



JÉSSICA PAZ DA SILVA LAGO

**A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

**LAVRAS – MG
2026**

JÉSSICA PAZ DA SILVA LAGO

**A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador
Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa

**LAVRAS – MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Lago, Jéssica Paz da Silva.

A prática da leitura literária no ensino fundamental II : reflexões e possibilidades /
Jéssica Paz da Silva Lago. - 2026.
150 p. : il.

Orientador: Rodrigo Garcia Barbosa

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Leitura literária. 2. Literatura. 3. Letramento literário. I. Garcia Barbosa,
Rodrigo. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

JÉSSICA PAZ DA SILVA LAGO

**A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

**THE PRACTICE OF LITERARY READING IN LOWER SECONDARY
EDUCATION: REFLECTIONS AND POSSIBILITIES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 24/03/2026

Prof. Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira - UFLA

Prof. Dra. Roberta Guimarães Franco Faria de Assis - UFMG

Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa - UFLA

Orientador

Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa

LAVRAS – MG

2026

Dedico ao meu pai Breno Lago (in memoriam), minha mãe Assunção Lago e aos meus irmãos Jessilene Lago, Brener Lago e Bruno Lago. A força que vocês me deram foi imprescindível para que conseguisse realizar essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ser meu guardião nos dias ensolarados e chuvosos. Por me ancorar, ouvir minhas orações e me fazer forte na busca dos meus sonhos.

À minha família, minha mãe Assunção Lago, minha irmã Jessilene Lago e meus irmãos Brenner Lago e Bruno Lago. Obrigada por todo o amor, cuidado, carinho e apoio incondicional que vocês me deram durante todos esses anos. Vocês representam a minha maior fortaleza. Obrigada por acreditarem em mim e serem sempre presentes em minha vida. Sem o suporte de vocês eu jamais conseguiria realizar o mestrado.

Ao meu pai, Breno Lago, (*in memoriam*), por investir na minha educação. Por me ensinar a escrever as primeiras letras e apresentar textos literários inspirando a minha jornada. O seu poema favorito, “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, me faz lembrar, com muito carinho, de todas as vezes que recitava. Tenho a plena certeza de que está muito feliz sabendo que segui os seus passos.

À Universidade Federal de Lavras - UFLA, ao Programa de Pós - Graduação em Educação - PPGE pela ímpar oportunidade de cursar o mestrado.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa por ser um orientador sensacional. Nesses anos de curso, desde o primeiro dia, foi uma grande força para mim, sempre muito solícito, paciente e assertivo, conduzindo de forma brilhante nesses anos de curso. Além disso, um célebre docente. Agradeço imensamente pelas suas aulas inspiradoras e cativantes que ampliaram meus horizontes. Seus ensinamentos sempre estarão presentes em minha trajetória.

Pela gentileza em aceitar o convite de participar da banca da qualificação Prof. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Prof. Dra. Roberta Guimarães Franco Faria de Assis. Suas contribuições foram de extrema importância para o aprofundamento das discussões e reflexões do trabalho.

Expresso minha gratidão pela gentileza em aceitar integrar a banca de defesa, Prof. Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira e Prof. Dra. Roberta Guimarães Franco Faria de Assis. Obrigada por engrandecer este momento tão significativo, aprimorando esta pesquisa com suas valiosas considerações.

À Prof. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, da UFLA, docente mineira que, com a sua doçura e gentileza, sempre expressou carinho aos discentes. Sou grata pela sua contribuição para a minha formação. Agradeço pelas suas aulas envolventes e inspiradoras que trouxeram

aprendizados significativos e marcaram profundamente minha trajetória acadêmica. Guardarei para sempre o carinho e a inspiração que recebi de você.

À Prof. Dra. Clotilde Tinoco Sales, da UFAM. Agradeço pela minha conterrânea ter me apresentado, pela primeira vez, por meio de suas aulas encantadoras, textos de tantas autoras e autores e ter me orientado para que pudesse aplicar projetos em diversas escolas de Manaus. Sou grata por ter me concedido os primeiros passos da literatura acadêmica em alfabetização e letramento no curso de Pedagogia. Sua gentileza, carinho e dedicação permanecem vívidos em minha memória.

Aos docentes que gentilmente aceitaram participar da pesquisa tirando um tempo para me receber e relatar suas ímpares vivências em sala de aula.

Aos amigos mineiros da pós que, caminhando juntos, conseguimos vencer essa etapa tão importante em nossas jornadas, compartilhando vivências, sorrisos e aprendizados.

Aos amigos paulistas que tanto me deram força, palavras de fé, incentivo e carinho ao longo de todo o curso.

Aos funcionários da UFLA que prezam com tanto carinho pela organização e manutenção do espaço acadêmico.

Aos condutores que me transportaram nos caminhos, tornando possível atravessar distâncias e experienciar essa jornada.

A todos que ajudaram, direta e indiretamente, meus profundos agradecimentos.

“Não, não tenho caminho novo.

*O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.”*

Thiago de Mello

RESUMO

A literatura na escola, especificamente no âmbito do Ensino Fundamental II, tem sido utilizada, em determinados contextos, de acordo com Cosson (2014), como “ponte” para o processo de letramento. Dessa forma, o ato de experienciar o texto literário e suas nuances em leitura literária em uma perspectiva social e histórica tem sido preterido no ambiente escolar, conforme salienta Zilberman (2008). Nesse sentido, diversos estudiosos da área da leitura literária oferecem suporte aos docentes por intermédio dos seus postulados. Nesse prisma, emergem as seguintes questões: de que forma os documentos normativos fornecem suporte à prática da leitura literária? E de que maneira os docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II percebem a leitura literária nesse âmbito? Para responder às questões, a pesquisa intitulada “A prática da leitura literária no Ensino Fundamental II: reflexões e possibilidades” teve como objetivo geral investigar a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II acerca da leitura literária no ambiente escolar, articulando saberes às produções bibliográficas e aos documentos normativos. Para atingir os objetivos estabelecidos, a pesquisa adotou a metodologia qualitativa e quantitativa, realizada por intermédio de pesquisa bibliográfica, a partir dos seguintes autores que trazem a temática: Cosson (2014, 2015) discutindo acerca da leitura literária e letramento, Eagleton (2017) trazendo a literariedade, Goulart (2023) discorrendo sobre a relação leitura, leitura literária e ensino, Jouve (2002) discutindo a respeito das múltiplas dimensões da leitura literária: afetiva, argumentativa e simbólica, Lajolo (1984, 1995) abordando a leitura literária entrelaçada à sociedade e ao sujeito leitor, Mota (2016) refletindo sobre a relação da literatura e ensino e aprendizagem, Petit (2013) apresentando sobre texto literário e identidade, Sisto (2012) versando sobre leitura literária e o processo imaginativo e Zilberman (2008) enfocando a literatura e a dimensão imaginativa e estética. Para averiguar a leitura literária e suas especificidades nos documentos normativos, a pesquisa seguiu uma linha cronológica trazendo marcos dos anos 90 com a LDBEN nº 9.394/1996 e os PCNs (1998), seguindo esse passeio com os textos normativos dos anos 2000 trazendo a Resolução CNE/CEB nº 7/2010; a BNCC (2017); e a Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Considerando a escola como lócus para a realização da leitura literária, conforme salienta Cosson (2014), além da análise das obras dos autores de referência e dos textos normativos, no sentido de diagnosticar a leitura literária na escola, para a geração de dados, a pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com treze professores

de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II atuando na cidade de Manaus, Amazonas. Os materiais foram submetidos à análise de conteúdo. A pesquisa traz a discussão dos autores, os quais embasam as práticas com o texto literário na escola, os avanços e lacunas dos textos normativos e a visão docente, permeada por saberes e experiências reunidas em suas vivências nas escolas. Nesse prisma, para compor a discussão, a pesquisa propõe, como produto educacional, uma oficina pedagógica de leitura literária aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: literatura; leitura literária; ensino fundamental II.

ABSTRACT

Literature in schools, specifically within lower secondary education (grades 6-9), has been used, in certain contexts, according to Cosson (2014), as a “bridge” to the literacy process. Thus, the act of experiencing the literary text, as well as its nuances in literary reading from a social and historical perspective, has been neglected in the school environment, as highlighted by Zilberman (2008). In this regard, several scholars in the field of literary reading provide support for teachers through their theoretical contributions. In view of this, the following questions emerge: how do normative documents support the practice of literary reading? And how do Portuguese Language teachers in lower secondary education perceive literary reading within this context? To address these questions, the study entitled “The Practice of Literary Reading in Lower Secondary Education: Reflections and Possibilities” aimed to investigate the perceptions of Portuguese Language teachers regarding literary reading in the school environment, articulating their knowledge with bibliographical productions and normative documents. To achieve the proposed objectives, the study adopted a mixed qualitative and quantitative methodology, carried out through bibliographical research based on the following authors who address the topic: Cosson (2014, 2015), discussing literary reading and literacy; Eagleton (2017), addressing literariness; Goulart (2023), examining the relationship between reading, literary reading, and teaching; Jouve (2002), discussing the multiple dimensions of literary reading: affective, argumentative, and symbolic; Lajolo (1984, 1995), approaching literary reading as intertwined with society and the reader; Mota (2016), reflecting on the relationship between literature, teaching, and learning; Petit (2013), addressing literary texts and identity; Sisto (2012), discussing literary reading and the imaginative process; and Zilberman (2008), focusing on literature and its imaginative and aesthetic dimensions. To investigate literary reading and its specificities in normative documents, the study followed a chronological approach, beginning with milestones from the 1990s, such as LDBEN No. 9,394/1996 and the PCNs (1998), and continuing with normative texts from the 2000s, including Resolution CNE/CEB No. 7/2010, the BNCC (2017), and Law No. 13,696/2018, which establishes the National Reading and Writing Policy. Considering the school as the primary locus for literary reading, as emphasized by Cosson (2014), and in addition to analyzing the works of key authors and normative texts in order to diagnose the state of literary reading in schools, field research was conducted to generate data through semi-structured interviews with thirteen Portuguese

Language teachers working in lower secondary education in the city of Manaus, Amazonas, Brazil. The collected materials were subjected to content analysis. The study discusses the contributions of the authors who support literary-text practices in schools, the advances and gaps found in normative documents, and teachers' perspectives, which are shaped by the knowledge and experiences accumulated throughout their professional practice in schools. From this perspective, the research proposes, as an educational product, a pedagogical workshop on literary reading for Portuguese Language teachers working in lower secondary education.

Keywords: literature; literary reading; lower secondary education.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta dissertação investigou a leitura literária ambientada nos anos finais do Ensino Fundamental II com foco na percepção dos docentes atuantes na cidade de Manaus, Amazonas, atinente à temática. O estudo foi alicerçado nos autores que discutem essa questão, nas regulamentações normatizadas pelos documentos, associando aos saberes e repertórios docentes. Os resultados revelam que os estudiosos da área fornecem significativas contribuições para a efetividade da leitura literária em contexto escolar no sentido de proporcionar o protagonismo da literatura explorando suas nuances levando aos estudantes experiências cognitivas, estéticas e significativas atreladas aos seus respectivos contextos sociais. Nesse sentido, havendo reflexões diretamente relacionadas ao trabalho da leitura literária em âmbito escolar, as políticas públicas voltadas à educação representam possibilidades concretas de legitimar ações no contexto educacional endereçando diretrizes, princípios e orientações de forma a oferecer suporte aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Os referidos professores, além de terem ímpar bagagem de saberes construídos em múltiplos contextos sociais, vivenciam diretamente a realidade escolar e nela, significam e ressignificam as práticas sociais em leitura literária. Assim, aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, considerando as discussões, será proposta uma oficina pedagógica de leitura literária. Dessa forma, o diálogo com os docentes nessa perspectiva educacional enquadra, com a Política Nacional de Extensão, a pesquisa na área temática 4 – Educação. O trabalho também encontra-se alinhado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade, da Organização das Nações Unidas, buscando a universalização de oportunidades equânimes aos estudantes.

IMPACT INDICATORS

This dissertation investigated literary reading in the final years of lower secondary education, focusing on the perceptions of teachers working in the city of Manaus, Amazonas, Brazil, regarding this theme. The study was grounded in the works of key authors in the field, in regulations established by normative documents, and in teachers' knowledge and professional repertoires. The findings reveal that scholars in the field make significant contributions to the effectiveness of literary reading in the school context by fostering literature as a central element in the learning process, through the exploration of its nuances and the provision of cognitive, aesthetic, and meaningful experiences for students in their respective social contexts. In this regard, with reflections directly related to the practice of literary reading in the school context, public educational policies represent concrete possibilities for legitimizing actions within the educational system by establishing guidelines, principles, and orientations that support Portuguese Language teachers in lower secondary education. These teachers, in addition to holding a distinctive body of knowledge constructed across multiple social contexts, directly experience school reality and, within it, construct and reconstruct social practices of literary reading. Thus, for Portuguese Language teachers in lower secondary education, and in light of these discussions, a pedagogical workshop on literary reading is proposed. In this way, the dialogue with teachers within this educational perspective aligns, under the National Extension Policy, the research with Thematic Area 4 - Education. The study is also aligned with Sustainable Development Goal 4 - Quality Education of the United Nations, seeking to promote the universalization of equitable opportunities for students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Leitura e leitura literária: Percurso normativo nos anos 90.....	38
Figura 2 – Leitura e leitura literária: Percurso normativo nos anos 2000.....	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de professores entrevistados nas redes pública e privada.....	43
Gráfico 2 – Distribuição das entrevistas por modalidade – presencial e on-line.....	43
Gráfico 3 – Formação Acadêmica dos Docentes.....	44
Gráfico 4 – Distribuição dos Docentes quanto à Pós-Graduação.....	44
Gráfico 5 – Modalidade da Pós-Graduação dos Docentes.....	45
Gráfico 6 – Distribuição da Complementação Pedagógica.....	45
Gráfico 7 – Tempo de Experiência Docente.....	46
Gráfico 8 – Distribuição dos Entrevistados no Período de Entrada e Tateamento (1 a 3 anos), conforme Huberman (1992).....	47
Gráfico 9 – Distribuição dos Entrevistados no Período de Estabilização e Consolidação do Repertório Pedagógico (4 a 6 anos), conforme Huberman (1992).....	47
Gráfico 10 – Distribuição dos Entrevistados no Período de Diversificação, Ativismo e Questionamento (7 a 25 anos), conforme Huberman (1992).....	48
Gráfico 11 – Distribuição dos Entrevistados da Escola Pública em anos de atuação conforme Huberman (1992).....	49
Gráfico 12 – Distribuição dos Entrevistados da Escola Privada em anos de atuação conforme Huberman (1992).....	49
Gráfico 13 – Distribuição dos participantes quanto ao contato com a leitura literária na formação acadêmica.....	56
Gráfico 14 – Espaço Físico Destinado à Leitura Literária na Rede Pública.....	64
Gráfico 15 – Espaço Físico Destinado à Leitura Literária na Rede Privada.....	64
Gráfico 16 – Acessibilidade do Espaço para Alunos do Ensino Fundamental II: Rede Pública.....	65
Gráfico 17 – Panorama das Condições das Bibliotecas Escolares na Rede Pública: Iluminação, Silêncio e Acolhimento.....	66
Gráfico 18 – Utilização do Espaço Escolar para Atividades de Leitura Literária pelos Docentes da Rede Pública.....	67

Gráfico 19 – Percepções Docentes sobre as Dimensões da Biblioteca Escolar na Rede Privada.....	69
Gráfico 20 – Formação Continuada na Rede Pública.....	72
Gráfico 21 – Formação Continuada na Rede Privada.....	73
Gráfico 22 – Percepções da Rede Pública sobre a Carga Horária para Leitura Literária ser Significativa.....	75
Gráfico 23 – Percepções da Rede Privada sobre a Carga Horária para Leitura Literária ser Significativa.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas norteadoras da entrevista com professores.....	52
Quadro 2 – Concepções de leitura literária.....	53
Quadro 3 – Perguntas norteadoras da entrevista com professores.....	60
Quadro 4 – Materiais para fomentar a leitura literária em escolas públicas e privadas.....	62
Quadro 5 – Perguntas norteadoras da entrevista com professores.....	71
Quadro 6 – Perguntas norteadoras da entrevista com professores.....	76
Quadro 7 – Perguntas norteadoras da entrevista com professores.....	79

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

HTP – Hora de Trabalho Pedagógico

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	4
2	LEITURA E LEITURA LITERÁRIA.....	9
2.1	O que é leitura?.....	12
2.2	O que é leitura literária?.....	19
3	LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	27
3.1	Leitura e leitura literária nos documentos normativos da década de 1990: a LDB e os PCNs.....	28
3.2	Leitura e leitura literária nos documentos normativos da década de 2000: as DCNs, a BNCC e a Lei nº 13.696 no contexto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.....	32
4	LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....	41
4.1	Concepções docentes acerca da leitura literária e sua relação com a formação acadêmica.....	52
4.2	Leitura literária na prática escolar.....	59
4.3	Dimensões pedagógicas e organizacionais da leitura literária.....	70
4.4	Políticas educacionais em leitura literária nos relatos dos docentes: BNCC e SAEB.....	76
4.5	Proposições docentes e autonomia no ensino da leitura literária.....	79
4.6	Síntese reflexiva.....	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	89
	APÊNDICE A – ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....	94
	APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....	112

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “A prática da leitura literária no Ensino Fundamental II: reflexões e possibilidades” encontra-se ancorada na seguinte linha de pesquisa - linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas - inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA.

A relevância da pesquisa se traduz no fato de que a literatura, em determinados contextos, segundo Cosson (2014), tem sido inserida como “ponte” para o letramento. Nesse sentido, a leitura literária com as nuances de despertar no leitor processos que permitem transcender fronteiras espaciais e temporais, ativando o imaginário e a possibilidade de reflexão e criticidade, conforme advoga Zilberman (2008), são imperiosas no sentido de serem efetivas no ambiente escolar traduzindo em experiências significativas aos estudantes.

A ambientação do tema de pesquisa, situada no contexto específico do Ensino Fundamental II, justifica-se pela transição que ocorre entre Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II. À vista disso, ocorrem mudanças nas práticas escolares evidenciadas pelas novas conjunturas em consonância com a passagem das etapas.

Nesse percurso, Mota (2016) reflete acerca de dois diferentes tipos de leitura que comumente ocorrem nas referidas etapas: a leitura ilustrada, predominante nos anos iniciais, e a leitura aplicada, praticada comumente nos anos finais. Segundo o autor, a leitura ilustrada, típica do Ensino Fundamental I, é voltada à fruição e ao deleite. Já a leitura aplicada, adotada do Ensino Fundamental II, é caracterizada pelo aumento da complexidade textual e das exigências interpretativas.

Dessa forma, Cosson (2014) salienta que a literatura precisa ser efetivamente inserida no contexto escolar. Tradicionalmente, o autor aponta para uma tendência em abordagem do texto literário na escola que, por um lado, para as crianças, há uma certa padronização em utilização de textos com imagens chamativas e textos curtos. Para os adolescentes, os livros trazem breves explicações com fragmentos de textos para exemplificação.

Nesse sentido, essa passagem de etapas representa mudanças significativas de como a leitura é posta em ambiente escolar, especialmente na etapa do Ensino Fundamental. À vista disso, no campo legal, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) menciona que a passagem desses níveis escolares precisa integrar professores e estudantes ao novo contexto assegurando à continuidade do ensino e aprendizagem tendo como pressuposto os

conhecimentos prévios dos aprendizes. Ocorrendo essa mudança de abordagem na escola em relação ao livro e à leitura literária, o repertório contextual do estudante precisa ser evidenciado.

Nesse prisma, o uso efetivo da leitura de texto literário precisa estar em consonância com o real propósito da experiência de desfrutar da leitura literária da obra, conforme diversos autores advogam. Assim, tendo em vista os postulados de autores de referência na área da leitura literária enfatizando as potencialidades cognitivas e sociais que o texto literário traz aos aprendizes, e, levando em conta a afirmação de Cosson (2014), de que a escola é o locus propulsor da prática efetiva da leitura literária no Ensino Fundamental II, as perguntas de pesquisa foram elaboradas no sentido de propor as seguintes reflexões: de que forma os documentos normativos fornecem suporte à prática da leitura literária? E de que maneira os docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II percebem a leitura literária nesse âmbito?

Tendo em vista tais pressupostos, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II acerca da leitura literária no ambiente escolar, articulando saberes às produções bibliográficas e aos documentos normativos. Como objetivos específicos, a pesquisa formalizou: (i) verificar a produção bibliográfica sobre leitura literária, dialogando com os autores; (ii) investigar a abordagem da leitura literária nos documentos normativos, refletindo sobre as possibilidades no ambiente escolar; (iii) realizar entrevistas com docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, analisando suas percepções acerca da leitura literária na escola; e (iv) propor uma oficina pedagógica de leitura literária aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, como produto educacional.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se configura na abordagem qualitativa e quantitativa como forma de investigação. Segundo Knechtel (2014) “[...] a abordagem quali-quantitativa interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica).” (Knechtel, 2014, p.106).

Nesse sentido, a pesquisa foi delineada por intermédio das seguintes etapas: em um primeiro momento, a construção de um referencial teórico por meio da busca de autores e materiais relacionados ao objeto de estudo. Em um segundo momento, foi realizada a pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos (2017), esse tipo de pesquisa pode ser realizada:

com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos. [...] . Entre os livros, distinguem-se os de leitura corrente e os de referência. [...] realizada com detida preocupação de tomada de notas, realização de resumos, comentários, discussão etc. (Lakatos, 2017,n.p).

Dessa forma, para a etapa bibliográfica, a busca pelas obras de referência bem como os livros e teses foi realizada por intermédio da ferramenta de base de dados do SciELO e Portal de Periódicos CAPES. Os termos utilizados como descritores de busca foram: Literatura, Literatura no Ensino Fundamental II, Obra Literária, Experiência Literária, Literatura e Escola.

Para analisar os textos normativos, a pesquisa bibliográfica recorreu aos documentos que regem sobre a educação brasileira em uma perspectiva de linha cronológica, abordando, nesse caminho, os documentos dos anos 90, tais quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de 1997. Daí, seguindo o percurso ingressando nos anos 2000 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos por intermédio da Resolução CNE/CEB 7/2010, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2017 e a Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita.

A geração de dados foi realizada por intermédio de pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas endereçadas aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na cidade de Manaus, Amazonas. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFLA, registrado sob o protocolo nº 89226625.2.0000.5148. Após os trâmites de aprovação para a realização do projeto, as entrevistas foram iniciadas em outubro de 2025, sendo três de forma remota e dez, presenciais. Foram entrevistados treze participantes, sendo nove da escola pública e quatro da rede privada pertencentes às zonas Centro-Oeste e Oeste da capital. Os materiais referidos foram submetidos à análise de conteúdo.

Com relação à organização da pesquisa, o direcionamento do estudo encontra-se ancorado no desenvolvimento de três seções. Em ordem sequencial, a seção intitulada “Leitura e leitura literária” apresenta uma compilação e discussão teórica concernente aos conceitos de leitura e leitura literária sedimentados pela revisão bibliográfica de autores, na área da leitura, como Aguiar (2011), Freire (2011), Jouve (2002), Koch e Elias (2008), Lajolo

(2000), Martins (2010), Salgueiro, Pitta e Guimarães (2023) e Silva (2009). No campo da leitura literária, recorreremos à Cosson (2014, 2015), Eagleton (2009, 2017), Goulart (2023), Jouve (2002), Lajolo (1984, 1995), Mota (2016), Petit (2013), Sisto (2012) e Zilberman (2008). Nesse prisma, a interlocução de conceitos de literatura em Lajolo (1995) e letramento em Cosson (2015) são evidenciados no sentido de reforçar as bases teóricas abordadas.

A seguir, a seção denominada “Leitura e leitura literária nos documentos oficiais” traz a perspectiva dos textos normativos acerca da leitura e leitura literária buscando a investigação, conforme enunciada anteriormente, em dois momentos: na década de 90 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1997. A virada do século trouxe questões transversais que serão discutidas na seção. Uma delas, diretamente associada ao Ensino Fundamental brasileiro com a regulamentação, em 2006, por intermédio da Lei nº. 11.274/2006 estabelecendo que essa etapa educacional, antes cumprida com 8 anos, passa a ter a duração de 9 anos.

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos - Resolução CNE/CEB 7/2010, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) e a Lei nº 13.696 que Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (2018) encontram-se entrelaçadas a essa nova normatização que alterou a LDB. A busca pelas regulamentações que norteiam a educação nacional justifica-se pelo fato de que as normatizações constituem o alicerce para implantações curriculares, didáticas, metodológicas no contexto escolar. Assim, sendo a leitura literária imprescindível à formação social, estética, cultural e histórica dos estudantes, as leis têm força para implementar efetivamente essa prática nas instituições, nesse sentido, articulando aos autores da área de leitura literária e aos saberes e vivências docentes em lócus escolar.

Nesse prisma, a partir da confluência entre os autores e as normatizações endereçadas à leitura literária, torna-se imperiosa a aproximação dessas discussões no ambiente escolar. Nesse sentido, seguindo o percurso da pesquisa, a seção nomeada “Leitura e leitura literária na escola” visa uma retomada às discussões voltando às práticas reflexivas na escola por intermédio de entrevistas endereçadas aos docentes de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica especificamente no Ensino Fundamental II analisando à luz da bibliografia, das contribuições e possíveis ausências nos documentos normativos acerca da efetividade da leitura literária na escola articulando aos saberes, percepções e conjecturas advindos dos

docentes atuantes do contexto da pesquisa, a efetividade da leitura literária no Ensino Fundamental II.

2 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA

RESUMO

A seção apresenta aspectos conceituais relacionados à leitura, ancorado nos postulados de Aguiar (2011), Freire (2011), Jouve (2002), Koch e Elias (2008), Lajolo (2000), Martins (2010), Salgueiro, Pitta e Guimarães (2023) e Silva (2009) e à leitura literária, fundamentada em Cosson (2014, 2015), Eagleton (2009, 2017), Goulart (2023), Jouve (2002), Lajolo (1984, 1995), Mota (2016), Petit (2013), Sisto (2012) e Zilberman (2008). Para incorporar essa construção teórica, discute definições de literatura concebidas por Lajolo (1995) e de letramento, conforme proposto por Cosson (2014, 2015) - entendidos como eixos fundamentais e estruturantes das referidas práticas. A seção busca oferecer alicerces teóricos que sustentam as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho.

INTRODUÇÃO

A leitura constitui-se como uma prática fundamental no processo educativo, tendo em vista o seu papel formativo nas dimensões cognitivas, culturais, sociais, políticas e econômicas dos sujeitos. Desse modo, em contexto escolar, essa prática social entrelaçada às especificidades do texto literário de forma a realizar a leitura literária, possibilita o contato com a linguagem em sua dimensão estética e simbólica. Nesse sentido, esta seção tem como objetivo discutir os conceitos de leitura e leitura literária, situando suas principais contribuições para o ensino e aprendizagem em ambiente escolar.

Assim, para a compreensão da leitura, faz-se necessário pontuar, ainda que de maneira introdutória, os conceitos de literatura e letramento.

Em relação à literatura, Lajolo (1995) apresenta reflexões e discussões acerca dessa questão. A autora retoma a etimologia da palavra, que provém do latim *littera*, significando “letra”, o que remete às produções escritas. Esses textos estão inseridos na conjuntura social, abrangendo aspectos culturais, econômicos e políticos, situando-se em um contexto de produção tanto sincrônico quanto diacrônico, marcado pela relação entre tempo e espaço. Nessa conjuntura, entrecruzam-se fatores culturais, econômicos e políticos que influenciam a forma e o significado das obras literárias.

A estudiosa, considerando as variáveis anteriormente mencionadas, alerta que não existe uma definição única e definitiva de literatura. Embora haja inúmeras tentativas de estabelecer uma aproximação conceitual precisa para responder à pergunta “o que é literatura?”, fatores como tempo, espaço, cultura, economia e política tornam inviável qualquer tentativa de fixar um conceito absoluto. Lajolo (1995) exemplifica essa dificuldade ao comparar a literatura com áreas como a biologia, química e a geografia, nas quais os conceitos tendem a ser mais estáveis e estabelecidos com maior exatidão.

A pesquisadora salienta que, nesse cenário complexo de definição com precisão da literatura; temas, estilos, formas, mudam em um recorte histórico na sociedade. Nessa perspectiva, exemplifica trazendo o fato que, na tradição burguesa, existem parâmetros para definir e legitimar o que são textos literários.

Diante dessas considerações acerca literatura, torna-se relevante observar que a compreensão e a circulação desses textos dependem de práticas sociais relacionadas ao letramento. Por isso, tratar sobre essa temática, fundamentada em Cosson (2015), surge como um elemento essencial nessa discussão.

Concernente ao letramento alicerçado em Cosson (2015), o autor afirma que o termo vem sendo propagado para diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, existe, por exemplo, letramento político, genético, ambiental. Todavia, para o estudioso, o surgimento desses termos não pode estar dissociado do que está estabelecido na matriz epistemológica do léxico letramento – o ato de ler e escrever. A partir dessa compreensão do letramento estar intrínseco à leitura e à escrita, o autor aponta para a necessidade de considerá-lo nas dimensões do contexto social pelo qual está inserido. O autor, nessa perspectiva, defende que existem:

[...] vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. (Cosson, n.p. 2014).

Por esse ângulo, Cosson (2015), delinea a prática social do letramento na perspectiva diversa e abrangente. Para a promoção da efetividade nos atos de aquisição de leitura e escrita, existem articulações de variadas habilidades envolvendo apropriações contínuas e

constantes, bem como a construção de sentido, de forma que o leitor possa dialogar com a obra. À vista disso, o autor expõe que:

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (Cosson, n.p. 2014).

O pesquisador enfatiza a responsabilidade da escola no processo de inserção efetiva dos discentes no letramento literário, ressaltando que, por se tratar de uma prática social, deve ser realizada de forma a permear aspectos como os objetivos educacionais, a organização curricular e estratégias didáticas e metodológicas eficientes, tendo como pilares a criticidade e a reflexividade - elementos que a experiência literária tem potencial de proporcionar ao leitor.

Sob esse prisma, o autor relata que a escola possui papel primordial e decisivo. Por intermédio de práticas de ensinar e aprender a leitura a escrita, o contexto escolar tem potencialidade de atuar na mediação, favorecer processos interpretativos, provocar a construção de sentidos, tornando assim, a leitura de um texto literário uma experiência significativa e transformadora.

