

A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Sheila Ribeiro de Loiola ¹

Susermany Ferreira Gomes ²

Adriana Leite Limaverde Gomes ³

RESUMO

A leitura literária desempenha um papel essencial na alfabetização, contribuindo para a ampliação do repertório linguístico, o desenvolvimento da imaginação e a construção do pensamento crítico. No entanto, sua presença no ciclo de alfabetização ainda enfrenta desafios, como a priorização da decodificação em detrimento da experiência leitora e a ausência de formação docente específica. Este estudo, de natureza bibliográfica, analisa os principais desafios e possibilidades para a inserção da leitura literária na alfabetização, destacando sua relação com o letramento e a mediação pedagógica. Fundamentando-se em autores como Soares (2003), Cosson (2021) e Colomer (2007), a pesquisa evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que articulem alfabetização e letramento, permitindo que os estudantes tenham contato significativo com textos literários desde os primeiros anos escolares. Considerando também a teoria de Vygotsky (2007) sobre mediação, ressalta-se que a interação entre o estudante e o mediador (professor) é fundamental para a construção do conhecimento, sendo a leitura literária uma ferramenta essencial nesse processo. Os resultados indicam que a mediação intencional da leitura literária favorece a formação de leitores autônomos e reflexivos, mas que obstáculos como a carência de acervos diversificados e a falta de políticas educacionais comprometem essa prática. Conclui-se que a valorização da leitura literária no ciclo de alfabetização exige investimentos na formação docente e no acesso a acervos qualificados, garantindo experiências de leitura significativas na escola.

Palavras-chave: Leitura literária, mediação, formação do leitor, alfabetização.

1. INTRODUÇÃO

A leitura literária ocupa um lugar de destaque na formação dos sujeitos, sendo responsável por ampliar o repertório linguístico, desenvolver a imaginação e favorecer a construção do pensamento crítico desde os primeiros anos escolares. No entanto, no contexto do ciclo de alfabetização, a presença da literatura ainda enfrenta barreiras significativas, sobretudo pela prevalência de práticas que privilegiam a decodificação mecânica em detrimento da experiência estética e reflexiva com o texto. Tal cenário

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, autorprincipal@email.com;

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal - UFC, sheillar101@gmail.com;

³ Mestrando do Curso de XXXXX da Universidade Estadual - UE, coautor2@email.com;

revela uma lacuna entre o processo de alfabetização e a constituição de práticas de letramento que possam efetivamente formar leitores críticos e autônomos.

A escola, enquanto espaço formativo, precisa assumir a leitura literária como eixo fundamental para a formação integral dos estudantes. Para tanto, é indispensável refletir sobre o papel do professor como mediador e sobre a necessidade de uma prática pedagógica intencional que vá além da mera instrumentalização da leitura. Essa perspectiva implica reconhecer que alfabetizar não se restringe a ensinar o código escrito, mas envolve possibilitar aos alunos o contato com textos literários que instiguem o prazer estético, a reflexão e a criticidade.

Diante desse contexto, autores como Soares (2003), ao discutir a articulação entre alfabetização e letramento, ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas que integrem esses processos de forma indissociável. Cosson (2021), por sua vez, defende que a literatura deve ocupar um espaço central na escola, uma vez que é pela experiência literária que os alunos têm a possibilidade de compreender a si mesmos e ao mundo que os cerca. Colomer (2007) reforça essa perspectiva ao evidenciar que a leitura literária amplia horizontes de compreensão e contribui para a formação cultural dos estudantes. A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), ao destacar o papel da mediação na construção do conhecimento, também oferece subsídios valiosos para compreender a importância do professor como mediador da leitura literária no ciclo de alfabetização.

Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da mediação da leitura literária no ciclo de alfabetização, discutindo sua relevância para a formação do leitor e sua articulação com os processos de alfabetização e letramento. Especificamente, busca: a) identificar os principais obstáculos que dificultam a inserção da leitura literária na alfabetização; b) destacar as contribuições da mediação pedagógica para a construção de práticas significativas de leitura; e c) apontar caminhos para a valorização da literatura no espaço escolar como instrumento de formação crítica e emancipatória.

