados pelo docente ou pelos materiais didáticos.

No campo da Língua Portuguesa, a BNCC organiza o ensino da leitura literária dentro dos campos de atuação artística e literária, destacando a importância de se garantir aos alunos o contato com obras de diferentes períodos, gêneros, estilos e origens culturais. Essa diversidade textual permite o enriquecimento do repertório leitor (que é um dos aspectos essenciais do letramento literário).

Entretanto, a ampliação de tal repertório não deve ser encarada como mera acumulação de leituras, mas sim como processo de construção de sentidos e de formação de identidade cultural. Ao valorizar essa dimensão, a BNCC reforça que a leitura literária é um ato de diálogo entre o texto, o leitor e a comunidade, aproximando-se da perspectiva defendida por Cosson (2006), segundo a qual o ensino da literatura deve formar uma comunidade de leitores críticos e culturalmente conscientes.

Além disso, a BNCC também destaca o papel do professor como mediador e orientador da leitura, e não como transmissor de interpretações fixas. Ao propor como uma das competências para o ensino de linguagens, a BNCC diz que se deve

desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

Tal documento indica que a escola deve favorecer o diálogo de múltiplas vozes e leituras, respeitando a subjetividade e a experiência de cada aluno. Isso significa que o professor deve estimular a análise e a reflexão, mas sem reduzir o texto literário a uma única leitura autorizada. Essa postura pedagógica encontra respaldo na concepção freireana de educação dialógica, segundo a qual o conhecimento é construído na interação entre sujeitos, em um processo de troca e de escuta mútua (FREIRE, 1996).

Portanto, depreende-se que o letramento literário precisa ser desenvolvido dentro das instituições escolares de nosso país – a fim de que cada sujeito seja capaz de refletir sobre a vida, através de sua própria perspectiva. No mais, entende-se que a formação de estudantes conscientes e autônomos precisa ser encarada como uma das metas

educacionais da presente realidade – a fim de que, por meio da leitura de obras literárias, o educando seja capaz de: a) se tornar um cidadão crítico; b) que tenha consciência intelectual para não ser parte de qualquer tipo de massa de manobra (seja política, religiosa, etc.); e c) que possa, sobretudo, aprender a viajar em outras realidades através de suas próprias interpretações e experiências literárias.

### **3. CRITÉRIOS E DESAFIOS NA ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

Através dos pensamentos desenvolvidos ao longo da presente pesquisa, torna-se possível perceber que trabalhar o letramento literário, de forma significativa, não se constitui em uma tarefa tão simples como se costuma pensar. Ao mesmo tempo, também fora esclarecido que não basta dar um livro a um educando e solicitar que tal sujeito realize a sua leitura sem reflexão, organização e intencionalidade.

Torna-se importante ressaltar que um dos pilares para o desenvolvimento do letramento literário, dentro das instituições escolares, se inicia com as escolhas das obras a serem apresentadas aos alunos. Sendo assim, entende-se que essas precisam ser pensadas com critérios, finalidades e levando em conta os seus graus de complexidade – justamente para que tais leituras se constituam em algo que seja passível de ser executado pelos educandos.

Todavia, algumas pesquisas apontam que “os textos literários, quando comparecem [nas salas de aula], são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes.” (COSSON, 2006, p.21).

O grande problema de tal situação é que, pelo que se constata, está se tornando comum o ensino de períodos históricos literários ao invés de se desenvolver as práticas do letramento literário. É evidente que compreender a contextualização histórica de uma obra é importante e auxilia o leitor em sua imersão no conteúdo (apresentado no texto), porém, a finalidade da leitura literária não se resume a essa prática.

Diante disso, faz-se importante esclarecer que é essencial não confundir os momentos da aula de Literatura com aulas de História. Ambas as disciplinas até podem caminhar juntas para o desenvolvimento do letramento literário, contudo, não podem se confundir.

Torna-se essencial, no trabalho com o letramento literário, que as instituições de ensino garantam aos discentes a oportunidade de ler obras literárias em sua integralidade, e não apenas fragmentos, permitindo uma experiência estética e interpretativa mais completa e significativa. Tal pensamento se faz importante porque se entende que a leitura parcial de uma obra não é capaz de levar à compreensão de seu todo.

Seguindo esta linha de raciocínio, entende-se que quando se pensa no trabalho com o letramento literário torna-se mais significativo para o desenvolvimento da aprendizagem que os alunos tenham a oportunidade de ler poucas obras completas (mas que tais leituras sejam feitas com qualidade) do que ter contato com várias obras (de forma fragmentada), sem ter a chance de digerir o conteúdo de tais textos.

A fim de ampliar a compreensão dessa problematização, o pesquisador Rildo Cosson expressa o pensamento de que

raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, e, quando isso acontece, segue-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo e os debates, sendo que esses são comentários assistemáticos sobre o texto, chegando até extrapolar para discutir situações tematicamente relacionadas (COSSON, 2006, pp.22-23).

A citação apresentada por Cosson evidencia uma crítica importante às práticas de leitura literária ainda predominantes nas escolas, especialmente no Ensino Fundamental. O autor ressalta que são raras as situações em que o educando tem acesso à leitura integral de uma obra literária, visto que, na maioria das vezes, o contato se dá por meio de resumos, fragmentos ou adaptações.

Entende-se que essa prática limita a experiência estética e interpretativa do aluno, impedindo-o de vivenciar a literatura em sua totalidade, de compreender a complexidade de sua linguagem e de seus sentidos simbólicos.

No mais, mesmo quando a leitura completa é realizada, observa-se que o trabalho pedagógico tende a seguir um modelo tradicional, centrado na elaboração de resumos e em debates que, muitas vezes, se restringem a comentários superficiais. De acordo com Cosson, esses debates costumam ser assistemáticos, ou seja, não seguem um percurso de análise aprofundada da obra e, com frequência, acabam se desviando do texto para discutir apenas temas gerais, sem relacioná-los de forma crítica aos aspectos literários, estéticos e contextuais da narrativa.

O autor acima chama a atenção para a urgência de repensar o ensino de literatura, de modo que o texto literário seja compreendido em sua dimensão artística, cultural e formadora. Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de letramento literário – uma vez que este propõe uma prática de leitura que ultrapasse a simples decodificação

do texto e promova o desenvolvimento de uma postura crítica, sensível e reflexiva diante da obra.

Assim, a literatura passa a ser compreendida não apenas como um conteúdo curricular, mas como uma ferramenta essencial para a humanização do educando e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, o professor assume um papel mediador, sendo responsável por orientar o aluno na apropriação estética e interpretativa das obras literárias. No mais, a leitura literária, quando conduzida de maneira significativa, possibilita ao educando refletir sobre diferentes contextos sociais, históricos e culturais, favorecendo a formação de sujeitos críticos, éticos e capazes de interagir de forma consciente com a realidade que os cerca. Dessa forma, o ensino da literatura transcende a mera transmissão de conhecimentos, consolidando-se como um instrumento de construção intelectual, cultural e social.

### 3.1. ENTRE CÂNONES E CONTEMPORANEIDADE: A ATUALIDADE COMO EIXO DO ENSINO LITERÁRIO

Diante das reflexões anteriormente apresentadas, torna-se importante destacar outro aspecto fundamental no que se refere à seleção de obras literárias voltadas ao desenvolvimento do letramento literário: a necessidade de escolher textos que dialoguem com os interesses, as experiências e a realidade dos leitores.

Em relação a tal pensamento, torna-se pertinente fazer a seguinte indagação: leituras desconexas dos interesses do leitor tendem a aproximá-lo do universo literário? Bem, ao se preocupar com esta questão, entende-se que cabe à escola buscar compreender o que comumente apraz os interesses de seus alunos. Desse modo, não só o estímulo à leitura será fomentado, mas também a possibilidade de fazer os discentes imergirem nas reflexões que as obras literárias são capazes de suscitar.

Considerando tais aspectos, considero fundamental compreender que

também é necessária a distinção entre contemporâneo e atual, mesmo que usemos os dois termos como sinônimos na adjetivação da produção literária. Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. De modo que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida (COSSON, 2006, p.34).

Tais ideias são essenciais para o momento de se pensar na escolha das obras literárias, pois como também já fora dito nos parágrafos anteriores, ao se trabalhar o

letramento literário dentro das unidades escolares, é fundamental que as obras selecionadas sejam do interesse dos educandos.

