



PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO

CONEXÕES ENTRE BIBLIOTECONOMIA E LINGUÍSTICA



MARISSOL FERREIRA BATISTA CAVALCANTI



PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO

conexões entre biblioteconomia e linguística

1ª Edição



AUTORA

Marissol Ferreira Batista Cavalcanti

DOI: 10.47538/AC-2025.56



Ano 2025

PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO

conexões entre biblioteconomia e linguística

1ª Edição

Catálogo da publicação na fonte

Cavalcanti, Marissol Ferreira Batista.

Práticas de leitura e letramento crítico: conexões entre biblioteconomia e linguística [recurso eletrônico] / Marissol Ferreira Batista Cavalcanti. – 1. ed. – Natal: Editora Amplamente, 2025.

PDF.

ISBN: 978-65-5321-039-4

DOI: 10.47538/AC-2025.56

1. Leitura. 2. letramento crítico. 3. Biblioteconomia. 4. Linguística. 5. Educação.
I. Título.

CDU: 028

C357

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2025 Os autores

Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas
Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Cláudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vândia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro
Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos





Sumário

CAPÍTULO I APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA	6
CAPÍTULO II LEITURAS DECOLONIAIS NA INFÂNCIA: COM QUAL PENTEADO EU VOU? E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	9
CAPÍTULO III LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO: EXPLORANDO A TEMÁTICA DA COR DE PELE COM 'A COR DE CORALINE'	23
CAPÍTULO IV FICHAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....	36
CAPÍTULO V BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO CRÍTICO: ARTICULAÇÕES ENTRE BIBLIOTECONOMIA E LINGUÍSTICA APLICADA	55
SOBRE A AUTORA	69



APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA

A presente coletânea reúne capítulos decorrentes de estudos, reflexões e relatos de experiências desenvolvidas no contexto da biblioteca escolar, espaço reconhecido como elemento essencial ao processo educativo e à formação integral de leitores. Os textos que a compõem têm como ponto de partida práticas sistemáticas de mediação de leitura, ações de incentivo à literatura e registros de experiências pedagógicas que contemplam tanto a atuação de profissionais da educação quanto a participação ativa dos estudantes.

O reconhecimento legal da biblioteca escolar como “equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo”, conforme estabelecido na Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024, reforça a relevância institucional dessa instância. Tal legislação não apenas regulamenta o funcionamento das bibliotecas escolares, mas também explicita objetivos fundamentais, como a democratização do acesso à informação, o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita, a disponibilização de recursos educativos diversificados e a promoção de ambientes propícios à socialização e à interação. Nesse contexto, a biblioteca escolar ultrapassa sua função tradicional de espaço de guarda de acervos, configurando-se como locus estratégico de aprendizagem, experimentação pedagógica e construção coletiva de saberes.

Os capítulos que integram esta obra articulam fundamentação teórica e práticas pedagógicas, dialogando com referenciais que discutem a mediação de leitura, o letramento literário e as práticas culturais no ambiente escolar. O primeiro capítulo, *Leitura Decolonial na Infância: “Com Qual Penteado Eu Vou?” e a Construção de Identidades*, analisa a mediação de uma obra de autoria afro-brasileira, com vistas a aproximar as crianças da literatura produzida por autoras e autores negros, favorecendo uma educação antirracista a partir da linguagem



estética e da reflexão sobre identidade. O segundo capítulo, *Leitura e Letramento Crítico: Explorando a Temática da Cor de Pele com “A Cor de Coraline”*, apresenta uma proposta de mediação que problematiza a expressão “cor de pele” e fomenta discussões sobre representações sociais e diversidade, ressaltando a leitura crítica e reflexiva como ferramenta para a promoção da igualdade e do respeito às diferenças. O terceiro capítulo, *Fichas de Leitura e a Formação de Leitores: Uma Análise Crítica*, examina o uso das fichas de leitura como recurso pós-leitura, analisando suas potencialidades e limitações, bem como seu papel no processo de formação de leitores críticos, reflexivos e socialmente engajados. Por fim, o quarto capítulo, *Biblioteca Escolar Como Espaço Crítico: Articulação Entre Biblioteconomia e Linguística*, realiza uma análise das três experiências anteriormente descritas, discutindo de que maneira tais práticas de mediação contribuem para consolidar a biblioteca escolar como um espaço formador, socialmente implicado e promotor de uma leitura crítica e significativa.

Em síntese, os relatos e estudos reunidos nesta coletânea evidenciam a potência de metodologias que estimulam o engajamento dos estudantes, favorecem a apropriação crítica dos textos literários e possibilitam experiências de leitura transformadoras. Trata-se, portanto, de um convite à reflexão sobre o papel da biblioteca escolar como espaço de mediação literária, de formação integral e de engajamento cultural, reafirmando a necessidade de práticas educativas que reconheçam os leitores como sujeitos ativos na construção de sentidos e na apropriação crítica do conhecimento.

Marissol F. B. Cavalcanti



01

LEITURAS DECOLONIAIS NA INFÂNCIA: COM QUAL PENTEADO EU VOU? E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES



LEITURAS DECOLONIAIS NA INFÂNCIA: COM QUAL PENTEADO EU VOU? E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES¹

RESUMO

Este capítulo apresenta um recorte do relato de experiência da mediação literária da obra *Com qual penteado eu vou*, de Kiusam de Oliveira, desenvolvida com estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I em uma escola da rede privada. A proposta teve como objetivo principal aproximar as crianças da literatura de autoria afro-brasileira, promovendo uma educação antirracista por meio da linguagem estética. Ao longo de quatro semanas, a mediação se estruturou em quatro fases: sensibilização inicial, apresentação do livro, leitura compartilhada e roda de conversa. As reflexões teóricas que embasam o trabalho dialogam com perspectivas do letramento crítico em Mattos (2013), Mattos, Jucá e Jorge (2019), da decolonialidade em Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueredo (2019) e do letramento literário em Cosson (2011, 2017). Os resultados evidenciam como a literatura pode ser um potente instrumento de representatividade, desconstrução de estereótipos e fortalecimento identitário.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação literária. Letramento crítico. Decolonialidade. Formação leitora.

¹ Cf. CAVALCANTI, M. F. B. Leituras decoloniais na infância: com qual penteado eu vou? e a construção de identidades. In: Anais do Simpósio Nacional de Letras e Linguística. **Anais [...]**. Catalão(GO) UFCAT, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-sinalel/1073811-LEITURAS-DECOLONIAIS-NA-INFANCIA--COM-QUAL-PENTEADO-EU-VOU-E-A-CONSTRUCAO-DE-IDENTIDADES>. Acesso em: 03 set. 2025.



INTRODUÇÃO

Os índices de leitura no Brasil têm revelado, ano após ano, um cenário preocupante. Dados da *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro, 2024) indicam que, entre 2019 e 2024, o país perdeu aproximadamente sete milhões de leitores. Entre os que permanecem, observa-se uma migração significativa dos livros em suportes físicos para plataformas digitais ou para formatos adaptados, fenômeno que reconfigura os modos de acesso e consumo da literatura. Como afirmam Nunes e Melo (2024, p. 5), “contemporaneamente, os textos literários (sobre)vivem ou ganham novas vidas em novos suportes”, sejam eles edições impressas com diferentes recursos gráficos ou dispositivos digitais.

Nesse contexto, como lembra Lajolo (2018), é essencial compreender que tais suportes devem coexistir, sem que um anule o outro.

É nesse cenário que emergem minhas inquietações como bibliotecária escolar, mediadora literária e formadora de mediadores. Busco desenvolver propostas que, mais do que garantir o contato com a materialidade do livro, ofereçam vivências estéticas e espaços de reflexão crítica, permitindo que os leitores atribuam novos sentidos às obras e as relacionem às suas próprias experiências. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de letramento proposta por Mattos (2013), com base nos estudos de Lankshear, Snyder e Green (2000), que defendem um letramento em três dimensões — operacional, cultural e crítica. Como afirmam os autores, “não basta apenas que o indivíduo seja letrado, mas letrado em alguma coisa” (Lankshear; Snyder; Green, 2000, *apud* Mattos, 2013, p. 23), destacando que o letramento está intrinsecamente vinculado à linguagem, ao contexto e aos usos sociais.

Ao relatar a experiência apresentada neste capítulo, considero especialmente relevante a dimensão cultural do letramento, que nos convida a estabelecer conexões entre texto, contexto e significado, reconhecendo as escolhas que fazemos ao exercer nossas práticas leitoras. Nesse sentido, a leitura



é compreendida como um ato político e transformador, alinhando-se à perspectiva de Paulo Freire (1988) em *A importância do ato de ler*. Para Freire, ler não é apenas decodificar palavras, mas um processo de compreensão de si e do mundo, capaz de desvelar estruturas que limitam a participação social e a emancipação dos sujeitos.

Essa concepção de leitura como prática libertadora também é compartilhada por bell hooks (2013), que, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, narra suas experiências em escolas estadunidenses durante os períodos de segregação e dessegregação racial. Como observa Almeida (2021), esse foi um tempo de profunda tristeza para a autora, que vivenciou, no espaço escolar, invisibilidade e apagamento cultural. Essas vivências reforçam a urgência de práticas educativas que reconheçam a diversidade e confrontem processos de silenciamento.

É nesse horizonte que se inscreve a proposta deste trabalho: pensar a mediação literária como um espaço de letramento crítico desde a infância, capaz de ampliar não apenas as competências cognitivas, mas também as dimensões afetivas, sociais e políticas dos aprendizes. Como destacam Mattos, Jucá e Jorge (2019, p. 68-69), o letramento crítico “está focado nas questões de poder expressas pela linguagem e, conseqüentemente, nas relações entre linguagem e mudança social”, favorecendo a construção de uma educação cidadã em que os sujeitos participam ativamente das práticas sociais que os cercam.

INFÂNCIA E FORMAÇÃO LEITORA

Refletir sobre a perspectiva crítica do letramento implica reconhecer a infância como um período essencial para a construção da competência leitora — que envolve não apenas a apropriação da linguagem verbal, mas também a interpretação de sentidos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Gerlin (2021) afirma que essa competência constitui um tipo específico de conhecimento,



que demanda o domínio de procedimentos e estratégias capazes de promover aprendizagens significativas e, sobretudo, a produção de novos saberes a partir das relações que se estabelecem em contato com novas informações.

Essas reflexões me remetem às palavras de Marina Colasanti em seu texto *A sedução das bibliotecas* (2017), no qual narra suas memórias afetivas construídas no espaço da biblioteca de seu avô. Rememorar as vivências livrescas da infância é revisitar um tempo de descobertas, de afeto e de formação de vínculos com o livro e com o literário. Carrego comigo essas imagens da minha própria infância leitora, nítidas e carregadas de significados, e reconheço que elas orientam minha prática profissional. Acredito que o trabalho com crianças deve oportunizar experiências que permitam a cada uma compor sua “biblioteca interna”, criando repertórios culturais e afetivos a partir das vivências de leitura.

Recordo-me, por exemplo, do dia em que meu pai chegou em casa com uma sacola de livros e materiais escolares. Entre eles, estava a cartilha com a primeira história ficcional que li — a de um gato que brincava com um novelo de lã. Hoje compreendo que aquele texto não se enquadrava no que se considera literatura, mas, à época, a narrativa me fascinava e ajudou a consolidar meu vínculo com os livros. Como explicam Lajolo e Zilberman (2019), a trajetória da leitura no Brasil é marcada por práticas alfabetizadoras que nem sempre priorizavam o literário, e minha experiência pessoal se insere nesse contexto.

Essas memórias não apenas me constituíram como leitora, mas também como profissional. Foram experiências que, mesmo não literárias em sentido estrito, contribuíram para que eu construísse uma “biblioteca interna” que articula referências literárias e teóricas, em diálogo constante com minha realidade. Essa compreensão me ajuda a reconhecer que, historicamente, a leitura literária no Brasil foi muitas vezes utilizada como pretexto para outros fins (Lajolo, 1985), configurando o que Soares (1999) chama de “escolarização inadequada do literário”. Se hoje já temos discussões mais críticas sobre essas práticas, ainda é necessário seguir avançando para ressignificar a relação da escola com o texto literário.



