www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v.30, n.163, 2026 | DOI: 10.69849/hws7p225

A mediação da leitura literária como estratégia para o desenvolvimento da compreensão leitora em alunos dos anos finais do ensino fundamental

Literary reading mediation as a strategy for developing reading comprehension among students in the final years of elementary education

Vandirene Alves Malheiro

RESUMO

Este artigo discute a mediação da leitura literária como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos dos anos finais do ensino fundamental. Ler, no contexto escolar, envolve produção de sentidos, formulação de inferências, mobilização de conhecimentos prévios e participação ativa do estudante diante do texto. A leitura literária é tomada como eixo porque convoca o leitor a lidar com ambiguidades, vozes diversas, imagens simbólicas e possibilidades interpretativas que ampliam o repertório linguístico, cultural e crítico. A discussão examina a atuação docente na organização de experiências de leitura e analisa práticas como rodas de leitura, leitura compartilhada, leitura guiada e perguntas mediadoras. Sustenta-se que a mediação não deve antecipar significados nem impor interpretações, mas criar condições para a escuta, o debate, a releitura e a elaboração coletiva de sentidos. Nessa perspectiva, a formação do leitor crítico depende de práticas escolares contínuas que legitimem a voz do estudante e favoreçam sua autonomia interpretativa.

Palavras-chave: mediação da leitura; leitura literária; compreensão leitora; ensino fundamental; formação de leitores.

ABSTRACT

This article discusses the mediation of literary reading as a pedagogical strategy for developing reading comprehension among students in the final years of elementary education. It is based on the understanding that reading in the school context involves meaning making, inference construction, the activation of prior knowledge, and the student's active participation in relation to the text. Literary reading is taken as the main axis because it invites readers to deal with ambiguity, multiple voices, symbolic images, and interpretive possibilities that expand their linguistic, cultural, and critical repertoire. The discussion examines teachers' work in organizing reading experiences and analyzes practices such as reading circles, shared reading, guided reading, and mediating questions. It argues that mediation should neither anticipate meanings nor impose interpretations, but create conditions for listening, discussion, rereading, and the collective construction of meaning. From this perspective, the education of critical readers depends on continuous school practices that legitimize students' voices and foster interpretive autonomy.

Keywords: reading mediation; literary reading; reading comprehension; elementary education; reader education.

1 INTRODUÇÃO

A leitura atravessa a experiência escolar porque participa da apropriação de conhecimentos, interpretação de enunciados, elaboração de argumentos e inserção do estudante nas práticas discursivas que compõem o cotidiano educativo (Oliveira et al., 2016).

Nos anos finais do ensino fundamental, as exigências de leitura se ampliam e deixam mais visíveis as dificuldades dos alunos. Eles conseguem reconhecer informações localizadas, explícitas, mas encontram obstáculos quando precisam relacionar partes do texto, inferir sentidos, compreender o que está nas entrelinhas e justificar uma interpretação. Essa passagem de uma leitura mais imediata para formas mais elaboradas de compreensão exige acompanhamento pedagógico contínuo. A habilidade leitora não se consolida apenas pela exposição a textos e atividades de verificação (Oliveira et al., 2016).

A compreensão leitora envolve operações que articulam conhecimentos linguísticos, experiências prévias, repertórios culturais e processos de monitoramento do próprio entendimento. Ler, nesse sentido, supõe antecipar, confirmar ou revisar hipóteses, perceber relações entre informações e reconhecer que os sentidos se constroem durante o contato com o texto. Quando a escola organiza situações em que o estudante pode aprender a realizar essas operações, a leitura deixa de funcionar apenas como instrumento de avaliação e passa a compor uma prática de aprendizagem que favorece maior autonomia diante de textos de diferentes naturezas (Solé, 1998).

A literatura oferece condições singulares para o desenvolvimento da compreensão leitora. O texto literário convoca o leitor a lidar com ambiguidades, silêncios, deslocamentos temporais, vozes narrativas, imagens e escolhas de linguagem que não se resolvem pela simples recuperação de informações explícitas. A experiência literária exige atenção à forma como o texto produz sentidos e convida o estudante a formular interpretações que precisam encontrar sustentação na obra. Este fato cria um espaço fecundo para aprender a argumentar sobre aquilo que se lê e para ampliar o repertório de leitura (Colomer, 2007).

A presença da literatura na escola, contudo, não produz efeitos formativos de maneira automática. O acesso ao livro é indispensável, mas sua circulação precisa ser acompanhada por práticas que assegurem tempo para leitura, releitura, conversa e confronto entre interpretações (Rezende, 2018).

Quando a obra é utilizada apenas como suporte para exercícios de classificação, localização de elementos ou respostas previamente definidas, a sua força estética e interpretativa fica reduzida. A formação do leitor literário requer que o estudante possa entrar no texto, estranhá-lo, voltar a passagens, falar sobre o que percebeu e aprender a sustentar sua leitura diante de outras possibilidades de compreensão (Rezende, 2018).

A leitura literária se apresenta como estratégia de ensino. Mediar não significa explicar antecipadamente o que o texto quer dizer, nem substituir a experiência do estudante pela interpretação do professor. A mediação consiste em organizar condições para o encontro entre leitor e obra. A seleção de textos, definição de tempo de leitura, as questões propostas, o acolhimento de respostas, as retomadas e um ambiente em que a palavra do aluno possa circular com responsabilidade interpretativa são fundamentais nesse processo. Dessa maneira, o professor acompanha a construção dos sentidos sem fechar a obra em uma única leitura (Bajour, 2012).