A partir dessa compreensão acerca da literatura fundamentada em Lajolo (1995) e do letramento literário alicerçado em Cosson (2014, 2015), torna-se pertinente discutir a leitura e a leitura literária em um sentido mais amplo.

Primeiramente, em relação à prática social da leitura. Nesse horizonte, diversos autores discorrem acerca da leitura e suas nuances. À vista disso, o presente estudo encontra-se inicialmente sistematizado a partir da leitura em uma concepção de Paulo Freire (2011) quando o educador brasileiro apresenta ao mundo que o ato de ler transcende os processos de codificar e decodificar a língua, pela qual a leitura de mundo é anterior à leitura da palavra.

A partir da concepção freireana, autores como Aguiar (2011), Jouve (2002), Koch e Elias (2008), Lajolo (2000), Martins (2010), Salgueiro, Pitta e Guimarães (2023) e Silva (2009), trazem valiosas concepções acerca de leitura, na perspectiva dessa atividade constituir uma habilidade conectada ao cotidiano, além do caráter de, na constituição da

relação professor e estudante, em um contexto de ensino e aprendizagem, a leitura ter o compromisso de estar alicerçada à prática significativa.

Após o delineamento concernente à leitura, na seção posterior, cumpre-se tracejar, a partir dos estudos de Cosson (2014, 2015), Eagleton (2009, 2017), Goulart (2023), Jouve (2002), Lajolo (1984, 1995), Mota (2016), Petit (2013), Sisto (2012) e Zilberman (2008), conceitos acerca da leitura literária.

Dessa forma, alguns questionamentos podem manifestar nos seguintes aspectos: Existiria, efetivamente, uma especificidade acerca da leitura de um texto literário? Os sentidos, percepções, emoções, seriam os mesmos em relação à prática leitora de outros textos? Qual seria a natureza da leitura literária? Essas indagações permeiam o desenvolvimento da seção.

2.1 O que é leitura?

A sociedade, constituída pelos sujeitos, objetos e ambiente, teve, no seu percurso histórico, formas de sobrevivência, estruturação e manutenção formalizadas e aprimoradas pelos indivíduos na sua relação com a conjuntura social. A título de exemplo, pode-se citar as técnicas de busca pelo alimento, construções de moradia tendo em vista as intempéries, as relações com a biodiversidade no sentido de captação de recursos de sobrevivência como constituintes desse trajeto social.

Dessa maneira, as diversas situações cotidianas enfrentadas pelos sujeitos em relação ao ambiente circundante demandam o estabelecimento de conexões com os seus respectivos contextos sociais. Esse elo que pode envolver percepções, reflexões, conjecturas, hipóteses e/ou ações. A relação com o seu entorno social representa, para o célebre educador recifense Paulo Freire, (2011) uma ação de leitura.

As palavras iniciais da seção encontram-se ancoradas à concepção de leitura de Paulo Freire. Paulo Reglus Neves Freire, pela sua imensurável contribuição na educação no contexto brasileiro e internacional, torna-se um educador referência pelos seus postulados. A lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 declara o educador como patrono da educação brasileira, em um gesto de reconhecimento pelas suas contribuições imortalizadas nos seus escritos, nas ações em contextos escolares influenciando gerações em diversos tempos e espaços.

À vista disso, reportando ao conceito de leitura do educador Paulo Freire quando afirma que:

[...] [a] leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 2011, p. 19-20).

Diante dessa citação de Paulo Freire, pode-se salientar que a leitura de mundo e a leitura da palavra freireana não seguem uma abordagem hierárquica. Em outras palavras, as duas leituras são compreendidas como imprescindíveis nas vivências sociais.

Em consonância à leitura de mundo freireana, Martins (2010) traz diversos exemplos dessa concepção em sua obra. A exemplo, a autora salienta que a reação a incidentes propositais constitui uma forma de leitura. De acordo com a autora, se algum sujeito esbarrar intencionalmente em outra pessoa, a resposta ao incidente, revela a leitura frente a situação.

Portanto, pode-se mencionar que, segundo a autora, aspectos do contexto, questões psicológicas influenciam diretamente no processo de leitura. Ainda no âmbito da leitura, a autora traz outro exemplo em relação ao ato de “ver” e “enxergar” exemplificando acerca de um determinado objeto “esquecido” como parte da decoração na sala. Ao se deparar com o objeto que, antes era apenas “visto”, se o sujeito prestar atenção ao material, concedendo-lhe um sentido não percebido anteriormente, conjeturando acerca do processo criativo de produção e, nessa perspectiva, atribuindo percepções de diversas ordens, representa, para a autora, uma forma de ler o objeto.

Desse modo, a confluência entre tempo e espaço no âmbito social, articulada à relação do sujeito com a vida cotidiana, constitui, segundo Martins (2010), um tipo de leitura. À vista disso, partindo de um contexto situacional no qual, em uma sociedade, não haja sistemas de escrita criados e formalizados, de modo que os sujeitos não tenham tido contato com textos escritos para proceder à leitura da palavra, não se pode afirmar que, nesse âmbito social, não existam leitores, pois esses sujeitos realizam a leitura do contexto no qual estão inseridos.

A partir dessa concepção freireana sobre a leitura de mundo e leitura da palavra, pode-se voltar à análise da razão pela qual levou Paulo Freire a materializar esse postulado tão relevante na área educacional. Dessa forma, recorrendo à biobibliografia de Paulo Freire, Gadotti (1996) apresenta fatos relacionados às vivências sociais de Paulo Freire em

Pernambuco, a sua ida à escola, as dificuldades enfrentadas e o momento social, econômico e político transcorrido. Esses fatos corroboram às problematizações, proposições e atuações de Freire na área educacional.

Nesse sentido, Lajolo (2000) evidencia que, no contexto de uma sociedade majoritariamente capitalista, a desigualdade social abrange variadas esferas e a leitura tem participação efetiva na distribuição de bens culturais. Leitura essa que não é acessível a todos os cidadãos.

Frigotto (1998), diante disso, apresenta reflexões sobre a sociedade capitalista, caracterizada pela exclusão social, distribuição desigual de bens, concentração de riquezas nas mãos de poucos, alienação e pelo caráter classista. Nesse enfoque, a conjuntura escolar, situada nessa configuração social, tende a apresentar disputas localizadas em seu interior. O autor, por sua vez, observa que:

[...] [p]or trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sobre a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. (Frigotto 1998, p. 26).

Assim, o autor ressalta que existe a profundidade de um embate ético-político em amplitude que precisa ser refletido e levado efetivamente à escola. A teoria está atrelada à sociedade, marcada pela desigualdade e pela concentração de riquezas. Nesse contexto, o pesquisador pode assumir um papel ativo, na perspectiva de uma transformação efetiva no contexto escolar. À luz da participação dos sujeitos nesse processo de reflexão e transformação social, Frigotto (1998) pontua acerca da subjetividade frente ao contexto de uma sociedade fragmentada em classes, afirmando que:

[...] a subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-históricos). A subjetividade que se materializa nas decisões históricas é ela própria um produto histórico-social. (Frigotto, p. 30, 1998).

Segundo Frigotto (1998), a subjetividade, de caráter histórico, está intrinsecamente vinculada às dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais, não constituindo uma

faculdade inata do indivíduo, mas resultando de um processo contínuo de construção e reconstrução ao longo da história. Essas proposições convergem com as vivências de Paulo Freire, tendo suas obras influenciadas pelo marxismo.

Paulo Freire, ao defender o uso do saber como instrumento de emancipação e transformação da sociedade e da escola, enfatiza a relevância do contexto social, a valorização dos saberes cotidianos e a leitura crítica das diversas situações sociais. A leitura da palavra, enquanto instrumento de autonomia, democratização, luta e participação nas variadas esferas sociais, torna-se, assim, um aliado imprescindível na busca por uma prática educativa libertadora e consciente.

Nessa perspectiva, o processo de aquisição de competência de leitura da palavra, em uma perspectiva freireana, parte da conjuntura social dos estudantes. Desse modo, para que a habilidade leitora faça sentido, é preferível partir de uma escolha lexical proveniente do repertório contextual dos estudantes.

À vista disso, o método de Paulo Freire, como salienta Gadotti (1996), “[...] apresentava uma proposta de superação deste mundo de submissão, de silêncio e de misérias, apontando para um mundo de possibilidades.” (Gadotti, 1996, p. 37). A esse respeito, a relevância do seu trabalho como educador e o seu legado nas proposições de alfabetização e letramento, trazendo o contexto social dos estudantes para a sala de aula, transcendem tempos e espaços. Nas palavras de Freire (2001), o ato de ler a palavra se traduz em:

uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (Freire, 2001, p. 261).

A leitura, como um processo social, nessa perspectiva freireana, reúne elementos cognitivos que convergem para a busca do que está impresso ou escrito, possibilitando o aguçar da criatividade ao decifrar os códigos. Ao ler o texto, pode-se promover a compreensão e a comunicação. Dessa maneira, o educador Paulo Freire salienta a necessidade de que o ensino da leitura e da escrita seja efetivo.

Referente à leitura, Lajolo (2000) salienta que:

[...] ler [...] é essencial. E não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária. A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial. (Lajolo, 2000, p. 106).

No que concerne à escrita, Cosson (2014) reflete, destacando que:

[e]m uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis. Há, entretanto, uma que ocupa lugar central. Trata-se da escrita. Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas. Cosson, n.p. 2014).

Sob essa ótica, em uma determinada organização social envolta por textos escritos de leitura cotidiana, tais como publicidades, rótulos de produtos, bulas de remédio e placas sinalizadoras, estes constituem, para Aguiar (2011), leituras diárias dotadas de “necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas [...]” (Aguiar, 2011, p. 104).

Ante o exposto, reportando à Salgueiro, Pitta e Guimarães (2023), acerca da diversidade de textos presentes na sociedade face à relação do sujeito com o texto, discorrem que:

[o] ser humano em sociedades grafocêntricas e multissemióticas (como é o caso das sociedades contemporâneas) está diante de uma infinidade de objetos de leitura cotidianamente e, considerando que tais objetos são muito distintos entre si, requerem o desenvolvimento de capacidades muito diversas e complexas que não podem ser isoladas, para que a leitura não seja fragmentada e parcial ao ponto de distorcer os sentidos pretendidos. (Salgueiro, Pitta e Guimarães 2023, p. 210).

Dessa forma, Silva (2009) apresenta a definição de leitura alicerçada em três pilares alicerçados na forma de leitura e na postura do leitor. O primeiro, é denominado de leitura mecânica. Para a autora, a leitura mecânica está associada a extrair do texto impresso

traduzindo em elementos sonoros constituindo palavras. Para a autora, esse tipo de leitura não deve ser determinante no âmbito escolar. A segunda definição de leitura da autora é a cognominada – leitura de mundo – faz conexão ao postulado de Paulo Freire.

À vista disso, conforme a autora assinala, em uma perspectiva freireana, a leitura acompanha o processo vital do sujeito social e histórico. A relação estabelecida do sujeito atrelada às percepções provenientes do contexto envolto constituem processos de leitura.

A terceira definição de leitura é a denominada de leitura crítica. Esse tipo de leitura envolve a leitura mecânica e a leitura de mundo. Nesse sentido, o leitor realiza conjecturas ao que está lendo fazendo paralelo com outras leituras refletindo, questionando e analisando. Autora afirma que, para atingir o referido nível de leitura, o repertório cultural aparece como um fator relevante. A autora menciona que a formação, tendo o docente como guia, também constitui um fator fundamental, uma vez que os sujeitos possuem potencialidades que os levam a atingir determinado nível. Silva (2009) destaca que, para esse nível de leitura, não há uma determinação fixa em termos cronológicos relacionados à idade ou série pela qual os estudantes vivenciam.

Koch e Elias (2008) trazem valiosas discussões acerca da leitura. Ler, para as estudiosas, transcende a codificação e decodificação do código escrito. Sob esse prisma, considerando que o leitor se encontra inserido em contextos sociais permeados por aspectos culturais, econômicos e políticos - situados em determinados recortes espaciais e temporais -, as autoras apontam um conceito-chave na relação texto e leitor: o sentido. Koch e Elias (2008) definem que:

[...] o **sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch e Elias, 2008, p. 11, grifo do autor).

O texto, sozinho, não possui um sentido fixo, preciso. A construção de sentidos passa a depender não apenas do texto, mas das experiências, conhecimentos prévios e práticas socioculturais. O leitor, segundo as autoras, infere, pressupõe, interage, interpreta e relaciona com o seu contexto social. Em outras palavras, não é um receptor passivo. Em consonância

com esse pensamento, Lajolo (1995) exemplifica a carga socialmente construída de certas palavras - as quais, por possuírem significados culturalmente associados, levam os falantes a evitarem seu uso frequente.

Para estabelecimento de sentidos, Koch e Elias (2008) afirmam que o contexto sociocognitivo dos escritores e leitores tem a necessidade de ser “pelo menos, parcialmente semelhantes [...] seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual etc.)¹ devem ser, ao menos em parte, compartilhados [...]” (Koch e Elias, 2008, p.61). Lajolo (2000) exemplifica essa reflexão, salientando que, na leitura de um poema, leitor e texto “precisam participar de uma mesma esfera de cultura” (Lajolo, 2000, p. 45).

Nesse âmbito, no processo de mobilização de vários saberes interconectados, Koch e Elias assinalam que esse repertório se encontra “em conhecimentos armazenados na memória” (Koch e Elias, 2008, p.35). Sob tal égide, entrelaçadas aos processos relacionados à memória, as autoras explicitam que:

[n]a atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias **estratégias** sociocognitivas [...]. Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. (Koch e Elias, 2008, p.39, grifo do autor).

Em consonância com os enunciados das autoras sobre o processo de leitura, recorremos aos estudos de Jouve (2002), no qual o pesquisador ressalta que “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (Jouve, 2002, p. 17). O autor cita a proposição de Gilles Thérien e a sua obra intitulada “Por uma semiótica da leitura” para apresentar o processo de leitura fundamentado em cinco dimensões.

A primeira dimensão postula que a leitura se traduz em um processo neurofisiológico. Para os autores, a leitura da palavra envolve o aparelho visual e funções

¹ Koch e Elias (2008) apud Koch (2002) assinalam três sistemas de conhecimento para a efetivação do processamento textual. São eles: Conhecimento linguístico, enciclopédico e interacional. O conhecimento linguístico refere-se ao repertório gramatical e lexical. O conhecimento enciclopédico - também cognominado conhecimento de mundo, está atrelado ao contexto existencial dos sujeitos. O conhecimento interacional, conectado às interações. Esse conhecimento integra também os conhecimentos: ilocucional (relacionado ao que o autor pretende transmitir), comunicacional (a fim de que o leitor entenda qual é a intenção comunicativa do autor, integra também aspectos de seleção de variantes linguísticas aos contextos e adequação dos gêneros textuais à situações comunicativas), metacomunicativo (recursos de destaque que facilitam a compreensão do leitor), superestrutural ou sobre gêneros textuais (no sentido de reconhecer variadas composições textuais).

cerebrais. Nessa direção, cabe salientar, corroborando a visão dos autores, acerca da leitura tátil, realizada por intermédio de textos impressos em Braille. O método, segundo Lemos, Venturini e Rossi (2009) foi criado pelo francês Louis Braille. Silva (2009), adicionalmente, destaca a leitura de outras linguagens além do alfabeto, tais quais: o Código Morse e a partitura musical.

Retomando à primeira dimensão trazida por Jouve (2002), a leitura tem um caráter subjetivo. Nesse aspecto, pode-se salientar a questão da organização sintagmática e paradigmática que os sujeitos realizam ao proferir uma determinada sentença ou escrever um texto para ser lido posteriormente. Dessa forma, a maneira pela qual os leitores realizarão essa sistematização do código perpassa pelo aspecto da subjetividade.

A segunda dimensão da leitura se materializa em um processo cognitivo. Seguindo os conceitos saussureanos de signo, significante (imagem acústica) e significado (conceito) em que o leitor precisa ativar suas competências para dar cadência à leitura. Nesse aspecto, os processos de produção do discurso apresentam-se sedimentados nesses pilares.

Na terceira, quarta e quinta dimensão, respectivamente denominadas de processos afetivos, argumentativos e simbólicos, os autores caracterizam trazendo exemplos de aplicações em textos provenientes da literatura. Dessa forma, pelo delineamento específico de textos literários, na seção posterior, serão trazidos esses conceitos relacionados à leitura literária.

As questões supracitadas estão conectadas aos aspectos conceituais da leitura. Essa, associada à palavra. Na seção seguinte, serão abordadas questões concernentes à leitura do texto literário, suas peculiaridades, pontos de divergências e confluências em relação à leitura. Esses aspectos, ancorados nos postulados advindos dos estudiosos da área.

2.2 O que é leitura literária?

As dimensões afetivas, argumentativas e simbólicas propostas por Jouve (2002) alicerçada nos postulados de Gilles Thérien (1990) na sua obra intitulada “Por uma semiótica da leitura” delineiam a leitura e, pelas exemplificações dos autores estarem voltadas para o texto literário, iniciaremos a seção trazendo as asserções dos estudiosos.

Partindo desse pressuposto, as três dimensões supracitadas apresentam-se caracterizadas da seguinte forma: O processo afetivo está relacionado com o surgimento, por

intermédio da leitura literária, de variados sentimentos ligados à emoção, às diversas possibilidades de percepções. Assim, segundo os autores, a capacidade reflexiva do leitor está vinculada ao aspecto afetivo. Ainda sobre a afetividade, o fato de o leitor identificar-se com determinados personagens, atribuindo-lhe características físicas e psicológicas encontra-se em uma linha tênue com as emoções.

No que se refere ao processo argumentativo, os autores exemplificam com os tipos de discurso na narrativa, sendo o discurso direto com a fala proferida na íntegra pelo personagem, o discurso indireto, pela qual a fala é enunciada pelo narrador, e ainda, o discurso indireto livre, pelo qual há uma fusão entre o produtor do discurso e o narrador. Nessa perspectiva, a forma como o escritor constrói, por exemplo, um texto narrativo, assim como suas cadências argumentativas, serve para proporcionar ao leitor certo convencimento em relação aos fatos apresentados na trama.

Nesse âmbito, além dos elementos textuais, ou seja, da linguagem verbal, também são contempladas as linguagens não-verbais e mistas. À vista disso, apreciar da obra literária tende a ser possibilitado mediante a familiaridade dos estudantes com os livros, podendo experimentar diversas situações com os personagens, em dimensões temporais e espaciais.

Nesse sentido, Eagleton (2009) pontua várias reflexões acerca das peculiaridades da leitura da obra literária. O autor realiza a distinção entre leitura e leitura literária no sentido de que a primeira, em alguns contextos, tem a função de busca por uma determinada informação, diferentemente de uma leitura feita por deleite. O autor exemplifica, nessa direção, quando o sujeito busca informações em um sinal rodoviário para se situar em um determinado espaço e tempo - uma leitura que, em certos contextos, pode ser compreendida como desprovida de elementos afetivos e sensoriais, evidenciando a dimensão funcional e prática do ato de ler.

O autor questiona, nessa perspectiva, se a leitura de manuais de biologia para aquisição de conhecimentos estaria alicerçada, assim como a leitura das sinalizações da rodoviária, como uma ação leitora temporal, “pragmática”. Com base nisso, Eagleton (2009) salienta que, em um recorte histórico, a leitura, inclusive a literária, teve um aspecto prático, por exemplo, para fins religiosos.

A distinção do caráter prático e não prático, para Eagleton (2017), se circunscreve de forma mais evidenciada nos tempos contemporâneos. Para o escritor, a leitura do texto de caráter literário necessita estar atrelada à visão do “como” foi escrita, preservando, dessa

forma, a “literariedade” da obra literária. Essa nuance pode ser percebida conforme os estudantes vão experienciando repertórios variados de obras literárias. Eagleton (2017) afirma, nesse aspecto, acerca da experiência anterior com outras obras literárias, salientando que “toda obra de literatura remete, mesmo que apenas inconscientemente, a outras obras.” (Eagleton, 2017, n.p).

Dessa forma, as interpretações a serem realizadas pelo leitor na experiência literária são diretamente influenciadas pelo repertório de leitura de textos literários realizados previamente. Sendo assim, a construção do repertório de leitura pode ser experienciada por intermédio do acesso aos materiais advindos de diferentes esferas, conforme Goulart (2023) destaca. À vista disso, o vivenciar da prática leitora pode suscitar nos leitores experiências diversas, transcendendo as fronteiras espaciais e temporais do contexto de leitura. Para Lajolo (1984),

[L]er não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (Lajolo, 1984, p. 59).

Nesse âmbito, a leitura literária pode ser concebida como um movimento de interação entre o sujeito e a obra literária, no qual aspectos psíquicos, sociais, intelectuais e emocionais são ativados. Nesse aspecto, Cosson (2014) enfatiza que o repertório apresentado nas obras literárias tem a possibilidade de suscitar a visão em relação ao mundo sob outras óticas. Para Cosson (2014), “[n]a leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (Cosson, n.p. 2014).

Com base nisso, a forma pela qual o texto é produzido, bem como as suas nuances, ambientações físicas, espaciais, a preparação cenográfica, o caráter e o sentimento do eu lírico, seus tons na fala, seus trajes, sua personalidade, seus mistérios, ações, omissões, suas relações sociais fincadas em uma perspectiva social atreladas ao momento histórico constituem alguns traços que caminharão junto ao leitor ao experienciar a leitura da obra literária podendo ampliar o seu repertório nesse labirinto que a linguagem, por meio das mais variadas possibilidades de ambiguidade, transgressão, transcendência, pode proporcionar a

leitor dotado de sensibilidade. Terry Eagleton (2009), ao evidenciar as práticas de leitura, salienta que:

[a] leitura não é um movimento linear progressivo, uma questão meramente cumulativa: nossas especulações iniciais geram um quadro de referências para a interpretação do que vem a seguir, mas o que vem a seguir pode transformar retrospectivamente o nosso entendimento original, ressaltando certos aspectos e colocando outros em segundo plano. À medida que prosseguimos a leitura, deixamos de lado suposições, revemos crenças, fazemos deduções e previsões cada vez mais complexas; cada frase abre um horizonte que é confirmado, questionado ou destruído pela frase seguinte. Lemos simultaneamente para trás e para a frente, prevendo e recordando, talvez conscientes de outras concretizações possíveis do texto que a nossa leitura negou. (Eagleton, 2009, p. 117-118).

O ato de desvendar a obra literária ao folhear as páginas desbravando as palavras, frases, orações, parágrafos, textos, imagens, podem despertar no leitor construções e reconstruções, significações e ressignificações diante da obra literária. Os recortes possíveis só podem ser estabelecidos mediante a relação entre o leitor e o material a ser explorado. Nesse âmbito, Petit (2013) menciona que:

[...] [o] texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso. Trata-se de uma experiência que tem sido identificada e descrita. (Petit, 2013, p. 46).

Em consonância à Petit (2013), Cosson (2014) afirma que:

[...] [a] literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (Cosson, n.p. 2014).

A ação de explorar o texto literário e suas nuances evidencia que a leitura literária possui características próprias, em contraste com a prática de leitura de outros tipos de texto. Eagleton (2009) destaca que a experiência de uma obra literária é solitária e contemplativa. Nesse processo de vivenciar o texto literário, Sisto (2012) ressalta o encantamento dos leitores em relação às narrativas enfatizando que a arte de ler e contar histórias se concretiza na possibilidade de transcender fronteiras, sonhar e imaginar. E, nesse sentido, vivenciar o espaço de coautor da história.

Dessa forma, Cosson (2014) afirma que:

[a] experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (Cosson, n.p. 2014).

À luz disso, o texto literário oferece ao leitor a possibilidade de, junto com o autor, conectar-se com o mundo e vivenciar experiências por meio da expressão literária. Ler e escrever uma obra literária transforma o sujeito em múltiplas dimensões, promovendo autoconhecimento, ampliação da percepção e desenvolvimento da linguagem. Por conseguinte, Petit (2013) reflete que:

[o] jovem leitor segue os passos do herói ou da heroína que foge. Ali, nas histórias lidas ou ouvidas, nas imagens de um ilustrador ou de um pintor, descobre que existe outra coisa e, portanto, certo jogo, uma margem de manobra no destino pessoal e social. E isso lhe sugere que pode tomar parte ativa em seu próprio futuro e no futuro do mundo que o cerca. (Petit, 2013, p. 43).

Nessa linha de pensamento, o texto literário tem a potencialidade de promover, tendo em vista os pilares do imaginário e intelectual, o atravessar das letras impressas do texto escrito para um processo abstrativo cadenciado e experienciado por intermédio das narrativas. O fator subjetivo, psicológico e emocional encontra-se entrelaçado com os dos atores do texto, bem como o processo de identificação com determinados narradores, personagens, com o espaço físico, assim como poder se transportar para tempos históricos em fração de segundos. À luz dessa ideia, Goulart (2023) afirma:

[...] [a] ação leitora corresponde a uma prática ativa e dinâmica, em que o leitor, ainda que imóvel, encontra-se em uma movimentação interior, age e interage com o texto, colocando em jogo a atenção, a capacidade de concentração, o esforço em não se render às preocupações, agitações e barulhos exteriores. A leitura permite uma ação de mover-se para dentro de si, adentrando um mundo simbólico de imaginação, de fantasia, bem como possibilita se mover para a exterioridade, com a ampliação da percepção de mundo, a partir de reflexões, comparações e ponderações por meio das quais o leitor busca desenvolver suas habilidades cognitivas, afetivas, artísticas e linguísticas. (Goulart, 2023, p. 126-127).

Conforme salienta Sisto (2012), depois da leitura de um bom livro, há uma mudança no sujeito, de forma a não ser a mesma pessoa depois de desfrutar da obra. Transformação que, finalizada no papel, perdura na vida. Nesse sentido, Zilberman (2008) sublinha que:

[a] leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado. (Zilberman, 2008, p. 18).

Desse modo, a leitura literária representa uma via de mão dupla: por um lado, a produção do escritor, contendo as nuances estéticas presentes na narrativa, sendo potencialmente possíveis, por intermédio de seus escritos, promover no leitor que, intercalando o seu intelecto com o seu imaginário, o fruir da obra, experienciando e desvendando aventuras por ambientes talvez ainda não conhecidos e explorados.

Diante das peculiaridades e possibilidades que o fruir da leitura literária pode proporcionar aos leitores, Cosson (2014) aponta para o fato de que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2014, n.p). Nesse aspecto, a leitura por cumprimento de um componente curricular dissociado de uma efetiva significância para a vida do discente representa uma materialização de um ciclo estabelecido em diversas escolas em âmbito nacional. Nas palavras do autor:

[é] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. (Cosson, n.p. 2014).

Em tal sentido, para Cosson (2014), o livro literário tem sido utilizado como uma experiência extraclasse. Nesse aspecto, geralmente após a leitura, o docente tende a solicitar aos discentes a resolução de fichas de leitura padronizadas ou um debate entre os estudantes.

Mota (2016) enfatiza que, em âmbito escolar, a utilização dos textos literários no processo de ensino e aprendizagem como ferramenta, por exemplo, para ensinar tópicos em Língua Portuguesa, representa uma abordagem tradicional. Todavia, para o autor, se houver a mediação da leitura literária no sentido de ser concatenada a “práticas de lazer, fruição e deleite, destinando ao professor o papel de facilitador do acesso aos livros [...]” (Mota, 2016, p. 161), haverá possibilidades de a literatura ocupar novos espaços na escola.

Nesse aspecto, conforme Cosson (2014) afirma, o papel da escola no ensino e aprendizagem da literatura se faz evidente, por ser o *locus* apropriado para a prática. O professor salienta acerca da responsabilidade da escola em apresentar o texto literário aos estudantes. À vista disso, a criação desse repertório de leitura pode ser efetivamente potencializada em ambiente escolar.

Lajolo (2000) também destaca a importância da leitura literária e da literatura em contexto escolar. Essa relação a autora expressa da seguinte forma:

[...] à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (Lajolo, 2000, p. 106).

Assim, diante da exposição de fatores, o estudante, por intermédio da literatura e da atmosfera circundante no sentido de prática pedagógica - conjuntamente construída com os professores e os seus colegas de classe - passa a ser autor da sua própria história, escrevendo as páginas do livro de sua existência utilizando o caminho trilhado em consonância com a prática social de letramento.

Tendo em vista a leitura literária permeada na discussão dos autores de referência, pode-se salientar que essa prática social, promovida pelo texto literário, permite o atravessar de fronteiras espaciais e temporais pelas quais a confluência entre as vivências sociais dos autores e dos leitores se unem em um processo de significar e ressignificar seus repertórios existenciais.

Em virtude da discussão concernente à leitura e à leitura literária fundamentada nos autores que trazem bases teóricas em relação a esses processos expostas no decorrer da seção, cumpre-se ressaltar que, a efetividade de práticas curriculares, metodológicas, segundo Goulart (2023), torna-se válida, legítima quando prevista nas normatizações.

Desse modo, na seção posterior, torna-se necessária uma análise discursiva dos documentos normativos referentes à leitura e à leitura literária, a fim de verificar de que forma tais aspectos são efetivamente registrados no texto normativo.

3 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

RESUMO

A seção examina cinco documentos normativos voltados à educação, focalizando o tratamento dado à leitura e à leitura literária no contexto escolar. Nesse caminho, haverá um passeio cronológico nos documentos dos anos 90 - LDB e os PCNs - e nos anos 2000 com as normatizações das DCNs, da BNCC e da Lei nº 13.696. Analisa-se, de forma comparativa e contextual, como cada norma aborda essas práticas, evidenciando lacunas e contribuições para a promoção da leitura e da leitura literária aos estudantes. Ao reunir esses elementos, pretende-se discutir de que maneira a legislação fornece alicerce para as práticas sociais de leitura e leitura literária no ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A seção objetiva reunir cinco textos normativos endereçados à educação buscando investigar de qual maneira a leitura e a leitura literária são evidenciadas no contexto escolar, pelo qual Cosson (2014) preconiza como *locus* da efetividade das referidas práticas sociais.

Nessa perspectiva, para alicerçar a fundamentação teórica relacionada à discussão, serão utilizadas, em uma linha cronológica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9394/96 e suas alterações; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – postas na Resolução CNE/CEB 07/2010; a Base Nacional Comum Curricular do ano de 2017 e a Lei nº 13.696 que Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita de 2018.