LEITURA LITERÁRIA, PROGRAMAS DE LEITURA E LETRAMENTOS

Se, de um lado, a literatura ainda é frequentemente utilizada para fins didáticos, de outro, cresce a compreensão de que o literário pode ocupar um espaço mais significativo na formação cultural dos sujeitos. Souza e Cosson (2011) destacam que a leitura é uma das competências culturais mais valorizadas e apontam o impacto positivo de políticas e programas que visam democratizar o acesso aos livros e fomentar o hábito de ler. Um exemplo importante é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 pelo Governo Federal, cujo objetivo é ampliar o acesso à cultura e incentivar a leitura por meio da distribuição de acervos literários, obras de referência e materiais de apoio pedagógico a escolas públicas de todo o país (Ministério da Educação, 1997).

Embora tais políticas representem um avanço significativo, disponibilizar acervos não é suficiente para formar leitores. É necessário que essas ações sejam acompanhadas de processos formativos que qualifiquem os mediadores literários e lhes ofereçam suporte para desenvolver práticas de leitura significativas. Nesse sentido, compreender a mediação como um processo intencional, que demanda conhecimento profundo sobre o texto literário e planejamento metodológico, é fundamental. Rouxel (2013) nos convida a refletir sobre o “porquê” e o “como” ensinar literatura, ressaltando que a prática só se torna potente quando há clareza de objetivos e de caminhos para alcançá-los.

Esse movimento nos leva à discussão sobre o letramento literário, que se diferencia de uma prática de leitura puramente instrumental. Dalvi (2018) observa que, entre as pesquisas recentes, destacam-se os conceitos de *educação literária* e *letramento literário*. Enquanto a educação literária está associada a propostas didáticas de formação de leitores proficientes, o letramento literário, segundo Cosson (2011, 2017, 2024), refere-se a um processo contínuo de apropriação da literatura como linguagem. Esse processo começa nas primeiras experiências com



o texto literário — como as cantigas de ninar — e se estende ao longo da vida, permitindo a internalização de modos mais profundos de interação com o texto.

Para compreender essa ideia, é útil lembrar a definição de letramento proposta por Soares (2010, p. 145), que o descreve como “o estado ou condição de indivíduos, ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura”. Assim, podemos entender o letramento literário como a vivência dessas práticas especificamente no campo da literatura, considerando suas dimensões estéticas, culturais e históricas.

Nessa perspectiva, defendo que a literatura ocupe um espaço de protagonismo na escola, e não uma função secundária. Como lembra Mattos (2013), os letramentos são “socialmente construídos” e, portanto, dinâmicos, em constante diálogo com as mudanças da sociedade. Essa compreensão nos permite buscar práticas de mediação que privilegiem a integralidade da obra, o respeito ao texto original e o estímulo à reflexão crítica dos leitores, como propõem Souza e Cosson (2011) e Giroto e Souza (2010) ao sugerirem o trabalho com “oficinas de leitura”. Essa postura amplia as possibilidades de interação estética e crítica com o literário, conferindo à leitura um caráter formador e transformador.

EXPERIÊNCIA DE LEITURA, DECOLONIALIDADE E NORMATIVIDADE

A experiência de mediação que relato neste capítulo nasceu do desejo de oferecer às crianças uma vivência literária que fosse, ao mesmo tempo, prazerosa, significativa e crítica. A obra escolhida, *Com qual penteado eu vou?*, de Kiusam de Oliveira, possibilitou trabalhar com temas como diversidade, beleza e identidade, articulando-os à construção de uma educação antirracista por meio da linguagem estética. Todos os personagens do livro são crianças negras, retratadas em sua pluralidade física e cultural, o que confere à narrativa um forte potencial de representatividade.



Ao planejar a mediação, busquei adotar uma postura decolonial — não como uma adesão superficial a uma tendência, mas como um compromisso efetivo com a desconstrução de normas que silenciam e invisibilizam identidades, como aponta Menezes de Souza e Hashiguti (2022). Concebo o acervo escolar como majoritariamente colonial, uma vez que, em grande parte, é composto por obras de autores brancos ou que não dialogam com as culturas africanas e afro-brasileiras. Essa ausência contribui para a marginalização de narrativas negras e para que muitos alunos não se sintam representados no ambiente escolar.

Além disso, percebo que, em muitas instituições, livros de autoria africana ou afro-brasileira são evitados — ora porque são considerados “temas sensíveis”, ora porque os professores temem reações de censura de famílias ou da própria comunidade escolar. Quando tais obras são utilizadas, geralmente o são apenas para cumprir a determinação legal da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, e não por um reconhecimento da importância dessas narrativas no processo formativo dos estudantes. Essa prática acaba reforçando o universalismo criticado por Boaventura de Sousa Santos, citado por Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueredo (2019), segundo o qual “o universal é, muitas vezes, um saber local que se impõe como único”.

A escolha desta obra, portanto, foi também uma forma de resistência e de enfrentamento a esse cenário, oferecendo às crianças um espaço de reconhecimento e valorização das identidades negras desde a infância.

VIVENCIANDO AS FASES DA MEDIAÇÃO

A proposta de mediação foi realizada ao longo de quatro semanas com treze turmas da Educação Infantil e vinte e uma turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em encontros semanais de 50 minutos. A experiência foi organizada em quatro fases, que descrevo a seguir.

1º MOMENTO – SENSIBILIZAÇÃO

No primeiro encontro, organizei as crianças em círculo e apresentei uma boneca que representava a personagem principal da história. Pedi que a passassem de mão em mão “como um bebê”, conversando sobre os cuidados necessários ao segurar algo precioso.

A dinâmica gerou interações significativas: algumas crianças descreveram as características da boneca com carinho, mas uma criança se recusou a tocá-la, manifestando repúdio. Esse episódio expôs, de forma contundente, como representações sociais e padrões eurocêntricos de beleza, mesmo na infância, moldam percepções. A conversa que se seguiu, em que as próprias crianças questionaram a reação do colega, abriu espaço para uma reflexão crítica sobre respeito e diversidade.

Figura 1: Boneca representando a personagem principal da obra Com qual penteado eu vou?



Fontes: Imagem feita pela autora Cavalcanti (2025).

2º MOMENTO – APRESENTAÇÃO DO LIVRO

No segundo encontro, apresentei a obra em sua materialidade, destacando a trajetória de Kiusam de Oliveira e a importância de conhecer autores afro-

brasileiros. Exploramos juntos a capa, as ilustrações e os elementos visuais do livro. Convidei as crianças a fazerem inferências sobre a narrativa apenas observando as imagens, em uma etapa que chamo de “encantar com o livro”, antes da leitura propriamente dita. Esse momento despertou curiosidade e criou um clima de expectativa para o encontro seguinte.

Figura 2: Capa do livro Com qual penteado eu vou?



Fonte: Imagem fotográfica digitalizada da capa da obra da autora Kiusam de Oliveira.

3º MOMENTO – LEITURA DA HISTÓRIA

No terceiro encontro, realizei a leitura integral da obra, destacando autoria e ilustrações. Usei diferentes entonações e expressões para tornar a leitura mais envolvente, e fiz pausas estratégicas para promover a participação das crianças. Os personagens Abidemi e Adofo, que representam crianças negras com vitiligo e albinismo, despertaram grande curiosidade e comentários diversos, que variaram entre surpresa e admiração. Esses momentos evidenciaram a potência do texto para provocar questionamentos e discussões sobre diversidade.

Figura 3: Imagens de personagens do livro.



Figura 4: Imagens de personagens do livro.



Fonte: Obra *Com qual penteado eu vou?* Da autora Kiusam de Oliveira.

4º MOMENTO – RODA DE CONVERSA

No último encontro, retomamos a história em uma roda de conversa. Cada criança pôde compartilhar suas impressões e escolher seu personagem preferido. Esse espaço trouxe relatos emocionantes, como o de uma aluna que compartilhou um episódio de preconceito sofrido por sua mãe no ambiente de trabalho. Essa narrativa mobilizou a turma e possibilitou discutir, de forma sensível e crítica, questões relacionadas à raça, identidade e respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada reforça o potencial da mediação literária como prática decolonial e como instrumento para desconstruir normatividades enraizadas no contexto escolar. Ao escolher a obra *Com qual penteado eu vou?* e



estruturar a mediação em fases intencionais, foi possível criar um espaço de diálogo, acolhimento e reflexão crítica sobre diversidade, representatividade e identidade.

A utilização de recursos como a boneca na sensibilização, a valorização da biografia da autora e as rodas de conversa contribuíram para ir além da leitura do texto, transformando o encontro com a literatura em uma experiência estética e formativa. Ao mesmo tempo, a atividade evidenciou desafios que ainda precisam ser enfrentados no ambiente escolar, como as resistências explícitas e os silenciamentos que persistem quando o assunto é raça.

Reconheço a importância da Lei 10.639/2003 como marco para a inserção dessas temáticas no currículo, mas defendo que sua efetivação vá além do cumprimento legal, incorporando uma conscientização genuína sobre o papel da literatura de autoria africana e afro-brasileira na formação de crianças e jovens.

Esse relato é, portanto, um convite à reflexão: descolonizar acervos e práticas pedagógicas é um movimento urgente para garantir que todas as crianças se sintam vistas, representadas e valorizadas. A literatura infantil, como demonstra a obra de Kiusam de Oliveira, tem potência para transformar olhares e contribuir para uma sociedade mais justa, plural e equitativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIADA, M. de. bell hooks. Mulheres na Filosofia. **Blog Unicamp**. Campinas, 2024. Disponível em: [2https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/#:~:text=Entre%20os%20anos%201970%20e,brancas%2C%20a%20nega%C3%A7%C3%A3o%20do%20racismo](https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/#:~:text=Entre%20os%20anos%201970%20e,brancas%2C%20a%20nega%C3%A7%C3%A3o%20do%20racismo). Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em:



https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola. *In*: PORTAL MEC. **Ministério da Educação**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 5 nov. 2024.

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

COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. *In*: **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 101-107. (Curso de Pedagogia, 2).

COSSON, R. Letramento literário. *In*: UFMG. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte, 2024. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 17 fev. 2025.

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

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

GIROTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. *In*: SOUZA, R. (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró- Livro, 2024. Disponível em https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

HOOKE, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da Liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 288 p.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. 539 p.

LAJOLO, M. **Literatura**: ontem, hoje e amanhã. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2018. 171 p.



MATTOS, A. M. de A. Letramento crítico na escola pública: uma experiência de formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. *In*: DUTRA, D. P.; MELLO, M. R. de. (orgs.). **Educação continuada**: diálogo entre ensino, pesquisa e extensão. p. 20-77.

MATTOS, A. M. de A.; JUCÁ, L. C. V.; JORGE, M. L. dos S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 15, p. 64-91, 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/38666/29444>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEREDO, E. H. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mário Trindade. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 5-21, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230/39800>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T; HASHIGUTI, S. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá, v. 29, n. 53, p. 149-147, jan./mar., 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 1 dez. 2024.

NUNES; M. F.; MELO, C. A. de. (Re)pensar a formação de leitores jovens: suportes, convergências e transposições associadas à literatura. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1-17, jul./set. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/fgcw6wGVDkMJrMJcYw3BS4f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2024.

OLIVEIRA, K. **Com qual penteado eu vou?** 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2021. 48p.