Nos anos finais do ensino fundamental, essa discussão ganha notoriedade porque nos estudantes há mudanças nas formas de participação, interesses culturais e relação com a escola. Espera-se uma maior autonomia nessa fase, mas muitos leitores ainda precisam de apoio para acompanhar textos mais longos, construir inferências e organizar respostas interpretativas. A leitura literária mediada permite reunir desafio e apoio, mantendo a complexidade do texto. Ela oferece caminhos para que o aluno avance gradualmente na compreensão, sem transformar a experiência de leitura em uma sequência de respostas rápidas ou tarefas mecânicas (Pereira et al., 2022).

O objetivo deste artigo é discutir de que maneira a mediação da leitura literária pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos dos anos finais do ensino fundamental (Cosson, 2015).

A análise retoma os fundamentos presentes no Trabalho de Conclusão de Curso que originou este texto e reorganiza a discussão em quatro eixos: leitura e compreensão no contexto escolar, leitura literária e formação do estudante, mediação docente e construção de sentidos, e estratégias pedagógicas voltadas à ampliação da compreensão. A reflexão mantém como base as referências já utilizadas no estudo de origem e procura articular seus argumentos em uma estrutura mais concentrada, própria do formato de artigo científico (Cosson, 2015).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Leitura e compreensão leitora nos anos finais do ensino fundamental

Retirar uma informação pronta do texto não significa compreendê-lo em sua essência, totalidade. A leitura exige que o sujeito estabeleça relações entre dados explícitos e elementos implícitos, reconheça a progressão das ideias, mobilize conhecimentos prévios e acompanhe a coerência do que está construindo enquanto lê. No contexto escolar, essa habilidade precisa ser ensinada e observada em situações variadas. Tarefas diferentes solicitam diferentes operações cognitivas.

Questões de localização, inferência, integração e interpretação global não mobilizam exatamente os mesmos procedimentos. A aprendizagem leitora depende de propostas que permitam ao estudante experimentar e compreender essas diferenças (Oliveira et al., 2016).

A diversidade de desempenhos observada entre alunos do ensino fundamental II mostra que a compreensão varia conforme o tipo de tarefa e a categoria inferencial solicitada. Muitos estudantes respondem com maior segurança quando a informação está diretamente marcada no texto. Quando precisam integrar pistas, inferir causas, perceber relações semânticas ou construir uma interpretação mais ampla, as dificuldades surgem.

Esse quadro indica que o ensino da leitura precisa oferecer experiências progressivas. A complexidade das tarefas deve crescer junto com o apoio pedagógico, de modo que o aluno compreenda como se constrói uma resposta sustentada pelo texto (Pereira et al., 2022).

Uma pedagogia voltada à compreensão precisa tornar visíveis os procedimentos do leitor. Antecipar o tema, formular perguntas, verificar expectativas, reler trechos, resumir ideias e reconhecer dúvidas são ações que podem ser ensinadas em sala de aula. Quando o professor esclarece essas operações e oferece oportunidades para que os estudantes as pratiquem, a leitura passa a ser percebida como atividade processual. Esse movimento ajuda o aluno a compreender que uma dificuldade não precisa encerrar a leitura. Retornar ao texto, mudar uma hipótese ou procurar novas pistas faz parte do trabalho de compreensão (Solé, 1998).

Nos anos finais, a ampliação do número de componentes curriculares e da variedade de gêneros aumenta a demanda sobre a compreensão (Liang, 2011).

O estudante passa a encontrar textos mais extensos, vocabulário especializado, estruturas argumentativas e formas de exposição que exigem maior controle do percurso leitor. Ao invés de pressupor que essa autonomia já esteja plenamente constituída, a escola

precisa reconhecer que o domínio de procedimentos básicos de decodificação não garante, por si, a compreensão de textos complexos. A progressão escolar precisa ser acompanhada por práticas que ensinem a pensar sobre o texto e a justificar as relações construídas durante a leitura (Liang, 2011).

A leitura escolar se fortalece quando o estudante aprende a monitorar o próprio entendimento. Perceber que uma passagem não ficou clara, reconhecer uma contradição aparente, notar que uma hipótese inicial precisa ser revista e localizar o ponto em que a compreensão se perdeu são movimentos metacognitivos importantes. Eles permitem que o leitor deixe de depender exclusivamente da correção externa e aprenda a regular sua própria atividade. A escola favorece essa aprendizagem ao propor momentos de exposição do raciocínio, troca de estratégias e comparação entre caminhos possíveis para compreender um mesmo texto (Wexler et al., 2020).

A avaliação da compreensão deve acompanhar essa concepção processual. Se a leitura envolve diferentes operações, os instrumentos avaliativos precisam evitar a redução do desempenho a um único tipo de resposta. Atividades escritas, discussões, justificativas orais, retomadas de passagens e produção de sínteses podem revelar dimensões distintas do modo como o estudante compreende. Avaliar, nessa perspectiva, significa observar o percurso do leitor, identificar onde ele consegue avançar e reconhecer em que pontos necessita de apoio. Tal ato permite a criação de informações que possam orientar novas intervenções de ensino (Oliveira et al., 2016).

