

**ENSINAR LITERATURA NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS E CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

*TEACHING LITERATURE IN PUBLIC SCHOOLS: CONTEMPORARY CHALLENGES AND
PATHWAYS TO LITERARY LITERACY*

Karen Katiúcia Oliveira Leite¹

Dinora de Fátima Gonçalves Moraes²

Resumo

Este artigo discute os desafios contemporâneos para o ensino de literatura na escola pública brasileira, considerando as tensões entre demandas curriculares, escassez de recursos, desenvolvimento da leitura literária e transformações socioculturais que afetam a relação dos estudantes com o texto literário. Trata-se de um ensaio teórico, fundamentado em revisão bibliográfica e na reflexão sobre práticas cotidianas do ensino de literatura na escola pública. Examina-se como fatores estruturais, como a pouca carga horária dedicada à literatura, a pressão por resultados em avaliações externas, a fragmentação curricular, o uso crescente de textos curtos e a desigualdade de acesso ao acervo literário, impactam o processo de letramento literário. Argumenta-se que a formação do leitor literário exige políticas de leitura consistentes, fortalecimento da mediação docente e valorização da experiência estética. Por fim, apresentam-se caminhos possíveis para o fortalecimento do letramento literário, articulando dimensões pedagógicas, institucionais e culturais.

Palavras-chave: letramento literário; ensino de literatura; escola pública; políticas de leitura; formação de leitores.

Abstract

This article discusses the contemporary challenges of teaching literature in Brazilian public schools, considering the tensions between curricular demands, scarcity of resources, the development of literary reading, and sociocultural transformations that affect students' relationship with literary texts. It is a theoretical essay grounded in a literature review and reflections on everyday teaching practices in public schools. The study examines how structural factors—such as the limited time allocated to literature, pressure for results in external assessments, curricular fragmentation, the increasing use of short texts, and unequal access to literary collections—impact the process of literary literacy. It argues that the formation of literary readers requires consistent reading policies, the strengthening of teacher mediation, and the appreciation of aesthetic experience. Finally, it presents possible pathways for strengthening literary literacy by articulating pedagogical, institutional, and cultural dimensions.

Keywords: literary literacy; literature teaching; public school; reading policies; reader formation.

¹ Mestra em Letras/ Estudos Literários. Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, Projeto Trilhas do Futuro SEE/MG. Uberaba, MG, Brasil. Professora da Educação Básica da SEE/MG. E-mail: karen.leite@educacao.mg.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8795-6628>

² Mestra em Tecnologias, Comunicação e Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Programa Trilhas do Futuro Educadores – SEE/MG. Professora do Centro Universitário Mário Palmério (UNIFUCAMP). Especialista em Educação Básica – SEE/MG. Uberaba, MG, Brasil. E-mail: dinora.moraes@educacao.mg.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2446-649X>

1- Introdução

O ensino de literatura na escola pública brasileira atravessa um período de tensionamentos profundos. Embora a literatura seja reconhecida como componente essencial da formação humana e cultural dos estudantes, as condições reais de trabalho nas escolas, as demandas curriculares contemporâneas e as transformações nas práticas sociais de leitura têm limitado a construção de experiências leitoras significativas. Como afirma Antonio Candido (1995, p. 174), “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade”, revelando sua centralidade na formação sensível e humanizadora.

Nas últimas décadas, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) reforçam a importância da leitura literária para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da criticidade e da competência linguística. A BNCC destaca que “a leitura literária deve assegurar aos estudantes o acesso à experiência estética, à imaginação e ao patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 71), enquanto o CRMG afirma que a literatura “promove a fruição estética, amplia horizontes socioculturais e favorece a formação ética e sensível dos estudantes” (Minas Gerais, 2018, p. 241). Teresa Colomer (2017, p. 25) reforça esse entendimento ao afirmar que “a literatura permite ao leitor entrar em contato com mundos possíveis, exercitando a imaginação, as emoções e o pensamento crítico”.

