

(RE)SIGNIFICANDO A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LEITURA LITERÁRIA INFANTOJUVENIL

**(RE)SIGNIFYING THE SCHOOL AS A SPACE
FOR CHILDREN'S AND YOUNG ADULT
LITERARY READING**

**Adriana Cristina Pierino Roverssi, Maria
Fernanda Pedro, Débora Cristina
Boraschi, Josiany Maria Corte, Fernanda
Trevizan**

Resumo

Este artigo analisa a (re)significação da escola como um espaço fundamental para a formação de leitores de literatura infantojuvenil. Frequentemente, observa-se um descompasso entre o potencial da instituição escolar e práticas pedagógicas que instrumentalizam o texto literário, esvaziando sua dimensão estética. Partindo de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise das obras de teóricos seminais da área, o texto explora os pilares conceituais que sustentam uma prática pedagógica transformadora. Os resultados da discussão evidenciam a importância de conceber a literatura como um direito humano incompressível (Candido), objetivo que se materializa no ambiente escolar por meio do letramento literário (Cosson). Argumenta-se que a construção do leitor depende de uma mediação pedagógica qualificada (Colomer, Petit) e de uma biblioteca escolar ativa e central no projeto pedagógico (Silva, Val). Conclui-se que a resignificação do espaço escolar exige uma prática intencional, que transcenda a leitura como mera ferramenta de decodificação e a abrace como uma experiência estética, humana e social, capaz de formar sujeitos críticos, sensíveis e participantes ativos da cultura escrita.

Palavras-chave: Leitura Literária. Escola. Formação de Leitores. Literatura Infantojuvenil.

1 INTRODUÇÃO

A escola ocupa uma posição de relevância estratégica no cenário da formação de leitores no Brasil. Para

uma vasta parcela de crianças e jovens, o ambiente escolar representa o principal, e por vezes único, ponto de acesso ao universo da literatura e à diversidade da cultura escrita. É nesse espaço que o primeiro contato com o livro literário acontece, onde as primeiras narrativas são compartilhadas e onde o potencial para uma relação duradoura com a leitura pode ser semeado.

Contudo, observa-se um descompasso frequente entre o imenso potencial da escola como espaço de fomento à leitura e a realidade de práticas pedagógicas que, muitas vezes, a reduzem a uma obrigação curricular. Ao ser tratada como ferramenta para avaliações, aquisição de vocabulário ou pretexto para exercícios gramaticais, a leitura literária é esvaziada de seu potencial transformador, gerando mais afastamento do que encantamento e perpetuando a ideia de que ler é uma tarefa árdua e desinteressante.

Diante dessa problemática, o objetivo deste trabalho é discutir, a partir de um diálogo com autores basilares da teoria da literatura e dos estudos da leitura, caminhos para a

(re)significação da escola. Buscamos delinear as bases conceituais para transformar a instituição escolar em um ambiente fértil, onde a vivência da leitura literária infantojuvenil seja compreendida e praticada como uma experiência significativa, estética e humanizadora.

Para tanto, a estrutura deste artigo se organiza em torno de eixos fundamentais. Partiremos da discussão sobre o direito à literatura e o conceito de letramento literário, passando pela análise do papel indispensável da mediação pedagógica na construção da experiência leitora. Em seguida, abordaremos a centralidade da biblioteca escolar como um ecossistema vivo e, por fim, a importância da diversidade e da pluralidade de linguagens no acervo oferecido aos estudantes. O percurso investigativo que orienta esta análise será detalhado a seguir.

2. Material e Métodos

Esta seção tem como propósito detalhar o percurso investigativo e os fundamentos teóricos que sustentam a análise desenvolvida neste artigo. O rigor metodológico é essencial para garantir a consistência e a validade da

argumentação aqui construída em torno da ressignificação do espaço escolar como locus de formação de leitores literários.

A presente pesquisa caracteriza-se como sendo de natureza bibliográfica com abordagem qualitativa. Essa escolha se justifica pela necessidade de interpretar, sintetizar e articular conceitos complexos provenientes de diferentes referenciais teóricos que compõem o campo dos estudos da leitura. A abordagem qualitativa permite um aprofundamento na compreensão dos fenômenos, valorizando o conteúdo e o significado das obras analisadas.

