

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Marcos José de Andrade

**Educação Literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental:
desafios formativos e institucionais para a prática e mediação
docente**

Taubaté – SP
2026

Marcos José de Andrade

**Educação Literária nos Anos Finais do Ensino
Fundamental: desafios formativos e institucionais
para a prática e mediação docente**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre pelo Mestrado
Profissional em Educação da Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Educação: Formação
Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa 1: Inclusão e Diversidade
Sociocultural junto ao Projeto de Pesquisa Políticas
Educacionais e Inclusão

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes
Bussolotti

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Fátima de Melo
Toledo

Taubaté – SP

2026

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

A553e Andrade, Marcos José de
Educação Literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental :
desafios formativos e institucionais para a prática e mediação docente /
Marcos José de Andrade. – 2026.
154 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de
Pesquisa e Pós-graduação, 2026.
Orientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, Departamento
de Comunicação e Negócios.
Coorientação: Profa. Dra. Maria Fátima de Melo Toledo, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação literária. 2. Letramento literário. 3. Formação docente.
4. Literatura. 5. Anos Finais. I. Universidade de Taubaté. Programa de
Pós- graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO ALUNO MARCOS JOSÉ DE ANDRADE

Aos oito dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis, realizou-se virtualmente, a sessão de defesa da dissertação de mestrado intitulada “**Educação Literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental: desafios formativos e institucionais para a prática e mediação docente**” apresentada pelo mestrando **Marcos José de Andrade**, graduado em Letras na instituição UNITAU, que concluiu os créditos exigidos para a obtenção do **Grau de Mestre em Educação**, área de concentração: Formação Docente para a Educação Básica segundo os registros constantes na Secretaria dos Cursos de Pós-graduação, no processo SPG 001130/2026. Os trabalhos foram instalados às 10h, pelo **Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti**, Presidente da Banca Examinadora e orientadora do candidato e pelos seguintes professores: **Profa. Dra. Maria Fátima de Melo Toledo** (Coorientadora), **Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza** (membro interno) e **Prof. Dr. Atilio Catosso Salles** (membro externo). A Banca Examinadora, tendo decidido aceitar a dissertação, passou à arguição pública do candidato. Encerrados os trabalhos da Defesa da dissertação, a Banca Examinadora apresentou o parecer final:

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Considerou o aluno: **APROVADO**

Profa. Dra. Maria Fátima de Melo Toledo

Considerou o aluno: **APROVADO**

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Considerou o aluno: **APROVADO**

Prof. Dr. Atilio Catosso Salles

Considerou o aluno: **APROVADO**

Eu, **Alessandra Aparecida Ramos**, Secretária dos Cursos de Pós-graduação da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Taubaté, lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Taubaté, 08 de abril de 2026.

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Profa. Dra. Maria Fátima de Melo Toledo

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

ATILIO CATOSSO
SALLES:0276265
9124

Assinado de forma digital
por ATILIO CATOSSO
SALLES:02762659124
Dados: 2026.04.08 17:15:09
-03'00'

Prof. Dr. Atilio Catosso Salles

Alessandra Aparecida Ramos
Secretária

RESUMO

A presente dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa 1 – Inclusão e Diversidade Sociocultural do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, examina as configurações institucionais e formativas que tensionam o trabalho de professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental na promoção da educação literária no Sistema Municipal de Ensino de Taubaté/SP. Busca compreender como se organizam as práticas de leitura literária e indicar encaminhamentos para enfrentar os obstáculos identificados. Trata-se de pesquisa de campo qualitativa, desenvolvida com 36 docentes do sistema municipal, que combinou questionário on-line, grupo focal, estudo bibliográfico e análise de conteúdo temática, articulados por triangulação de dados. O estudo analisa programas de incentivo à leitura, bibliotecas, salas de leitura e eventos de letramento literário existentes nas escolas ou promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, discutindo-os como iniciativas específicas inscritas em uma perspectiva mais ampla de educação literária; examina a formação acadêmica e profissional dos participantes, a pertinência e o alcance das ações formativas relacionadas ao trabalho com literatura e os efeitos de procedimentos administrativos das unidades escolares sobre o planejamento e a realização das práticas literárias; e apresenta um guia pedagógico, em formato *e-book*, voltado ao fortalecimento do letramento literário. Os resultados indicam que os professores caracterizam a formação inicial como predominantemente teórica, com lacunas em componentes didático-metodológicos voltados à mediação da leitura literária, e relatam oferta descontínua e pouco sistemática de formação continuada na área. Os dados também evidenciam uso recorrente do livro didático como recurso central, dificuldades de acesso a acervos atualizados e diversificados, fragilidade de projetos de leitura e baixa articulação com as famílias, fatores que, somados às restrições de tempo pedagógico e às exigências avaliativas, limitam a implementação de propostas de educação literária mais contínuas e diversificadas. Alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4, 10 e 11, a investigação propõe reformulações curriculares, melhorias nas condições de trabalho e o fortalecimento de políticas institucionais voltadas à qualificação da formação docente e dos acervos escolares, oferecendo subsídios para a consolidação de práticas leitoras mais equitativas e formativas em contextos municipais semelhantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária. Letramento literário. Formação docente. Literatura.

ABSTRACT

This dissertation, developed within Research Line 1 (Inclusion and Sociocultural Diversity) of the Professional Master's Programme in Education at the University of Taubaté, investigates the institutional and formative conditions that shape—and often constrain—the work of Portuguese language teachers (grades 6–9) in promoting literary education in the Municipal School System of Taubaté (São Paulo, Brazil). The study examines how literary reading practices are organised in schools and outlines pathways to address the obstacles identified. Adopting a qualitative field design, the research involved 36 teachers and combined an online questionnaire, a focus group, bibliographic study, and thematic content analysis, articulated through data triangulation. It analyses reading-promotion programmes, libraries, reading rooms, and literary literacy events offered by schools or the Municipal Department of Education, situating them within a broader framework of literary education. It also examines participants' academic and professional preparation, the scope and relevance of continuing professional development related to literature teaching, and the impact of school administrative procedures on the planning and enactment of literary practices. Finally, it presents a pedagogical guide (e-book format) aimed at strengthening literary literacy. Findings indicate that teachers describe their initial education as predominantly theoretical, with limited didactic-methodological preparation for mediating literary reading, alongside discontinuous and unsystematic in-service learning opportunities. The data also show recurrent reliance on textbooks as the main resource, restricted access to updated and diverse collections, fragile reading projects, and limited family–school engagement. Combined with reduced instructional time and strong assessment pressures, these factors hinder the implementation of sustained and diversified literary education initiatives. Aligned with Sustainable Development Goals 4, 10, and 11, the study proposes curriculum revisions, improvements in working conditions, and stronger institutional policies to enhance teacher education and school collections, supporting more equitable and formative reading practices in similar municipal contexts.

KEYWORDS: Literary education. Literary literacy. Teacher education. Literature.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa Humana
CNE/CP	–	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNS	–	Conselho Nacional de Saúde
EF II	–	Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental II
FIES	–	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
HA	–	Hora-Atividade
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
MLA	–	Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté
ODS	–	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	–	Projetos Pedagógicos de Curso
ProUni	–	Programa Universidade para Todos
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
TLCE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
UNIVAP	–	Universidade do Vale do Paraíba
USP	–	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama de Pesquisa

Quadro 2 – Descritores de Pesquisa

Quadro 3 – Dimensões teóricas e categorias empíricas da análise

Quadro 4 — Articulação Grupo Focal vs. Questionário

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Pergunta de Qualificação
- Figura 2 – Quantidade de disciplinas na formação inicial
- Figura 3 – Assuntos abordados na formação inicial
- Figura 4 – Participação em formações continuadas em literatura
- Figura 5 – Temas mais abordados nas formações continuadas
- Figura 6 – Material ou Recurso utilizado com maior frequência
- Figura 7 – Forma de trabalho/aplicação do material didático
- Figura 8 – Crença na adequação dos materiais didáticos
- Figura 9 – Dificuldade de acesso aos materiais didáticos
- Figura 10 – Forma de trabalho com a literatura em sala de aula
- Figura 11 – Gêneros literários mais abordados
- Figura 12 – Uso de tecnologia para ensino de literatura
- Figura 13 – Integração de projetos ao cotidiano escolar
- Figura 14 – Fatores externos que influenciam negativamente

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	11
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	14
1.2 Delimitação do Estudo.....	15
1.3 Problema	16
1.4 Objetivos.....	17
1.4.1 Objetivo Geral.....	17
1.4.2 Objetivos Específicos	17
1.4.3 Escala	18
1.5 Organização do Projeto	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 Fundamentos conceituais da educação literária.....	20
2.1.1 Educação literária, letramento literário e ensino de literatura: aproximações e diferenças	22
2.2 Estado da Questão: panorama das pesquisas sobre educação literária	25
2.2.1 Educação e Ensino de Literatura	31
2.2.2 Letramento Literário	32
2.2.3 Educação Literária e Letramento	33
2.2.4 Ensino Fundamental e Leitura Literária	35
2.3 Formação Docente: Fundamentos Teóricos	37
2.3.1 A Natureza da Formação do Professor-Leitor-Mediador	37
2.3.2 Formação Inicial: Lacunas e Desafios Contemporâneos	38
2.3.3 Formação Continuada: Desafios de Implementação e Impactos nas Práticas	39
2.4 Materiais Didáticos e Recursos Disponíveis: Fundamentos Para Leitura	40
2.4.1 O Livro Didático: Centralidade e Limites	40
2.4.2 Diversificação de Materiais e Acervos: Ampliação das Experiências Leitoras	41
2.4.3 Tecnologias Digitais na Educação Literária: Possibilidades e Tensões	42
2.5 Educação Literária: Dimensões Estética, Cognitiva e Afetiva.....	42
2.5.1 Literatura como Direito Humano e Bem Cultural	43
2.5.2 Educação Literária como Experiência Formativa Multidimensional	44
2.5.3 Tensões entre Fruição Estética e Instrumentalização da Leitura	45
2.6 Mediação Docente e Letramento Literário: Construção de Sentidos na Leitura.....	46
2.6.1 O Professor como Mediador-Leitor	47
2.6.2 Letramento Literário: Processo de Apropriação de Sentidos	49

2.6.3 Estratégias Pedagógicas de Mediação da Leitura Literária	50
2.6.4 Implicações Teórico-analíticas para Análise dos Dados	51
2.7 Projetos e Ações de Leitura: Dimensão Institucional e Comunitária	52
2.7.1 Eventos de Letramento Literário	53
2.7.2 Bibliotecas e Salas de Leitura: Espaços de Circulação da Leitura	54
2.7.3 Integração Escola–Família–Comunidade nas Práticas de Leitura	54
2.8 Condições Socioculturais e Contextos Escolares: Dimensões Estruturantes	55
2.8.1 Desigualdades de Acesso e Repertório Cultural	55
2.8.2 Condições de Trabalho Docente: Sobrecarga e Fragmentação	56
2.8.3 Políticas Institucionais e Orientações Curriculares	56
2.8.4 Interdisciplinaridade e Articulação Curricular nas Práticas de Leitura	57
2.9 Sistematização Teórica e Definição das Categorias Analíticas	58
2.10 Lacunas da Produção Acadêmica e Contribuições da Pesquisa	62
2.10.1 Lacunas Temáticas	63
2.10.2 Lacunas Geográficas e Contextuais	63
2.10.3 Lacunas Metodológicas	64
2.10.4 Lacunas Teórico-Analíticas	64
2.10.5 Desdobramentos e Implicações para Política Educacional e Formação Docente	65
2.11 Caminhos para uma Educação Literária Transformadora	65
3 METODOLOGIA	68
3.1 Participantes	68
3.2 Instrumentos de Pesquisa	69
3.2.1 Questionário	69
3.2.2 Grupo Focal	70
3.2.3 Elaboração dos instrumentos e articulação com categorias teóricas	71
3.3 Procedimentos para Coleta de Dados	72
3.3.1 Aplicação do Questionário	73
3.3.2 Realização do Grupo Focal	73
3.3.3 Considerações Éticas e Operacionais	74
3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)	74
3.4.1 Análise do questionário	76
3.4.2 Análise do Grupo Focal	77
3.4.3 Articulação Grupo Focal vs. Questionário	79
3.4.4 Procedimentos de Análise de Conteúdo	82
3.5 Uso de Inteligência Artificial Generativa (IAG)	84
4 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO	87

4.1 Resultados do questionário on-line: síntese dos eixos investigados.....	87
4.1.1 Síntese dos resultados do questionário por eixo temático	90
4.2 Grupo focal: percepções docentes sobre a educação literária	119
4.2.1 Formação docente e trajetória leitora: percepções e experiências relatadas...	119
4.2.2 Materiais didáticos e acesso a acervos literários: percepções e experiências docentes	120
4.2.3 Concepções de educação literária: sentidos atribuídos pelos docentes	121
4.2.4 Práticas de mediação da leitura literária e letramento literário: percepções e experiências docentes	122
4.2.5 Projetos institucionais e ações de leitura: percepções e experiências docentes	123
4.2.6 Condições socioculturais e institucionais do trabalho docente: percepções e experiências relatadas	124
4.3 Triangulação metodológica: integração entre questionário, grupo focal e referencial teórico	126
4.3.1 Pressupostos e operacionalização da triangulação analítica	126
4.3.3 Lugar da literatura na escola: presença no currículo e finalidades atribuídas	130
4.4 Síntese integrada: formação, materiais, mediação, projetos e condicionantes institucionais	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A	147
APÊNDICE B	155
APÊNDICE C	156
APÊNDICE D	157
ANEXO 1	161

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Sou Marcos José de Andrade, professor de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Taubaté e professor de Educação Básica II na rede estadual paulista, atuando com turmas do 6º ao 9º ano. Este memorial apresenta meu percurso de formação pessoal, acadêmica e profissional, destacando experiências que fortaleceram meu vínculo com a educação literária e que sustentam a escolha do tema desta dissertação.

Minha trajetória escolar começou na década de 1980, em uma escola do bairro, onde cursei da pré-escola à 8ª série. Estudar nesse mesmo espaço, por tantos anos, permitiu acompanhar de perto a rotina escolar, os diferentes professores e as formas como a leitura e a escrita eram trabalhadas. Ao ingressar no Ensino Médio, em outra escola da região, tive contato com práticas de leitura mais sistemáticas, como seminários, leituras em voz alta e pequenas apresentações, experiências que ampliaram meu repertório e o sentido da literatura na minha formação.

Nesse período, uma professora de Língua Portuguesa teve papel decisivo ao propor leituras integrais de obras literárias e a socialização das impressões de leitura. Lembro-me de ter lido, com curiosidade persistente, o romance *Encarnação*, de José de Alencar, e de ter sido o único da turma a concluí-lo, experiência que, embora tenha ficado adormecida por algum tempo, retornou com força anos depois, na universidade, quando passei a compreender a literatura também como campo de estudo e de trabalho.

Ao concluir o Ensino Médio, em processos de orientação vocacional, a afinidade com Língua Portuguesa e Literatura indicou o caminho para o curso de Letras. Prestei vestibular para Letras na UNIVAP, onde ingressei e concluí a graduação. A formação inicial em Letras abriu as portas para o magistério público, possibilitando meu ingresso na rede municipal de Taubaté, contexto em que comecei a atuar com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e a vivenciar mais de perto os desafios do ensino de leitura e de literatura.

Meu primeiro dia como docente foi marcado pela mistura de ansiedade e entusiasmo diante das turmas e das responsabilidades que se apresentavam. Fui acolhido por uma gestão escolar atenta, que acompanhava processos avaliativos e discutia escolhas pedagógicas, o que funcionou como uma espécie de mentoria no início da carreira. Essa experiência contribuiu para consolidar uma postura de abertura ao diálogo e de reflexão

sobre o trabalho docente, especialmente no que se refere à leitura literária e à formação de leitores.

Ao longo dos anos, atuando em diferentes escolas municipais e estaduais, participei de projetos de leitura, eventos literários e iniciativas de formação que buscavam aproximar estudantes dos textos literários. Ao mesmo tempo, vivenciei limites concretos: tempo reduzido de aula, forte dependência do livro didático, descontinuidade de projetos, dificuldades de acesso a acervos e a materiais de leitura diversificados. Esses elementos foram se acumulando como inquietações e se tornaram questões centrais na minha prática cotidiana.

É desse lugar de professor de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, inserido no Sistema Municipal de Ensino de Taubaté, que nasce o interesse em investigar as configurações formativas e institucionais que dificultam a promoção da educação literária. A escolha do tema desta dissertação — voltada às práticas de educação literária, à formação docente e às condições institucionais que as atravessam — é, portanto, legitimada por uma trajetória marcada tanto por experiências significativas com a literatura quanto pelos obstáculos que observo diariamente nas escolas em que atuo.

Ao organizar este memorial, busco evidenciar como minha história de vida, minha formação em Letras e minha experiência docente se articulam ao objeto de pesquisa, justificando o compromisso com a compreensão e o aprimoramento da educação literária nos anos finais do Ensino Fundamental, em especial no contexto do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga fatores associados às dificuldades enfrentadas por professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Taubaté (Vale do Paraíba Paulista), para desenvolver a educação literária de seus estudantes. Parte-se do pressuposto de que a educação literária, especialmente nos Anos Finais, constitui um campo tensionado por demandas curriculares, institucionais e formativas que incidem sobre as práticas docentes e sobre as possibilidades de formação do leitor literário.

Neste estudo, o letramento literário é compreendido como um processo que extrapola a mera decodificação textual, envolvendo a capacidade de ler, interpretar e apreciar textos literários, bem como de construir sentidos e desenvolver reflexão crítica acerca das obras, em consonância com Paulino e Cosson (2009). Nessa perspectiva, a pesquisa busca compreender as práticas de educação literária mobilizadas no contexto escolar investigado e identificar os principais entraves enfrentados pelos docentes na promoção da educação literária.

A investigação delinea o cenário educacional em que se insere o objeto, apresentando um panorama contextual e histórico do ensino de literatura na escola básica, bem como as particularidades do sistema de ensino analisado. Tal abordagem visa contribuir para a compreensão das potencialidades e dos limites da educação literária no contexto escolar, especialmente nos Anos Finais.

À luz da concepção de literatura como direito humano — entendida por Candido (2011) como necessidade universal e força humanizadora —, o desenvolvimento de atividades a partir de eventos de leitura orientados ao letramento literário assume papel central na formação integral dos estudantes, articulando competências leitora e escritora a dimensões críticas e estéticas. Nesse horizonte, a constituição de leitores mais autônomos, capazes de interpretar, atribuir significados e interagir criticamente com a cultura escrita, depende de mediações sistemáticas que aproximem os textos literários das experiências concretas dos alunos nas escolas públicas municipais.