Na citação acima, Cosson explicita uma visão interessante: a distinção entre obras contemporâneas e obras atuais – as quais além de possuírem conceitos distintos, também revelam que uma não é sinônimo da outra.

Tendo isso em vista, o autor esclarece que é mais interessante trabalhar com obras que dialoguem com temas/pensamentos/reflexões atuais do que, meramente, com determinadas obras que só são escolhidas porque foram escritas no tempo presente – isto é, na contemporaneidade.

Tal pensamento nos ajuda, inclusive, a pensar sobre um tabu que tende a ser habitual entre os professores de literatura, na hora da escolha das obras literárias, que consiste no seguinte dilema: devo escolher os cânones da literatura ou obras contemporâneas?

Para esta questão é possível dizer que algumas pesquisas apontam que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2006, p.34).

A escolha por livros que contenham temas atuais deve ser a preferência na hora de tal decisão. No mais, aquele pensamento de que obras literárias tidas como cânones podem ter conteúdos “velhos e ultrapassados” também cai por terra – pois, como foi possível constatar nas reflexões acima, é possível que obras feitas no passado ainda suscitem problematizações que dialoguem com o tempo presente.

O mesmo pensamento também vale para refletir sobre as obras contemporâneas, onde se entende que não é porque um livro foi escrito recentemente, que ele despertará o interesse e curiosidade dos leitores.

Tais ideias nos permitem perceber que não precisa existir um “conflito” entre “obras canônicas X obras contemporâneas”; basta apenas que os profissionais responsáveis pela escolha (do que será trabalhado em sala de aula), tenham a consciência de que o importante de todo esse processo é perceber se tais obras dialogarão com questões atuais e se serão do interesse dos educandos.

Neste sentido, compreende-se que se faz necessário ter em mente que

ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre

o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares” (COSSON, 2006, pp. 35-36).

Diante de tais apontamentos é possível perceber que não se deve deixar os cânones de lado, pois eles são reflexo da herança cultural de um povo. Em essência, os cânones literários exprimem traços de uma cultura, de uma historicidade, de um modo de compreender a vida característico de uma região e tantos outros pontos que não podem ser deixados de lado quando pensamos em obras literárias.

É evidente que existem certos critérios que configuram uma obra literária como um cânone (tais como quem o escreveu, conjuntura histórica, quem o publicou, dentre outras características mais) e, por isso, se faz necessário ter uma postura crítica ao se escolher trabalhar com um cânone literário. Contudo, é também importante ter um olhar crítico para as temáticas que tal obra aborda.

Como já fora visto anteriormente, não é porque uma obra é “antiga” que a sua leitura também não vá/possa refletir os interesses literários dos leitores. Neste sentido, entende-se que tais obras não precisam ser ignoradas ou tratadas como obsoletas pelas instituições escolares.

Inclusive, dependendo dos temas abordados em um cânone literário (e caso este contenha ideias tidas como “ultrapassadas”), é possível desenvolver atividades voltadas à comparação – levando-se em conta questões entre tempos passados e os de hoje, tais como: a) modos de pensamento; b) formas de tratamento; c) ideias que hoje são tidas como preconceituosas e discriminatórias, mas que no passado eram normalizadas; d) formas de se escrever um texto literário; dentre outras possibilidades mais de se desenvolver trabalhos que envolvem a metodologia de literatura comparada.

A citação exposta acima também desperta uma problematização importante: o cuidado que se deve ter ao escolher apenas textos contemporâneos. Tal reflexão se faz importante pela razão já apresentada de que tais obras não necessariamente irão refletir temáticas/assuntos que sejam atuais.

O trabalho com o letramento literário deve suscitar momentos de reflexão – sejam esses prazerosos ou que gerem inquietação. Neste sentido, é interessante apresentar aos alunos textos que, de alguma forma, condicionem os leitores a saírem de sua zona de conforto e imerjam em universos ainda não conhecidos ou, se conhecidos, que mereçam ser aprofundados.

É diante de tal pensamento que se torna primordial compreender que nem toda obra feita na atualidade deve ser trabalhada dentro dos contextos escolares. Afinal, como já foi falado anteriormente, elas podem não servir para o desenvolvimento das propostas pedagógicas que buscam fomentar o letramento literário.

Neste sentido, compreende-se que os livros selecionados podem e devem dialogar com outros textos – justamente para que o trabalho literário não se configure como algo engessado. No momento da escolha de tais obras, as instituições escolares precisam ter sabedoria na hora da decisão por tais materiais, pois a diversidade de textos (canônicos e contemporâneos) tende a formar leitores plurais, críticos e – até mesmo – a condicionar o mercado editorial a se aperfeiçoar cada vez mais.

Em consonância com essa compreensão e ao refletir sobre a necessidade de preservar a autonomia e a singularidade da experiência leitora – livre de ensinamentos explícitos e de abordagens moralizantes – Maria Teresa Andruetto, em “Por uma literatura sem adjetivos,” apresenta a reflexão de que

conforme for a qualidade dos leitores que consigamos formar, igualmente será a qualidade dos produtos fabricados e vendidos para esse mercado potencial. A indústria existirá, então, igual ou melhor – igual, digo, em sua produção, ou até mais potente –, mas editando livros de melhor qualidade, se conseguirmos melhores destinatários, ou seja, se formarmos leitores mais interessados, mais críticos, mais entusiastas e mais seletivos (ANDRUETTO, 2008, p.65).

Ou seja, o desenvolvimento de um trabalho de letramento literário significativo é capaz de gerar diferentes tipos de mudanças – desde as de cunho de formação do leitor até na qualidade das obras que são produzidas pelo mercado editorial.

Neste sentido, entende-se que o trabalho com obras literárias diversificadas se faz muito útil e significativo para o desenvolvimento do letramento literário, pois é capaz de gerar diferentes tipos de transformações: seja na vida pessoal dos leitores, na sociedade e no comércio editorial.

Além disso, outro aspecto que merece atenção ao se pensar na seleção das obras literárias refere-se à diversidade temática e aos diferentes níveis de complexidade textual. Essa preocupação é fundamental, pois de pouco adiantará propor um trabalho voltado à leitura literária se as obras escolhidas abordarem sempre os mesmos temas ou apresentarem um grau de dificuldade excessivo – criando, assim, um obstáculo à participação e ao engajamento do educando no processo de leitura.

Dessa forma, ao planejar práticas voltadas ao letramento literário, é imprescindível considerar a variedade de temas, gêneros e estilos a serem apresentados aos alunos – de modo a garantir experiências leitoras amplas e significativas. Neste

sentido, compreende-se que a diversidade literária permite ao educando entrar em contato com diferentes visões de mundo, linguagens e contextos culturais; favorecendo não apenas o desenvolvimento de suas competências interpretativas, mas também a construção de uma relação mais sensível e crítica com a literatura.

Tendo em vista estes pensamentos também se faz necessário refletir sobre o papel dos alunos frente à sua formação leitora. Rildo Cosson (2024) nos faz o alerta de que a prática da leitura também deve ser uma forma de prazer para os leitores que estão vivendo o processo de letramento literário. Diante disso, o autor expressa a opinião de que

o lado positivo desse papel é que o leitor representado pelo aluno passa a ter uma posição ativa, contribuindo efetiva e decisivamente para a sua formação. O leitor deixa de ser considerado mero destinatário de uma formação predeterminada e que nem sempre lhe dizia respeito, para ser o agente dessa formação, uma vez que não há um padrão para ser seguido, antes construído por meio do diálogo e compartilhamento. Isso não significa que os pontos de partida ou de chegada, como veremos mais adiante, sejam ignorados ou desconsiderados, pois não seria formação se assim o fosse. Ao contrário, quer dizer a formação do leitor é determinada pelas escolhas negociadas pela escola, professor e aluno e não mais pela tradição, pelo cânone ou unicamente pelo valor estético das obras, como nos paradigmas anteriores (COSSON, 2024, P.143)

Na citação acima é evidenciada uma concepção de formação do leitor centrada na participação ativa do aluno no próprio processo formativo – a qual rompe com a visão tradicional que o compreendia como mero receptor de um percurso previamente estabelecido.