O *corpus* da pesquisa é constituído por obras seminais de autores-chave que se dedicaram a pensar a leitura, a literatura e seu papel na educação. Foram selecionados trabalhos de Regina Zilberman, Fanny Abramovich, Rildo Cosson, Antonio Candido, Teresa Colomer, Michèle Petit, Jorge Larrosa, Ezequiel Theodoro da Silva, Maria da Graça Castro B. Val, Nilma Lino Gomes, Graça Paulino e Luis Camargo. A escolha desses autores se deu por sua centralidade e por suas contribuições complementares, que,

juntas, oferecem um panorama robusto para a discussão proposta.

O procedimento de análise consistiu em uma leitura crítica e interpretativa das obras selecionadas. A partir dessa imersão, foram identificados, categorizados e articulados os conceitos centrais de cada autor em torno do tema da ressignificação do espaço escolar. Buscou-se não apenas apresentar as ideias de cada teórico de forma isolada, mas tecer um diálogo entre elas, demonstrando suas convergências, tensões e complementaridades na construção de um argumento coeso.

Os frutos desta análise metodológica, que articulam teoria e reflexão sobre a prática pedagógica, serão apresentados e debatidos na seção de resultados e discussão que se segue.

3. Resultados e Discussão

Esta seção constitui o núcleo do artigo. É aqui que as contribuições dos teóricos selecionados são articuladas para construir uma argumentação coesa sobre como a escola pode e deve ser repensada como um espaço privilegiado de leitura literária. A

discussão está organizada em subseções que, partindo dos fundamentos filosóficos, avançam para as práticas de mediação, a estrutura física e simbólica da biblioteca e a composição do acervo, desenhando um panorama integrado para a formação de leitores.

3.1. O Fundamento Humanizador: O Direito à Literatura e o Letramento Literário

Antes de discutir práticas, métodos ou espaços, é imperativo estabelecer o porquê da literatura na escola. A defesa de sua presença não pode se basear em argumentos meramente utilitaristas. A literatura não é um adereço curricular ou uma ferramenta para o ensino de outras disciplinas; ela é um elemento essencial à formação humana.

Nesse sentido, a tese de **Antonio Candido** sobre a literatura como um "direito incompressível" é o alicerce de toda a discussão. Para Candido, a fruição da arte e da literatura é um direito fundamental, assim como a moradia e a educação, pois cumpre um papel humanizador insubstituível. A literatura nos organiza interiormente, nos permite dar forma aos nossos sentimentos e, crucialmente, nos dá

acesso a outras vidas, outras visões de mundo e outras formas de ser, ampliando nossa própria humanidade. A escola, como instituição formadora, tem o dever de garantir esse direito.

A proposta de "letramento literário" de Rildo Cosson pode ser compreendida como a instrumentalização desse direito no ambiente escolar. Cosson argumenta que o letramento literário é um processo que vai muito além da simples alfabetização ou da decodificação de palavras. Trata-se de um conjunto de práticas que visam capacitar o aluno a participar ativamente da cultura letrada, desenvolvendo competências para ler, interpretar, avaliar e fruir textos literários. É, portanto, o caminho pedagógico para que o direito à literatura se efetive.

Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Fanny Abramovich, que nos lembra sobre a importância de formar o "estranho hábito de ler". Abramovich defende que esse hábito não nasce da imposição, da obrigação ou das fichas de leitura, mas do encantamento, do prazer e da descoberta. A escola, para ser um espaço de leitores, precisa ser um

espaço onde se partilha o gosto pela leitura, onde o ato de ler é, antes de tudo, uma aventura.

Uma vez estabelecido o direito fundamental à literatura e o objetivo do letramento literário, torna-se necessário discutir como se constrói, na prática cotidiana da sala de aula e da escola, o leitor literário.

3.2. A Construção do Leitor: Mediação Pedagógica e a Experiência da Leitura

Se o "o quê" é a literatura e o "porquê" é a humanização, o foco agora se desloca para o "como": as estratégias, a postura e o ambiente necessários para formar leitores. Aqui, o papel do educador como mediador é central.