Entretanto, tais diretrizes convivem com um cenário marcado por pressão por resultados, pouca carga horária dedicada à literatura, escassez de acervo atualizado, redução da leitura de obras integrais e predomínio de textos curtos pré-formatados para atender avaliações externas. Essa realidade ressoa a crítica de Zilberman (2009, p. 22), para quem “a literatura perde espaço quando é reduzida a instrumento para atender exigências curriculares ou avaliações externas”. Além disso, o predomínio de fragmentos nas práticas escolares compromete a experiência estética, conforme alerta Cosson (2021, p. 45): “os fragmentos não substituem a obra literária; ao contrário, impedem que o estudante vivencie a experiência estética em sua totalidade”.

Somam-se a esses fatores as transformações socioculturais que redefinem as práticas de leitura no cotidiano dos estudantes, uma vez que, como observa Chartier (1996, p. 17), “as práticas de leitura se transformam conforme as condições sociais, culturais e materiais que as produzem”. Diante desse conjunto de tensões, torna-se urgente repensar o lugar da literatura na escola pública e criar condições reais para o fortalecimento do letramento literário.

Diante dessas contradições, refletir sobre os desafios contemporâneos do ensino de literatura é fundamental para compreender a necessidade de políticas públicas mais sólidas e de práticas pedagógicas que valorizem a experiência estética e o letramento literário. Trata-se de um ensaio teórico fundamentado em revisão bibliográfica e na reflexão sobre práticas cotidianas do ensino de literatura na escola pública, que se insere no campo do letramento literário ao dialogar com autores como Cosson (2021), Colomer (2017), e outros, articulando um diagnóstico crítico e proposições voltadas ao fortalecimento da formação de leitores nas escolas públicas.

2- O lugar da literatura na escola contemporânea

Historicamente, a literatura ocupou um papel central na formação escolar. Entretanto, mudanças nas políticas curriculares e nas práticas sociais de leitura, fortemente influenciadas pela cultura digital, provocaram deslocamentos importantes.

As transformações nas práticas culturais contemporâneas também repercutem na relação dos estudantes com o texto literário. Como já apontava Chartier (1996, p. 17), as formas de leitura se redefinem conforme as condições sociais, materiais e tecnológicas que as produzem, o que exige que a escola compreenda o leitor atual como sujeito formado em ambientes híbridos e multissemióticos.

Em consonância com o que prescrevem a BNCC e o CRMG, a literatura na escola deve garantir experiências estéticas que ampliem a imaginação, a sensibilidade e o repertório cultural dos estudantes. Entretanto, tais diretrizes, embora fundamentais, enfrentam tensões decorrentes da implementação curricular e das condições reais de trabalho docente.

Contudo, a implementação curricular frequentemente reduz a literatura a um instrumento para desenvolver habilidades cobradas em avaliações externas, como o SAEB. Essa tendência produz um tensionamento entre a função estética da literatura e a lógica da mensuração, que empurra o ensino para práticas conteudistas e mecanizadas. De modo semelhante, Candido (1995, p. 174) já advertia que a literatura não pode ser reduzida a mero produto didático, pois cumpre papel decisivo na construção ética e imaginativa do sujeito.

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Ao mesmo tempo, os estudantes se relacionam com narrativas por meio de linguagens multimodais, vídeos curtos, fanfics, redes sociais, plataformas seriadas, o que cria novos modos de leitura que convivem, nem sempre de forma harmoniosa, com as práticas escolares tradicionais. Santaella (2014, p. 87) descreve esse fenômeno como “leitura ubíqua”, caracterizada pela circulação simultânea e fragmentada de textos em múltiplos suportes. Na mesma direção, Rojo (2012, p. 19) observa que a escola enfrenta o desafio de dialogar com repertórios culturais híbridos que constituem o leitor contemporâneo.

Essa tensão entre prescrição curricular, exigências avaliativas e novas práticas culturais indica que ensinar literatura hoje implica reconhecer que o leitor contemporâneo se forma em ambientes híbridos, plurais e multimodais. Assim, mais do que transmitir conteúdos literários, é necessário articular práticas que acolham a diversidade de linguagens sem perder de vista a centralidade da experiência estética promovida pela leitura literária.