O autor destaca que o leitor passa a assumir uma posição de protagonismo, contribuindo de modo efetivo para a construção de sua identidade leitora, por meio do diálogo, do compartilhamento e da negociação de sentidos. Nessa perspectiva, a formação deixa de obedecer a padrões rígidos impostos exclusivamente pela tradição, pelo cânone ou pelo valor estético das obras, como ocorria em paradigmas anteriores, para ser orientada por escolhas construídas coletivamente entre escola, professor e aluno. Contudo, tal abertura não implica a ausência de referências formativas, uma vez que pontos de partida e de chegada continuam a existir, garantindo a intencionalidade educativa do processo. Assim, a proposta reafirma a formação do leitor como um movimento dialógico, histórico e socialmente situado, em que a autonomia discente se articula à mediação pedagógica.

Ainda no que tange à seleção dos textos literários a serem utilizados dentro das atividades de letramento literário, Cosson ressalta que

o pressuposto básico é que *a escolha deve tomar como ponto de partida o texto que é, de alguma maneira, próximo do aluno*. Essa proximidade pode se referir a gosto, realidade, contexto vivência, capacidade cognitiva, faixa etária – em

suma, a qualquer ponto onde o aluno se encontra em relação ao texto literário (COSSON, 2024, P.147).

Ou seja, a citação destaca um princípio pedagógico fundamental para o trabalho com a leitura literária: a centralidade do aluno no processo de escolha dos textos. Ao afirmar que o ponto de partida deve ser um texto que, de algum modo, esteja próximo do aluno, evidencia-se a necessidade de considerar sua realidade concreta, seus gostos, seu contexto sociocultural, sua faixa etária e suas capacidades cognitivas.

Essa noção de “proximidade” amplia o entendimento de adequação textual, não se restringindo apenas ao nível de dificuldade linguística, mas abrangendo também aspectos afetivos e experienciados pelo leitor. Assim, a seleção das obras literárias passa a ser compreendida como uma estratégia didática intencional, que busca favorecer a identificação, o engajamento e o interesse do aluno pela leitura. Desse modo, o texto literário deixa de ser um objeto distante e impositivo para se tornar um mediador significativo no processo de formação do leitor – potencializando a construção de sentidos e o desenvolvimento do letramento literário.

Diante desses pensamentos, depreende-se que o campo literário é diverso e plural – tanto de escritores quanto de obras – e, com isso, é imprescindível que a oferta de textos a serem trabalhados, tendo em vista toda a sua diversidade, também seja plural.

Conclui-se, portanto, que a repetição temática (no trabalho com a leitura literária), tende a limitar sua amplitude e significado para os educandos. Neste sentido, é necessário superar a visão restrita de que a literatura se prende a determinados assuntos. O educando precisa compreender que a literatura navega por “diferentes mares” e se depara com “diferentes paisagens” – por isso a importância de apresentar diferentes obras que retratem distintas temáticas.

### 3.2. A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE E GRAUS DE COMPLEXIDADE DAS OBRAS SELECIONADAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A formação do leitor literário constitui um dos maiores desafios da prática pedagógica contemporânea, especialmente quando se busca articular a diversidade de obras e a complexidade dos textos a serem trabalhados com os alunos.

No contexto escolar, a leitura literária deve ser compreendida não apenas como um exercício de interpretação, mas como uma experiência estética, cultural e humanizadora – capaz de ampliar a visão de mundo do educando e de desenvolver sua sensibilidade crítica.

Nesse processo, a diversidade de gêneros, temas e estilos literários é fundamental para que o aluno entre em contato com diferentes formas de expressão e compreenda a pluralidade da experiência humana. Do mesmo modo, é preciso atentar para o grau de complexidade das obras, garantindo que a leitura seja desafiadora, mas acessível, estimulando o interesse e o envolvimento do discente.

Diante desse contexto, observa-se como fundamental ter a preocupação com o grau de complexidade referente à leitura de determinadas obras. De nada adiantará para o processo de letramento literário se uma obra for de difícil de compreensão para os alunos, pois o que é pra ser uma tarefa desafiadora e prazerosa, pode vir a se transformar no inverso.

Deve-se ter a sensibilidade quanto ao fato de que o trabalho que envolve o letramento literário precisa levar em consideração a maturidade intelectual dos leitores. Com isso, conduzir o discente a aprimorar a sua leitura, as suas interpretações, impressões e reflexões, deve ser tido como um dos objetivos de todo esse processo de amadurecimento da leitura literária.

Tendo esse pensamento em vista, entende-se que o processo de aprender a ler literatura não ocorre de uma hora para outra ou mesmo lendo meramente uma série de livros de forma involuntária. Se faz necessário pensar no grau de complexidade que as obras literárias possuem a fim de que essas se constituam em desafios interpretativos para o leitor – e não, necessariamente, em obstáculos que venham desestimulá-los a prosseguir em tal tarefa.

Diante disso, entende-se que a necessidade de desafios na leitura de obras literárias é tão evidente quanto importante, pois compreende-se que

a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas (COSSON, 2006, p.35).

Ou seja, os graus de complexidade de uma obra literária não podem se constituir em desafios inalcançáveis para o leitor, pois tal medida pode acarretar na falta de estímulo para o prosseguimento na leitura de uma obra. Ao mesmo tempo, apresentar obras cujas leituras sejam “muito fáceis” podem condicionar o leitor a entrar em uma zona de conforto que o impeça de avançar em interpretações mais complexas e, conseqüentemente, comprometa o processo de tornar-se um leitor maduro.

Compreende-se que tanto o envolvimento dos alunos com a leitura de uma obra quanto o papel dos professores são fundamentais para a desenvolvimento do letramento

literário. O entrosamento entre ambos os agentes se constitui em uma peça-chave para que o amadurecimento das capacidades interpretativas e reflexivas se efetivem de modo diligente.

Com isso, depreende-se que não se deve minimizar a importância das relações entre alunos e professores durante as tarefas ofertadas pelas instituições de ensino; bem como, também, não se pode esquecer da necessidade de saber escolher os textos que não de ser utilizados durante tal jornada.

Diante de tais ponderações, entende-se que o momento da seleção das obras literárias é crucial, pois a leitura das mesmas precisa ser encarada como um desafio ao leitor e não como algo que, tecnicamente, seja inviável de ser executado.

Quanto a esta questão, torna-se compreensível que “(...) é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p.35).

Observa-se, desse modo, que a educação literária possui como um de seus objetivos desencadear o crescimento do leitor por meio do contato com as obras que lhe são apresentadas. Mas, como?

Respondendo a esta questão, Cosson (2006) nos convida a ponderar que quando se pensa em tal crescimento, ensina-se que o educando tenha condições de amadurecer o seu eu pessoal em diferentes aspectos – como, por exemplo, a) capacidade de reflexão; b) avanço em suas interpretações textuais; c) desenvolvimento pessoal; e d) melhoria na sua capacidade de ler diferentes tipos de textos, com diferentes graus de complexidade.

Sendo assim, é possível compreender que o letramento literário não intenciona meramente despertar o prazer da leitura, mas sobretudo desenvolver capacidades e habilidades no leitor que – de fato – vão contribuir para a sua formação integral. Neste sentido,

em outras palavras, [os professores] precisam saber abordar os textos literários segundo seus interesses dentro e a partir da sua comunidade cultural. Nossa posição, portanto, é que a seleção dos textos para serem ensinados e aprendidos como herança cultural não pode prescindir da tradição, uma vez que é essa tradição que diz ao leitor que ele é parte de uma comunidade e é para fazê-lo reconhecer-se como agente dentro dessa comunidade que a literatura existe na escola. Com isso não estamos defendendo, obviamente, que os textos contemporâneos ou não-canônicos devam ser deixados de lado, mas sim que precisam ser trabalhados dentro da perspectiva da formação de um leitor cultural (COSSON, 2006, p.104).

Ou seja, o pesquisador acima expõe a importância de se compreender o ensino literário não apenas como uma prática de transmissão de obras consagradas, mas como

uma ação voltada à construção de uma comunidade de leitores que se reconhece como agentes culturais. Nesse sentido, o ensino da literatura deve conciliar tradição e contemporaneidade, permitindo que o estudante se veja representado nos textos e, ao mesmo tempo, reconheça sua inserção em uma herança cultural mais ampla.