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



02

LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO: EXPLORANDO ATEMÁTICA DA COR DE PELE COM 'A COR DE CORALINE'



LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO: EXPLORANDO A TEMÁTICA DA COR DE PELE COM 'A COR DE CORALINE'²

RESUMO

Este capítulo apresenta um recorte de um relato de experiência, originalmente escrito em coautoria com Cássia Aparecida Silva e Wendel Félix, e apresentado no VII Simpósio Nacional de Letras e Linguística (SINALEL). Parte-se da compreensão de que a biblioteca escolar, reconhecida pela Lei 14.837/2024 como equipamento cultural essencial ao processo educativo, desempenha papel estratégico na promoção de habilidades e competências que fortalecem os direitos de aprendizagem, em especial no campo da leitura e da escrita. Nesse contexto, repensar a atuação do bibliotecário em articulação com docentes torna-se fundamental para o desenvolvimento de propostas de mediação literária que dialoguem com os desafios e potencialidades do ambiente escolar. A experiência aqui relatada envolveu a mediação da obra *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, com estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do interior de Minas Gerais. Desenvolvida ao longo de quatro semanas em 2024, a proposta buscou problematizar a expressão “cor de pele” e promover uma educação antirracista por meio da literatura infantil. Estruturada em quatro fases — apresentação da obra, gamificação, leitura mediada e reflexão crítica —, a ação foi sustentada por referenciais da Linguística Aplicada em Moita Lopes (2009), do letramento crítico em Mattos (2013), Mattos, Jucá e Jorge (2019), das perspectivas decoloniais em Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueiredo (2019) e do letramento literário Cosson (2011, 2017) e Petit (2020).

² Cf. CAVALCANTI, M. F. B.; FELIX, W.; SILVA, C. A. da. Leitura e letramento crítico: explorando a temática da cor de pele com a obra 'a cor de Coraline'. In: Anais do Simpósio Nacional de Letras e Linguística. **Anais [...]**. Catalão(GO) UFCAT, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-sinalel/1079748-LEITURA-E-LETRAMENTO-CRITICO--EXPLORANDO-A-TEMATICA-DA-COR-DE-PELE-COM-A-OBRA-A-COR-DE-CORALINE>. Acesso em: 03 set. 2025.



Os resultados evidenciam a potência da mediação literária como prática formativa e como instrumento de tensionamento de discursos naturalizados no espaço escolar, favorecendo reflexões críticas e contribuindo para a construção de ações pedagógicas contínuas que valorizem a pluralidade cultural e a representatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação literária; Letramento crítico; Decolonialidade; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A biblioteca escolar, reconhecida pela Lei nº 14.837/2024 como equipamento cultural essencial ao processo educativo, desempenha papel estratégico no desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes que asseguram os direitos de aprendizagem, especialmente no campo da leitura e da escrita (Brasil, 2024). Embora a legislação não mencione de forma explícita a leitura literária, tal perspectiva reforça a necessidade de (re)pensar o espaço que a literatura ocupa no contexto escolar e de ressignificar a atuação do bibliotecário em articulação com os docentes, especialmente na mediação de leitura literária.

A escola, nesse cenário, constitui-se como um dos principais espaços de aproximação entre o leitor e o livro. Rocateli e Franco (2019) destacam que, no Brasil, apenas uma parcela da população tem acesso a bibliotecas, livros e práticas de leitura, o que faz da escola a primeira via de acesso ao universo literário para muitas crianças. Os dados mais recentes reforçam esse panorama: segundo o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB, 2022), o país ainda está distante de cumprir a meta legal de universalização de bibliotecas escolares prevista na Lei nº 12.244/2010 e atualizada pela Lei nº 14.837/2024. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2018) apontou que, das 180 mil escolas brasileiras, cerca de 98 mil — ou 55% — não possuem biblioteca ou sala de leitura.



Já levantamento divulgado pela Atricon (2024), com base no Censo Escolar de 2022, mostra que apenas 31% das escolas públicas contam com biblioteca, e que mais da metade dos alunos matriculados em instituições públicas estudam em espaços sem esse recurso. No caso da educação infantil, o cenário é ainda mais crítico: apenas 18% das unidades dispõem de ambientes destinados ao acesso e ao empréstimo de livros.

Diante desse contexto, é imprescindível valorizar o papel do bibliotecário escolar não apenas na gestão e organização do acervo, mas também como agente de promoção da leitura e da formação leitora, em parceria com a equipe pedagógica. Essa atuação integrada amplia as possibilidades de mediação literária como prática formativa, cultural e social, potencializando o espaço da biblioteca como lugar de encontro, diálogo e reflexão crítica.

A experiência apresentada neste capítulo insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, entendida como área transdisciplinar, crítica e socialmente comprometida, que investiga práticas de linguagem situadas e voltadas para a transformação (Moita Lopes, 2006; Rocha & Daher, 2015; Vieira Rodrigues, 2024). Com base nessa perspectiva, a proposta buscou desenvolver, em parceria entre bibliotecários e docentes, ações de mediação de leitura fundamentadas nos letramentos crítico e literário, utilizando o livro como principal recurso para fomentar o contato com a literatura, estimular a reflexão e problematizar sentidos construídos na interação com o texto.

Essa articulação entre mediação literária e engajamento social evidencia o papel da leitura como prática identitária e transformadora, especialmente quando voltada para questões de diversidade e representatividade. Assim, este capítulo apresenta a experiência de mediação da obra *A Cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, com estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, discutindo o percurso metodológico da proposta, os recursos empregados em cada etapa e as contribuições da prática para tensionar discursos raciais naturalizados no ambiente escolar. Entendida como prática estética e social, a literatura revela-



se, nesse processo, um espaço privilegiado para desestabilizar narrativas hegemônicas, valorizar múltiplas vozes e construir caminhos de reexistência.

OS ATORES FORMADORES NO AMBIENTE ESCOLAR E OS POSICIONAMENTOS IDENTITÁRIOS

Nesta seção, buscamos contextualizar o cenário em que leitores, mediadores e práticas de leitura se entrelaçam no espaço escolar, compreendendo a urgência de uma mediação literária que dialogue com uma perspectiva decolonial. Essa perspectiva reconhece a sociedade como plural, formada por uma diversidade de sujeitos, saberes e modos de existir, e permite problematizar questões sociais que atravessam nossas experiências, como o racismo. Como aponta Mignolo (2011), a decolonialidade se constitui como “uma crítica à modernidade e à colonialidade, com o objetivo de transitar para novas formas de ser, pensar e existir no mundo, reconhecendo a pluralidade de saberes e histórias”.

Nessa mesma direção, Menezes de Souza, Martinez e Diniz de Figueiredo (2019) enfatizam a necessidade de dar visibilidade aos sujeitos sistematicamente invisibilizados.

No Brasil, onde o racismo estrutura as relações sociais, a escola reflete — e, muitas vezes, reforça — essas desigualdades. Práticas racistas são frequentemente naturalizadas no cotidiano escolar, produzindo exclusões e silenciamentos que perpetuam uma visão de mundo única, marcada pelo eurocentrismo e centrada na figura do homem branco. Essas “narrativas universais”, como identificam os estudos decoloniais, suprimem outras vozes, apagando saberes e modos de existir historicamente marginalizados. Nesse contexto, a mediação literária com base em um olhar decolonial torna-se uma ferramenta potente para tensionar discursos naturalizados e abrir caminhos para novas leituras de mundo.



Este relato de experiência também se ancora na perspectiva do letramento crítico, que, segundo Mattos, Jucá e Jorge (2019, p. 68), “está focado nas questões de poder expressas pela linguagem e, conseqüentemente, nas relações entre linguagem e mudança social”. Assim, os letramentos — crítico e literário — assumem papel fundamental nas práticas de mediação, ao articular a linguagem com os contextos sociais, históricos e culturais que a constituem.

Ao trazer a discussão sobre colonialidade, buscamos evidenciar como o projeto colonial não apenas impôs uma lógica de dominação política e econômica, mas também produziu classificações hierárquicas entre os sujeitos. Quijano (2014) argumenta que a colonização forjou uma nova identidade atribuída aos povos colonizados, sustentada pela ideia de “raça” como marcador de inferioridade. Esse conceito, longe de ser uma constatação neutra de diferenças fenotípicas, foi construído para legitimar processos de exploração e subjugação.

Bento (2022) amplia essa reflexão ao apontar que o discurso europeu, desde o período colonial, utilizou a cor da pele como critério de distinção de status e valor, classificando os não europeus como “bárbaros”, “selvagens” ou “primitivos”. Essa hierarquização simbólica produziu, por oposição, uma identidade branca universalizada, que naturalizou desigualdades e invisibilizou outras formas de existir. Essas construções, ainda presentes no imaginário social, reforçam a necessidade de práticas educativas que problematizem tais discursos e abram espaço para o reconhecimento da diversidade.

Nesse sentido, defendemos que a mediação literária, quando orientada por uma perspectiva crítica e decolonial, pode contribuir para desestabilizar essas narrativas hegemônicas, promovendo leituras mais plurais e inclusivas. Esse compromisso ético e político se articula, neste trabalho, à compreensão de que os letramentos — literário e crítico — são práticas sociais que possibilitam novos modos de ler, interpretar e intervir no mundo.



EXPERIÊNCIAS DE SENTIDOS COM A *COR DE CORALINE*: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E CONTEXTUAL

A mediação literária com a obra *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo, foi desenvolvida ao longo de quatro semanas, em 2024, com 13 turmas da Educação Infantil e 21 turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), em uma escola do interior de Minas Gerais. Todas as atividades ocorreram no espaço da biblioteca escolar, durante o horário destinado à leitura literária, com duração de 50 minutos por turma.

A proposta foi estruturada em quatro fases sequenciais:

1. Primeiro contato com o livro e a autoria
2. Gamificação com Coraline
3. Leitura mediada da narrativa
4. Reflexão crítica sobre os sentidos da “cor de pele”

A seguir, detalhamos cada uma dessas fases, destacando as estratégias adotadas, os recursos utilizados e as discussões suscitadas durante o processo de mediação.

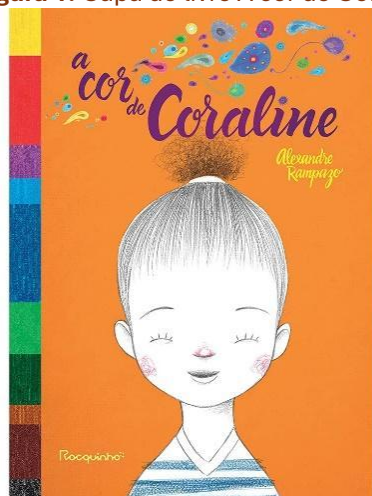
FASE 1 — PRIMEIRO CONTATO COM O LIVRO E A AUTORIA

No cotidiano escolar, é comum que crianças solicitem materiais artísticos utilizando a expressão “me empresta o lápis cor de pele?”, referindo-se ao tom claro, socialmente normatizado como padrão. Essa naturalização, presente também em livros didáticos e literários, reforça uma lógica de invisibilização de tons de pele não brancos.

A escolha da obra *A cor de Coraline* para compor o acervo da biblioteca partiu dessa percepção. O livro, com forte apelo visual e textual, se mostrou um recurso potente para desencadear discussões sobre racialidade de forma lúdica e reflexiva. Inspirada em Cosson (2011, 2017) e em Petit (2020), a proposta reconhece a leitura literária como um espaço de resistência contradiscursos hegemônicos, capaz de fomentar práticas críticas e transformadoras.

Nessa primeira etapa, a atividade concentrou-se na apresentação da obra, abordando o autor, o ilustrador e os elementos gráficos que compõem o livro. Durante a conversa inicial, as crianças foram convidadas a observar a capa e a descrever o que viam. Muitas notaram que a personagem não tinha cor definida, afirmando que “ninguém tem aquela cor”, o que abriu caminho para reflexões posteriores sobre diversidade de tons de pele e representações no espaço escolar.

Figura 1: Capa do livro *A cor de Coraline*



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Cor-Coraline-Alexandre-Rampazo/dp/8562500763>.

FASE 2 — GAMIFICAÇÃO COM CORALINE

A segunda fase consistiu em um jogo da memória, inspirado nas ilustrações do livro, que apresentam Coraline em diferentes tons — marrom, verde,

amarelo, azul, roxo, entre outros. O objetivo era ampliar o repertório visual das crianças e problematizar a ideia de um “único” tom de pele.

Durante a atividade, as crianças identificaram com entusiasmo as diferentes cores de Coraline, mas, quando a personagem aparecia no tom “rosa pêssego”, a maioria utilizava a expressão “cor de pele”. Essa reação evidenciou a força de um imaginário social construído historicamente, no qual a cor branca é tomada como universal.

A dinâmica lúdica permitiu que as crianças vivenciassem um processo de reflexão coletiva, percebendo a pluralidade de tons de pele e, ao mesmo tempo, identificando como certas expressões carregam sentidos naturalizados que precisam ser questionados.