3- Desafios contemporâneos do ensino de literatura

3.1- Pressão por resultados em avaliações externas

A ênfase na medição de desempenho desloca o foco da leitura literária para habilidades técnicas, como localizar informações, reconhecer relações lógico-discursivas e identificar elementos estruturais do texto. Essa tendência está diretamente relacionada às políticas de avaliação em larga escala, como o SAEB, cujo modelo privilegia competências mensuráveis e frequentemente distantes da experiência estética literária. Como afirma o documento do SAEB, trata-se de avaliar “habilidades específicas que permitam aferir o desempenho dos estudantes em leitura e interpretação” (INEP, 2017, p. 12), o que reforça uma lógica instrumental.

Nesse cenário, práticas literárias profundas, como análise estética, construção de interpretações subjetivas, diálogo com experiências pessoais e leitura integral de obras, tornam-se secundárias diante da necessidade de responder a demandas externas. Zilberman (2009, p. 22) alerta que a literatura perde espaço quando passa a ser utilizada como instrumento para atender demandas curriculares e avaliativas, o que contribui para o esvaziamento de seu caráter formativo.

Além disso, muitos professores relatam sentir-se pressionados a “treinar para a prova”, o que compromete projetos literários e atividades que exigem tempo de fruição, reflexão e construção de sentidos. Como observa Cosson (2021, p. 19), “quando a literatura é tratada apenas como conteúdo, sua potência educativa se enfraquece”, já que a verdadeira formação literária exige tempo, mediação sensível e contato com obras integrais.

Essa pressão por resultados transforma a dinâmica da sala de aula, reforçando práticas de leitura fragmentadas e mecanizadas, distantes da experiência estética que fundamenta o letramento literário. Conseqüentemente, o ensino de literatura passa a ser reduzido a um recurso para melhoria de índices avaliativos, em detrimento do cultivo da sensibilidade, da imaginação e da reflexão crítica, dimensões essenciais ao desenvolvimento humano.

3.2- Pouca carga horária dedicada à literatura

Em muitas redes, a disciplina de Língua Portuguesa reúne múltiplos conteúdos, gramática, leitura, produção textual, análise linguística e multiletramentos, fazendo com que a literatura concorra por espaço no currículo. Como observa Zilberman (2009, p. 18), “a escola transformou a leitura literária em tarefa, esvaziando sua dimensão estética e afetiva”, efeito agravado quando o tempo destinado às práticas literárias se torna insuficiente.

Essa sobrecarga curricular reduz projetos de leitura, atividades de fruição e a realização de rodas de conversa, impactando diretamente o desenvolvimento do letramento literário. Cosson (2021, p. 23) destaca que “a formação do leitor literário exige tempo, continuidade e convivência com obras significativas”, elementos comprometidos quando a literatura aparece apenas como complemento do currículo.

Nesse contexto, a limitação da carga horária reforça a fragmentação das práticas e enfraquece a construção de experiências estéticas mais profundas, comprometendo a formação plena do leitor literário. Desse modo, ampliar o tempo destinado à literatura no currículo não se configura apenas como ajuste pedagógico, mas como condição essencial para garantir o desenvolvimento do letramento literário.

3.3- Predomínio de textos curtos e fragmentados

Para atender pressões por desempenho, muitas escolas adotam apostilas e roteiros de estudo compostos por textos curtos retirados de obras maiores. Essa prática gera um processo de fragmentação que, como explica Chartier (1996), altera profundamente a forma como o leitor se relaciona com o texto literário, pois rompe a unidade narrativa e empobrece a leitura.

Textos curtos reforçam, ainda, a percepção equivocada de que a literatura é apenas material didático, e não arte. Como adverte Colomer (2017, p. 32), “a experiência literária exige continuidade, imersão e abertura à interpretação”, condições raramente alcançadas em leituras fragmentadas.

Além disso, a fragmentação prejudica a construção da experiência estética, uma vez que, ao ler apenas excertos, o estudante perde o contato com a linguagem literária em sua totalidade, com suas ambiguidades e com o movimento interno da obra. Tal limitação compromete a formação do leitor literário, que exige o contato com textos integrais. Nesse sentido, Souza e Cosson (2013, p. 103) destacam que esse equívoco pode ser evitado e, para tal, apontam que:

alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado [...] escolher o texto no seu suporte original. [...] Respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequadas para nossos alunos. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos. Desse modo, respeitar o texto faz parte da adequada escolarização do mesmo.