A compreensão leitora se relaciona com as oportunidades de participação em práticas significativas de leitura. A frequência do contato com textos é importante, mas seu efeito depende da qualidade das situações em que esse contato ocorre. Quando as atividades se limitam a perguntas de reprodução, o estudante pode desenvolver estratégias de busca de respostas sem aprofundar a construção do sentido. Em contrapartida, situações que pedem justificativa, relação entre partes, levantamento de hipóteses e comparação de interpretações favorecem uma leitura mais consciente e menos dependente da localização mecânica de informações (Stevens et al., 2022).

Nos anos finais, o desenvolvimento leitor precisa considerar as características dos estudantes em fase de adolescência. As formas de participação, os interesses e os repertórios culturais sofrem transformações. Isso interfere na relação com os textos e com a própria escola. Práticas que reconhecem a voz dos jovens e permitem que eles formulem perguntas, expressem estranhamentos e compartilhem interpretações tendem a produzir envolvimento mais consistente. Isso não significa abandonar objetivos curriculares, mas construir formas de

aproximação que relacionem exigência intelectual, escuta e participação efetiva do aluno (Nunes e Melo, 2024).

A constituição de leitores autônomos depende de um equilíbrio entre orientação e participação. O professor precisa oferecer apoio suficiente para que o estudante compreenda os procedimentos que ainda não domina. Esse apoio deve diminuir à medida que o aluno passa a realizar escolhas e justificar interpretações com maior segurança. A mediação, nesse caso, atua como estrutura provisória para a aprendizagem. Ela ajuda o leitor a entrar em textos mais exigentes, sem transformar a atividade em dependência permanente da explicação docente (Liang, 2011).

Nos anos finais do ensino fundamental, as tarefas de leitura passam a exigir maior articulação entre informações distribuídas ao longo do texto. O estudante precisa acompanhar relações de causa, contraste, continuidade e mudança de perspectiva, além de reconhecer o que está sendo pressuposto ou sugerido. Esse movimento indica que a compreensão não depende apenas de reconhecer palavras e localizar dados, mas de integrar diferentes pistas e reorganizá-las mentalmente durante a leitura. Quando a escola propõe atividades que exploram essas relações, o aluno aprende a sustentar interpretações mais amplas e a perceber que compreender é construir uma representação coerente do texto, ajustando-a quando novas informações aparecem (Pereira et al., 2022).

O desenvolvimento da compreensão se beneficia de práticas em que o professor expõe procedimentos usados por leitores experientes. Demonstrar como uma hipótese é formulada, como uma passagem anterior pode esclarecer um trecho posterior ou como uma inferência precisa ser confirmada no texto ajuda o estudante a observar operações que muitas vezes permanecem invisíveis.

Esse acompanhamento não busca produzir dependência, mas oferecer um suporte temporário para que o aluno incorpore estratégias e consiga utilizá-las em situações futuras. A autonomia leitora se fortalece quando o estudante compreende como pode agir diante de dúvidas, ambiguidades e rupturas no entendimento (Liang, 2011).

2.2 Leitura literária e formação do estudante

A leitura literária introduz o estudante em uma experiência de linguagem que ultrapassa a finalidade informativa. Na literatura, a escolha das palavras, a organização das vozes, o ritmo, as imagens e a composição do texto participam da produção de sentido. O leitor precisa perceber não apenas o que é narrado ou apresentado, mas como a obra constrói seus efeitos. Essa atenção à materialidade verbal favorece uma relação mais cuidadosa com a

linguagem e amplia as condições para que o estudante compreenda que textos podem produzir sentidos por caminhos indiretos, simbólicos e plurais (Cosson, 2006).

Ler literatura não corresponde a memorizar características de períodos, autores ou gêneros. Esses conhecimentos podem fazer parte do ensino, mas não substituem o encontro com o texto. A formação literária se constrói quando o aluno pode ler integralmente, retornar a passagens, conversar sobre escolhas formais e compartilhar o modo como a obra o afetou e o fez pensar (Colomer, 2007).

A presença da literatura no currículo precisa preservar a especificidade da experiência estética. Quando o texto literário é utilizado apenas para ensinar regras gramaticais, valores morais ou informações externas, a leitura corre o risco de se tornar subordinada a finalidades que pouco dialogam com sua forma própria de produzir sentidos. A obra permite aprendizagens linguísticas e culturais, mas essas aprendizagens ganham maior consistência quando partem da leitura efetiva e do modo como o texto organiza a linguagem, imagens, conflitos e perspectivas (Rezende, 2018).

A ampliação de acervos e projetos de leitura criou novas possibilidades de acesso à literatura. No entanto, há ainda escolas que utilizam práticas que tratam a literatura como conteúdo periférico ou como instrumento de cobrança. O desafio, no momento, é transformar o acesso material em acesso cultural. Há que se fazer com que o livro possa circular, ser comentado, disputado e incorporado às experiências dos estudantes. Para tanto, a escola precisa manter regularidade, variedade e espaço de escolha dentro de propostas de leitura orientada (Vieira, 2008).

O texto literário contribui para o desenvolvimento da compreensão. Exige que o leitor lide com zonas de indeterminação. Personagens nem sempre explicam suas motivações, narradores podem construir perspectivas parciais, acontecimentos podem ser sugeridos e imagens podem condensar sentidos que não aparecem formulados de maneira direta. Leitura literária requer inferência, comparação, memória e atenção a detalhes que ganham significado no conjunto da obra. Tais exigências permitem que o estudante aprenda a sustentar interpretações sem esperar respostas únicas ou imediatas (Cosson, 2015).