À luz de tais reflexões, o autor ainda destaca que a seleção dos textos literários não pode ignorar a tradição, pois é por meio dela que o leitor compreende sua identidade como membro de uma comunidade. Essa ideia reforça o papel formativo da literatura, que ultrapassa o simples ato de ler: trata-se de apropriar-se da cultura, compreender suas origens e dialogar com o passado. No entanto, Cosson (2006) adverte que essa valorização da tradição não deve resultar na exclusão dos textos contemporâneos ou não canônicos. Pelo contrário! O pensador afirma que é necessário que esses textos sejam integrados ao ensino a partir de uma perspectiva cultural, em que o leitor possa relacionar sua vivência, suas referências e seu contexto sociocultural com as obras estudadas.

Dessa forma, é importante que o professor assuma o ofício de mediador cultural, promovendo um diálogo entre o aluno e o texto literário. Sua função é criar pontes entre diferentes tempos e vozes – ajudando o estudante a compreender que a literatura é um espaço de pluralidade e de construção de sentidos.

Entende-se, com isso, que a leitura literária, quando devidamente orientada, permite ao aluno reconhecer-se como sujeito histórico e social, capaz de interpretar o mundo e de transformar sua própria realidade a partir da arte da palavra. Além disso, tal prática favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade estética e da capacidade de refletir sobre diferentes contextos culturais e sociais. Ao engajar-se com obras literárias, o educando não apenas aprende conteúdos narrativos, mas também amplia sua compreensão sobre valores, conflitos e múltiplas perspectivas, consolidando a leitura como ferramenta de formação integral e de construção de autonomia intelectual e ética.

O ensino da literatura na escola, portanto, deve articular tradição e diversidade, sem hierarquizar ou excluir manifestações culturais. O objetivo não é apenas formar leitores competentes, mas leitores culturais, conscientes de que a literatura é uma herança viva, que dialoga com o passado e se renova no presente. Assim, o letramento literário se torna um instrumento de emancipação, promovendo a construção de identidades e o fortalecimento da comunidade leitora.

#### **4. O PAPEL DO PROFESSOR**

Ao ingressarem na escola, os educandos trazem consigo as suas vivências e experiências pessoais. Com o passar do tempo, o amadurecimento condiciona tais indivíduos a construir saberes que podem transformar a sua realidade.

Tem-se a consciência de que o letramento literário é um poderoso aliado para a formação de educandos racionais, sensíveis e autônomos, pois entende-se que tal processo formativo se constitui em uma prática fundamental para a formação de leitores críticos e capazes de compreender a literatura para além de sua dimensão estética; enxergando-a, também, como instrumento de reflexão social, cultural e humana.

Ao pensarmos em letramento literário, faz-se importante entender que tal “habilidade” se desenvolve com o tempo pelos leitores – por meio de experiências e atividades que conduzirão ao amadurecimento da prática da leitura.

Sendo assim, se faz necessário ter em mente que o desenvolvimento de tal habilidade se dá como um processo – isto é, não existe uma terminalidade para se tornar um leitor considerado “letrado”, pois é a constância da prática da leitura que tornará o indivíduo cada vez mais apto para formar as suas interpretações sobre um texto.

Diante disso, compreende-se que as experiências pedagógicas proporcionadas pelos educadores são fundamentais para que os alunos tenham momentos significativos e prazerosos com a prática da leitura. Neste sentido, o papel do professor revela-se indispensável, uma vez que ele atua como mediador entre o texto literário e o estudante – favorecendo, assim, não apenas o contato com a obra, mas também a construção de sentidos a partir dela.

O professor, ao assumir a responsabilidade de promover o letramento literário, deve ultrapassar a visão reducionista da leitura como simples conteúdo curricular. É fundamental compreender a leitura literária como uma prática social e cultural, que contribui para a formação integral do sujeito. Além disso, essa leitura deve ser capaz de suscitar a reflexão, estimular a imaginação e favorecer a construção de uma postura crítica diante do mundo.

Mediante a essa perspectiva de pensamento, o pesquisador Rildo Cosson expõe a premissa de que

é importante que o professor também tenha em mente que seu propósito é promover o letramento literário, mostrando ao seu aluno um caminho de leitura que poderá ser transposto para tantos outros textos que ele venha a ler mais tarde ou julgar necessário. Mais importante que a simples oposição entre quantidade e qualidade é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e

a sensibilidade de ler em um texto a techedura da cultura. É essa competência que se objetiva no letramento literário” (COSSON, 2006, pp.103-104).

À luz das reflexões expostas, percebe-se que Rildo Cosson toca em alguns pontos essenciais que não devem deixar de ser ponderados – especialmente quando se discute sobre o papel dos educadores na formação de leitores literários.

O primeiro deles é que o autor começa destacando que o objetivo principal do professor, que está comprometido com a literatura, não deve consistir em fazer com que os alunos “leiam por ler” as obras a serem trabalhadas em sala de aula. Tais profissionais precisam ser capazes de desenvolver, em suas aulas, o letramento literário. Afinal, já se entende que este conceito vai além da simples decodificação de palavras: trata-se de formar um leitor capaz de compreender, interpretar e apreciar criticamente os textos que lhe são apresentados.

Outro ponto interessante é quando Cosson diz que o professor deve ensinar estratégias de leitura e interpretação que não se apliquem apenas à literatura, mas que sirvam também para ler e compreender outros tipos de textos ao longo da vida. Ou seja, o pesquisador entende que o contato com a literatura desenvolve habilidades de leitura amplas e transferíveis – as quais se estendem aos diferentes saberes e campos de estudo.

Uma terceira ideia que se pode obter de tal citação é que muitas vezes se discute se é melhor o aluno ler muitos livros ou bons livros. Neste ponto, Cosson argumenta que essa não é a questão central, pois entende que o foco não deve estar na qualidade das obras (ainda que isto seja importante) e, muito menos, na quantidade de livros lidos, mas sim no desenvolvimento da competência leitora do aluno.

Entende-se que se faz necessário ter a consciência de que o papel do professor, durante o processo de letramento literário, vai muito além de colocar os seus alunos para lerem vários textos. Seu papel precisa ter intencionalidade e objetivos para que possa cumprir a finalidade de despertar o interesse dos aprendizes pela literatura.

Diante disso, compreende-se que a formação do leitor literário constitui um dos eixos centrais do ensino de literatura na escola contemporânea. Mais do que garantir o contato com obras canônicas ou incentivar o hábito da leitura, o letramento literário propõe a criação de uma comunidade de leitores críticos e culturalmente engajados. Nesse sentido, Rildo Cosson destaca que

“Todavia, para além dessa discussão, é preciso que o professor tenha em mente que um dos objetivos do letramento literário na escola é formar uma comunidade de leitores. Esses leitores não devem ser meros consumidores da cultura, quer como tradição, quer como contemporaneidade, mas sim membros

de uma comunidade que se apropriam da sua herança cultural e com ela dialogam (...)" (COSSON, 2006, p. 104).

Essa reflexão aponta para a necessidade de compreender o ensino da literatura como um processo de mediação cultural. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador entre o texto literário e o estudante, promovendo um diálogo que ultrapassa o consumo passivo da obra. O letramento literário, portanto, não se limita à decodificação textual, mas envolve a construção de sentidos e a valorização da herança cultural, permitindo que o aluno se reconheça como parte de uma tradição e, simultaneamente, como sujeito transformador dessa mesma tradição.

Além disso, a citação evidencia a importância de uma seleção equilibrada de textos – que contemple tanto a tradição literária quanto as produções contemporâneas e não canônicas. Essa escolha pedagógica deve ocorrer com base na perspectiva da formação do leitor cultural – isto é, aquele capaz de interpretar, questionar e ressignificar os textos literários à luz de sua própria realidade sociocultural. Assim, a literatura na escola não se reduz a um instrumento de ensino de normas linguísticas ou de erudição, mas se configura como um espaço de pertencimento, identidade e emancipação.

Depreende-se que o papel do professor é essencial na consolidação desse processo, pois cabe a ele criar práticas pedagógicas que articulem tradição e contemporaneidade, de modo que o estudante perceba a literatura como expressão viva da cultura e da experiência humana. Sendo assim, conclui-se que o ensino do letramento literário, quando conduzido nessa perspectiva, possibilita não apenas o desenvolvimento de competências leitoras, mas, sobretudo, a formação de sujeitos críticos, conscientes e participantes de sua comunidade cultural.