No decorrer desse percurso de análise, em algumas passagens, as referências a essas normativas serão feitas por suas respectivas siglas, como LDB, PCNs, DCNs, BNCC e a Lei nº 13.696, com o intuito de otimizar a leitura e possibilitar a clareza na exposição dos pontos discutidos.

A opção por uma abordagem cronológica, organizada em uma linha do tempo, passeia pelos anos 1990 - com a LDB e os PCNs, e os anos 2000 - com as DCNs, a BNCC e a Lei nº 13.696. Ao longo desse percurso, serão feitas inter-relações entre os diversos marcos normativos e suas influências enquanto políticas públicas, analisando suas implicações nas

práticas pedagógicas voltadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da leitura literária, com foco no Ensino Fundamental II.

3.1 Leitura e leitura literária nos documentos normativos da década de 1990: a LDB e os PCNs

O primeiro marco legal abordado - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – ou em sua forma contraída, amplamente conhecida pela de nomenclatura – LDB, foi promulgada no ano de 1996. A referida lei rege sobre toda a educação no território nacional, trazendo normatizações endereçadas à educação brasileira, nos âmbitos público e privado a todas as etapas e níveis educacionais.

No que tange à leitura, o léxico aparece em duas ocorrências. A primeira, na atualização legal por intermédio da Lei nº 14.407 de 12 de julho de 2022, pela qual, na sua redação, traz o seguinte texto:

“Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura”. (Brasil, 2022).

A parte específica que trata acerca da leitura encontra-se no título III intitulado “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” no inciso XI, em que consta o seguinte excerto:

alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Brasil, 2022).

Na segunda e última ocorrência, o termo leitura aparece na Seção III - no contexto específico do Ensino Fundamental, sendo que no Art. 32 (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) há seguinte regulamentação no Art. 32 – :

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Brasil, 2006).

Na LDB 9394/96, há a continuidade da normatização: “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Nesse sentido, as duas ocorrências do léxico “leitura” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não realizam um aprofundamento conceitual direcionado aos sistemas e à comunidade escolar, nem tampouco, orientações para realizar um trabalho efetivo nas escolas que permita aos docentes situarem-se em relação ao referido processo. Em outras palavras, existem direcionamentos no sentido de que a leitura precisa ocorrer no âmbito escolar, porém, sem uma ampliação. Além disso, a leitura, nessas duas ocorrências, ainda aparece agregada a outras habilidades, também imprescindíveis, mas que não tem um destaque específico no texto legal.

Em relação ao eixo de análise voltado à leitura literária, na LDB não há nenhuma passagem ou menção utilizando algum termo sinônimo que possa ser convergir para que os sistemas escolares e a comunidade escolar tivessem um amparo legal de forma a voltar-se para ações de levar a leitura literária de forma efetiva em sala de aula.

À vista disso, os autores mencionados na seção anterior - Cosson (2014, 2015), Eagleton (2009, 2017), Goulart (2023), Jouve (2002), Lajolo (1984, 1995), Mota (2016), Petit (2013), Sisto (2012) e Zilberman (2008) apresentam estudos valiosos que buscam promover experiências de leitura significativas aos estudantes. Suas contribuições reafirmam a importância da leitura literária como prática formativa, capaz de ampliar repertórios, estimular a imaginação e desenvolver o senso crítico dos leitores.

No entanto, ao observar o sistema escolar brasileiro, nota-se que, mesmo tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como referência central, ainda existe uma lacuna legal no que diz respeito à regulamentação específica da leitura literária em sala de aula. A força dos referenciais teóricos apresentados pelos autores citados não se traduz, de maneira equivalente, em diretrizes claras dentro dos documentos oficiais que orientam a prática educativa.

Assim, na LDB, fica evidenciada a falta ao contemplar de forma explícita a leitura literária – , de forma antagônica, poderia mobilizar de forma mais efetiva, os diferentes atores da escola e auxiliar na valorização dessa prática no contexto educacional. Tal regulamentação permitiria uma maior sedimentação conceitual e abriria caminho para

planejamentos curriculares, didáticos e metodológicos mais consistentes, assegurando espaço efetivo para o texto literário nas escolas.

Após a LDB, no ano de 1998, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Nesse documento, existe uma discussão relevante em relação à Língua Portuguesa, linguagem, leitura, leitura literária voltadas a questões históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Da mesma forma como Cosson (2014), o documento atribui a escola a responsabilidade de formação dos aprendizes na leitura e escrita. Em uma contextualização, os PCNs ressaltam que a defasagem nas habilidades constitui um fator favorável ao fracasso escolar. Ao refletir essa questão, especialmente na Educação Básica, a etapa do Ensino Fundamental é a que tem a maior quantidade de anos, dessa forma, se, nos anos anteriores houve lacunas nesse processo de ensino e aprendizagem, o Ensino Fundamental assume essa responsabilidade para que os estudantes possam seguir para as etapas posteriores com esses domínios de forma mais sedimentada.

Nessa perspectiva, a democratização da leitura e escrita é preconizada nos PCNs, no sentido de assegurar oportunidades equânimes de ensino e aprendizagem. À vista disso, os PCNs reiteram que, em práticas de letramento, consoante a Cosson (2014), deve ser levado em conta o aspecto social e, segundo as normatizações do documento, quanto menor for o nível de letramento dos estudantes, maior é a responsabilidade da escola em ampliação da referida prática, para aproximar cada vez mais os aprendizes de contextos sociais em outras esferas.

À luz do exposto, ainda no aspecto da língua como uma habilidade atrelada ao social, as variantes de uso precisam ser valorizadas em ambiente escolar. A escola, segundo os PCNs, precisa realizar um trabalho pedagógico e didático para convergir com a ampliação desses processos de leitura e escrita.

As obras, segundo os PCNs, precisam ser relevantes, circular socialmente e ter impacto significativo na vida do estudante. Além disso, o repertório necessita ser variado – no sentido de que haja uma aproximação ampla com diversidade de livros. Os parâmetros citam o exemplo de que é preferível ter trinta e cinco livros diferentes a ter trinta e cinco exemplares da mesma obra.

Para o documento, os estudantes que tiverem em seu contexto escolar vivência com essa gama de livros e atividades que possam potencialmente ser convertidas em ensino e

aprendizagem efetivamente, os processos de escrita serão facilitados, pois, para o documento, a matéria-prima para a produção de textos é a intersecção de leitura de outros textos, proclamada, nesse aspecto, também por Eagleton (2009).

Nessa direção, os PCNs fornecem orientações em relação a práticas pedagógicas, tais quais projetos de leitura, leituras diárias, também sendo possível realizar de forma colaborativa. A leitura feita pelo professor em voz alta, por exemplo, é uma prática pedagógica fundamental, que o documento incentiva.

No contexto da produção do documento, o Ensino Fundamental era composto por oito anos. Nessa perspectiva cronológica, os estudantes do 8º ano deveriam ser capazes de realizar práticas de leitura e escrita com maior autonomia. Essa autonomia envolve a identificação de quais textos respondem às suas necessidades contextuais, selecionando-os.

Os PCNs, em relação a biblioteca escolar, relatam que o espaço desempenha um papel essencial nesse processo, sendo um local para estudo, assim como um ambiente para empréstimo de livros e socialização das experiências de leitura com os pares. A biblioteca pode ser um lugar onde os alunos têm a possibilidade de rastrear seus autores preferidos, desenvolver o gosto pela leitura e selecionar os textos que mais lhes interessam, tudo isso com o apoio de seus professores.

Em relação à leitura literária, em contrapartida aos documentos normativos analisados nesta seção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa trazem abordagem considerando a especificidade do texto literário, reconhecendo suas particularidades e a importância de sua análise cuidadosa. Essa perspectiva reforça a necessidade de atenção às características próprias do gênero literário na formação dos alunos.

Segundo o documento, a leitura literária deve compor as atividades cotidianas do contexto escolar da sala de aula, sendo dotada de uma especificidade que a diferencia de outros tipos de leitura, permitindo, dessa maneira, o desenvolvimento da fruição, apreciação estética, interpretação, reflexão e criticidade frente aos textos.

Diante dessas reflexões, ambientadas nas leis da década de 90, passa-se, a seguir, à análise dos documentos normativos da década de 2000 - DCNs, BNCC e Lei nº 13.696 - para compreender as orientações, os avanços e retrocessos relativos à leitura e à leitura literária e seu papel no ambiente escolar.

3.2 Leitura e leitura literária nos documentos normativos da década de 2000: as DCNs, a BNCC e a Lei nº 13.696 no contexto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos

Antes de seguirmos a linha cronológica da leitura e da leitura literária em relação aos textos normativos, trazendo as reflexões das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e da Lei nº 13.696, é válido mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, documentos normativos da década de 1990, estabeleceram diretrizes para o ensino em âmbito nacional. Contudo, um marco relevante a ser discutido refere-se à regulamentação, em 2006, da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

A Lei nº. 11.274/2006 altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, trazendo a alfabetização para compor o primeiro ano do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. O Ensino Fundamental continua sendo obrigatório e gratuito na rede pública de ensino. Importante salientar que a lei também direcionou as normatizações no contexto das escolas privadas. Nessa perspectiva, a alfabetização, pela qual era configurada também como uma preparação para o ingresso dos estudantes no Ensino Fundamental, ao ser integrada a essa etapa, provoca mudanças no sistema educacional em sua totalidade.

Em uma análise reflexiva, é válido mencionar que essas transformações ocorreram de forma abrupta, pois aspectos como metodologia, currículo e planejamento precisaram ser ajustados para atender de maneira adequada ao novo cenário, especialmente considerando que o ingresso da criança, antes aos sete anos, passou a ocorrer aos seis.

Nesse cenário, no ano de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos - estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010 - forneceram um direcionamento normativo para a reformulação prevista na Lei nº 11.274/2006.

Nessa direção, as Diretrizes de 2010, trazem orientações para as escolas brasileiras no sentido da forma como trabalhar competências e habilidades nessa etapa educacional. Transpondo para um contexto mais específico do Ensino Fundamental II, no referido documento, a leitura aparece referenciada apenas em uma única passagem.

O léxico está presente no Art.7º em consonância com a LDB nos artigos 22 e 32, especificamente no inciso I, conforme destacado a seguir:

as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (Brasil, 2010).

Considerando esse enfoque, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais estarem voltadas como eixos norteadores ao Ensino Fundamental, a presença da leitura aparece de forma sutil, no sentido da ausência da abrangência conceitual e aprofundamento que leitura mereceria ter, tendo em vista a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes e a inserção do sujeito em contextos da sociedade letrada, conforme Paulo Freire (2015) preconiza.

Ainda nesse fragmento da lei, pode-se observar que há ênfase para a formação ao exercício da cidadania integrada à atuação do cidadão em estudos e no mundo do trabalho. Poderia haver um maior equilíbrio nas áreas presentes no texto.

Os três processos - leitura, escrita e cálculo - são apresentados nas Diretrizes Curriculares como domínios a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental. No entanto, observa-se que não há uma seção específica dedicada à leitura, afetando a forma pela qual o sistema educacional envolvendo a comunidade escolar – proporcionará conjuntamente ações para um trabalho voltado à referida habilidade no sentido de formação integral do estudante.

No que concerne à leitura literária, assim como na LDB, as Diretrizes não fazem nenhuma menção à prática. Essa ausência legal, após o estabelecimento de nove anos do Ensino Fundamental e posterior aos treze anos dos PCNs, contribui para que a leitura literária e suas nuances fiquem em segundo plano.

Seguindo a análise dessa cronologia de textos normativos, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi publicada sete anos após as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs. A BNCC abrange as escolas no contexto brasileiro trazendo orientações a respeito de ensino e aprendizagem nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A análise do documento será organizada em três pilares: primeiro, apresentaremos passagens em que a leitura é tratada de forma mais ampla; em um segundo momento, as conexões da leitura com a leitura literária (lembrando que o termo leitura literária não é escrito no texto nessas passagens – ficando implícita a relação com a leitura); e, em um terceiro momento, examinaremos as menções explícitas à leitura literária, trazendo o foco para o Ensino Fundamental II.

No que concerne à leitura, na apresentação do componente de Língua Portuguesa, a BNCC traz a indicação que, no percurso acadêmico dos estudantes, deve-se considerar uma diversidade de textos – nesse grupo, encontram-se incluídos, para exemplificar, os verbais e imagéticos. Além disso, a leitura de recursos audiovisuais também é referenciada.

Em relação às situações de leitura, o documento traz as seguintes indicações:

[a] participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (Brasil, 2017, p. 75).

Dentro desse quadro, observa-se um entrelaçamento entre a relação do leitor e a sociedade, considerando a ampliação do repertório do estudante, tendo como eixo norteador os saberes prévios dos aprendizes, nesse sentido, consoante ao pensamento de Freire (2015). A BNCC também apresenta a perspectiva de integrar o mundo digital ao trabalho com diferentes gêneros textuais, atrelada às perspectivas preconizadas por Ramal e Santos (2016).

Com relação às ocorrências da palavra “leitura”, em algumas passagens existem ligações com a leitura literária, porém, sem citar diretamente. No extenso excerto a seguir, a BNCC não traz a leitura literária em sua especificidade. O fragmento em questão encontra-se na seção intitulada “campo artístico-literário”, local em que seria esperado que a leitura literária fosse contemplada em sua singularidade, evidenciando uma lacuna conceitual no tratamento dado pelo documento. No sentido de fomentar a interação dos estudantes com as manifestações artísticas e culturais, especialmente a arte literária, o sentido de fruição crítica e significativa, a BNCC ressalta:

[t]rata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica,

por meio: - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (Brasil, 2017, p. 156).

Embora a BNCC destaque o papel da leitura e a interação com as obras literárias, bem como as manifestações artísticas, a leitura literária não é mencionada de forma explícita. As terminologias utilizadas nessa seção do texto tangenciam e transmitem lacuna conceitual à discussão que se faz necessária. No próximo texto do documento, pode-se observar a ausência da discussão específica quando salienta a respeito de:

[a]nalisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (Brasil, 2017, p. 187).

Desse modo, a indicação de análise citada no fragmento acima em relação às interconexões entre textos literários e outras manifestações artísticas estão dissociadas de informações no sentido de realização efetiva na escola. Nesse aspecto, impacta na formação de professores para o planejamento de práticas pedagógicas que visem desenvolver a experiência estética, crítica e transformadora própria da leitura literária preconizada por Cosson (2014).

A BNCC, consonância com os PCNs, enfatiza a necessidade de proporcionar aos estudantes experiências de escrita literária, observando as características composicionais do texto, mantendo contato com vários gêneros textuais. Nessa interação, selecionar, de forma autônoma, textos para realizar suas respectivas leituras. Relevante ressaltar que os documentos salientam a importância de reconhecer e valorizar as variedades linguísticas.

No entanto, surgem os seguintes questionamentos: como colocar essas orientações em prática? Que diretrizes os sistemas escolares recebem para viabilizar tais ações?

Os aspectos mencionados acima trazem um enfoque pelo qual a leitura literária aparece dialogando de forma implícita com outras áreas. Todavia, o termo na BNCC – documento que conta com uma extensão de 600 páginas, há somente duas ocorrências para a leitura literária. Dentre essas menções, somente uma se direciona de maneira explícita ao Ensino Fundamental, enquanto a outra aparece vinculada ao Ensino Médio.

Nessa perspectiva, evidencia-se a escassez da discussão específica em relação a leitura literária, tendo em vista que o documento surge quase duas décadas após os PCNs – esses, conforme evidenciados em linhas anteriores, trouxeram com mais especificidade e profundidade a discussão.

No contexto da BNCC, as orientações de leitura literária direcionadas ao Ensino Fundamental aparecem na seção de “Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” (Brasil, 2017, p. 87). No documento, constata-se, na competência de número 9, a seguinte passagem:

[e]nvolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2017, p. 87).

Nesse aspecto, cabe mencionar o que Zabala e Arnau (2020) salientam acerca do ensino de competências. Essas, devem estar alicerçadas à ideia de resolução de problemas em diferentes situações sociais. Nesse sentido, os autores complementam que o ensino de competência na escola precisa promover a criatividade. A leitura literária atrelada às competências, no sentido de Zabala e Arnau (2010) postulam, pode estimular processos criativos, criando repertórios situacionais de forma a resolver problemas ou agir melhor – de forma satisfatória.

À vista disso, ainda na parte do componente de Língua Portuguesa, na seção intitulada “Práticas de uso e reflexão” (Brasil, 2017, p. 72) e na seção específica de “Adesão às práticas de leitura” (Brasil, 2017, p. 74), é esperado que o estudante do Ensino Fundamental possa:

- Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.
- Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (Brasil, 2017, p. 74).

Dessa forma, a BNCC traz indicações de aproximação dos estudantes em relação aos textos literários. Todavia, no documento não há, com clareza explicitada aos docentes, o conceito de leitura literária, autores que discutem a temática, tampouco quais estratégias que os docentes devem adotar no processo de formação de leitores literários.

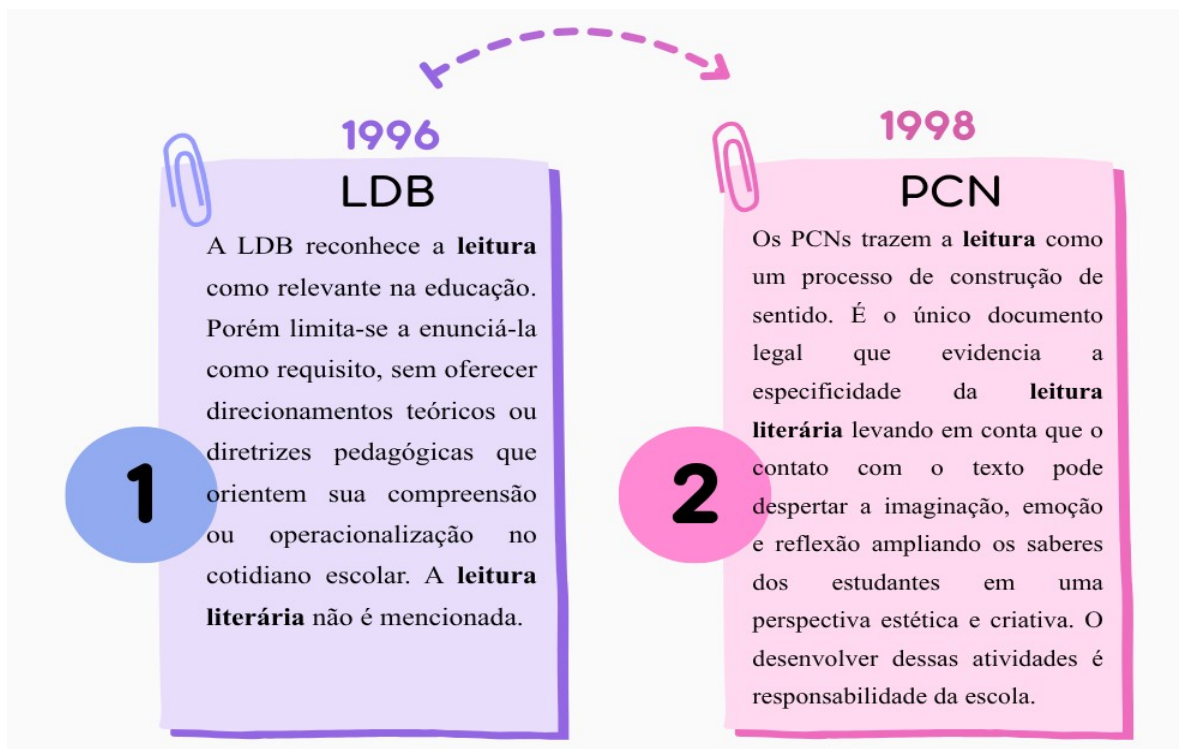
Ainda no percurso da trajetória normativa acerca da leitura e leitura literária no âmbito do Ensino Fundamental II, no ano seguinte à BNCC, foi estabelecida a Lei nº 13.696 que Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita de 2018.

Para a referida lei, a leitura e escrita se constituem como direitos e precisam ser universalizadas para contribuir com uma sociedade mais equânime. O texto legal assegura em seu Art. 1º “Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil.” (Brasil, 2018). Além disso, o “Prêmio Viva Leitura” está previsto na lei no sentido de estimular a prática nas escolas.

O termo leitura literária não aparece na referida lei. Todavia, as aproximações com a literatura ocorre no Art. 2º, incisos I e V: “Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita: I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; [...] V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa.” (Brasil, 2018). Nesse aspecto, observa-se mais uma lacuna legal.

A seguir, diante desse percurso cronológico histórico das leis em relação às práticas sociais de leitura e leitura literária, apresentamos uma linha do tempo no sentido de ilustrar o referido percurso normativo.

Figura 1 - Leitura e leitura literária: Percurso normativo nos anos 90.



Fonte: Da autora (2026).

Figura 2 - Leitura e leitura literária: Percurso normativo nos anos 2000.



Fonte: Da autora (2026).

Em síntese, a análise das políticas educacionais voltadas à leitura e à leitura literária no Ensino Fundamental II evidencia que, embora as normatizações mencionem a leitura em alguns momentos, e, no caso da leitura literária, em algumas diretrizes tampouco é mencionada, faltam-lhes aprofundamentos conceituais, orientações metodológicas e diretrizes claras que envolvam todos os atores sociais inseridos no processo educacional na escola, gerando um descompasso entre o texto normativo e o fomento de práticas pedagógicas para a efetiva promoção das habilidades.

Em contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam avanços mais significativos ao tratarem da leitura literária. Os PCNs trazem diretamente concepções de leitura literária, reflexões acerca da literatura, processos de autonomia, papel do professor e dos estudantes; definições essas que não foram aprofundadas no extenso documento da BNCC, quase uma década posterior.

Constata-se, nessa perspectiva, a imperiosa necessidade de discussões, debates fundamentados nos autores que trazem com profundidade a temática, pois, para Goulart (2023), a análise crítica da dinâmica escolar, entrelaçada ao seu período histórico, subsidia a promoção de leis, o que torna esperançoso, com base nos autores referência de leitura e leitura literária, possibilidades de mudança.

Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa investigar a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II acerca da leitura literária no ambiente escolar, articulando saberes às produções bibliográficas e aos documentos normativos, a seção subsequente levará, nesse percurso de estudo, essas discussões ao contexto escolar.

4 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

RESUMO

A seção tem como objetivo destacar, de forma analítica, as percepções docentes acerca da leitura literária no ambiente escolar. Nessa perspectiva, estabelece diálogo com autores de referência da área e com os documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas. Para identificar as concepções dos professores, foram utilizados procedimentos de entrevista e análise, os quais atuaram como subsídios para a sistematização de um panorama sobre a efetividade da leitura literária no contexto escolar. Esse percurso analítico permite evidenciar como os referenciais teóricos, as diretrizes e as práticas pedagógicas se articulam e/ou se distanciam no trabalho com a leitura literária.

INTRODUÇÃO

À vista do objetivo geral da pesquisa - investigar a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II acerca da leitura literária no ambiente escolar, articulando saberes às produções bibliográficas e aos documentos normativos - e buscando responder às perguntas norteadoras, a saber: tendo como base os postulados de autores de referência na área da leitura literária enfatizando as potencialidades cognitivas e sociais que o texto literário traz aos aprendizes, e quando Cosson (2014), afirma que a escola é o lócus propulsor da prática efetiva da leitura literária no Ensino Fundamental II, de que forma os documentos normativos fornecem suporte a essa prática e de que maneira os docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II percebem a leitura literária nesse âmbito; seguiu-se um percurso investigativo voltado à compreensão das concepções acerca da leitura literária por parte de docentes que atuam em escolas públicas e privadas desse nível de ensino.

O trâmite formal da pesquisa foi realizado para assegurar a observância dos preceitos éticos e legais que regem a pesquisa científica com seres humanos. O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFLA, registrado sob o protocolo nº 89226625.2.0000.5148. Após a aprovação do projeto, as entrevistas foram iniciadas em outubro de 2025, em conformidade com os requisitos de elegibilidade e formalidade previamente estabelecidos, assegurando a adequação metodológica e o rigor ético do estudo.

Nesse caminho investigativo, a busca da pesquisadora pelas percepções acerca da leitura literária por parte dos docentes que atuam na disciplina de Língua Portuguesa em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental II, materializou por intermédio de entrevistas realizadas com professores para averiguar essas questões. Como percurso metodológico, a pesquisa adotou, na etapa de análise de dados (apresentada na seção 4, intitulada “Leitura e leitura literária na escola”), a técnica de análise de conteúdo.

Nesse aspecto, recorrendo à Franco (2005), a autora salienta que a produção da mensagem deve levar em conta o contexto histórico e social dos sujeitos. Para a estudiosa, a análise de conteúdo “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” (Franco, 2005, p.14). Nesse âmbito, a escritora alerta para a necessidade do pesquisador fazer o exercício reflexivo em detrimento à meramente descrição do texto.

No que concerne à organização da análise, Franco (2005) cita Bardin (1977) no sentido de apontar a fase de pré-análise. Dessa forma, segundo as autoras, a pré-análise é constituída por um contato inicial com os materiais e documentos que serão submetidos à análise realizando o que as autoras denominam de leitura “flutuante” e a escolha dos documentos.

Dessa forma, tendo em vista o direcionamento das autoras, foi adotada para a pesquisa o procedimento de categorização que, segundo Franco (2005), constitui “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (Franco, 2005, p. 57).

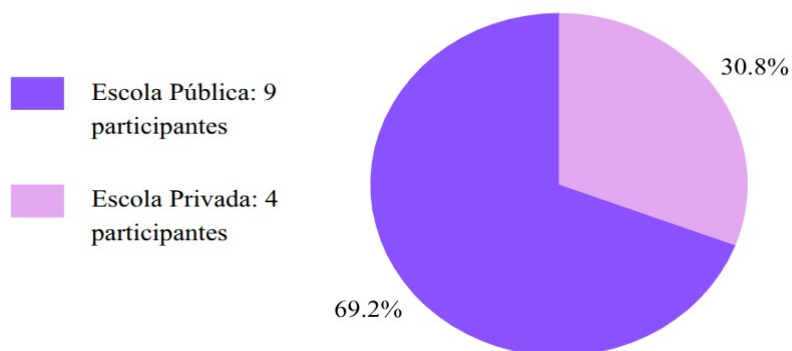
Os participantes da pesquisa são docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Optou-se por realizar a pesquisa com professores que estão atuando no momento, pois eles podem fornecer informações sobre a prática docente concernente à realidade contemporânea das respectivas escolas de atuação. Os entrevistados ministram aulas na cidade de Manaus, Amazonas. Os docentes foram convidados pela rede de contatos da acadêmica.

No que concerne à localização das escolas, as instituições dos professores participantes encontram-se situadas nas zonas Centro-Oeste e Oeste da capital amazonense. Os referidos locais apresentam perfis sociais e econômicos diversificados.

Ao levar a pesquisa para o contexto escolar, a proposta delineada *a priori* buscou abarcar tanto escolas públicas quanto privadas. Contudo, houve maior facilidade na obtenção

de participantes da rede pública. Em razão disso, foram entrevistados, ao todo, 13 docentes, sendo 9 da rede pública e 4 da rede privada. O Gráfico 1 demonstra a distribuição dos participantes em relação aos seus respectivos contextos:

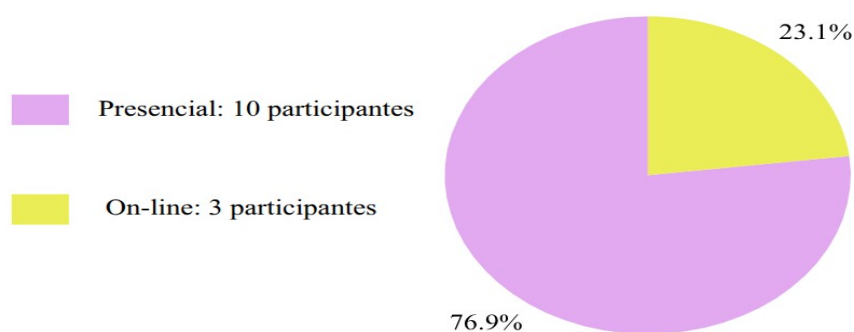
Gráfico 1 - Quantitativo de professores entrevistados nas redes pública e privada



Fonte: Da autora (2026).

Em relação aos participantes, 10 entrevistas foram realizadas de forma presencial e 3, de modo on-line tendo em vista a disponibilidade de tempo e facilidade logística dos entrevistados, conforme ilustra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição das entrevistas por modalidade – presencial e on-line

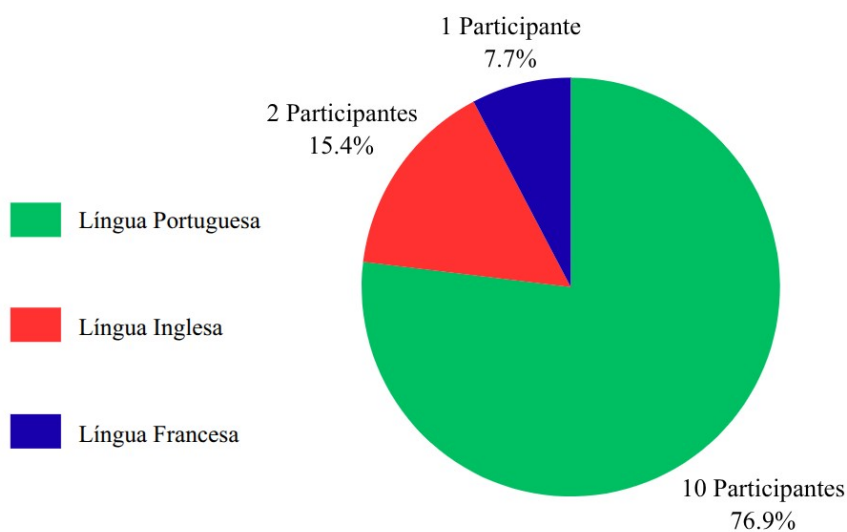


Fonte: Da autora (2026).

Os professores foram identificados de P1 a P13. O recorte contempla docentes de escolas públicas e privadas, sendo P1, P10, P11 e P13 pertencentes ao contexto privado, e P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P12 ao âmbito público.