A escuta ocupa uma dimensão formativa importante na experiência literária. Ouvir a interpretação dos colegas faz com que o aluno perceba aspectos que podem ter passado despercebidos. Ele aprende que um mesmo texto permite leituras diferentes, desde que sejam justificadas. A conversa sobre literatura não precisa levar todos à mesma resposta. Seu valor está em permitir que as interpretações sejam comparadas, revistas e aprofundadas à luz da

obra, transformando a sala de aula em espaço de negociação argumentativa e ampliação do repertório (Bajour, 2012).

A literatura oferece ao leitor jovem contato com experiências humanas organizadas em formas simbólicas. Conflitos, afetos, medos, desejos, injustiças e transformações podem ser percebidos a partir de vozes e mundos que diferem da experiência imediata do estudante. Esse deslocamento amplia a possibilidade de reconhecer perspectivas e pensar sobre situações que não seriam acessadas da mesma maneira em textos estritamente expositivos. A leitura literária contribui para a formação cultural e para o desenvolvimento de uma compreensão mais sensível às nuances do discurso (Rezende, 2018).

A seleção de obras precisa considerar a qualidade literária e a possibilidade de interlocução com os estudantes. Textos simplificados em excesso podem reduzir o desafio intelectual. Escolhas totalmente desconectadas dos leitores podem criar dificuldades difíceis de superar. A mediação ajuda a construir pontes entre repertórios. Permite que o aluno encontre elementos de entrada na obra sem que ela seja reduzida ao que já conhece. A diversidade de autores, gêneros, épocas e formas de circulação é necessária para que a formação leitora não fique restrita a um conjunto estreito de experiências. O estudante precisa conviver com obras capazes de deslocar suas expectativas e apresentar modos distintos de organizar a experiência humana (Colomer, 2007).

A existência de livros na biblioteca ou na sala de aula não garante sua leitura. É preciso que haja propostas de circulação, tempos reservados, apresentação de obras, empréstimos e atividades que convidem à exploração do acervo. A maneira como a escola organiza e nomeia os livros comunica concepções de literatura e de leitor, podendo favorecer uma relação mais aberta com as obras ou reforçar um uso estritamente escolarizado (Domingues e Klayn, 2022).

Há que se considerar as mudanças nos suportes e nos modos de circulação cultural entre jovens. Os estudantes convivem com narrativas impressas, audiovisuais e digitais. Esse repertório pode ser mobilizado para estabelecer aproximações e contrastes com obras literárias. A literatura não pode ser reduzida a linguagens de consumo rápido. Reconhecer as experiências culturais dos alunos como ponto de partida para ampliar sua capacidade de leitura é mister. A convergência entre suportes pode ser produtiva quando preserva a atenção ao texto e favorece novas perguntas sobre formas de narrar e interpretar (Nunes e Melo, 2024).

A literatura se torna formativa quando o estudante passa a reconhecer-se como leitor capaz de responder à obra. Esse reconhecimento se dá em práticas que valorizam a leitura

integral, a circulação da palavra e a retomada de interpretações. O aluno não precisa chegar imediatamente a uma formulação sofisticada. Impressões iniciais, dúvidas e estranhamentos podem ser pontos de partida para um percurso em que a leitura se torna mais precisa. Com apoio, o leitor aprende a voltar ao texto, localizar indícios e transformar uma percepção ainda vaga em argumento interpretativo (Vieira, 2008).

O contato com narrativas, vozes e formas estéticas variadas permite que o leitor compare perspectivas, reconheça diferenças e amplie sua percepção sobre os usos da linguagem. Esse processo não precisa ser submetido a uma finalidade utilitária imediata. Sua contribuição está justamente na possibilidade de criar experiências de leitura que articulem imaginação, sensibilidade e elaboração intelectual, favorecendo uma relação mais atenta com o texto e com as formas pelas quais ele representa conflitos, afetos e escolhas humanas (Colomer, 2007).

A literatura, quando inserida de modo contínuo no cotidiano escolar, favorece a construção de repertório interpretativo. Cada nova leitura se relaciona com experiências anteriores e oferece elementos que ajudam o estudante a reconhecer procedimentos narrativos, temas recorrentes, vozes e escolhas de composição. Esse repertório não corresponde a informações memorizadas, mas a experiências que modificam a maneira de ler obras posteriores. Quanto mais o aluno participa de situações significativas de leitura, maior tende a ser sua capacidade de estabelecer relações, perceber nuances e sustentar interpretações apoiadas na materialidade do texto (Cosson, 2006).

2.3 Mediação docente, diálogo e construção de sentidos

A mediação da leitura é o conjunto de ações intencionais que aproxima leitores e textos sem eliminar a atividade interpretativa do estudante. O mediador seleciona obras, organiza tempos, formula convites à leitura e acompanha as respostas do grupo. A intervenção não funciona como entrega de um significado pronto. Ela cria condições para que a compreensão se amplie por meio de perguntas, retomadas e comparações. Ao longo desse processo, o estudante aprende que interpretar exige atenção à obra e disposição para rever o que pensou inicialmente (Neitzel et al., 2016).

