

MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS PRINCÍPIOS E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR A PARTIR DA PRODUÇÃO BRASILEIRA RECENTE

Pedro Geraldo Gonçalves¹

RESUMO

Introdução: A formação do leitor literário nos anos iniciais exige contato regular com obras integrais e mediação que preserve a experiência estética. **Objetivo:** analisar princípios e estratégias de mediação aplicáveis do 1º ao 5º ano. **Metodologia:** ensaio teórico baseado em revisão crítica de artigos brasileiros publicados entre 2021 e 2025, complementados por documento curricular e obras de referência. **Resultados:** identificaram-se cinco eixos: professor-leitor, leitura em voz alta, conversação literária, seleção estética e culturalmente diversa e continuidade das práticas. **Conclusão:** o ensino produtivo combina planejamento, liberdade interpretativa e acompanhamento, evitando a ausência de intervenção e a fragmentação da obra em exercícios.

Palavras-chave

Leitura literária; Mediação de leitura; Anos iniciais; Formação do leitor; Literatura infantil.

LITERARY READING MEDIATION IN THE EARLY YEARS PRINCIPLES AND STRATEGIES FOR READER DEVELOPMENT BASED ON RECENT BRAZILIAN SCHOLARSHIP

ABSTRACT

Introduction: Literary reader development in the early years requires regular contact with complete works and mediation that preserves aesthetic experience. **Objective:** to analyze principles and mediation strategies applicable from the first to the fifth year of elementary education. **Methodology:** a theoretical essay based on a critical review of Brazilian articles published from 2021 to 2025, complemented by an official curriculum document and established works. **Results:** five dimensions were identified: the teacher as a reader, reading aloud, literary conversation, aesthetically and culturally diverse selection, and continuity of practice. **Conclusion:** productive teaching combines planning, interpretive freedom, and guidance, avoiding lack of intervention and fragmentation of literary works into exercises.

Keywords

Literary reading; Reading mediation; Early elementary education; Reader development; Children's literature.

Submetido em: 06/08/2026 – Aprovado em: 14/09/2026 – Publicado em: 14/09/2026

1

Mestre em Letras Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e-mail: pedrogoncalves@smeourinhos.sp.gov.br



1 INTRODUÇÃO

A leitura literária ocupa uma posição singular nos anos iniciais porque introduz a criança em formas de linguagem que não se esgotam na comunicação imediata. Ritmo, voz, imagem, silêncio, repetição, ambiguidade e construção de personagens oferecem modos de perceber a experiência e de produzir sentidos que a leitura meramente informativa não alcança. A escola amplia esse encontro quando assegura acesso frequente a obras integrais e cria condições para que o aluno escute, leia, releia, pergunte, compare e formule interpretações. Quando a literatura aparece apenas em excertos destinados a localizar informações ou classificar elementos gramaticais, a criança aprende procedimentos escolares, mas dispõe de pouco espaço para constituir uma relação duradoura com os livros.

A Base Nacional Comum Curricular situa a leitura literária entre as competências específicas de Língua Portuguesa e associa o campo artístico-literário à fruição, à diversidade cultural, à apreciação estética e à formação do leitor. Nos anos iniciais, o documento articula leitura e escuta compartilhadas e autônomas, contação de histórias, leitura multissemiótica e produção de textos do campo literário (BRASIL, 2018). Essa organização curricular supera a ideia de que a literatura seria um intervalo recreativo entre conteúdos considerados mais importantes. Ao mesmo tempo, impede que a fruição seja confundida com improvisação, pois as habilidades previstas exigem planejamento, progressão e intervenções ajustadas ao desenvolvimento dos estudantes.

A presença curricular, entretanto, não garante por si mesma uma experiência literária consistente. A qualidade da mediação depende das escolhas do professor, de seu repertório, do modo como lê em voz alta, das perguntas que formula, do tempo concedido à escuta e da abertura para interpretações distintas. Branchi e Alves (2022), ao investigarem memórias e perfis leitores de estudantes, identificaram a influência positiva das ações docentes na constituição do leitor. Ainda que o estudo tenha sido realizado com ingressantes no Ensino Médio, suas conclusões iluminam o caráter cumulativo das experiências: lembranças de leitura construídas em diferentes etapas escolares continuam atuando quando o aluno se reconhece, ou não, como leitor.

Esse caráter cumulativo torna os anos iniciais decisivos. É nessa etapa que muitas crianças começam a transitar da escuta para a leitura autônoma, sem que uma prática deva substituir a outra. A leitura feita pelo professor permite o contato com textos mais extensos e linguisticamente complexos do que aqueles que a criança ainda consegue decodificar sozinha. A leitura autônoma, por sua vez, consolida confiança, ritmo e iniciativa. O desafio pedagógico consiste em combinar essas experiências sem reduzir o texto literário a uma sequência de tarefas nem abandonar o aluno diante de dificuldades que exigem apoio.

A literatura recente sobre mediação vem deslocando o foco da quantidade de livros lidos para a qualidade das relações estabelecidas entre obra, leitor e comunidade.

Vetter e Neitzel (2022) observaram que uma mediação orientada pela experiência estética pode preservar a fruição mesmo quando a leitura se vincula a exigências escolares. Valenzuela (2021), ao analisar a aproximação entre literatura infantil e juvenil, conto popular e cordel, evidencia a densidade cultural e intertextual de obras dirigidas a leitores jovens. Já as análises de contos de fadas contemporâneos mostram que textos para crianças podem mobilizar tradição oral, mitos, imagens e questões sociais sem perder complexidade literária (VALENZUELA, 2024; 2025).