2.METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, a partir de referenciais teóricos já consolidados, os desafios

e as possibilidades da leitura literária no ciclo de alfabetização, especialmente no que se refere à mediação pedagógica e à formação de leitores.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é fundamental para a construção de trabalhos acadêmicos, pois permite identificar, sistematizar e interpretar contribuições teóricas produzidas anteriormente sobre determinado objeto de estudo. Assim, este artigo parte de produções consagradas no campo da alfabetização e do letramento, buscando relacioná-las à importância da literatura na formação do leitor literário.

Para a elaboração da discussão, foram selecionados como principais referenciais teóricos: Soares (2003), que discute a articulação entre alfabetização e letramento; Cosson (2021), que defende a centralidade da literatura na escola; Colomer (2007), que enfatiza a função formativa e cultural da leitura literária; e Vygotsky (2007), cuja teoria da mediação fundamenta a compreensão do papel do professor no processo de aprendizagem. A escolha desses autores deve-se à relevância de suas contribuições para o entendimento da temática, bem como à sua recorrência em pesquisas acadêmicas sobre alfabetização e leitura.

O processo metodológico consistiu em identificar convergências, complementaridades e tensões entre as perspectivas apresentadas pelos autores, de modo a possibilitar uma análise crítica que evidenciasse a relevância da mediação da leitura literária na formação do leitor, assim como os obstáculos que comprometem sua efetivação no contexto escolar. Dessa forma, os resultados desta investigação decorrem da interpretação das obras e de sua articulação com o objeto de estudo delimitado.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre a leitura literária no ciclo de alfabetização encontra respaldo em diferentes autores que, a partir de enfoques distintos, convergem na defesa da literatura como prática essencial para a formação de leitores críticos e autônomos. Soares (2003) enfatiza a articulação entre alfabetização e letramento, indicando que a aprendizagem da leitura só adquire sentido quando vinculada às práticas sociais. Cosson (2021) amplia essa visão ao propor o conceito de letramento literário, compreendendo a literatura como direito humano inalienável. Colomer (2007), por sua vez, reforça a dimensão formativa e cultural da literatura, destacando seu papel na construção de identidades e sensibilidades. Já Vygotsky (2007) fundamenta a compreensão do processo por meio da teoria da mediação, ressaltando que a aprendizagem é sempre mediada socialmente, cabendo ao professor promover experiências significativas de leitura.

Ao relacionarmos essas perspectivas, percebemos que todas se complementam, oferecendo bases teóricas para pensar práticas pedagógicas que superem a decodificação e promovam a literatura como experiência cultural e crítica no ciclo de alfabetização.

A compreensão da leitura literária no ciclo de alfabetização exige a articulação entre diferentes perspectivas teóricas que dialogam e se complementam. Soares (2003), ao discutir a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, mostra que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser reduzida à decodificação do código, mas deve envolver a inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita. Como afirma a autora, “não basta apenas ensinar a ler e a escrever, é preciso garantir que os sujeitos saibam fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2003, p. 92). Essa crítica à alfabetização mecânica reforça a necessidade de inserir o texto literário desde os anos iniciais, garantindo que a criança vivencie experiências de leitura significativas, que não se limitem ao aspecto técnico, mas que possibilitem reflexão, prazer e fruição estética.

Essa perspectiva conecta-se diretamente à proposta de Cosson (2021), que amplia a noção de letramento ao introduzir o conceito de letramento literário. Para o autor, a literatura não pode ser vista como recurso pedagógico secundário, mas como um direito humano inalienável. Ele ressalta que “a literatura é, antes de tudo, um direito humano, porque é por meio dela que construímos nossa visão de mundo” (COSSON, 2021, p. 23). Dessa forma, a literatura deve ocupar espaço central no currículo escolar, não apenas como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades de leitura, mas como experiência formativa e cultural que garante aos estudantes o acesso a diferentes formas de compreender a realidade. Se em Soares (2003) a articulação entre alfabetização e letramento revela a necessidade de práticas sociais de leitura, em Cosson (2021) essa compreensão é ampliada ao situar a literatura como elemento constitutivo da formação cidadã, reforçando seu caráter político e social.