As contribuições de Teresa Colomer são fundamentais para compreender a formação do leitor literário. A autora detalha a importância da mediação do professor, que atua como uma ponte qualificada entre o texto e o aluno. O mediador não é aquele que entrega um livro e cobra um resumo, mas aquele que oferece ferramentas para a compreensão, que provoca o diálogo, que ajuda o leitor a navegar pelas

complexidades da obra e a se apropriar dela. Ele compartilha seu próprio percurso leitor e legitima as diferentes interpretações dos alunos.

Essa mediação visa promover o que Jorge Larrosa define como "experiência da leitura". Larrosa estabelece uma distinção crucial entre ler por obrigação – para adquirir informação ou cumprir uma tarefa – e ler como experiência. A experiência é algo que nos acontece, que nos atravessa, nos transforma e nos constitui como sujeitos. A leitura como experiência não é algo que controlamos, mas algo que se passa em nós. A prática pedagógica deve, portanto, criar as condições para que essa experiência possa ocorrer.

Nessa mesma linha, Michèle Petit explora a leitura como um espaço de construção de si, um "lugar para habitar". Especialmente para crianças e jovens em processo de formação de identidade, os livros podem oferecer refúgio, espelhos onde se reconhecem e janelas para mundos desconhecidos. A leitura, para Petit, é um ato íntimo e subjetivo que permite ao leitor se conectar consigo mesmo e com os outros, elaborando suas próprias questões.

Essas teorias ganham contornos específicos quando aplicadas à realidade escolar, como aponta Regina Zilberman. Em seus estudos sobre a literatura infantil na escola, Zilberman destaca os desafios de selecionar obras de qualidade e de criar práticas pedagógicas que respeitem a inteligência, a sensibilidade e a capacidade crítica da criança leitora, evitando a instrumentalização da literatura para fins meramente didáticos.

Para que a mediação e a experiência da leitura possam florescer, é preciso que haja um espaço físico e simbólico que materialize esse projeto: a biblioteca escolar.

3.3. O Ecossistema da Leitura: A Biblioteca Escolar como Agente Transformador

É preciso combater veementemente a visão da biblioteca como um mero depósito de livros, um espaço silencioso e passivo frequentado apenas para pesquisa ou por obrigação. Para que a escola se ressignifique como um ambiente leitor, a biblioteca deve ser posicionada como o coração pulsante de seu projeto de letramento literário.

Ezequiel Theodoro da Silva e Maria da Graça Castro B. Val oferecem contribuições decisivas sobre o papel ativo da biblioteca escolar. Para esses autores, este espaço deve ser um centro dinâmico de cultura. Sua função transcende o empréstimo de livros, devendo promover encontros com autores, clubes de leitura, saraus, exposições, oficinas de criação e uma infinidade de outras atividades que estimulem a circulação da cultura escrita e a formação de uma comunidade de leitores.

Nesse ecossistema, a função da biblioteca está intrinsecamente conectada com o conceito de mediação. O bibliotecário, em parceria constante com os professores, é um mediador de leitura fundamental. É ele quem conhece o acervo, quem pode indicar leituras personalizadas, quem organiza os eventos e quem transforma a biblioteca em um lugar acolhedor e convidativo, onde os alunos se sentem à vontade para explorar, descobrir e compartilhar.

Contudo, um espaço dinâmico e um mediador qualificado precisam de um elemento essencial para dar vida a esse projeto: um acervo de qualidade, cuja

representatividade e diversidade são cruciais para a formação dos leitores.

3.4. Ampliando Horizontes: Diversidade, Inclusão e Múltiplas Linguagens

A seleção de textos que compõem o acervo de uma escola é um ato político e pedagógico de imensa responsabilidade. Oferecer um acervo que reflita a pluralidade do mundo e a diversidade dos próprios alunos é condição indispensável para uma formação leitora verdadeiramente inclusiva e cidadã.

A perspectiva de Nilma Lino Gomes sobre a literatura infantojuvenil e a diversidade étnico-racial é exemplar nesse sentido. A autora discute a necessidade urgente de oferecer aos alunos narrativas com as quais possam se identificar, vendo suas histórias, culturas e traços representados de forma positiva e complexa. Além disso, um acervo diverso permite que todos os alunos entrem em contato com outras realidades, desconstruindo estereótipos e preconceitos, o que é um pilar para uma educação antirracista.