A qualidade da mediação depende da escuta. O professor precisa considerar o que os alunos dizem, inclusive quando a resposta parece incompleta ou inesperada. São essas manifestações que nos permitem compreender como cada leitor está entrando no texto. Uma pergunta docente ganha força quando dialoga com o percurso efetivo da turma, e não quando apenas conduz a uma resposta previamente esperada. A escuta permite perceber caminhos de

compreensão, resistências, curiosidades e equívocos que podem ser trabalhados sem constranger a participação do estudante (Bajour, 2012).

O professor mediador precisa equilibrar orientação e abertura interpretativa. A literatura comporta pluralidade, mas isso não significa que qualquer leitura seja igualmente sustentada. A intervenção docente ajuda o estudante a retornar ao texto, localizar elementos que apoiam sua interpretação e perceber quando uma hipótese precisa ser revista (Cosson, 2006).

O leitor mobiliza memórias, referências culturais e expectativas, mas encontra na obra limites e possibilidades que orientam sua leitura. Quando essa experiência é compartilhada, o diálogo amplia o campo perceptivo do estudante. Através dele o aluno pode descobrir detalhes, relações e efeitos que não havia notado. Essa circulação não apaga a singularidade da leitura, mas permite que ela se torne mais consciente e argumentada (Colomer, 2007).

A mediação literária pode ser organizada por temas, questões ou percursos de leitura que relacionem obras. Ao selecionar textos que conversam entre si, o professor favorece a construção de repertório e cria condições para que o estudante perceba diferenças entre autores, gêneros e contextos, aprofundando sua capacidade de leitura (Lourenço e Dalvi, 2019).

As práticas mediadoras ganham consistência quando se repetem e variam ao longo do tempo. Uma única roda de leitura pode produzir uma experiência positiva, mas a formação do leitor depende de continuidade. A regularidade cria familiaridade com o debate interpretativo e permite que alunos inicialmente mais silenciosos encontrem formas de participação à medida que ganham confiança e repertório (Nunes e Santos, 2020).

O planejamento da mediação começa antes da leitura. O professor precisa conhecer a obra, antecipar pontos de dificuldade e pensar em formas de apresentação. Durante a leitura, o planejamento deve ser flexível para acolher respostas inesperadas e alterar a condução quando necessário. Depois da leitura, retomadas, registros e comparações podem ajudar a consolidar aprendizagens. A intencionalidade não transforma a experiência em roteiro rígido. Ela oferece uma estrutura que sustenta a liberdade interpretativa (Cosson, 2015).

A mediação docente precisa considerar os diferentes ritmos de leitura. Alguns estudantes entram rapidamente no universo da obra. Outros precisam de mais tempo, apoio lexical ou retomada de trechos. A leitura compartilhada permite que o professor adeque procedimentos e ofereça pistas sem expor dificuldades individuais. Momentos de leitura silenciosa também são necessários para que cada estudante desenvolva uma relação própria

com o texto. A combinação de modalidades amplia as possibilidades de participação e evita que uma única forma de leitura se torne barreira para parte do grupo (Liang, 2011).

O diálogo interpretativo exige perguntas que não sejam apenas verificadoras. Questões que pedem ao estudante para explicar por que pensou de determinada forma, apontar o trecho que sustenta sua leitura ou comparar dois momentos da obra exigem uma maior elaboração. Perguntas abertas podem gerar hipóteses, mas precisam manter relação com o texto para não se transformarem em conversa desconectada. (Bajour, 2012).

A literatura compreendida como prática cultural compartilhada amplia a atuação docente. O professor não apenas propõe uma tarefa, como também apresenta livros, comenta leituras, demonstra curiosidade e participa da comunidade leitora que deseja construir. Essa presença contribui para que o estudante perceba a leitura como atividade viva, feita por sujeitos concretos. A autoridade do professor não desaparece, mas se expressa na qualidade das escolhas, na atenção às respostas dos alunos e na capacidade de sustentar um ambiente de leitura intelectualmente acolhedor (Neitzel et al., 2016).

A formação do leitor crítico se relaciona com a possibilidade de confrontar perspectivas. Na literatura, personagens, narradores e vozes podem apresentar visões divergentes. Tal fato convida o estudante a examinar posições e reconhecer que a linguagem organiza modos de ver o mundo. A mediação pode ajudar a explicitar essas diferenças sem transformar a obra em pretexto para uma lição pronta. Ao perguntar como determinada perspectiva é construída e que efeitos produz, o professor conduz uma leitura que articula compreensão textual e reflexão sobre formas de representação (Rezende, 2018).

Mediar implica acompanhar o processo em movimento e reconhecer que certas oportunidades de aprofundamento aparecem na própria conversa. O planejamento, portanto, não deve ser rígido, pois as manifestações dos leitores podem exigir novas intervenções durante o processo (Neitzel et al., 2016; Lourenço; Dalvi, 2019).

A circulação da palavra modifica a relação com a obra. O aluno percebe que sua leitura participa de um processo coletivo. Processo este em que diferentes compreensões podem coexistir desde que sejam argumentadas. Essa dinâmica contribui para que a interpretação deixe de ser vista como tentativa de descobrir uma resposta escondida. Ela passa a ser entendida como uma construção que exige escuta, justificativa e disponibilidade para rever posições (Bajour, 2012).