#### 4.1. QUE ATITUDES OS PROFESSORES DEVEM TER FRENTE AO TRABALHO DE LETRAMENTO O LITERÁRIO?

Ao pensarmos no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, entende-se que o professor precisa se munir de estratégias que visem o bom desenvolvimento das práticas da leitura literária. Neste sentido, a conduta do professor poderá estimular – ou não – o prazer do educando na tarefa de ler.

A prática pedagógica voltada para o letramento literário exige do professor uma postura reflexiva e criativa diante dos desafios que envolvem o ensino da literatura. Nesse sentido, determinadas práticas pedagógicas necessitam ser reinventadas pelos docentes, uma vez que se compreende que não é suficiente solicitar aos educandos a leitura de um

livro apenas por cumprimento de tarefa, sem uma mediação que lhes possibilite atribuir sentido e construir uma experiência literária significativa.

Entende-se, com isso, que é fundamental que o professor atue como mediador do processo de leitura, criando condições para que os alunos possam dialogar com o texto, reconhecer as suas múltiplas camadas de significação e relacioná-los à própria vivência. Diante disso, entende-se que toda leitura necessita ter uma intencionalidade – e é seguindo esta linha de raciocínio que se compreende que o trabalho de letramento literário precisa ser planejado e estruturado.

Diante desse pensamento, Rildo Cosson (2006) propõe algumas reflexões acerca de práticas educativas relativas à promoção do letramento literário. Iniciando essa ponderação, o autor argumenta que certas atitudes não devem se fazer presentes na sala de aula, expressando a opinião de que há

por outro [lado] o professor [que] libera os alunos para conversar sobre o livro sem o objetivo ou orientação especificada. O resultado é que eles tendem a se perder em temas paralelos ou simplesmente resumem o texto ou o descrevem segundo impressões particulares sem que se verifique nenhum trabalho de análise. Por outro, o professor controla a discussão de tal maneira que se assemelha a um interrogatório, com indagações aos alunos sobre aquilo que acredita ser o mais importante na leitura da obra. Aos alunos resta responder a essas perguntas tentando adivinhar o que o professor deseja ouvir. Para evitar esses extremos, a discussão precisa recuperar a sua autenticidade, ou seja, deve trazer perguntas de quem tem dúvidas e respostas de quem acredita saber a resposta” (COSSON, 2006, p.115).

Ou seja, é possível perceber que o autor expõe alguns desafios da mediação do professor ao pensar nas discussões literárias que são desenvolvidas em sala de aula – especialmente no que tange ao equilíbrio entre liberdade e direção pedagógica durante o trabalho com textos literários.

Em um primeiro momento, Cosson (2006) argumenta que quando o professor libera os alunos para conversar livremente sobre o livro, sem uma orientação clara, o debate tende a se tornar desorganizado e superficial. Além disso, os alunos acabam se desviando do foco da obra, fazendo apenas resumos e comentários baseados em opiniões pessoais – sem aprofundar a leitura ou analisar elementos literários (como linguagem, contexto, intenções do autor etc.). Nesse caso, depreende-se que não há um verdadeiro trabalho de interpretação literária.

Em um segundo momento, o autor expressa que há também aquele professor que controla demais a discussão, conduzindo a leitura como se fosse um interrogatório. Neste sentido, o educador tende a fazer perguntas fechadas, esperando respostas específicas – geralmente aquelas que confirmam o que ele considera certo sobre o texto. Nesse modelo,

o aluno não participa de modo ativo, apenas tenta “adivinhar” o que o professor quer ouvir<sup>1</sup>.

Por fim, nesta mesma citação, Cosson (2006) defende a premissa de que se faz necessário existir um ponto de equilíbrio. Neste sentido, a discussão literária deve ser autêntica, ou seja, deve se basear em interações reais entre os leitores. O professor precisa criar um ambiente em que as perguntas surjam de dúvidas verdadeiras (e não de um roteiro fixo) e as respostas sejam fruto de interpretações significativas – construídas coletivamente. Assim, o diálogo sobre a obra se torna um processo de descoberta e não uma simples repetição de respostas esperadas.

À luz deste raciocínio, entende-se que para a real efetivação do letramento literário

É preciso que o professor atue como um moderador e não o catalisador da discussão, evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra. Seu papel é coordenar a discussão e ajudar o aluno a sintetizar seus resultados; essa última atividade, aliás, deve preferencialmente ser feita de maneira coletiva, com a participação de todos os alunos” (COSSON, 2006, p.115).

Compreende-se, assim, que o autor tece uma observação a respeito do caráter pedagógico e teórico em relação ao papel do professor. Com isso, busca situar o educador como um mediador equilibrado entre a liberdade interpretativa do aluno e a orientação necessária para a construção de sentidos a fim de que, ao promover o ensino de literatura, seja capaz de deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a formação de leitores críticos e autônomos.

Sendo assim, defende-se a ideia de que o professor não deve ser “nem completamente ausente nem autoritário”, remetendo ao conceito de mediação pedagógica dialógica, inspirado em teóricos como Paulo Freire (1996) – o qual defende a educação como um ato de diálogo e construção conjunta do conhecimento. No ensino da literatura, isso significa que o docente deve evitar tanto o *laissez-faire* – em que a leitura é deixada à deriva, sem direcionamento – quanto à prática tradicional centrada na autoridade do professor como único detentor do saber interpretativo. Diante disso, entende-se que em ambos os casos, a aprendizagem literária se torna limitada: no primeiro, pela falta de aprofundamento; no segundo, pela ausência de autonomia do aluno.

A função mediadora do professor, portanto, consiste em estimular a reflexão crítica e o posicionamento interpretativo dos estudantes diante das obras literárias. O docente deve criar condições para que o aluno possa ler, questionar, relacionar e reconstruir o sentido dos textos a partir de seu próprio repertório cultural – mas sempre

---

<sup>1</sup> O que também acaba por impedir o desenvolvimento do pensamento crítico e da leitura autônoma.

dentro de um contexto orientado, que favoreça a compreensão estética e simbólica da literatura. Assim, a leitura deixa de ser um exercício de repetição de significados e passa a ser um ato de construção cultural e cognitiva.

Sob essa perspectiva, observa-se que o ensino da literatura na escola não se resume à análise técnica de textos ou à valorização do cânone, mas visa à formação de sujeitos críticos e culturalmente conscientes, capazes de reconhecer-se como integrantes e produtores de cultura. Com isso, nota-se que o equilíbrio entre orientação e liberdade interpretativa é fundamental para que a leitura literária cumpra sua função emancipadora – tornando-se instrumento de formação humana, social e intelectual.

Ao se trabalhar com a Literatura, o ideal é que o professor não possua uma postura pedagógica “inflexível” e não se veja como se fosse o detentor de “todo o saber”; tal profissional deve agir como orientador do diálogo, estimulando os alunos a pensar, argumentar e a construir sentidos próprios a partir da leitura. Essa postura favorece a formação de leitores críticos, participativos e culturalmente conscientes – que é o objetivo maior do letramento literário.

O papel do professor, desse modo, assume uma relevância fundamental, pois cabe a ele selecionar, mediar e contextualizar as obras literárias de acordo com as necessidades, os interesses e o nível de desenvolvimento dos educandos. A escolha criteriosa das leituras deve considerar não apenas o valor estético das obras, mas também sua capacidade de dialogar com a realidade dos alunos, estimulando a reflexão e o prazer pela leitura. Assim, o docente torna-se o principal mediador entre o texto e o leitor, promovendo um processo de formação leitora consciente, crítica e humanizadora, em consonância com os princípios do letramento literário.

## **5. A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO**

Diante das ponderações desenvolvidas ao longo da presente pesquisa, entende-se que o desenvolvimento do letramento literário não possui uma receita pronta e acabada – isto porque não existe uma fórmula mágica para desenvolver este tipo de educação e aprendizagem.

Em um primeiro momento, é necessário compreender que cada realidade educacional possui sua própria singularidade. Desse modo, o trabalho literário desenvolvido em uma escola não alcançará, necessariamente, os mesmos resultados quando aplicado em contextos distintos.

Com isso, o trabalho docente pressupõe, em sua essência, a análise prévia dos conhecimentos que os alunos já possuem. Essa avaliação inicial revela-se fundamental, pois possibilita ao professor planejar estratégias pedagógicas mais eficazes e significativas – favorecendo, assim, o desenvolvimento de um trabalho literário mais consistente e produtivo.