A questão que orienta esta investigação é: quais princípios e estratégias de mediação, discutidos pela produção brasileira recente e pela literatura de referência, favorecem a formação do leitor literário nos anos iniciais? O objetivo geral consiste em analisar esses princípios e sistematizar possibilidades de trabalho docente do 1º ao 5º ano. Especificamente, busca-se distinguir leitura literária de usos instrumentais do texto; examinar o papel do professor-leitor; identificar estratégias antes, durante e depois da leitura; discutir critérios de seleção de obras; e propor um ciclo didático flexível que preserve a integridade estética do texto.

A relevância do recorte decorre de uma tensão recorrente. Professores reconhecem a necessidade de formar leitores, mas trabalham em condições marcadas por diferenças de repertório, tempos reduzidos, acervos desiguais e pressão por resultados mensuráveis. Uma proposta aplicável precisa evitar dois extremos. De um lado, a leitura literária não pode ser convertida em prova permanente de compreensão. De outro, a defesa do prazer não justifica a ausência de ensino. A mediação competente oferece instrumentos para que a criança avance na interpretação sem antecipar uma resposta única, e é essa relação entre ensino, experiência e autonomia que sustenta o percurso do artigo.

2 LEITURA LITERÁRIA, ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura entra na escola por meio de uma inevitável escolarização. Há seleção de obras, organização de tempos, proposição de atividades e avaliação. O problema surge quando esse processo altera a natureza do objeto lido e substitui a experiência do texto por exercícios que poderiam ser realizados com qualquer material. Soares (1999) distingue formas adequadas e inadequadas de escolarização da literatura. A forma adequada cria condições de acesso e aprendizagem sem eliminar a especificidade estética; a inadequada fragmenta, moraliza ou utiliza a obra apenas para ensinar conteúdos externos a ela.

Essa distinção ajuda a compreender por que a leitura literária não se confunde com uma aula sobre características de gênero. Reconhecer narrador, personagens, espaço, ritmo ou recursos gráficos pode ampliar a interpretação, desde que essas categorias respondam a uma pergunta real sobre o texto.

Quando aparecem como uma lista fixa, tornam-se etiquetas. Rouxel (2013) propõe uma educação literária capaz de considerar o leitor real, suas reações e a construção compartilhada de sentidos. O conhecimento formal permanece necessário, mas entra quando permite nomear, aprofundar ou revisar uma percepção surgida durante a leitura.

O letramento literário oferece uma formulação produtiva para esse trabalho. Cosson (2009) o compreende como processo de apropriação da literatura, construído por práticas sistemáticas de leitura, interpretação e compartilhamento. A apropriação implica que o leitor incorpore maneiras de interagir com textos literários, reconhecendo convenções sem ficar preso a elas. Nos anos iniciais, essa aprendizagem ocorre quando a criança percebe que uma repetição pode produzir humor, que a disposição das imagens modifica a narrativa, que um narrador pode omitir informações e que duas leituras diferentes precisam encontrar apoio na obra.

A experiência pessoal não se opõe à análise. Ela oferece o primeiro material para a interpretação. A criança pode afirmar que uma personagem lhe pareceu corajosa, injusta ou engraçada. A mediação transforma essa reação em leitura ao perguntar que passagem, gesto, fala ou imagem produziu tal impressão. O movimento parte da resposta singular e retorna ao texto. Bajour (2012) relaciona a qualidade das práticas de leitura à capacidade de escutar o que os leitores constroem nas entrelinhas. A escuta docente, nesse caso, não é passividade. Ela seleciona perguntas, recupera falas, confronta hipóteses e ajuda o grupo a perceber diferenças.

A formação do leitor também depende da continuidade. Uma atividade isolada pode ser memorável, mas dificilmente cria repertório. Colomer (2007) destaca a necessidade de circular entre livros, comentários e referências compartilhadas. A criança aprende literatura quando reconhece ecos entre narrativas, identifica formas recorrentes, compara ilustrações, percebe versões de um conto e acompanha autores. Cada nova obra modifica a leitura das anteriores. Esse acúmulo não pode ser produzido por fichas idênticas, pois a resposta ao texto precisa variar conforme sua composição.

A pesquisa de Veloso e Paiva (2020), realizada com docentes dos anos iniciais, mostrou a coexistência de representações da leitura associadas ao prazer e a finalidades funcionais. Embora anterior ao recorte principal desta revisão, o estudo permanece relevante por evidenciar que concepções docentes se materializam nas práticas. Se a leitura é entendida sobretudo como treinamento, as atividades tendem a privilegiar desempenho e controle. Quando o professor reconhece a literatura como experiência cultural e estética, aumentam as possibilidades de leitura integral, conversa, escolha e circulação de obras.

Essa mudança de perspectiva representa uma evolução no campo. O ensino de leitura já foi frequentemente organizado como domínio linear de habilidades, no qual a literatura aparecia depois que a decodificação estivesse consolidada. A produção contemporânea reconhece que as crianças podem participar de práticas literárias antes da autonomia gráfica, por meio da escuta, da oralidade, da imagem e da leitura compartilhada.

A aprendizagem do sistema de escrita e a formação do leitor se desenvolvem em interação. A criança que ainda lê com apoio pode interpretar uma narrativa complexa, e essa experiência fornece motivos, vocabulário e estruturas para avançar na leitura autônoma.