2.4 Estratégias pedagógicas para ampliar a compreensão leitora

As estratégias de compreensão precisam ser ensinadas dentro de situações reais de leitura. Antes de iniciar uma obra, o professor pode explorar título, paratextos, conhecimentos prévios e expectativas. Isso ajuda os estudantes a formular hipóteses com uma maior facilidade. Durante a leitura, pode propor pausas para verificar compreensões, levantar dúvidas e localizar pistas. Depois, pode organizar sínteses, comparações e discussões que retomem o percurso realizado. Esse encadeamento mostra ao aluno que compreender não é responder apenas no final, mas acompanhar continuamente o que se está construindo (Solé, 1998).

A roda de leitura faz com que a palavra circule e que o texto seja compreendido como objeto compartilhado. Para que essa prática produza aprendizagem, é necessário que as falas se mantenham vinculadas à obra e que o professor ajude o grupo a aprofundar os comentários. Um estudante pode mencionar uma impressão, outro pode indicar um trecho que a confirma ou a contradiz. O mediador pode lançar uma pergunta que leve a turma a examinar a relação entre as duas percepções. Dessa forma, a conversa deixa de ser uma simples troca de opiniões e se transforma em exercício de compreensão coletiva (Bajour, 2012).

A leitura compartilhada cria condições para que procedimentos experientes se tornem observáveis. Ao ler com a turma, o professor pode demonstrar como percebe uma pista, formula uma hipótese ou por que decide reler determinado trecho. Este procedimento não precisa delongar. Ele funciona como um apoio pontual, sobretudo diante de passagens complexas. Aos poucos, os estudantes podem assumir parte dessas tarefas, explicando o que entenderam e quais elementos do texto utilizaram para chegar a uma interpretação (Liang, 2011).

A leitura guiada pode ser organizada com intervenções planejadas que acompanhem o avanço da obra. Ao invés de interromper a cada parágrafo, o professor seleciona momentos em que uma intervenção pode ser de grande ajuda. Percepção de mudança de perspectiva, relação causal, conflito ou construção de personagem são bons exemplos. A escolha das pausas precisa respeitar o ritmo do texto, evitando fragmentar a experiência. Quando bem conduzida, a leitura guiada apoia estudantes que ainda não dominam certas estratégias e cria condições para que participem de obras que, sem mediação, poderiam parecer inacessíveis (Wexler et al., 2020).

As perguntas mediadoras são mais produtivas quando exigem elaboração. Perguntar o que aconteceu pode ser necessário em alguns momentos. A compreensão se amplia quando o

estudante precisa explicar por que um acontecimento se torna significativo, que indícios apontam para determinada interpretação ou como uma passagem modifica o entendimento de outra. Esse tipo de questão estimula a articulação entre partes do texto e a justificativa de respostas. A pergunta deixa de procurar apenas uma informação e passa a funcionar como um convite para organizar o raciocínio leitor (Solé, 1998).

Discussões literárias têm potencial para aumentar o interesse de leitores que apresentam dificuldades. Elas criam um ambiente de participação menos marcado pelo medo do erro. Ao ouvir colegas e perceber que diferentes interpretações podem ser discutidas, o estudante encontra apoio para formular sua própria leitura. O sucesso dessa etapa depende de como a discussão será conduzida. A mediação precisa evitar que apenas os leitores mais seguros dominem a conversa. Estratégias de turnos, pequenos grupos e registros prévios podem ampliar a participação e oferecer tempo de preparação aos alunos que necessitam de maior apoio (Pittman e Honchell, 2014).

A leitura em voz alta continua a ser útil nos anos finais quando é realizada com propósito definido. Ela pode apresentar uma obra, destacar a sonoridade de um poema, acompanhar uma cena de maior densidade ou criar uma experiência coletiva em torno de determinado trecho. O professor pode alternar sua leitura com a dos estudantes. Evitar transformar a prática em exposição constrangedora para quem apresenta dificuldades de fluência é de suma importância. Quando ligada à interpretação, a oralização ajuda a perceber ritmo, pausas e entonações que participam da construção dos sentidos (Giordano, 2013).

O registro de leitura pode ampliar a compreensão se for utilizado como ferramenta de pensamento e não como controle burocrático. Anotações de dúvidas, trechos marcantes, hipóteses e mudanças de interpretação permitem que o estudante acompanhe seu próprio percurso. Esses registros podem ser retomados em rodas de conversa ou utilizados na produção de textos interpretativos. A escrita breve durante a leitura ajuda a guardar questões que poderiam se perder e oferece ao professor indícios sobre como cada aluno está construindo sentidos (Cosson, 2006).

A seleção de textos para uma sequência de leitura pode estabelecer progressão. O professor pode iniciar com obras que favoreçam entrada mais imediata e, gradualmente, ampliar a complexidade de linguagem, estrutura ou temática. Essa progressão não significa organizar um caminho rígido do fácil para o difícil. Pressupõe pensar em relações que permitam ao estudante transferir procedimentos aprendidos para novas situações. Ao perceber semelhanças e diferenças entre textos, o leitor amplia seu repertório e aprende a ajustar estratégias conforme as exigências da obra (Colomer, 2007).

O incentivo à leitura literária precisa ultrapassar campanhas pontuais. Projetos, feiras e semanas temáticas podem gerar mobilização, mas seus efeitos dependem de práticas que permaneçam no cotidiano. A formação do leitor se constrói em contato regular com livros, conversa sobre leituras e possibilidade de escolha. O professor pode apresentar obras, compartilhar recomendações e reservar tempos de leitura, mas é a continuidade que transforma essas ações em cultura escolar. Quando ler aparece apenas em eventos especiais, a experiência dificilmente se incorpora ao percurso formativo do estudante (Vieira, 2008).