À luz das reflexões de Souza e Cosson (2013, p. 103), é fundamental destacar que a superação desse equívoco exige a seleção criteriosa de textos literários, bem como o respeito à sua forma original. A fragmentação ou a supressão de partes da obra tende a comprometer a experiência de leitura, limitando o acesso dos estudantes à sua complexidade estética e interpretativa, uma vez que cada elemento do texto contribui para a construção de sentidos e para a fruição literária. Ademais, a escolha das obras deve considerar não apenas o nível de proficiência dos alunos, mas também a necessidade de preservar a integralidade e a autenticidade do texto literário.

Desse modo, assegurar o contato com a obra em sua totalidade constitui condição indispensável para a efetivação do letramento literário. Isso porque é na experiência integral com o texto que o leitor pode apreender sua complexidade estética, acompanhar o desenvolvimento da narrativa e construir sentidos de forma mais autônoma e aprofundada. A leitura fragmentada, ao contrário, tende a limitar essa experiência, reduzindo o texto a recortes descontextualizados que dificultam a compreensão de sua estrutura e de seus múltiplos significados.

3.4- Desigualdade de acesso ao acervo literário

A precarização das bibliotecas escolares, marcada por acervos antigos, insuficientes ou inacessíveis, limita gravemente a aproximação dos estudantes com a literatura. Conforme o

Relatório do PNBE³, o programa visava garantir “acesso democrático à leitura literária mediante distribuição de obras às escolas públicas” (2014, p. 5); entretanto, sua descontinuação produziu lacunas significativas no abastecimento de livros.

A falta de bibliotecários ou mediadores qualificados agrava ainda mais esse cenário. Como afirma Colomer (2007, p. 54), “a mediação é condição indispensável para ativar o potencial formativo da literatura”, o que torna a presença de profissionais especializados essencial.

Sem renovação do acervo e sem mediação qualificada, a biblioteca deixa de cumprir sua função pedagógica e cultural, configurando aquilo que Cosson (2021, p. 18) denomina “deserto literário escolar”: um espaço em que a literatura existe, mas não circula.

3.5- A leitura digital e a dispersão do leitor

Os estudantes do século XXI se constituem em meio a múltiplas telas, narrativas hipertextuais e formas aceleradas de circulação textual. Santaella (2014, p. 87) descreve esse contexto a partir da noção de “leitura ubíqua”, entendida como a possibilidade de ler em qualquer lugar, a qualquer tempo, em múltiplos suportes e linguagens. Nesse cenário, a atenção torna-se continuamente disputada, o que impõe novos desafios às práticas de leitura. Esse contexto não deve ser entendido como antagonista da literatura, mas como realidade que exige da escola novas formas de mediação.

Esse cenário exige que a escola repense o lugar da leitura literária, não para rejeitar a cultura digital, mas para incorporá-la de forma crítica. Rojo (2012, p. 19) defende que os multiletramentos ampliam o repertório dos estudantes, mas destaca que a leitura literária exige um tempo e uma sensibilidade distintos daqueles predominantes nas práticas digitais.

A dificuldade de manter atenção prolongada impacta diretamente a leitura de obras mais complexas. Chartier (1999) observa que a leitura longa e contínua é desafiada por novos modos de circulação textual que privilegiam velocidade e fragmentação. Assim, mediadores precisam criar estratégias motivadoras e esteticamente significativas para aproximar o leitor da literatura.

4- Caminhos possíveis para fortalecer o letramento literário

³ Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), política pública do Ministério da Educação, criada em 1997, com o objetivo de democratizar o acesso ao livro e à leitura nas escolas públicas brasileiras, por meio da distribuição de acervos literários e de apoio pedagógico.

Os desafios mapeados na seção anterior, desde a pressão das avaliações externas até a precarização das bibliotecas e a fragmentação das práticas de leitura, evidenciam que o fortalecimento do letramento literário exige respostas articuladas. Assim, esta seção apresenta caminhos que dialogam diretamente com os obstáculos identificados, buscando oferecer alternativas pedagógicas, institucionais e culturais que contribuam para a formação do leitor literário.