2.1 O professor-leitor e a intencionalidade da mediação

O professor média com sua voz, suas escolhas e seu modo de estar diante do texto. Uma leitura em voz alta preparada difere da simples oralização. Ela exige conhecimento prévio da obra, atenção ao ritmo, às pausas, à articulação entre palavra e imagem e aos pontos em que a interrupção pode favorecer ou prejudicar a experiência. Preparar a leitura não significa teatralizar todos os textos. Significa compreender sua estrutura para oferecer uma execução coerente com os efeitos que a obra produz.

Branchi e Alves (2022) relacionam ações docentes a memórias positivas de leitura. A constatação reforça uma responsabilidade que ultrapassa a aula específica. Comentários depreciativos sobre preferências, correções excessivas durante a oralização ou perguntas que admitem uma única resposta podem associar o livro ao constrangimento. Em sentido contrário, a disponibilidade para recomendar obras, comentar leituras próprias e reconhecer avanços cria uma imagem social do leitor. A criança observa que ler envolve desejo, curiosidade, dificuldade e troca, não apenas cumprimento de uma obrigação.

A intencionalidade aparece ainda na escolha do momento de intervir. Durante uma história com forte tensão narrativa, interrupções frequentes podem dissolver o envolvimento. Em um livro ilustrado, uma pausa para observar a página dupla pode revelar informações ausentes no texto verbal. Em um poema, a releitura permite ouvir sonoridades que passam despercebidas na primeira execução. A decisão pedagógica nasce da obra e do grupo. Estratégias padronizadas perdem força quando são aplicadas sem considerar o modo de funcionamento do texto.

O professor-leitor também precisa conhecer limites de sua interpretação. A autoridade docente organiza o diálogo, mas não encerra antecipadamente o sentido. Vetter e Neitzel (2022) mostram que a mediação escolar pode manter a fruição quando prioriza a experiência estética. Esse princípio é transferível aos anos iniciais: a explicação não deve ocupar o lugar da descoberta. Intervenções mais produtivas devolvem o problema ao grupo, aproximam passagens, solicitam justificativas e deixam algumas questões em aberto para a releitura.

2.2 Obras integrais, diversidade e qualidade estética

A seleção de obras define parte do que a escola entende por infância, cultura e literatura. Um acervo restrito a narrativas moralizantes oferece pouca margem para ambiguidades e conflitos. Obras de qualidade não precisam evitar temas difíceis, mas tratá-los com elaboração verbal, visual e narrativa. A criança encontra no livro uma forma construída, não uma mensagem disfarçada. Por isso, critérios como adequação etária devem ser combinados com densidade estética, variedade de gêneros, diversidade de autores, representatividade cultural e potencial de releitura.

Valenzuela (2021) evidência como um conto dirigido ao público infantil e juvenil pode dialogar com a tradição do cordel e com narrativas populares. Essa intertextualidade amplia a leitura ao ligar o livro a práticas orais, ritmos e imaginários brasileiros. Nos anos iniciais, trabalhar com cordéis, contos acumulativos, lendas, poemas, quadrinhos, livros-imagem e contos de fadas permite que diferentes crianças encontrem entradas para a experiência literária. A diversidade de formas também impede que a competência leitora seja reduzida ao domínio de um único padrão narrativo.

Os contos de fadas oferecem um exemplo de permanência e transformação. A tradição reúne versões, deslocamentos históricos e reescritas contemporâneas. Valenzuela (2024) discute origens e conceitos do gênero, enquanto sua análise de “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, relaciona o conto contemporâneo a mitos, tradição oral e escrita do feminino (VALENZUELA, 2025). Para a escola, essa complexidade autoriza comparações entre versões e perspectivas. O objetivo não é ensinar uma genealogia completa às crianças, mas criar situações em que percebam o que uma reescrita conserva, silencia ou modifica.

No livro ilustrado, a seleção exige leitura conjunta do verbal e do visual. Nikolajeva e Scott (2011) e Van der Linden (2018) mostram que palavras e imagens podem confirmar, ampliar ou contradizer-se. A mediação precisa conceder tempo para observar enquadramentos, cores, sequência, tipografia, guardas e viradas de página. Perguntar apenas “o que aconteceu?” ignora parte da narrativa. Perguntas como “o que a imagem sabe antes da personagem?” ou “o que mudou entre estas páginas?” direcionam a atenção sem determinar a resposta.

A escolha de obras integrais também protege a arquitetura do texto. Fragmentos podem servir a determinados objetivos, mas não substituem a experiência de acompanhar uma composição. Em narrativas mais longas, a leitura por capítulos cria memória coletiva, antecipação e retomada. Em poemas, a organização do conjunto pode produzir relações que desaparecem quando um único texto é isolado. O planejamento anual precisa incluir leituras breves e extensas, individuais e coletivas, escolhidas pelo professor e pelos alunos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como ensaio teórico apoiado em revisão bibliográfica crítica. Esse delineamento foi escolhido porque o problema não solicita mensuração de efeito nem descrição de uma turma específica, mas a articulação de princípios conceituais e estratégias pedagógicas discutidos em estudos recentes. A revisão não foi concebida como sistemática e não pretende representar de modo exaustivo toda a produção nacional. Seu propósito é reunir evidências e argumentos diretamente relacionados à mediação da leitura literária e examiná-los em diálogo com referências consolidadas da área.