Esta investigação alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, especialmente ao ODS 4 (Educação de Qualidade), conforme proposto pela Organização das Nações Unidas (2015), ao propor estratégias didáticas para o letramento literário crítico no Ensino Fundamental II, em consonância com o Eixo Leitura da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Dialoga, ainda, com o ODS 10

(Redução das Desigualdades) e com o ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis), ao reconhecer o acesso à literatura como direito humano e bem cultural.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

De acordo com Colomer (2009) e Cosson (2014), a educação literária e o letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) caracterizam-se como processos formativos que articulam a apropriação de textos literários à adolescência, etapa marcada por demandas de identidade, autonomia e crítica cultural. No currículo da BNCC (Brasil, 2017), o campo da leitura literária é tensionado pela necessidade de mediações que promovam fruição estética, análise textual e participação em comunidades interpretativas, superando práticas fragmentadas e instrumentalizadas, conforme a abordagem de Paulino e Cosson (2009). A justificativa fundamenta-se, ainda, na premissa de Soares (2009), segundo a qual o letramento não se apreende por parâmetros fixos, dada a ausência de consenso conceitual e sua natureza contínua e processual. Ainda assim, impõe-se a investigação empírica do fenômeno, de modo a levantar dados sobre a percepção dos professores quanto às suas manifestações em contextos específicos.

Nesse sentido, a pesquisa se justifica pela necessidade de levantar dados sobre a percepção dos professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté/SP, identificando condicionantes que incidem sobre os desafios apontados pelos participantes desta pesquisa no trabalho com textos literários. A relevância reside na possibilidade de subsidiar políticas educacionais transformadoras e de contribuir para práticas pedagógicas que fortaleçam a educação literária, considerando, à luz das reflexões de Candido (2011) sobre a literatura como direito humano e de Todorov (2009) sobre sua função formativa, que o acesso desigual às obras literárias aprofunda assimetrias de formação humana.

Ademais, espera-se fomentar espaços de diálogo e desenvolvimento profissional docente — em especial no âmbito do HTPC e de formações continuadas —, oferecendo subsídios teóricos e práticos que auxiliem professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Taubaté a enfrentar os desafios da educação literária identificados por esta pesquisa.

Nesse quadro, o caso do município de Taubaté/SP contribui para compreender dinâmicas da educação literária presentes em outros sistemas municipais que compartilham

configurações semelhantes de rede: concentração de Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais em um mesmo prédio, supervisão com foco majoritariamente administrativo, forte centralidade de documentos prescritivos (Escopo-Sequência, BNCC, Currículo Paulista, Plano Municipal de Educação) e acompanhamento pedagógico orientado ao cumprimento de habilidades e metas burocráticas. Tais características, recorrentes em redes municipais brasileiras, ajudam a evidenciar como decisões de gestão e formas de organização do trabalho escolar repercutem na disponibilidade de tempo, de acervos e de condições para o desenvolvimento de práticas de educação literária mais diversificadas.

Além disso, o perfil formativo e laboral dos professores de Língua Portuguesa de Taubaté — marcado por formação inicial predominantemente conteudista, oferta irregular de formação continuada em literatura, jornadas extensas e dependência de materiais didáticos considerados apenas parcialmente adequados — indica a presença de macro-obstáculos interdependentes à consolidação do letramento literário, conforme tendências observadas no corpus analisado. Ao explicitar como esses fatores se articulam em um sistema específico, este estudo oferece elementos transferíveis para a análise de contextos municipais análogos, subsidiando a formulação de políticas de formação docente, reorganização do tempo pedagógico e revisão de materiais e projetos de leitura em diferentes redes públicas.

1.2 Delimitação do Estudo

O Sistema Municipal de Ensino de Taubaté, no Vale do Paraíba Paulista (a leste da Região Metropolitana de São Paulo), é composto por 38 unidades de Ensino Fundamental e atende aproximadamente 27.054 estudantes, dos quais mais de 8.800 em período integral. Desse total, 14.579 frequentam os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e 12.475 os Anos Finais (6º ao 9º ano). O sistema contempla, ainda, cerca de 11.403 estudantes da Educação Infantil, totalizando 39.833 alunos.

Em geral, as unidades concentram Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais em um mesmo prédio, funcionando nos períodos matutino e vespertino. As que não seguem esse padrão o fazem por especificidades de infraestrutura ou inviabilidade de adaptações.

No âmbito da gestão, o supervisor de ensino realiza visitas regulares às escolas, com foco predominantemente administrativo e de acompanhamento pedagógico. O contato direto com os professores, em geral, é mediado pela equipe gestora. O diretor concentra-se

majoritariamente em atividades administrativas; o vice-diretor, em funções relativas à rotina escolar.

O Professor Coordenador Pedagógico acompanha o trabalho didático-pedagógico e curricular, buscando assegurar a implementação de diretrizes federais e municipais (LDB, BNCC, Currículo Paulista, Plano Municipal de Educação). O trabalho docente é orientado por documentos como o Escopo-Sequência, que organiza habilidades bimestrais, cabendo ao professor planejar e selecionar estratégias de efetivação em sala de aula.

Este sistema municipal estrutura-se a partir de documentos orientadores que organizam o trabalho com leitura e literatura — entre eles, o Escopo-Sequência, projetos de leitura institucionais, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação. A forma como esses instrumentos são apropriados nas escolas, articulando prescrições curriculares, projetos de leitura e condições reais de funcionamento das bibliotecas e salas de leitura, compõe o contexto em que se inscrevem as práticas de educação literária analisadas neste estudo.

A partir da experiência do pesquisador nesse contexto, identifica-se um problema estrutural: a rigidez do acompanhamento pedagógico, frequentemente orientada à reprodução de habilidades curriculares e ao cumprimento de exigências burocráticas, em detrimento de processos reflexivos sobre estratégias de aprendizagem e práticas de educação literária.

1.3 Problema

A experiência profissional do pesquisador como professor de Língua Portuguesa e Professor Coordenador Pedagógico evidenciou contrastes significativos no uso da literatura ao longo da Educação Básica. Nos Anos Iniciais, observa-se maior engajamento dos estudantes em contação de histórias, leitura silenciosa, projetos e trabalho com gêneros diversos. Em contrapartida, no Ensino Médio — etapa em que o pesquisador atua como docente efetivo na rede estadual e para a qual confluem alunos oriundos do sistema investigado —, nota-se menor interesse e fragilização de conhecimentos básicos de literatura, dificultando o trabalho pedagógico.

Esse quadro sugere um esvaziamento progressivo da experiência literária nos Anos Finais, segmento em que a educação literária poderia consolidar interesse, repertório e competência literária. Diante disso, a problemática central consiste em compreender como

professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano estão embasados para mediar processos de leitura e interpretação de textos literários, e quais desafios enfrentam na promoção da educação literária.

Considerando o conceito de letramento literário adotado neste trabalho (ver seção 2.1), enfatiza-se a necessidade de estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade de contextos. A mediação docente entre texto e estudante assume papel central na construção de sentidos, em diálogo com os gêneros literários, os conhecimentos prévios e as experiências culturais dos alunos.

Esta é a questão norteadora: Quais configurações institucionais e formativas influenciam as dificuldades enfrentadas por professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no desenvolvimento da educação literária de seus estudantes?

As demais questões inicialmente formuladas — “de que modo os docentes podem promover uma educação leitora transformadora?” e “quais estratégias de leitura se mostram mais pertinentes?” — não são respondidas pelos dados e, portanto, serão retomadas nas Considerações Finais como desdobramentos interpretativos e propositivos.

O estudo incide exclusivamente sobre os Anos Finais, tomando o professor de Língua Portuguesa como sujeito produtor de saberes profissionais situados. A análise organiza-se em dimensões previamente definidas — formação docente, materiais didáticos, projetos de leitura, práticas pedagógicas, condições institucionais e estratégias de mediação —, assegurando consistência analítica e clareza de escopo.

1.4 Objetivos

Tendo em vista a problemática apresentada, definem-se a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar os condicionantes institucionais e formativos que produzem obstáculos e limitações à aprendizagem dos estudantes em atividades com textos literários, a partir da perspectiva dos professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté/SP.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Analisar como a formação inicial, continuada e em serviço de professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano condiciona o trabalho com textos literários no Sistema Municipal de Ensino de Taubaté/SP;
- Examinar de que modo condições institucionais e procedimentos administrativos da rede e das unidades escolares (documentos prescritivos, organização do trabalho pedagógico, uso do HTPC e do livro didático, entre outros) incidem sobre o planejamento e a realização de práticas de educação literária;
- Compreender as práticas de educação literária desenvolvidas nas escolas da rede, incluindo projetos de leitura, mediações em bibliotecas/salas de leitura e usos de materiais didáticos, identificando obstáculos e possibilidades para o letramento literário dos estudantes;
- Produzir um guia pedagógico, em formato *e-book*, para subsidiar ações que promovam o letramento literário, despertando interesse e prazer pela leitura literária em suas dimensões estética, textual e de compartilhamento de experiências.

1.4.3 Escala

Este estudo emprega abordagem multinível para examinar entraves à educação literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no Sistema Municipal de Ensino de Taubaté/SP. Fundamentada em modelos clássicos de análise curricular e organizacional, delimita-se: nível *macro* (político-institucional nacional), *meso* (gestão de rede e escolar) e *micro* (prática pedagógica cotidiana). O eixo primordial é o nível *micro* — as práticas docentes em sala de aula —, articuladas dialeticamente às dimensões intermediária e ampla.

No plano *micro*, enfatiza-se a investigação das mediações pedagógicas efetuadas por professores de Língua Portuguesa, abrangendo estratégias de leitura dialógica, exploração de gêneros literários e a gestão de obstáculos formativos e laborais vivenciados no cotidiano letivo, conforme evidenciado nos dados. Essa dimensão se articula ao nível *meso*, relativo à dinâmica da gestão escolar e do sistema municipal, no qual políticas locais — tais como programas de formação continuada, alocação de materiais didáticos e o

Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) — configuram condições materiais e organizacionais que repercutem no exercício docente.

O nível *macro*, por sua vez, engloba diretrizes nacionais, exemplificadas pela BNCC (Brasil, 2017) e pelos ODS (em especial o ODS 4), cujas prescrições curriculares e mecanismos avaliativos perpassam as instâncias *meso*, gerando impactos em cascata sobre as práticas *micro* e desvelando obstáculos burocráticos e materiais oriundos de políticas de sistema de ensino. Essa articulação multinível não apenas elucida como diretrizes nacionais (BNCC, ODS), políticas de rede e formas de gestão se materializam em desafios cotidianos nas salas de aula, mas também subsidia a proposição de intervenções integradas voltadas ao aprimoramento do letramento literário como prática sociocultural crítica, em sintonia com a perspectiva freireana de leitura de mundo e de palavra.

1.5 Organização do Projeto

Este trabalho organiza-se em Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Cronograma, Orçamento, Referências, Apêndices e Anexos. A Revisão de Literatura apresenta os referenciais teóricos e o panorama de pesquisas organizados por descritores temáticos. A Metodologia detalha participantes, instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados. As seções finais apresentam os resultados esperados e os encaminhamentos do estudo.

A partir dos elementos delineados nesta Introdução, estabelecem-se os parâmetros que conferem unidade interna à investigação, articulando o objeto educação literária às condições concretas de sua realização no Ensino Fundamental II. A seção seguinte aprofunda os referenciais teóricos que sustentam o debate sobre letramento literário, ensino de literatura e educação literária, preparando o terreno para a análise empírica desenvolvida posteriormente.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para a elaboração dos fundamentos teóricos desta investigação, buscou-se na literatura clássica e em pesquisas científicas brasileiras e internacionais elementos que pudessem orientar a interpretação dos dados coletados junto aos professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A estrutura desta revisão segue as dimensões que organizam a análise empírica, garantindo diálogo direto entre fundamentação teórica e resultados de campo.

2.1 Fundamentos conceituais da educação literária

As transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas ao final do século XX e início do século XXI produziram deslocamentos relevantes nas concepções educacionais, reposicionando o trabalho pedagógico da centralidade dos conteúdos estanques para o desenvolvimento de habilidades e competências, entendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos em situações socialmente significativas. Esse movimento, sustentado por novos parâmetros curriculares, redefiniu as orientações das redes públicas e privadas de Educação Básica e incidiu sobre a organização curricular e a produção de materiais didáticos, demandando práticas pedagógicas mais contextualizadas e críticas (Zabala; Arnau, 2010).

Nesse contexto, o referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se na compreensão de que o progresso técnico e cultural de uma sociedade somente se realiza de forma plena quando acompanhado da distribuição equitativa de bens materiais e simbólicos, entre os quais a literatura se afirma como direito humano inalienável (Candido, 2011). Tal concepção converge com Freire (1989), ao defender que a leitura do mundo antecede e fundamenta a leitura da palavra, situando a leitura — especialmente a literária — como prática social, política e formativa.

A educação literária, conforme Colomer (2009), assume papel formativo central ao articular dimensões estéticas, cognitivas, afetivas e linguísticas, possibilitando ao leitor o contato com textos que expressam valores, conflitos e visões de mundo historicamente construídos. Em consonância, Freire (1989) defende que o trabalho com a literatura deve organizar-se a partir de temas geradores oriundos da experiência social dos educandos, promovendo uma leitura dialógica e problematizadora. Candido (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que a literatura constitui necessidade universal e força

humanizadora, capaz de ampliar a sensibilidade e fortalecer o sentimento de pertencimento social.

O conhecimento, nessa abordagem, não se apresenta como dado neutro ou meramente acumulativo, mas como construção de significados atribuídos pelos sujeitos em função de seus projetos e de sua inserção social (Perrenoud *et al.*, 2002). Alfabetização e letramento configuram-se, assim, como atos criadores (Freire, 1989), nos quais leitura do mundo e leitura da palavra se articulam de modo indissociável. De acordo com Colomer (2009), a educação literária, portanto, não se constitui como “luxo” escolar, mas como condição para a compreensão e a produção de múltiplos discursos, não devendo ser marginalizada por objetivos de caráter utilitarista.

A competência literária resulta da articulação entre a adesão afetiva à leitura, que insere o sujeito em uma comunidade interpretativa, e o domínio progressivo das convenções literárias, que ampliam as possibilidades de construção de sentidos (Colomer, 2009). A leitura, compreendida como prática social, manifesta-se de formas distintas conforme os gêneros, os objetivos e os contextos socioculturais (Soares, 2010), concepção reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) ao definir o Eixo Leitura como prática ativa de interação com textos escritos, orais e multissemióticos, voltada à fruição estética, ao debate público e à construção de projetos pessoais. Negar o acesso à literatura implica, assim, aprofundar desigualdades e comprometer a formação humana dos sujeitos (Candido, 2011).

A leitura literária, entendida como prática cultural complexa, ultrapassa a decodificação e envolve processos cognitivos, sociais e históricos de construção de sentidos, conforme indicam Rossi, Peres e Silva (2016). Pesquisas de base interacionista apontam que a compreensão decorre da articulação entre conhecimentos prévios e contextos sociocognitivos (Koch; Elias, 2010; Rossi, 2005), reafirmando a natureza dialógica da relação leitor-texto, na qual ambos se constituem mutuamente, como destaca Zilberman (2012).

No campo da educação literária, o ensino de Literatura deve priorizar o contato com o sentido humano das obras, em detrimento da mera transmissão de conceitos técnicos (Todorov, 2009). Essa compreensão é aprofundada ao se argumentar que a competência literária permite ao leitor compreender a realidade e construir sentidos próprios em diálogo com a Estética da Recepção (Colomer, 2007). Nessa mesma direção teórica, o letramento

literário é compreendido como processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos (Paulino; Cosson, 2009).

Nessa direção, Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos. Para Cosson (2006), cabe ao professor fomentar a disposição crítica do aluno; Souza e Cosson (2011) acrescentam que é preciso formar leitores capazes de participar de comunidades culturais e interpretar o mundo.

Dessa forma, o referencial teórico mobilizado sustenta a compreensão de que a leitura literária na escola pública não se reduz a procedimentos técnicos nem à dimensão instrumental do ensinar a ler, mas se afirma como prática social, política e formativa. Reconhecer a literatura como bem cultural e direito humano (Candido, 2011), a leitura como prática social e política (Freire, 1989) e a educação literária como experiência formativa (Colomer, 2009) impõe analisar as condições formativas, curriculares, organizacionais e socioculturais que atravessam o cotidiano escolar e se convertem em limites concretos à efetivação do letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental, aspecto desenvolvido ao longo deste capítulo.

2.1.1 Educação literária, letramento literário e ensino de literatura: aproximações e diferenças

A literatura sobre leitura literária na escola mobiliza, com frequência, termos próximos — “educação literária”, “letramento literário”, “leitura literária” e “ensino de literatura” — que, embora relacionados, não são necessariamente equivalentes. Em razão do modo como esses conceitos comparecem nas políticas curriculares, nas pesquisas acadêmicas e nas práticas escolares, torna-se necessário explicitar seu estatuto neste trabalho: (i) como cada conceito é compreendido a partir de autores de referência; (ii) em que medida há sobreposições de sentido; (iii) quando algum termo poderá ser empregado em acepção mais ampla; e (iv) qual deles orienta o eixo teórico-analítico da dissertação.

a) Educação literária: estatuto e definição

Neste estudo, “educação literária” é tomada como categoria central por enfatizar a finalidade formativa da literatura na escola e a qualidade das experiências de leitura efetivamente promovidas. Com Colomer (2007, 2009), compreende-se a educação literária como um campo de formação do leitor que articula dimensões estética, cognitiva, afetiva

e linguística, sustentando a aprendizagem de modos específicos de atribuição de sentido aos textos literários e de compreensão da experiência humana em sua dimensão histórica, cultural e simbólica. Nessa perspectiva, a educação literária não se reduz ao acúmulo de conteúdos sobre autores e períodos, mas se realiza como experiência mediada e sistemática de contato com obras, gêneros e práticas de leitura que constroem repertório, ampliam horizontes de expectativa e favorecem o pertencimento a comunidades interpretativas.

Essa opção converge com a compreensão de literatura como direito humano e bem cultural (Candido, 2011) e com a concepção freireana de leitura como prática social e política — entendida como articulação entre leitura do mundo e leitura da palavra — (Freire, 1989), fundamentos que reforçam a responsabilidade escolar de garantir acesso equitativo a bens simbólicos e oportunidades de fruição e interpretação.

b) Letramento literário: estatuto e definição

“Letramento literário” é compreendido, nesta dissertação, como uma categoria articulada e interna ao campo mais amplo da educação literária, permitindo descrever com maior precisão a dimensão processual e sociocultural da apropriação da literatura. Com Paulino e Cosson (2009), entende-se o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos, no qual o leitor aprende a participar de práticas culturalmente situadas de leitura, interpretação e valoração do texto literário. Em diálogo com as contribuições de Cosson (2006, 2014, 2021), tal noção enfatiza que a leitura literária na escola demanda mediações intencionais (por exemplo, sequências, rodas de conversa, projetos, práticas interpretativas) que favoreçam a fruição, a construção de sentidos, o debate e a autonomia leitora.