Figura 2: Imagens da personagem em diversas cores - parte interna do livro A cor de Coraline.



Fonte: Portal Lunetas

FASE 3 — LEITURA MEDIADA DA NARRATIVA

A terceira fase consistiu na leitura mediada do texto, momento em que retomamos a pergunta “qual é a cor de Coraline?”. Esse diálogo se alinhou à proposta da Linguística Aplicada crítica (Moita Lopes & Fabrício, 2019), que compreende a linguagem como prática social situada, atravessada por relações de poder.



Inspirados nos Novos Estudos de Letramento (Street, 2003), entendemos que ler não é apenas decodificar o texto, mas participar de práticas sociais que produzem significados. Assim, a leitura de *A cor de Coraline* não se encerrou na narrativa; foi um convite à problematização dos discursos racializados que atravessam o cotidiano escolar.

Essa abordagem reforça que o letramento literário e crítico se constrói em processos coletivos e contextualizados, permitindo que os sujeitos relacionem o texto às suas experiências e reconheçam como linguagem, cultura e poder estão interligados.

FASE 4 — REFLEXÃO CRÍTICA E COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A última fase promoveu uma reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos à expressão “cor de pele”. Utilizando imagens do livro, as crianças foram convidadas a discutir qual cor Coraline deveria emprestar a Pedrinho, personagem da narrativa, e a refletir sobre a diversidade de tons existentes.

As discussões revelaram como a branquitude é percebida como universal e como as crianças brancas tendem a se identificar prioritariamente com esse padrão. A introdução de uma caixa de lápis de cor gigante, com diferentes tonalidades, possibilitou ampliar a conversa, evidenciando a diversidade da população brasileira e incentivando o reconhecimento de múltiplas identidades.

Essa fase reafirmou o papel da mediação literária como prática pedagógica crítica e socialmente engajada, capaz de desestabilizar discursos naturalizados e fomentar processos de reexistência no espaço escolar.

Figura 3: Pedrinho e Coraline - parte interna do livro *A cor de Coraline*



Fonte: Obra *A cor de Coraline*. Rampazzo (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação de leitura da obra *A cor de Coraline* demonstrou o potencial da literatura infantil como instrumento pedagógico e social para provocar reflexões sobre diversidade e representatividade. Ao longo das atividades, as crianças passaram a observar com mais atenção as cores dos personagens nos livros do acervo e a questionar a naturalização da expressão “cor de pele” no cotidiano escolar.

Embora uma única intervenção não seja suficiente para desconstruir padrões históricos e estruturais, a experiência evidenciou caminhos possíveis para o desenvolvimento de projetos pedagógicos contínuos, capazes de consolidar práticas críticas e transformadoras no espaço escolar.

Defendemos, assim, que iniciativas como essa sejam compreendidas não como ações pontuais, mas como parte de um compromisso permanente das instituições de ensino com uma educação antirracista, plural e socialmente engajada.



REFERÊNCIAS

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022. 152p.

COSSON, R.. A prática do letramento literário em sala. *In*: GONÇALVES, A.; PINHEIRO, A. S. (orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. 360p.

MATTOS, A. M. Letramento crítico na sala de aula: repensando práticas de leitura. São Paulo: Parábola, 2013.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Durham: Duke University Press, 2011.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada, **Calidoscópio**, [S.l.], v. 17, n. 4, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2020. 189p.

QUIJANO, A. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui. *In*: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder - Eje 3**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 757-776. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507040653/eje3-7.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

RAJAGOPALAN, K. A disciplina chamada linguística aplicada e as contribuições de Luiz Paulo da Moita Lopes. *In*: FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R. (orgs.). **Oficina de linguística aplicada indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes**. Campina: Editora UNICAMP, 2023. p. 193-212.

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? **D.E.L.T.A.**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 107-141, 31 jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rtD6x7LKMZcQZRzJjJXNwdz/?format=pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SOUZA, L. M. M. de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 25-41.



STREET, B. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, Columbia University, Londres, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <https://journals.library.columbia.edu/index.php/cice/article/view/11369/5716> . Acesso em: 15 maio 2025.

VIEIRA RODRIGUES, C. O que é e o que faz a Linguística Aplicada: uma introdução aos estudos da linguagem em perspectiva transdisciplinar. **Revista Docentes**, Ceará, v. 7, n. 1, p. 158-165, 22 maio 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1233/409>. Acesso em: 5 mar. 2025.



03



FICHAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA



FICHAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA³

RESUMO

Discursos recorrentes apontam que crianças e jovens têm lido cada vez menos, e que essa diminuição da prática leitora impacta diretamente o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da imaginação. Nesse cenário, as ações de fomento à leitura e de mediação literária tornam-se um desafio coletivo, que deve ser assumido por famílias, escolas, governos e demais instituições sociais. No ambiente escolar — um dos principais espaços de aproximação entre o leitor e o livro —, diversos projetos pedagógicos têm sido elaborados com o objetivo de estimular a leitura. A experiência como bibliotecária escolar, vivenciada há alguns anos, transformou a biblioteca em um verdadeiro laboratório de pesquisa, permitindo observar de perto as práticas chamadas de “literárias” no contexto educacional. No entanto, muitas dessas práticas desconsideram a experiência estética e os múltiplos sentidos que a leitura pode proporcionar, afastando potenciais leitores justamente durante a fase mais propícia para a formação leitora: a escolarização. Diante desse cenário, este estudo analisa criticamente o uso das fichas de leitura como recurso de registro pós-leitura, refletindo sobre sua efetividade no processo de mediação. Este estudo está publicado nos anais do VII Sinael e parte de inquietações relacionadas à utilização das fichas de leitura como registro pós-leitura literária. O corpus da pesquisa é composto por fichas que acompanham obras literárias de quatro editoras e por modelos elaborados por docentes. As análises foram fundamentadas nos aportes teóricos de Bajour (2012, 2023), Petit (2008, 2009, 2013, 2019, 2024), Larrosa (2014), Castrillón (2024), Cosson (2006, 2014, 2021), entre outros autores que discutem mediação e letramento literário. Os resultados apontam que, em muitos contextos, as fichas de leitura têm se configurado como práticas mecânicas, esvaziadas de sentido e orientadas apenas

³ Cf. CAVALCANTI, M. F. fichas de leitura e a formação de leitores: uma análise crítica. *In*: Anais do Simpósio Nacional de Letras e Linguística. **Anais [...]**. Catalão(GO) UFCAT, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-sinatel/1088691-FICHAS-DE-LEITURA-E-A-FORMACAO-DE-LEITORES-UMA-ANALISE-CRITICA>. Acesso em: 03 set.



pelo cumprimento de exigências acadêmicas, em vez de promoverem um encontro significativo entre leitor e obra. As reflexões finais reforçam a necessidade de repensar o uso desse recurso, reconhecendo tanto seus desafios quanto suas potencialidades, para que possa, de fato, contribuir para a formação de leitores críticos e sensíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores. Mediação de leitura. Letramento literário. Fichas de leitura.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores tem se configurado como um desafio histórico e contínuo. Desde tempos antigos, registra-se preocupação com o desinteresse pela leitura, sobretudo entre crianças e jovens. Nos dias atuais, esse público evidencia mudanças nas formas de consumir e se relacionar com a literatura, especialmente no que se refere ao contato com livros em formato físico.

É recorrente a afirmação de que crianças e jovens leem cada vez menos, uma realidade que tem sido associada a impactos negativos no desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

Pesquisas recentes oferecem um panorama mais detalhado desse cenário. A sexta edição de *Retratos da Leitura no Brasil* (2024), realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), indica que o país perdeu cerca de sete milhões de leitores entre 2019 e 2024. Paralelamente, os *Indicadores de Alfabetismo Funcional* (INAF, 2025) apontam aumento no número de analfabetos funcionais na faixa etária de 15 a 29 anos, revelando que apenas 10% da população brasileira apresenta proficiência adequada em leitura, escrita e numeramento. Tais dados evidenciam a urgência de refletir sobre a formação de leitores no contexto escolar e o papel social da escola nesse processo.

No âmbito desta reflexão, adota-se a perspectiva do letramento ideológico, concebida por Street (2007), que compreende a leitura como prática social



vinculada a relações de poder e a ideologias, e não como atividade neutra de codificação e decodificação de textos. Assim, o leitor que se pretende formar não é apenas capaz de ler, mas se apropria da leitura como um processo de construção de sentidos historicamente e socialmente mediados.

Este capítulo propõe analisar e refletir sobre as fichas literárias utilizadas como recursos de registro pós-leitura. Para tanto, foram selecionadas fichas que acompanham obras de quatro editoras diferentes, bem como fichas disponibilizadas na internet. A fundamentação teórica do estudo articula conceitos de mediação de leitura, formação de leitores e letramento crítico e literário.

A estrutura do capítulo organiza-se em seções que seguem uma lógica reflexiva: a introdução apresenta as motivações do estudo; em seguida, discute-se o uso das fichas de leitura; depois, descreve-se a metodologia adotada; na sequência, realiza-se a análise das fichas como atividades de registro; e, por fim, nas considerações finais, são discutidas as contribuições, os desafios e o potencial de ressignificação das fichas de leitura enquanto gênero circulante no ambiente escolar.

FICHAS DE LEITURA

Na introdução, discutiu-se a redução do percentual de leitores no Brasil e os índices de analfabetismo funcional, contextualizando a motivação para este estudo. Neste ponto, é necessário aprofundar a análise sobre a circulação das fichas de leitura nos ambientes escolares e seu papel na mediação literária. As fichas de leitura configuram-se como instrumentos que convocam o estudante, enquanto sujeito leitor, a refletir sobre o texto literário, funcionando como recurso de registro pós-leitura que integra a experiência estética à prática pedagógica.

Sob a perspectiva do letramento, como definido por Street (2014), é fundamental compreender que essas práticas não são neutras, mas carregam dimensões ideológicas. Street aponta que o letramento consiste nas diversas formas como cada cultura utiliza a escrita, particularmente nos eventos de



letramento, ou seja, nas situações sociais em que leitura e escrita estão envolvidas. Nesses contextos, a escrita desempenha papel central nos processos de interação, compreensão e construção de significados.

Observa-se que muitas instituições escolares elaboram projetos pedagógicos destinados a fomentar a leitura, mas nem sempre esses projetos contemplam a dimensão estética da experiência literária. Na minha atuação como bibliotecária escolar, pude perceber que leituras obrigatórias, frequentemente acompanhadas por fichas de leitura ou registros em cadernos, nem sempre cumprem seu objetivo de formar leitores literariamente críticos. Conforme Dalvi (2018), a concepção restrita sobre formação de leitores pode resultar em estratégias didáticas que perdem o foco literário, tornando-se exercícios mecanizados que desvalorizam o prazer da leitura.

Soares (2011) critica a escolarização inadequada da literatura, enquanto Silva (2024) reforça que práticas excessivamente didatizadas podem distorcer a experiência de leitura. Nesse cenário, os estudos de Petit (2008, 2009, 2013, 2019, 2024) evidenciam a importância de espaços, estratégias e práticas pedagógicas que promovam uma cultura leitora crítica, reflexiva e socialmente engajada.

Todavia, o uso das fichas de leitura, embora amplamente disseminado, pode reduzir a experiência literária a um exercício formal, voltado mais à produção de respostas do que à apropriação do texto. Depoimentos, como o registrado por Nascimento (2022), ilustram essa problemática: “o objetivo era sempre um de fazer uma ficha ou resumo, ‘ler para produzir’, ‘ler para...’” (p. 156). Assim, as fichas de leitura, apesar de essenciais como gênero textual e instrumento de registro, precisam ser analisadas em sua complexidade e em sua função pedagógica, para que contribuam efetivamente para a formação de leitores críticos e engajados.

Historicamente, registros de leitura têm servido como formas de organizar, interpretar e sintetizar saberes, e a ficha de leitura moderna é fruto dessa tradição. Ela assume múltiplas formas e denominações — diário de leitura, roteiro de trabalho, caderno de leitura, suplemento literário — e, muitas vezes, é produzida pelas editoras como material de apoio às obras. O conteúdo registrado combina



aspectos objetivos e subjetivos, permitindo registrar dados técnicos do livro e reflexões pessoais do leitor.