O levantamento foi realizado em julho de 2026, considerando os cinco anos completos anteriores, de 2021 a 2025. Foram combinados os descritores “leitura literária”, “mediação de leitura”, “formação do leitor”, “literatura infantil”, “anos iniciais”, “estratégias de leitura”, “conto de fadas” e “cordel”. A localização ocorreu por buscas dirigidas e consulta às páginas oficiais de periódicos brasileiros e aos registros bibliográficos dos artigos. Adotaram-se como critérios de inclusão: publicação em periódico científico brasileiro; texto em português; período de 2021 a 2025; e relação direta com mediação, formação leitora, literatura para crianças e jovens ou análise de gêneros relevantes para o trabalho escolar.

Foram excluídos textos sem identificação editorial suficiente, trabalhos de eventos, materiais promocionais, duplicatas e publicações cujo foco não permitia estabelecer relação argumentativa com o problema. Estudos sobre outras etapas escolares foram mantidos quando apresentavam princípios de mediação transferíveis aos anos iniciais, com a devida indicação dessa diferença. Esse cuidado evita converter achados do Ensino Médio em evidência direta sobre crianças, ao mesmo tempo que permite discutir aspectos da experiência estética e da atuação docente que atravessam a educação literária.

O corpus recente reuniu estudos publicados em Linhas Críticas, Signótica, Literartes, Revista USP, Signos do Consumo e Soletras. As informações extraídas foram: objeto, contexto, abordagem, contribuição principal e implicações para a mediação. A análise temática agrupou recorrências em cinco eixos: professor-leitor; leitura em voz alta e compartilhada; conversa literária; seleção e diversidade de obras; e continuidade em comunidades de leitores. A BNCC foi utilizada como referência normativa para os anos iniciais, enquanto autores como Colomer, Cosson, Soares, Solé, Rouxel e Bajour forneceram categorias teóricas para interpretar os achados.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica realizada com documentos públicos, não houve participação de seres humanos nem coleta de dados pessoais, razão pela qual não se aplicou submissão a comitê de ética. A principal limitação decorre da heterogeneidade do corpus e da quantidade reduzida de estudos recentes diretamente centrados no 1º ao 5º ano. As conclusões, portanto, assumem caráter analítico e propositivo.

Elas não expressam eficácia causal de uma técnica, mas princípios sustentados pela convergência entre pesquisa, teoria e orientação curricular.

Quadro 1 – Produção brasileira recente mobilizada na análise

Estudo	Periódico	Foco	Contribuição para o artigo
Valenzuela (2021)	Signótica	Relações entre conto infantil e juvenil, cultura popular e cordel	Sustenta a seleção de obras ligadas à oralidade, à memória cultural e à intertextualidade.
Valenzuela; Ruiz (2021)	Literartes	Leitura e produção de textos para crianças e jovens em contexto remoto	Contribui para discutir circulação de textos, adaptação de suportes e continuidade das práticas.
Branchi; Alves (2022)	Linhas Críticas	Perfil leitor e influência das ações de professores	Evidencia a permanência de memórias de leitura e a responsabilidade do professor na formação do leitor.
Vetter; Neitzel (2022)	Linhas Críticas	Mediação literária orientada pela experiência estética	Mostra que exigências escolares podem conviver com fruição quando a mediação preserva a experiência artística.
Valenzuela (2024a)	Revista USP	Origens, conceitos e permanências do conto de fadas	Apoia o trabalho com versões, convenções de gênero e transformações históricas.
Valenzuela (2024b)	Signos do Consumo	Campanhas de leitura, storytelling e incentivo ao contato com livros	Amplia a discussão sobre promoção da leitura e vínculos entre escola, família e circulação social.
Valenzuela (2025)	Soletras	Conto de fadas contemporâneo, mitos e escrita do feminino	Demonstra a densidade intertextual e temática de obras contemporâneas destinadas a diferentes leitores.

Fonte: elaboração própria com base nos estudos selecionados (2026).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura conjunta do corpus e das referências teóricas revelou que estratégias isoladas explicam pouco. A mesma roda de leitura pode ampliar a interpretação ou apenas verificar se a criança prestou atenção. A diferença está na relação entre escolha da obra, objetivo, pergunta, escuta e continuidade. Os cinco eixos identificados funcionam como dimensões de um mesmo trabalho. O professor prepara e lê; o grupo observa e conversa; as interpretações retornam ao texto; o repertório se amplia; e novas leituras retomam experiências anteriores.

Os estudos também registram uma evolução de enfoque. Persiste a preocupação com compreensão, vocabulário e desempenho, mas ganha força uma concepção que integra dimensões cognitivas, estéticas, culturais e relacionais. A leitura literária passa a ser entendida como prática em que o aluno aprende a sustentar inferências, ouvir outros leitores e reconhecer escolhas de linguagem. Essa evolução não elimina o ensino explícito de estratégias. Ela redefine sua finalidade: a estratégia serve à construção de sentido, não à produção de respostas padronizadas.

4.1 Leitura em voz alta e leitura compartilhada

A leitura em voz alta pelo professor é uma estratégia central porque separa temporariamente compreensão e decodificação. Crianças em diferentes níveis de alfabetização podem participar da mesma experiência, acompanhar estruturas mais complexas e conversar sobre o texto. Para produzir esse efeito, a leitura precisa ser recorrente e preparada. O professor conhece o livro, decide onde mostrar as imagens, evita interrupções desnecessárias e prevê um momento posterior de conversa. A atividade não depende de dramatização intensa; depende de uma voz que respeite o ritmo e torne audíveis as escolhas do texto.