Torna-se essencial destacar que a promoção do letramento literário não deve ser entendida como um plano fixo e engessado, mas como um processo vivo, flexível e em constante construção. Isto porque deve-se ter em mente que ao longo dessa caminhada podem surgir novas demandas e interesses da parte dos educandos – o que, conseqüentemente, pode contribuir para o surgimento de novas estratégias, abordagens, temáticas e, também, novas dinâmicas.

Ao ponderar sobre avaliação, tendo em vista o desenvolvimento do letramento literário nas instituições de ensino brasileiras, se faz necessário ter o pensamento de que “(...) estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada” (COSSON, 2006, p.115).

Diante disso, entende-se que o professor de Literatura não deve estimular os seus alunos a desfrutarem das obras literárias tendo em vista: a) o modo como o discente se relaciona com uma obra literária (até porque, cada leitor pode ter um relacionamento pessoal e de intensidade que é idiossincrático<sup>2</sup>); e b) visando a obtenção de notas para não ficar com conceitos avaliativos considerados abaixo da média escolar.

Essa reflexão de Cosson (2006), acerca da necessidade de resistir à avaliação constante da leitura literária, revela uma crítica contundente às práticas escolarizadas que transformam o ato de ler em mera obrigação. Para o autor, quando a literatura é submetida a um controle avaliativo excessivo, perde-se o seu potencial formativo e estético, pois o foco se desloca do prazer e da interpretação para o desempenho.

Tal perspectiva de análise encontra ressonância em Britto (2012), ao defender que a leitura deve ser compreendida como uma prática social e cultural, construída em um ambiente de liberdade e significação – e não sob a pressão da mensuração contínua.

---

<sup>2</sup> Nessa questão entende-se que o professor não tem como palpitar, pois só o indivíduo é capaz de saber o que está sentindo ao ler determinado texto. Ao mesmo tempo, o aluno tem o direito de querer externar ou não as sensibilidades que lhe foram suscitadas. É neste ponto que se entende que é complicado avaliar o modo como o educando se relaciona como uma obra literária, pois é algo significativamente pessoal.

Do modo semelhante, Colomer (2007) reforça que a formação do leitor se dá em um processo gradual e reflexivo, que privilegia a interação crítica e o diálogo entre leitores, em detrimento da simples verificação de resultados.

Assim, entende-se que os três autores convergem na defesa de uma abordagem pedagógica em comum: a que valoriza o processo da leitura literária como experiência de formação humana; reconhecendo que a literatura na escola deve possibilitar o encontro autêntico entre o sujeito e o texto – tendo como objetivo muito mais do que atribuir o cumprimento de tarefas ou o acúmulo de informações, mas sim a formação de um leitor que seja crítico e capaz de formar as suas próprias interpretações acerca de uma obra literária.

É importante notar ainda que,

na verdade, devemos ter sempre em mente que a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos. Da mesma forma, a avaliação não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor; antes deve ser um espaço de negociação de interpretações diferentes. São essas negociações que conduzem a ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores.” (COSSON, 2006, p.115).

Diante do exposto, é possível notar a existência de duas ideias que foram apresentadas e que se fazem importantes de serem ponderadas: 1) a de que o aumento do repertório de leitura deve ser levado em consideração ao longo do processo de avaliação; e 2) que o professor não deve impor as suas impressões interpretativas aos educandos.

Em primeiro lugar, o repertório de leitura do aluno é elemento fundamental na consolidação do letramento literário. Entende-se que avaliar a leitura literária não significa medir a capacidade de reproduzir interpretações prontas, mas observar o desenvolvimento do leitor ao longo do tempo, sua ampliação de referências, de vocabulário, de sensibilidades e de compreensão estética. Nesse sentido, a avaliação assume um caráter processual e formativo, em que o professor acompanha a trajetória do estudante na construção de um olhar mais crítico e autônomo sobre os textos.

De acordo com Britto (2012), a leitura é uma prática cultural que se aperfeiçoa pela convivência contínua com diferentes gêneros, estilos e vozes, sendo, portanto, inadequado reduzi-la a provas pontuais ou a avaliações quantitativas. Assim, o aumento do repertório deve ser entendido como um indicador de amadurecimento do leitor e não apenas como acúmulo de obras lidas.

Por outro lado, a postura interpretativa do professor exige equilíbrio entre orientação e autonomia discente. Embora seja indispensável que o docente atue como

mediador do processo de leitura, sua intervenção não deve anular a pluralidade de sentidos que um texto literário possibilita. Neste sentido, impor interpretações fechadas ou privilegiar determinadas leituras em detrimento de outras reduz a experiência estética e inibe o desenvolvimento crítico dos alunos.

Para Freire (1996), ensinar é um ato de diálogo e de escuta, em que o educador se coloca como sujeito que também aprende, promovendo trocas horizontais de saberes. Desse modo, o papel do professor de literatura é abrir caminhos interpretativos (e não os delimitar!), permitindo que os educandos formulem suas próprias hipóteses de leitura e se reconheçam como produtores de sentido.

Nessa perspectiva, tanto a avaliação quanto a mediação docente devem estar orientadas pela formação integral do leitor. A literatura, ao ser trabalhada de forma dialógica e reflexiva, contribui para a construção de sujeitos reflexivos, criativos e culturalmente conscientes.

Com isso, depreende-se que a escola precisa valorizar o processo de leitura em sua complexidade – compreendendo que o ato de ler ultrapassa o domínio técnico e se transforma em experiência estética e emancipatória. Nessa perspectiva, avaliar o leitor pela expansão de seu repertório e garantir-lhe autonomia interpretativa é, em última instância, reconhecer a literatura como um espaço de liberdade e de humanização.

## 5.1 AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Algumas legislações educacionais brasileiras também defendem essa perspectiva da oferta de um ensino que seja plural, diverso e crítico – o que se estende, conseqüentemente, ao ensino de Literatura e do letramento literário nas instituições de ensino brasileiras.

Ao pensarmos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. Lei n.º 9.394/1996), em seu artigo 24<sup>3</sup>, inciso V, é possível compreender que o mesmo estabelece o seguinte: que se deve priorizar as capacidades qualitativas do desempenho dos educandos em comparação aos dados quantitativos. Neste sentido, entende-se que durante o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos que envolvem o letramento literário, é

---

<sup>3</sup> Artigo 24, V-a: “A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: **a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos** e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (grifo nosso).

importante que o educador leve em consideração os avanços qualitativos de seus alunos e não apenas as notas das tarefas que lhes são atribuídas.

Compreender como o aluno iniciou o ano letivo e como está evoluindo ao longo do mesmo é, de fato, uma significativa estratégia para entender tanto os avanços/retrocessos do processo de aprendizagem dos discentes bem como, também, do próprio educador ter a oportunidade de fazer uma autoavaliação a respeito de sua prática laborativa.

Além da legislação que fora mencionada acima, outro suporte legal, elaborado pelo Ministério da Educação, também reflete tal preocupação: a Base Nacional Comum Curricular, de 2018. Tal documento estabelece que a avaliação no campo da linguagem deve priorizar os aspectos qualitativos e processuais, acompanhando o desenvolvimento das competências leitoras ao longo do tempo. Tal orientação converge com o princípio da avaliação formativa previsto também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina que o rendimento escolar seja verificado por meio de acompanhamento contínuo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Assim, tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sustentam a premissa de que exista uma prática avaliativa que reconheça o avanço do aluno em seu percurso de leitor – e não apenas o resultado imediato de atividades isoladas.

Ao relacionar, portanto, a presente temática à BNCC e à LDB, compreende-se que a formação do leitor literário na escola deve ir além da avaliação técnica e da imposição interpretativa. Tais documentos oficiais estabelecem bases para uma pedagogia da leitura literária emancipadora, na qual o professor assume o papel de mediador sensível (que orienta sem limitar) e o estudante é reconhecido como sujeito ativo na produção de sentidos.

À luz dessas ponderações, compreende-se que avaliar o crescimento do repertório e valorizar a pluralidade de interpretações são práticas coerentes com os princípios tanto da BNCC quanto da LDB – os quais buscam formar leitores críticos, criativos e conscientes de sua inserção cultural no mundo contemporâneo.