A função cultural e identitária da literatura também é destacada por Colomer (2007), que defende seu papel na formação integral do sujeito. A autora considera que a literatura possibilita ao leitor compreender a diversidade das experiências humanas e ampliar sua visão de mundo, afirmando que “a literatura possibilita compreender a diversidade das experiências humanas, abrindo janelas para outros mundos e para outras maneiras de compreender a realidade” (COLOMER, 2007, p. 41). Sua contribuição reforça a dimensão estética e afetiva da leitura, mostrando que a literatura não apenas desenvolve competências cognitivas, mas desperta emoções, promove a empatia e constrói vínculos afetivos com o ato de ler. Essa visão dialoga com Cosson (2021), ao defender a literatura

como direito e patrimônio cultural, e com Soares (2003), ao destacar que a inserção dos estudantes em práticas sociais só se completa quando a leitura se conecta à dimensão simbólica e cultural da linguagem.

Contudo, tanto em Soares (2003) quanto em Colomer (2007), há a crítica à fragmentação das práticas escolares, que muitas vezes reduzem a leitura a atividades instrumentais ou a momentos pontuais. A ausência de continuidade no trabalho com a literatura compromete sua função formativa e limita a construção de vínculos duradouros com a leitura. Nesse ponto, a mediação pedagógica torna-se essencial, e é nesse aspecto que as contribuições de Vygotsky (2007) assumem centralidade.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky ressalta que o aprendizado ocorre de maneira mediada, nas interações sociais entre o sujeito e o mediador. Segundo o autor, “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer pela interação com outros indivíduos” (VYGOTSKY, 2007, p. 67). No caso da leitura literária, a mediação do professor é indispensável para transformar o contato com o texto em experiência de construção de sentidos. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) reforça que a criança pode avançar em sua compreensão literária quando apoiada por um mediador, que cria condições para interpretações coletivas, diálogos e reflexões críticas.

A contribuição de Vygotsky (2007) complementa as reflexões de Soares, Cosson e Colomer. Se Soares chama atenção para a necessidade de unir alfabetização e letramento, Cosson amplia essa discussão ao situar a literatura como direito, e Colomer acrescenta a dimensão formativa e cultural, Vygotsky oferece a base teórica que permite compreender como essas concepções se efetivam na prática: por meio da mediação pedagógica. Sem a intencionalidade do professor, a literatura corre o risco de ser reduzida a mero recurso didático, perdendo sua potência formativa. Com a mediação, entretanto, o texto literário torna-se instrumento cultural que promove o desenvolvimento cognitivo, social e estético dos estudantes.

Assim, ao relacionar as contribuições desses autores, percebe-se que a leitura literária no ciclo de alfabetização deve ser compreendida como prática indissociável da alfabetização e do letramento, como direito inalienável, como experiência cultural e identitária e como processo mediado pedagogicamente. Somente pela articulação dessas perspectivas é possível pensar em práticas escolares que superem a decodificação mecânica e assegurem aos estudantes experiências de leitura que formem sujeitos críticos, autônomos e reflexivos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos referenciais teóricos evidencia que a leitura literária, no ciclo de alfabetização, constitui-se como prática indispensável, embora marcada por desafios que ainda limitam sua efetividade na escola. O diálogo entre os autores trabalhados permite perceber tanto pontos de convergência quanto tensões que enriquecem a reflexão sobre o papel da literatura na formação do leitor.

Um primeiro aspecto refere-se à crítica de Soares (2003) à fragmentação entre alfabetização e letramento. A autora destaca que restringir a alfabetização à aprendizagem mecânica do código escrito empobrece o processo, deixando de inserir a criança nas práticas sociais da leitura. Nesse sentido, sua defesa da indissociabilidade entre alfabetização e letramento é essencial para compreender que a literatura deve estar presente desde os primeiros anos, justamente por ser prática social que ultrapassa o domínio técnico da leitura. Essa concepção ganha força quando se articula às contribuições de Cosson (2021), que desloca o debate para uma dimensão ética e política ao afirmar que “a literatura é, antes de tudo, um direito humano, porque é por meio dela que construímos nossa visão de mundo” (COSSON, 2021, p. 23). Enquanto Soares chama atenção para a necessidade de integrar alfabetização e letramento, Cosson amplia o horizonte ao enfatizar que a literatura deve ser reconhecida como direito e, portanto, garantida de forma sistemática no currículo escolar.