Antes da leitura, as intervenções devem criar orientação sem resumir a obra. Observar capa, título, autoria e ilustrações pode ativar conhecimentos e levantar hipóteses. Solé (1998) mostra que antecipar, formular perguntas e estabelecer propósitos são procedimentos de compreensão. Na literatura, contudo, o propósito não pode estreitar a experiência. Perguntar “o que esta capa faz você esperar?” abre possibilidades. Antecipar a moral ou explicar o conflito central reduz a descoberta. A mediação adequada oferece referências suficientes para entrar no texto e preserva aquilo que a narrativa quer revelar gradualmente.

Durante a leitura, interrupções são justificadas quando ajudam a perceber uma relação importante, recuperar um elemento distante ou explicitar uma dúvida compartilhada. Em histórias de suspense, a pausa pode favorecer previsões.

Em poemas, a releitura de um verso permite escutar o som. Em livros-imagem, o silêncio diante da página é parte da leitura. A regra mais segura é perguntar se a interrupção aumenta a atenção ao texto ou apenas comprova que os alunos acompanham o enredo. Quando a finalidade é controle, a sequência de perguntas fragmenta a experiência.

Depois da leitura, uma segunda passagem por trechos selecionados costuma ser mais produtiva que um questionário geral. A releitura fornece evidência para revisar hipóteses e observar detalhes. A criança descobre que compreender não é acertar de primeira, mas retornar ao texto. Essa postura reduz o medo de errar e ensina um procedimento intelectual duradouro. O professor pode recuperar duas interpretações do grupo, localizar as passagens que as sustentam e discutir qual explica melhor o conjunto da obra.

4.2 Conversação literária e escuta interpretativa

A conversa literária transforma uma experiência individual em construção coletiva. Seu valor não reside na quantidade de falas, mas na possibilidade de que uma leitura modifique outra. Perguntas fechadas, voltadas para nomes, lugares e ordem dos acontecimentos, verificam informações. Perguntas interpretativas exploram relações: porque uma personagem mudou, o que uma imagem sugere, que efeito uma repetição produz, por que o final incomoda. A resposta precisa voltar ao texto, mas não precisa coincidir com a leitura do professor.

Bajour (2012) atribui à escuta um papel estruturante. Escutar leitores infantis exige suspender a pressa de completar suas frases e reconhecer que hesitação, silêncio e associação podem ser etapas de uma interpretação. O professor organiza a circulação das falas, pede esclarecimentos e evita que alunos mais rápidos monopolizem o diálogo. Também pode registrar no quadro palavras, perguntas e hipóteses, criando uma memória visível da conversa. Esse registro não substitui a oralidade; ajuda o grupo a perceber o percurso de pensamento.

As divergências são especialmente formativas. Quando duas crianças interpretam uma personagem de modos distintos, o professor pode solicitar que cada uma indique marcas do texto. O confronto deixa de ser pessoal e se torna investigação. Essa prática ensina que a leitura literária comporta pluralidade, mas não arbitrariedade. Uma interpretação se fortalece quando explica detalhes, mantém coerência e considera a obra como conjunto. A criança aprende a argumentar sem transformar literatura em debate de opinião solta.

A mediação estética observada por Vetter e Neitzel (2022) confirma que a escola pode trabalhar objetivos formais sem eliminar fruição. Embora o estudo se concentre no Ensino Médio, o princípio tem alcance mais amplo: a conversa precisa nascer da experiência com a obra, e não de uma lista de conteúdos definida independentemente dela.

Nos anos iniciais, essa orientação se traduz em perguntas breves, retomadas de passagens e respeito ao tempo da turma. A análise se aprofunda por camadas, acompanhando a capacidade dos leitores.

Respostas não verbais também integram a conversação. Desenhos, mapas de personagens, dramatizações, escolha de uma imagem ou composição sonora podem revelar aspectos que a criança ainda não fórmula por escrito. O critério é que a produção dialogue com a obra. Uma atividade decorativa, aplicada a qualquer livro, acrescenta pouco. Uma releitura visual que destaque mudanças de espaço, por exemplo, pode mostrar compreensão da atmosfera narrativa. A produção ganha sentido quando é comentada e relacionada ao texto.

4.3 Estratégias de compreensão sem redução instrumental

Ensinar estratégias de leitura é necessário, sobretudo quando a criança ainda não mobiliza espontaneamente procedimentos de antecipação, inferência, monitoramento e síntese. O risco está em apresentar essas ações como etapas rígidas. Um leitor não executa todas as estratégias com a mesma intensidade em cada texto. A narrativa policial solicita hipóteses; o poema convoca atenção sonora; o conto acumulativo favorece previsão estrutural; o livro-imagem exige observação de sequência e ponto de vista. O gênero e a obra orientam a intervenção.

A inferência ocupa posição central porque o texto literário depende do que não declara. O professor pode perguntar o que a personagem sabe, o que o leitor sabe e que pistas criam essa diferença. Em vez de fornecer a conclusão, reúne indícios. Nos primeiros anos, a imagem frequentemente oferece pistas que complementam ou contradizem o verbal. A leitura multissemiótica prevista na BNCC ganha concretude quando a criança aprende a coordenar esses sistemas, reconhecendo que imagem não é simples ilustração do que já foi dito (BRASIL, 2018).