Portanto, é necessário compreender as fichas de leitura não apenas como instrumentos avaliativos, mas como dispositivos que podem ressignificar a experiência de leitura, promovendo reflexão crítica e valorização da literatura no contexto escolar.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Para a realização deste estudo, foram selecionadas fichas de leitura provenientes de quatro editoras distintas, identificadas neste trabalho como FE1, FE2, FE3 e FE4, além de fichas elaboradas por professoras e disponibilizadas em plataformas digitais de acesso público, identificadas como FE5. O critério de inclusão considerou a acessibilidade das fichas às obras literárias presentes no acervo escolar, garantindo que o material fosse representativo do cotidiano pedagógico.

A análise das fichas seguiu critérios específicos: (a) nomenclatura atribuída ao material; (b) características estruturais e subdivisões; (c) tipologia das questões ou atividades propostas, incluindo interpretação literal, inferencial, criação textual e estudos gramaticais; e (d) formato de registro solicitado, como respostas discursivas, múltipla escolha ou transcrição de trechos. O referencial teórico utilizado contemplou os campos da mediação de leitura, dos letramentos, do letramento literário e do letramento crítico.

Os dados foram sistematizados em uma tabela, permitindo a comparação e análise dos diferentes materiais. Ressalta-se que este estudo constitui um recorte de uma investigação mais ampla, cujos desdobramentos poderão ser aprofundados em pesquisas futuras, considerando a complexidade do tema abordado.

DA ANÁLISE À REFLEXÃO: FICHAS DE LEITURA E A SUA RESSIGNIFICAÇÃO

A análise das fichas de leitura foi orientada por categorias previamente definidas, permitindo observar elementos formais e pedagógicos recorrentes nos materiais estudados. Essas categorias constituíram uma base para reflexões teóricas sobre letramento literário, mediação e práticas escolares de leitura.

Figura 1. Quadro analítico.

	Nomenclatura do material	Características estruturais e divisões das fichas	Tipo de registro solicitado (respostas abertas, múltipla escolha e/ou transcrição)	Tipologia das questões/atividades propostas, como interpretação literal, inferencial, criação textual e estudos gramaticais, etc.
FE1	Suplemento de leitura I	- Cabeçalho com alguns dados técnicos da obra: indicação de série, editora e nomenclatura da ficha - Título da obra e indicação de autoria de texto e ilustrações - Identificação do aluno e escola Interpretação de texto.	Questões abertas, fechadas e de múltipla escolha de interpretação de texto.	Questões de interpretação de texto literal Questões de interpretação de texto inferencial Proposta de criação textual: ausente Estudos gramaticais: ausente
FE2	Roteiro de trabalho	Cabeçalho com alguns dados técnicos da obra: indicação de série, editora e nomenclatura da ficha Título da obra com indicação de autoria e um resumo em um parágrafo curto Interpretação de texto Atividades complementares (sugestões de filmes, livros, músicas...) Encarte complementar:	Questões abertas, fechadas e de múltipla escolha de interpretação de texto.	Questões de interpretação de texto literal Questões de interpretação de texto inferencial Proposta de produção textual: ausente Estudos gramaticais: ausente



		roteiro do professor com sugestões didáticas		
FE3	Apreciando a leitura	Cabeçalho com dados técnicos da obra: título da obra, da série, indicação de autoria e nomenclatura Resumo da obra Interpretação de texto Produção textual	Questões abertas, fechadas e de múltipla escolha de interpretação de texto.	Questões de interpretação de texto literal Questões de interpretação de texto inferencial Propostas de produção textual por meio do gênero: pesquisa, escrita narrativa pessoal, narrativa ficcional, notícia...)
FE4	Suplemento de leitura II	Cabeçalho com dados técnicos da obra: título da obra e indicação de autoria; Nomenclatura Resumo Interpretação de texto Produção textual Atividades complementares (sugestões de filmes, livros, músicas...)	Questões abertas, fechadas e de múltipla escolha de interpretação de texto.	Questões de interpretação de texto literal; Questões de interpretação de texto inferencial; Proposta de criação textual: gêneros diversos Estudos gramaticais: ausente
FE5	Ficha de leitura	Cabeçalho com o título da obra e indicação de autoria; Identificação do aluno e escola; Interpretação de texto	Questões abertas, fechadas de interpretação de texto.	Questões de interpretação de texto literal; Questões de interpretação de texto inferencial; Proposta de criação textual: gêneros diversos Estudos gramaticais: presente

Fonte: Cavalcanti (2025).

NOMENCLATURA DO MATERIAL

O primeiro aspecto analisado refere-se à nomenclatura atribuída às fichas de leitura. As editoras FE1 e FE4 denominam seus materiais como *Suplemento de*



Leitura, expressão que, por si só, indica uma intencionalidade pedagógica específica. Segundo o Dicionário Michaelis (2024, online), a palavra suplemento possui três acepções principais: (1) aquilo que supre ou preenche uma falta; (2) parte que se junta a um todo para ampliá-lo ou aperfeiçoá-lo; e (3) aditamento a um discurso ou exposição com a finalidade de completá-lo. Essas definições permitem inferir que a escolha do termo sugere múltiplas funções para a atividade escolar: no primeiro sentido, o suplemento atua como ferramenta compensatória, oferecendo suporte ao leitor em formação; no segundo, apresenta-se como recurso formativo, capaz de ampliar habilidades interpretativas e aperfeiçoar competências em leitura; e, no terceiro, cumpre papel complementar, enriquecendo o contato com o texto literário por meio de atividades que dialoguem com a obra.

Essa nomenclatura, portanto, não é neutra: ela expressa uma concepção pragmática e acadêmica da leitura literária, orientada para apoiar a compreensão textual, mas que, ao mesmo tempo, pode limitar possibilidades interpretativas ao condicionar a leitura a objetivos e competências previamente definidos.

Na FE2, o material recebe a denominação *Roteiro de Trabalho*. O termo “roteiro” remete a um itinerário, indicando que a ficha se propõe a guiar o estudante na execução de atividades literárias, estabelecendo um caminho metodológico. Assim como no conceito de suplemento, observa-se aqui uma concepção pragmática de leitura, que orienta o processo interpretativo e enfatiza a disciplina metodológica das propostas.

Por outro lado, em FE3, a atividade é intitulada *Apreciando a Leitura*. O uso do gerúndio sugere continuidade, e o verbo “apreciar” remete ao gosto, à valorização e à admiração, evidenciando a tentativa de tornar o registro escrito uma experiência prazerosa e dialógica. Essa abordagem se alinha à perspectiva de letramento literário proposta por Cosson (2024, online), segundo a qual a leitura é um processo contínuo, dinâmico e em constante movimento, que não se esgota em si mesma.

Já em FE5, as fichas elaboradas por professores recebem a denominação direta de *Ficha de Leitura*. Segundo o Dicionário Michaelis (2024, online), uma ficha é um “cartão em que se registram diferentes tipos de informações para uso posterior”, reforçando sua função como instrumento de registro escolar. Contudo, esse caráter predominantemente informativo tende a restringir a experiência estética da leitura, limitando o potencial de engajamento e de compreensão profunda do texto.

Ao analisar os termos utilizados, é possível corroborar a afirmação de Larossa (2015, p. 16) de que “as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como mecanismos de subjetivação”. As palavras escolhidas para nomear as fichas não são neutras: elas revelam concepções implícitas sobre leitura, formação de leitores e finalidades pedagógicas.

Essa reflexão sobre nomenclatura leva a questionamentos mais amplos sobre a função das fichas de leitura: para que servem após o registro? São revisitadas em outros momentos? Estimulam discussões sobre a obra, seus sentidos e os afetos despertados? Ou permanecem como instrumento meramente escolarizado, inserido em rituais acadêmicos formais? Tais indagações são essenciais para compreender a complexidade do uso das fichas e seu papel na promoção de uma leitura literária crítica, reflexiva e significativa no contexto escolar.

Figura 2. Fichas de leitura elaboradas por editoras.



Fonte: Extraídas das obras literárias que compõem o acervo escolar. Dados originais da pesquisa, Cavalcanti (2025).

FICHA DE LEITURA

Nome: _____ Ano: _____
 Data: _____

Atividade de Leitura

Nome do Livro: _____
 Autor do Livro: _____
 Título: _____

Informações do Livro

• Tema do livro: _____
 • Autor: _____
 • Título: _____
 • Editora: _____

Personagem

Qual dos personagens você mais gostou? _____
 Por que você gostou dele(a)? _____

Tema

Qual foi o problema que os personagens enfrentaram? _____
 Como eles resolveram? _____

Sua opinião

Quem do livro você mais gostou? _____
 Por quê? _____

Atividade de Leitura

Leia com atenção o texto abaixo:

Um dia, um rio se encheu de uma poeira, carregando um rio de terra. Quando para de fluir, viu sua própria imagem refletida na água. Pensando ser outro rio, cobriu os olhos com a mão e pôde ver a sua mãe, mas não a viu. Sem perceber, caiu no rio e se perdeu para sempre.

Agora, responda:

Qual o personagem desse texto?

Qual o problema que ele enfrentou?

Como ele resolveu o problema?

Qual sua opinião sobre o fim da história?

Fonte: Disponíveis em páginas na internet. Dados originais da pesquisa, Cavalcanti (2025).

CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DAS FICHAS DE LEITURA

No tópico anterior, foram discutidas considerações sobre a nomenclatura atribuída às fichas de leitura. O presente ponto aborda suas características estruturais e a forma como esses recursos são organizados. O objetivo desta análise foi identificar elementos formais e pedagógicos recorrentes nos materiais selecionados, examinando padrões na divisão e na organização das seções das fichas.

Observou-se que, apesar das diferenças de autoria — entre as quatro editoras e os professores —, as fichas compartilham semelhanças estruturais marcantes. A seguir, apresenta-se uma síntese das principais características identificadas, destacando os aspectos que se repetem e que contribuem para a funcionalidade pedagógica do recurso.

Figura 4. Quadro analítico.

	Quantidade de fichas analisadas	Características estruturais e divisões da fichas
FE1	8	Das oito fichas analisadas, todas seguem um padrão uniforme, contendo um cabeçalho com dados técnicos da obra (título, autoria, série, editora, nomenclatura da ficha) e/ou espaço para o preenchimento de informações pelo aluno, além de dados de identificação escolar e questões de interpretação de texto.
FE2	8	Todas as oito fichas apresentam uma estrutura semelhante, incluindo cabeçalho com dados técnicos, um breve resumo em um parágrafo, e questões de interpretação de texto.
FE3	8	As oito fichas seguem um padrão comum, com cabeçalho contendo informações técnicas, além de um resumo da obra, questões de interpretação de texto e uma proposta de produção textual ao final.
FE4	8	Todas as oito fichas possuem estrutura semelhante, com cabeçalho técnico, resumo, interpretação de texto, produção textual e atividades complementares, como sugestões de filmes, livros ou músicas.
FE5	8	Das quatro fichas analisadas, todas apresentam um padrão uniforme, incluindo cabeçalho com dados de identificação do aluno, professora, série e questões relacionadas à interpretação de texto.

Fonte: Dados originais da pesquisa, Cavalcanti (2025).

A análise indicou que as fichas produzidas pelas editoras apresentam um padrão estrutural uniforme, mantendo um modelo organizacional consistente. As variações identificadas concentram-se principalmente nas perguntas, que são adaptadas ao conteúdo específico de cada obra. Observou-se a mesma tendência nas oito fichas selecionadas na internet, demonstrando uma lógica estrutural semelhante entre os diferentes materiais analisados.

TIPO DE REGISTRO SOLICITADO, TIPOLOGIA DAS QUESTÕES E ATIVIDADES PROPOSTAS

Para este tópico, analisaram-se as fichas de leitura, totalizando oito unidades para cada uma das cinco categorias de análise (FE1 a FE5). Observou-se que todas as fichas contemplam diferentes tipos de registro, incluindo questões

abertas, questões fechadas e múltipla escolha, com ênfase na interpretação de texto. Essa diversidade indica uma consistência na forma como os registros são solicitados ao longo dos diferentes materiais.