No que concerne à formação acadêmica, o Gráfico 3 demonstra a distribuição dos professores em relação ao curso de graduação:

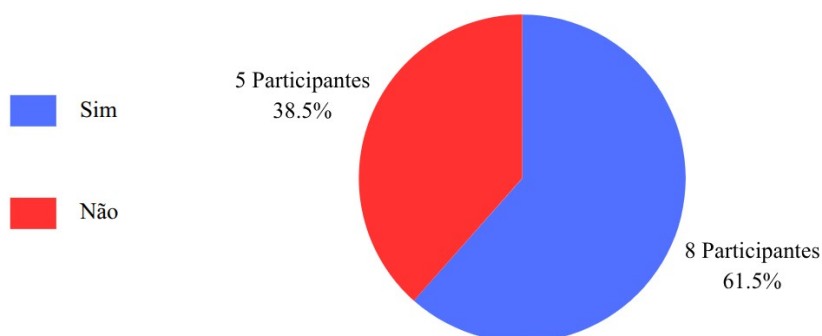
Gráfico 3 – Formação Acadêmica dos Docentes



Fonte: Da autora (2026).

No que se refere a terem cursado pós-graduação, o Gráfico 4 mostra a distribuição entre os docentes participantes:

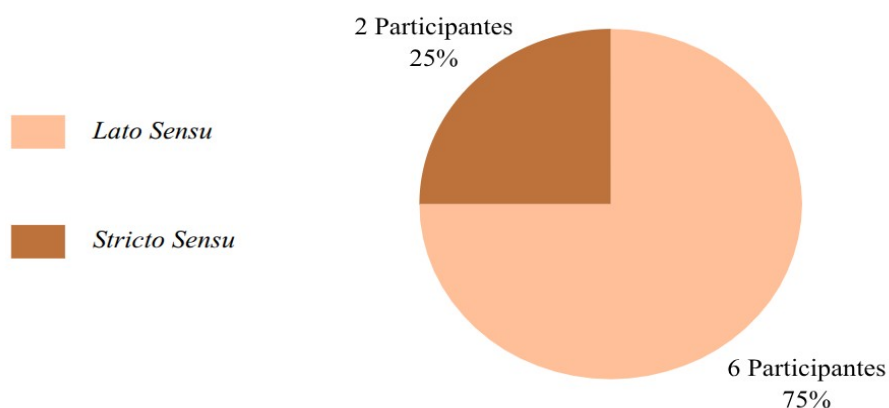
Gráfico 4 – Distribuição dos Docentes quanto à Pós-Graduação



Fonte: Da autora (2026).

Entre os docentes que cursaram a pós-graduação, o Gráfico 5 traz a modalidade cursada pelos entrevistados - *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

Gráfico 5 – Modalidade da Pós-Graduação dos Docentes

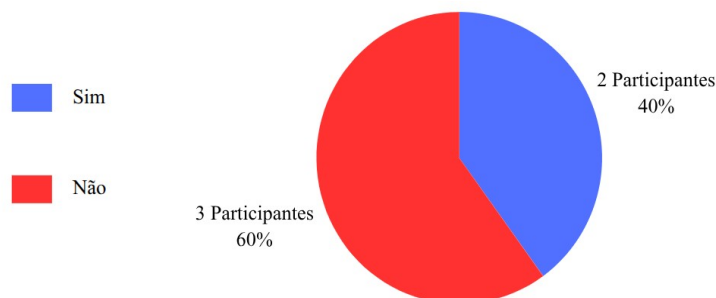


Fonte: Da autora (2026).

Em relação aos docentes que realizaram cursos *lato sensu* – todos os entrevistados relataram terem realizado em instituições privadas. No que diz respeito aos que cursaram a modalidade *stricto sensu*, 50% estudaram em instituições públicas (1 docente) e 50% em instituições privadas (1 docente).

Em se tratando dos entrevistados que relataram não ter cursado pós-graduação, (5 docentes), o Gráfico 6 mostra a presença ou não de complementação pedagógica.

Gráfico 6 – Distribuição da Complementação Pedagógica

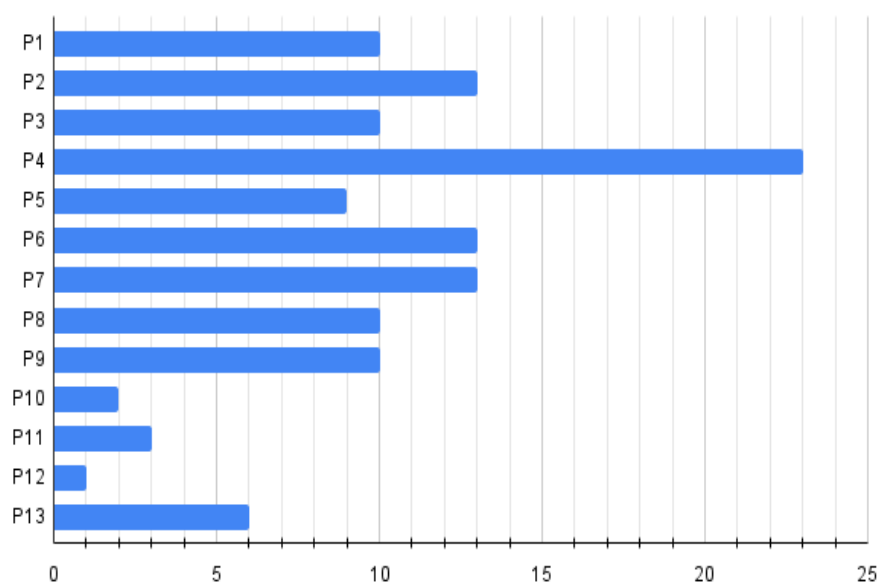


Fonte: Da autora (2026).

A complementação pedagógica dos dois participantes foi cursada em instituições privadas.

Em relação ao tempo de experiência docente, observa-se uma variação de 1 a 23 anos de atuação, conforme o Gráfico 7 apresenta:

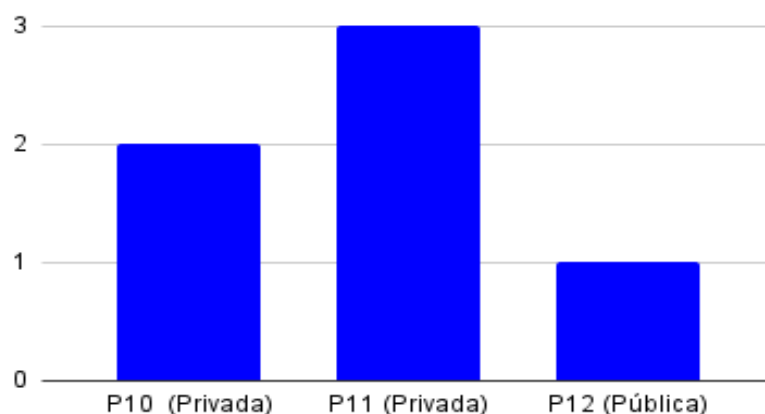
Gráfico 7 – Tempo de Experiência Docente



Fonte: Da autora (2026)

Em Huberman (1992), encontra-se um referencial que orienta a análise do tempo de exercício no magistério. No texto original, o autor define os seguintes períodos: de 1 a 3 anos, denominados “entrada” e “tateamento”; nesta perspectiva, a pesquisa conta com três entrevistados pertencentes a essa categoria. Os referidos docentes encontram-se representados no Gráfico 8:

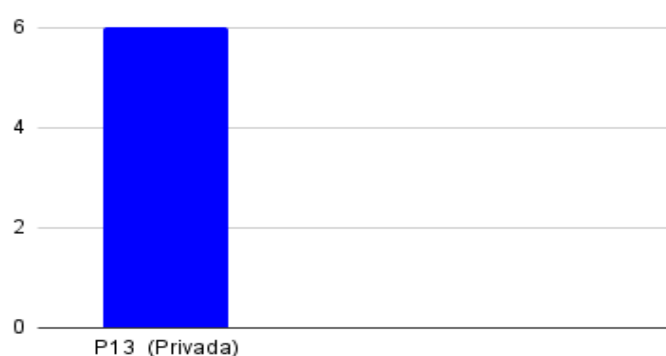
Gráfico 8 – Distribuição dos Entrevistados no Período de Entrada e Tateamento (1 a 3 anos), conforme Huberman (1992)



Fonte: Da autora (2026).

O período dos 4 a 6 anos é caracterizado como “estabilização” e “consolidação de um repertório pedagógico”, conta um participante nesse grupo representado, a seguir, no Gráfico 9:

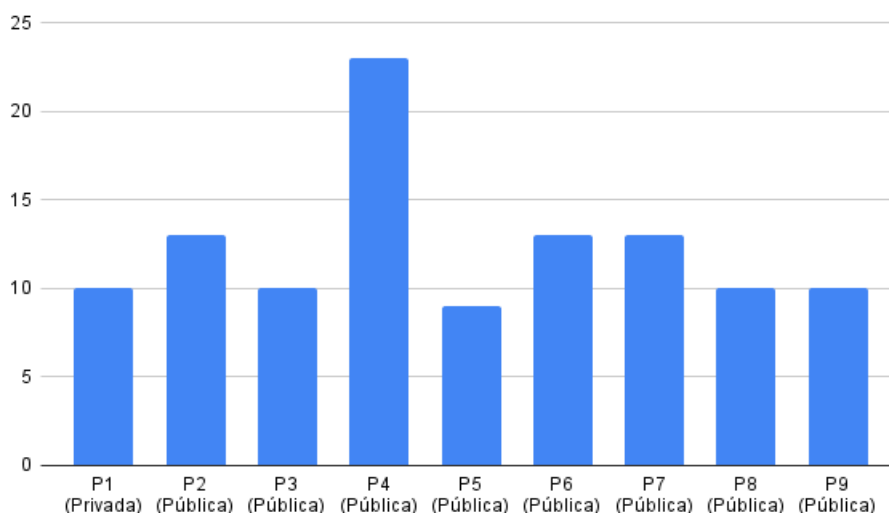
Gráfico 9 – Distribuição dos Entrevistados no Período de Estabilização e Consolidação do Repertório Pedagógico (4 a 6 anos), conforme Huberman (1992)



Fonte: Da autora (2026).

Por fim, o intervalo de 7 a 25 anos é identificado como “diversificação, ativismo e questionamento”, abrangendo nove entrevistados, conforme demonstra no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Distribuição dos Entrevistados no Período de Diversificação, Ativismo e Questionamento (7 a 25 anos), conforme Huberman (1992)

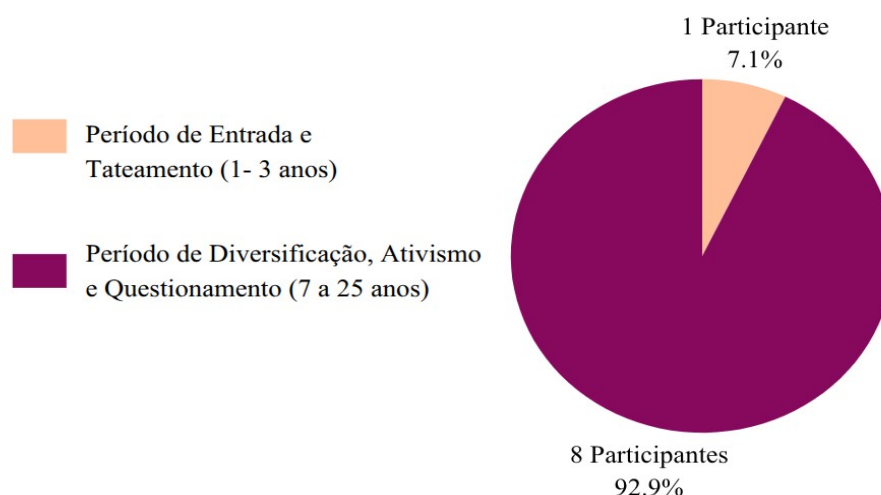


Fonte: Da autora (2026).

Embora o autor apresente recortes temporais associados a terminologias específicas, tais intervalos não são tratados como estágios fixos. Essa flexibilidade é evidenciada pelo uso de setas entre os termos no texto original, indicando a ausência de uma linearidade rígida ou de uma sequência obrigatória aplicável a todos os professores.

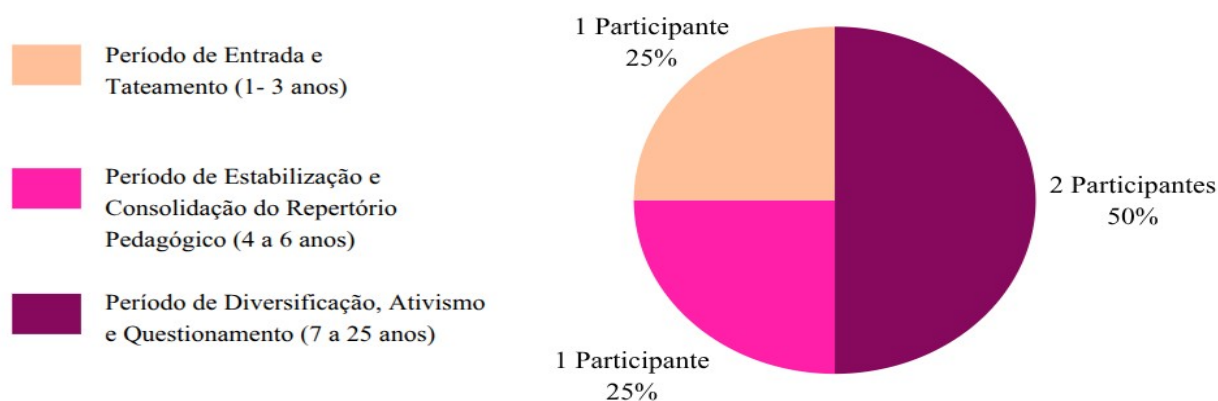
Diante disso, nesta pesquisa, observa-se que a distribuição dos participantes por tempo de experiência docente não é plenamente homogênea entre as redes investigadas, havendo maior concentração de docentes com 7 a 23 anos de atuação na rede pública e maior diversidade de faixas na rede privada, conforme ilustram os gráficos a seguir:

Gráfico 11 – Distribuição dos Entrevistados da Escola Pública em anos de atuação conforme Huberman (1992)



Fonte: Da autora (2026).

Gráfico 12 – Distribuição dos Entrevistados da Escola Privada em anos de atuação conforme Huberman (1992)



Fonte: Da autora (2026).

Dessa forma, para o percurso de análise desta pesquisa, foram consideradas duas variáveis: a rede de ensino (pública e privada) e o tempo de experiência docente. A variável referente à rede de ensino foi adotada como eixo principal de análise, orientando a estrutura comparativa do estudo. O tempo de docência, por sua vez, foi tratado como variável transversal de caracterização dos participantes, mobilizada de forma complementar ao longo

da análise sempre que pertinente. Essa opção metodológica visa conferir maior sistematicidade à leitura dos dados, preservando, simultaneamente, a heterogeneidade do perfil docente investigado.

A seguir, apresentamos, na íntegra, as perguntas² realizadas aos docentes. O questionário foi organizado em áreas temáticas.

ENTREVISTA

Tema: Leitura e Leitura Literária no Ensino Fundamental II

Público-alvo: Professores de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II

PERFIL DO(A) ENTREVISTADO(A)

1. Há quanto tempo você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?
2. Qual é o tipo de escola em que você trabalha e/ou trabalhou? Pública ou privada?
3. Qual é a sua formação em nível de graduação? Você tem pós-graduação? Foi em âmbito público ou privado?
4. Na graduação, e, se for o caso, na pós-graduação, você teve disciplinas voltadas especificamente para o trabalho com a leitura literária? Em caso positivo, de que forma esses conteúdos eram trabalhados?

ESPAÇO ESCOLAR E LEITURA LITERÁRIA

5. A(s) escola(s) em que você atua possui um espaço físico específico e/ou destinado à prática da leitura literária?

Observação: Em caso de resposta afirmativa à pergunta de número 5, seguir para as questões 6, 7, 8 e 9. Em caso de resposta negativa, seguir diretamente para a questão 10.

6. Esse espaço é acessível aos alunos do Ensino Fundamental II?
7. Existe um acervo literário diversificado e atualizado?

² As perguntas e as respostas, na íntegra, estão disponibilizadas no apêndice da pesquisa.

8. O ambiente é bem iluminado, silencioso e acolhedor?
9. Você já utilizou esse espaço em suas aulas para atividades de leitura literária?
Como foi a sua experiência?

LEITURA NA ESCOLA

10. Para você, qual a importância da leitura em âmbito escolar?
11. Quais tipos de leitura você prioriza na sua prática docente?
12. Quais materiais você utiliza para proporcionar a leitura em sala de aula?

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

13. Para você, o que é leitura literária? O que seria uma efetiva experiência nesse sentido e qual é a importância desse tipo de leitura no contexto escolar?
14. Na sua concepção, quais são os objetivos que o professor deve ter em mente ao propor a leitura de textos como poemas, contos, crônicas e romances?
15. Na sua rotina pedagógica, você tem a possibilidade de ter momentos específicos para a promoção da prática de leitura literária?
16. No contexto escolar, existem programas e/ou projetos de formação continuada, como oficinas e/ou cursos, para a promoção da leitura literária?

LEITURA LITERÁRIA E PLANEJAMENTO ESCOLAR

17. Você acredita que a carga horária destinada a aulas e planejamento é suficiente para trabalhar a leitura literária de forma significativa?
18. Quais critérios você utiliza para selecionar textos literários para trabalhar a leitura literária em sala de aula?
19. Quais as experiências que você teve com a leitura literária em sala de aula?
Destaque as mais relevantes, positivas e negativas.
20. Quais sugestões você daria para o fortalecimento do ensinar e aprender a leitura literária nas escolas?

Em cada categoria serão indicadas as questões norteadoras que conduziram a análise, articulando o material empírico a reflexões fundamentadas em autores da área e nos documentos normativos. Em cada subseção será apresentado o número correspondente ao documento original do questionário seguido da respectiva questão. As falas³ dos professores serão destacadas com o objetivo de evidenciar suas concepções, conjecturas, práticas pedagógicas e reflexões sobre a leitura literária no contexto escolar. Ressalta-se que algumas respostas perpassam diferentes questões, dada a natureza inter-relacionada dos temas abordados.

As subseções seguintes apresentam um panorama analítico das entrevistas.

4.1 Concepções docentes acerca da leitura literária e sua relação com a formação acadêmica

Os professores entrevistados apresentam concepções distintas acerca da leitura literária. A categoria de análise denominada “concepções docentes acerca da leitura literária e sua relação com a formação acadêmica” tem por finalidade perceber os entendimentos e as perspectivas dos professores em relação a essa temática. Tais concepções serão analisadas à luz da formação específica em leitura literária no âmbito da formação universitária dos docentes. As perguntas-base para a análise serão representadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Perguntas norteadoras da entrevista com professores

Nº	Pergunta
4	Na graduação, e, se for o caso, na pós-graduação, você teve disciplinas voltadas especificamente para o trabalho com a leitura literária? Em caso positivo, de que forma esses conteúdos eram trabalhados?
13	Para você, o que é leitura literária? O que seria uma efetiva experiência nesse sentido e qual é a importância desse tipo de leitura no contexto escolar?

Fonte: Da autora (2025).

³ Com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes, os entrevistados serão identificados de P1 a P13, e suas falas serão apresentadas no trabalho em itálico e entre aspas.

À vista disso, o quadro a seguir apresenta as manifestações externadas pelos treze participantes da pesquisa no que se refere às concepções acerca da leitura literária.

Quadro 2 – Concepções de leitura literária

Eixo conceitual	Professores – rede pública	Professores – rede privada	Ideia central compartilhada
Contexto e reflexão sobre a própria existência	-	P13	Por intermédio da leitura de um texto literário, o ser humano volta para si realizando reflexões.
Conectada à expressão artística	P2, P3, P6, P8	P11	O texto literário difere de outros textos. Pode conectar-se à arte, à ficção.
Articulada à linguagem	P4, P7, P9	-	Interconectada à especificidade das variedades de textos.
Vinculada aos processos imaginativos	P12	P10, P11	Por meio da literatura, os estudantes têm a possibilidade de transportar-se para diversos contextos.
Associada aos aspectos históricos e culturais	-	P1	O texto de caráter literário tem a possibilidade de inserir o leitor em um passeio social.
Concepção genérica de leitura literária	P5	-	Definição ampla, sem aprofundamento conceitual

Fonte: Da autora (2025).

O Quadro 2 evidencia a diversidade de concepções de leitura literária entre os professores trazendo diferentes perspectivas atreladas a vertentes teóricas procedentes das relações de ensino e aprendizagem de leitura literária. As concepções relacionadas à “contexto e reflexão sobre a própria existência” e à “associada aos aspectos históricos e culturais” remetem a Lajolo (1984, 1995), ao considerar a necessidade e a possibilidade de refletir sobre a sociedade capitalista, uma vez que o texto literário, em sua produção, circulação e recepção, constitui-se como expressão da conjuntura social e histórica que o permeia.

Em relação ao entendimento relacionado a dimensão “conectada à expressão artística”, P2 assinala que “[...] quando a gente fala de literatura enquanto ficção aí a gente tem o âmbito artístico. A ficção é uma expressão artística. É uma emulação da realidade. Nós nos identificamos com os personagens”. P6, nessa linha, afirma sobre o texto literário ser “[...] o ficcional, [...] o mistério.”. P8, em consonância, comenta “[é] uma leitura que

tem uma finalidade específica. Ela é diferente de uma notícia. A leitura literária tem um sentido, um objetivo.”; essas manifestações docentes dialogam com Cosson (2014) e Eagleton (2009, 2017), por enfatizarem a peculiaridade estética do texto literário quando o leitor estabelece uma relação de fruição da obra.

Por outro lado, a fala dos docentes na concepção intitulada “articulada à linguagem”, quando expressam que a leitura literária representa, para P4, “[...] *a compreensão de textos, poemas, livros clássicos, paradidáticos*”; para P7, consiste em explorar “[...] *um poema, uma narrativa*”; e, para P9, é “[...] *intrínseca ao gênero textual*” - à luz das contribuições de Rildo Cosson, os relatos dos professores evidenciam uma compreensão limitada da leitura literária, ao associá-la principalmente ao texto ou ao gênero textual, e não à prática social e interacional de leitura. Para Cosson (2014), a leitura literária conecta-se ao letramento literário, entendido como as relações de experienciar a literatura de forma a construir sentidos, significando-os e ressignificando-os em uma relação de interação entre texto e leitor, tendo a possibilidade de ser estabelecida a mediação pedagógica. Essa, precisa ser efetivamente estabelecida em contexto escolar.

Refletindo acerca da leitura literária na escola, Cosson (2014) traz um panorama salientando que o texto literário aparece como coadjuvante no ambiente escolar quando são propostas aos estudantes atividades que sirvam para o ensinar e aprender tópicos provenientes de outras disciplinas. Ainda nessa discussão, Mota (2016) cita Cosson (2011) no sentido de que, no percurso escolar, o processo de leitura de um texto literário aparece, nos anos iniciais, com a terminologia de “leitura ilustrada” pelo qual os textos tendem a ser explorados de forma a realizar a fruição da obra. Todavia, ao atravessar a etapa do Ensino Fundamental, há o que o autor nomeia como “leitura aplicada”. Essa, encontra-se direcionada:

a promover o conhecimento, ou seja, a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo. Trata-se do modo dominante da leitura nos anos finais do ensino fundamental e daí por diante, mudando-se o grau de complexidade dos textos e os fins imediatos da leitura. A literatura assume, neste caso, uma posição ancilar no ensino de língua, contribuindo para a consolidação da competência de leitura e escrita por meio de exercícios de compreensão e outras estratégias didáticas aplicadas aos textos literários. (Cosson, 2011 *apud* Mota, 2016, p. 165).

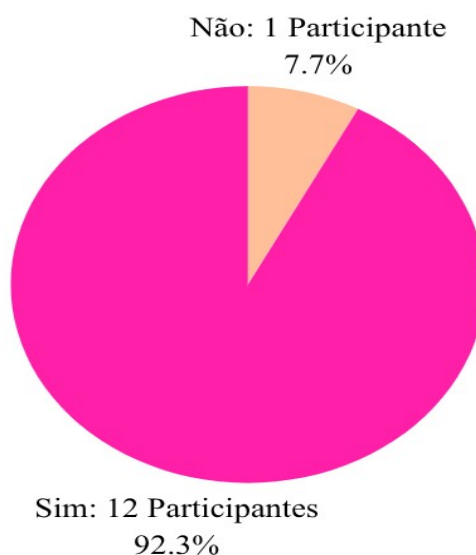
Para exemplificar essa questão, no ensino e aprendizagem de gramática, tem sido prática recorrente o uso do texto literário representando uma ferramenta determinante nesse processo. Porém, o aprendiz deixa de explorar a obra com profundidade, o fator estético, os sentimentos, as vivências, a criticidade e reflexividade são levados em segundo plano ou, com frequência, desconsiderados. Nessa perspectiva, Mota (2016) assinala que

“[a] leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer.” (Mota, 2016, p. 169).

Nesse prisma, a leitura literária na escola precisa, para ser efetiva, guiar-se por objetivos pedagógicos que estimulem reflexão e pensamento crítico. Seguindo o percurso analítico, a concepção apresentada pelos participantes “vinculada aos processos imaginativos”, no relato de P10 “*[...] quando os alunos leem o texto literário é como se transportassem para um mundo de imaginação, fantasia. O texto move esses alunos para terras distantes.*”; P11, quando afirma “*[...] é uma experiência diferente de ler uma bula de remédio, um folheto instrucional. É viajar, é ter a experiência de passear, de ser livre para viver novas experiências junto com o autor.*”; e P12 reitera “*[...] a leitura literária é a imaginação que te leva a esperança [...]*” - trazem elementos integrantes à leitura literária, dialogando com Petit (2013) e Sisto (2012). Os autores complementam essas visões dos entrevistados ao salientarem que a literatura também pode funcionar como forma de pensar a realidade de forma crítica e reflexiva.

A concepção “genérica de leitura literária” evidencia uma fragilidade teórica que pode comprometer as práticas pedagógicas, reduzindo a literatura a um instrumento acessório no contexto escolar, conforme explicitado por Cosson (2014). A indefinição conceitual reforça a necessidade de formação docente contínua, sendo que a universidade tem um papel fundamental nesse processo. Com relação a essa questão, no percurso investigativo, o Gráfico 13 mostra quantos professores apresentaram e quantos não indicaram formação ou contato com a leitura literária durante seu percurso acadêmico.

Gráfico 13 – Distribuição dos participantes quanto ao contato com a leitura literária na formação acadêmica



Fonte: Da autora (2026).

À vista da disparidade entre docentes que tiveram e não tiveram contato com abordagens em leitura literária em contexto acadêmico, nas duas redes de ensino, há uma heterogeneidade nas formações acadêmicas, pois diferentes concepções de leitura literária se manifestam em variados contextos, oscilando entre abordagens mais tradicionais e outras que buscam integrar práticas pedagógicas e experiências de leitura.

Nos dois contextos (escolas públicas e privadas) há uma recorrência de uma formação de base teórica, pela qual o texto literário apresenta-se como o centro para o aprofundamento de conceitos e escolas literárias. No depoimento de P1 (privada) “[...] *[n]a Língua Francesa tive a disciplina de Teoria Literária. Eu me lembro que o professor levava livros bem antigos para nós analisarmos. [...]*”. Na fala de P2 (pública), a abordagem com a leitura era “[*m]ais direcionada a conceitos, formatos e estilos de narrativas (mais psicológicas) [...]”*. Segundo Averbuck (1984), embora as universidades enfatizem determinados aspectos do processo literário, pairam incertezas relacionadas às abordagens metodológicas, sugerindo desafios de realizar efetivamente um trabalho de leitura literária no âmbito acadêmico.

Por outro lado, a aproximação das universidades revela iniciativas de articulação entre teoria e prática pedagógica. P3 (pública) destaca “[*e]u tive práticas curriculares elas*

trabalhavam literatura, produção textual. Então, essas práticas eram para nós pegarmos a teoria e pensar como seriam em sala de aula. Ela era ministrada assim... nós líamos os textos que eram sobre a parte de aplicar em sala de aula e depois a gente fazia projetos, sequências didáticas, planos de aula.”. No contexto da rede privada, P11 comunica que “[o]s professores faziam rodas de conversa, sentavam com a gente, liam e encenavam como seria na sala de aula real”.

Nesses relatos, a leitura literária aparece associada à elaboração de projetos a serem aplicados em escolas, desenvolvimento de sequências didáticas, planos de aula e práticas simuladas. Essas iniciativas indicam articulações entre as instituições superiores no sentido de levar à sociedade escolar uma conexão da prática pedagógica com a leitura literária de forma efetiva, fazendo com que os acadêmicos levem ao lócus escolar experiências que possam convergir com a formação de leitores de literatura tendo em vista as múltiplas vantagens que as obras podem oferecer aos aprendizes.

Nesse aspecto, também é perceptível observar, na voz dos professores entrevistados, a presença de práticas voltadas à fruição literária, mencionadas por P7 (pública) “[...] *[e]u tive disciplinas que tinham trabalhos literários, apreciação dos autores, das obras, dos estilos*” e P10 (privada) “[n]a época os professores passavam idas às bibliotecas públicas e nós escolhíamos obras para aprofundarmos”. Essas experiências sinalizam positivamente que, em âmbito de formação universitária, há uma compreensão da leitura literária para além da análise técnica, valorizando o envolvimento do leitor e docente em formação - à construção coletiva de sentidos, preconizados por Cosson (2014, 2015) e Goulart (2023).

Todavia, observa-se também a lacuna na formação em leitura literária apontada por P5, relatando que, na graduação, havia disciplina “[...] *sobre leitura. Mas não leitura literária.*”. Tal dado indica que, apesar da presença de conteúdos envolvendo a prática social de leitura, uma abordagem metodológica teórica e prática envolvendo a leitura literária se fez ausente e, por conseguinte, reverbera na sua abordagem em sala de aula. Todavia, ações como formação continuada podem colaborar com a docente em seu trabalho com a literatura.

No que concerne à construção conceitual da leitura literária, um ponto relevante a ser discutido: os dados indicam que essa dimensão não está diretamente relacionada ao tempo de docência. Professores com a mesma quantidade de anos de experiência podem apresentar semelhanças na compreensão da leitura literária em sua especificidade, porém, ao trabalhar efetivamente em sala de aula, têm condutas diferenciadas.