O monitoramento da compreensão pode ser ensinado por meio de pausas autênticas. O professor verbaliza uma dúvida, volta a uma página e mostra como procura uma pista. Essa modelagem precisa ser econômica para não interromper continuamente a história. Ao tornar visível seu próprio processo, o adulto apresenta a dificuldade como parte da leitura. A criança percebe que bons leitores também se confundem, relêem e alteram hipóteses.

A síntese, por sua vez, não precisa assumir a forma de resumo escrito após toda leitura. Pode aparecer na escolha de três acontecimentos indispensáveis, na criação de um título alternativo, na ordenação de cenas ou na explicação de uma mudança. Essas atividades obrigam o leitor a hierarquizar informações sem repetir mecanicamente o enredo. Em obras poéticas, a síntese pode consistir em identificar uma imagem dominante ou uma sensação construída por palavras e ritmo.

A ampliação vocabular decorre do contato com textos ricos e da discussão de palavras em contexto. Interromper a leitura para definir cada termo raro prejudica o fluxo. Muitas palavras podem ser inferidas, retomadas depois ou compreendidas pela imagem. O professor seleciona aquelas decisivas para o sentido e ajuda a turma a formular hipóteses. A aprendizagem lexical se liga à obra, e a palavra permanece associada à situação em que produziu efeito.

4.4 Repertório, diversidade cultural e relações entre textos

A formação literária exige variedade. Ler apenas narrativas realistas contemporâneas reduz o encontro com estruturas da tradição oral; ler apenas clássicos europeus limita a representação de experiências brasileiras; restringir-se a livros associados a datas comemorativas subordina a escolha literária ao calendário. Um acervo equilibrado inclui autores de diferentes regiões, produções indígenas e afro-brasileiras, poesia, cordel, contos populares, livros ilustrados, quadrinhos, teatro e narrativas longas. A diversidade precisa aparecer durante todo o ano, e não como exceção temática.

O cordel analisado por Valenzuela (2021) mostra como a literatura infantil e juvenil pode dialogar com repertórios populares. Em sala, a leitura oral evidencia métrica, repetição e humor. Comparar o conto com outras histórias de enganar a morte permite observar motivos narrativos e transformações culturais. Esse trabalho não requer transformar a obra em aula de história literária. Requer oferecer informações contextuais na medida em que ampliem a percepção da criança e ajudem a reconhecer a circulação social do gênero.

Os contos de fadas também favorecem relações entre textos. Versões distintas de uma mesma narrativa permitem investigar narrador, personagens, conflitos e valores. A análise de Valenzuela (2025) evidencia como um conto contemporâneo pode recuperar mitos e deslocar perspectivas femininas. Com crianças, a comparação pode começar por perguntas concretas: quem toma decisões, que personagem recebe voz, que final muda, que imagem do trabalho ou da família aparece. O repertório fornece base para perceber que recontar é interpretar.

A diversidade não se limita ao tema. Inclui modos de narrar, materialidades e níveis de desafio. Livros sem palavras exigem leitura visual sofisticada. Poemas curtos podem concentrar ambiguidades. Narrativas extensas demandam memória e acompanhamento. A turma precisa encontrar livros acessíveis e livros que exijam apoio. Quando todas as escolhas correspondem ao nível de decodificação individual, alunos em alfabetização ficam privados de literatura complexa. A leitura do professor corrige essa desigualdade de acesso.

A recomendação entre leitores consolida repertório. Pequenas apresentações, murais de comentários, sacolas de leitura e momentos de escolha tornam o acervo visível.

Campanhas de incentivo podem aproximar livros de famílias e comunidades, como sugere a análise de Valenzuela (2024b) sobre storytelling e marketing social. Na escola, porém, a promoção só se sustenta quando há tempo de leitura, mediação e circulação. Distribuir livros sem construir situações de encontro reduz o alcance da iniciativa.

4.5 Continuidade, avaliação formativa e comunidade de leitores

A continuidade diferencia um projeto formativo de uma sequência de eventos. Uma comunidade de leitores reconhece autores, retoma personagens, espera o capítulo seguinte, recomenda livros e discorda sobre finais. O professor planeja essa memória ao manter registros de leituras, expor capas, organizar empréstimos e reservar tempos estáveis. A frequência diária ou semanal comunica que a literatura pertence à vida da turma e não depende de sobra de tempo.

A avaliação precisa acompanhar processos sem transformar toda leitura em produto. Registros de observação podem considerar participação, qualidade das inferências, uso de evidências, escuta de colegas, autonomia na escolha e capacidade de rever uma interpretação. Esses indicadores não devem gerar notas a cada encontro. Servem para decidir intervenções: ampliar o tempo de espera, retomar um procedimento, formar pequenos grupos ou selecionar uma obra que desafie determinado aspecto.

Portfólios podem reunir respostas variadas ao longo do período: desenhos interpretativos, comentários, listas de livros, gravações de leitura, pequenos textos e autoavaliações. A comparação entre produções revela mudanças mais significativas que uma prova pontual. Uma criança pode passar de respostas centradas no gosto para justificativas apoiadas em trechos; outra pode ampliar a disposição para ler autonomamente. O progresso literário envolve conhecimento e atitude, por isso requer evidências múltiplas.