Essa diversidade não se restringe aos temas, mas se estende às

linguagens. As contribuições de Luis Camargo sobre a relação indissociável entre texto e ilustração na literatura para crianças são essenciais, ensinando que, em um livro ilustrado de qualidade, a linguagem visual não é um mero adorno, mas um elemento narrativo poderoso. As imagens contam histórias, expandem os sentidos do texto verbal e demandam do leitor uma competência de leitura específica que a escola precisa valorizar e ensinar a desenvolver.

Dessa forma, a diversidade temática e de representatividade defendida por Gomes e a multiplicidade de linguagens analisada por Camargo convergem para a necessidade de construir uma "bibliodiversidade" no acervo escolar. Este conceito é fundamental, pois, como contextualiza Graça Paulino ao analisar o cenário do livro no Brasil, a responsabilidade da escola em formar cidadãos críticos, empáticos e culturalmente diversos através da literatura torna-se ainda mais premente em um país marcado por profundas desigualdades de acesso à cultura escrita.

4. Tabela de Categorização e Análise

A tabela a seguir sintetiza as principais contribuições dos autores discutidos, organizando seus conceitos-chave de forma a facilitar a visualização de suas convergências e especificidades no que tange à (re)significação da escola como espaço de leitura literária.

Autor(es)	Conceito-Chave	Contribuição para a (Re)significação da Escola
Antonio Candido	O Direito à Literatura	Fundamenta a presença da literatura na escola não como disciplina, mas como direito humano essencial à formação integral do sujeito.
Rildo Cosson	Letramento Literário	Oferece um método para a prática pedagógica, focando no desenvolvimento de competências de leitura que permitam ao aluno fruir e analisar criticamente a obra literária.
Abramovich / Larrosa / Petit	Leitura como Hábito, Experiência e Construção de Si	Desloca o foco da obrigação para o prazer e a transformação pessoal, exigindo uma pedagogia baseada no encantamento, no diálogo e na subjetividade do leitor.
Teresa Colomer	Mediação Literária	Define o papel do professor como um mediador qualificado que constrói pontes entre o leitor e o texto, em vez de apenas "cobrar" a leitura.
Silva / Val	Biblioteca Escolar Ativa	Ressignifica a biblioteca como um centro cultural dinâmico e protagonista no projeto de leitura da escola, e não um espaço passivo de armazenamento.
Nilma Lino Gomes / Luis Camargo	Diversidade e Multiplicidade de Linguagens	Alerta para a necessidade de um acervo inclusivo e plural, que dialogue com a realidade dos alunos e reconheça a importância da linguagem visual na formação leitora.

Fonte: Próprios autores, 2026.

Análise da Categorização

A categorização dos autores revela um arcabouço teórico coeso, organizado em uma progressão lógica que vai do fundamento filosófico à implementação prática. Os autores se complementam ao tratar das três dimensões necessárias para a resignificação da escola: o "Porquê" (Fundamento), o "Como" (Mediação) e o "Onde/O Quê" (Estrutura e Acervo).

1. O Fundamento Filosófico e o Objetivo:

(Candido e Cosson): A análise começa com Antonio Candido, que estabelece a dimensão ética e humanizadora da literatura como um direito, fornecendo o porquê da sua presença inegociável na escola. Rildo Cosson oferece o objetivo pedagógico para a materialização desse direito: o Letramento Literário. Sem o reconhecimento do direito (Candido), o letramento literário (Cosson) seria apenas mais uma ferramenta curricular.

2. O Processo Pedagógico e a Experiência (Colomer, Abramovich, Larrosa e Petit):

Este grupo foca na transição do utilitarismo para a experiência. Teresa Colomer define a Mediação Literária

como a estratégia profissional do professor, um papel ativo de construção de pontes. Essa mediação qualificada é a condição para que a leitura se torne uma Experiência (Larrosa e Petit) e um Hábito (Abramovich), deslocando-a da obrigação para a transformação pessoal e a construção da subjetividade. A mediação (Colomer) é o meio prático para se alcançar o encantamento defendido por Abramovich e a experiência de habitar (Petit) e transformar-se (Larrosa).