Diante do exposto, Rildo Cosson (2006) tece algumas sugestões acerca do que os educadores (que se propõem a promover o letramento literário) podem inserir em suas práticas pedagógicas a fim de avaliar, de modo mais justo e significativo, os seus discentes. Neste sentido, argumenta que

para romper com essas práticas e concepções que pouco têm a ver com o letramento literário, propomos, antes de qualquer coisa, que o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. (COSSON, 2006, p.113).

Diante do exposto, o autor aponta que o aluno deve ser encarado como o centro de todo o processo avaliativo. Não importa a que conclusões tal agente tenha chegado, mas sim como ele tem desenvolvido as suas capacidades de leitura, análise e interpretação. Estas conclusões não precisam refletir as impressões do docente, pois lhe é dado o direito de pensar diferente; o que importa é como o educando tem progredido nas suas habilidades interpretativas.

## 5.2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE AUXILIAM NA AVALIAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao refletir sobre o acompanhamento do desenvolvimento dos educandos, Cosson (2006) destaca a relevância de o professor realizar registros sistemáticos de seus avanços, pois tal acompanhamento pedagógico se mostra fundamental para compreender de que maneira os alunos constroem e desenvolvem seu processo de letramento literário.”

Entende-se que tais registros são significativos – uma vez que são capazes de indicar as dificuldades que tais educandos ainda apresentam e, com isso, o professor pode traçar estratégias que visem superá-las.

Diante disso, percebe-se que as preocupações docentes refletem a ideia de que “o objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores (COSSON, 2006, p.113). Ou seja, mais importante do que atribuir notas aos “trabalhos interpretativos” é compreender como os alunos são capazes de compartilhar as suas interpretações literárias não só com os seus pares, mas com toda a comunidade que também é leitora.

Ampliando o esclarecimento de tal premissa, Cosson (2006) ainda acrescenta a ideia de que

(...) a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura com a turma. Só assim se poderá aprofundar os sentidos que se construiu para aquela obra e fortalecer o processo de letramento literário individual e de toda turma (COSSON, 2006, p.113).

Diante do exposto, a presente citação enfatiza a importância da interação e do diálogo interpretativo no processo de leitura literária escolar. Para o autor, a leitura não deve ser entendida como um ato solitário e isolado, mas como uma prática social e compartilhada, na qual os sentidos do texto são construídos coletivamente a partir da troca de experiências entre os leitores.

Ao afirmar que a leitura do aluno “deve ser discutida, questionada e analisada”, Cosson propõe que a escola promova um espaço de debate e reflexão sobre as diferentes interpretações surgidas na turma, valorizando o olhar de cada estudante e, ao mesmo tempo, garantindo que as compreensões apresentem coerência com o texto literário.

O autor, nesse caso, propõe um equilíbrio entre subjetividade e objetividade na leitura. O aluno é estimulado a expressar suas impressões pessoais, mas deve também sustentar suas interpretações com base nos elementos textuais — linguagem, estrutura narrativa, personagens, enredo, entre outros. Com isso, entende-se que tal articulação, entre texto e experiência pessoal, é o que permite aprofundar a compreensão e a construir sentidos mais significativos para a obra.

Em consonância com tal ideia, compreende-se que para Cosson (2006) é imprescindível que durante a leitura literária, algumas pausas sejam feitas. O propósito disso é que os alunos tenham a oportunidade de refletirem e interpretarem o que estão lendo. Com isso, reforça-se a premissa de que durante o processo de avaliação desses momentos é importante que haja registros escritos acerca das discussões e ideias que foram desenvolvidas pelos educandos.

A avaliação dos discentes pode ser realizada por meio de diferentes atividades, que servem como “registros avaliativos” de suas produções em sala de aula. Neste sentido, “para além do ensaio e da resenha, há o diário de leitura, o relatório, o diálogo e tantas outras formas de registro escrito (...)” (COSSON, 2006, p.114).

Nesse contexto, o autor aborda a importância de se repensar os modos de avaliação no processo de letramento literário, enfatizando a necessidade de diversificar os instrumentos utilizados para acompanhar a aprendizagem dos educandos. Em outras palavras, Cosson (2006) defende que a avaliação da leitura literária não deve restringir-se a provas, questionários ou atividades de caráter meramente reprodutivo, mas deve priorizar registros avaliativos que expressem o percurso formativo do leitor – permitindo ao professor observar o desenvolvimento de suas habilidades interpretativas, reflexivas e criativas.

O autor propõe, assim, o uso de diferentes tipos de produções escritas, como o ensaio, a resenha, o diário de leitura, o relatório, o diálogo, entre outros, como formas legítimas de registro do processo de leitura. Isto porque, entende-se que tais atividades possibilitam ao educando expressar sua relação com o texto literário de maneira mais pessoal e autêntica, evidenciando não apenas a compreensão do conteúdo, mas também a experiência estética e emocional vivida durante a leitura. No mais, depreende-se que

dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita (COSSON, 2006, pp.114-115).

Ou seja, o autor propõe uma concepção ampliada acerca do ensino e avaliação de literatura, em que a formação do leitor envolve não apenas a decodificação e a produção textual, mas também a escuta, o diálogo e a expressão oral como formas legítimas de construção e socialização de sentidos.

Essa perspectiva se fundamenta na ideia de que o ato de ler é social e que o sentido do texto literário se constitui no intercâmbio de interpretações entre leitores. Sendo assim, compreende-se que as atividades de debate e exposição oral, nesse contexto, não têm função acessória, pois são elementos essenciais para o desenvolvimento da competência interpretativa e da consciência crítica dos estudantes.

Entende-se, com tal citação, que por meio da oralidade, o aluno é incentivado a argumentar, justificar sua leitura, ouvir o outro e a reformular suas compreensões – transformando, assim, a sala de aula em um espaço de diálogo literário.

Cosson (2006) expressa o pensamento de que o debate literário seja encarado como uma etapa fundamental no percurso do letramento literário, pois permite que a leitura se torne compartilhada e significativa. A troca “verbalizada” de interpretações contribui para que os alunos construam um repertório crítico coletivo, aprendendo a reconhecer o valor das diferentes perspectivas sobre uma mesma obra. Com isso, depreende-se que essa prática fortalece o sentimento de pertencimento a uma comunidade de leitores – que é, como já fora dito anteriormente, em um dos principais objetivos do letramento literário na escola.

Do ponto de vista pedagógico, essa proposta está em consonância com os princípios da educação dialógica freireana, que valoriza a palavra como instrumento de transformação e libertação (FREIRE, 1996). Assim como Paulo Freire defende o diálogo como base da prática educativa emancipadora, Cosson reconhece a importância da palavra falada como meio de expressão da leitura crítica e autônoma. Neste sentido,

observa-se que ambos convergem com a ideia de que o conhecimento é construído coletivamente e que o professor deve atuar como mediador do diálogo – estimulando a escuta ativa e o pensamento reflexivo dos seus alunos.

Além disso, essa concepção dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (2018), que enfatiza o desenvolvimento das competências comunicativas e argumentativas em todos os campos de atuação da linguagem. No campo artístico-literário, o documento reconhece a oralidade como prática essencial para a fruição estética e a formação cultural, reforçando a necessidade de atividades que envolvam debates literários, apresentações orais e rodas de conversa sobre obras.

Diante de tais problematizações, entende-se que a avaliação constitui um dos pilares fundamentais do processo educativo, pois possibilita ao professor acompanhar, refletir e reorientar as práticas pedagógicas. No entanto, quando se trata do letramento literário, entende-se que a avaliação ultrapassa o mero ato de mensurar resultados.

O ensino de literatura, enquanto prática formativa e cultural, deve priorizar o desenvolvimento sensível, crítico e estético dos educandos – e não apenas o desempenho quantitativo. Nesse sentido, a avaliação do letramento literário deve ser concebida como um processo formativo e contínuo – que reconhece o percurso do leitor, suas interpretações, seu repertório e suas experiências de leitura.

Ao pensar nessas questões, ainda se faz necessário ponderar sobre o fato de que o processo de avaliação literário não deve se constituir em algo engessado. Isto porque ao se deparar com a formação leitora de um educando, diferentes questões precisam ser levadas em consideração. Neste sentido, entende-se que é preciso romper com certas práticas avaliativas que eram comuns no passado, quando eram comuns a verificação da aprendizagem por meio de

testes, fichas de leitura, questionários e resumos – para não se falar em estratégias didáticas mais antigas, como metrificação de poemas e classificação de figuras de linguagem –, todos são considerados formas inadequadas de avaliar a leitura dos textos, porque contrariam a gratuidade que é reivindicada como essencial à leitura de fruição (COSSON, 2024, P.162).