A relação com a família deve evitar responsabilização moral. Nem todas as casas dispõem de acervo, tempo ou adultos leitores. A escola precisa garantir a experiência e pode criar pontes por empréstimos, orientações simples e encontros de leitura. A leitura compartilhada em casa não deve se converter em tarefa fiscalizada que expõe desigualdades. Quando possível, a família recebe o livro e um convite aberto: ler, ouvir, conversar ou observar as imagens.

A continuidade também se beneficia de articulação entre professores e biblioteca. Acervos conhecidos permitem planejar progressões e evitar repetição casual das mesmas obras. Bibliotecários podem contribuir com curadoria, circulação e projetos autorais. A formação docente precisa incluir leitura de literatura infantil e análise de livros ilustrados, não apenas metodologias. O professor que amplia seu repertório escolhe melhor, percebe relações e responde com mais segurança às interpretações dos alunos.

Quadro 2 – Estratégias de mediação e critérios de qualidade pedagógica

Estratégia	Ação docente	Risco a evitar
Preparação da leitura em voz alta	Conhecer a obra, ensaiar ritmo, pausas e apresentação das imagens.	Improvisar sem domínio do texto ou teatralizar de modo que a performance esconda a linguagem.
Antecipação	Explorar capa, título e conhecimentos prévios sem revelar o conflito.	Resumir a obra antes da leitura ou exigir previsões corretas.
Pausas durante a leitura	Interromper apenas quando a pausa amplia atenção, inferência ou observação.	Fragmentar o texto com perguntas de controle a cada página.
Conversação literária	Acolher respostas, pedir evidências e confrontar interpretações.	Conduzir o grupo à resposta previamente definida pelo professor.
Releitura	Retomar passagens para revisar hipóteses e perceber escolhas de linguagem.	Repetir o texto apenas para treinar fluência ou memorização.
Produção de resposta	Escolher desenho, escrita, oralidade ou dramatização conforme a obra.	Aplicar a mesma atividade decorativa a todos os livros.
Curadoria	Combinar diversidade cultural, qualidade estética, gêneros e níveis de desafio.	Escolher apenas por tema moral, data comemorativa ou facilidade lexical.
Avaliação formativa	Observar processos, registrar avanços e planejar intervenções.	Transformar cada leitura em ficha, prova ou nota.

Fonte: elaboração própria a partir da síntese teórica e dos estudos analisados (2026).

5 CICLO DIDÁTICO PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

A sistematização dos resultados permite propor um ciclo didático flexível. Ele não funciona como receita nem exige que todas as etapas apareçam em toda leitura. Sua utilidade está em organizar decisões que frequentemente ficam implícitas. O ciclo compreende curadoria, preparação, abertura, experiência de leitura, conversação, aprofundamento, resposta e continuidade. Cada movimento pode durar minutos ou várias aulas, conforme a obra e os objetivos.

Na curadoria, o professor considera repertório da turma, qualidade da obra, diversidade e potencial de desafio. A pergunta principal não é apenas se as crianças gostarão, mas que experiência o livro oferece e porque merece ser lido naquele momento. A preparação envolve leitura prévia, identificação de relações entre texto e imagem, previsão de dificuldades e escolha de poucas intervenções. Também inclui decisões materiais: disposição do grupo, acesso visual às páginas e disponibilidade de exemplares.

A abertura apresenta o livro e convida à leitura. Informações sobre autor, ilustrador, gênero ou contexto entram quando ajudam a observar a obra.

Em seguida, a experiência de leitura preserva continuidade e atenção. A conversação começa por impressões genuínas e avança para aspectos que o grupo ainda não percebeu. O professor usa falas das crianças como ponte, evitando uma lista desconectada de perguntas.

O aprofundamento ocorre por releitura, comparação ou investigação de um recurso. Em um livro ilustrado, pode concentrar-se no ponto de vista visual. Em um cordel, no ritmo e na repetição. Em um conto de fadas, nas diferenças entre versões. A resposta do leitor assume uma forma coerente com esse foco. Pode ser comentário oral, desenho, reescrita de uma cena, leitura expressiva, carta a uma personagem ou recomendação. A atividade não precisa ser longa para ser intelectualmente exigente.

A continuidade fecha o encontro e abre o próximo. O professor registra uma pergunta, recomenda outra obra, mantém o livro disponível ou combina a leitura do capítulo seguinte. Esse movimento evita que a conclusão se torne encerramento definitivo. A literatura permanece circulando na turma. O quadro seguinte apresenta um exemplo de aplicação, ajustável a diferentes anos.

Quadro 3 – Exemplo de planejamento de uma sequência de três encontros

Momento	Foco	Ações possíveis
Encontro 1	Curadoria, abertura e leitura integral ou primeiro capítulo	Apresentar obra e autores; ler com poucas interrupções; registrar impressões e perguntas do grupo.
Encontro 2	Conversação e releitura focalizada	Retomar perguntas; comparar interpretações; localizar pistas verbais e visuais; introduzir conceitos necessários.
Encontro 3	Resposta e continuidade	Produzir comentário, desenho interpretativo, recomendação ou reescrita; compartilhar; relacionar a outra obra e organizar empréstimos.

Fonte: elaboração própria (2026).

No 1º e no 2º ano, o ciclo pode apoiar-se mais intensamente na leitura do professor, em respostas orais e visuais e na exploração de textos breves ou repetitivos. Isso não significa simplificar a interpretação. Crianças pequenas percebem ironia, medo, humor e relações entre imagem e palavra quando encontram condições para expressá-los. O professor registra suas falas e modela a volta ao texto.