Quanto à tipologia das questões e atividades propostas, foram consideradas categorias como interpretação literal, interpretação inferencial, criação textual e estudos gramaticais. A seguir, apresentam-se as principais características identificadas nesse conjunto de fichas, destacando padrões recorrentes e estratégias pedagógicas adotadas para o engajamento dos leitores.

Figura 5. Quadro analítico.

	Quantidade de fichas analisadas	Quanto à tipologia das questões e atividades propostas (interpretação literal, inferencial, criação textual e estudos gramaticais).
FE1	8	Questões de interpretação de texto literal e inferencial. Uma seção dedicada à criação textual, abordando diferentes gêneros (carta, notícia, bilhete). Não foram identificadas questões relacionadas à gramática.
FE2	8	Questões de interpretação de texto literal e inferencial. Ausência de questões de produção textual ou gramatical.
FE3	8	Questões de interpretação literal e inferencial. Inclusão de atividades de produção textual utilizando diversos gêneros, como pesquisa, narrativa pessoal e narrativa ficcional.
FE4	8	Questões de interpretação literal e inferencial, além de atividades de produção textual. Não há menção à análise gramatical.
FE5	8	Questões de interpretação literal e inferencial. Presença de questões de produção textual ou gramatical.

Fonte: Dados originais da pesquisa, Cavalcanti (2025).

A análise desses dados indica que as fichas FE3 (*Apreciando a Leitura I*) e FE4 (*Suplemento de Leitura II*) seguem um padrão similar na formulação das perguntas, incluindo questões abertas, fechadas e atividades de produção textual, geralmente posicionadas ao final da ficha. Por exemplo, uma das fichas de FE4 contém perguntas específicas relacionadas ao enredo da história, como a seguinte:



“No princípio, a relação de Thiago e Cleber, sobrinho de dona Júlia, é difícil. Cléber chega a dizer à Thiago: “Fica aí, querendo entrar num mundo que não é o seu” (p. 47). Mais para frente, Thiago convida Cléber para jantar em sua casa, e este reage, dizendo: “Jantar? Na sua casa? Você pirou de vez...” (p. 53). Em sua opinião, por que Cléber tem essas atitudes? (Ficha de leitura FE4).

Fonte: Dados originais da pesquisa, Cavalcanti (2025).

No trecho analisado, a relação entre Thiago e Cléber, sobrinho de dona Júlia, apresenta tensões. Em determinado momento, Cléber afirma a Thiago que ele está tentando entrar em um mundo que não lhe pertence; posteriormente, quando Thiago o convida para jantar em sua casa, Cléber reage surpreso, questionando se o convite é uma brincadeira. Nesse contexto, uma das questões propostas ao leitor convida à reflexão sobre os motivos que levam Cléber a adotar tais atitudes.

O enunciado favorece a realização de inferências, estimulando o leitor a interpretar relações, intenções e emoções entre os personagens. Durante uma leitura mediada com colegas, sob a orientação de um professor mediador, essa situação pode transformar-se em oportunidade para problematizar impressões e experiências de leitura, incentivando uma postura responsiva por parte dos estudantes. França (2022, p. 87) enfatiza que “o caráter discursivo e dialógico do texto literário deve ser constitutivo das práticas e metodologias de ensino e aprendizagem da literatura, de modo a potencializar os posicionamentos responsivos dos sujeitos envolvidos nessas práticas de interação com o texto na escola”.

Entretanto, se a atividade de registro não for retomada em momentos de partilha, escuta atenta e reflexão conjunta, e se for utilizada apenas para cumprir uma função escolarizada, corre-se o risco de esvaziar seu sentido, afastando o leitor da dimensão literária do texto.

Bajour (2012) destaca que a escuta sensível em relação à leitura começa pela escolha do texto. No entanto, a autora alerta que cabe ao professor mediador ir além da seleção de “textos potentes e desafiadores” (Bajour, 2024, p. 31), favorecendo a polissemia da obra e evitando que as atividades propostas direcionem respostas previamente determinadas. Assim, a mediação deve estimular interpretações diversificadas e reflexões críticas, garantindo que o



registro escrito se torne instrumento de aprofundamento da experiência literária, e não mera formalidade escolar.

“À primeira vista, o título do livro é um pouco enigmático. Tendo em mente que a ditadura militar brasileira é o ambiente histórico em que se passa a história, qual é a primeira interpretação que se pode dar ao título? No fim da narrativa, porém, o texto aponta um novo significado para o nome do livro. Justifique.” (Ficha de leitura FE2).

Fonte: Dados originais da pesquisa, Cavalcanti (2025).

No início do enunciado extraído da ficha de leitura FE2 (*Roteiro de Trabalho*), observa-se que o título do livro apresenta uma natureza enigmática, possivelmente ambígua ou de difícil decifração. Além disso, é plausível supor que leitores sem conhecimento do contexto histórico da Ditadura Militar no Brasil possam ter dificuldades para estabelecer conexões, realizar inferências ou até mesmo propor títulos alternativos, justamente pela falta de familiaridade com as especificidades desse período.

Diante disso, ressalta-se a importância da leitura mediada, em que o professor atua como mediador entre o leitor e o texto. Quando concebida na perspectiva do letramento literário, conforme proposta por Cosson (2006, 2014, 2021), a mediação torna-se um processo que depende do ambiente escolar para sua efetivação. Nesse contexto, a instituição escolar desempenha papel central na formação de leitores capazes de compreender, interpretar e apreciar a literatura de maneira crítica e reflexiva.

O mediador tem a função de orientar caminhos de leitura, ampliar as capacidades interpretativas dos estudantes e criar oportunidades para que atribuam sentido à experiência literária. Assim, a leitura não deve ser entendida apenas como um procedimento de localização de informações para posterior registro, mas como uma experiência significativa de construção de sentidos. Nesse sentido, Larossa (2015, p. 18) destaca que “excesso de informação não é experiência”, esclarecendo que “a experiência é algo que nos acontece e nos toca, enquanto a informação, ao contrário, cancela as nossas possibilidades de experiência” (Larossa, 2015, p. 18).



Para concluir a análise deste tópico, apresento o seguinte enunciado:

“Na história, há um trecho em que o autor assume um tom profético, advertindo o leitor (a humanidade) para as consequências nefastas da falta de solidariedade ao próximo... Localize e interprete essa passagem.” (Ficha de leitura FE)

Fonte: Dados originais da pesquisa, Cavalcanti (2025).

O caráter diretivo do enunciado visa estimular o leitor a explorar a trama e a narrativa do texto, incentivando-o a se engajar na materialidade da obra. Ao solicitar que o aluno localize e interprete trechos específicos, torna-se essencial que ele tenha acesso completo à obra, permitindo a realização da atividade e o estabelecimento de relações interpretativas. Embora essa abordagem favoreça a produção de inferências, o enunciado mantém um direcionamento explícito para a leitura, como exemplificado na afirmação: “Na história, há um trecho em que o autor assume um tom profético”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluem-se, neste estudo, as reflexões sobre o uso das fichas de leitura, ressaltando que elas integram uma investigação mais ampla, cujos desdobramentos poderão ser aprofundados em pesquisas futuras. A biblioteca escolar é concebida aqui como um espaço privilegiado de experimentação pedagógica, fundamentando-se na perspectiva de Castrillón (2011, 2024), que a entende como um bem cultural essencial, cuja distribuição deve ocorrer de forma equitativa. Nesse sentido, além do acesso físico e democrático à biblioteca, é igualmente importante considerar a qualidade das práticas culturais promovidas nesse ambiente, entre as quais a leitura literária se destaca como experiência formativa central.

Conforme discutido, a análise das fichas literárias apresentada neste estudo não esgota o tema, dada a complexidade de sua relação com a mediação



de leitura no contexto escolar. Torna-se, portanto, necessário refletir sobre o uso inadequado dessas fichas, que muitas vezes assumem uma função de comando e controle pedagógico. Quando mal orientadas ou utilizadas de forma excessiva, as fichas podem afastar o leitor do livro, dificultando o estabelecimento de uma relação significativa e prazerosa com a leitura.

Entretanto, em vez de propor a exclusão das fichas literárias do contexto educacional, defende-se sua ressignificação. É essencial pensar em perspectivas e possibilidades de uso das fichas que promovam sua integração harmoniosa com os momentos de mediação literária. Nessa abordagem, as fichas podem funcionar como instrumentos de registro pós-leitura, contribuindo positivamente para a escolarização da leitura literária e para a formação de leitores críticos, reflexivos e engajados com a literatura.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DOS TRIBUNAIS DE CONTAS DO BRASIL. Apenas 31% das escolas públicas brasileiras possuem biblioteca. *In*: ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DOS TRIBUNAIS DE CONTAS DO BRASIL. **ATRICON**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://atrimon.org.br/apenas-31-das-escolas-publicas-brasileiras-possuem-biblioteca/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. 119p.

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. Tradução de Cícero Oliveira. Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2023. 184p.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2011. 104p. (volume 1).

CASTRILLÓN, S. **Biblioteca na escola**. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2011. 104p. (volume 10).

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021. 139p. COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 192p.



FRANÇA, T. M. Por um ensino de literatura discursivo e decolonial. **Heterotópica**, [S. l.], v. 4, n. 1, jan./jun., 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/64494>. Acesso em: 25 abr. 2025.

INAF. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. [s.l.]: Instituto Paulo Montenegro/ Ação Educativa/ IBOP, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: IPL, 2024. 130p. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13_11_SITE.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

LAROSSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 176p.

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

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

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 168 p.

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

PETIT, M. **Somos animais poéticos**: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2024. 192p.

NASCIMENTO, I. S. do. Formação de professores para o ensino de leitura nos anos iniciais: um olhar a partir das práticas de ensino e das trajetórias leitoras. In: REZENDE, N. L. de.; OLIVEIRA, G. R. de; SOUZA, M. C. de. (orgs.). **Literatura e ensino**: pesquisas e perspectivas didáticas. 1. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2022. p. 137-164.

SILVA, E. S. da. **Literatura, alfabetização e letramentos**: (re)construindo saberes na educação infantil. 2024. 103f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <http://www.ppgel.ileel.ufu.br/defesas/literatura-infantil-alfabetizacao-e-letramentos-reconstruindo-saberes-na-educacao-infantil>. Acesso em: 24 mar. 2025.



SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminho e descaminho. *In: Caderno de formação: formação de professores didático dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (volume 2).

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 23 abr. 2025.

STREET, V. B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014. 240p.



04

BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO CRÍTICO: ARTICULAÇÕES ENTRE BIBLIOTECONOMIA E LINGUÍSTICA APLICADA



BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO CRÍTICO: ARTICULAÇÕES ENTRE BIBLIOTECONOMIA E LINGUÍSTICA APLICADA⁴

RESUMO

Este quarto e último capítulo apresenta um recorte de um estudo que se propôs a realizar uma análise crítico-reflexiva da interface entre a Biblioteconomia e a Linguística Aplicada Crítica, com foco nas práticas de letramento literário desenvolvidas no âmbito da biblioteca escolar. O objetivo central é compreender de que maneira as ações de mediação de leitura, articuladas ao trabalho dos docentes regentes, contribuem para o incentivo à leitura literária e para a formação de leitores críticos. A investigação, de natureza qualitativa e interpretativa, analisa três textos publicados em anais de eventos científicos nas áreas de Letras e Linguística Aplicada, resultantes de experiências realizadas entre 2024 e o primeiro semestre de 2025. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos como Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003), Castrillón (2024), Cosson (2006), Matos (2018) e Cadilhe e Garcia-Reis (2017), entre outros. Os resultados evidenciam que a mediação leitora, quando integrada à prática docente, consolida a biblioteca escolar como um espaço crítico e socialmente engajado, favorecendo a formação de sujeitos leitores capazes de interagir de forma reflexiva com textos e com a realidade que os cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteconomia. Linguística Aplicada e Crítica. Letramento literário. Mediação literária. Formação de professores.

⁴ Cf. CAVALCANTI, M. F. C. Por uma biblioteca escolar linguisticamente implicada: diálogos entre biblioteconomia e linguística crítica. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 9, p. 1-20, jul. 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/18676>. Acesso em: 03 ago. 2025.