Assim, quando esta pesquisa utilizar “letramento literário”, o termo funcionará como lente para qualificar e tornar visíveis os procedimentos e eventos de leitura que concretizam (ou fragilizam) a educação literária no contexto investigado — isto é, as práticas pelas quais se aprende a ler literariamente, a sustentar interpretações e a construir repertório em comunidade (Paulino; Cosson, 2009; Cosson, 2006, 2014, 2021).

c) Ensino de literatura e leitura literária: estatuto e definição

“Ensino de literatura” será empregado para designar, sobretudo, o plano didático-institucional e curricular: formas de organização escolar do trabalho com a literatura (seleção de textos, metodologias, rotinas, avaliação, tempo pedagógico, lugar no currículo, centralidade de materiais prescritivos). Nesse sentido, o termo ajuda a analisar como a literatura é escolarizada e que modelos de abordagem predominam (por exemplo, ensino

historicista, recorte por gêneros, atividades centradas em habilidades, exploração fragmentada em materiais didáticos). Todorov (2009) critica o ensino excessivamente técnico e distanciado do sentido humano das obras; Zilberman (2012) discute a leitura e a escolarização do literário. Esses argumentos sustentam a necessidade de distinguir o “ensinar literatura” como arranjo escolar do “formar leitores” como horizonte formativo.

Já a expressão “leitura literária” será mobilizada, de modo mais descritivo, quando a ênfase recair no ato e na experiência de ler obras e gêneros literários (integral ou parcialmente), incluindo práticas como leitura compartilhada, leitura silenciosa, leitura em voz alta, conversas interpretativas, escrita de si e partilha de impressões. Nesse uso, “leitura literária” funciona como nível micro de observação das práticas, que pode ser analisado tanto pelas lentes do letramento literário quanto pelo horizonte mais amplo da educação literária.

d) Aproximações e diferenças (síntese operacional)

Embora os termos se aproximem por tratarem da literatura na escola e da formação do leitor, cada um destaca uma dimensão analítica distinta:

- Educação literária: enfatiza o PARA QUÊ — finalidade formativa e qualidade da experiência literária (repertório, fruição, interpretação, humanização, pertencimento cultural).
- Letramento literário: enfatiza o COMO (na dimensão das práticas sociais) — procedimentos, eventos e mediações que viabilizam a apropriação da leitura literária como prática cultural.
- Ensino de literatura: enfatiza o COMO (na dimensão institucional/curricular) — organização do trabalho escolar, métodos, seleção de textos, avaliação, condições de tempo e recursos.
- Leitura literária: enfatiza o QUE ACONTECE na prática — modos concretos de ler e de interagir com textos literários no cotidiano escolar.

e) Decisão terminológica e eixo analítico do trabalho

Diante dessas delimitações, este trabalho toma a EDUCAÇÃO LITERÁRIA como eixo teórico-analítico central. Isso significa que as análises privilegiarão a compreensão das condições e das mediações que promovem (ou limitam) experiências literárias formativas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando tanto o direito à literatura quanto a constituição do leitor em suas dimensões estética, afetiva, cognitiva e sociocultural. O termo “letramento literário” será empregado como categoria auxiliar, útil

para descrever e interpretar as práticas e eventos de leitura que materializam a educação literária. Por sua vez, “ensino de literatura” será acionado quando for necessário nomear e problematizar a organização curricular e institucional que enquadra tais práticas (materiais prescritivos, rotinas, tempo pedagógico, avaliação e políticas locais).

Delimitados esses conceitos, a seção 2.2 retoma os fundamentos teóricos que sustentam o debate, discutindo como transformações curriculares contemporâneas, orientações por competências e prescrições institucionais incidem sobre o lugar da literatura na escola e sobre a mediação docente da leitura literária, aspecto decisivo para a efetivação da educação literária no cotidiano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.2 Estado da Questão: panorama das pesquisas sobre educação literária

Com base na reflexão apresentada em artigos, dissertações e teses relacionados ao tema em tela, pretende-se realizar um mapeamento, caracterizado como "Estado da Questão". De acordo com Therrien (2004), o Estado da Questão configura-se como um mapeamento que permite ao pesquisador, por meio de um levantamento bibliográfico rigoroso, registrar a situação atual de seu objeto de investigação no contexto científico disponível.

Com o intuito de coletar dados de pesquisas realizadas nos últimos 5 (cinco) anos, a saber: aplicando-se inicialmente o filtro de publicações entre 2019 e 2024, sobre educação literária, letramento literário e as práticas de ensino-aprendizagem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, estabeleceu-se buscar por descritores em alguns repositórios acadêmicos complementado, quando disponível, pelos filtros de assunto/área. O levantamento por pesquisas se deu nos bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), dissertações de mestrado e teses de doutorado, na *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), dissertações e publicações do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da *Universidade de Taubaté* (UNITAU) e de dissertações e publicações do Mestrado de Linguística Aplicada (MLA) desta mesma instituição, e na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD).

Nas buscas, utilizaram-se os descritores “Educação + Ensino de Literatura”, “Letramento Literário”, “Educação Literária + Letramento” e “Ensino Fundamental + Leitura Literária”, encontrados no título e/ou resumo dos textos publicados no Brasil. A triagem ocorreu em três etapas: leitura de todos os títulos, análise dos resumos dos estudos

pertinentes e seleção final das obras diretamente relacionadas ao ensino de literatura e ao letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme apresentado (ver Quadros 1 e 2). Esse procedimento assegurou a construção de um corpus coerente e alinhado ao escopo da pesquisa.

O Quadro 1 apresenta as pesquisas realizadas nos referidos bancos de dados:

Quadro 1 – Panorama de Pesquisa

<i>Descritores</i>	<i>SciElo</i>	<i>CAPES</i>	<i>UNITAU</i>	<i>BDTD</i>	<i>Total</i>
<i>Educação + Ensino de Literatura</i>	196	26	25	4102	4349
<i>Letramento Literário</i>	15	373	5	463	856
<i>Educação Literária + Letramento</i>	3	26	26	222	277
<i>Ensino Fundamental + Leitura Literária</i>	7	101	29	431	568

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pelo pesquisador (2024). Período de 2019 a 2024.

Os dados trazidos no Quadro 1 demonstram a quantidade de pesquisas sobre “Educação Literária”, “Letramento Literário”, “Ensino de Literatura”, “Letramento”, “Ensino Fundamental” e “Leitura Literária”, já que são os tópicos/descriptores que embasam a presente pesquisa.

É importante ressaltar que, além de utilizar o filtro data de publicação (últimos cinco anos), utilizaram-se também os filtros de assunto ou área de conhecimento quando disponíveis no mecanismo de busca do repositório consultado.

O critério de seleção das pesquisas foi baseado nos títulos e resumos, com o objetivo de identificar as aproximações e distanciamentos em relação ao tema deste estudo. A partir dessas análises, foram escolhidas as publicações, conforme apresentado no Quadro 1.

Apresenta-se abaixo o detalhamento das teses, dissertações e artigos científicos encontrados na pesquisa a partir dos descritores e dos bancos de dados já mencionados.

Quadro 2 – Descritores de Pesquisa

DESCRITOR	ARTIGO/TESE/DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE/PERIÓDICO	ANO
<i>Educ</i>	Rotas literárias: O que ensinar nas aulas de literatura no Ensino Fundamental? - <i>Humbelina S. da Silva</i>	Dissertação - Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Salvador/BA	2020

	Mediação criativa e ensino de literatura: Um estudo a partir da Educação Básica - <i>Igor D'Almeida S. de Lemos</i>	Dissertação - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - Dourados/MS	2022
	Literatura no Ensino Fundamental II: Representações de Professoras do PROFLETRAS - USP - <i>Renata G Machado</i>	Dissertação - Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo/SP	2022
	(In)visibilidade literária na escola: Literatura e cinema em destaque - <i>Antonia Sergiana Tavares de Oliveira</i>	Dissertação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte/MG	2024
	Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: Indagações e desvelamentos - <i>Maria Amélia. Dalvi</i>	Artigo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - Passo Fundo/RS	2019
	Ensino de literatura e letramento literário: As estratégias metacognitivas de leitura e a formação de leitores - <i>Daniela M. Segabinazi, Renata J. de S. e Jhennefer A. Macêdo</i>	Artigo - Cadernos Zigmund Bauman - Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - São Luís/MA	2019
	Literatura e atenção: Notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura - <i>André Cechinel</i>	Artigo - Revista Brasileira de Educação - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - Rio de Janeiro/RJ	2019
	Letramento literário e escolarização: limites e possibilidades - <i>Antonia Sergiana Tavares de Oliveira</i>	Tese - Universidade Federal do Ceará (UFC) - Fortaleza/CE	2020
	O poema e a transformação do horizonte de expectativa: A formação do leitor literário - <i>Cristiane Aparecida Silva Nascimento, Jair Lopes Junior e Rosa Maria Manzoni</i>	Artigo - Revista Brasileira de Educação - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - Rio de Janeiro/RJ	2022
	O controle da fruição literária na escola - <i>Ivanete B. Soares</i>	Artigo - Revista Brasileira de Educação - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - Rio de Janeiro/RJ	2023
	Letramento literário, ação docente responsiva ativa e atuação tática do professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental - <i>Sílvio Nunes da S. Júnior</i>	Artigo - Caminhos em Linguística Aplicada - Universidade de Taubaté (UNITAU) - Taubaté/SP	2023
Letramento Literário	A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no ensino fundamental II - <i>Janaína Mendes Silva</i>	Dissertação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte/MG	2020
	Formação literária: Uma experiência prototípica multiletrada - <i>Sandra A. dos Santos M. Albano</i>	Dissertação - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Assis/SP	2020
	Socialização da leitura: Formação do leitor literário no ensino fundamental II - <i>Telma Sales N. da Silva</i>	Dissertação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte/MG	2021
	Letramento literário e educação estética na formação do leitor - <i>Thiago B. de O. Coutinho</i>	Dissertação - Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Anápolis/GO	2022
	Letramento literário na escola: uma proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental - <i>Hildenia Onias de Sousa</i>	Tese - Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa/PB	2023
	Revisão integrativa da leitura literária na educação básica - <i>Laílla G.dos Santos Almeida e Mirtes R. de Lira</i>	Artigo - Revista Foco (Interdisciplinary Studies) - Curitiba/PR	2023
	Letramento literário no Ensino Fundamental: uma sequência básica com a obra "A face oculta" - <i>Sonia Pascolati e Ronnie Roberto Campos</i>	Artigo - Revista Educação, Escola e Sociedade - Montes Claros/MG	2023
	O espaço da literatura em sala de aula: Diferentes abordagens do trabalho com o texto literário na Educação Básica - <i>Amalia C. Leites e Alyssa D. Michalski e Juliana de A. Missio</i>	Artigo - Revista LínguaTec - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Bento Gonçalves/RS	2021

	Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: Uma desambiguação - <i>Rildo Cosson</i>	Artigo - Interdisciplinar Revista de Estudos em Língua e Literatura - São Cristóvão/RJ	2021
	O letramento literário e a escolarização da literatura infantojuvenil - <i>Renan Marques</i>	Artigo - Caderno Seminal Digital - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro/RJ	2020
	O ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental: reflexões a partir da base nacional curricular comum - BNCC - <i>Carlos Henrique R. da Silva e Josivaldo C. da Silva</i>	Artigo - Revista Linguagens & Letramentos - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - Cajazeiras/PR	2020
	O letramento literário: a literatura escolarizada - <i>Alyne de S. Jardim, Irma Galhardo e Juliano C. de Camargo Sampaio</i>	Artigo - Revista Dialogia - Universidade Nove de Julho (Uninove) - São Paulo/SP	2019
	Motivação intrínseca para o letramento literário na sociedade da informação - <i>Willian E. R. Souza</i>	Artigo - Revista Entreideias - Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Salvador/BA	2019
	Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil - <i>Cícero da Silva e Adair V. Gonçalves</i>	Artigo - Revista Textolivre: linguagem e tecnologia - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte/MG	2022
Educação Literária + Letramento	A leitura literária na base nacional comum curricular - <i>Juliane Alves Araujo Costa</i>	Dissertação - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - Guarapuava/PR	2020
	A formação do leitor literário no ensino fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas - <i>Robson Rosa Schmidt</i>	Dissertação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Cascavel/PR	2023
	Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental - <i>Débora V. K. Nascimento</i>	Artigo - Revista Brasileira de Linguística Aplicada - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte/MG	2019
	A prática da leitura literária no 9º ano do ensino fundamental II da Escola "Alexandre Parente de Sá", Cabrobó-PE - <i>Pedro F. Santos e Simone de S. Rodrigues</i>	Artigo - Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia - Instituto Persona de Educação Superior - https://personadeeducacao.com/	2020
	Mediação de leitura literária e letramento literário na escola: uma abordagem reflexiva - <i>Cleide M. Jagher, Mariana Santos e Vilma da S. Araújo</i>	Artigo - Revista Kiri-Kerê Pesquisa em Ensino - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - São Mateus/ES	2022
	Práticas de leitura literária na formação: experiências e reflexões à luz da BNCC - <i>Soraya de M. B. Sousa e Adriana das C. P. da Silva e Tayane F. dos Santos</i>	Artigo - Revista de Letras Juçara - Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - Caxias/MA	2023
	Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do ensino fundamental - <i>Magda Dezeotti</i>	Tese - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Recife/PE	2019
	Insólito potiguar: Andanças do sertão mítico à aula de literatura numa experiência de estágio docente - <i>Júlio C. de A. Cadó, Maria R. Soares A. de Andrade e Samia Sulaiman</i>	Artigo - SciELO - Scientific Electronic Library Online - São Paulo/SP	2023
Ensino Fundamental +	Estratégias produtivas no trabalho com leitura literária no ensino fundamental: Uma experiência que deu certo - <i>Jéssica Julliana B. Gondim</i>	Dissertação - Universidade Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro/RJ	2019
	Da leitura imposta à leitura disposta: Mediação pedagógica da leitura literária no ensino fundamental - <i>Carla Carvalho Pedroso</i>	Dissertação - Universidade Federal do Rio Grande (FURG) - Rio Grande/RS	2021
	Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafio na formação de leitores - <i>Bianca de Macedo Abreu</i>	Dissertação - Universidade Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - São Gonçalo/RJ	2021

Análise sobre a presença da literatura em um livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental - anos finais: contribuições para o letramento literário - <i>Izana N. Zanardo, Cláudia Z. O. Vasconcelos e Marta H. Cocco</i>	Artigo - Revista Moinhos - Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) Tangará da Serra/MT	2020
Dois caminhos, várias chegadas: relatos de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental - <i>Maria I. B. Campos, Luciana Taraborelli e Viviane M. Leite</i>	Artigo - Revista Entreletras -Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) Araguaína/TO	2020
Para além do céu, da terra e do mar: caminhos possíveis para a leitura literária na escola - <i>Vanderleia Schons, Lovani Volmer e Rosemari Martins</i>	Artigo - Revista Perspectiva - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis/SC	2020
Um olhar sobre concepções teóricas presentes na BNCC, língua portuguesa, ensino fundamental: A leitura literária e os novos/multiletramentos - <i>Rosane de Paiva Felício</i>	Artigo - Revista Eletrônica Interfaces de Letras e Linguística - Guarapuava-PR	2020
Namíbia, não! - Uma proposta de letramento literário nos anos finais do fundamental - <i>Humbelina S. da Silva</i>	Artigo - Revista LínguaTec, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Bento Gonçalves/RS	2023
O papel da literatura na BNCC: Ensino, leitor, leitura e escola - <i>Sarah Ipiranga</i>	Artigo - Revista de Letras Centro de Humanidades - Universidade Federal do Ceará (UFC) - Fortaleza/CE	2019
Leitura de literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura - <i>Claudia de Oliveira Daibello</i>	Tese - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Campinas/SP	2020
Leituras transmídia de literatura por design: (sub)Versões do cânone no ensino fundamental II - <i>Bruno Cuter Albanese</i>	Artigo - Revista Trabalhos em Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Campinas/SP	2021
Leituras do literário e subjetividade - <i>Fani Miranda Tabak</i>	Artigo - Revista Alea Estudos Neolatinos - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Rio de Janeiro/RJ	2024

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES, Universidade de Taubaté MPE e BDTD

Como indica o Quadro 2, o ensino de literatura nas escolas brasileiras tem sido objeto de diversos trabalhos acadêmicos, especialmente no que se refere à formação do leitor literário, à mediação docente e à necessidade de práticas pedagógicas inovadoras. Esta parte do estudo busca apresentar contribuições recentes da literatura científica, visando oferecer um panorama crítico e atualizado sobre o tema a fim de embasar análises futuras desta pesquisa.

Em continuidade a esta revisão de literatura, este texto trará uma síntese dos principais conceitos abordados, organizados pelos descritores pesquisados e indicados no Quadro 2. Escolheu-se esta organização pela quantidade de publicações coletadas e sua contribuição vindoura à reflexão analítica aos conceitos norteadores já apresentados.

Para além do levantamento quantitativo das produções, a análise do Estado da Questão permite apreender como diferentes estudos têm problematizado os condicionantes formativos, curriculares, institucionais e socioculturais que atravessam a educação literária,

deslocando o foco de explicações individualizantes para uma compreensão estrutural dos obstáculos ao letramento literário.

O mapeamento apresentado, ao reunir descritores, bases e recortes temporais, explicita um campo de pesquisa numeroso e heterogêneo, no qual as aproximações e os distanciamentos em relação ao tema deste estudo tendem a aparecer menos como “falhas” individuais e mais como efeitos de condicionantes sistêmicos, em linha com a leitura interpretativa na pesquisa qualitativa (Minayo, 2010) e com a organização de categorias analíticas (Bardin, 2016).

Nesse enquadramento, os limites ao trabalho com literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental tendem a aparecer menos como "falhas" metodológicas individuais e mais como efeitos de impedimentos que atravessam formação, organização do trabalho escolar, materiais, prescrições curriculares e condições socioculturais de acesso aos bens simbólicos.