Um exemplo significativo em relação a duas participantes com dez anos de experiência docente, sendo P1 (rede privada) e P3 (rede pública).

P1, ao comentar acerca da leitura literária, traz a dimensão histórica e contextual da obra em sintonia com Lajolo (1995), como é possível observar no relato de P1:

“[a] leitura literária é o refletir da sociedade, é compreender sobre o contexto daquela época, como a literatura se apresentava, como que era, como que tudo acontecia e direcionava pra essa questão toda de escrita, sobre o que eles falavam [...]. Quando eu leio uma obra literária eu consigo visualizar lá atrás tentando me inserir dentro daquele contexto com o que aquilo era ambientado [...] quando você vai criando esse link com a literatura você pode se conectar naquele momento que aquele autor escreveu... Quem era aquele escritor? Qual era a história dele? Ele era da nobreza?”

No entanto, em seu informe relacionado às práticas de leitura literária em sala de aula, o texto literário aparece fortemente associado ao cumprimento de demandas escolares, como o preenchimento de fichas de leitura, o que sugere uma abordagem tradicional, conforme salientado por Cosson (2014). Cabe destacar que essa professora, simultaneamente, cursa outra graduação na área da saúde, o que pode impactar no aprofundamento conceitual e na prática de leitura literária na escola.

P3, docente da rede pública, entende por leitura literária:

“[a] leitura de um texto criativo. Um texto literário não tem um objetivo de ser didático, instrucional. Ele explora as palavras, os significados. Isso para mim é literatura. E esse texto pode vir de várias formas: romance, conto, poesia...”

A docente, em seu depoimento, traz aspectos conceituais alinhados a Cosson (2014, 2015). A participante destacou durante a entrevista que possui titulação de mestrado e essa formação proporciona um acréscimo salarial - evitando a necessidade de ampliação excessiva da carga horária. Além disso, P3, que também é escritora, expressa em seu relato que dispõe de mais tempo para o estudo, reflexão e o aprofundamento teórico, favorecendo uma maior clareza conceitual e uma postura mais autônoma em relação ao trabalho com a leitura literária.

Inclusive P3 comentou que, nesses dez anos de docência, seguia com veemência a proposta curricular – e que, com o passar dos anos, reformulou sua própria prática escolar. É

importante destacar que as ações políticas são fundamentais para o trabalho do professor, como, por exemplo, a implementação de uma formação continuada efetiva e a disponibilização de carga horária específica para o planejamento. Esses elementos, aliados às reflexões, percepções e saberes docentes - também fortalecidos pelos postulados de autores expoentes da área - , contribuem significativamente para a qualificação da prática pedagógica em leitura literária no Ensino Fundamental II. Nesse sentido, em outras palavras, o que se propõe não é uma aceitação passiva, mas a construção de um diálogo reflexivo e crítico mediante o suporte das políticas públicas, dos autores da área aliados aos conhecimentos, conjecturas, vivências e percepções dos docentes dessa etapa educacional.

A comparação entre essas duas docentes - uma da rede pública e outra da rede privada, com tempos de docência semelhantes - evidencia que a abordagem em leitura literária em seus contextos de atuação não depende exclusivamente da experiência profissional acumulada, mas está também relacionada à conjuntura contextual do professor, envolvendo aspectos como condições de trabalho, estabilidade profissional e possibilidades de exercício da autonomia docente. Válido salientar que a dinâmica capitalista influencia diretamente no contexto do professor. Este precisa exercer variadas funções de diversas naturezas e, por conseguinte, o seu tempo destinado para dedicação com maior exclusividade a práticas educacionais dentro e fora da sala de aula, como a leitura de livros e textos literários, é retirado.

Nesse sentido, as percepções dos docentes relacionadas à leitura literária, quando confrontadas com variáveis contextuais, facilitam a compreensão da forma pela qual as concepções são materializadas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o tópico a seguir discute a leitura literária na prática escolar, analisando como essas percepções se refletem nas ações pedagógicas.

4.2 Leitura literária na prática escolar

Na efetivação da leitura literária em ambiente escolar, os docentes participantes foram questionados sobre os critérios que orientam a seleção de textos literários. As perguntas que proporcionaram o levantamento empírico estão representadas a seguir, no Quadro 3:

Quadro 3 – Perguntas norteadoras da entrevista com professores

Nº	Pergunta
5	A(s) escola(s) em que você atua possui um espaço físico específico e/ou destinado à prática da leitura literária?
6	Esse espaço é acessível aos alunos do Ensino Fundamental II?
7	Existe um acervo literário diversificado e atualizado?
8	O ambiente é bem iluminado, silencioso e acolhedor?
9	Você já utilizou esse espaço em suas aulas para atividades de leitura literária? Como foi a sua experiência?
10	Para você, qual a importância da leitura em âmbito escolar?
11	Quais tipos de leitura você prioriza na sua prática docente?
12	Quais materiais você utiliza para proporcionar a leitura em sala de aula?
14	Na sua concepção, quais são os objetivos que o professor deve ter em mente ao propor a leitura de textos como poemas, contos, crônicas e romances?
15	Na sua rotina pedagógica, você tem a possibilidade de ter momentos específicos para a promoção da prática de leitura literária?
18	Quais critérios você utiliza para selecionar textos literários para trabalhar a leitura literária em sala de aula?
19	Quais as experiências que você teve com a leitura literária em sala de aula? Destaque as mais relevantes, positivas e negativas.

Fonte: Da autora (2025).

Os entrevistados relataram, dentre alguns aspectos, a afinidade pessoal com a obra literária advinda deles e dos estudantes como eixos norteadores para a escolha de textos literários. Na rede pública, P2 comenta um dos critérios na escolha dos livros estar alinhado ao gosto pessoal. P12 menciona que o gosto dos aprendizes é relevante quando leva textos literários. Nesse âmbito, os professores salientaram, nos depoimentos, concepções que conectam com o pensamento de Lajolo (1984), quando a autora afirma que:

[...] o aluno tem, tanto quanto o professor, o direito de não gostar de um texto e, conseqüentemente, de se recusar a trabalhar com ele. Esse mínimo de liberdade, garantido em situações comuns de leitura, a qualquer leitor (que começa a ler um livro e para, porque percebeu que não faz seu gênero) parece às vezes exilado do dia a dia escolar, quando uma concepção do texto que o vê como sacralizado, sobrepõe o argumento do arbítrio ou do

gosto autoritário, à sensibilidade que precisa nortear sua adoção. (Lajolo, 1984, p. 54).

Nesse processo democrático, é válido mencionar, adicionalmente, o que Eagleton (2009) ressalta acerca de criar nos leitores repertórios de textos para que chegue em um estágio de entrelaçamento de textos - a intertextualidade. Essa busca pode ser suscitada, inicialmente, com o gosto pessoal dos atores sociais da escola. Nesse caminho, a criticidade na seleção, por exemplo, estética - preconizada por Cosson (2014) torna-se um pilar relevante e com potencial de ser desenvolvido na escola.

Destaca-se também a escolha dos livros estar atrelada às diretrizes institucionais e curriculares. Um fato relevante a ser discutido é a questão da BNCC ter sido o único documento mencionado nos depoimentos dos participantes, o que indica um vínculo significativo desse referencial normativo com as concepções docentes acerca da leitura literária. Essa questão será aprofundada na subseção 4.4 intitulada “políticas educacionais em leitura literária nos relatos dos docentes: BNCC e Saeb”.

Outro critério evocado - a acessibilidade e compreensão -, pode ser visto quando P7 menciona “[...] *levo literatura que seja mais acessível. Eu não posso levar, por exemplo, Márcio Souza porque eles não vão entender*”. Sob esse enfoque, a fala representa a tendência em evitar obras consideradas complexas. No entanto, Cosson (2014) advoga acerca da construção de sentidos em relação ao texto sob mediação do docente, pois é uma responsabilidade do educador.

No que concerne às intenções pedagógicas dos professores na proposição de textos literários aos estudantes, as vozes docentes mostram, nos âmbitos da rede pública e privada, em P2 (pública) quando destaca “[...] *de preferência você conhecer bem sobre obra que você está sugerindo*” e P10 (privada) ao afirmar “[...] *que o professor conheça bem a obra que ele vai aplicar*”, expressam a necessidade de conhecimento da obra por parte do docente e dialogam com Lajolo (2000) quando a autora afirma que:

[o] professor de português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los. (Lajolo, 2000, p. 21-22).

Além disso, professores das redes interagem com Cosson (2014) ao comentar fatores relacionados ao prazer na fruição da leitura, embora com nuances distintas: na rede pública, por exemplo, no relato de P8, o entrevistado comenta que “[o] principal cuidado é que seja uma leitura interessante para a grande maioria.”, enfatizando a coletividade. Em contrapartida, um relato de uma docente da escola privada sugere uma fruição mais individualizada, quando P11 destaca “[q]ue seja uma obra atrativa para o aluno e que o aluno vai fazer alguma conexão com sua vida.”.

Um dado transversal relevante a ser discutido nessa dualidade gira em torno do quantitativo de estudantes das duas redes. O número de estudantes nas turmas tende a exigir focos diferentes. Em turmas maiores, como é o caso das escolas da rede pública, aspectos da forma do texto, percepção estética - fundamentais para a leitura literária mencionada por Cosson (2014) e Eagleton (2009, 2017) tem a possibilidade de serem desenvolvidos. Em turmas menores, realidade em diversas escolas privadas, o trabalhar individualmente conecta o professor com os estudantes e a mediação docente, para Cosson (2014), se faz imprescindível nesse processo.

Um dado relevante observado nos relatos de duas docentes, uma da rede pública e outra da rede privada, pôde ser verificado quando afirmam acerca da relevância em considerar a BNCC na proposição da leitura literária na escola. Essa questão será enfatizada com mais detalhes na subseção 4.4 denominada “políticas educacionais em leitura literária nos relatos dos docentes: BNCC e Saeb”.

Em uma análise geral, os dados indicam que, nas redes escolares, a intencionalidade em selecionar e trabalhar a leitura literária combina variados aspectos. Esses, heterogêneos e peculiares. Avançando as discussões para um viés mais prático, analisaremos os materiais utilizados no contexto público e privado. Com relação à essa questão, o Quadro 4 apresenta a distribuição de recursos envolvendo ações pedagógicas em relação ao texto literário.

Quadro 4 – Materiais para fomentar a leitura literária em escolas públicas e privadas

Tipos de materiais	Professores (rede pública)	Professores (rede privada)
Livro didático	P5	-

Livro didático e paradidáticos	P4, P6, P7, P12	P1, P11, P10
Obras literárias em geral	P2, P3	P10
Material impresso e livro didático	P9	-
Aula com projetor para o Saeb	P8	-
Textos multimodais	-	P13

Fonte: Da autora (2025).

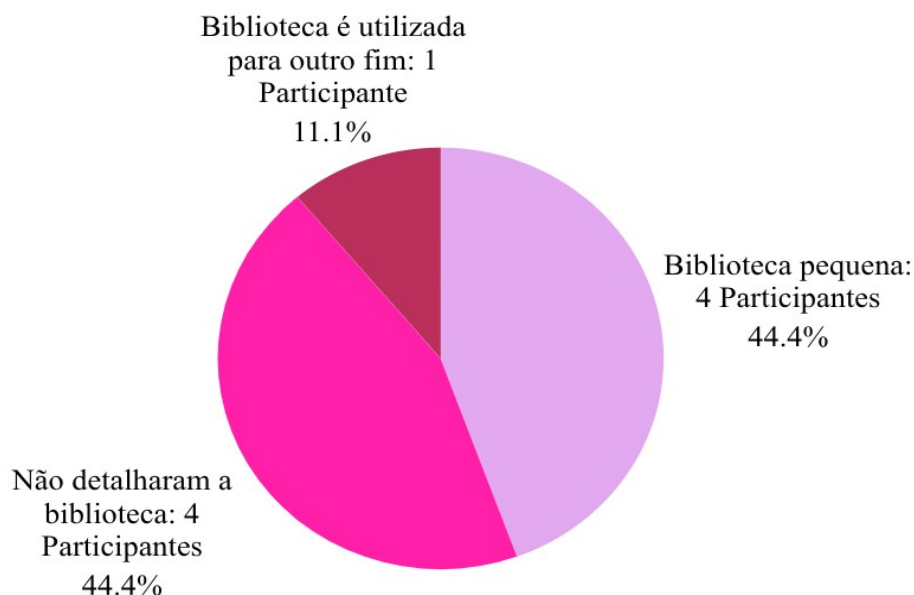
Os dados expostos no Quadro 4 revelam diversidade de materiais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II no sentido de proporcionar o ensino e aprendizagem da leitura literária na escola. Livros didáticos e paradidáticos aparecem ora de forma tradicional, como em P1 (privada) e P4 (pública), ora de forma a promover a dinamicidade para conectar a leitura literária a contextos significativos dos aprendizes, como em P3 (pública) e P10 (privada).

Preconizados por Ramal e Santos (2016), e, relacionada à fala de P13, os recursos multimodais digitais atuam na ampliação das potencialidades em explorar nuances textuais em uma perspectiva personalizada com interatividade. Libâneo (2018), adverte que as transformações sociais que atravessam pelo Brasil, trazem novas exigências - uma delas é justamente a relação da mediação pedagógica atrelada aos meios de “comunicação e informação” (Libâneo, 2018, p. 74).

Em relação aos materiais citados nas falas dos participantes, cabe enfatizar um local na escola que, para Libâneo (2018), encontra-se inserido na estrutura organizacional da escola no setor técnico-administrativo especificamente na seção de multimeios - a biblioteca escolar. O autor comenta que, para prover aprendizagem de qualidade estudantes, torna-se indispensável o suporte aos docentes e discentes nesse local.

Quando perguntados se o contexto laboral tinha espaço físico para trabalhar a leitura literária (Pergunta 05), os participantes das duas redes de ensino responderam de forma afirmativa. Todavia, com algumas nuances nos dois contextos. O Gráfico 14 mostra o panorama da rede pública:

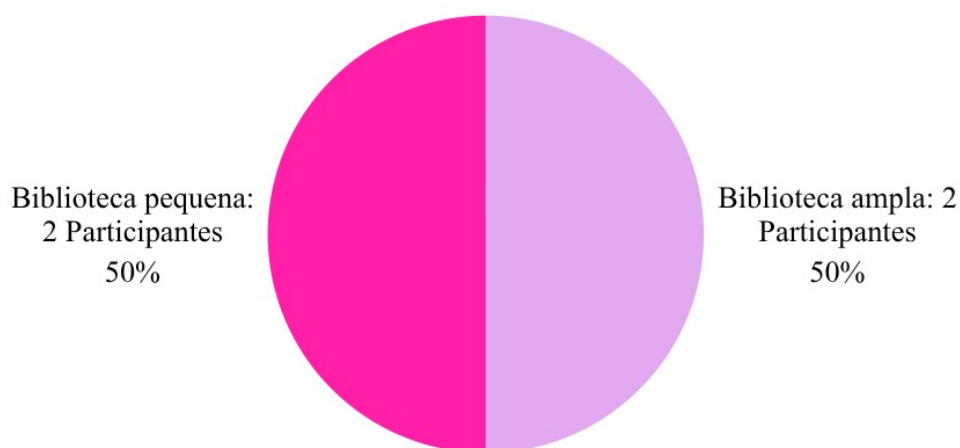
Gráfico 14 – Espaço Físico Destinado à Leitura Literária na Rede Pública



Fonte: Da autora (2026).

Em relação aos professores da rede privada, o Gráfico 15 traz:

Gráfico 15 – Espaço Físico Destinado à Leitura Literária na Rede Privada

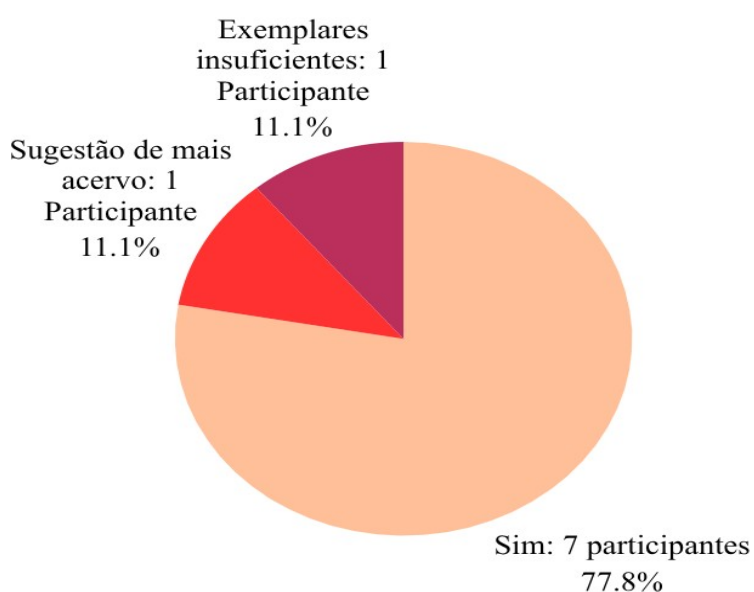


Fonte: Da autora(2026).

Ao serem questionados (Pergunta 6) sobre o espaço ser acessível aos alunos do Ensino Fundamental II os docentes da rede privada responderam de forma afirmativa.

Em relação à rede pública, houve variações. Estas, serão representadas no gráfico a seguir:

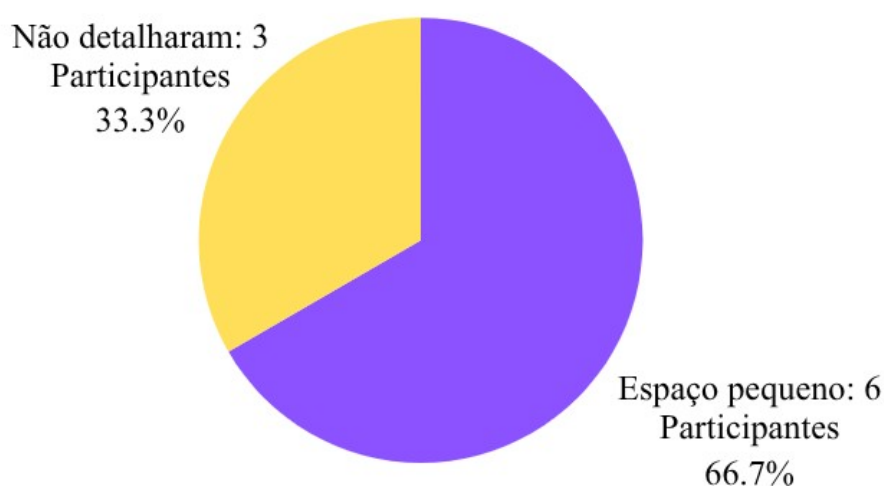
Gráfico 16 – Acessibilidade do Espaço para Alunos do Ensino Fundamental II:
Rede Pública



Fonte: Da autora(2026).

O panorama das bibliotecas nos contextos escolares dos entrevistados da rede pública, quando perguntados se os espaços eram iluminados, silenciosos e acolhedores, (Pergunta 8) os entrevistados responderam positivamente. Todavia, nas escolas dos participantes P2, P3, P4, P5, P6 e P7 os locais não comportam um grande número de alunos, pois são espaços pequenos, o que impossibilita o uso do ambiente para levar turmas inteiras e desenvolver atividades de leitura literária. Nos contextos de P8, P9 e P12, os docentes responderam de forma afirmativa e sem detalhar. O Gráfico 17 ilustra esse dado.

Gráfico 17 – Panorama das Condições das Bibliotecas Escolares na Rede Pública: Iluminação, Silêncio e Acolhimento



Fonte: Da autora(2026).

Com relação ao acervo, (Pergunta 7), P3 destaca que “[s]eria muito bom se nós tivéssemos mais autores amazonenses também no acervo da biblioteca”, enfatizando que poderia ser mais diversificado contemplando também escritores regionais. P6 assinala que “[...] a quantidade de exemplar por aluno é que não é adequada. Às vezes não é suficiente.”. Já nas falas de P2, P4, P5, P7, P8, P9 e P12, os relatos mostram que os livros disponíveis na biblioteca atendem de forma satisfatória às necessidades dos estudantes.

Ao serem consultados a respeito de terem utilizado o espaço nas aulas para atividades de leitura literária (Pergunta 9), os docentes da escola pública responderam:

Gráfico 18 – Utilização do Espaço Escolar para Atividades de Leitura Literária pelos Docentes da Rede Pública



Fonte: Da autora(2026).

Dois relatos de docentes da rede pública trazem projetos de alfabetização e reforço escolar na biblioteca que ocorrem de forma rotineira nas escolas. P8 relata que “[a] biblioteca é utilizada majoritariamente para reforço escolar. O reforço é feito no turno. Muitos alunos não têm disponibilidade de ir à escola no contraturno.”. Nesse sentido, o participante comenta que existem estudantes que precisam ser alfabetizados e essa ação de reforço ocorre com frequência. Em consonância à voz de P8, no contexto escolar em que P12 atua, a participante destaca que:

“[...] [a] escola tem um projeto de alfabetização. Têm alguns alunos que não sabem ler e é muito importante. Essa alfabetização vem desde o 6º ano, pois têm alunos que vêm do 5º ano que não sabem ler. Na época da covid deu uma quebrada, pois alguns alunos vieram desses dois anos (mas são casos isolados), nessa fase transitória do 5º para o 6º, com essa lacuna na leitura e escrita.”

O depoimento da docente traz um recorte social da pandemia da covid-19 que afetou em escala global. O estado do Amazonas foi destaque nos noticiários pelo colapso no sistema de saúde⁴. Manaus viveu a crise do oxigênio⁵. Placco e Souza (2024) afirmam que “[...] [f]oram muitos prejuízos de aprendizagem que ainda levarão tempo para serem recuperados” (Placco e Souza, 2024, p.12). As autoras também pontuam que o período da pandemia resultou em transtornos emocionais que persistirão por muitos tempos.

Diante desses relatos sobre a biblioteca escolar, Silva (1984) atribui o fato de as ações voltadas à melhoria desse espaço estarem relacionadas a atitudes norteadas por um cunho político. Libâneo (2018), nessa perspectiva, discute a importância da participação da comunidade e gestão escolar no provimento de melhores espaços e condições para o desenvolvimento das práticas educativas na biblioteca.

O fato de as escolas públicas disponibilizarem majoritariamente uma biblioteca pequena - não convergente à quantidade de estudantes das realidades dos entrevistados, ações mencionadas por Libâneo (2018) e Silva (1984) trazem esperança para vislumbrar a efetividade da biblioteca escolar em leitura literária. P3 desenvolveu um projeto na escola pública que ilustra esses eixos propostos pelos autores. Essa ação da participante será enfatizada na subseção 4.5 nomeada “proposições docentes e autonomia no ensino da leitura literária”.

A utilização da biblioteca para reforço e alfabetização em P8 e P12 mostra uma ação política dos estabelecimentos educacionais nesta fase delicada de pandemia em que, do ponto de vista político, a LDB normatiza no Art. 32 § 4º “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” (Brasil, 1996). Porém, existem variáveis contextuais que esse processo de alfabetização ficou comprometido. P12, a participante que evidenciou especificamente acerca da covid, comentou que essa ação de reforço escolar e alfabetização é

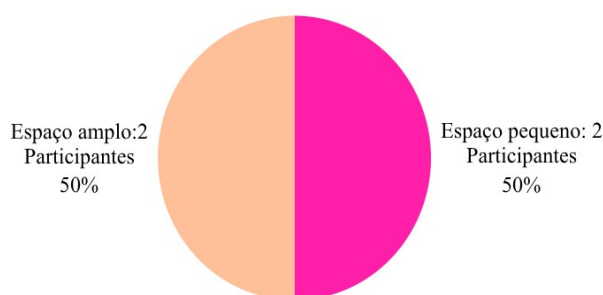
⁴ ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA – ENSP/Fiocruz. *Falta de oxigênio causa mortes e revela colapso em Manaus, que já soma mais de quatro mil mortes em 2021*. Informe ENSP, 04 mar. 2021. Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50926>. Acesso em: 25 dez. 2025.

⁵ G1. *Crise do oxigênio no Amazonas: entenda o quanto falta e as ações para repor o insumo*. G1 – Portal de Notícias, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/15/crise-do-oxigenio-no-amazonas-entenda-o-quanto-falta-e-as-acoes-para-repor-o-insumo.ghtml>. Acesso em: 25 dez. 2025.

aberta à comunidade e, caso não haja espaço na biblioteca para atendimento dos estudantes, outros espaços são disponibilizados. Na voz de P12: “[...] *[e]sse projeto é muito bom e continua até hoje. Se não dá para fazer as aulas na biblioteca, vamos para uma outra sala maior. Assim... atende toda a comunidade.*”.

Concernente ao contexto da escola privada, P1 declara “[...] *aqui na escola a biblioteca é muito ampla*”, P11 aponta “[...] *[a]qui, como você está vendo, a escola é bem ampla e a biblioteca não poderia ser diferente*”. De forma antagônica, P10 expressa “[...] *[a] escola é pequena, com poucos alunos e a biblioteca é bem pequena também*”. Na realidade de P13, em sua voz “[...] *s*im, mas a biblioteca da escola é muito pequena”. O Gráfico 19 traz essa perspectiva:

Gráfico 19 – Percepções Docentes sobre as Dimensões da Biblioteca Escolar na Rede Privada



Fonte: Da autora(2026).

Observa-se, na escola privada, uma heterogeneidade em relação aos espaços destinados à biblioteca. Diferentemente do que ocorre nas escolas públicas dos entrevistados, não há discrepância significativa entre o quantitativo de alunos e a capacidade de acomodação desse espaço. No entanto, na rede privada, a biblioteca se configura como um ambiente reduzido na realidade de P10 e P13, o que sugere que, em determinadas realidades, durante a elaboração do projeto de instalações da instituição, a biblioteca possivelmente não foi concebida como um espaço central no processo pedagógico, mas sim como um ambiente secundário.

Ainda em âmbito específico na biblioteca, dos treze participantes, apenas P1 e P11, ambos da rede privada, realizaram atividades de leitura literária nesse local. P1 assinala que

fez uma corrida em que os estudantes tinham um determinado tempo para selecionar obras na biblioteca e fazer a fruição da obra nesse espaço para socialização com os colegas. Na fala da docente “[...] [t]eve uma aula que eu fiz que era a caça literária. Eu falava autores e os alunos corriam para a biblioteca e iam lá procurar. Depois, eles voltavam para a sala de aula e tinham 30 minutos para ler uma parte da obra e apresentar para os colegas.”. P11 descreve ida com os estudantes para fruição de livros. No seu relato “[...] na época eu peguei alguns exemplares meus e mais o que tinha na biblioteca e trabalhei a leitura literária nesse espaço. Os alunos gostam bastante porque é um espaço diferente, é um espaço acolhedor e a gente consegue trabalhar muito bem nesse local.”. Uma iniciativa que partiu de uma docente, P10, da escola privada, será descrita na subseção 4.5 identificada como “proposições docentes e autonomia no ensino da leitura literária”.

No contexto da escola pública, houve mais relatos de atividades de leitura literária trabalhada em sala de aula por conta da estrutura da biblioteca. P8, por exemplo, relata quando levou HQs e tirinhas para os estudantes apreciarem, conforme o docente destaca “[u]ma vez eu fiz uma aula na sala sobre HQ e tirinhas e eu tentei fazer, por exemplo, os efeitos de sentido, sátira.”. Por outro lado, P2 distribuiu livros clássicos para responder fichas - percebe-se uma abordagem tradicional de acordo com Cosson (2014). De forma heterogênea entre as redes, existem possibilidades de os estudantes levarem livros para casa, como aparecem nos relatos de P4 (pública) “[...] eu trabalho os paradidáticos em sala. Os alunos emprestam na biblioteca, levam e depois devolvem.” e P11 (privada) “[...] os alunos trazem também livros e também emprestam da biblioteca.”.

Eventos institucionais foram destacados apenas por docentes da rede pública. Por exemplo, a semana de literatura, mencionada por P6, “[...] a semana da literatura é uma semana a nível municipal. Fizemos exposição de lapbooks que foram com lendas amazônicas.”. P4 comenta, adicionalmente, sobre a Semana da Pátria e a campanha do Setembro Amarelo. Essas iniciativas institucionais mencionadas pelas docentes podem ser potencializadas com suporte no que tange à formação continuada, tempo para planejamento e carga horária escolar para a realização de atividades com textos literários. Essa tríade será examinada na subseção posterior.

4.3 Dimensões pedagógicas e organizacionais da leitura literária

A formação continuada, para Libâneo (2018), caminha juntamente à formação inicial e pode ser entendida como “[u]ma formação permanente, que se prolonga por toda a vida” (Libâneo, 2018, p. 187). O autor, sob esse enfoque, discorre ainda que:

“[a] formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz.” (Libâneo, 2018, p. 71).

Considerando o postulado do autor, em ambiente escolar, atrelada ao conhecimento acadêmico construído e ampliado nas universidades, a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024 “estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública” (Brasil, 2024). A referida lei faz menções diretas concernente à formação continuada e atualização profissional docente em âmbito público.

Para Libâneo (2018), a sociedade é dinâmica e novas formas de socialização, aquisição de conhecimento e informações renovam e avançam, sendo a formação continuada necessária e imperiosa em contexto escolar. O Art. 70 da LDB, em consonância com essas necessidades, ao estabelecer o que são despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino prevê, no inciso IX, entre alguns gastos, o direcionamento específico à formação continuada dos profissionais da educação em Língua Portuguesa e Literatura. Tendo em vista essa contextualização, para a análise em contexto escolar, as perguntas que fundamentaram esta categoria encontram-se sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Perguntas norteadoras da entrevista com professores

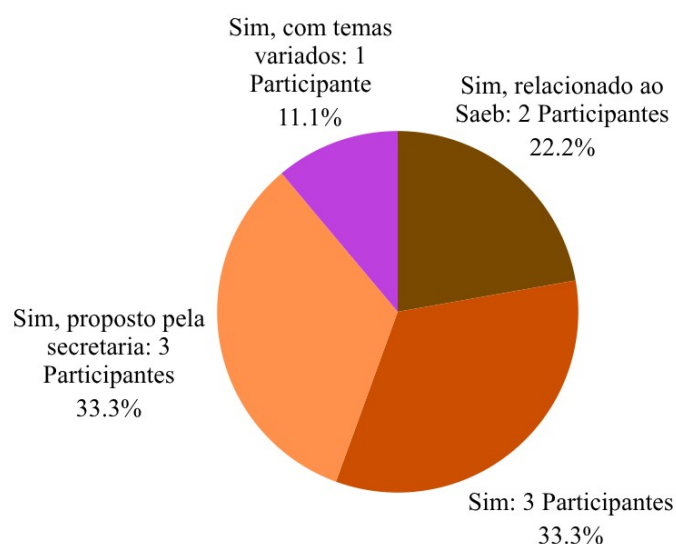
Nº	Pergunta
15	Na sua rotina pedagógica, você tem a possibilidade de ter momentos específicos para a promoção da prática de leitura literária?
16	No contexto escolar, existem programas e/ou projetos de formação continuada, como oficinas e/ou cursos, para a promoção da leitura literária?
17	Você acredita que a carga horária destinada a aulas e planejamento é suficiente para trabalhar a

	leitura literária de forma significativa?
--	---

Fonte: Da autora (2025).