INTRODUÇÃO

“Sempre imaginei que o paraíso fosse uma espécie de biblioteca.”

Jorge Luis Borges

A metáfora proposta por Borges, que concebe a biblioteca como um “paraíso”, carrega forte apelo simbólico e cultural. No entanto, tal representação está distante da realidade de grande parte dos cidadãos brasileiros, especialmente daqueles em processo de formação escolar. Para muitas crianças e jovens, sobretudo em regiões onde as políticas públicas educacionais são insuficientes, o primeiro contato significativo com uma biblioteca sequer ocorreu.

Apesar dessa realidade, a biblioteca escolar é reconhecida legalmente como espaço cultural essencial e elemento estruturante do processo educativo, conforme estabelece a Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024. Essa legislação atribui à biblioteca escolar funções que vão além do armazenamento de livros, destacando, entre seus objetivos principais:

- I) disponibilizar e democratizar o acesso à informação, ao conhecimento e às novas tecnologias;
- II) promover habilidades, competências e atitudes que contribuam para o desenvolvimento da leitura e da escrita;
- III) constituir-se como espaço de recursos educativos integrados ao processo de ensino-aprendizagem; e
- IV) apresentar-se como ambiente de estudo, encontro e lazer, atendendo às necessidades da comunidade escolar (Brasil, 2024).

Entre os objetivos elencados, destaca-se o compromisso com a promoção das competências leitoras e escritoras, aspecto que, em minha trajetória como pesquisadora na área da educação e da leitura, suscita inquietações relevantes. A presença de bibliotecas escolares no Brasil ainda se configura como um desafio multifacetado, atravessado por questões sociais, políticas e econômicas, que se refletem tanto na carência desse equipamento cultural em inúmeras instituições de ensino quanto nas limitações estruturais e profissionais dos espaços existentes.

Em pesquisa anterior, desenvolvida no âmbito da Universidade de São Paulo (USP), já havia sinalizado a urgência de políticas públicas mais eficazes para



a consolidação da biblioteca escolar como espaço educativo. Corroboro, assim, a análise de Rocatelli e Franco (2019), ao reconhecer que, embora a escola não seja o único ambiente de contato com a literatura, ela ainda representa, para um contingente expressivo de crianças e jovens, a principal — e muitas vezes única — oportunidade de aproximação entre o leitor e o livro.

Dados recentes do Censo Escolar 2024, divulgados pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), reforçam essa problemática: aproximadamente 71,3 mil escolas públicas não dispõem de biblioteca ou sala de leitura, o que impacta diretamente o processo formativo de mais de 10 milhões de estudantes (Atricon, 2025, online). Em termos percentuais, mais de 50% das escolas públicas brasileiras carecem desses espaços, e, entre aquelas que os possuem, é reduzido o número que conta com bibliotecários legalmente habilitados.

Essa ausência de profissionais qualificados constitui outro desafio crítico. O exercício da profissão de bibliotecário é regulamentado pela Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998, que determina que apenas bacharéis em Biblioteconomia, com diploma reconhecido e registro nos Conselhos Regionais de Biblioteconomia, estão aptos a exercer a função. A fiscalização desse exercício profissional visa coibir práticas ainda recorrentes em muitas escolas públicas, como a designação de docentes em fim de carreira ou servidores realocados para gerir bibliotecas, o que fragiliza a potencialidade desses espaços como ambientes de mediação e formação leitora.

Nesse cenário, meus estudos têm se voltado para duas dimensões complementares: (i) as implicações da ausência da biblioteca escolar como direito de acesso ao conhecimento enquanto bem cultural; e (ii) a relevância da atuação integrada entre bibliotecários e docentes na promoção de práticas de leitura no espaço escolar.

Este estudo se insere na interface entre a Biblioteconomia e a Linguística Aplicada Crítica (LAC). Entende-se a Biblioteconomia como o campo responsável pelo registro, organização, gestão, preservação e disseminação da informação, em



suportes físicos ou digitais, com vistas a garantir um acesso ético, eficiente e democrático ao conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, cultural, científico e social dos sujeitos. A LAC, por sua vez, dedica-se à investigação da linguagem em contextos sociais concretos, examinando as relações de poder, ideologias e práticas discursivas que os constituem e pelos quais também são moldadas. Ao articular essas duas áreas, busca-se compreender de que modo as práticas de letramento literário desenvolvidas na biblioteca escolar, especialmente quando articuladas às ações docentes, podem potencializar a formação de leitores críticos e reflexivos.

Assim, propõe-se uma análise crítico-reflexiva dessa interface, apoiada em uma abordagem qualitativa e interpretativa, tomando como corpus três textos publicados em anais de eventos científicos nas áreas de Letras e Linguística Aplicada, resultantes de experiências realizadas entre 2024 e o primeiro semestre de 2025.

A estrutura deste capítulo organiza-se em quatro seções: a introdução, que contextualiza e justifica a pesquisa; a discussão teórica, que aborda a concepção da biblioteca escolar como um organismo linguisticamente implicado; a análise de três práticas de mediação de leitura literária no espaço escolar; e, por fim, as considerações finais, que sintetizam os resultados, problematizam os desafios enfrentados e indicam possibilidades de aprimoramento para a consolidação de propostas efetivas de letramento literário no ambiente escolar.

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ORGANISMO LINGUISTICAMENTE IMPLICADO

Na seção anterior, apresentou-se um panorama sucinto da biblioteca escolar, com ênfase em seus principais objetivos. Entre eles, destaca-se, com base no estudo em questão, a promoção de habilidades, competências e atitudes que garantam os direitos e objetivos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento



integral dos(as) estudantes, especialmente nas áreas de leitura e escrita (Brasil, 2024, art. 2).

Ao destacar a importância dessas habilidades, torna-se pertinente considerar os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), que avalia competências de letramento e numeramento a partir de quatro habilidades: 1) reconhecer/decodificar, 2) localizar/identificar, 3) compreender/inferir e 4) avaliar/refletir (Inaf, 2024, online). Os resultados mais recentes (2024) apontam que aproximadamente três em cada dez adultos brasileiros apresentam dificuldades significativas de leitura e escrita, o que reforça a urgência de ações formativas.

A pesquisa de Cavalcanti (2025), baseada nos dados do Inaf (2025), evidenciou um crescimento do analfabetismo funcional entre jovens de 15 a 29 anos. Além disso, revelou que apenas 10% da população brasileira alcança o nível proficiente em leitura, escrita e numeramento.

No âmbito desta investigação, que se concentra nas propostas de mediação literária realizadas na biblioteca escolar, os critérios três e quatro do Inaf — compreender/inferir e avaliar/refletir — ganham destaque por se relacionarem diretamente a processos interpretativos e críticos da leitura. Isso não significa desconsiderar os critérios técnicos — reconhecer/decodificar e localizar/identificar — que dialogam com o modelo de letramento autônomo, conforme proposto por Street (2007). Este estudo, contudo, orienta-se pelo modelo ideológico de letramento, alinhado à perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), por entender que a leitura é uma prática social permeada por ideologias, relações de poder e contextos culturais.

Nesse sentido, torna-se relevante aprofundar a distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento, conceitos centrais para esta análise. Conforme destacam Street e Castanheira (2024, online):



Práticas e Eventos de letramento são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem.

A partir da definição proposta por Shirley Brice Heath, os autores explicam que um evento de letramento se refere a “toda ocasião em que a linguagem escrita desempenha papel constitutivo na interação e nos processos interpretativos dos participantes” (Street; Castanheira, 2024, online). Assim, os sujeitos estão constantemente imersos em eventos de letramento — seja no ambiente doméstico, seja na escola.

No contexto da biblioteca escolar, atividades como a leitura compartilhada de um livro e a discussão coletiva de sua narrativa constituem exemplos concretos desses eventos, que são “concretos e observáveis, variando de acordo com o contexto social em que ocorrem” (Street, 2007, p. 172). Essas experiências revelam práticas socialmente situadas, nas quais a leitura e a escrita são mobilizadas, ressignificadas e vivenciadas.

As práticas de letramento, por sua vez, extrapolam a materialidade dos eventos, abarcando os significados culturais, sociais e históricos que os sustentam (Glossário Ceale, 2025, online). Compreender por que se lê literatura na escola, que sentidos são atribuídos a essa leitura e como ela se insere na formação de leitores críticos são questões que perpassam este estudo.

Street (2007, p. 466) argumenta que a ideia de um letramento único e neutro é ilusória, defendendo um modelo ideológico que reconheça a pluralidade dos usos da leitura e da escrita em diferentes contextos, bem como suas relações com “relações de poder e ideologias”.

Castrillón (2024), em *Biblioteca na escola*, reforça essa perspectiva ao discutir o desejo de integrar a biblioteca ao sistema educacional e de transformá-la em um espaço de acesso ao patrimônio cultural, ao qual muitas populações continuam excluídas:

“espaço natural de acesso ao patrimônio cultural, representado pela escrita, e de que grande parte da população está excluída dela desde que nasce. E da qual segue



excluída, a pesar de sua passagem obrigatória pelo sistema escolar que, apenas cumpre os requisitos mínimos de socialização e de preparação para uma vida laboral frágil, como é frágil e precário tudo quase tudo o que a sociedade oferece às grandes camadas excluídas - ou expropriadas de seus direitos culturais, propriamente dito” (Castrillón, 2024, p. 15).

Esse cenário reforça a necessidade de uma ação linguística crítica e engajada, que reconheça as desigualdades econômicas, políticas e sociais que atravessam a constituição dos sujeitos e de seus repertórios leitores. A inserção em uma sociedade letrada, portanto, impõe à Linguística Aplicada um compromisso social: produzir estudos e práticas que democratizem o acesso à leitura e fomentem experiências mais equitativas de formação leitora. É nesse contexto que se concebe a biblioteca escolar como um espaço linguisticamente implicado, no qual a linguística deve se fazer presente nos eventos de letramento literário.

Os estudos de Moita Lopes (2006) reforçam essa perspectiva ao instigar reflexões críticas sobre os modos de teorizar e de atuar em Linguística Aplicada. Para o autor, a natureza aplicada da área exige uma postura sensível às transformações socioculturais e históricas que atravessam os sujeitos. No campo da Biblioteconomia, esse olhar implica repensar projetos e ações de mediação, privilegiando experiências literárias que valorizem a subjetividade, a dimensão estética e o diálogo com as múltiplas interpretações que uma obra pode suscitar. Essa abordagem se contrapõe ao uso da literatura como recurso meramente didático ou funcional — um reducionismo que, como alerta Soares (1999), empobrece o potencial formativo e crítico da leitura literária.

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ORGANISMO LINGUISTICAMENTE IMPLICADO: MEDIAÇÕES E A PERSPECTIVA DA LAC

Esta seção apresenta e analisa três propostas de mediação literária realizadas na biblioteca escolar de uma instituição privada de educação básica, entre 2024 e o primeiro semestre de 2025. As ações, articuladas com docentes

regentes, foram registradas em relatos reflexivos e resultaram em produções apresentadas em eventos acadêmicos, posteriormente publicadas nos respectivos anais.