À luz dessa leitura, obstáculos ao letramento literário descrevem-se como um sistema de condicionantes interdependentes, que extrapola o plano das técnicas de ensino e incide sobre as condições objetivas e simbólicas de realização da experiência literária na escola. Tais restrições podem ser compreendidos pela convergência entre¹:

- (a) **dimensões formativas**, vinculadas à formação inicial e continuada e ao repertório do professor como leitor-mediador;
- (b) **dimensões laborais e organizacionais**, associadas a tempo pedagógico, sobrecarga, fragmentação de rotinas e pressões burocráticas;
- (c) **dimensões curriculares e materiais**, relacionadas à centralidade de materiais prescritos, acesso a acervos, seleção de obras e autonomia para curadoria; e
- (d) **dimensões socioculturais**, atravessadas por desigualdades de acesso, repertórios e possibilidades de constituição de comunidades leitoras.

A incidência dessas dimensões repercute sobre a mediação qualificada, sobre a fruição/experiência estética e sobre a interlocução interpretativa — elementos que, conforme Candido (2011), Colomer (2009), Cosson (2021) e Paulino e Cosson (2009), constituem condições centrais para a formação do leitor literário e para a apropriação da literatura como construção de sentidos.

¹ Importa esclarecer que as dimensões analíticas não foram extraídas da revisão de literatura, mas formuladas previamente a partir dos eixos temáticos do questionário aplicado aos docentes. Somente após essa definição inicial é que tais dimensões foram cotejadas com os estudos mapeados no Estado da Questão, garantindo clareza sobre o percurso metodológico adotado.

Assim, a organização do Estado da Questão por descritores permite aprofundar o debate a partir de recortes temáticos, evidenciando como diferentes estudos enfatizam dimensões específicas desse mesmo problema educacional e cultural.

2.2.1 Educação e Ensino de Literatura

O letramento literário constitui eixo central da educação literária ao possibilitar a ampliação do horizonte de expectativas do leitor e a formação de uma subjetividade crítica, compreendendo a leitura literária como experiência ativa de construção de sentidos (Nascimento; Lopes Junior; Manzoni, 2022). Nesse processo, o leitor mobiliza conhecimentos prévios, vivências socioculturais e sensibilidade estética, estabelecendo uma relação dialógica com o texto que ultrapassa a literalidade e favorece a ressignificação da própria experiência. Essa concepção reforça o papel do professor como mediador da leitura, responsável por orientar e potencializar o encontro entre o aluno e a obra literária, configurando uma ação docente responsiva e intencional, como enfatiza Silva Júnior (2023).

A mediação literária, quando fundamentada em práticas criativas, aproxima o texto literário do universo cultural dos estudantes e torna a leitura uma experiência coletiva e dialógica (Lemos, 2022). A criatividade, nesse quadro, pode ser entendida como invenção pedagógica que articula linguagens, gêneros e suportes, superando abordagens restritas (Dalvi, 2019). Nessa perspectiva, a criatividade integra-se aos objetivos formativos da educação literária, fortalecendo a experiência estética e o envolvimento do leitor com o texto. No Sistema de Ensino de Taubaté/SP, observa-se que a criatividade didática precisa dialogar com a prevalência de “práticas controladas e pouco diversificadas”², expressão recorrente nos relatos do grupo focal e nas respostas abertas do questionário, sob risco de a fruição estética ceder à rotina prescritiva.

A diversificação do repertório literário constitui dimensão fundamental desse processo formativo, ao incluir autores, gêneros e temáticas historicamente marginalizados, como a literatura negra, periférica e contemporânea, contribuindo para a ampliação das referências culturais e para a formação de leitores críticos (Rocha, 2024). No âmbito das estratégias didáticas, metodologias diversificadas e práticas metacognitivas favorecem a

² Expressão registrada nas respostas abertas do questionário e retomada no grupo focal (dados da pesquisa).

compreensão, a interpretação e a autonomia leitora, tornando o ensino de literatura mais significativo e contextualizado (Segabinazi; Souza; Macêdo, 2019).

A fruição estética e o prazer da leitura emergem como elementos estruturantes da educação literária, em oposição às abordagens utilitaristas que tendem a instrumentalizar a literatura no espaço escolar. Soares (2023) problematiza o controle da fruição literária, alertando para práticas pedagógicas que transformam a leitura em atividade mecânica, comprometendo a formação do leitor autônomo. Nessa direção, Cechinel (2019) defende um regime de atenção diferenciado para a literatura, que respeite o tempo da leitura e resista ao imediatismo pedagógico.

As análises críticas sobre a BNCC (Brasil, 2017) evidenciam tensões entre o reconhecimento do valor formativo da literatura e sua subordinação a competências de caráter pragmático, frequentemente associadas às demandas do mercado de trabalho (Dalvi, 2019). Oliveira (2020) destaca que a escolarização da literatura pode tanto restringir quanto potencializar o contato do aluno com o texto literário, dependendo das escolhas didáticas, do contexto sociocultural e do embasamento teórico do professor, revelando a importância de práticas pedagógicas mais flexíveis e contextualizadas.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos professores assume papel estratégico para a qualificação do ensino de literatura, exigindo espaços formativos que articulem teoria e prática, promovam a reflexão crítica e valorizem a experimentação pedagógica. Compreendida de modo interdisciplinar, a educação literária afirma-se como prática estética, crítica e formativa, reconhecendo a literatura como direito humano e como espaço privilegiado de construção de sentidos, de encontro com o outro e de desenvolvimento da autonomia intelectual do leitor.

Partindo destes pressupostos teóricos, torna-se necessário examinar como a educação literária e o letramento literário vêm sendo abordados na produção acadêmica recente, especialmente no que se refere às práticas desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, a seção 2.2.2 dedica-se à construção de um Estado da Questão, com o objetivo de mapear pesquisas produzidas nos últimos cinco anos e identificar tendências, recorrências e lacunas, estabelecendo um diálogo direto entre o referencial conceitual aqui apresentado e os estudos empíricos que investigam a educação literária no contexto escolar.

2.2.2 Letramento Literário

O letramento literário configura-se como um processo dinâmico e contínuo de apropriação da literatura enquanto linguagem (Cosson, 2021). Esse processo pressupõe a interação constante do leitor com o texto literário, como argumenta Albano (2020), promovendo a construção de sentidos e a ampliação da visão de mundo e ultrapassando a mera decodificação (Coutinho, 2022), afirmando-se como prática social e estética (Almeida; Lira, 2023).

A Mediação qualificada cria condições para a apropriação significativa da literatura, favorecendo a autonomia e o senso crítico do leitor (Albano, 2020). Essa mediação pode ser potencializada por metodologias estruturadas, como a sequência básica de letramento literário (Cosson, 2014), conforme discutem Pascolati e Campos (2023).

Faz-se necessária a valorização da diversidade textual como dimensão essencial do ensino de literatura, defendendo a ampliação do repertório para além do cânone tradicional, com a incorporação de obras contemporâneas, literatura regional, HQs, letras de música e outros gêneros próximos ao universo dos estudantes (Leites; Michaelski; Missio, 2021). Polesso (2010) destaca que a literatura regional expressa marcas culturais e modos singulares de vivenciar experiências sociais e históricas, reforçando a importância do contexto sociocultural do aluno para a significação da leitura.

O conceito de multiletramentos, presente na BNCC (Brasil, 2017), reforça a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com múltiplas linguagens e suportes (Sousa, 2023). Destaca-se, ainda, o gênero romance por sua polifonia e capacidade de articular múltiplas vozes sociais (Bakhtin, 2002 *apud* Ferreira, 2020).

Desse modo, o letramento literário afirma-se como processo interativo, socialmente contextualizado e esteticamente orientado, que requer mediação docente qualificada, diversidade de textos e gêneros, valorização do contexto sociocultural e experiências leitoras significativas. Ao promover tais práticas, a escola contribui para a formação de leitores críticos, criativos e engajados, capazes de compreender, questionar e ressignificar os discursos e valores que atravessam a realidade social.

2.2.3 Educação Literária e Letramento

O diálogo é o princípio estruturante da educação literária, compreendida como prática pedagógica fundada na escuta, na troca e na problematização, em oposição a abordagens transmissivas e prescritivas (Jagher; Santos; Araújo, 2022). Nesse quadro, o

letramento literário configura-se como prática social que preserva a dimensão estética da leitura e o pacto ficcional, possibilitando ao sujeito leitor processos de humanização, construção de sentidos e formação crítica (Dezotti, 2019; Schmidt, 2023).

No contexto escolar, o livro didático assume papel estruturante na educação literária, ainda que sua centralidade possa restringir a autonomia pedagógica e a diversidade de repertórios, demandando do professor uma mediação consciente e contextualizada, como discute Dezotti (2019). Estudos indicam que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a leitura literária permanece fortemente condicionada a esse material, limitando o acesso a diferentes obras, gêneros e experiências estéticas (Nascimento, 2019). Considerando o caráter histórico, social e cultural da literatura, práticas pedagógicas sensíveis à pluralidade textual e à diversidade de gêneros ampliam as possibilidades formativas e favorecem o protagonismo discente, como evidenciam experiências com oficinas literárias temáticas (Schmidt, 2023).

A leitura literária, compreendida como prática cultural e social, articula-se à oralidade e à escuta atenta, dimensões amplamente destacadas nas orientações curriculares nacionais por meio de atividades como leitura em voz alta, declamação, dramatização e valorização do repertório oral dos estudantes. Nesse sentido, a escolha de textos que dialoguem com os contextos socioculturais das turmas torna-se fundamental para ampliar o engajamento, favorecer processos de construção identitária e aprofundar a atribuição de sentidos à experiência estética, conforme defendem Cadó, Andrade e Sulaiman (2023).

Embora os documentos curriculares reconheçam a centralidade da leitura literária na formação dos sujeitos, sua efetivação encontra limites relacionados às desigualdades estruturais, ao tempo reduzido destinado às práticas de leitura e às condições objetivas do trabalho docente (Costa, 2020). Nesse cenário, a formação docente constitui eixo estruturante para a consolidação do letramento literário, especialmente quando orientada por propostas reflexivas, colaborativas e contextualizadas, aspecto aprofundado em seção específica deste trabalho (Dezotti, 2019; Sousa; Silva; Santos, 2023).

Sob a perspectiva da Estética da Recepção, o leitor é concebido como sujeito ativo na construção de sentidos, guiado por seu horizonte de expectativas, enquanto a noção de polifonia, conforme Bakhtin (2002), evidencia a multiplicidade de vozes e discursos presentes na obra literária, favorecendo o diálogo e o desenvolvimento da postura crítica. Experiências em oficinas, projetos temáticos e estágios docentes mostram que práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas ampliam o engajamento discente e contribuem

para o fortalecimento da autonomia leitora e do pensamento crítico (Rodrigues; Santos, 2020). Assim, o letramento literário configura-se como processo de apropriação da linguagem literária que, articulado à mediação docente e às condições socioculturais, sustenta a formação humana e crítica no Ensino Fundamental, demandando que a análise empírica considere como essas articulações se efetivam — ou encontram limites — no cotidiano escolar investigado.

2.2.4 Ensino Fundamental e Leitura Literária

A formação do leitor literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental configura-se como um dos desafios centrais da educação brasileira contemporânea, conforme evidenciam pesquisas recentes que compreendem a leitura literária não como instrumento auxiliar, mas como experiência estética, subjetiva e social, fundamental para o desenvolvimento crítico, criativo e autônomo dos estudantes (Daibello, 2020). A leitura literária é concebida como experiência singular de construção de sentidos, resultante do diálogo entre texto, subjetividade e contexto sociocultural. Nessa perspectiva, Tabak (2024) destaca que a literatura potencializa a subjetividade ao permitir que o leitor se reconheça no texto e, simultaneamente, se abra ao outro; Daibello (2020) reforça que essa experiência ultrapassa a decodificação e se configura como prática de apropriação, prazer e reflexão.

Ancoradas na perspectiva bakhtiniana, diversas pesquisas mobilizadas neste descritor ressaltam o dialogismo e a polifonia como fundamentos da leitura literária, reconhecendo que todo texto é atravessado por múltiplas vozes e só se constitui em relação a outros enunciados (Tabak, 2024). A leitura, nesse sentido, exige uma postura ativa, responsiva e interpretativa do leitor, cuja construção de sentidos emerge do encontro entre o texto literário e a experiência social e histórica do sujeito. O letramento literário, portanto, distingue-se da alfabetização funcional ao implicar a apropriação de práticas leitoras que valorizam a literatura como fonte de prazer, reflexão e crítica (Silva, 2023). Conforme Felício (2020), tal processo envolve a capacidade de transitar entre diferentes textos e linguagens, ampliando o repertório cultural e a autonomia do leitor.

No âmbito escolar, entretanto, a presença da literatura no currículo, especialmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), tem sido frequentemente comprometida por abordagens utilitaristas (Ipiranga, 2019). A análise de

Zanardo, Vasconcelos e Cocco (2020) sobre livros didáticos de Língua Portuguesa dos Anos Finais revela que, embora haja avanços na inserção de textos literários, ainda predomina uma abordagem superficial, centrada na compreensão literal e na instrumentalização da leitura, em detrimento da fruição estética e da reflexão crítica. Considera-se, contudo, que tais análises incidem sobre as primeiras coleções produzidas após a homologação da BNCC (Brasil, 2017), o que indica a necessidade de acompanhamento crítico e de estudos acadêmicos que contribuam para o aprimoramento de sua implementação nos diferentes contextos escolares.

A mediação docente é reconhecida como condição pedagógica essencial para a formação do leitor literário, na medida em que possibilita a construção de ambientes de leitura democráticos, significativos e socialmente situados (Pedroso, 2021). Estratégias que valorizam a leitura por prazer, a escolha de obras relevantes e o reconhecimento das experiências dos alunos mostram-se fundamentais para o desenvolvimento do letramento literário (Abreu, 2021). Nesse sentido, práticas como projetos interdisciplinares, rodas de conversa e atividades de exploração paratextual favorecem a aproximação dos estudantes com a literatura, desde que articuladas aos interesses e às singularidades dos leitores (Gondim, 2019). A leitura imposta ou descontextualizada, por sua vez, tende a comprometer o engajamento e a construção do vínculo com o texto literário (Pedroso, 2021).

Os desafios para a efetivação da leitura literária na escola são múltiplos e atravessados por condicionantes estruturais e socioculturais. A escassez de tempo pedagógico, o excesso de conteúdos programáticos e a limitação de recursos didáticos figuram entre os obstáculos mais recorrentes (Abreu, 2021; Campos; Taraborelli; Leite, 2020). Soma-se a isso a influência do contexto familiar e social, marcado, em muitos casos, pela ausência de práticas leitoras e pelo acesso restrito a bens culturais, o que reforça o papel compensatório e democratizador da escola na oferta de experiências literárias significativas (Schons; Volmer; Martins, 2020)

Nesse cenário, práticas inovadoras, como as leituras transmídia, têm se mostrado estratégias potentes para ampliar o engajamento dos estudantes, ao aproximar a literatura de suas práticas culturais e de outras linguagens contemporâneas (Albanese, 2021). O uso articulado de diferentes mídias, adaptações e projetos intertextuais contribui para a construção de sentidos múltiplos e para a formação de leitores críticos, autônomos e criativos.

Assim, a leitura literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental constitui-se como prática complexa, que demanda a articulação entre fundamentos teóricos, experiências leitoras e inovação pedagógica. O reconhecimento da subjetividade do leitor, a mediação docente como condição formativa e a superação de limites curriculares e estruturais configuram-se como elementos centrais para a efetivação do letramento literário. As pesquisas analisadas convergem, portanto, para a compreensão de que a leitura literária na etapa escolar supracitada constitui prática complexa, condicionada por fatores institucionais, formativos, curriculares, materiais e socioculturais, cuja incidência será examinada no Capítulo 4 a partir das percepções docentes, das práticas relatadas e das condições institucionais descritas pelos participantes da pesquisa.

2.3 Formação Docente: Fundamentos Teóricos

A formação docente inicial e continuada constitui um dos pilares fundamentais para a qualificação das práticas de educação literária. As concepções de educação literária e de letramento discutidas na seção anterior evidenciam a centralidade do professor como sujeito formador e mediador das práticas de leitura, tornando a análise da formação docente — inicial e continuada — condição indispensável para compreender como tais princípios se materializam no cotidiano escolar. As pesquisas convergem para a compreensão de que o professor, como intelectual transformador, precisa estar preparado para enfrentar os desafios contemporâneos da educação literária.

2.3.1 A Natureza da Formação do Professor-Leitor-Mediador

Tardiff e Raymond (2000) enfatizam a centralidade da história de vida dos professores, especialmente no que se refere à socialização escolar, tanto para a escolha da carreira quanto para a constituição do estilo de ensino, destacando que parcela significativa do que os docentes sabem sobre o ensino é construída a partir de suas próprias experiências enquanto alunos. Em consonância com essa perspectiva, Nóvoa (2022) ressalta que os primeiros anos na carreira são decisivos para a constituição da identidade profissional docente, período no qual se estabelecem relações fundamentais com os alunos, os colegas e a própria profissão.

Nesse sentido, Huberman (1992) propõe uma análise do desenvolvimento da carreira docente em fases, indicando a existência de momentos de descoberta inicial,

marcados por entusiasmo e experimentação, seguidos por períodos de estabilização, nos quais se observa o aumento da competência pedagógica, bem como o fortalecimento de sentimentos de confiança e de conforto em relação ao exercício da profissão.

Dubar (2005) complementa essa reflexão ao afirmar que a identidade nunca é dada de forma definitiva, mas é permanentemente construída e reconstruída em contextos atravessados por diferentes graus de incerteza. Para Shulman (2014), o erro, o sucesso e o refinamento configuram elementos essenciais para o crescimento do conhecimento docente, de modo que o chamado “tropeço do neófito” se apresenta como uma janela privilegiada para a compreensão dos processos formativos.

Por fim, Marcelo (2009) destaca que a motivação para ensinar possui caráter predominantemente intrínseco, estando fortemente vinculada à satisfação decorrente da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Tal motivação, segundo o autor, é continuamente alimentada pela renovação dos saberes docentes e pela reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A partir dessas reflexões, compreende-se que a constituição da identidade docente, a motivação para o ensino e o desenvolvimento dos saberes profissionais não se configuram como processos dissociados das condições concretas de trabalho e das mediações pedagógicas que estruturam a prática cotidiana. Entre essas mediações, destacam-se os materiais didáticos e os projetos de leitura, que não apenas organizam o trabalho em sala de aula, mas também influenciam as possibilidades de experimentação, reflexão e ressignificação das práticas de educação literária. Assim, a forma como os professores se apropriam, adaptam e complementam esses materiais passa a integrar o próprio processo de construção da profissionalidade docente, especialmente nos anos iniciais da carreira, quando se consolidam concepções de ensino, de leitura e de mediação literária.