4.1- Valorização da obra integral

Promover a leitura de livros completos, mesmo que em menor quantidade, permite a construção de vínculos afetivos, estéticos e interpretativos essenciais à formação do leitor. Cosson (2021, p. 45) ressalta que “a experiência estética se realiza plenamente na leitura integral e contextualizada da obra”, de modo que fragmentos não substituem o percurso interpretativo mais profundo proporcionado por textos integrais.

Da mesma forma, Colomer (2017, p. 29) afirma que “a literatura necessita de tempo, continuidade e imersão para produzir sentido”, reforçando a importância da leitura prolongada na constituição de leitores críticos e sensíveis. Nessa perspectiva, a experiência literária configura-se como um processo que demanda envolvimento contínuo, permitindo ao leitor não apenas compreender o texto, mas também atribuir-lhe sentidos, dialogar com suas ambiguidades e construir uma relação estética mais aprofundada.

4.2- Mediação qualificada do professor

O professor é o principal mediador da literatura na escola. Sua formação contínua, autonomia pedagógica e liberdade de planejamento são fundamentais para promover práticas literárias significativas. Para Colomer (2007, p. 54), “a mediação é condição indispensável para ativar o potencial formativo da literatura”, pois é o professor quem transforma o texto em experiência, diálogo e reflexão.

Ademais, Kleiman (2007, p. 15) enfatiza que a leitura na escola depende da atuação do professor como mediador cultural, o que reforça a necessidade de formação docente específica para o ensino de literatura.

4.3- Integração entre biblioteca e sala de aula

A biblioteca escolar deve ser concebida como um espaço vivo e cultural, e não como mero depósito de livros. A integração entre sala de aula e biblioteca, por meio de rodas de leitura, clubes do livro, visitas guiadas e empréstimos regulares, fortalece a cultura literária escolar. Como destaca o PNBE (2014, p. 6), o acesso ao acervo deve ser “democrático, contínuo e articulado ao trabalho pedagógico”. Nesse sentido, Colomer (2017) destaca que “a circulação de livros constitui elemento central para a formação de leitores”, o que exige que a biblioteca seja parte ativa da rotina escolar.

4.4- Políticas de leitura estruturadas

Sem políticas públicas consistentes, o letramento literário não se sustenta. Políticas públicas de leitura, como o PNBE e o PNLD⁴ Literário, são fundamentais para a renovação dos acervos, a formação de mediadores e a democratização do acesso. Ao afirmar como objetivo garantir “o acesso de todos os estudantes a obras literárias de qualidade” (2014, p. 5), o PNBE evidencia sua relevância para as escolas públicas.

Nessa perspectiva, Cosson (2021) aponta que a fragilidade dessas políticas e das práticas de mediação resulta na constituição de verdadeiros “desertos literários”, marcados pela escassez de experiências de leitura na escola. Dessa forma, o letramento literário depende diretamente da articulação entre políticas públicas, mediação qualificada e acesso contínuo às obras. Sem esse suporte institucional, a formação do leitor literário permanece fragilizada e restrita a iniciativas isoladas.

4.5- Abertura à leitura digital

O uso de *e-readers*, *booktrailers*, *podcasts* literários e produções digitais aproxima a literatura dos repertórios dos estudantes. Santaella (2014, p. 89) descreve a contemporaneidade como marcada pela leitura ubíqua, distribuída em múltiplas telas e formatos, o que exige que a escola incorpore práticas híbridas. Rojo (2012, p. 25) afirma que os multiletramentos ampliam o repertório cultural dos estudantes, desde que articulados criticamente ao ensino da literatura

⁴ Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), política pública do Ministério da Educação que, a partir de 2018, passou a contemplar também a distribuição de obras literárias, tendo como objetivo avaliar, selecionar e distribuir gratuitamente livros didáticos, literários e materiais pedagógicos às escolas públicas da educação básica.

e não como substitutos da experiência estética com a obra. Nesse sentido, Rojo e Moura (2012, p. 39) destacam que:

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos engessados e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino.