Levado o questionamento posto na pergunta 16 aos docentes das escolas públicas, pôde-se observar a presença da formação continuada em Língua Portuguesa (com focos variados, como o Saeb e em literatura) em todas as escolas do contexto público, sejam em eventos presenciais e on-line propostos pelas respectivas secretarias, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 20 – Formação Continuada na Rede Pública

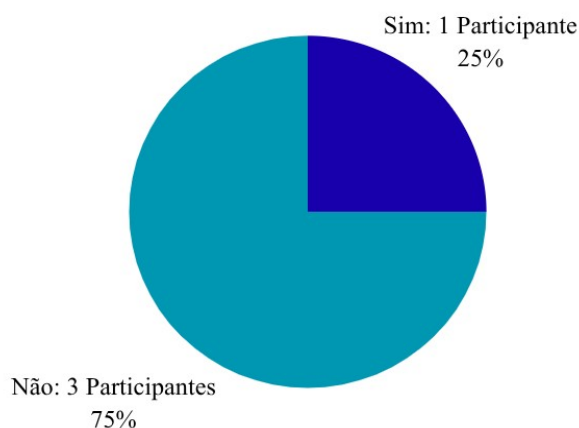


Fonte: Da autora (2026).

Dois relatos merecem destaque em relação à formação continuada. P8 evidencia “[a] secretaria oferece formação e vêm os especialistas de Língua Portuguesa, mas varia o assunto. Às vezes o foco é no Saeb, às vezes em outros assuntos... Muitos trejeitos em aula eu aprendi com ele.”. P12 comenta “[e]u conheci o escritor Tenório Telles. Foi uma experiência enriquecedora. Eu acho que essa experiência seria perfeita para todos os professores de Português.”.

Em relação ao contexto privado, o Gráfico 21 traz o panorama:

Gráfico 21 – Formação Continuada na Rede Privada



Fonte: Da autora (2026).

Dessa forma, somente P1 narra a presença da formação continuada - e essa, aconteceu de forma específica com a leitura literária. Na voz da docente:

“[n]ós fomos em um evento literário com todos os professores de Língua Portuguesa da rede [nome da escola]. Foi uma ação bem literária – ocorreu um chá da tarde ... foi bem legal. A pauta é sobre literatura, têm várias atividades que são práticas e professores de várias escolas sentam numa mesa e, com um especialista – nós vamos aprendendo, sugerindo estratégias e dinâmicas que a gente pode usar pra melhorar esse trabalho diário aqui”.

Todavia, essa não é a realidade de todos os docentes da rede privada. P13, quando perguntada se tinha formação continuada em seu contexto laboral, mencionou “[n]ão na rede particular. Tive quando trabalhei temporariamente na escola pública.”. Assim, o “peso” da legislação na área educacional reflete em ações concretas, como foi observado em contexto público. Se houvesse um documento legal específico para a rede privada, os depoimentos possivelmente seriam diferentes.

A partir das peculiaridades relacionadas à formação continuada nos dois contextos, é válido questionar as condições efetivas de aplicação da leitura literária em sala de aula. O planejamento é uma das ações que busca traçar estratégias na concretização de objetivos delineados. Libâneo (2018), acerca dessa questão, discorre que, o ato de planejar

consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. [...]. O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. (Libâneo, 2018, p. 125).

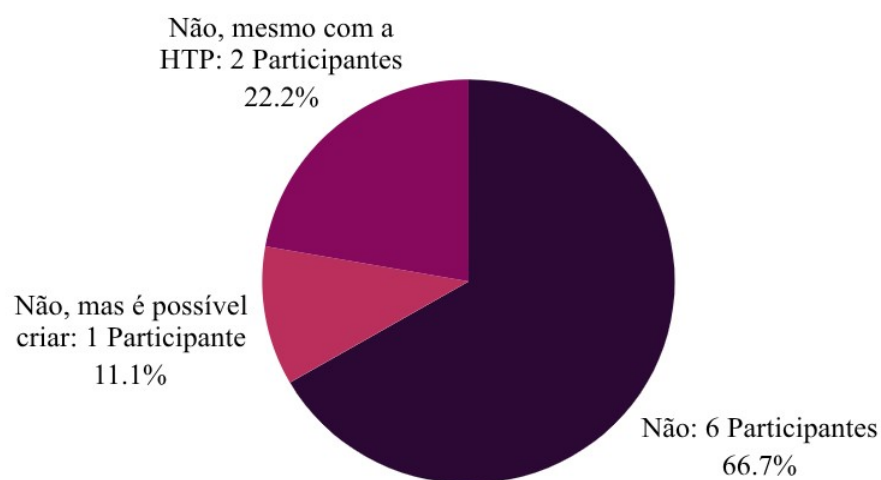
Assim, dada a relevância desse momento de planejamento, os entrevistados P6 e P8, pertencentes ao contexto da escola pública, destacaram a existência da HTP - Hora de Trabalho Pedagógico. O Decreto Nº 2907, de 12 de setembro de 2014 regulamenta a HTP - a Hora de Trabalho Pedagógico - HTP de 4 horas semanais aos professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de Manaus. O decreto prevê atividades, tais quais “planejamento de aulas, avaliação, formação continuada e atendimento de pais, responsáveis e alunos, assim como para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuam para qualificar o trabalho docente.” (Manaus, 2014).

Na voz dos docentes, os horários específicos como a HTP são insuficientes para realização de planejamento específico em leitura literária, pois, em muitos desses momentos, acontecem as formações continuadas e, quando não há essas ações, existem demandas burocráticas e administrativas que consomem grande parte do tempo destinado ao planejamento pedagógico.

Na escola privada, todos os entrevistados afirmaram não haver hora destinada a planejamento. P11, afirma “[...] *[o] tempo que planejo aula é na minha casa aos finais de semana.*”. Esses dados evidenciam que a inexistência de um tempo formal de planejamento impacta significativamente na proposição da leitura literária em efetividade na escola. Ao acumular regência de sala, questões administrativas, burocráticas e pedagógicas, os docentes ficam sobrecarregados. P3 (pública), como contraponto, possui um contexto social em que existe a possibilidade de realizar estudos, escrever obras e levar o ensino do texto literário de forma concreta aos estudantes.

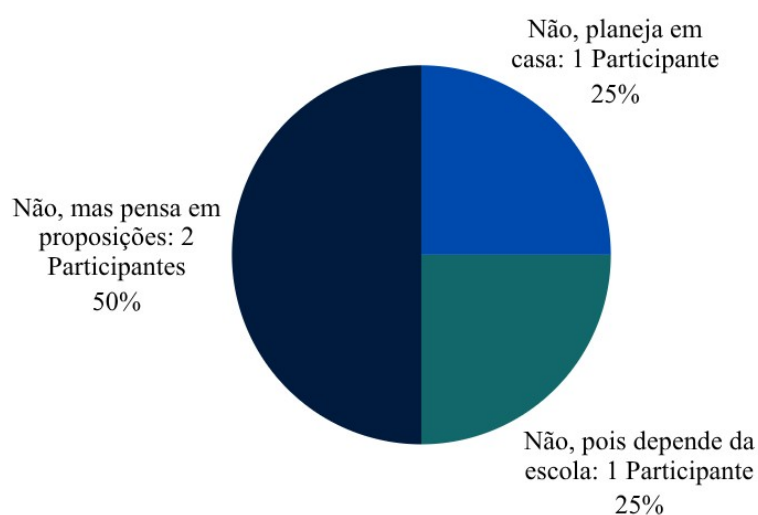
Em resumo, os gráficos 22 e 23 a seguir ilustram a realidade apresentada pelos docentes. O Gráfico 22 refere-se à rede pública, enquanto o Gráfico 23 mostra a situação na rede privada.

Gráfico 22 – Percepções da Rede Pública sobre a Carga Horária para Leitura Literária ser Significativa



Fonte: Da autora (2026).

Gráfico 23 – Percepções da Rede Privada sobre a Carga Horária para Leitura Literária ser Significativa



Fonte: Da autora (2026).

Com relação à carga horária específica destinada à leitura literária, os entrevistados da rede pública e privada afirmaram não disporem de tempo, dificultando a inserção dessa prática no cotidiano escolar de forma rotineira.

Conforme depoimento dos professores, P4 (pública) registra, quando perguntada sobre a carga horária ser suficiente: *“nem tanto, porque a gente tem que trabalhar a parte gramatical também e fica com pouco tempo para trabalhar a literatura.”*. P13 (privada) descreve: *“[n]ão, pois depende da proposta da escola. Se o enfoque está mais em aspectos linguísticos e gramaticais, fica mais difícil.”*. Por outro lado, P3 (pública) revela: *“não tem, mas a gente cria”* e P1 (privada) compartilha *“[e]u acredito que a gente conseguisse trazer pelo menos para cinquenta por cento no tempo que eu tenho de carga horária de Língua Portuguesa, trabalharia a parte de gramática e a outra metade, a literatura.”*.

Portanto, politicamente falando, não havendo a carga horária destinada para trabalhar o texto literário de forma significativa em sala de aula, o trabalho com a leitura literária acaba sendo limitado ou inexistente, impactando drasticamente na formação do leitor literário em uma perspectiva imaginativa, aguçando sua sensibilidade estética e crítica.

Nessa perspectiva crítica, que também pressupõe uma postura política, conforme destaca Libâneo (2018), torna-se fundamental analisar as percepções e discursos docentes acerca das políticas públicas, aspecto abordado na subseção seguinte.

4.4 Políticas educacionais em leitura literária nos relatos dos docentes: BNCC e SAEB

O impacto das políticas educacionais se mostrou evidente nos relatos dos professores entrevistados. Dentre os documentos - LDB, PCNs, DCNs, BNCC e Lei nº 13.696 - os docentes lembraram apenas da BNCC.

Ainda no sentido político, um dado relevante foi enfatizado por vários docentes - a avaliação do Saeb. Nesta subseção, o enfoque à voz dos professores tendo em vista os depoimentos proferidos terão como base as seguintes perguntas realizadas no ato da entrevista, apresentadas no Quadro 6:

Quadro 6 – Perguntas norteadoras da entrevista com professores

Nº	Pergunta
11	Quais tipos de leitura você prioriza na sua prática docente?
12	Quais materiais você utiliza para proporcionar a leitura em sala de aula?
14	Na sua concepção, quais são os objetivos que o professor deve ter em mente ao propor

	a leitura de textos como poemas, contos, crônicas e romances?
18	Quais critérios você utiliza para selecionar textos literários para trabalhar a leitura literária em sala de aula?

Fonte: Da autora (2025).

No sentido de enfatizar as políticas aliadas às percepções e discursos dos professores, dos treze participantes, a Base Nacional Comum Curricular foi citada por duas docentes - P5 (pública) e P13 (privada). O dado mostra que, ao longo de toda a entrevista, apesar da BNCC ser referência para a Educação Básica, ao tratar especificamente da leitura literária, não é recorrente na fala dos participantes.

Na escola pública, P5 afirma que o professor, ao propor leitura de texto em sala de aula, precisa “[...] *ter em mente as habilidades da BNCC*.”. A docente não expandiu sua fala com relação à Base Nacional Comum Curricular, evidenciando também a falta de discussão específica no documento. Um dado relevante em relação a essa entrevistada se configura no fato de ser a única participante que não teve abordagem em leitura literária em sua formação acadêmica - demonstrando que, nessa fase profissional da docente, o diálogo entre os autores que estudam acerca da leitura literária e as políticas, implementando orientações, formação continuada, tempo para planejamento, carga horária - podem contribuir, de forma interconectada, proporcionando assim, novas abordagens e reflexões que podem influenciar significativamente em seu trabalho em sala de aula.

No contexto da escola privada, a professora que citou a BNCC - P13 destacou que, ao trabalhar textos em sala, precisa levar em consideração, conforme sua declaração “[...] *a faixa etária, também a questão do currículo, a BNCC e ver também o que eles gostam*”. P13, adicionalmente, expõe a BNCC da seguinte forma:

“[...] [e]u acredito ser muito importante trabalhar autores brasileiros, internacionais, como Kafka, Machado de Assis, Graciliano Ramos... para eles terem conhecimento de mundo, para quando eles chegarem no Ensino Médio, já terem noção, porque às vezes eles vão para o Ensino Médio sem saber. Isso nem todo o professor faz... assim... como não está bem explícito, obrigatório na BNCC, os professores vão deixando para outra etapa.”.

Na percepção da docente, a BNCC não explicita o que deve ser trabalhado nas etapas educacionais em literatura, ficando uma lacuna, pois a falta da normatização leva alguns

professores a postergarem esse conteúdo. Lembrando que a literatura, para Cosson (2014), é fruição, repertório, ampliação de habilidades - em detrimento às abordagens tradicionais instrumentalizadas que, segundo o autor, aparecem recorrentes nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio – nesse, as obras literárias sendo instrumentos para adquirir escores no vestibular.

De modo geral, os dados indicam que a BNCC foi o único documento legal lembrado pelos docentes e, no contexto específico da leitura literária - também pelo fato de não trazer discussões específicas -, aparece de forma tangencial nas vozes dos docentes da escola pública e privada.

Por outro lado, uma ação política foi citada com maior recorrência - o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). De acordo com INEP (2024), o Saeb consiste em “avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.”. Luck (2021) delimita que “[a] avaliação do ensino pode ser realizada mediante heteroavaliação, isto é, por elementos externos ao sistema e à escola, como é o caso do Saeb” (Luck, 2021, p. 23).

Apesar de no site do Inep indicar também a amostragem em escolas privadas, a avaliação foi mencionada unicamente por alguns docentes da escola pública. P3 lembra que as formações específicas com ênfase no Saeb ocorrem para professores do 8º e 9º ano – séries pelas quais os estudantes passarão pela avaliação. P9 salienta: “[...] [o] Saeb é de 2 em 2 anos”. P8 relata sua experiência com uma turma que realizará o Saeb: “[...] eu uso bastante aula com projetor. São aulas autorais. Vou lá, pesquiso, penso, construo. Funciona muito bem. Aqui na escola eu tenho total liberdade de utilizar o material que eu quiser.”

Os relatos docentes demonstram que a normatização concretiza ações para o trabalho do docente em Língua Portuguesa, delimitando a conjuntura organizacional didática e pedagógica. A leitura literária, se fosse ampliada o espaço nas legislações, poderia ser utilizada em uma perspectiva significativa. Para Goulart (2023) e Libâneo (2018), o diálogo com a política é exequível e possível.

À vista disso, as proposições para melhorias em relação a proporcionar a leitura literária de forma efetiva nas escolas envolvem a sociedade, a conjuntura política, os estudos dos autores da área assim como os saberes e discursos produzidos no espaço escolar pelos docentes e pela comunidade escolar. Nesse viés, as vozes dos professores oferecem

sugestões, fundamentadas nos repertórios contextuais advindos de saberes construídos em tempos e espaços múltiplos. Nesse rol de conhecimentos, há projetos que evidenciam autonomia endossando um caminho possível. Esses, serão destacados na subseção seguinte.

4.5 Proposições docentes e autonomia no ensino da leitura literária

Com relação à voz dos docentes em direção às sugestões para promover a leitura literária, os entrevistados, atores sociais dotados de ímpares saberes e bagagens, que vivenciam efetivamente o processo de ensino e aprendizagem com os seus estudantes, comentam diversas possibilidades envolvendo a sociedade, política e a comunidade escolar em dimensões dentro e fora da escola. As evocações dos professores respondem às seguintes questões, as quais serão apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Perguntas norteadoras da entrevista com professores

Nº	Pergunta
12	Quais materiais você utiliza para proporcionar a leitura em sala de aula?
18	Quais critérios você utiliza para selecionar textos literários para trabalhar a leitura literária em sala de aula?
19	Quais as experiências que você teve com a leitura literária em sala de aula? Destaque as mais relevantes, positivas e negativas.
20	Quais sugestões você daria para o fortalecimento do ensinar e aprender a leitura literária nas escolas?

Fonte: Da autora (2025).

Os participantes P1, P11 (privada) e P12 (pública) salientam ser imperioso levar em conta o contexto sociocultural dos alunos para que possam oferecer, nessa perspectiva, contato mais significativo com a obra literária, ampliando e enriquecendo o universo vocabular dos estudantes e as relações sociais com o mundo envolto. P1 ressalta “[e]u acho que para a gente incentivar a leitura devemos levar os alunos para visitar bibliotecas públicas para ver história, se conectar com ela, manusear os livros. Eu acredito que quando eles estiverem com contato com uma obra e vão criar um laço com ela.”. Na fala de P11 “[p]artir das vivências sociais dos alunos. Eu acho isso fundamental porque abre portas

para que o aluno venha a construir, imaginar... Isso é essencial na leitura.”. P12 corrobora e adiciona aspectos estruturais das instituições para impulsionar a ação leitora. Em seu discurso, a participante evoca “[i]mportante ver o contexto das crianças. O que eles vão gostar? Aumentar os recursos de livros na escola, promovendo maior acessibilidade para que eles tenham um maior repertório possível de leitura.”.

Nessa perspectiva, P4 (pública) identifica que o incentivo à leitura no ambiente familiar compromete de forma representativa com a prática leitora dos aprendizes, evidenciando que os responsáveis precisam “[e]stimular a leitura em casa. A docente adiciona, trazendo as suas percepções, comentando que: *[t]êm uns 3 ou 4 alunos que você percebe que gostam de ler, levam livros, mas a maioria não gosta*”. Em consonância ao relato da professora, P8 comenta “[t]em que começar da base. Lá no primeiro aninho. E tem que ter programas para incentivar a leitura em casa com as famílias. Não tem motivação em casa. Para criar o hábito de ler depois do 6º ano fica muito difícil”. P13 (privada) adiciona “[o] contexto familiar interfere totalmente nessa questão. Se em casa o aluno não tem estímulo para a leitura, não ouve falar em autores, ou pelo menos de lendas amazônicas, ele não vai ter repertório para a literatura se ele não tem essa influência diária na vida dele. Só a escola não é o bastante.”.

Com relação às falas dos participantes, Filipouski (1984) reitera:

[n]o que concerne à leitura e ao ensino da literatura, desde que o livro seja significativo ao professor, existem condições de um ensino eficaz. É claro que, nesse momento, também a atuação/ motivação de outros adultos que facultam o acesso da criança ao livro, tais como os pais, familiares e bibliotecárias, é de importância significativa. (Filipouski, 1984, p. 111).

Lajolo (2000) reforça, mencionando que:

[a]postando, assim, numa concepção de leitura que a vê ao mesmo tempo como instituição e como prática coletiva, parece que se pode privilegiar a reflexão sobre a natureza e o percurso social da leitura, deixando em plano secundário discussões sobre metodologias e estratégias que, em nome dela (leitura), costumam ser incorretamente vistas como os elementos determinantes do famoso e reclamadamente ausente interesse dos jovens pela leitura. (Lajolo, 2000, p. 107).

Nesses trechos, as autoras defendem a ideia de que a sociedade em geral, tem a possibilidade de promover a inserção dos jovens ao universo da leitura literária, pois o ato de ler é uma prática social construída no transcorrer do tempo. Essas possibilidades sociais abrem portas para um desenvolvimento de práticas efetivas de leitura a serem desenvolvidas, ampliadas e ressignificadas em âmbito escolar. Em relação a isso, P7 comenta ser imperioso, em sua voz “[...] *investir mais no aluno, na sensibilização com a leitura [...]*”. Esse relato conversa com Cosson (2014) nas relações sociais da literatura, escola e ensino e aprendizagem dos estudantes.

Com relação à melhoria da biblioteca, P2 registra “[e]m primeiro lugar talvez a disponibilidade de bibliotecas que eu acho que nem todas têm. E quando têm, nem todas dispõem de um profissional. Eu acho interessante ter um horário na semana, um dia na semana específico e organizado para isso.”. Em relação ao acervo, na voz de P5 “[...] *[t]eria que ter mais livros suficientes para que tivesse, além dos disponíveis na escola, quantidade suficiente para que cada aluno pudesse levar para casa*. Adicionalmente, P6 destaca “[a] criação de um espaço que ocorra efetivamente a biblioteca. Que os alunos leiam, se concentrem. Mas para isso, tem que ter uma biblioteca que comporte isso.”. P9 “[...] *fazer com que a biblioteca seja mais frequentada por todos, que seja um local que seja mais consultado*.”. P12 chama atenção para “[a]umentar os recursos de livros na escola [...]”.

Os relatos postos nas linhas anteriores apontam melhorias para a biblioteca, preconizada no discurso de Silva (1984) em ampliação e melhoria na infraestrutura, acervo, profissionais especializados para conceder suporte expandindo as possibilidades de empréstimos. A biblioteca da instituição escolar precisa atuar para efetivamente impulsionar momentos de leitura literária entre os atores envolvidos na prática escolar.

Uma outra questão, consoante a Lajolo (2000), os professores P3 (pública) e P10 (privada) afirmam ser imprescindível o docente ter um repertório amplo e diversificado de leitura. Dessa forma, para os participantes, a prática pedagógica em leitura literária torna facilitada se o mediador, como agente no processo de formação do leitor, possuir familiaridade com obras literárias, promovendo assim, conforme Cosson (2014) enfatiza, experiências significativas de leitura. Nesse sentido, Leite e Marques (1984) afirmam:

[...] o texto literário, na medida em que parece distinguir-se dos demais - entre outras coisas - pela exposição e explicitação do caráter heterogêneo de toda obra, enquanto cruzamento de outros escritos, leituras e falas, pode ser visto como um instrumento capaz de nos levar a assumir - com os nossos alunos - esse papel de leitores-sujeito, a um só tempo críticos e criativos. (Leite e Marques, 1984, p. 40).

A obra literária, segundo as autoras, é heterogênea, diversificada. Discursos, vozes, tempos, espaços, sensações são manifestados em páginas a serem desvendadas pelos leitores. Em um trabalho efetivo, esses fruidores participam, segundo Goulart (2023), em construção de sentidos em uma perspectiva crítica e reflexiva, podendo, conforme Lajolo (2000) menciona, criar critérios que definem as percepções individuais acerca das obras.

Lajolo (1984) comenta sobre o gosto acerca das obras literárias. A docente P4 (pública) ressalta que uma parte significativa dos estudantes não demonstram interesse pela leitura literária, realizando a leitura quando é condicionada à aquisição de conceitos em nota. Nesse sentido, Lajolo (2000) reitera:

[a] frequência com que essas atividades são sugeridas em fichas de leitura, encartes, suplementos e similares só se compara à sofreguidão com que, quando ausentes, são solicitadas pelos caros mestres, às voltas com a árdua tarefa não só de fazer com que seus alunos leiam, mas, principalmente, de fazer alguma coisa com o que seus alunos efetivamente leram! A inclusão de *sugestões de atividades* em livros destinados ao público infantil já foi interiorizada como necessidade pelos professores, que as solicitam quando não as encontram no livro que escolhem para seus alunos. (Lajolo, 2000, p. 70-71).

Lajolo (2000) faz uma crítica a práticas engessadas tradicionalmente conhecidas de trabalhar o texto literário nas escolas. Essa dependência do material escolar, em termos, condiciona os estudantes a utilizarem o texto literário para aquisição de pontuação em Língua Portuguesa. Nesse caso, assumir uma postura autônoma, pode convergir para suscitar um ensino e aprendizagem de leitura literária de forma significativa.

À vista disso, Libâneo (2018) traz a definição de autonomia como a “faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino” (Libâneo, 2018, p. 118). Nessa perspectiva, práticas de autonomia docente em implantação de projetos relacionados ao desenvolvimento de trabalhos com a leitura literária, os depoimentos de duas participantes - P3 (rede pública) e P10 - evidenciam tais iniciativas, as quais serão descritas a seguir.

A docente P3, tendo em vista a biblioteca da sua escola, tem um projeto de ampliação do espaço. O referido local encontra-se situado na parte externa da sala da leitura. Trata-se de uma área com estantes e livros, pensada para fruição de obras e socialização com os pares. O mobiliário é composto por assentos estofados baixos, que permitem conforto na permanência da leitura. O projeto é feito com parceria da comunidade, pois obras são doadas em caráter contínuo em um sistema de troca de livros.

A entrevistada relatou uma experiência bastante significativa em leitura literária na sua escola de atuação com o trabalho com a obra intitulada “O diário de Anne Frank”. Na voz da docente, as questões contextuais da sociedade levaram a trabalhar com a obra. Após a fruição, em cada aula, a docente propõe diários de leitura e os aprendizes nomeiam os seus próprios diários. Antes de trabalhar o livro, a professora pergunta à turma se os estudantes preferem ler sozinhos ou com ela. A docente afirma que os jovens dizem: “*Com a senhora*”. Nesse aspecto, convergente aos PCNs quando o documento sugere benefícios em relação a leitura colaborativa entre os professores e estudantes. O ato de ler em voz alta com os aprendizes também é mencionado no documento, quando salienta que

“[a] leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.”. (Brasil, 1996, p. 73).

O excerto defende a prática da leitura em séries mais avançadas, proporcionando aos estudantes uma fluência mais aprimorada, encorajando-os à compreensão de textos mais complexos, suscitando, nesse aspecto, ampliação de processos interpretativos associados à fruição e reflexão das obras.

Na rede privada, a docente P10 criou, na última sexta-feira de cada mês, o “momento da leitura”. Para não impedir o acesso a outras turmas nesse dia da semana à biblioteca, a participante transformou as estantes da sala de aula regular nas turmas de 6º ao 9º ano que, antes ficavam vazias, em uma extensão à biblioteca com livros literários.

A professora faz empréstimos de obras literárias na biblioteca de obras e deixa na sala. Distribui, assim, na sexta-feira, entre os estudantes. A participante revela que criou esse momento por ser uma turma heterogênea em termos de níveis de leitura. Dessa forma, a prática de fruição acontece e, no relato de P10, a docente consegue acompanhar esses estudantes que possuem dificuldades de forma mais específica.

Os estudantes da mesma sala fazem rodízio dos livros e, como a professora pega uma quantidade maior do que o número de estudantes na sala, há a possibilidade de transitar pela sala com os livros. Há também, no relato da docente, rodízio da obra entre as turmas – possibilitando uma maior quantidade de leitura de livros literários. Nos outros dias de aula de Língua Portuguesa, a professora destaca que os alunos comentam sobre o dia da leitura, socializando e indicando livros para os demais colegas.

Nos dois casos, é perceptível que essas atitudes autônomas nasceram, por parte delas, por sentir a necessidade de vislumbrar as gerações juvenis fruindo ativamente das práticas de leitura socializando, refletindo e ampliando suas capacidades. Nesse sentido, Libâneo (2018) advoga que, em uma perspectiva de gestão democrático-participativa, a autonomia é justamente a “razão de ser do projeto pedagógico” (Libâneo, 2018, p. 118). Essa que, não anda sozinha, e que precisa, para a promoção da leitura literária, de um engajamento da sociedade em sua plenitude.

4.6 Síntese reflexiva

Os professores entrevistados, provenientes de escolas públicas e privadas, com diferentes tempos de atuação e repertórios contextuais diversificados são unânimes ao responder à questão 10 “Para você, qual a importância da leitura no âmbito escolar?” considerando a leitura como aspecto imprescindível nas diversas vivências sociais, conforme comenta Paulo Freire (2015).

A leitura literária, especificamente, depende de uma ação política, pois o fato dos documentos normativos, tais quais a LDB, as DCNs, a BNCC e a Lei nº 13.696 não evidenciarem a leitura literária nas escolas públicas e privadas, com ressalva dos PCNs que, iniciam a discussão e poderiam ser ampliados em normatizações, existe a impedância de realizar um trabalho com maior efetividade nas escolas.

Um exemplo concreto que ilustra o alinhamento das políticas públicas reverberando em ações concretas pode ser percebido diante das falas enfatizando o Saeb, pelo qual, em determinados contextos, há uma mobilização no sentido de moldar o trabalho metodológico da Língua Portuguesa para atender aos desígnios da avaliação. Válido salientar que as avaliações institucionais são importantes e necessárias conforme preconiza Lück (2021). Nesse aspecto, a leitura literária, apontada pelos diversos autores, também se mostra

relevante para formação de fruidores críticos e reflexivos na sociedade pela qual estão inseridos.

Em relação aos autores de referência, diante das falas evocadas pelos participantes da pesquisa, observa-se uma tendência em que a percepção e os saberes dos docentes, alinhados com os autores, amadurecem em atos complementares de estudos, sejam em formações continuadas (volta-se ao ponto político no sentido que, o texto normativo precisa assegurar o trabalho com a leitura literária, concedendo orientações e possibilidades reais para que essa prática ocorra), bem como em ações de buscas pessoais para dinamizar o que o docente leva para a sala.

Nesse aspecto, é imprescindível o debate, a proposição de reflexões envolvendo a sociedade na sua conjuntura, para que os discursos e a autonomia possam se reverter em efetividade no trabalho com leitura literária, nas salas de aula, na biblioteca e na comunidade escolar. Luckesi (2023) ressalta que a ação de todos os cidadãos é política em todas as esferas da sociedade, não existe despolitização, pois, para ao autor, o ato de esquivar-se da política representa um posicionamento político. Como diria o poeta Tenório Telles, “a qualquer momento tudo [...] pode recomeçar”⁶.

⁶ TELLES, Tenório. *Canção da esperança & outros poemas*. 3ª ed. Manaus: Editora Valer, 2020.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “A prática da leitura literária no Ensino Fundamental II: reflexões e possibilidades” teve como objetivo geral investigar a percepção dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II acerca da leitura literária no ambiente escolar, articulando saberes às produções bibliográficas e aos documentos normativos.