A articulação entre sala de aula e biblioteca amplia as oportunidades de leitura. Um texto trabalhado coletivamente pode abrir caminhos para indicações de obras relacionadas, enquanto escolhas feitas na biblioteca podem alimentar conversas em sala. Essa circulação favorece autonomia porque o estudante passa a tomar decisões de leitura dentro de um ambiente orientado. A mediação do bibliotecário ou do professor pode ajudar na escolha sem convertê-la em imposição. O importante é oferecer referências e permitir que o aluno desenvolva critérios próprios ao longo do tempo (Nunes e Santos, 2020).

A formação docente é condição para que estratégias de leitura sejam utilizadas com consistência. Conhecer procedimentos não basta se o professor não compreende os objetivos de cada intervenção e não consegue observar as respostas dos estudantes. Processos formativos que incluem estudo, planejamento colaborativo, experimentação e análise das práticas podem favorecer maior coerência no trabalho escolar. Quando uma equipe compartilha princípios de ensino da compreensão, os alunos encontram continuidade e aprendem a reconhecer estratégias que podem ser usadas em diferentes situações de leitura (Stevens et al., 2022).

A compreensão se fortalece quando o estudante aprende a justificar sua leitura. Solicitar que ele indique passagens, explique relações e responda a interpretações divergentes transforma a atividade em exercício de argumentação. O professor pode desenvolver tal capacidade ao mostrar que uma afirmação sobre o texto precisa ser sustentada. Com o tempo, os alunos passam a reconhecer que suas respostas ganham força quando dialogam com elementos da obra. Essa aprendizagem é importante para a leitura literária e para outras situações em que compreender envolve construir argumentos a partir de informações e indícios (Pereira et al., 2022).

As estratégias de mediação precisam ser ajustadas mediante as respostas da turma. Uma pergunta planejada pode não produzir o efeito esperado, uma obra pode gerar resistência ou determinada atividade pode revelar uma dificuldade que não havia sido prevista. O professor precisa observar essas situações e reorganizar o percurso sem abandonar os

objetivos de aprendizagem. A flexibilidade permite transformar imprevistos em informações sobre o processo leitor. Mediar, assim, exige planejamento e capacidade de interpretar o que acontece durante a própria prática (Lourenço e Dalvi, 2019).

A literatura pode contribuir para a compreensão leitora quando é tratada como experiência complexa de linguagem. O ganho não decorre de uma fórmula única. Ele vem da combinação entre qualidade dos textos, continuidade das práticas, escuta dos leitores e intervenções que ajudam a perceber aspectos menos evidentes da obra. Essa combinação amplia o repertório e melhora a capacidade de construir sentidos diante de textos que não oferecem respostas imediatas. A escola, ao mediar esse trabalho, cria condições para que o estudante leia com maior atenção, flexibilidade e autonomia (Cosson, 2015).

O protagonismo do estudante se desenvolve quando as práticas de leitura permitem escolhas, posicionamento e responsabilização diante da interpretação construída. A orientação docente permanece, não é retirada. O que se faz é organizar apoios que levem o aluno a assumir progressivamente tarefas antes conduzidas pelo professor. Selecionar uma passagem para comentar, formular uma pergunta ao grupo, registrar dúvidas ou recomendar uma obra são ações que fortalecem a identidade leitora e vinculam a leitura a uma experiência de participação. Em contextos assim, o estudante deixa de ocupar apenas a posição de quem responde e passa a atuar como sujeito que propõe, argumenta e dialoga sobre o que lê (Nunes; Santos, 2020).

3 CONCLUSÃO

A discussão desenvolvida afirma que a mediação da leitura literária pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora nos anos finais do ensino fundamental. Isso se dá quando integra acesso às obras, ensino de estratégias e participação efetiva dos estudantes (Cosson, 2006).

A leitura não se reduz à decodificação, e a literatura amplia as exigências interpretativas ao convidar o leitor a lidar com implícitos, ambiguidades e formas variadas de construção de sentido. Nesse contexto, a aprendizagem se fortalece quando a escola organiza práticas em que o estudante possa ler, reler, perguntar, justificar e revisar suas interpretações (Cosson, 2006).

A compreensão leitora precisa ser tratada como um processo que se desenvolve ao longo da escolarização. Os alunos chegam aos anos finais com experiências muito diferentes. Nem todos dominam os procedimentos necessários para enfrentar textos mais complexos. O ensino pode tornar essas operações visíveis, oferecer apoio gradual e permitir que o estudante

reconheça suas dificuldades e aprenda a lidar com elas. Antecipar, inferir, monitorar o entendimento e retornar ao texto são ações que podem ser ensinadas em situações concretas de leitura e depois utilizadas com maior autonomia (Solé, 1998).

A literatura oferece condições especialmente produtivas para esse percurso porque exige atenção ao modo como a linguagem organiza a experiência. Ao entrar em contato com narrativas, poemas e outras formas literárias, o estudante precisa perceber escolhas, silêncios, perspectivas e relações que ultrapassam a informação direta. Essa experiência amplia o repertório e leva a uma leitura menos imediata. Para atingir esse objetivo, a obra precisa permanecer no centro da prática. A leitura não pode ser substituída pela atividade escolar ou por exercícios que apenas utilizam o texto como pretexto (Rezende, 2018).