2.3.2 Formação Inicial: Lacunas e Desafios Contemporâneos

A estruturação das Licenciaturas em Letras revela-se como espaço crítico de formação. Os estudos indicam que há frequentemente desarticulação entre densidade teórica e preparação pedagógica prática. Zabala e Arnau (2010) definem competência como capacidade de utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas próximos da realidade. Contudo, muitas licenciaturas não conseguem articular essa dimensão desde o início dos cursos.

A formação inicial deve contemplar não apenas o domínio de conteúdos literários, mas também saberes didáticos, pedagógicos e críticos. Shulman (2014) propõe o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, argumentando que ensinar requer transformar o conhecimento acadêmico em representações e ações didáticas significativas para os estudantes.

2.3.3 Formação Continuada: Desafios de Implementação e Impactos nas Práticas

A literatura especializada indica que programas de formação continuada fragmentados, desconectados da realidade escolar ou estruturados sob modelos meramente transmissivos tendem a apresentar limites sobre as práticas pedagógicas. Nessa direção, Perrenoud *et al.* (2002) defendem que a formação contínua deve articular teoria e prática, promover a reflexão crítica e valorizar a experimentação pedagógica como eixo estruturante do desenvolvimento profissional docente.

De modo convergente, Sousa, Silva e Santos (2023) apontam que formações de caráter reflexivo e colaborativo se mostram mais eficazes do que os modelos transmissivos tradicionais. Segundo os autores, processos formativos contextualizados na própria escola, com duração significativa e sustentados por comunidades de prática, favorecem a incorporação efetiva das aprendizagens ao cotidiano docente e ampliam as possibilidades de transformação das práticas.

No campo específico do ensino de literatura, Cosson (2021) observa que a formação docente em serviço deve promover o cultivo de uma relação orgânica entre a literatura, a prática pedagógica e os contextos culturais dos leitores, de modo a fortalecer a mediação literária em sala de aula. Em diálogo com essa perspectiva, Machado (2022) identifica três competências fundamentais a serem desenvolvidas na formação do professor de literatura: a competência leitora, entendida como a capacidade de o docente atuar como leitor experiente e explicitar processos de construção de sentidos; a competência mediadora, relacionada à habilidade de estabelecer conexões significativas entre os textos e a realidade dos estudantes; e a competência crítica, que implica reflexão permanente sobre as próprias práticas e abertura à inovação pedagógica.

A partir dessas contribuições, constata-se que a formação continuada, quando orientada por princípios reflexivos, colaborativos e contextualizados, constitui um fator

decisivo para a qualificação das práticas de educação literária e para o fortalecimento do letramento literário na escola.

2.4 Materiais Didáticos e Recursos Disponíveis: Fundamentos Para Leitura

Os materiais didáticos operam como mediadores concretos entre professor, aluno e conhecimento. Sua análise é fundamental para compreender as possibilidades e limites da educação literária nas escolas.

2.4.1 O Livro Didático: Centralidade e Limites

O livro didático (LD) configura-se, em muitos contextos escolares, como o recurso hegemônico para a educação literária. Nascimento (2019) evidencia que a leitura literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental permanece fortemente dependente do LD, o que pode restringir a diversidade de obras, gêneros e perspectivas ofertadas aos estudantes. No Sistema estudado, a percepção de adequação parcial e a necessidade de adaptação revelam que a mediação precisa ultrapassar o roteiro do LD para sustentar a fruição e a leitura literária integral.

Nessa mesma direção, Zanardo, Vasconcelos e Cocco (2020), ao analisarem coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, demonstram que, embora se observem avanços na inclusão de textos literários após a homologação da BNCC (Brasil, 2017), ainda predomina uma abordagem superficial, centrada na compreensão literal e na instrumentalização da literatura, em detrimento da apreciação estética e do desenvolvimento da reflexão crítica.

Corroborando essa análise, Nascimento (2019) destaca que muitos livros didáticos ainda apresentam a literatura de forma fragmentada e descontextualizada, privilegiando aspectos gramaticais em detrimento da fruição estética. Tal configuração é descrito como elemento presente nas práticas pedagógicas, sobretudo quando os docentes encontram dificuldades para transpor as limitações do material por meio de estratégias criativas e do exercício de maior autonomia pedagógica.

Nesse contexto, a mediação do professor assume papel central na adaptação das propostas do LD à realidade dos alunos e na garantia de experiências literárias mais significativas. Contudo, quando o docente carece de formação específica, de tempo para

planejamento ou de acesso a outros recursos didáticos, o livro didático tende a assumir um papel não apenas orientador, mas também limitador das práticas de educação literária.

À luz dessas considerações, torna-se fundamental analisar em que medida os professores participantes da pesquisa utilizam o livro didático de forma exclusiva ou articulada a outros materiais e estratégias pedagógicas.

2.4.2 Diversificação de Materiais e Acervos: Ampliação das Experiências Leitoras

A literatura especializada recomenda que as escolas invistam na constituição de bibliotecas escolares estruturadas, em salas de leitura estimulantes e na oferta de um acervo diversificado de obras, contemplando edições integrais, múltiplos gêneros e textos multimodais. Nessa perspectiva, Colomer (2009) enfatiza que a consolidação de usos sociais da leitura depende de uma colaboração explícita entre escola, família e comunidade cultural, de modo a potencializar a formação de hábitos leitores e a ampliar os espaços de circulação da literatura.

No que se refere à composição do repertório literário, Silva (2020) e Rocha (2024) defendem a inclusão de literaturas negra, contemporânea e marginal no currículo escolar, como estratégia para romper com uma concepção tradicionalmente canônica que privilegia determinadas vozes e silencia outras. Segundo os autores, essa ampliação do repertório contribui para a promoção da inclusão, para o debate de questões sociais relevantes e para o enriquecimento da experiência estética dos estudantes, favorecendo múltiplas formas de identificação e de construção de sentidos.

Complementarmente, Albanese (2021) demonstra que a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, como as leituras transmídia, amplia significativamente as possibilidades de engajamento dos alunos com a literatura. O uso de diferentes mídias, as adaptações literárias e o desenvolvimento de projetos inspirados em personagens e narrativas provenientes de outras linguagens contribuem para aproximar a experiência literária do cotidiano estudantil, favorecendo processos mais ativos de participação e fruição.

Diante dessas recomendações, torna-se relevante examinar em que medida as escolas e os professores participantes da pesquisa dispõem de acervos diversificados e de

condições materiais e pedagógicas para implementar práticas de leitura mais plurais e inovadoras

2.4.3 Tecnologias Digitais na Educação Literária: Possibilidades e Tensões

A contemporaneidade impõe a necessidade de repensar o papel das tecnologias digitais no campo da educação literária, não na perspectiva de substituição do texto literário, mas como possibilidade de ampliação dos modos de acesso, circulação e experiência com a literatura. Nessa direção, Felício (2020) destaca que o letramento literário implica o trânsito entre múltiplos textos e linguagens, o que contribui tanto para a ampliação do repertório cultural quanto para o desenvolvimento da autonomia do leitor.

Entretanto, como adverte Cechinel (2019, p. 7), “a literatura exige uma atenção específica, diferente daquela demandada pelas mídias digitais”, o que impõe desafios particulares às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Assim, o uso de recursos digitais na educação literária precisa ser orientado por critérios didático-pedagógicos que preservem a relação dialógica e aprofundada com o texto, evitando que as tecnologias se configurem como elementos de dispersão ou de superficialização da experiência leitora.

Dessa forma, o desafio pedagógico não consiste apenas em incorporar ferramentas digitais às práticas de leitura, mas em integrá-las de modo crítico e intencional, como mediadoras de processos de fruição, interpretação e produção de sentidos. Nesse contexto, torna-se pertinente analisar como os professores participantes da pesquisa utilizam — ou deixam de utilizar — recursos digitais em suas práticas de mediação literária.

2.5 Educação Literária: Dimensões Estética, Cognitiva e Afetiva

A inscrição desta pesquisa no campo da Educação Literária, conceito que estrutura e fundamenta o título da presente dissertação, decorre da compreensão de que a formação do leitor literário ultrapassa a aprendizagem de técnicas de leitura ou a apropriação instrumental de conteúdos escolares, configurando-se como uma experiência formativa complexa, contínua e intencional, na qual se articulam dimensões estéticas, cognitivas e afetivas. Tal perspectiva ancora-se na concepção de Educação Literária formulada por Teresa Colomer, segundo a qual o contato sistemático com textos literários, mediado pedagogicamente no contexto escolar, possibilita aos sujeitos a aprendizagem de modos

específicos de produção de sentido, de interpretação do mundo e de compreensão da experiência humana, em sua dimensão histórica, cultural e simbólica (Colomer, 2009).

Ao adotar a Educação Literária como eixo teórico central, o estudo desloca o foco analítico da mera presença da literatura nos documentos curriculares ou nos materiais didáticos para a qualidade das experiências de leitura efetivamente promovidas no espaço escolar, o que justifica, em termos conceituais e metodológicos, a escolha desse constructo no título do trabalho. Nessa direção, o interesse investigativo concentra-se não apenas nos textos literários selecionados, mas, sobretudo, nas formas de mediação, nos objetivos pedagógicos atribuídos à leitura e nas condições institucionais e temporais que configuram as práticas de leitura literária no Ensino Fundamental.

Conforme delimitado na seção 2.1.1, esta dissertação adota a educação literária como eixo teórico-analítico, compreendendo o letramento literário como dimensão processual e prática de apropriação da leitura literária na escola, e o ensino de literatura como plano didático-institucional que organiza tempos, materiais, metodologias e avaliações. A partir dessa delimitação, o foco desta seção recai sobre as dimensões estética, cognitiva e afetiva da educação literária, entendidas como princípios estruturantes para analisar a qualidade das experiências de leitura promovidas no Ensino Fundamental II.

Sob essa perspectiva, as dimensões estética, cognitiva e afetiva não são concebidas como efeitos colaterais ou secundários da leitura literária, mas como princípios estruturantes da Educação Literária, cuja presença, intensidade e articulação permitem avaliar o grau de compromisso das práticas escolares com a formação humana, cultural e crítica dos estudantes. Os resultados locais indicam que tais dimensões, em especial a estética, tendem a ser frequentemente subordinadas à lógica avaliativa e à fragmentação do tempo pedagógico, o que corrobora a crítica de Soares (2023) ao denominado controle da fruição dialoga com a defesa de Cechinel (2019) por um regime de atenção próprio à literatura. Assim, ao situar-se no campo da Educação Literária, esta dissertação assume como problema central as tensões entre fruição estética, instrumentalização da leitura e mediação pedagógica, eixo que atravessa tanto o referencial teórico quanto a análise dos dados empíricos e orienta a construção das categorias analíticas adotadas no estudo.

2.5.1 Literatura como Direito Humano e Bem Cultural

Candido (2011) sustenta que negar o acesso à literatura implica mutilar a própria humanidade do indivíduo, aprofundando desigualdades sociais historicamente constituídas. O autor denuncia que, em sociedades estratificadas, o acesso aos bens literários eruditos permanece como objeto de exclusão, restrito a determinados grupos sociais. Nesse sentido, reconhecer a leitura como direito inalienável significa compreender que a fruição literária constitui componente essencial da cidadania e da formação do sujeito, não podendo ser tratada como privilégio de poucos.

Nessa mesma linha, Candido (2011) argumenta que a literatura se configura como uma necessidade universal, vital à formação da personalidade e ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento social. O autor ressalta o papel humanizador da experiência literária, capaz de organizar a experiência, libertar do caos e ampliar a compreensão do mundo e a sensibilidade dos sujeitos, promovendo formas mais complexas de percepção da realidade e de si mesmos.

Além disso, Candido (2011) observa que a literatura não apenas instrui, mas humaniza, ao oferecer modelos de ordem, reflexão, consciência social e crítica. Ao cumprir sua função educativa, possibilita ao leitor não apenas interpretar o mundo, mas também participar ativamente de sua transformação, estabelecendo-se, portanto, como “bem incompressível”, isto é, indispensável à estruturação individual e coletiva do sujeito.

Sob a perspectiva que concebe a literatura como direito e como bem fundamental, impõe-se a análise acerca de como a escola tem conseguido assegurar, com equidade, o acesso dos estudantes a experiências literárias significativas.

2.5.2 Educação Literária como Experiência Formativa Multidimensional

Colomer (2009) destaca que a educação literária oferece qualidades formativas de natureza estética, cognitiva, afetiva e linguística, as quais articulam processos de construção pessoal e social do aluno. Nessa perspectiva, a autora reforça a importância de confrontar os estudantes com textos que evidenciem como gerações anteriores e contemporâneas atribuíram sentido e valor à atividade humana, favorecendo a compreensão histórica e cultural das práticas sociais mediadas pela linguagem literária.

A autora também observa que a educação literária não é um “luxo” escolar de acesso ao ócio, mas reveste-se na capacidade de compreensão e expressão de todo tipo de discursos (Colomer, 2009), razão pela qual não pode ser marginalizada em função de

objetivos considerados mais urgentes no currículo escolar. Ao contrário, trata-se de um campo formativo transversal, que contribui de modo decisivo para o desenvolvimento das competências discursivas e interpretativas dos estudantes.

Nesse sentido, a autora aponta duas linhas de força paralelas no aprendizado literário: a adesão afetiva, relacionada ao sentimento de pertencimento a uma comunidade interpretativa, e o domínio das convenções literárias, que possibilita ao leitor extrair o máximo de sentido dos textos. A articulação entre essas dimensões afetiva e cognitiva é, portanto, condição essencial para o desenvolvimento da competência interpretativa e para a consolidação de práticas de leitura mais autônomas e críticas.

Diante dessa compreensão ampliada da educação literária, torna-se pertinente analisar em que medida as práticas pedagógicas observadas no contexto investigado contemplam tanto a dimensão afetiva quanto a dimensão cognitiva da leitura literária. Assim, esta pesquisa dedica-se à análise dos dados empíricos relativos às estratégias de mediação adotadas pelos professores, buscando identificar como se materializam, na prática, as condições para o desenvolvimento da competência interpretativa dos estudantes.

2.5.3 Tensões entre Fruição Estética e Instrumentalização da Leitura

Soares (2023) problematiza o controle da fruição literária no ambiente escolar, alertando para práticas pedagógicas que, ao instrumentalizarem a literatura, acabam por limitar a experiência estética do estudante. A autora argumenta que processos de escolarização inadequados tendem a transformar a leitura em uma atividade mecânica e desprovida de sentido, comprometendo o desenvolvimento do gosto pela literatura e a constituição de vínculos significativos com o texto literário.

Em diálogo com essa crítica, Cechinel (2019) propõe a adoção de um novo regime de percepção para o ensino de literatura, centrado na atenção plena ao texto e na valorização do tempo de leitura. Segundo o autor, a literatura exige um regime de atenção distinto, que desafia a lógica da produtividade e do imediatismo escolar, posicionamento que se contrapõe à fragmentação contemporânea da atenção e reivindica a necessidade de um tempo próprio para a experiência literária, marcado pela escuta, pela reflexão e pela imersão no texto.

Nessa mesma direção, Todorov (2009) defende que o ensino de Literatura deve priorizar a promoção do conhecimento do humano, favorecendo o contato dos alunos com

o sentido das obras, e não com conceitos linguísticos ou literários meramente técnicos. Para o autor, o leitor busca na arte da escrita um senso de humanidade, o sentido da vida, respostas para indagações pessoais, bem como possibilidades de identificação com personagens e histórias, dimensões que conferem à leitura literária seu caráter formativo e existencial.

À luz dessas contribuições, evidencia-se que a qualidade da experiência literária na escola depende menos da quantidade de atividades propostas e mais da natureza das mediações pedagógicas realizadas. Assim, o estudo analisa de que modo os professores participantes da pesquisa organizam o tempo, as estratégias e os objetivos das práticas de leitura em sala de aula, investigando se tais práticas favorecem a fruição, a atenção ao texto e a construção de sentidos pelos estudantes.

2.6 Mediação Docente e Letramento Literário: Construção de Sentidos na Leitura

A mediação pedagógica da leitura literária constitui-se como elemento estruturante para formação do leitor crítico e engajado.

A mediação qualificada transcende a mera transmissão de conteúdos literários, como escolas historicistas ou análises formais, para enfatizar a experiência estética e formativa da leitura. Ela pressupõe que o professor, como leitor experiente, oriente a apropriação da literatura enquanto prática social e humanizadora, articulando motivação inicial, introdução contextualizada, leitura compartilhada e interpretação crítica — conforme a sequência didática proposta por Cosson (2014). Essa abordagem valoriza a polifonia, na qual múltiplas vozes textuais dialogam com a subjetividade do leitor, fomentando autonomia intelectual e senso crítico, sem reduções utilitaristas à gramática ou avaliação mecânica. No recorte estudado, a predominância de leitura compartilhada e dirigida, conforme a seção Resultados, precisa ser tomada como porta de entrada, e não de chegada: sem o “quarto tempo” interpretativo, mantém-se a instrumentalização do texto.

O docente assume posição ética e estética como mediador, criando condições para a fruição literária em contextos escolares frequentemente tensionados por sobrecargas laborais e prescrições curriculares rígidas, como as da BNCC (Brasil, 2017). Essa mediação envolve estratégias responsivas, como rodas de conversa, explorações paratextuais e projetos interdisciplinares, que aproximam o texto do universo cultural dos alunos dos

Anos Finais do Ensino Fundamental, ampliando horizontes de expectativa e combatendo o desengajamento progressivo. Autores como Jagher, Santos e Araújo (2022) reforçam que tal prática demanda formação continuada reflexiva, capaz de superar lacunas na preparação inicial, onde predomina o ensino conteudista em detrimento da mediação criativa.

Embora central para o letramento literário — entendido como apropriação dinâmica da literatura como construção de sentidos (Paulino e Cosson, 2009) —, a mediação qualificada enfrenta obstáculos interdependentes: dimensões formativas (repertório docente limitado), laborais (fragmentação do tempo pedagógico), curriculares (centralidade do livro didático) e socioculturais (desigualdades de acesso a bens simbólicos). Em conjunto, esses fatores delimitam o que o professor consegue efetivamente realizar no tempo escolar disponível. Esses fatores, mapeados no Estado da Questão recente, deslocam o foco de falhas individuais para efeitos sistêmicos, demandando curadoria autônoma e práticas inovadoras, como leituras transmídia, para preservar o pacto ficcional e a experiência afetiva.

No âmbito teórico, a mediação qualificada alinha-se à concepção de literatura como direito humano (Cândido, 2011), promovendo humanização e formação crítica em sociedades estratificadas. Ela sustenta o letramento literário como prática dialógica e contextualizada, preparando o terreno para análises empíricas futuras que examinarão como tais princípios se materializam — ou encontram limites — nas percepções e rotinas docentes.