Através da citação acima, é possível perceber que o autor problematiza as formas tradicionais de avaliação da leitura literária ao evidenciar que instrumentos como testes, fichas de leitura, questionários, resumos e mesmo estratégias mais antigas, como a metrificação de poemas e a classificação de figuras de linguagem, mostram-se inadequados quando o objetivo central é a leitura de fruição.

Tais práticas, ao priorizarem a mensuração de conteúdos formais e a verificação de informações, tendem a reduzir a experiência estética a um exercício mecânico e

utilitário, esvaziando o caráter gratuito e prazeroso que constitui a essência da fruição literária. Nesse sentido, a avaliação, quando conduzida por esses meios, distancia o aluno da vivência sensível e subjetiva do texto, transformando a leitura em obrigação escolar.

Assim, a crítica apresentada na citação convida à reflexão sobre a necessidade de se pensar em formas de acompanhamento da leitura que respeitem sua dimensão estética, afetiva e formativa, sem comprometer a liberdade interpretativa e o prazer de ler.

Mediante a tais apontamentos, não se torna difícil concluir que o letramento literário não se limita à leitura silenciosa nem à produção escrita, mas se concretiza plenamente quando os sujeitos têm espaço para falar, escutar e partilhar suas leituras – pois a avaliação de tal letramento pode ser feita por diferentes caminhos que fogem do comum “atribuir nota” à leitura de uma obra literária. No mais, depreende-se também que as diferentes estratégias avaliativas (apresentadas acima) não se direcionam exclusivamente aos discentes, mas também aos educadores – pois lhes possibilitam compreender se estão conseguindo, por meio de seu trabalho pedagógico, formar leitores que sejam críticos, expressivos e capazes de compreender a literatura como prática viva (de comunicação e cultura) através do letramento literário.

## **6. CONCLUSÃO**

Diante das reflexões apresentadas ao longo deste estudo, conclui-se que o letramento literário constitui um processo essencial para a formação integral do sujeito e para o fortalecimento de uma prática educativa genuinamente humanizadora. Compreender a leitura literária como prática social, cultural e estética implica reconhecer que o ensino da literatura não deve se restringir à mera transmissão de conteúdos ou à análise técnica de obras, mas deve, sobretudo, promover experiências capazes de despertar a sensibilidade, a imaginação e o senso crítico dos educandos.

Com base nas contribuições teóricas de Rildo Cosson (2006), María Teresa Andruetto (2012) e de outros estudiosos da área, observou-se que o letramento literário se configura como uma prática pedagógica que busca aproximar o leitor do texto literário de forma significativa, favorecendo o diálogo entre a obra, o contexto histórico e as vivências individuais. Nesse cenário, o professor assume o papel de mediador do processo de leitura; sendo o responsável por conduzir o estudante: a) a uma interação reflexiva e consciente com o texto; b) estimulando a construção autônoma de sentidos; e c) o desenvolvimento da competência interpretativa.

Verificou-se, ainda, que as orientações da Base Nacional Comum Curricular reforçam a relevância do ensino da literatura como prática cultural e formativa, incentivando a diversidade de leituras e o desenvolvimento da competência estética e crítica dos alunos. Assim, a escola é convocada a promover o acesso à literatura de forma sistemática, planejada e inclusiva, possibilitando que cada estudante reconheça, por meio das palavras, novas formas de compreender a si mesmo e o mundo que o cerca.

Ao longo desta pesquisa, constatou-se que o papel do professor no processo de letramento literário é essencial e insubstituível – uma vez que ele atua como mediador entre o texto e o leitor, promovendo a construção de sentidos e o desenvolvimento da sensibilidade crítica. A literatura, nesse contexto, assume uma função formativa que ultrapassa o ensino de normas linguísticas, configurando-se como um espaço de diálogo, reflexão e humanização.

Este estudo busca evidenciar que a mediação pedagógica deve equilibrar liberdade interpretativa e orientação teórica, evitando tanto o autoritarismo quanto a ausência de direção. Ao mesmo tempo, entende-se que a leitura literária, quando conduzida de modo planejado e reflexivo, permite ao aluno reconhecer-se como sujeito histórico e cultural; bem como capaz de interagir com a tradição e de transformá-la a partir de sua própria realidade.

É possível concluir também que cabe ao professor promover práticas que estimulem: o prazer pela leitura, a interpretação e o diálogo entre diferentes obras e contextos. Dessa forma, o ensino da literatura torna-se uma prática emancipadora, contribuindo não apenas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também para sua formação integral enquanto cidadãos conscientes, criativos e participantes da cultura.

A análise desenvolvida possibilitou depreender que a avaliação no processo de letramento literário deve ser concebida como uma prática reflexiva e contínua, que acompanha o desenvolvimento do leitor e não se restringe à mensuração de resultados. Mais do que atribuir notas, avaliar significa observar, registrar, compreender o percurso interpretativo e o crescimento do aluno enquanto sujeito leitor.

Esta pesquisa também mostrou que a literatura deve ser encarada como experiência e não como conteúdo avaliável. Neste sentido, o foco da avaliação deve residir na forma como o aluno lê, interpreta e compartilha suas percepções – e não na busca por respostas “corretas”. Entende-se que o ato de ler é uma prática social e coletiva, construída no diálogo e na diversidade de interpretações.

Foi possível observar que as orientações legais da LDB e da BNCC também apontam para uma avaliação que seja qualitativa, processual, formativa, que priorize o crescimento e o engajamento do aluno em seu percurso de aprendizagem. Assim, a avaliação no letramento literário não deve ser entendida como um fim em si mesma, mas como parte integrante do processo de formação do leitor. Deve, também, possibilitar ao educando refletir sobre suas leituras, ampliar seu repertório, compartilhar experiências e desenvolver autonomia interpretativa.

O professor, por sua vez, precisa assumir o papel de mediador e orientador sensível. Tal profissional precisa propor um tipo de ensino que seja capaz de construir, juntamente com os estudantes, uma comunidade de leitores que seja ativa, crítica e participativa – condição essencial para que o ensino da literatura cumpra sua função humanizadora e transformadora.

Portanto, diante de tudo que fora dito, conclui-se que o letramento literário deve ser concebido como um compromisso ético, social e educacional. Ao formar leitores autônomos e críticos, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais consciente, sensível e capaz de dialogar com as múltiplas dimensões da experiência humana. Logo, a literatura, quando mediada de forma intencional e reflexiva, cumpre sua função primordial: que é humanizar, transformar e libertar o sujeito por meio da palavra.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

ANDRUETTO, María Teresa. A leitura, outra revolução. Tradução de Sérgio Karam. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e formação: sujeitos leitores e práticas sociais. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: \_\_\_\_\_. Textos de intervenção. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Paradigmas do Ensino da Literatura. 1. Ed., 2º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2024.

CURCINO, L.; CONTI, C. Cânones escolares e mashups literários: o incentivo à leitura por meio de adaptações fanfics. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 62, n. 1, p. 90–103, jan. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/jZq5ZTmg7C8vRNZXM4QTFFx/?lang=pt#>>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITÃO, A. A. P. Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 202148198, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/qNkgFLxnJx6zZGzLx5TYWsd/?lang=pt>>. Acesso em: 10 set. 2025.

NASCIMENTO, D. V. K. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 119–145, jan. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/nCHbVKTy8tdbdvRLG89Z9mP/?lang=pt>>. Acesso em: 13 ago. 2025.

RAMOS, P. É. G. T.; MARTINS, A. de O. Letramento e autoria: uma proposta de sequência didática para o ensino de literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, p. e241466, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/XV6HhNZySNMS7LXHptBwzHv/?lang=pt>>. Acesso em: 3 set. 2025.

SILVA, C. da; GONÇALVES, A. V. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. Texto Livre, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. e29164, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tl/a/dMLK8hVVG7qRrcC5HzpX9BM/?lang=pt>>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SILVA, M. M. da. Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 57, p. e575, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/nbMbs4XfcYD4yZRvvb88bRc/?lang=pt>>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95–109, nov. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/ZX6G6Svd8PnwTR7YGcGHZnq/?lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2025.