Quadro analítico:

	1ª atividade	2ª atividade	3ª atividade
Título do artigo	<i>Leituras decoloniais na infância: Com qual penteado eu vou? e a construção de identidades de autoria</i>	<i>Leitura e Letramento Crítico: Explorando a Temática da Cor de Pele com 'A cor de Coraline'</i>	<i>Fichas de leitura e a formação de leitores: uma análise crítica</i>
Atividade	Leitura e mediação da obra literária <i>Com qual penteado eu vou?</i>	Leitura e mediação da obra literária <i>A cor de Coraline</i>	Registro com fichas de leitura como proposta de mediação
Objetivo do estudo	Promover o contato dos alunos com obra literária de autoria afro-brasileira, abordando a temática africana como forma de contribuir para uma educação antirracista por meio da literatura infantil.	Promover uma reflexão sobre o termo “cor de pele” por meio do contato com a obra, abordando a temática como contribuição para uma educação antirracista através da literatura infantil.	Analisar e refletir sobre as fichas literárias utilizadas como recursos de registro pós-leitura literária
Justificativa do estudo	[...] busco, por meio das ações de mediação de leitura e, utilizando o livro como o principal recurso da mediação, fomentar o gosto e o prazer pela leitura literária, contextualizando, problematizando e discutindo os sentidos do texto (Cavalcanti, 2025, p 1).	(Re)pensar a contribuição do profissional bibliotecário atuando em parceria com os professores no âmbito educacional com enfoque no desenvolvimento de propostas de mediação de leitura literária no espaço da biblioteca escolar (Cavalcanti, 2025, p. 1).	Na vivência cotidiana, observo de perto os projetos, intitulados como “literários” no referido contexto. Entretanto, nem sempre as ações pensadas como literárias cumprem a função desejada por desconsiderar a experiência estética e os sentidos da leitura. Tais ações culminam com o afastamento do potencial leitor com o livro numa das fases mais propícias para que essa aproximação aconteça, a escolarização (Cavalcanti; Félix; Silva, 2025, p. 1).
Recorte analisado	Episódio de rejeição à boneca, interpretado por Cavalcanti (2025) à luz do Letramento Racial Crítico (LRC), revelando tensões e potências do processo formativo mediado pela literatura.	Experiência gamificada, na qual foi empregado um jogo da memória cujas cartas apresentavam a personagem Coraline em diferentes tons de pele. A cada par formado, a mediadora perguntava às crianças qual seria a cor de Coraline na respectiva dupla. As respostas variaram conforme a imagem observada, “azul”, “verde” ou “marrom”. Contudo, diante da carta em que a personagem aparecia no tom rosa-pêssego, as crianças, de forma recorrente, identificaram-na como “cor de pele” (Cavalcanti; Félix; Silva, 2025, p. 7).	Escolha da seção intitulada <i>Tipo de registro solicitado (respostas abertas, múltipla escolha e/ou transcrição) e tipologia das questões e atividades propostas</i> objetivando conhecer a proposta de análise dessa seção a qual a autora, transcreve trechos de enunciado extraídos das fichas e realiza uma análise reflexiva sobre ele.

Recorte das conclusões	- A experiência que relatei evidencia, também, os desafios que enfrentamos como profissionais da educação na promoção de uma educação antirracista, principalmente quando nos deparamos com situações de resistência, como a da criança que se recusou a tocar na boneca negra; - O relato de experiência, ao abordar a decolonialidade e contestar a normatividade tão presentes nas relações estabelecidas socialmente e refletido no contexto escolar, é um convite à reflexão sobre a necessidade de descolonizar os acervos escolares e as práticas pedagógicas, garantindo que a diversidade seja valorizada e representada em todos os espaços de aprendizagem.	- A mediação realizada com a obra <i>A Cor de Coraline</i> possibilitou momentos significativos de reflexão entre as crianças acerca do uso da expressão "cor de pele". - O uso da referida expressão permanece como uma prática recorrente no contexto escolar, no entanto, a intervenção proposta demonstrou potencial para suscitar debates relevantes sobre a temática da diversidade e para incentivar a formulação de projetos pedagógicos contínuos, mais coerentes com a valorização da pluralidade (Cavalcanti; Félix; Silva, 2025, p. 13).	- A análise das fichas literárias não se esgota neste estudo, dada a complexidade do tema. - É imprescindível refletir sobre o uso inadequado dessas fichas, que muitas vezes atuam como ferramentas de comando e controle pedagógico; - O uso excessivo ou mal orientado das fichas pode contribuir para o afastamento do potencial leitor do livro, dificultando o desenvolvimento de uma relação mais significativa com a leitura (Cavalcanti, 2025, p. 14-15)
-------------------------------	---	---	---

Fonte: Cavalcanti (2025).

Esse exame crítico das fichas de leitura evidencia que, em grande parte dos materiais analisados, prevalece um modelo de registro pautado em questões fechadas ou de caráter meramente reprodutivo, como solicitações para identificar personagens, descrever cenários ou resumir a narrativa. Embora essas atividades possam auxiliar na verificação da compreensão literal do texto, mostram-se pouco efetivas para fomentar a reflexão crítica ou o desenvolvimento de interpretações mais complexas.

Cavalcanti (2025, p. 14) observa que, ao restringir a participação dos alunos a respostas objetivas e previsíveis, essas fichas acabam por reforçar uma relação instrumental com a leitura, distanciando-se da concepção de letramento crítico defendida por Street (2006) e Rajagopalan (2006). A autora argumenta que, para que a mediação literária cumpra seu papel formativo, é fundamental que os registros de leitura possibilitem a construção de sentidos pelos alunos, promovendo o diálogo entre o texto, os repertórios individuais e os contextos socioculturais em que estão inseridos.

Por outro lado, algumas experiências analisadas no estudo apresentam propostas de registro que se aproximam de práticas mais dialógicas e emancipadoras. Nessas fichas, os enunciados são formulados de modo a



estimular a expressão de sentimentos, opiniões e interpretações pessoais sobre a obra lida. Essa abordagem, segundo Cavalcanti (2025), amplia as possibilidades de engajamento dos estudantes com o texto literário, pois reconhece a leitura como uma prática socialmente situada e subjetiva.

Assim, a análise das três experiências revela a complexidade e a diversidade de práticas mediadoras no âmbito da biblioteca escolar e do contexto pedagógico. As propostas investigadas — leituras decoloniais, atividades gamificadas e registros escritos —, embora distintas em suas metodologias, convergem na intenção de compreender a leitura literária como um processo de formação crítica e socialmente implicada. Ao mesmo tempo, os achados indicam a necessidade de um olhar mais atento e criterioso para o planejamento das ações de mediação, de modo a garantir que tais práticas realmente favoreçam o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo indicam que a mediação da leitura, quando articulada às práticas docentes, fortalece a biblioteca escolar como um espaço crítico, formativo e de engajamento. Essa articulação contribui para a formação de sujeitos leitores capazes de refletir sobre os textos e sobre a realidade social em que estão inseridos. Nesse sentido, as três práticas de mediação analisadas, embora metodologicamente distintas, evidenciam o potencial da biblioteca para problematizar questões sociais complexas.

As intervenções com as obras *Com qual penteado eu vou?* e *A cor de Coraline* destacam a relevância de uma educação antirracista mediada pela literatura infantil. A primeira atividade revelou as resistências enfrentadas por educadores na promoção desse enfoque, corroborando Cavalcanti (2025) ao indicar que valores sociais excludentes, como a rejeição de representações da negritude na infância, permanecem internalizados. Já a proposta de Cavalcanti,



Félix e Silva (2025), ao problematizar a expressão naturalizada “cor de pele” por meio de uma abordagem gamificada, evidenciou que os significados atribuídos às cores são historicamente construídos e atravessados por relações de poder, contribuindo para a desconstrução de padrões estéticos hegemônicos e para a valorização da pluralidade.

Essas experiências reforçam a urgência de decolonizar acervos e práticas pedagógicas, garantindo que a diversidade seja efetivamente representada em todos os espaços de aprendizagem. A análise do uso das fichas de leitura reforça essa perspectiva: conforme observa Cavalcanti (2025), quando utilizadas de forma mecânica ou como instrumentos de controle, as fichas podem desestimular o envolvimento genuíno do leitor e comprometer a construção de uma relação significativa com a literatura.

Além disso, as propostas de ensino consideradas linguisticamente comprometidas dialogam com Mattos (2018), que, em *Formação crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável*, defende a contestação do status quo nas práticas pedagógicas. Para Mattos, a formação docente deve romper com atitudes excludentes e opressivas ainda presentes nos espaços educacionais. Nesse sentido, as práticas de mediação analisadas, pautadas em uma perspectiva linguística crítica, revelam compromisso com o engajamento social e com a desconstrução das relações de poder que atravessam a linguagem.

Embora desenvolvidas em uma instituição de ensino privada, as práticas discutidas contribuem para o debate mais amplo sobre mediação da leitura literária em bibliotecas escolares, evidenciando seu potencial na formação de leitores críticos e sensíveis às questões sociais e culturais.

Conclui-se, portanto, que a biblioteca escolar desempenha um papel fundamental não apenas na democratização do acesso à leitura, mas também na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. De igual modo, a interlocução entre Biblioteconomia e Linguística Aplicada Crítica fornece bases teórico-metodológicas sólidas para a elaboração de propostas que reforcem essa



perspectiva, assegurando que o “paraíso” imaginado por Borges seja, de fato, acessível, possível e transformador para todos.

REFERÊNCIAS

ATRICON. **Menos da metade das escolas públicas do país possuem bibliotecas.** Disponível em: <https://atrimon.org.br/menos-da-metade-das-escolas-publicas-do-pais-possuem-bibliotecas/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. **Lei 12.244, 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Diário Oficial da União, 10 maio 2010. p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024.** Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 8 abr. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998.** Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 1998. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9674&ano=1998&ato=88eg3ZE1EeNpWT045>. Acesso em: 07 jun. 2025.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. Z. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. *In*: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. Z.; FERREIRA, H. M. (orgs.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente.** Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 216-233.

CASTRILLÓN, S. **Biblioteca na escola.** 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2024. 104p. (volume 10).

CAVALCANTI, M. F. B. Leituras decoloniais na infância: com qual penteado eu vou? e a construção de identidades. *In*: Anais do Simpósio Nacional de Letras e Linguística. **Anais [...].** Catalão(GO) UFCAT, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-sinalel/1073811-LEITURAS-DECOLONIAIS-NA-INFANCIA--COM-QUAL-PENTEADO-EU-VOU-E-A-CONSTRUCAO-DE--IDENTIDADES>. Acesso em: 07 jul. 2025.



CAVALCANTI, M. F. B. fichas de leitura e a formação de leitores: uma análise crítica. *In*: Anais do Simpósio Nacional de Letras e Linguística. **Anais [...]**. Catalão(GO) UFCAT, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-sinalel/1088691-FICHAS-DE-LEITURA-E-A-FORMACAO-DE-LEITORES--UMA-ANALISE-CRITICA>. Acesso em: 07 jul. 2025.

CAVALCANTI, M. F. B.; FELIX, W.; SILVA, C. A. da. leitura e letramento crítico: explorando a temática da cor de pele com a obra 'a cor de coralline'. *In*: Anais do Simpósio Nacional de Letras e Linguística. **Anais [...]**. Catalão(GO) UFCAT, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-sinalel/1079748-LEITURA-E-LETRAMENTO-CRITICO--EXPLORANDO-A-TEMATICA-DA-COR-DE-PELE-COM-A-OBRA-A-COR-DE-CORALINE>. Acesso em: 07 jul. 2025.

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

GLOSSÁRIO CEALE. **Práticas e eventos de letramento**. UFMG, 2025. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MATTOS, A. M. de A. Formação crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. MONTE MÓR, W. (orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editora, 2018.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 140p. (Linguagem 19).

STREET, B. V.; CASTANHEIRA, M. L. *Práticas e eventos de letramento*. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de inglês no contexto de transformação social. *In*: SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (eds). **Vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 83-88. 2008. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788523212407.0007>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8xrkr/pdf/scheyerl-9788523212407-09.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.



SOBRE A AUTORA



Sou Marissol F. B. Cavalcanti, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e bolsista da CAPES. Possuo pós-graduação em Inovação, Empreendedorismo e Projetos na Economia Digital pela Universitat de Barcelona, MBA em Gestão de Projetos pela Universidade de São Paulo (USP) e especialização em Estudos Linguísticos e Literários, com ênfase em Literatura Infantojuvenil. Sou graduada em Biblioteconomia pela Universidade Salgado de Oliveira (2019) e em Normal Superior pela Faculdade Católica de Uberlândia – PUC Minas (2005).

Atualmente, desenvolvo pesquisas voltadas à mediação de leitura literária, à formação de leitores e à formação de mediadores de leitura. Minha atuação profissional inclui a gestão de bibliotecas escolares, a mediação de leitura literária e a formação de educadores e bibliotecários para práticas de mediação. Além disso, realizo estudos nas áreas de Design Thinking, gamificação e práticas de leitura em bibliotecas escolares.



ISBN: 978-6-55321-039-4



9

786553

210394