3. O Ambiente e o Acervo (Silva/Val, Gomes e Camargo):

O último grupo trata das condições materiais e simbólicas. Silva e Val atuam na dimensão estrutural, exigindo que a Biblioteca Escolar passe de depósito a centro dinâmico cultural, tornando-se um agente transformador do projeto pedagógico. Por fim, Gomes e Camargo tratam do conteúdo do acervo, garantindo que o ambiente resignificado seja também inclusivo. A diversidade étnico-racial (Gomes) e a pluralidade de linguagens (Camargo) asseguram que a experiência literária não se restrinja a um grupo, mas dialogue com a realidade e a inteligência crítica de todos os estudantes.

A articulação desses eixos demonstra que a resignificação da escola como espaço de leitura literária é um projeto integrado: a garantia de um direito (Candido) exige um método (Cosson), implementado por meio de uma mediação qualificada (Colomer) em um ambiente ativo (Silva/Val), com foco na experiência (Larrosa/Petit/Abramovich) e no acervo diverso e plural (Gomes/Camargo).

4.1 A Mediação Literária na Era da Escassez de Atenção: Entre o Papel e a Tela

A resignificação da escola como espaço de leitura literária enfrenta, hoje, um concorrente voraz: a economia da atenção digital. Se, como aponta Petit, a leitura é um "espaço de habitar", como garantir que o estudante consiga habitar o texto literário em um tempo marcado pelo imediatismo das redes sociais e pela fragmentação da leitura em telas?

Resignificar a escola exige compreender que o livro físico não é uma tecnologia obsoleta, mas uma ferramenta de resistência. Enquanto o ambiente digital convida à dispersão (o scroll infinito), o espaço da leitura

literária na escola deve ser um convite à desaceleração.

A "Biblioteca Ativa" (Silva & Val) precisa ser um refúgio onde o silêncio e o tempo dilatado permitam que a "Experiência" (Larrosa) aconteça. Não se trata de negar o digital, mas de oferecer à criança e ao jovem o que o algoritmo não oferece: a profundidade e o encontro estético sem interrupções notificáveis.

4.2 Curadoria e Novos Formatos: O Livro-Objeto e a Literatura Digital

Para que o "Direito à Literatura" (Candido) se materialize, o acervo deve dialogar com a sensibilidade visual da geração atual. A resignificação passa pela escolha de obras que exploram a materialidade, como o livro-álbum e as narrativas gráficas, onde o diálogo entre texto e imagem (Camargo) exige uma leitura sinestésica.

Tabela 2: Matriz de Estratégias para a (Re)significação Prática

Para além da teoria, a tabela abaixo propõe ações concretas para transformar a escola em um ecossistema literário vivo:

Eixo de Ação	Prática Sugerida	Objetivo Pedagógico
Espacialidade	Cantos de Leitura Itinerantes:	Quebrar a rigidez institucional e tornar a leitura

	Espaços acolhedores fora da biblioteca (pátios, jardins).	onipresente no cotidiano.
Mediação	Círculos de Leitura Compartilhada : O professor lê em voz alta, sem fins avaliativos.	Fomentar a comunidade de leitores e o prazer da escuta estética (Abramovich).
Acervo	Curadoria Participativa : Alunos ajudam a escolher novos títulos para a biblioteca.	Promover o protagonismo e o sentimento de pertencimento ao espaço literário.
Tecnologia	Transmídia Literária : Criação de <i>booktrailers</i> ou <i>podcasts</i> sobre as obras lidas.	Conectar o letramento literário (Cosson) às competências da era digital.
Simbologia	Parada Literária : Pausa semanal de 20 min onde toda a escola (incluindo funcionários) lê.	Validar a leitura como um valor coletivo e um hábito institucionalizado.

Fonte : Próprios autores, 2026.

Análise Crítica: A Escola como Terceiro Lugar

A análise desta matriz revela que a ressignificação não depende de grandes investimentos financeiros, mas de uma mudança de postura epistemológica. A escola deve se posicionar como o "terceiro lugar" — um espaço que não é o ambiente doméstico nem o mundo utilitário do trabalho, mas um território de gratuidade estética.

Ao implementar estratégias de mediação que unem o clássico ao contemporâneo, a escola deixa de ser apenas o local onde se "aprende sobre literatura" para se tornar o local onde se vive a literatura. Essa transição é o que garante que o letramento literário não seja apenas uma competência técnica, mas uma ferramenta de emancipação social e subjetiva.