Essa convergência é enriquecida pelas reflexões de Colomer (2007), que acrescenta a dimensão cultural e formativa da leitura. Para a autora, a literatura permite compreender a diversidade da experiência humana, possibilitando à criança desenvolver imaginação, criticidade e sensibilidade estética. Nesse ponto, Colomer (2007, p. 41) afirma que “a literatura possibilita compreender a diversidade das experiências humanas, abrindo janelas para outros mundos e para outras maneiras de compreender a realidade”. Sua perspectiva reforça que a literatura não apenas alfabetiza ou letrifica, mas humaniza, formando sujeitos capazes de se reconhecer e reconhecer o outro nas narrativas literárias. Ao lado das contribuições de Soares e Cosson, sua análise evidencia que a leitura literária deve ser compreendida como prática contínua e intencional, que forma sujeitos críticos, mas também afetivos e culturalmente situados.

Entretanto, tanto Soares (2003) quanto Colomer (2007) apontam um problema recorrente: a tendência das escolas em reduzir a leitura a práticas fragmentadas, sejam elas voltadas para a decodificação ou para atividades pontuais de contato com textos literários. Essa

constatação conecta-se diretamente às reflexões de Vygotsky (2007), cuja teoria histórico-cultural enfatiza o papel da mediação na aprendizagem. Para o autor, “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer pela interação com outros indivíduos” (VYGOTSKY, 2007, p. 67). Isso significa que a simples presença do texto literário não garante sua função formativa: é preciso que o professor atue como mediador, conduzindo a leitura de forma a possibilitar interpretações, diálogos e reflexões coletivas. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é especialmente relevante nesse contexto, pois mostra que a criança pode avançar em sua compreensão literária com o apoio de um mediador mais experiente.

A articulação entre os autores permite, assim, identificar tanto os desafios quanto as possibilidades da inserção da literatura no ciclo de alfabetização. Entre os principais obstáculos, destacam-se a carência de acervos diversificados, a ausência de formação docente específica e a prevalência de práticas pedagógicas centradas na decodificação. Esses fatores comprometem a efetividade da literatura no processo de alfabetização e reforçam a necessidade de políticas públicas que assegurem sua valorização. Por outro lado, as possibilidades emergem justamente da convergência entre os referenciais: quando alfabetização e letramento são entendidos como processos indissociáveis (SOARES, 2003), quando a literatura é reconhecida como direito humano (COSSON, 2021), quando se assume sua função cultural e formativa (COLOMER, 2007) e quando o professor atua como mediador intencional (VYGOTSKY, 2007), abre-se caminho para práticas pedagógicas transformadoras.

Os resultados desta revisão apontam, portanto, que a leitura literária, mediada de forma consciente e presente de modo contínuo na alfabetização, tem potencial para formar leitores autônomos, críticos e reflexivos. Essa conclusão, contudo, não elimina as tensões, mas reforça que a superação dos desafios depende de um compromisso coletivo entre professores, escolas e políticas educacionais. Nesse horizonte, a literatura não pode ser vista como luxo ou acessório, mas como fundamento indispensável da formação humana desde os primeiros anos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada possibilitou compreender que a leitura literária, no ciclo de alfabetização, constitui-se como prática essencial para a formação integral dos sujeitos, ainda que enfrente obstáculos estruturais, pedagógicos e políticos que comprometem sua efetividade no espaço escolar.

Os resultados evidenciam, em primeiro lugar, a relevância da contribuição de Soares (2003) ao denunciar a fragmentação entre alfabetização e letramento. Sua crítica permanece atual e mostra que alfabetizar sem letrar implica reduzir a aprendizagem ao domínio mecânico do código, privando as crianças da vivência cultural e social da linguagem. Nesse sentido, a presença da literatura na alfabetização não é opcional, mas condição para que os estudantes se insiram de fato nas práticas sociais de leitura e escrita. Complementando essa reflexão, Cosson (2021) amplia o debate ao defender a literatura como direito humano inalienável. Essa perspectiva traz uma implicação ética e política, que desloca a literatura da posição de recurso secundário para eixo estruturante do currículo escolar. Tal visão, quando conectada à crítica de Soares (2003), reforça a compreensão de que não basta integrar alfabetização e letramento: é preciso garantir que esse letramento seja também literário, assegurando às crianças experiências estéticas e culturais que ampliem sua visão de mundo.