Como objetivos específicos, o estudo buscou (i) verificar a produção bibliográfica sobre leitura literária, dialogando com os autores; (ii) investigar a abordagem da leitura literária nos documentos normativos, refletindo sobre as possibilidades no ambiente escolar; (iii) realizar entrevistas com docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, analisando suas percepções acerca da leitura literária na escola; e (iv) propor uma oficina pedagógica de leitura literária aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, como produto educacional.

À vista disso, ao passear pelas seções da pesquisa em ordem sequencial, pode-se considerar que, tendo em vista a leitura literária na escola e a percepção docente acerca da temática, o estudo foi alicerçado na tríade: autores-referência, documentos legais e saberes docentes.

Conforme delineada na seção 2 da pesquisa, intitulada “Leitura e leitura literária”, existem autores que advogam aspectos conceituais de leitura literária, aprofundando em questões sociais, psíquicas, intelectuais que trazem benefícios do aprendiz em relação ao fruir, ao sentir o texto literário. O referido arcabouço teórico atrelado a proposições práticas que trazem guias, eixos norteadores para o desenvolvimento de ações no âmbito político para proporcionar aos docentes, aliados aos seus saberes, maiores sedimentações concernentes ao efetivo trabalho com o texto literário no espaço escolar - preconizado por Rildo Cosson quando o autor salienta que a escola tem um papel fundamental na utilização da literatura no sentido de promover efetivamente a leitura literária dotada no sentido transcendente, imaginativo, crítico, reflexivo.

Todavia, ao confrontar essa base fornecida pelos estudos postulados por Cosson (2014, 2015), Eagleton (2009, 2017), Goulart (2023), Jouve (2002), Lajolo (1984, 1995), Mota (2016), Petit (2013), Sisto (2012) e Zilberman (2008), conforme discutida na seção 3, denominada “Leitura e leitura literária nos documentos oficiais” - os textos normativos, tais quais a LDB, as DCNs, a BNCC e a Lei nº 13.696, ainda não trazem conceitos e concepções

aprofundadas direcionadas aos sistemas de ensino, às instituições escolares e/ou aos docentes em relação ao ensino e aprendizagem de leitura literária. Os PCNs, em contrapartida, iniciam de forma satisfatória as discussões, trazendo conceitos, questões e orientações. Porém, não foram ampliadas essas asserções, apesar do espaço significativo de tempo das orientações trazidas por intermédio dos PCNs, corroborando para que, segundo Cosson (2014), a literatura seja vista como um cumprimento de carga horária, não apresentando o seu protagonismo e as suas nuances aos estudantes.

Ao chegar em âmbito escolar, existe a configuração da sala de aula - docentes e estudantes com os seus respectivos contextos sociais repletos de saberes. Nesse cenário, as proposições dos professores são mediadas por diversos de aspectos, como por exemplo a formação acadêmica, as condições de trabalho - envolvendo, nessa categoria, aspectos como a formação continuada, delimitações de planejamento, carga horária docente destinada à leitura literária e a própria possibilidade desse profissional dispor de tempo de qualidade para atividades de estudos dentro e fora da escola.

Dessa forma, os professores, nessa conjuntura, trazem percepções que conversam diretamente com aspectos políticos - veem na Base Nacional Comum Curricular - BNCC um norte, uma referência. Assim, se houvesse uma orientação direcionada ao uso efetivo do texto literário em âmbito escolar, haveria uma possibilidade mais significativa dos docentes recorrerem ao documento ampliando seus respectivos trabalhos com a literatura na escola. E isso se estende a outros textos normativos, que poderiam ser mais categóricos no suporte ao trabalho do professor com o texto literário.

No relato dos entrevistados, a exemplo, foi repercutido o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. Em um depoimento, inclusive, destacando abordagens metodológicas na disciplina de Língua Portuguesa voltadas à avaliação. Nesse sentido, assim como a avaliação, as práticas de leitura literária constituem aspectos formativos relevantes aos estudantes.

Nesse viés, o sistema influi diretamente nas realidades escolares em relação à leitura literária. Por exemplo, formação continuada ocorre majoritariamente na realidade dos docentes da escola pública – tendo a regulamentação legal definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

À vista dessas realidades, os docentes entrevistados, provenientes de trajetórias e contextos singulares, ao serem perguntados acerca de sugestões para melhoria de abordagens

com o trabalho direcionado ao texto literário, nenhum professor afirmou que a sua realidade não necessitava de mudança, suprimindo, dessa forma, os desígnios na totalidade da abordagem efetiva em leitura literária.

Assim, seus conhecimentos, olhares e percepções formulam propostas que evocam esperança e possibilidades de transformação nos contextos escolares. Associado aos estudiosos da área unindo as reflexões às orientações por intermédio dos textos normativos, esse diálogo cria mais força e reverbera nas ações de ensino e aprendizagem construídas com os estudantes trazendo o texto literário, pensado, refletido e escrito por variados autores em espaços e tempos múltiplos, atravessando fronteiras sendo contemplados, significados e ressignificados em uma perspectiva crítica e reflexiva da sociedade.

Retomando à epígrafe do trabalho, nas palavras do poeta amazonense Thiago de Mello “Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.” (Mello, 1965, p.11). Esse “novo caminhar”, pode ser trilhado mediante o diálogo entre os saberes docentes, postulados teóricos, políticas públicas e repertórios provenientes da comunidade escolar. Esse percurso é possível, conforme Goulart (2023) expressa. Paulo Freire, nesse sentido, destaca o diálogo como uma ferramenta imprescindível firmando ainda mais a escola como um espaço de construção coletiva, democrática, crítica, reflexiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40359>. Acesso em: 22/10/2024.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (orgs). **O Coordenador pedagógico e a escola reflexiva** – Vol. 19. São Paulo; Ed. Loyola, 2024.
- AVERBUCK, Lúgia. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1984.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 27 dez. 2025.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (atualizada). Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- _____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- _____. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 abr. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 15/04/25.
- _____. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, D.F., p. 1, 13 jul. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso em: 05/04/25.
- _____. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Diário Oficial da União, Brasília, 2022.
- _____. **Lei nº 14.560, de 26 de abril de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir, como despesa de

manutenção e desenvolvimento do ensino, a realizada com atividades curriculares complementares. Diário Oficial da União, Brasília, 27 abr. 2023.

_____. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024.** Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: CNE, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. – 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 18 jul. 2024. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14263>. Acesso em: 16/04/24.

DALVI, Maria Amélia. ; PONCE, Rosiane de Fátima. Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1662–1680, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15304. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15304>. Acesso em: 12/03/25.

DECRETO N.º 2.907, de 26 de março de 2014. Regulamenta a hora de trabalho pedagógico dos professores do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Manaus e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, Manaus, AM, 26 mar. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2014/291/2907/decreto-n-2907-2014-regulamenta-a-hora-de-trabalho-pedagogico-dos-professores-do-ensino-fundamental-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-manau-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 29 dez. 2025.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura.** Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2017.

_____, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** São. Paulo. Tradução de Denise. Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FILIPOUSKI, Ana. Atividades com textos em sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1984.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. ed : Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259–268, ago. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 15/04/2025.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final do século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996. 765 p. ISBN 85-249-0610-3. Disponível em: <https://memorial.paulofreire.org/pdfs/A%20voz%20da%20esposa%20A%20trajetoria%20de%20Paulo%20Freire.pdf>. Acesso em: 19/03/25.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino**: representações discursivas da década de 1980. Lavras: Ed. da UFLA, 2023.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 31-61.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26/04/ 2026.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria. Lakatos. – 8. ed. – São Paulo : Atlas, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%C3%ADfica.pdf Acesso em: 19/08/2024.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2000.

_____, Marisa. **O que é literatura**. 17. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

_____, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1984.

LEITE, Lígia; MARQUES, Regina. Ao pé do texto na sala de aula. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1984.

LE MOS, Edison Ribeiro; VENTURINI, Jurema Lucy; ROSSI, Teresinha Fleury de Oliveira. **Louis Braille**: sua vida e seu sistema. 3. ed. São Paulo, SP: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Heccus, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola**. Petrópolis: Vozes, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O ato pedagógico - planejar, executar, avaliar**. São Paulo: Cortez, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2010.

MELLO, Thiago de. **A vida verdadeira**. *In*: MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MOTA, Rildo. José. Cosson. A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: MEDIAÇÃO OU ENSINO?. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161–173, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i3.3735. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 15/02/2025. 2025.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador Pedagógico e o Olhar para as Dimensões Formativas na Escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (orgs). **O Coordenador pedagógico e a escola reflexiva** – Vol. 19. São Paulo; Ed. Loyola, 2024.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____, Michèle. El papel de los mediadores. **Educación y Biblioteca**, Salamanca. N.105, p. 5-19, 1999.

_____, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RAMAL, Andréa; SANTOS, Edméa (orgs). **Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SALGUEIRO, Maria Amélia Dalvi; PITTA, Rodrigo Gonçalves Dias; GUIMARÃES, Sheila Cristina Trevisol. Currículo escolar e literatura: entre a necessidade e a possibilidade de experiências literárias. **Espaço Plural**, Cascavel, v. 19, n. 39, p. 01-18, 2º sem. 2023. ISSN 1981-478X. Disponível em: https://www.academia.edu/120174583/Curr%C3%Adculo_escolar_literatura_entre_a_necessidade_e_a_possibilidade_de_experi%C3%Aancias_liter%C3%A1rias. Acesso em: 15/03/25.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2012.

SILVA, Ezequiel. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1984.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: RHJ, 2009.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar história**. 1. ed. Chapecó: Argos, 2012.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Artmed: Porto Alegre, 2010.

_____. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1984.

_____, Regina. O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>.. Acesso em: 22 jun. 2024.

APÊNDICE A – ENTREVISTAS COM PROFESSORES

RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS

Tema: Leitura e Leitura Literária no Ensino Fundamental II

Público-alvo: Professores de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II

1. PERFIL DO(A) ENTREVISTADO(A)

1- Há quanto tempo você atua como professor(a) de Língua Portuguesa?

P1: 10 anos.

P2: 13 anos.

P3: 10 anos.

P4: 23 anos.

P5: 9 anos.

P6: 13 anos.

P7: 13 anos.

P8: 10 anos.

P9: 10 anos.

P10: 2 anos.

P11: 3 anos.

P12: 1 ano.

P13: 6 anos.

2- Qual é o tipo de escola em que você trabalha e/ou trabalhou? Pública ou privada?

P1: Sempre em privada.

P2: Sempre em privada ou em cursinho. Depois já direto no setor público.

P3: Trabalhei um ano em cursinho e os outros 9 anos, em escola pública.

P4: Somente em escola pública. Já sou aposentada.

P5: Trabalhei sempre em escola pública.

P6: Sempre em escola pública.

P7: Só em escola pública.

P8: Escola pública.

P9: Pública.

P10: Desde que comecei a ministrar aula, só em escola privada.

P11: Sempre em instituição privada.

P12: Só tive experiência em escola pública.

P13: Misturado. Escola pública e privada.

3- Qual é a sua formação em nível de graduação? Você tem pós-graduação? Foi em âmbito público ou privado?

P1: Letras – Língua Francesa e finalizando uma outra graduação na área da saúde. Não tenho pós-graduação na área. Fiz em universidade pública.

P2: Letras – Língua Portuguesa (Pública) e Pós-Graduação no Ensino de Língua Portuguesa (Privada).

P3: Letras – Língua Portuguesa e Mestrado em Educação. Todos em universidades públicas.

P4: Letras – Língua Portuguesa. Em âmbito público. Não tenho pós.

P5: Letras – Língua Portuguesa e pós em Neuropsicopedagogia. Todos em universidades privadas.

P6: Letras – Língua Portuguesa e Pós-graduação em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura. Em universidade privada.

P7: Letras – Língua Portuguesa (Pública) e Pós-graduação em Psicopedagogia (Privada).

P8: Letras – Língua Inglesa e Complementação Pedagógica em Língua Portuguesa. Graduação – pública. Complementação – privada.

P9: Letras – Língua Portuguesa (Pública) e Pós-graduação em Docência da Língua Inglesa (Privada).

P10: Letras Língua Inglesa (Pública) e Complementação Pedagógica em Língua Portuguesa (Privada).

P11: Letras Língua Portuguesa. (Pública). Não tenho pós-graduação.

P12: Letras – Língua Portuguesa (Pública) e Mestrado em educação (Privada).

P13: Letras – Língua Portuguesa (Pública) e Pós-graduação em Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa. (Privada).

4- Na graduação, e, se for o caso, na pós-graduação, você teve disciplinas voltadas especificamente para o trabalho com a leitura literária? Em caso positivo, de que forma esses conteúdos eram trabalhados?

P1: Sim. Na Língua Francesa tive a disciplina de Teoria Literária. Eu me lembro que o professor levava livros bem antigos para nós analisarmos. Ele até brincava assim... olha... esses livros são relíquias. Manuseiem com cuidado (risos).

P2: Mais direcionada a conceitos, formatos e estilos de narrativas (mais psicológicas) então ... há esse direcionamento.

P3: Sim. Eu tive práticas curriculares elas trabalhavam literatura, produção textual. Então, essas práticas eram para nós pegarmos a teoria e pensar como seriam em sala de aula. Ela era ministrada assim... nós líamos os textos que eram sobre a parte de aplicar em sala de aula e depois a gente fazia projetos, sequências didáticas, planos de aula.

P4: Sim. Nós tivemos vários tipos de literatura, a portuguesa, a brasileira.

P5: Não especificamente. Tem sobre leitura. Mas não leitura literária.

P6: Sim, fazíamos leituras de obras e trabalhos em seminários sobre variadas obras.

P7: Sim. Eu tive disciplinas que tinham trabalhos literários, apreciação dos autores, das obras, dos estilos.

P8: Na época da graduação os professores levavam livros e nós fazíamos a leitura e análise individual ou em grupos.

P9: Sim. Eu tive várias disciplinas. Os professores exploravam o contexto da obra, as escolas literárias...

P10: Sim. Na época os professores passavam idas às bibliotecas públicas e nós escolhíamos obras para aprofundarmos.

P11: Sim. Os professores faziam rodas de conversa, sentavam com a gente, liam e encenavam como seria na sala de aula real.

P12: Sim, tanto que a minha dissertação do mestrado tem relação com leitura literária.

P13: Sim. O nome da matéria era... Teoria da Literatura. Na verdade, a professora pediu para nós criarmos um projeto para implementar em aulas para as crianças.

ESPAÇO ESCOLAR E LEITURA LITERÁRIA

5- A(s) escola(s) em que você atua possui um espaço físico específico e/ou destinado à prática da leitura literária?

P1: Sim. Existe uma biblioteca.

P2: A biblioteca até atende assim, mas é em um número muito limitado de alunos. Mas o espaço físico é a sala de aula mesmo.

P3: A biblioteca é muito pequena. Mas eu tenho um projeto que amplia o espaço.

P4: Aqui tem uma biblioteca na escola e sempre eu trabalho os paradidáticos em sala. Os alunos emprestam na biblioteca, levam e depois devolvem.

P5: Olha... tem a biblioteca.

P6: A biblioteca.

P7: Sim. Mas o melhor é fazer na sala de aula.

P8: A biblioteca é utilizada majoritariamente para reforço escolar. O reforço é feito no turno. Muitos alunos não têm disponibilidade de ir à escola no contraturno.

P9: Sim. A biblioteca.

P10: Sim. Temos uma biblioteca.

P11: Aqui, como você está vendo, a escola é bem ampla e a biblioteca não poderia ser diferente

P12: Sim.

P13: Sim, mas a biblioteca da escola é muito pequena

Observação: Em caso de resposta afirmativa à pergunta de número 5, seguir para as questões 6, 7, 8 e 9. Em caso de resposta negativa, seguir diretamente para a questão 10.

6- Esse espaço é acessível aos alunos do Ensino Fundamental II?

P1: Super acessível. Os alunos gostam bastante de utilizar o espaço lá inclusive.

P2: Sim. Pode ser acessível.

P3: Sim. Não precisa agendar.

P4: Sim. Só que não dá para levar a turma toda lá.

P5: Sim.

P6: Sim. Só não consigo trabalhar lá com os alunos porque não cabe uma turma lá.

P7: Sim.

P8: Sim.

P9: Sim.

P10: Sim.

P11: Sim.

P12: Sim.

P13: Sim.

7- Existe um acervo literário diversificado e atualizado?

P1: Tem sim.

P2: Sim.

P3: Seria muito bom se nós tivéssemos mais autores amazonenses também no acervo da biblioteca.

P4: Sim. Sempre está chegando livro para cá.

P5: Sim.

P6: Sim. Mas a quantidade de exemplar por aluno é que não é adequada. Às vezes não é suficiente.

P7: Sim.

P8: Sim.

P9: Sim.

P10: Sim.

P11: Sim.

P12: Sim, por exemplo, eles leram “O Pequeno Príncipe” e tinha um número bom lá de exemplares.

P13: Sim.

8- O ambiente é bem iluminado, silencioso e acolhedor?

P1: Sim. E aqui na escola a biblioteca é muito ampla.

P2: Sim. Mas não é amplo.

P3: Sim. Só que poderia ser um espaço maior.

P4: Sim. Apesar de não ser tão grande.

P5: Sim. Ele não é amplo, mas a escola como você vê não é ampla também.

P6: Sim, mas não cabe muita gente.

P7: Sim, só que não é amplo.

P8: Sim.

P9: Demais.

P10: Só que a escola é pequena, com poucos alunos e a biblioteca é bem pequena também.

P11: Sim.

P12: Sim.

P13: Sim, mas muito pequenininha.

9- Você já utilizou esse espaço em suas aulas para atividades de leitura literária? Como foi a sua experiência?

P1: Já sim. Teve uma aula que eu fiz que era a caça literária. Eu falava autores e os alunos corriam para a biblioteca e iam lá procurar. Depois, eles voltavam para a sala de aula e tinham 30 minutos para ler uma parte da obra e apresentar para os colegas.

P2: Lá dispõe de umas duas ou três mesas redondas, por isso tem um número limitado de alunos que podem ir. Não cabem dez alunos lá. Eu utilizo mais a sala de aula.

P3: Só que não tem como eu levar uma turma inteira (de 40 alunos lá). Porque a biblioteca é muito pequena. Eu criei espaço de leitura na frente da biblioteca. Têm estantes, *puffs*, a ideia é que todos doem livros, porque professor..., você sabe, tem um monte de livros. Os alunos já sabem como é o sistema. Se os alunos quiserem doar, podem. A ideia é que seja mais alimentada essa estante. É um espaço aberto e os alunos gostam bastante de ler individualmente ou em grupos.

P4: Tem três mesas redondas lá. Só que eu não utilizo porque é muito pequeno mesmo.

P5: Não. Porque esse ano é o Saeb e a gente tem um cronograma a seguir.

P6: Eu prefiro fazer na sala de aula porque lá na biblioteca às vezes o espaço é utilizado para outro fim.

P7: Não, é impossível levar uma turma para lá.

P8: Faço fora da biblioteca. Prefiro em outros espaços.

P9: Não por causa do tamanho da biblioteca.

P10: Não necessariamente.

P11: Sim eu já utilizei e na época eu peguei alguns exemplares meus e mais o que tinha na biblioteca e trabalhei a leitura literária nesse espaço. Os alunos gostam bastante porque é um espaço diferente, é um espaço acolhedor e a gente consegue trabalhar muito bem nesse local.

P12: Não, porque lá só cabem uns 10 alunos.

P13: Não.

LEITURA NA ESCOLA

10- Para você, qual a importância da leitura em âmbito escolar?

P1: Indispensável para a formação do ser humano.

P2: Leitura é uma das habilidades que mais precisamos desenvolver para estabelecer uma boa comunicação. A audição, a leitura, a escrita e a fala. Bom, essas habilidades nós precisamos ter em qualquer idioma.

P3: É essencial. A gente tem um número de leitores no Brasil cada vez mais reduzido. Eu acredito que a escola tem um papel protagonista no incentivo da leitura, na criticidade, para os alunos terem outras perspectivas.

P4: É fundamental. Se o aluno não sabe ler e escrever, fica difícil. A leitura é fundamental em todas as disciplinas.

P5: É fundamental. Ela abre um leque de tudo. Porque através da leitura você adquire um novo vocabulário, você consegue dissertar, substituir palavras.

P6: A leitura é fundamental. O Português é fundamental para todas as áreas da vida.

P7: Indispensável para todos. A leitura é essencial.

P8: Total 100 por cento. Sem leitura não conseguimos fazer praticamente nada.

P9: Sem leitura... fica muito difícil participar de muitas coisas. É muito importante para a compreensão, interpretação em vários momentos da vida dentro e fora da escola.

P10: Para mim é a base. É muito importante que os alunos de 6º ao 9º ano tenham uma leitura fluente. Entendam o significado do texto e façam reflexões sobre.

P11: É uma das coisas mais importantes, sem dúvidas. Ler é algo mágico, que te leva para outras realidades, você não se sente só. A leitura tem esse poder de ser sua companhia.

P12: Ela é muito importante. A escola tem um projeto de alfabetização. Têm alguns alunos que não sabem ler e é muito importante. Essa alfabetização vem desde o 6º ano, pois têm alunos que vêm do 5º ano que não sabem ler. Na época da covid deu uma quebrada, pois alguns alunos vieram desses dois anos (mas são casos isolados), nessa fase transitória do 5º para o 6º, com essa lacuna na leitura e escrita. Esse projeto é muito bom e continua até hoje. Se não dá para fazer as aulas na biblioteca, vamos para uma outra sala maior. Assim... atende toda a comunidade.

P13: Ela é essencial porque o trabalho com a Literatura, os gêneros textuais ajuda a gente a estruturar o nosso pensamento. Quando os alunos não leem ou compreendem, eles não conseguem entender as outras matérias. Em Matemática, por exemplo, eles têm que interpretar para dar sequência aos cálculos.

11- Quais tipos de leitura você prioriza na sua prática docente?

P1: O que está previsto no calendário escolar.

P2: Tem um momento específico do ano letivo que nós falamos do gênero narrativo, tem um outro tempo do ano letivo que nós vamos falar sobre o gênero lírico, vamos falar sobre os formatos, por exemplo o haikai, então, tudo tem os seus momentos dentro do ano letivo.

P3: Por exemplo - a Anne Frank. Na aula eu pergunto deles: “- Vocês querem ler sozinhos ou comigo?” Eles dizem: “- Com a senhora”. Aí eu leio com eles, fazemos os apontamentos. O que é legal é que eles estão fazendo o diário deles. É o diário de leitura. Depois de cada dia, eles escrevem, assim como a Anne Frank – eles podem dar o nome para o diário assim como ela fez. Eles falam as impressões deles com relação a leitura.

P4: A gente tem que seguir uma proposta curricular aí têm diversos tipos de textos. O livro didático deles é diversificado. Na Semana da Pátria, nós apresentamos projetos, por exemplo, no Setembro Amarelo para a valorização da vida. Aqui a escola trabalha muitos projetos.

P5: Eu passo para eles os livros de acordo com o que eu gosto.

P6: A gente trabalha com o maior leque possível de gêneros.

P7: Uma boa variedade.

P8: Contos, narrativas, textos em geral... é variado.

P9: Textos para o Saeb. As turmas na linha do Saeb tem essa característica. O nível deles é ótimo. Por exemplo, o 6º e 7º não tem isso e quando chega no 8º e 9º - daí tem o Saeb. O Saeb é de 2 em 2 anos.

P10: Assim... eu tenho turmas bastante heterogêneas em níveis de leitura. Então, eu faço aqui na escola um momento da leitura toda última sexta do mês. Os alunos têm as apostilas normais de Português, mas eu faço questão que leiam o maior número possível de livros durante o ano. Os alunos gostam muito desse dia, interagem com os colegas, sugerem livros...e eu consigo acompanhar mais de perto os alunos que precisam de mais orientação quando estão lendo.

P11: A escola tem um sistema de um livro integrado em apostilas e daí tem a parte de Língua Portuguesa. Nesse momento a gente está trabalhando bastante com essa apostila. Lá, por exemplo, falava da Literatura de Cordel daí a gente foi à biblioteca para fazer pesquisa, eu trago livros da minha casa, os alunos trazem também livros e também emprestam da biblioteca.

P12: O livro didático e do Pequeno Príncipe.

P13: Leitura crítica.

12- Quais materiais você utiliza para proporcionar a leitura em sala de aula?

P1: Os livros da escola, paradidáticos, porque existem trabalhos bimestrais que os alunos precisam responder questionários e enviar. Esses são fixos.

P2: Eu não costumo utilizar o livro didático. Eu tenho utilizado até pouco ultimamente. Eu tiro mais os tópicos que fazem parte do currículo básico, apresento os conceitos, apresento algumas obras.

P3: Livros literários, como o da Anne Frank.

P4: Livro e paradidático solicitado pela secretaria.

P5: Livro didático que vem da secretaria.

P6: Livro e paradidático.

P7: Consigo levar além do livro, alguns paradidáticos.

P8: Por causa do Saeb eu uso bastante aula com projetor. São aulas autorais. Vou lá, pesquiso, penso, construo. Funciona muito bem. Aqui na escola eu tenho total liberdade de utilizar o material que eu quiser.

P9: Material impresso, livro didático... Força os alunos que não gostam de ler a olhar para o texto. As vezes eu imprimo na minha casa.

P10: Livros de sala e da biblioteca.

P11: Apostila da escola e livros de literatura.

P12: O livro que é da sala, paradidáticos, como eu te falei o do Pequeno Príncipe.

P13: Textos multimodais, com imagens, tirinhas, anúncios publicitários, poemas.

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

13- Para você, o que é leitura literária? O que seria uma efetiva experiência nesse sentido e qual é a importância desse tipo de leitura no contexto escolar?

P1: A leitura literária é o refletir da sociedade, é compreender sobre o contexto daquela época, como a literatura se apresentava, como que era, como que tudo acontecia e direcionava pra essa questão toda de escrita, sobre o que eles falavam, então eu vejo bem mais por esse lado assim. Quando eu leio uma obra literária, eu consigo visualizar lá atrás tentando me inserir dentro daquele contexto com o que aquilo era ambientado. Bem... quando você vai criando esse *link* com a literatura você pode se conectar naquele momento que aquele autor escreveu.... Quem era aquele escritor? Qual era a história dele? Ele era da nobreza?

P2: Genericamente a gente pode falar que tudo que se refere a livro é literatura. Só que existe a literatura médica, jurídica. Mas quando a gente fala de literatura enquanto ficção aí a gente tem o âmbito artístico. A ficção é uma expressão artística. É uma emulação da realidade. Nós nos identificamos com os personagens.

P3: A leitura de um texto criativo. Um texto literário não tem um objetivo de ser didático, instrucional. Ele explora as palavras, os significados. Isso para mim é literatura. E esse texto pode vir de várias formas: romance, conto, poesia...

P4: É a compreensão de textos, poemas, livros clássicos, paradidáticos.

P5: É a leitura de literatura em si.

P6: É uma leitura que, por exemplo, não vamos encontrar em uma notícia. É o ficcional, é o mistério.

P7: Acontece quando exploramos um poema, uma narrativa...

P8: É uma leitura que tem uma finalidade específica. Ela é diferente de uma notícia. A leitura literária tem um sentido, um objetivo.

P9: Ela é intrínseca ao gênero textual.

P10: Assim, quando os alunos leem o texto literário é como se transportassem para um mundo de imaginação, fantasia. O texto move esses alunos para terras distantes.

P11: Com certeza é uma experiência diferente de ler uma bula de remédio, um folheto instrucional. É viajar, é ter a experiência de passear, de ser livre para viver novas experiências junto com o autor.

P12: Eu acredito que a leitura literária é a imaginação que te leva a esperança. Têm crianças que veem na literatura uma saída da sua realidade, a possibilidade de sonhar. A literatura te

tira dessa realidade, você pode sonhar e ver algo diferente que pode ser também encantador, você sai do seu mundo sem sair do seu sofá.

P13: É uma leitura que permite a gente a pensar sobre a nossa condição enquanto seres humanos. O aluno possa trazer elementos da vida dele para associar as leituras com a vida.

14- Na sua concepção, quais são os objetivos que o professor deve ter em mente ao propor a leitura de textos como poemas, contos, crônicas e romances?

P1: Fazer que os alunos entrem no universo da narrativa.

P2: Bom, de preferência você conhecer bem sobre a obra que você está sugerindo, apresentar os conceitos, fazer a leitura da obra também dando algumas referências.

P3: Eu quero que eles consigam fruir da literatura, então eu quero que eles tenham o prazer em ler.

P4: Que ele leia para ele saber qual é a ideia do autor, qual é a síntese do texto. O que o autor quis dizer com o texto.

P5: Bom, eu penso que quando a gente trabalha em sala de aula, devemos ter em mente as habilidades da BNCC.

P6: A nossa dificuldade é fazer o aluno perceber a diferença de um texto literário para um texto não literário.

P7: Assim ... eu vou ter a presença de elementos – por exemplo – no poema a carga emocional é diferente. Alguns alunos conseguem chegar nessa percepção.

P8: O principal cuidado é que seja uma leitura interessante para a grande maioria.

P9: Tem que ser o que mais ou menos o aluno vai gostar.

P10: Que o professor conheça bem a obra que ele vai aplicar.

P11: Que seja uma obra atrativa para o aluno e que o aluno vai fazer alguma conexão com sua vida.

P12: Que os alunos não fiquem entediados.

P13: Tem que saber um pouco sobre o público, conhecer o que eles gostam, para poder trazer o que eles não gostam, mas isso é aos poucos, por isso é que eu trago imagens, a tirinha, os anúncios publicitários que daí eles olham e já vão buscando.

15- Na sua rotina pedagógica, você tem a possibilidade de ter momentos específicos para a promoção da prática de leitura literária?

P1: Alguns momentos sim, mas também boa parte eu trabalho argumentação, produção textual com eles, debates...

P2: Eu tento estabelecer uma sequência lógica a partir da proposta do que vai acontecer.

P3: Teve vários anos que eu queria seguir o currículo certinho (porque eu já estou há dez anos em sala de aula). Eu não lia com os alunos. Para mim é muito mais importante estimular o prazer do que empurrar as obras só porque vão cair no vestibular quando eles fizerem no futuro. Eu crio esse tempo, eu dou esse espaço para a literatura.