Em suma, o professor deve incorporar à sala de aula os recursos proporcionados pelos multiletramentos, de modo a diversificar sua prática pedagógica e favorecer que o estudante se constitua como agente de sua própria aprendizagem, construída na interação com múltiplas linguagens e tecnologias. Nessa perspectiva, torna-se fundamental desenvolver a capacidade de uso crítico desses meios, articulando-os ao ensino de literatura sem perder de vista a especificidade da experiência estética que lhe é própria. Trata-se, portanto, de promover práticas pedagógicas que integrem inovação e sensibilidade, possibilitando ao estudante não apenas acessar diferentes formas de linguagem, mas também construir sentidos de maneira crítica, reflexiva e significativa, consolidando sua formação como leitor literário.

4.6- Projetos de longa duração

O letramento literário não se constrói por meio de ações pontuais. Práticas como clubes de leitura, oficinas permanentes, projetos de autor, sequências didáticas e feiras literárias favorecem a continuidade das experiências leitoras, condição indispensável à formação do leitor literário. Como destaca Cosson (2021, p. 19), “a formação do leitor é um processo, não um evento”, o que evidencia a necessidade de ações sistemáticas e duradouras.

Nessa perspectiva, Colomer (2017, p. 41) afirma que “a escola deve garantir vivências literárias prolongadas e diversificadas ao longo da trajetória escolar”, reforçando a centralidade da continuidade na constituição do leitor. Dessa forma, é na permanência e na sistematização das práticas que se efetiva, de fato, a formação do leitor literário.

5- Considerações finais

Ensinar literatura hoje exige enfrentar um conjunto de tensões complexas que atravessam o cotidiano da escola pública. Como discutido ao longo do artigo, a pressão por resultados, a fragmentação curricular, a escassez de acervo e as mudanças nas práticas sociais de leitura produzem um cenário que desafia o desenvolvimento pleno do letramento literário.

Esses fatores, analisados à luz de autores como Zilberman (2009), Chartier (1996), Santaella (2014) e Cosson (2021), evidenciam que as dificuldades não são apenas pedagógicas, mas também estruturais, culturais e políticas.

Apesar dessas contradições, há caminhos possíveis para fortalecer a formação do leitor literário. A valorização da obra integral, conforme defende Cosson (2021), e a promoção da experiência estética, considerada indispensável por Colomer (2017), constituem práticas fundamentais para devolver à literatura seu caráter formativo. Da mesma forma, a integração entre biblioteca e sala de aula, aliada a políticas públicas de leitura como o PNBE e o PNLD Literário, mostra-se essencial para democratizar o acesso ao livro e revitalizar a cultura literária escolar.

Destaca-se, ainda, a necessidade de uma mediação docente qualificada, na qual o professor, entendido por Kleiman (2007) e Colomer (2007) como mediador cultural, tenha condições reais de planejar, acompanhar e construir percursos literários significativos. A incorporação crítica das tecnologias digitais, conforme propõem Santaella (2014) e Rojo (2012), amplia os repertórios e favorece práticas híbridas que dialogam com as vivências dos estudantes, sem abrir mão da profundidade que caracteriza a leitura literária.

Nesse sentido, este estudo evidencia que os desafios enfrentados pelo ensino de literatura nas escolas públicas, como a pressão por resultados, a fragmentação curricular e a carência de acervo, são de natureza estrutural e demandam políticas de leitura consistentes e contínuas. A formação do leitor literário, por sua vez, depende da valorização da experiência estética, da mediação docente qualificada e da articulação entre biblioteca, sala de aula e políticas públicas de leitura. Ao reafirmar a literatura como direito humano, destaca-se a necessidade de garantir aos estudantes condições reais para vivenciar sua potência ética, artística e humanizadora, consolidando-a como elemento central na formação integral do sujeito. Nesse horizonte, o letramento literário configura-se como dimensão essencial da formação humana e da democratização do conhecimento.

6- Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): relatório de gestão 2014**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): documento de referência**. Brasília: INEP, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169–191.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. Práticas da leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 15–30.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e escolarização**. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura ubíqua: meios digitais e práticas de leitura**. São Paulo: Paulus, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.