A atuação docente se mostra fundamental na criação de comunidades de leitura. O professor seleciona obras, organiza tempos, formula perguntas e acompanha as respostas dos estudantes. Sua intervenção não deve encerrar a interpretação. A mediação ganha qualidade quando combina conhecimento do texto, escuta e capacidade de devolver ao grupo questões que aprofundem a compreensão. Esse modo de conduzir a leitura reconhece o aluno como sujeito capaz de construir sentidos e o ajuda a transformar impressões iniciais em interpretações sustentadas (Bajour, 2012).

Rodas de leitura, leitura compartilhada, leitura guiada, leitura em voz alta e perguntas mediadoras constituem estratégias que podem ser articuladas de acordo com a obra e com as necessidades da turma. Nenhuma delas funciona como receita independente do contexto. Sua força está na possibilidade de criar situações em que o raciocínio leitor se torne visível e discutível. Ao explicar como compreendeu uma passagem e escutar outras leituras, o estudante aprende a examinar o próprio percurso e a reconhecer a importância de justificar o sentido que constrói (Liang, 2011).

A continuidade das práticas é indispensável. Projetos isolados podem despertar interesse, mas a formação de leitores exige presença regular da literatura, diversidade de acervos, tempo de leitura e espaços de interlocução. A escola precisa criar uma cultura em que livros circulem e em que conversar sobre o que se lê faça parte da experiência formativa. Essa permanência permite que os estudantes construam repertório, reconheçam preferências, enfrentem textos mais exigentes e desenvolvam critérios próprios para escolher, interpretar e avaliar suas leituras (Colomer, 2007).

A formação do leitor crítico depende ainda da possibilidade de conviver com interpretações diferentes. O que importa é fazer com que o aluno entenda que não há necessidade de transformar a leitura em disputa por uma resposta única. Ao ouvir colegas e

retornar ao texto para confirmar ou rever uma hipótese, o estudante aprende que compreender envolve argumentar, escutar e reformular. Essa experiência fortalece a autonomia porque ensina a sustentar posições sem desconsiderar os indícios da obra. A mediação docente endossa essa autonomia quando organiza a conversa de modo que a pluralidade de sentidos permaneça vinculada à leitura atenta do texto (Bajour, 2012).

O artigo, construído a partir do TCC que lhe deu origem e de suas referências, reafirma que a mediação da leitura literária pode aproximar ensino da compreensão e formação cultural sem reduzir a literatura a instrumento. Ao organizar experiências planejadas e abertas ao diálogo, a escola amplia as condições para que alunos dos anos finais se tornem leitores mais autônomos, capazes de sustentar interpretações, rever hipóteses e participar de comunidades de leitura. A formação do leitor crítico se constrói nesse percurso continuado de contato com obras, escuta, argumentação e elaboração de sentidos (Vieira, 2008).

REFERÊNCIAS

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

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

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora. Acervos literários na escola: concepções de literatura, livro literário e texto literário no Guia PNLD Literário 2020. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, n. 3, p. 782-796, 2022.

GIORDANO, Alessandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. **Construção Psicopedagógica**, v. 21, n. 22, p. 26-45, 2013.

LIANG, Lauren Aimonette. Scaffolding middle school students' comprehension and response to short stories. **RMLE Online: Research in Middle Level Education**, v. 34, n. 8, p. 1-16, 2011.

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto; DALVI, Maria Amélia. A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática. **Graphos**, v. 21, n. 1, 2019.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 305-322, 2016.

NUNES, Marília Forgearini; MELO, Camila Alves de. (Re)pensar a formação de leitores jovens: suportes, convergências e transposições associadas à literatura. **Bakhtiniana**, v. 19, n. 3, 2024.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na percepção discente. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, n. 2, p. 3-28, 2020.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; LÚCIO, Patrícia Silva; MIGUEL, Fabiano Koich. Considerações sobre a habilidade de compreensão em leitura e formas de sua avaliação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 69-77, 2016.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; ROSA, Milena Teixeira. Compreensão em leitura no ensino fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 3, p. 546-557, 2016.

PEREIRA, Vera Wannmacher; BARETTA, Danielle; BORGES, Caroline Bernardes. Compreensão leitora de alunos do ensino fundamental II: um estudo sobre desempenhos, utilizando diferentes tipos de tarefas e categorias inferenciais. **Alfa**, v. 66, 2022.

PITTMAN, Pamela; HONCHELL, Barbara. Literature discussion: encouraging reading interest and comprehension in struggling middle school readers. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 10, n. 2, p. 118-133, 2014.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018.

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

STEVENS, Elizabeth A.; MURRAY, Christy S.; SCAMMACCA, Nancy; HAAGER, Diane; VAUGHN, Sharon. Middle school matters: examining the effects of a schoolwide professional development model to improve reading comprehension. **Reading and Writing**, v. 35, p. 1839-1864, 2022.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, 2008.

WEXLER, Jade; SWANSON, Elizabeth; KURZ, Leigh Ann; SHELTON, Alexandra; VAUGHN, Sharon. Enhancing reading comprehension in middle school classrooms using a critical reading routine. **Intervention in School and Clinic**, v. 55, n. 4, p. 203-213, 2020.