2.6.1 O Professor como Mediador-Leitor

Freire (1989) defendia que o trabalho com a literatura não pode se reduzir a uma mera técnica, devendo organizar-se em torno de temas geradores extraídos do universo vocabular dos alunos, de modo a promover uma leitura dialógica e problematizadora da realidade. Nessa perspectiva, o autor propôs os círculos de cultura como espaços em que professores e estudantes constroem coletivamente o conhecimento, desenvolvendo competências em contextos marcados pela solidariedade, pela participação e pela crítica social. No Sistema Municipal de Ensino de Taubaté/SP, o HTPC aparece como espaço potencial de “círculo de cultura”, mas, no contexto investigado, a pauta administrativa

costuma prevalecer; é ali que se perde a oportunidade de socializar práticas de mediação criativa.³

Em consonância com essa concepção, Cosson (2006) argumenta que cabe ao professor cultivar e fortalecer a disposição crítica do aluno no processo de letramento literário, conduzindo-o a ultrapassar a simples leitura de textos orientada por ações pedagógicas superficiais. Para o autor, o docente deve atuar como leitor experiente, capaz de explicitar processos de construção de sentidos e de ensinar, de forma sistemática, estratégias de leitura que favoreçam a autonomia interpretativa.

Nessa mesma direção, Silva Júnior (2023) enfatiza que a mediação exige uma ação docente responsiva ativa, na qual o professor atua como guia do aluno na leitura, ativando conhecimentos prévios e promovendo o diálogo com o texto. Quando conduzida de forma intencional e reflexiva, essa mediação potencializa a experiência estética e contribui de modo significativo para a formação do leitor literário.

Ampliando essa discussão, Lemos (2022) introduz o conceito de mediação criativa como estratégia para intensificar o engajamento dos estudantes com o texto literário. A autora argumenta que a mediação criativa permite ao professor reinventar práticas e aproximar o texto literário do universo cultural do estudante, reconhecendo a necessidade de estabelecer pontes entre o universo ficcional e a realidade dos estudantes, bem como de valorizar suas referências culturais e experiências de vida.

Nessa mesma linha, Cosson (2021) e Jagher, Santos e Araújo (2022) assinalam que a mediação pedagógica da literatura demanda um posicionamento ético-estético do docente, exigindo postura ativa diante do texto e dos leitores e favorecendo dinâmicas de interlocução nas quais o sentido não se encontra pré-determinado, mas se constrói “no” e “pelo” diálogo.

Corroborando essa compreensão, Pedroso (2021) evidencia que esse percurso exige que professor-mediador faça entonações, reflexões, acolhimento e direcionamento sobre o texto, promovendo encontros afetivos em torno da leitura, ressaltando que o ato de ler, quando mediado pedagogicamente de forma qualificada, ultrapassa o âmbito do deciframento técnico e adentra a dimensão da partilha estética e afetiva.

Por fim, Daibello (2020) sublinha que o mediador precisa ser um leitor sensível e perspicaz, capaz de se encantar com os livros e compartilhar esse entusiasmo com seus

³ Evidência retomada e analisada no Capítulo 4, a partir do questionário e do grupo focal.

alunos, conferindo à mediação um caráter experiencial e formativo na constituição de práticas leitoras emancipatórias.

À luz dessas contribuições, torna-se fundamental analisar de que modo os professores participantes da pesquisa compreendem e exercem seu papel de mediadores da leitura literária. Assim, o próximo tópico dedica-se à análise dos dados empíricos relativos às estratégias de mediação adotadas em sala de aula, buscando identificar em que medida tais práticas se aproximam dos pressupostos teóricos aqui discutidos.

2.6.2 Letramento Literário: Processo de Apropriação de Sentidos

Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como “ processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Em complemento, Souza e Cosson (2011) destacam que o principal objetivo do letramento literário no ambiente escolar é formar alunos como leitores capazes de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e, por meio deles, construir sentidos para si e para o mundo. Em Taubaté, os dados de “baixo envolvimento familiar” e difíceis “condições socioeconômicas” tornam ainda mais decisiva a criação de microcomunidades leitoras na escola (clubes/saraus), sob pena de a comunidade interpretativa não se formar e perpetuar a situação de exclusão social por meio da leitura e do letramento (literário).

Essa concepção articula-se à noção mais ampla de letramento como prática social. Kleiman (1995) corrobora Soares (2010) ao definir letramento como conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. Soares (2010), por sua vez, afirma que o letramento se refere à multiplicidade de habilidades de leitura e escrita que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais, conforme a natureza, a estrutura e as aspirações de determinada sociedade, configurando-se, portanto, como um direito humano.

Nessa direção, Cosson (2021) afirma que o letramento literário acompanha a evolução do conceito de letramento sem perder sua identidade, tornando-se mais necessário para aprofundar definições e permitir avanço da reflexão para além do uso comum. Tal perspectiva ressalta a importância de o leitor interagir continuamente com o texto literário, construindo sentidos e ampliando sua visão de mundo, em um processo formativo que articula experiência estética e reflexão crítica.

Do ponto de vista da linguagem, Koch e Elias (2010) propõem uma perspectiva interacional, segundo a qual os indivíduos são agentes sociais que, por meio do diálogo, se constroem e são moldados no texto, concebido como espaço central de interação e de formação dos interlocutores. Nessa abordagem, o texto abriga uma ampla gama de elementos implícitos, perceptíveis apenas quando se considera o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Em consonância com essa visão, Zilberman (2012) destaca a natureza dialógica da relação entre leitor e texto, noção particularmente fecunda para a investigação da leitura de textos literários. Rossi (2005), por sua vez, afirma que pesquisas sobre leitura na abordagem cognitivista, sobretudo no modelo interativista, demonstram que a compreensão envolve associações não lineares e esquematizadas de diferentes níveis de conhecimento prévio do leitor, os quais interagem dinamicamente durante o processo de construção de sentidos.

À luz dessas concepções, compreende-se o letramento literário como um processo essencialmente interacional, social e culturalmente situado, que depende de práticas de mediação capazes de favorecer o diálogo entre texto, leitor e contexto. Assim, no tópico seguinte, analisa-se de que modo as práticas pedagógicas relatadas pelos professores participantes da pesquisa contribuem — ou não — para a efetivação do letramento literário nas salas de aula investigadas.

2.6.3 Estratégias Pedagógicas de Mediação da Leitura Literária

Segabinazi, Souza e Macêdo (2019) destacam o uso de estratégias metacognitivas de leitura como fundamentais para a formação de leitores críticos e autônomos, defendendo a adoção de metodologias diversificadas que favoreçam a reflexão sobre os próprios processos de compreensão. Entre as estratégias propostas, as autoras mencionam rodas de conversa, questionários diagnósticos, projetos interdisciplinares, análise de filmes e músicas, produção de textos criativos e debates, práticas que contribuem para ampliar o repertório interpretativo dos estudantes e fortalecer sua participação ativa nas atividades de leitura. No sistema analisado, a partir dos resultados obtidos, o uso de tecnologia é baixo, o que sugere oportunidades de mediação transmídia, sem renunciar ao “regime de atenção” próprio ao literário, para ampliar engajamento e repertório.

No âmbito das propostas didático-metodológicas sistematizadas, Cosson (2006) propõe a sequência básica para o letramento literário, constituída por quatro etapas fundamentais: motivação, voltada a despertar o desejo de iniciar a leitura; introdução, destinada à apresentação do autor e da obra; leitura propriamente dita, com acompanhamento do processo; e interpretação, orientada à construção de sentidos e à reflexão crítica. Essa abordagem tem sido validada por diversos estudos empíricos, os quais demonstram sua eficácia na formação de leitores e na organização pedagógica do trabalho com textos literários.

Complementando essa discussão, Cechinel (2019) aborda a necessidade de um “novo regime de percepção no ensino de literatura”, considerando as transformações contemporâneas nos modos de ler e interpretar textos. O autor reconhece que “a literatura exige atenção específica, diferente daquela demandada pelas mídias digitais”, o que implica repensar estratégias pedagógicas que favoreçam a concentração, a escuta e a imersão no texto, em contraste com a lógica de fragmentação característica dos ambientes digitais.

Nessa mesma perspectiva, Gondim (2019) destaca a importância de projetos interdisciplinares, rodas de conversa e análise de capas de livros como práticas que favorecem a aproximação dos estudantes da literatura, ao promoverem múltiplas formas de interação com o texto e com seus contextos de produção. Abreu (2021), por sua vez, enfatiza que estratégias que promovem a leitura por prazer, a escolha de obras relevantes e a valorização das experiências dos alunos são essenciais para o desenvolvimento do letramento literário, uma vez que fortalecem o vínculo afetivo com a leitura e ampliam as possibilidades de construção de sentidos.

Considerando tais contribuições, torna-se relevante investigar em que medida os professores participantes da pesquisa empregam estratégias diversificadas e metodologias sistematizadas em suas práticas de educação literária. Assim, o próximo tópico dedica-se à análise dos dados empíricos relativos às atividades de leitura propostas em sala de aula, buscando identificar aproximações e distanciamentos em relação às orientações teóricas aqui discutidas.

2.6.4 Implicações Teórico-analíticas para Análise dos Dados

A análise da mediação docente na educação literária exige uma abordagem que considere tanto as concepções que orientam a atuação do professor quanto as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Nessa perspectiva, busca-se compreender de que modo o docente se constitui como leitor e mediador, bem como de que forma suas escolhas pedagógicas influenciam as experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes.

Para tanto, a investigação organiza-se em torno de sete eixos analíticos interdependentes: (i) o posicionamento do professor, examinando como se constitui como leitor e mediador da leitura literária; (ii) as estratégias de mediação, identificando quais metodologias são mobilizadas, como rodas de conversa, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, entre outras; (iii) a criatividade pedagógica, analisando como os professores adaptam, reinventam e inovam frente aos limites e às possibilidades do contexto escolar; (iv) o diálogo e a escuta, verificando se as práticas promovem a construção coletiva de sentidos ou se se orientam predominantemente por uma transmissão unidirecional; (v) o tempo pedagógico destinado à leitura e à interpretação, observando como esse tempo é organizado e gerenciado; (vi) a relação professor–aluno, investigando como se estabelecem vínculos de afeto, acolhimento e encontro em torno do texto; e (vii) os resultados nas práticas leitoras discentes, buscando identificar os impactos da mediação docente nas aprendizagens e nas atitudes dos alunos diante da leitura literária.

Com base nesses eixos, o tópico seguinte apresenta a análise dos dados empíricos relativos às práticas de mediação docente, a partir dos gráficos e das respostas abertas do questionário, visando compreender como os professores participantes da pesquisa concretizam — ou tensionam — os princípios teóricos discutidos ao longo deste capítulo.

Entretanto, a mediação docente não se realiza de modo isolado, estando profundamente condicionada às dinâmicas institucionais, às políticas escolares e às ações coletivas que estruturam as oportunidades de acesso à leitura no espaço escolar. Nesse sentido, a compreensão das práticas de leitura exige que se ultrapasse o âmbito da sala de aula, considerando-se também os projetos institucionais, os eventos de letramento e as formas de articulação com a comunidade, dimensões que passam a ser analisadas na seção seguinte.

2.7 Projetos e Ações de Leitura: Dimensão Institucional e Comunitária

A educação literária ultrapassa os limites da sala de aula, sendo potencializada por projetos de leitura, iniciativas institucionais e pelo envolvimento da comunidade, que ampliam as oportunidades de formação do leitor.

2.7.1 Eventos de Letramento Literário

Gondim (2019) refere-se aos eventos de letramento como atividades planejadas que promovem contato significativo e sistemático com a literatura, abrangendo práticas como projetos de leitura, recitais, saraus, apresentações teatrais, contação de histórias e clubes de leitura. Tais ações configuram-se como espaços privilegiados de vivência estética e socialização da leitura, favorecendo a construção de sentidos e o fortalecimento de vínculos entre os sujeitos e os textos literários. No conjunto de escolas do Sistema de Ensino Municipal em tela, observa-se que os projetos aparecem de modo mais ocasional do que contínuo o que dificulta consolidar hábitos e comunidades leitoras.

Nessa mesma perspectiva, Gondim (2019) destaca a importância de projetos interdisciplinares que estabelecem conexões entre a literatura e outras áreas do conhecimento, ampliando os modos de apropriação das obras e potencializando a significação das experiências leitoras. Corroborando essa compreensão, Cadó, Andrade e Sulaiman (2023) demonstram que práticas inovadoras e contextualizadas tendem a promover maior engajamento dos estudantes, além de ampliar as possibilidades de formação do leitor literário, ao articular conteúdos escolares às vivências socioculturais dos alunos.

Colomer (2009) enfatiza, por sua vez, que a consolidação dos usos sociais da leitura exige colaboração explícita entre escola, família e comunidade cultural, de modo a potencializar hábitos leitores e dinamizar o desenvolvimento cultural dos estudantes. Essa articulação interinstitucional contribui para que a leitura ultrapasse os limites da sala de aula e se configure como prática social contínua, sustentada por diferentes instâncias de mediação.

Nesse sentido, Pedroso (2021) adverte que a leitura imposta, descontextualizada ou desvinculada dos interesses dos alunos tende a produzir efeitos desmotivadores, comprometendo o vínculo afetivo com os textos literários. Torna-se, portanto, fundamental que o professor reconheça a singularidade de cada leitor e promova ambientes de leitura acolhedores e democráticos, nos quais a escuta, o diálogo e o respeito às trajetórias

individuais sejam constitutivos do processo formativo. Essa compreensão reforça a necessidade de analisar, no contexto da pesquisa, de que modo tais eventos e práticas de letramento são efetivamente incorporados ao cotidiano escolar, o que conduz, no parágrafo seguinte, à discussão sobre como as escolas organizam e institucionalizam projetos e espaços permanentes de leitura.

2.7.2 Bibliotecas e Salas de Leitura: Espaços de Circulação da Leitura

O acesso a livros constitui condição material básica para a efetivação da educação literária no contexto escolar. Schons, Volmer e Martins (2020) apontam que a escassez de tempo pedagógico, o excesso de conteúdos programáticos e a insuficiência de recursos didáticos figuram entre os principais obstáculos à consolidação de práticas sistemáticas de leitura literária na escola. Diante desse cenário, os autores indicam a criação de ambientes estimulantes, a promoção de clubes de leitura e o envolvimento da comunidade escolar como estratégias capazes de mitigar tais entraves e ampliar as oportunidades de contato dos estudantes com obras literárias.

Nessa perspectiva, a escola assume um papel compensatório e democratizador, ao garantir o acesso a livros e a experiências literárias a estudantes provenientes de diferentes contextos socioeconômicos, para os quais o espaço escolar pode representar a principal — ou mesmo a única — via de contato regular com a literatura. Assim, a presença de bibliotecas adequadamente estruturadas e de salas de leitura em funcionamento contínuo configura-se como elemento central para a promoção da equidade no acesso aos bens culturais. É justamente a partir dessa compreensão que, no parágrafo seguinte, passa-se a examinar como essas estruturas estão organizadas nas escolas investigadas e de que modo são efetivamente utilizadas nas práticas pedagógicas, aprofundando a análise das condições institucionais que sustentam — ou limitam — a educação literária.

2.7.3 Integração Escola–Família–Comunidade nas Práticas de Leitura

Colomer (2009) destaca que a consolidação dos usos sociais da leitura exige colaboração explícita entre escola, família e comunidade cultural, de modo a potencializar hábitos leitores e dinamizar o desenvolvimento cultural dos estudantes. Essa articulação interinstitucional contribui para que a leitura ultrapasse os limites da sala de aula e se configure como prática social contínua, sustentada por diferentes instâncias de mediação.

Nessa mesma direção, Campos, Taraborelli e Leite (2020) demonstram que a diversificação de caminhos para a leitura literária pode resultar em múltiplas percepções interpretativas, enriquecendo a construção de sentidos, enquanto Schons, Volmer e Martins (2020) observam que a ausência de modelos leitores, o acesso restrito a livros e a valorização de outras formas de entretenimento no contexto familiar podem dificultar o desenvolvimento do hábito de leitura. Tais considerações evidenciam que os projetos e as ações de leitura não podem ser analisados apenas por sua existência formal, mas devem ser compreendidos à luz das condições sociais, culturais e institucionais que atravessam sua implementação, o que conduz, no tópico seguinte, à definição de critérios analíticos capazes de apreender essa complexidade e de orientar a leitura sistemática dos dados empíricos.

2.8 Condições Socioculturais e Contextos Escolares: Dimensões Estruturantes

A educação literária, assim como os projetos e ações de leitura analisados na seção anterior, não ocorre em vácuo, mas é profundamente condicionada por contextos socioculturais, condições de trabalho docente, políticas institucionais e características das comunidades escolares, que estruturam possibilidades e limites das práticas pedagógicas.

2.8.1 Desigualdades de Acesso e Repertório Cultural

Candido (2011) denuncia que, em sociedades estratificadas, o acesso aos bens literários eruditos permanece como objeto de exclusão, restando às camadas populares, em muitos casos, apenas a cultura popular como principal referência, o que não pode ser considerado suficiente para o pleno desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, reconhecer a leitura como “direito inalienável” implica assumir, também, a responsabilidade coletiva pela democratização do acesso aos bens culturais e pelas condições concretas de sua fruição.

Em diálogo com essa compreensão, Freire (1989) adverte que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, ressaltando que a formação de competências leitoras deve iniciar-se pela compreensão crítica do contexto social em que o educando está inserido. Trata-se de uma realidade cada vez mais complexa, marcada por dinâmicas em rede, pela circulação intensa de imagens, sons e opiniões nas mídias sociais, bem como por processos

de aceleração informacional que produzem novas formas de interação, mas também novos problemas e consequências antes inimagináveis para os processos educativos.

Nesse cenário, Abreu (2021) evidencia que os desafios para a efetivação da leitura literária na escola são múltiplos e interdependentes, envolvendo a escassez de tempo pedagógico, o excesso de conteúdos programáticos, a falta de recursos didáticos e, de modo decisivo, a influência do contexto familiar e social dos estudantes. A ausência de modelos leitores, o acesso restrito a livros e a valorização de outras formas de entretenimento tendem a dificultar a constituição do hábito de leitura, o que reforça a necessidade de políticas e práticas escolares que considerem tais condicionantes socioculturais na organização das ações pedagógicas. É a partir desse conjunto de determinações que, no parágrafo seguinte, se examinam as implicações dessas desigualdades para a interpretação dos dados da pesquisa, buscando compreender em que medida as práticas docentes e os projetos institucionais conseguem tensionar — ou reproduzir — tais limites estruturais.

2.8.2 Condições de Trabalho Docente: Sobrecarga e Fragmentação

Huberman (1992) e estudos posteriores evidenciam que condições de trabalho docente impactam significativamente nas práticas pedagógicas. Jornadas extensas, múltiplos vínculos empregatícios, pressões burocráticas e falta de tempo para preparação de aulas fragilizam possibilidades de inovação e reflexão.