P4: Às vezes consigo trabalhar um gênero, um tipo textual.

P5: Especificamente a leitura literária não.

P6: Sim. Às vezes a gente tira um dia para fazer.

P7: Em alguns momentos, parte da rotina.

P8: Uma vez eu fiz uma aula na sala sobre HQ e tirinhas e eu tentei fazer, por exemplo, os efeitos de sentido, sátira.

P9: Em alguns momentos. Eu me lembro de ter levado lendas para eles. Dividimos a sala em grupos e realizamos atividades.

P10: Sim. Como eu te falei da sexta. Nas minhas salas de 6º, 7º, 8º e 9º ano têm estantes e elas ficavam vazias. Têm os alunos das outras séries e eu não levo os das minhas turmas lá até porque é muito pequeno e para os alunos das outras salas poderem visitar a biblioteca nesse horário. Eu seleciono livros da biblioteca mais voltados para essas séries e coloco nas estantes. Eu levo uma quantidade maior de livros que o número de alunos da sala e eles podem trocar livros entre si. Faço rodízios de livros entre as turmas também.

P11: Às vezes sim. Fizemos uma atividade em Literatura de Cordel. Os alunos gostaram bastante. Depois da leitura, cada um fez o seu texto e fizemos a exposição em sala.

P12: Sim, mas às vezes é um pouco limitado.

P13: Nem sempre.

16- No contexto escolar, existem programas e/ou projetos de formação continuada, como oficinas e/ou cursos, para a promoção da leitura literária?

P1: Nós fomos em um evento literário com todos os professores de Língua Portuguesa da rede [nome da escola]. Foi uma ação bem literária – ocorreu um chá da tarde ... foi bem legal. A pauta é sobre literatura, têm várias atividades que são práticas e professores de várias

escolas sentam numa mesa e, com um especialista – nós vamos aprendendo, sugerindo estratégias e dinâmicas que a gente pode usar pra melhorar esse trabalho diário aqui.

P2: Sim, propostos pela secretaria.

P3: Sim. Têm oficinas de formação continuada de leitura literária voltadas para os professores de 8º e 9 ano, porque são anos que os alunos fazem o Saeb.

P4: Sim, a secretaria oferece encontros com os formadores.

P5: Temos, em relação ao Saeb, aulas on-line para ver como trabalhar as sequências didáticas e ele dá umas ideias e a gente aplica a didática que a gente acha melhor.

P6: Sim, disponibilizada pela secretaria.

P7: Sim. São presenciais e na época da pandemia era on-line.

P8: A secretaria oferece formação e vêm os especialistas de Língua Portuguesa, mas varia o assunto. Às vezes o foco é no Saeb, às vezes em outros assuntos... Muitos trejeitos em aula eu aprendi com ele.

P9: Sim, é oferecida para os professores.

P10: Não.

P11: Não.

P12: Eu conheci o escritor Tenório Telles. Foi uma experiência enriquecedora. Eu acho que essa experiência seria perfeita para todos os professores de Português.

P13: Não na rede particular. Tive quando trabalhei temporariamente na escola pública.

LEITURA LITERÁRIA E PLANEJAMENTO ESCOLAR

17- Você acredita que a carga horária destinada a aulas e planejamento é suficiente para trabalhar a leitura literária de forma significativa?

P1: Eu acredito que a gente conseguisse trazer pelo menos para cinquenta por cento no tempo que eu tenho de carga horária de Língua Portuguesa, trabalharia a parte de gramática e a outra metade, a literatura.

P2: Significativa ... não.

P3: Não tem, mas a gente cria.

P4: Nem tanto, porque a gente tem que trabalhar a parte gramatical também e fica com pouco tempo para trabalhar a literatura.

P5: Não é suficiente.

P6: Nós temos o espaço da HTP para planejar. Algumas dessas vezes tem formação, e é muito proveitoso. Só que para planejar em outros dias fica complicado porque precisamos preencher diários, corrigir provas. Têm essas questões.

P7: Não porque como a gente trabalha com produção textual é insuficiente.

P8: Em termos. Tem a HTP. Mas para planejamento, têm burocracias e trabalhos administrativos para realizar. Existem contratempos que impedem.

P9: Não. Poderia ser maior o tempo.

P10: Não é suficiente. A gente sempre pensa em estratégias para utilizar em sala. Mas especificamente um tempo destinado para isso não.

P11: Não. O tempo que planejo aula é na minha casa aos finais de semana.

P12: Não.

P13: Não, pois depende da proposta da escola. Se o enfoque está mais em aspectos linguísticos e gramaticais, fica mais difícil.

18- Quais critérios você utiliza para selecionar textos literários para trabalhar a leitura literária em sala de aula?

P1: Eu sigo um programa uma sequência didática que a gente faz a cada bimestre e o material dos alunos é dividido por módulos. Então essas obras que a gente trabalha eles estão subdivididos em cada bimestre.

P2: Relacionado bastante também ao gosto pessoal. A gente tem uma certa afinidade com a obra, mas também o grau de relevância da obra com relação ao conteúdo programático é também importante.

P3: Eu vejo a fruição, se a leitura vai instigá-los, o que vão aprender com isso. Eu vi que estamos em um contexto de várias guerras e daí eu vi, poxa, porque não trabalhar a Anne Frank com eles?

P4: Cumprir com a proposta e também para levar conhecimento para eles. Por exemplo, narrativas.

P5: Os livros que eu leio e mais os livros que vem do cronograma que eu recebo para trabalhar. Não pode ser aleatório. Eu sigo esse cronograma.

P6: Eu procuro algo que agrada, que seja na faixa etária deles.

P7: Bem... eu levo literatura que seja mais acessível. Eu não posso levar, por exemplo, Márcio Souza porque eles não vão entender.

P8: Chame atenção deles, que seja atual. Exemplo: memes. Às vezes quando eu trago contos e fazemos reflexões conforme o contexto.

P9: Levo o que pode ajudá-los na compreensão e interpretação aguçando essas capacidades deles.

P10: O que pode desenvolvê-los, ajudá-los a refletir, a pensar.

P11: O sistema de apostila tem tópicos e sugestões de livros. Nós focamos mais nesse tipo de livro.

P12: Levar o que os alunos possam gostar.

P13: Levo em consideração a faixa etária, também a questão do currículo, a BNCC e ver também o que eles gostam. Eu tento casar essas ideias, porque senão eles não vão ler.

19- Quais as experiências que você teve com a leitura literária em sala de aula? Destaque as mais relevantes, positivas e negativas.

P1: Uma vez na sala de aula eu trouxe algumas obras literárias, pergaminhos e imagens por exemplo de Caravelas coisas que eles veem em filme. Daí eu pedi para que eles escrevessem o que eles achavam desse período histórico, como foi que tudo aconteceu.

P2: Ah, o que eu me recordo é de ter distribuído obras clássicas para os alunos lerem e fichas para realizar as atividades.

P3: Essa sobre a Anne Frank que eu te falei.

P4: Alguns alunos às vezes não dão muita importância. Se não fosse por nota, os alunos não fariam a leitura. Têm uns 3 ou 4 alunos que você percebe que gostam de ler, levam livros, mas a maioria não gosta.

P5: A gente tira um tópico do livro, lê, faz debate, cada um diz o que pensa e daí gera discussão.

P6: Bem... a semana da literatura é uma semana a nível municipal. Fizemos exposição de *lapbooks* que foram com lendas amazônicas.

P7: Às vezes, por exemplo, quando o livro traz contos... trabalhamos as narrativas, exploramos os personagens...

P8: Tinha no livro o tópico sobre Romance de Aventura e foi muito legal porque conversamos e debatemos sobre as Aventuras de Gulliver.

P9: Essa das lendas foi muito boa. Eu vi que eles ficaram bem interessados.

P10: Essa experiência que eu faço com os alunos é muito legal. Eles esperam o dia da leitura ansiosos nas aulas que utilizamos o material de Português. Eu vejo que eles gostam de interagir, falar com os amigos, ajudar a escolher os livros. É muito bom.

P11: Essa da Literatura de Cordel que eu te falei.

P12: A do Pequeno Príncipe.

P13: Tive um momento muito legal no 8º ano foi um trabalho de seminário em que cada grupo ficava com um autor específico aí nesse trabalho eu priorizei autores brasileiros, internacionais. Eu acredito ser muito importante trabalhar autores brasileiros, internacionais, como Kafka, Machado de Assis, Graciliano Ramos... para eles terem conhecimento de mundo, para quando eles chegarem no Ensino Médio, já terem noção, porque às vezes eles vão para o Ensino Médio sem saber. Isso nem todo o professor faz... assim... como não está bem explícito, obrigatório na BNCC, os professores vão deixando para outra etapa.

20- Quais sugestões você daria para o fortalecimento do ensinar e aprender a leitura literária nas escolas?

P1: Eu acho que para a gente incentivar a leitura devemos levar os alunos para visitar bibliotecas públicas para ver história, se conectar com ela, manusear os livros. Eu acredito que quando eles estiverem com contato com uma obra e vão criar um laço com ela.

P2: Em primeiro lugar talvez a disponibilidade de bibliotecas que eu acho que nem todas têm. E quando têm, nem todas dispõem de um profissional. Eu acho interessante ter um horário na semana, um dia na semana específico e organizado para isso.

P3: O professor tem que gostar de ler. O professor deve abrir espaço da leitura literária na sua vida e querer abrir espaço na vida dos alunos. Parte primeiro da gente. Para mim a literatura é essencial. Eu sou escritora também inclusive eu priorizo no meu contexto atividades de estudo, de leitura... Se quisermos formar esses leitores, nós temos que ler também. Mas aí a própria desvalorização do professor não ajuda. Muitos professores trabalham três horários. Eu sou professora com mestrado e só trabalho 20 horas. O mestrado me traz um acréscimo financeiro. Eu faço questão de ser só 20h para dar o meu máximo.

P4: Estimular a leitura em casa.

P5: Teria que ter mais livros suficientes para que tivesse, além dos disponíveis na escola, quantidade suficiente para que cada aluno pudesse levar para casa.

P6: A criação de um espaço que ocorra efetivamente a biblioteca. Que os alunos leiam, se concentrem. Mas para isso, tem que ter uma biblioteca que comporte isso.

P7: O que falta seria investir mais no aluno, na sensibilização com a leitura. Só assim teremos leitores mais interessados.

P8: Tem que começar da base. Lá no primeiro aninho. E tem que ter programas para incentivar a leitura em casa com as famílias. Não tem motivação em casa. Para criar o hábito de ler depois do 6º ano fica muito difícil.

P9: Eu acredito que fazer com que a biblioteca seja mais frequentada por todos, que seja um local que seja mais consultado.

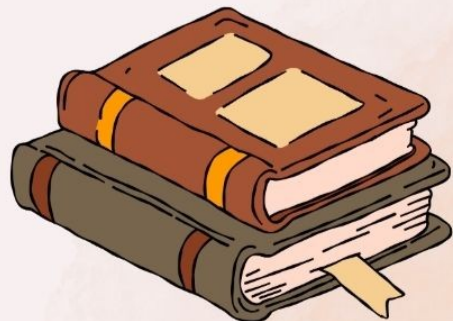
P10: Para mim o professor precisa gostar de estudar, de buscar, de ler uma boa quantidade de livros. Só assim que vai incutir nos alunos uma variedade de livros de literatura em sala de aula.

P11: Partir das vivências sociais dos alunos. Eu acho isso fundamental porque abre portas para que o aluno venha a construir, imaginar... Isso é essencial na leitura.

P12: Importante ver o contexto das crianças. O que eles vão gostar? Aumentar os recursos de livros na escola, promovendo maior acessibilidade para que eles tenham um maior repertório possível de leitura.

P13: O contexto familiar interfere totalmente nessa questão. Se em casa o aluno não tem estímulo para a leitura, não ouve falar em autores, ou pelo menos de lendas amazônicas, ele não vai ter repertório para a literatura se ele não tem essa influência diária na vida dele. Só a escola não é o bastante.

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL



OFICINA PEDAGÓGICA *de leitura literária no* *Ensino Fundamental 2*

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa

Discente: Jéssica Paz da Silva Lago

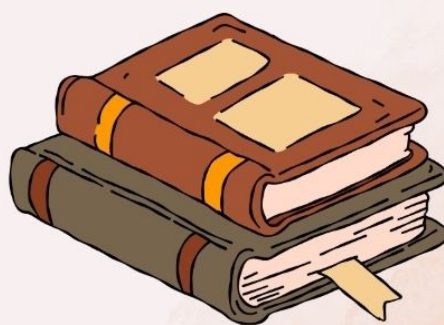


Apresentação

A Portaria 131, de 28 de junho de 2017, dispõe acerca do Mestrado e Doutorado Profissionais regulamentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Na Universidade Federal de Lavras – UFLA, a Resolução PRPG Nº 049 de 18 de abril de 2022 traz, em seu artigo 35, algumas atribuições endereçadas aos orientadores no sentido de que direcionem os discentes nas etapas da realização da pesquisa e que essa produção apresente o produto educacional.

Dessa forma, para a referida atividade acadêmica, apresentamos aos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 2 a proposta de realização de uma Oficina Pedagógica de Leitura Literária.





Justificativa



A oficina justifica-se pelo fato de que, conforme apontam Cosson (2014) e Zilberman (2008), a literatura, em diversos contextos escolares, tem sido frequentemente utilizada como elemento coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, os autores defendem que a leitura literária possui potencial para assumir um papel protagonista no contexto educacional, na medida em que possibilita a exploração de suas características estéticas, a ativação de processos imaginativos e a promoção de reflexões críticas por parte dos estudantes.

Nesse sentido, a proposição de uma oficina pedagógica conectada ao ambiente escolar apresenta-se como uma estratégia relevante para que os professores possam vivenciar a leitura literária de maneira significativa, reconhecendo-a como protagonista do processo educativo. A proposta favorece a reflexão sobre as práticas de leitura do texto literário em sala de aula incentivando efetivamente a valorização da literatura.

Vamos experienciar o texto literário nessas nuances? Sejam todos bem-vindos à Oficina Pedagógica de Leitura Literária no Ensino Fundamental 2.





Oficina Pedagógica de leitura literária no Ensino Fundamental 2



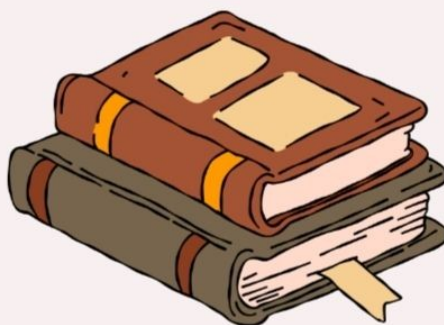
Objetivo geral:

Promover a reflexão dos professores acerca da especificidade da leitura literária no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental 2.

Objetivos específicos:

→ Discutir com os docentes pressupostos da leitura literária no âmbito do Ensino Fundamental 2.

→ Realizar com os docentes experiências significativas de leitura literária no Ensino Fundamental 2.



Apresentação da proposta

A oficina será fundamentada na obra *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson. O referido autor traz várias possibilidades de trabalhar a leitura literária em sala de aula.

Nesse sentido, a oficina será realizada em dois encontros, cada um com duração de três horas, totalizando seis horas de atividades.

Os encontros serão planejados de maneira dinâmica, contemplando momentos de exposições teóricas, discussões coletivas, leitura e análise de textos literários, bem como atividades práticas que possibilitem a aplicação dos conceitos estudados.



● Primeiro encontro



No sentido de impulsionar o diálogo com os docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 2, caro mediador, realize uma roda de conversa. Neste momento, é a hora de promover a participação de todos os professores presentes de forma a externalizarem suas conjecturas acerca da leitura literária em suas respectivas atuações em sala de aula. As perguntas norteadoras serão:

MOMENTO
1



Quais são as suas concepções de leitura literária?



O que o texto literário pode provocar no leitor?



Após as reflexões iniciais, realizar a leitura compartilhada do poema de Carlos Drummond de Andrade intitulado “Elegia a Um Tucano Morto”, concedendo espaço para a reflexão, fruição e interpretação.



Elegia a Um Tucano Morto

Carlos Drummond de Andrade

Ao Pedro



Dica: Professor, você pode colocar um som instrumental com natureza e pássaros ao fundo enquanto o poema é lido.



O sacrifício da asa corta o voo
no verdor da floresta. Citadino
serás e mutilado,
caricatura de tucano
para a curiosidade de crianças
e indiferenças de adultos.
Sofrerás a agressão de aves vulgares
e morto quedarás
no chão de formigas e de trapos.

Eu te celebro em vão
como à festa colorida mas truncada,
projeto da natureza interrompido
ao azar de peripécias e viagens
do Amazonas ao asfalto
da feira de animais.
Eu te registro, simplesmente,
no caderno de frustrações deste mundo
pois para isto vieste:
para a inutilidade de nascer.



Dividir o quadro da sala de aula em duas metades, escrevendo as palavras “natureza” e “cidade” da seguinte forma:

MOMENTO
3



Após, pedir aos professores que escrevam no quadro palavras do poema que remetam aos grupos. Em seguida, mediador, solicite aos docentes que relatem as relações percebidas entre as palavras destacadas e os respectivos grupos, incentivando a explicitação dos sentidos construídos, das possíveis interpretações e das conexões estabelecidas com o contexto do poema.

Logo após, realizar o “momento reflexivo”. Caro mediador, como sugestão, pode estimular os professores a perguntarem, de forma simbólica, ao tucano:



O que você tem mais saudade da sua infância?



Quais sentimentos você teve ao sair do Amazonas?



Quem é o Pedro?

Subsequentemente, mostrar o vídeo de Pedro Drummond, neto do célebre Carlos Drummond de Andrade, explicando o contexto do poema. Caro mediador, segue o link do vídeo:



<https://www.youtube.com/watch?v=bbYTioVMSoE>



Convide os professores a conhecerem a biografia de Carlos Drummond de Andrade. Mediador, segue o link do vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=NE8PACU9hHg>.



Caro mediador, convide os professores a refletirem e socializarem acerca da grandiosidade desse célebre poeta mineiro.



Depois, como sugestão, peça para os professores reescreverem o poema -> pode ter final feliz, final triste, pode ser dramático, ter suspense... É importante aqui explorar a imaginação.

-> Após esse momento, realizar a socialização.

Após as socializações, pedir que registrem em *post-its* palavras que representem as suas concepções sobre a leitura literária, compartilhem com os colegas e confeccionem um painel para ser exposto na sala de aula em um local que seja visível nos dois encontros da oficina.

MOMENTO 5

Mediador, retome o poema intitulado “Elegia a Um Tucano Morto” de Carlos Drummond de Andrade e provoque as seguintes indagações aos docentes:



De que maneira a conexão de ideias em um poema influencia a construção de sentido pelo leitor?



Se tirássemos versos desse poema, o seu sentido seria mantido?



Mediador, como sugestão, no sentido de materializar a figura do tucano e enfatizar que a construção de sentido é um caminho a ser percorrido em etapas, proponha aos docentes a realização de um origami de tucano. O tutorial está aqui:



<https://www.youtube.com/watch?v=dOXyc8qjmQo>.

Veja como fica o tucano pronto:

MOMENTO
6



Fonte: Arquivo Pessoal

Para a finalização do primeiro encontro, mediador, distribua aos docentes participantes uma folha impressa contendo o conto de Marina Colasanti intitulado “Um Espinho de Marfim”, pedindo aos professores que realizem, em momento anterior ao segundo encontro da oficina, a leitura do texto, tendo como base os pressupostos construídos com eles no primeiro encontro de forma a perceberem aspectos da leitura literária → enfatizando as sensações, percepções, deixando o imaginário fruir nas fronteiras espaciais e temporais. Para atividade do encontro posterior, o texto será retomado.

Segundo encontro

O primeiro momento do segundo encontro será destinado à socialização da experiência do fruir da obra literária, no sentido de relatar as impressões do texto de autoria de Marina Colasanti “Um Espinho de Marfim” evidenciando como os professores percebem o “apreciar a obra” → sem pressões, como por exemplo: receber uma nota na disciplina de Língua Portuguesa, preencher fichas de leitura tradicionalmente postas ou utilizar o texto para buscar tópicos gramaticais.



MOMENTO
1

Após os relatos, levar o conto de Guimarães Rosa intitulado “A Terceira Margem do Rio”.



Pedir aos docentes que realizem a leitura literária do texto impresso.

Acompanhar o processo de leitura para auxiliá-los no ritmo, na fruição e percepção textual.

Após, realizar a socialização da obra de forma conjunta. Assim sendo, os docentes compartilham suas experiências estéticas, comentando as sensações, percepções e reflexões suscitadas pela obra.

Caro mediador, nesse processo, o diálogo e a escuta são valorizados e a construção de significados de maneira colaborativa é evidenciada.

Agora, vamos transformar a sala de aula em um rio literário dos mistérios.



Mediador, disponha um TNT da cor azul na sala e coloque imagens viradas para baixo dos elementos que simbolizam a obra. Exemplo: rio, margem, barco, espelho, solidão, silêncio, sombras, anoitecer, amanhecer, pai, filho, família. Propor a formação de um círculo de professores em volta do “rio”.

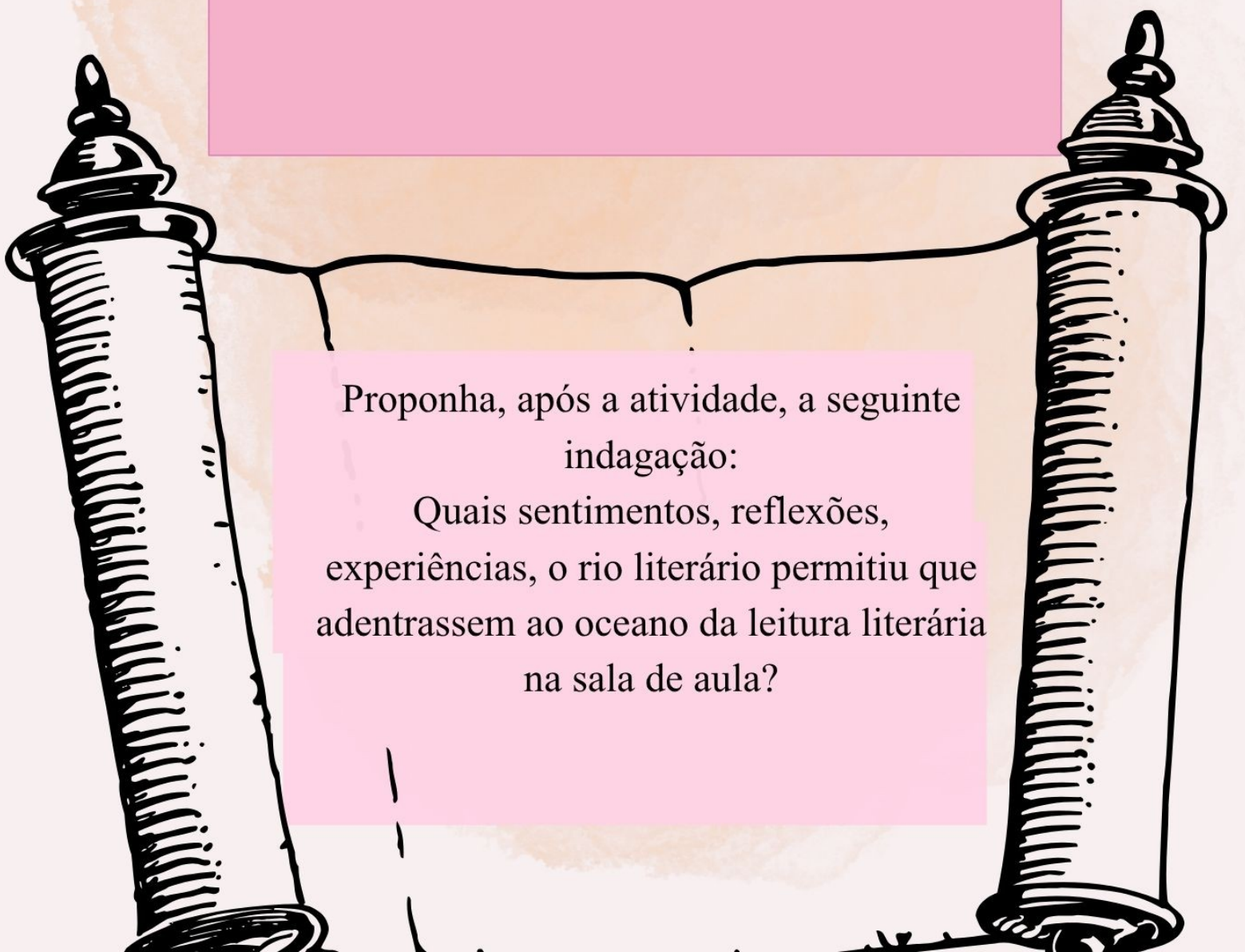


MOMENTO
2

Agora, cada professor terá a sua vez de pegar uma imagem, descrever para a sala fazendo referências ao poema e os colegas precisam adivinhar qual é a figura correspondente. É importante ter os palpites e justificá-los fazendo conexão ao texto.



Após esse momento, possibilitar que os docentes discutam entre si as referências, construindo caminhos de interpretação do conto. Dialogar com os professores acerca das impressões sobre o texto extraindo possibilidades de trabalhar a obra em sala de aula em uma perspectiva de leitura literária.



Proponha, após a atividade, a seguinte indagação:

Quais sentimentos, reflexões, experiências, o rio literário permitiu que adentrassem ao oceano da leitura literária na sala de aula?

Após a experiência com o conto de Guimarães Rosa, dividir os professores em grupos e solicitar que os docentes criem um plano de aula endereçado aos seus estudantes do Ensino Fundamental II.

Compartilhar, após, as ideias e proposições.

Em seguida, realizar uma roda de conversa e traçar caminhos em relação à leitura literária voltando às questões iniciais da oficina:



→ Quais são as suas concepções de leitura literária?

→ O que o texto literário pode provocar no leitor?

MOMENTO
3



Mediador, nesse momento reflexivo, comente sobre o poema do célebre poeta amazonense Thiago de Mello intitulado “A Vida Verdadeira” e recite os versos:

“Não, não tenho caminho novo.

O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.”



Peça aos professores que relatem quais são os novos caminhos possíveis para um trabalho efetivo com o texto literário, evidenciando as inúmeras possibilidades de proporcionar o protagonismo da literatura em sala de aula.

Voltar aos *post-its* iniciais respondendo à pergunta norteadora:

→ O que leitura literária?

Após, adicionar mais palavras relacionadas.



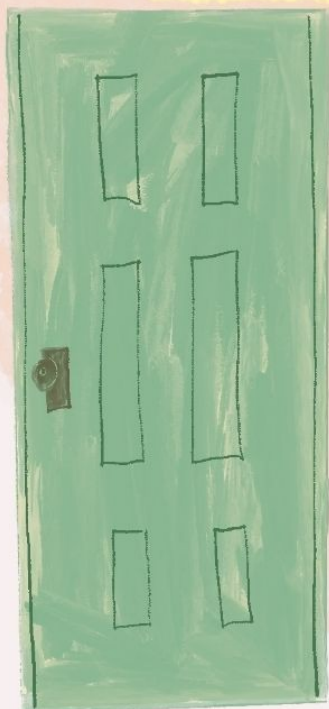
MOMENTO
5

Em seguida, mediador, peça aos professores que retirem os *post-its* feitos no primeiro dia de oficina da sala. Após, fazer um momento reflexivo, peça que adicionem palavras e leiam para socializar com todos.



MOMENTO 6

Os *post-its* serão retirados de dentro do local que foram realizadas as atividades da oficina (sala de aula). Os participantes se dirigem para a porta da sala para colar os *post-its* no espaço. Para simbolizar que os professores, conhecendo a leitura literária e suas especificidades, podem abrir as portas para que os estudantes também tenham acesso a esse universo, mediador, juntamente com os docentes, abra a porta como uma entrada ao explorar essas possibilidades.





Materiais

- Canetinhas
- Computador
- Data-show
- Folhas de papel sulfite
- Folhas impressas contendo os contos, os poemas e as ilustrações dos contos
- Fitas adesivas
- *Post-its*
- TNT azul



Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Elegia a um tucano morto**. In:

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 1413.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. 1599 p.

BIOGRAFIAS. **BIOGRAFIA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE – POETA BRASILEIRO**. YouTube, 31 jan. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NE8PACU9hHg>. Acesso em: 20 fev. 2026.

COLASANTI, Marina. Um espinho de Marfim. In: **Um Espinho de Marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM. p. 39, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática / Rildo Cosson. – 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 18 jul. 2024.

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14263>. Acesso em: 16 abr. 2024.

EASY ORIGAMI. **Tucano de Origami Dobrado com Uma Só Folha – Visual Surpreendente!**. YouTube, 9 jul. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dOXyc8qjmQo>. Acesso em: 27/02/2026.

MELLO, Thiago de. **A vida verdadeira**. In: MELLO, Thiago de. Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. p. 9.

Referências

PORTARIA No - 131, DE 28 DE JUNHO DE 2017. **Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais.** Portaria CAPES Nº 131, de 28 de junho de 2017. Disponível em:
<<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>>. Acesso em: 03/10/2024.

Produtos educacionais do mestrado profissional em educação : saberes vivenciais / organizadores: Ilsa do Carmo Vieira Goulart ... [et al.]. – Lavras : PPGE/UFLA, 2020.

RESOLUÇÃO PRPG Nº 049 de 18 DE ABRIL DE 2022. **Dispõe sobre o Regulamento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA).** Disponível em:
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://sigaa.ufla.br/sigaa/verProducao%3FidProducao%3D564988%26key%3D1c925db7ca709ec124a8bb8f622b0fb7&ved=2ahUKEwjktKroPKIAxVHp5UCHR-pFvEQFnoECB4QAQ&usg=AOvVaw0dOiOpMmus2quA_X-qHOiH>. Acesso em: 03/10/2024.

ROSA, João Guimarães. “A terceira margem do rio”. In: _____. **Ficção completa: volume II.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

TAVEIRA, Caio. **Elegia a um tucano morto – Carlos Drummond de Andrade.** YouTube, 26 jul. 2012. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=bbYTioVMSoE>. Acesso em: 20/01/2026.

ZILBERMAN, Regina. O PAPEL DA LITERATURA NA ESCOLA. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>.. Acesso em: 22 jun. 2024.