5. Conclusão

Ao longo deste artigo, buscamos retomar a questão central do papel da escola na formação de leitores para argumentar que sua (re)significação é não apenas possível, mas urgente. A discussão aqui apresentada, amparada em um robusto arcabouço teórico, permite concluir que transformar a escola em um espaço de leitura literária implica uma profunda mudança de paradigma: da leitura como ferramenta para a leitura como fim em si mesma, como direito e como experiência.

As contribuições articuladas dos autores desenham uma visão coesa de uma escola leitora. Trata-se de uma instituição que, em primeiro lugar, reconhece e se compromete a garantir o direito à literatura para todos (Candido). Para isso, implementa

práticas pedagógicas consistentes de letramento literário (Cosson), valorizando uma mediação qualificada e sensível por parte de professores e bibliotecários (Colomer). Nessa escola, a leitura é compreendida como uma experiência transformadora que constitui o sujeito (Larrosa, Petit), e todo o seu ecossistema se estrutura em torno de uma biblioteca viva e pulsante (Silva, Val), cujo acervo diverso, inclusivo e representativo (Gomes) dialoga com a multiplicidade de linguagens e de leitores (Camargo).

As implicações práticas e teóricas deste estudo são claras. Tal transformação demanda investimento contínuo na formação inicial e continuada de professores, em políticas consistentes de aquisição e atualização de acervos e na valorização profissional e estrutural da biblioteca escolar e de seus agentes. Não se trata de uma mudança simples, mas de um projeto político-pedagógico que coloca a formação humana no centro de suas preocupações.

Como desdobramentos, futuras pesquisas poderiam se dedicar a estudos de caso de escolas que implementaram com sucesso tais

práticas, analisando seus percursos, desafios e resultados. Igualmente relevante seria aprofundar as análises sobre o impacto de acervos diversos na construção da identidade e da empatia dos jovens leitores, contribuindo com dados concretos que reforcem a importância da literatura na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

6. Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho hábito de ler**. In: ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991. p. 19-24. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7736910/mod_resource/content/1/ABRAMOVICH_Fanny._O_estranho_habito_de_ler.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

CAMARGO, Luis. Ilustração e texto na literatura infantojuvenil. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 25-34. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7736910/mod_resource/content/1/CAMARGO_Luis._Ilustracao_e_texto_na_lite

ratura_infantojuvenil.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7736910/mod_resource/content/1/CANDIDO_Antonio._O_direito_a_literatura.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário. *In*: COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003. p. 33-59. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7736910/mod_resource/content/1/COLOMER_Teresa._A_formacao_do_leitor_literario.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. (Fragmento). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7736910/mod_resource/content/1/COSSON_Rildo._Letramento_literario_teorica_e_pratica.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Literatura infantojuvenil e diversidade étnico-

racial: o que narram as histórias? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 90, p. 201-216, maio/ago. 2017. DOI: 10.1590/s0103-40142017.3190013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Yy4p5sQjLr5jqZk8c9nGgvJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

LARROSA, Jorge. A experiência da leitura. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 121-146. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7736910/mod_resource/content/1/LARROSA_Jorge._A_experiencia_da_leitura.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

PAULINO, Graça. O livro e a leitura no Brasil. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 21-36, jan./jun. 2008. DOI: 10.1590/S2316-40182008000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/el/a/Yy4p5sQjLr5jqZk8c9nGgvJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. **Educação e**

Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 219-251, abr. 2004. DOI: 10.1590/S0101-73302004000100012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esa/a/Yy4p5sQjLr5jqZk8c9nGgvJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

ERMAN_Regina._A_Literatura_Infantil_na_Escola.pdf. Acesso em 15 jan. 2026.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura na escola**: algumas considerações. São Paulo: Cortez, 1981. (Fragmento). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7736910/mod_resource/content/1/SILVA_Ezequiel_Theodoro_da._A_leitura_na_escola.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

VAL, Maria da Graça Castro B. A biblioteca escolar e a formação do leitor. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 165-173, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S0100-19652004000100018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/Yy4p5sQjLr5jqZk8c9nGgvJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1994. (Fragmento). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7736910/mod_resource/content/1/ZILB