A fragmentação do trabalho docente — distribuição de aulas em múltiplas escolas, turmas numerosas, falta de tempo para planejamento colaborativo — limita possibilidades de implementação de projetos integrados e de reflexão coletiva sobre práticas.

2.8.3 Políticas Institucionais e Orientações Curriculares

A BNCC (Brasil, 2017) propõe a valorização da leitura literária no eixo de Linguagem, destacando a importância da fruição estética de textos e obras literárias como componente da formação integral do estudante. Apesar desse reconhecimento formal, diversos pesquisadores têm problematizado as tensões e ambiguidades presentes no documento, especialmente no que se refere à efetiva centralidade atribuída à literatura no currículo escolar.

Nesse sentido, Dalvi (2019) observa que, embora a BNCC (Brasil, 2017) enfatize a criatividade e a ampliação das referências culturais dos alunos, há uma tendência recorrente

à instrumentalização da literatura, com a priorização de competências alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Configura-se, assim, uma contradição fundamental: ao mesmo tempo em que se reconhece o valor formativo da literatura, esta acaba sendo subordinada a objetivos pragmáticos, o que compromete sua dimensão estética e humanizadora.

De modo convergente, Costa (2020) assinala que a Base Nacional Comum Curricular, embora avance em alguns aspectos, ainda não conseguiu romper com práticas tradicionais de ensino de literatura, o que mantém uma tensão permanente entre as exigências curriculares e a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis, contextualizadas e sensíveis às singularidades dos sujeitos e dos contextos escolares.

Essa tensão repercute nas decisões docentes. Oliveira (2020) reconhece a existência de um “receio docente de arriscar ministrar conteúdos que não estão contemplados no currículo”, o que evidencia o peso normativo do documento sobre o planejamento pedagógico e reforça a importância do embasamento teórico como condição para que o professor amplie horizontes e inove em sala de aula.

2.8.4 Interdisciplinaridade e Articulação Curricular nas Práticas de Leitura

Zabala e Arnau (2010) problematizam a perspectiva pedagógica segundo a qual ensinar competências significa utilizar formas de ensinar consistentes para obter respostas a situações, conflitos e problemas próximos da realidade do estudante, o que implica reconhecer a necessidade de articulação entre diferentes campos do conhecimento no planejamento das práticas educativas. Nesse sentido, o diálogo entre teoria literária, pedagogia, psicologia cognitiva e estudos culturais oferece aportes complementares que contribuem para a construção de propostas didáticas mais integradas e sensíveis à complexidade dos processos de aprendizagem e de formação do leitor.

Corroborando essa abordagem, Cadó, Andrade e Sulaiman (2023) demonstram que práticas inovadoras e contextualizadas, frequentemente de caráter interdisciplinar, tendem a promover maior engajamento dos alunos e a ampliar as possibilidades de formação do leitor literário, ao aproximar os textos das experiências socioculturais dos estudantes e favorecer múltiplas formas de apropriação da leitura. À luz dessas contribuições, torna-se necessário explicitar de que modo tais dimensões contextuais — desigualdades de acesso, condições de trabalho, orientações curriculares e possibilidades de articulação

interdisciplinar — serão consideradas na leitura dos dados empíricos, o que conduz, na seção seguinte, à definição dos critérios analíticos adotados para examinar as práticas observadas.

2.9 Sistematização Teórica e Definição das Categorias Analíticas

À luz do percurso teórico desenvolvido ao longo deste capítulo, evidencia-se que a educação literária no contexto escolar é atravessada por um conjunto de dimensões interdependentes, que não podem ser compreendidas de forma fragmentada. A formação docente e a trajetória leitora, os materiais didáticos e acervos, as concepções de educação literária, as práticas de mediação pedagógica, bem como os projetos institucionais e os condicionantes socioculturais articulam-se de modo sistêmico, produzindo tanto possibilidades quanto limites à efetivação do letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a revisão de literatura não foi organizada como um conjunto de blocos temáticos isolados, mas como um quadro teórico integrado, construído intencionalmente para dialogar com os eixos dos instrumentos de coleta de dados e com a estrutura analítica do capítulo de resultados. As dimensões discutidas ao longo do Capítulo 2 correspondem a focos interseccionais que emergem da análise empírica, permitindo compreender os obstáculos à educação literária não como problemas pontuais, mas como efeitos de uma configuração estrutural que envolve simultaneamente formação, condições de trabalho, recursos pedagógicos, práticas de mediação e contexto sociocultural.

Com vistas a assegurar coerência entre o marco teórico e a análise dos dados empíricos, essas dimensões foram sistematizadas em categorias analíticas que orientam a leitura dos gráficos, das respostas abertas e dos cruzamentos interpretativos apresentados no Capítulo 4. Trata-se, portanto, de categorias construídas a partir da literatura especializada e operacionalizadas no diálogo com o material empírico, possibilitando a confrontação entre os referenciais teóricos e as práticas efetivamente observadas no contexto investigado.

A seguir, explicitam-se os eixos teórico-analíticos que orientam a leitura dos dados em cada categoria, garantindo transparência sobre o modo como os conceitos mobilizados no Capítulo 2 se traduzem em indicadores e focos interpretativos no Capítulo 4.

a) Formação docente e trajetória leitora

A análise dos dados referentes à formação docente demanda uma abordagem que considere a complexidade dos percursos profissionais e das experiências formativas que atravessam a constituição do professor como leitor e mediador. Nessa perspectiva, a formação é compreendida como um processo contínuo, que articula dimensões da formação inicial, da formação continuada e das aprendizagens construídas na experiência cotidiana da docência, as quais se refletem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Com base nesse entendimento, a leitura dos dados organiza-se em torno de cinco eixos analíticos inter-relacionados: (i) os percursos formativos, para compreender como se constituíram as experiências dos docentes como leitores e professores; (ii) a congruência entre formação inicial e prática pedagógica, identificando saberes efetivamente apropriados e lacunas persistentes; (iii) a participação em formações continuadas, analisando oportunidades de atualização profissional e seus impactos nas práticas em sala de aula; (iv) a autopercepção do docente como leitor-mediador, examinando os modos pelos quais o professor se posiciona diante da leitura e da mediação literária; e (v) a reflexão crítica sobre a prática, investigando a existência de espaços institucionais e condições de trabalho que favoreçam processos sistemáticos de análise e ressignificação das práticas docentes.

b) Materiais didáticos e acervos

A análise dos materiais didáticos disponíveis requer considerar não apenas a presença ou ausência de recursos, mas, sobretudo, os modos como esses materiais são apropriados pelos docentes e integrados às práticas de educação literária. Busca-se compreender de que maneira as condições materiais e pedagógicas influenciam as possibilidades de mediação literária e de promoção do letramento literário no cotidiano escolar. Para tanto, a leitura dos dados organiza-se em torno de seis eixos analíticos: (i) a dependência do livro didático, examinando em que medida orienta as práticas e se constitui como limite para a diversificação das experiências de leitura; (ii) a diversidade de acervos, considerando quais materiais, além do livro didático, estão disponíveis e efetivamente acessados; (iii) as condições de acesso, analisando o funcionamento de bibliotecas, salas de leitura e outros espaços de circulação de livros; (iv) a adequação dos materiais, verificando se os textos ofertados dialogam com os interesses dos estudantes e contemplam diversidade cultural e social; (v) a utilização criativa dos materiais, investigando como os professores adaptam, ressignificam e expandem propostas para além do prescrito; e (vi) a

integração de tecnologias, observando como recursos digitais são acionados e quais limitações são enfrentadas.

c) Concepções de educação literária

A análise da educação literária desenvolvida no contexto investigado requer uma abordagem que considere não apenas os conteúdos trabalhados, mas a natureza das experiências de leitura proporcionadas aos estudantes. Torna-se fundamental examinar de que modo as práticas pedagógicas favorecem — ou limitam — a constituição de vínculos estéticos, interpretativos e humanizadores com o texto literário. Nessa direção, a leitura dos dados organiza-se em torno de seis eixos: (i) a presença da dimensão estética, observando como e em que medida se promove fruição e apreciação estética; (ii) o equilíbrio entre fruição e instrumentalização, analisando se as práticas tendem à redução utilitarista da literatura ou preservam sua dimensão experiencial; (iii) a humanização como objetivo formativo, examinando como a literatura é apresentada como meio de compreensão de si e do outro; (iv) o tempo pedagógico destinado à leitura, verificando se há espaço efetivo para a experiência literária ou se predomina a lógica de aceleração e fragmentação; (v) a diversidade de gêneros e perspectivas, considerando o contato com pluralidade de vozes, estilos e temáticas; e (vi) o desenvolvimento da sensibilidade crítica, investigando como os professores articulam a leitura literária às questões da realidade social.

d) Mediação da leitura e letramento literário

A análise da mediação docente exige considerar tanto as concepções que orientam a atuação do professor quanto as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Busca-se compreender de que modo o docente se constitui como leitor e mediador e como suas escolhas pedagógicas influenciam as experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes. Para tanto, a leitura dos dados se organiza em sete eixos interdependentes: (i) o posicionamento do professor como leitor e mediador; (ii) as estratégias de mediação, identificando metodologias mobilizadas (rodas de conversa, sequências didáticas, projetos interdisciplinares etc.); (iii) a criatividade pedagógica, analisando adaptações e inovações frente aos limites do contexto; (iv) o diálogo e a escuta, verificando construção coletiva de sentidos ou predominância de transmissão unidirecional; (v) o tempo pedagógico destinado à leitura e à interpretação, observando como é organizado e gerenciado; (vi) a relação professor–aluno, investigando vínculos de afeto, acolhimento e encontro em torno do texto; e (vii) os efeitos nas práticas leitoras discentes, buscando indícios de impactos nas aprendizagens e atitudes diante da leitura literária.

e) Projetos institucionais e condições contextuais

Diante da complexidade dos fatores institucionais, pedagógicos e socioculturais que atravessam os projetos e as ações de leitura, a análise dos dados deve contemplar aspectos articulados que permitam avaliar tanto sua estruturação institucional quanto seus efeitos formativos. Inicialmente, torna-se necessário identificar a existência e a continuidade de projetos sistematizados, distinguindo ações planejadas de iniciativas pontuais. Em seguida, examina-se o caráter institucional dos projetos, verificando se se configuram como políticas consolidadas ou como iniciativas isoladas de professores, bem como a participação discente, considerando formas e graus de envolvimento dos estudantes. Outro eixo de leitura refere-se aos recursos disponibilizados e à viabilidade das ações, observando financiamento, apoio e condições materiais. Soma-se a isso o funcionamento de bibliotecas e salas de leitura, considerando acervos, formas de gestão e uso pedagógico efetivo, bem como o envolvimento comunitário, de modo a identificar articulação escola-família-comunidade na promoção de práticas leitoras. Por fim, a leitura dos dados considera impactos e limites: que efeitos tais projetos produzem e quais obstáculos restringem sua ampliação e inovação.

Para aprofundar a compreensão das condições socioculturais e contextuais que atravessam a educação literária, a análise deve ainda contemplar um conjunto articulado de dimensões estruturais que extrapolam o âmbito imediato das práticas pedagógicas e dos projetos escolares, incidindo de forma decisiva sobre as possibilidades de efetivação das práticas de leitura no espaço escolar. Nesse sentido, considera-se: (i) as características da comunidade escolar, observando a origem socioeconômica dos estudantes, repertórios culturais e acesso a bens culturais, fatores que influenciam experiências prévias de leitura e disposições diante da literatura; (ii) o capital cultural das famílias, especialmente quanto à presença — ou ausência — de modelos leitores e à valorização social da leitura no ambiente doméstico; (iii) as condições laborais dos docentes (jornadas extensas, múltiplos vínculos e tempo reduzido para planejamento e formação continuada), com efeitos sobre a qualidade e continuidade das propostas; (iv) as políticas institucionais e orientações curriculares, examinando como a escola orienta/valoriza práticas de leitura e de que modo diretrizes como a BNCC (Brasil, 2017) são interpretadas e implementadas; (v) as condições materiais disponíveis, como adequação de espaços físicos e disponibilidade de acervos, capazes de potencializar ou restringir práticas sistemáticas; (vi) o grau de articulação entre disciplinas, verificando a presença de propostas interdisciplinares ou a predominância de

práticas fragmentadas; e (vii) o envolvimento da comunidade, observando como famílias e atores comunitários participam — ou são convidados a participar — dos projetos escolares.

O Quadro 3 apresenta a sistematização dessas dimensões, suas correspondentes categorias empíricas de análise, os principais indicadores observáveis nos dados e as referências que fundamentam cada eixo interpretativo, estruturando a organização do capítulo de resultados.

Quadro 3 — Dimensões teóricas e categorias empíricas da análise

Dimensão Teórica	Categoria Empírica	Indicadores de Análise nos Dados	Referências Fundantes
Formação Docente e Trajetória Leitora	Perfil formativo e identidade leitora do professor	Formação inicial; participação em formação continuada; hábitos de leitura; autopercepção como mediador; segurança didática	Tardif & Raymond (2000); Shulman (2014); Perrenoud et al. (2002); Cosson (2021)
Materiais Didáticos e Acervos	Uso do livro didático e acesso a obras literárias	Dependência do LD; diversidade de gêneros; uso de obras integrais; acesso à biblioteca; recursos digitais	Nascimento (2019); Zanardo et al. (2020); Silva (2020); Albanese (2021)
Concepções de Educação Literária	Finalidades atribuídas ao ensino de literatura	Fruição vs. instrumentalização; literatura como conteúdo ou experiência; visão humanizadora; leitura como direito	Candido (2011); Colomer (2009); Todorov (2009); Cechinel (2019)
Mediação da Leitura e Letramento Literário	Estratégias pedagógicas e interação em sala	Rodas de leitura; debate interpretativo; sequências didáticas; mediação afetiva; incentivo à autonomia	Cosson (2006); Freire (1989); Silva Júnior (2023); Daibello (2020)
Projetos Institucionais e Condições Contextuais	Estrutura institucional e condicionantes externos	Existência de projetos; funcionamento de bibliotecas; apoio da gestão; sobrecarga docente; participação da família	Dezotti (2019); Schons et al. (2020); Dalvi (2019); Oliveira (2020)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2026).

Como se observa no Quadro 3, cada dimensão teórica discutida neste capítulo corresponde a uma categoria empírica que estrutura a análise dos dados, permitindo examinar, de modo articulado, tanto os aspectos pedagógicos relacionados às práticas docentes quanto os fatores institucionais e socioculturais que condicionam a efetivação da educação literária na escola. Essa organização possibilita compreender a formação do leitor como processo complexo, atravessado por múltiplos níveis de mediação, que vão desde a trajetória formativa do professor até as políticas educacionais e as desigualdades de acesso aos bens culturais.

2.10 Lacunas da Produção Acadêmica e Contribuições da Pesquisa

A síntese teórica apresentada na seção anterior, ao articular formação docente, materiais didáticos, mediação pedagógica, projetos institucionais e condições

socioculturais, evidencia não apenas convergências no campo da educação literária, mas também lacunas significativas na produção acadêmica recente. A análise do panorama de pesquisas recentes (2019–2024) e da fundamentação teórica revela importantes lacunas que esta investigação pretende abordar:

2.10.1 Lacunas Temáticas

1. Ausência de estudos integrados sobre *educação literária + formação docente + condições materiais*: Embora haja produções volumosas sobre cada dimensão isoladamente, são raros os estudos que analisam como estas dimensões se articulam e se reforçam mutuamente na constituição de obstáculos ou possibilidades. Esta pesquisa, ao integrar análise de formação, materiais, mediação, projetos e contexto sociocultural, oferece compreensão sistêmica dos condicionantes.

2. Relativa escassez de pesquisas sobre *Anos Finais do Ensino Fundamental (6º-9º ano)*: Embora haja interesse em Alfabetização (Anos Iniciais) e Ensino Médio, o segmento 6º-9º ano permanece menos investigado. Trata-se de período crítico de transição em que frequentemente se observa "queda" no interesse pela leitura e perda de práticas significativas realizadas em anos iniciais. Compreender especificidades deste segmento é crucial.

3. Limitação de estudos sobre condições laborais de docentes e seu desdobramento nas práticas literárias: Embora se reconheça importância de formação e materiais, há pouca investigação sistemática sobre como jornadas, múltiplos vínculos, pressões burocráticas e falta de tempo influenciam especificamente a educação literária.

4. Lacuna em estudos sobre mediação docente em contextos de precarização: Grande parte da literatura assume um professor relativamente bem formado e com condições minimamente adequadas. Poucos estudos analisam como mediação ocorre quando há formação inicial frágil, falta de formação continuada, materiais inadequados e pressões burocráticas simultâneas.

2.10.2 Lacunas Geográficas e Contextuais

5. Pouca investigação em sistemas/redes municipais de ensino do interior paulista: A maioria dos estudos concentra-se em capitais ou regiões de maior visibilidade. Sistemas

municipais menores, como o de Taubaté/SP, permanecem pouco documentados, apesar de atenderem significativa população.

6. Ausência de análise sobre políticas públicas locais em educação literária: Cada sistema/rede municipal constrói suas orientações curriculares, materiais, estratégias de formação. Pouca investigação documenta como essas políticas locais facilitam ou obstaculizam educação literária.

2.10.3 Lacunas Metodológicas

7. Necessidade de triangulação de dados sobre educação literária: Enquanto há estudos com questionários ou entrevistas isoladamente, triangulação entre dados quantitativos (questionários), qualitativos (grupos focais) e análise de documentos/políticas é menos frequente. Esta pesquisa oferece abordagem triangulada.

8. Falta de voz explícita de professores sobre suas percepções de dificuldades: Muita literatura prescreve soluções; poucas vezes centra-se em compreender como próprios professores interpretam os obstáculos que enfrentam. Esta pesquisa desloca foco para experiência vivida pelos docentes.

2.10.4 Lacunas Teórico-Analíticas

9. Necessidade de articulação entre marco de direito à literatura e análise concreta de obstáculos estruturais: Embora autores como Candido (2011) defendam que literatura é direito humano inalienável, frequentemente a análise permanece no nível da declaração normativa. Falta documentação empírica rigorosa sobre como obstáculos estruturais (formação, materiais, condições laborais, políticas) convertem-se em impedimentos concretos ao exercício deste direito.

10. Desafio de articular o letramento literário a outras formas de letramento (digital e crítico): Apesar da ampliação de estudos sobre multiletramentos, a articulação efetiva entre o letramento literário e as literacias contemporâneas ainda se apresenta de forma incipiente no campo educacional. Nesse sentido, a pesquisa propõe analisar como a educação literária dialoga com práticas de leitura e escrita próprias dos contextos digitais e midiáticos contemporâneos, investigando suas possibilidades formativas e seus limites no âmbito da escola.