Colomer (2007), por sua vez, contribui ao destacar a dimensão formativa, cultural e afetiva da literatura. Ao mostrar que o contato precoce com obras literárias promove a imaginação, a criticidade e a empatia, a autora reforça que a literatura não apenas ensina a ler, mas também humaniza, formando identidades e sensibilidades. Essa concepção evidencia que, sem a literatura, a alfabetização corre o risco de se reduzir a uma prática instrumental, incapaz de formar leitores plenos.

Por fim, Vygotsky (2007) oferece a sustentação teórica que viabiliza a aplicação prática dessas concepções. Sua teoria histórico-cultural, ao enfatizar a mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal, mostra que a leitura literária só alcança seu potencial formativo quando o professor atua de maneira intencional, planejando situações de leitura que incentivem a reflexão, o diálogo e a construção coletiva de sentidos. Assim, o docente emerge como mediador central, cuja formação e engajamento são determinantes para a efetivação da leitura literária no ciclo de alfabetização.

A partir dessas articulações, conclui-se que os desafios para a inserção da literatura no processo de alfabetização envolvem a escassez de acervos diversificados, a insuficiência de formação docente e a persistência de metodologias centradas exclusivamente na decodificação. Entretanto, a literatura também se mostra como campo de possibilidades: quando articulada à alfabetização e ao letramento, reconhecida como direito, valorizada em sua função cultural e mediada pedagogicamente, ela se transforma em instrumento de emancipação intelectual e social.

No que se refere à aplicação empírica, as reflexões aqui apresentadas têm potencial de orientar práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas para o fortalecimento da leitura literária nos anos iniciais. Isso implica investir em formação docente contínua, garantir acervos literários de qualidade e promover espaços de leitura significativos dentro da escola. Para a comunidade científica, a pesquisa reforça a importância de estudos que investiguem de que forma as teorias discutidas por Soares, Cosson, Colomer e Vygotsky têm sido aplicadas no cotidiano escolar, evidenciando tanto as conquistas quanto as lacunas desse processo.

Além disso, esta revisão abre espaço para indicar a necessidade de novas pesquisas. Investigações empíricas que analisem práticas de mediação da leitura literária em salas de alfabetização, por exemplo, podem contribuir para compreender como os professores operacionalizam, na prática, as concepções teóricas aqui discutidas. Estudos comparativos entre escolas com diferentes perfis de acervos e formações docentes também se mostram relevantes, a fim de identificar as condições que mais favorecem a formação do leitor literário. Da mesma forma, pesquisas que explorem a relação entre políticas públicas de leitura e sua efetividade no chão da escola são necessárias para ampliar a compreensão do fenômeno.

Por fim, cabe ressaltar que a valorização da leitura literária no ciclo de alfabetização não é apenas uma questão pedagógica, mas também política e cultural. Trata-se de garantir às crianças o direito a experiências estéticas e críticas, de democratizar o acesso ao patrimônio literário e de formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. Como afirmam os autores revisados, a literatura não é luxo ou adereço, mas fundamento indispensável para uma educação humanizadora.

Assim, este estudo conclui que a inserção da leitura literária no ciclo de alfabetização exige um movimento conjunto entre escola, professores, comunidade científica e políticas educacionais. Ao mesmo tempo em que retoma os desafios, aponta caminhos possíveis, reforçando a urgência de novas pesquisas e de práticas comprometidas com a formação de leitores que não apenas decodifiquem palavras, mas leiam o mundo em sua complexidade e pluralidade.

REFERÊNCIAS

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

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

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

IMPORTANTE

Após publicados, os arquivos de trabalhos não poderão sofrer mais

nenhuma alteração ou correção.

Após aceitos, serão permitidas apenas correções ortográficas. Os casos serão analisados individualmente.