No 3º ao 5º ano, aumenta a participação da leitura autônoma, sem abandono da leitura em voz alta. Pequenos grupos podem ler obras diferentes, manter diários breves, comparar versões e organizar recomendações. O ensino de estratégias torna-se mais explícito, especialmente em textos longos. Ainda assim, a atividade precisa preservar o encontro com a obra. A técnica não deve ocupar toda a cena.

A proposta também admite adaptações inclusivas. Audiolivros, ampliação de fonte, descrição de imagens, leitura em pares, antecipação de vocabulário e diferentes formas de resposta ampliam participação. A adaptação mantém o desafio intelectual e modifica os meios de acesso. Quando a turma compartilha a mesma obra por suportes distintos, a conversa fortalece pertencimento e evita a separação do aluno em uma atividade paralela.

Por fim, o ciclo exige um professor com autonomia para ler a turma e a obra. Nenhum protocolo substitui conhecimento literário, escuta e reflexão sobre a prática. A sistematização serve como mapa de decisões. Sua qualidade aparece quando as crianças passam a formular perguntas, justificar interpretações, procurar livros e reconhecer-se como participantes de uma cultura leitora.

6 CONCLUSÃO

A análise respondeu à questão de pesquisa ao identificar cinco condições articuladas para a formação do leitor literário nos anos iniciais: professor que lê e planeja; presença de leitura em voz alta e compartilhada; conversação sustentada por escuta e evidências; seleção estética e culturalmente diversa; e continuidade em uma comunidade de leitores. Essas condições organizam estratégias específicas, mas impedem que qualquer técnica seja tomada como solução isolada.

O objetivo geral foi alcançado pela sistematização de princípios e pela proposição de um ciclo didático flexível. As estratégias antes, durante e depois da leitura mostraram-se produtivas quando derivam da obra e do grupo. Antecipar, inferir, reler, sintetizar e ampliar vocabulário continuam relevantes, porém ganham sentido dentro de uma experiência literária integral. O ensino explícito orienta o leitor sem transformar interpretação em reprodução da resposta docente.

A produção brasileira recente indica uma mudança consistente na compreensão da mediação. A atuação do professor deixa de ser associada apenas à oferta de livros ou à verificação de conteúdo e passa a envolver curadoria, execução da leitura, escuta, construção de repertório e atenção à dimensão estética. Estudos realizados em outras etapas escolares não foram tratados como evidência direta sobre crianças, mas contribuíram para reconhecer princípios de fruição e experiência que atravessam a educação literária.

A revisão apresenta limites. O corpus recente diretamente voltado aos anos iniciais mostrou-se restrito e heterogêneo, o que impede generalizações sobre eficácia. Pesquisas futuras podem acompanhar turmas por períodos mais longos, comparar formas de conversação literária, analisar mediações com livros ilustrados e investigar como formação docente, acervo e organização do tempo afetam a continuidade das práticas.

Para o trabalho escolar, o alcance da proposta é concreto: garantir tempos estáveis de leitura, selecionar obras que resistam a uma única explicação, ensinar procedimentos de compreensão no interior da experiência e observar como cada criança amplia sua participação. A formação do leitor se torna visível quando o aluno procura textos, sustenta uma interpretação, escuta outra leitura e retorna à obra para pensar novamente.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRANCHI, Natália; ALVES, Izandra. Influências do professor na constituição do aluno leitor: algumas constatações. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e43453, 2022. DOI: 10.26512/lc28202243453. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43453>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

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

VALENZUELA, Sandra Trabucco. O conto “A quase morte de Zé Malandro”, de Ricardo Azevedo: a literatura infantil e juvenil e o cordel. **Signótica**, Goiânia, v. 33, e64817, 2021. DOI: 10.5216/sig.v33.64817. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/64817>. Acesso em: 15 jul. 2026.

VALENZUELA, Sandra Trabucco. Conto de fadas: origens, conceitos e reflexões sobre o gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 140, p. 89-106, 2024a.

VALENZUELA, Sandra Trabucco. “Leia para uma criança” e “Busca da mãe”: storytelling e marketing social como incentivos à leitura. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 16, n. 1, e221286, 2024b.

VALENZUELA, Sandra Trabucco. “A moça tecelã”, de Marina Colasanti: mitos, silêncio e o feminino no conto de fadas contemporâneo. **Soletras**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 152-168, 2025. DOI: 10.12957/soletras.2025.92032. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/92032>. Acesso em: 15 jul. 2026.

VALENZUELA, Sandra Trabucco; RUIZ, Regina Célia. Ensino remoto em tempos de pandemia: leitura e produção de textos para crianças e jovens. **Literartes**, São Paulo, p. 227-256, 2021.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

VELOSO, Geisa Magela; PAIVA, Aparecida. Representações sociais de leitura: práticas docentes e formação de crianças leitoras. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, e31903, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.31903. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/31903>. Acesso em: 15 jul. 2026.

VETTER, Lívia Perenha; NEITZEL, Adair de Aguiar. Nós, de Salim Miguel: mediações de leitura no Ensino Médio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e44012, 2022. DOI: 10.26512/lc28202244012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/44012>. Acesso em: 15 jul. 2026.

YUNES, Eliana. Círculos de leitura: teorizando a prática. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, n. 33, p. 17-21, 1999.