2.10.5 Desdobramentos e Implicações para Política Educacional e Formação Docente

11. Contribuições para reformulação de políticas de formação docente: Ao documentar empiricamente lacunas formativas e seus impactos, esta pesquisa oferece subsídios concretos para reformulação de Projetos Pedagógicos de Licenciaturas em Letras e programas de formação continuada.

12. Proposições para reestruturação de condições laborais: Ao evidenciar como sobrecarga, fragmentação de jornada e pressões burocráticas fragilizam educação literária, a pesquisa fornece argumentos empíricos para políticas de valorização profissional docente.

13. Recomendações para políticas de materiais didáticos e acervos: Ao analisar concretamente como dependência de LD prescrito, ausência de diversidade textual e falta de acesso a obras integrais obstaculizam letramento literário, a pesquisa oferece subsidiar políticas de investimento em acervos e diversificação.

Este estudo busca preencher lacunas significativas na literatura especializada, oferecendo uma análise integrada, triangulada e situada no contexto específico do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté/SP, de modo a gerar subsídios teórico-práticos para a compreensão das condições concretas que atravessam a educação literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A identificação dessas lacunas não se limita, contudo, a um diagnóstico crítico, mas aponta para a necessidade de repensar caminhos possíveis para a transformação das práticas de mediação literária no contexto escolar, o que orienta a discussão apresentada na seção seguinte.

2.11 Caminhos para uma Educação Literária Transformadora

O percurso teórico desenvolvido neste capítulo permitiu evidenciar que a educação literária, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, constitui-se como um campo atravessado por múltiplas dimensões formativas, pedagógicas, institucionais e socioculturais, cuja articulação condiciona as possibilidades de efetivação do letramento literário no contexto escolar. As lacunas teóricas, empíricas e metodológicas identificadas anteriormente não se configuram apenas como ausências na produção acadêmica, mas como indícios da complexidade estrutural que envolve a educação literária na escola pública.

Desde os fundamentos conceituais apresentados na abertura do capítulo, reafirma-se a compreensão da literatura como direito humano e bem cultural (Candido, 2011), bem como da leitura literária como prática social, política e formativa (Freire, 1989; Colomer, 2009). Essa perspectiva implica reconhecer que a educação literária não se reduz à transmissão de conteúdos nem à aplicação de técnicas didáticas isoladas, mas se materializa em experiências de leitura mediadas, situadas e historicamente condicionadas, que envolvem sujeitos, textos e contextos.

Nesse quadro, a mediação pedagógica da leitura literária assume centralidade analítica, compreendida como processo dialógico no qual os sentidos não são previamente dados, mas construídos na interação entre professor, estudantes e obras literárias. Conforme destacam Cosson (2021) e Jagher, Santos e Araújo (2022), a mediação literária demanda um posicionamento ético-estético do docente, articulando intencionalidade pedagógica, escuta sensível e abertura à pluralidade interpretativa. Pedroso (2021) acrescenta que tal mediação envolve dimensões afetivas e estéticas que ultrapassam o domínio técnico da leitura, configurando-se como experiência formativa ampliada.

Autores como Daibello (2020) e Colomer (2003) reforçam que a atuação do professor-mediador não pode ser compreendida como ação pontual ou animadora, mas como prática sistemática, orientada por objetivos pedagógicos claros, que favoreçam a inserção dos estudantes em comunidades leitoras e o desenvolvimento progressivo da competência literária. Essa atuação exige, por sua vez, que o docente se constitua como leitor-modelo, capaz de explicitar processos interpretativos e de estabelecer conexões entre os textos literários e os repertórios socioculturais dos alunos (Jardim; Galhardo; Sampaio, 2019).

Entretanto, conforme discutido nas seções anteriores, a mediação da leitura literária não se realiza de modo isolado, estando profundamente condicionada às condições institucionais e socioculturais que atravessam o cotidiano escolar. A organização do tempo pedagógico, o acesso a materiais e acervos, a existência de projetos de leitura, as orientações curriculares e as condições de trabalho docente constituem fatores estruturantes que podem ampliar ou restringir as possibilidades de práticas leitoras significativas (Schons; Volmer; Martins, 2020).

Nesse sentido, propostas metodológicas amplamente referenciadas na literatura, como o letramento literário sistematizado por Cosson (2006), permanecem relevantes como marcos teórico-didáticos, desde que compreendidas em diálogo com os contextos

concretos de atuação docente. A adoção de estratégias diversificadas — como rodas de leitura, projetos interdisciplinares, sequências didáticas e práticas de escrita criativa — deve ser analisada à luz das condições reais de implementação, evitando abordagens prescritivas ou descontextualizadas (Soares, 2023).

Dessa forma, a formação do professor-mediador emerge como elemento estruturante da educação literária, envolvendo o desenvolvimento de competências leitoras, mediadoras e críticas (Machado, 2022), bem como a participação em processos de formação continuada que articulem teoria e prática de modo contextualizado e reflexivo (Sousa; Silva; Santos, 2023). Tais dimensões reafirmam que a educação literária deve ser compreendida como processo complexo e situado, atravessado por escolhas pedagógicas e por condicionantes estruturais que se inter-relacionam.

À luz desse quadro teórico integrado, este capítulo delineou as categorias analíticas que orientam a leitura dos dados empíricos, buscando assegurar coerência entre fundamentação teórica e análise. A sequência da pesquisa dedica-se, portanto, a examinar como essas dimensões — formação docente, materiais e acervos, concepções de educação literária, práticas de mediação e condições institucionais e socioculturais — se manifestam nos dados coletados, permitindo compreender de que modo os referenciais discutidos neste capítulo se articulam às práticas relatadas no contexto investigado.

O referencial teórico delineado neste capítulo, organizado em dimensões interdependentes — formação docente, materiais didáticos e acervos, concepções de educação literária, mediação pedagógica, projetos institucionais e condicionantes socioculturais —, estabelece as categorias analíticas (ver Quadro 3) que dialogarão com os instrumentos de coleta de dados (questionário on-line e grupo focal, (ver Quadro 4) e os achados empíricos do Capítulo 4.

A articulação entre este referencial teórico e os resultados vindouros garante que os indicadores empíricos — como hábitos de leitura docente (Cosson, 2021), dependência do livro didático (Nascimento, 2019) e sobrecarga laboral (Huberman, 1992) — sejam confrontados sistematicamente via triangulação (ver Apêndice E), revelando convergências, tensões e lacunas nas práticas do Sistema Municipal de Taubaté.

Diante da natureza subjetiva e contextual do letramento literário (Paulino; Cosson, 2009), justifica-se a abordagem qualitativa adotada, os participantes (36 docentes estatutários), os procedimentos éticos e os critérios de análise alinhados a essas dimensões, preparando o terreno para a interpretação explicativa dos dados de campo deste estudo.

3 METODOLOGIA

A presente investigação foi delineada a partir do objetivo geral e dos objetivos específicos estabelecidos, tendo adotado uma abordagem metodológica coerente com a natureza do objeto de estudo e com as questões de pesquisa formuladas. Tratou-se de uma pesquisa aplicada, quanto à sua natureza; qualitativa, no que se refere à forma de abordagem; descritiva e explicativa, em relação aos objetivos; e bibliográfica, documental e de campo, quanto aos procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados.

A opção pela abordagem qualitativa justificou-se por sua adequação à investigação de fenômenos educacionais complexos, especialmente aqueles atravessados por dimensões formativas, institucionais e socioculturais. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa opera com um universo de significados, valores, concepções e representações socialmente construídas. Nesse sentido, o estudo buscou compreender como professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental construíam sentidos acerca da educação literária, considerando suas trajetórias formativas, suas práticas de mediação da leitura literária e as condições institucionais em que atuavam.

Esse delineamento metodológico permitiu apreender aspectos subjetivos e contextuais relacionados aos processos de letramento literário, que dificilmente seriam captados por abordagens exclusivamente quantitativas. A articulação entre diferentes procedimentos de coleta de dados possibilitou a construção de um corpus empírico diversificado, favorecendo a sistematização de informações relativas à formação docente, ao uso de materiais didáticos e acervos, às concepções de educação literária, às estratégias de mediação pedagógica e aos projetos institucionais e condicionantes contextuais que atravessavam o trabalho docente.

3.1 Participantes

Participaram da pesquisa 45 (quarenta e cinco) professores do componente curricular Língua Portuguesa, atuantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Taubaté, localizado na região do Vale do Paraíba Paulista. Todos os participantes eram docentes estatutários — denominação utilizada pelo sistema para professores concursados e efetivos — com tempo mínimo de três anos de atuação na rede e com pelo menos três anos restantes até a aposentadoria voluntária ou compulsória.

O primeiro critério de inclusão fundamentou-se no tempo de inserção no sistema educacional específico, uma vez que cada rede/sistema possui dinâmicas próprias relacionadas à organização curricular, às políticas de formação continuada, ao uso de materiais didáticos e à implementação de projetos institucionais de leitura. Professores com maior tempo de atuação tendem a apresentar maior familiaridade com essas dimensões, o que contribuiu para a consistência das informações produzidas.

O segundo critério apoiou-se nas contribuições de Huberman (1992) acerca do ciclo de vida profissional docente. Segundo o autor, a fase final da carreira poderia ser marcada por processos de desinvestimento pedagógico, o que poderia interferir na participação em práticas de mediação da leitura literária e na avaliação das condições institucionais. Assim, o recorte adotado buscou preservar maior estabilidade nas trajetórias profissionais analisadas.

Os critérios foram aplicados às 45 respostas iniciais obtidas, provenientes de um universo estimado de 68 a 89 professores estatutários. Após a aplicação dos critérios, resultaram 36 participantes válidos.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

A pesquisa valeu-se de dois instrumentos metodológicos complementares — questionário e grupo focal — selecionados em consonância com a abordagem qualitativa adotada e com a necessidade de apreender tanto tendências gerais quanto sentidos, percepções e significados construídos pelos sujeitos da pesquisa. A utilização articulada desses instrumentos permitiu a triangulação de dados, compreendida como estratégia metodológica que amplia a densidade interpretativa e a validade dos achados em pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais (Minayo, 2010).

A escolha dos instrumentos fundamenta-se na compreensão de que fenômenos educacionais complexos — como as práticas de educação literária e suas condições formativas e institucionais — demandam procedimentos capazes de captar simultaneamente regularidades empíricas e processos de significação socialmente situados (Minayo, 2001).

3.2.1 Questionário

O questionário constitui instrumento amplamente empregado na pesquisa educacional, caracterizando-se pela padronização das questões, pela possibilidade de alcançar um conjunto expressivo de participantes e pela produção de informações comparáveis, favorecendo a sistematização de dados descritivos (Gil, 2002; Marconi; Lakatos, 2003). Embora tradicionalmente associado a abordagens quantitativas, o questionário pode integrar investigações qualitativas quando utilizado como recurso exploratório ou complementar, articulado a procedimentos interpretativos mais aprofundados (Minayo, 2001).

No presente estudo, o questionário teve por objetivo mapear dimensões estruturantes da educação literária no Sistema Municipal de Ensino de Taubaté/SP, contemplando aspectos relativos à formação inicial e continuada dos docentes, ao uso de materiais didáticos e ao acesso a acervos literários, às concepções de ensino de literatura, às práticas de mediação da leitura literária e à existência de projetos institucionais de incentivo à leitura.

A função do questionário, neste delineamento, consistiu em fornecer um panorama inicial acerca das práticas e condições relatadas pelos professores participantes, subsidiando a etapa qualitativa subsequente e orientando a construção do roteiro do grupo focal. Tal procedimento encontra respaldo na concepção de pesquisa qualitativa que reconhece o valor de instrumentos padronizados como suporte à interpretação contextualizada dos dados (Minayo, 2010).

3.2.2 Grupo Focal

O grupo focal configura-se como técnica qualitativa de produção de dados fundada na interação social entre os participantes, cujo objetivo central é favorecer a emergência de sentidos, consensos, dissensos e tensões construídos coletivamente em torno de um determinado objeto social (Gatti, 2005). Diferentemente de entrevistas individuais, essa técnica permite observar processos de negociação simbólica e argumentativa, revelando dimensões discursivas e institucionais que atravessam as experiências profissionais dos sujeitos.

No campo da pesquisa educacional, o grupo focal mostra-se particularmente pertinente para compreender práticas docentes, políticas educacionais e condições institucionais, uma vez que possibilita a explicitação de experiências compartilhadas e de

referenciais profissionais comuns (Gatti, 2005). Conforme destaca Weller (2010), essa abordagem contribui para a reconstrução de contextos sociais e profissionais a partir do ponto de vista dos próprios participantes, valorizando a produção intersubjetiva de sentidos.

Neste estudo, o grupo focal teve como objetivo aprofundar, problematizar e tensionar coletivamente os temas emergentes do questionário, sobretudo aqueles vinculados às práticas de educação literária, à mediação da leitura, às condições de trabalho docente e aos obstáculos institucionais identificados no contexto investigado. O instrumento foi concebido como espaço dialógico e reflexivo, contribuindo para a compreensão das interpretações que os professores constroem acerca de suas experiências e das políticas de leitura que atravessam o cotidiano escolar.

A articulação entre questionário e grupo focal fundamenta-se na perspectiva de triangulação metodológica proposta por Minayo (2010), segundo a qual diferentes instrumentos não se sobrepõem, mas se complementam, ampliando a robustez epistemológica das análises e favorecendo leituras mais complexas da realidade investigada.

3.2.3 Elaboração dos instrumentos e articulação com categorias teóricas

A elaboração do questionário e do roteiro do grupo focal foi orientada pela necessidade de garantir coerência interna entre os objetivos do estudo, o referencial teórico e o processo de produção empírica, tomando os instrumentos como mediações metodológicas capazes de tornar observáveis dimensões centrais do fenômeno investigado — a educação literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental — em seu entrelaçamento com condicionantes formativos e institucionais. Em consonância com a perspectiva qualitativa, assume-se que a construção dos instrumentos deve operacionalizar categorias analíticas que permitam apreender tanto regularidades quanto sentidos situados, favorecendo leituras interpretativas mais densas do contexto investigado (Minayo, 2010).

Nesse sentido, o questionário foi estruturado por eixos temáticos destinados a captar indicadores relativos às seguintes categorias teóricas, tomadas como referência analítica: (a) formação inicial; (b) formação continuada/em serviço; (c) materiais didáticos e acervos literários; (d) práticas de mediação da leitura literária; e (e) condicionantes institucionais (organização do trabalho escolar, tempo pedagógico, gestão, políticas e projetos de leitura). Tais categorias dialogam com discussões consolidadas no campo da educação literária e

do letramento literário — especialmente no que se refere à mediação docente, à centralidade do repertório e às condições institucionais de realização da leitura literária na escola (Colomer, 2009; Candido, 2011; Cosson, 2014). Dessa forma, os itens do questionário foram redigidos para produzir dados quantitativos e qualitativos sobre práticas, percepções e condições de trabalho, possibilitando mapear recorrências e tensões que atravessam a implementação da educação literária no contexto municipal investigado.

O roteiro do grupo focal, por sua vez, foi elaborado para aprofundar e problematizar coletivamente as dimensões já acionadas no questionário, explorando a produção interacional de sentidos característica dessa técnica e permitindo explicitar consensos, dissensos e tensões no interior do grupo docente (Gatti, 2005; Weller, 2010). A construção do roteiro privilegiou tópicos capazes de evidenciar contradições recorrentes entre os objetivos formativos atribuídos à literatura (fruição, humanização, construção de sentidos) e as pressões institucionais e curriculares que tendem à instrumentalização da leitura, aspecto frequentemente descrito em estudos sobre escolarização do literário (Candido, 2011; Colomer, 2009).

A integração entre questionário e grupo focal foi concebida como estratégia de triangulação metodológica, permitindo o cruzamento entre diferentes tipos de evidência e aumentando a consistência interpretativa das análises (Minayo, 2010). No tratamento analítico subsequente, essas categorias operaram como um sistema categorial inicial (a priori), sem prejuízo da incorporação de categorias emergentes derivadas do corpus empírico, conforme o movimento próprio da análise temática/da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Assim, a subseção 3.2.3 explicita que os instrumentos não foram construídos de maneira meramente descritiva, mas como parte de um percurso metodológico em que categorias teóricas orientam tanto a produção quanto a interpretação dos dados, em articulação com as dimensões analíticas sistematizadas no capítulo.

3.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Os procedimentos de coleta de dados foram organizados de modo a assegurar coerência com os objetivos da pesquisa, rigor metodológico, viabilidade operacional e conformidade ética, em consonância com a abordagem qualitativa adotada.

Inicialmente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), sendo aprovado sob parecer nº 7.223.167 e

CAAE nº 83602424.8.0000.5501, em atendimento à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes formalizaram sua anuência por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando-se o anonimato, o sigilo das informações fornecidas e o direito de desistência a qualquer momento.

3.3.1 Aplicação do Questionário

Após a autorização formal da Secretaria Municipal de Educação de Taubaté, o questionário foi divulgado aos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental por intermédio da coordenação responsável pela formação docente da rede municipal. A divulgação ocorreu, prioritariamente, em momentos de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e/ou hora-atividade, de modo a favorecer o acesso e a participação dos docentes.

O questionário permaneceu disponível para resposta entre março e abril de 2025, sendo respondido de forma remota, por meio de dispositivos digitais. Ao término do período de coleta, as respostas foram organizadas e sistematizadas, possibilitando a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão definidos no delineamento metodológico e a seleção dos participantes elegíveis para a etapa qualitativa subsequente.

3.3.2 Realização do Grupo Focal

Concluída a análise preliminar dos dados do questionário, os docentes que manifestaram interesse foram convidados a participar do grupo focal. O encontro foi realizado em junho de 2025, em um único momento, com a participação de oito professores, selecionados a partir do universo de respondentes do questionário.

O grupo focal ocorreu em formato remoto, por meio da plataforma Microsoft Teams, em horário institucional previamente autorizado pela Secretaria Municipal de Educação, o que viabilizou a participação dos docentes sem necessidade de deslocamento físico. Todas as interações foram gravadas mediante autorização expressa dos participantes.

As gravações foram posteriormente transcritas de forma integral, constituindo parte do corpus empírico da pesquisa. As transcrições foram revisadas pelo pesquisador, assegurando a fidelidade às falas e o respeito aos princípios éticos de confidencialidade.

Os arquivos de áudio e texto serão armazenados pelo período de cinco anos, conforme as normativas éticas vigentes.

3.3.3 Considerações Éticas e Operacionais

Os riscos associados à participação na pesquisa foram considerados mínimos, uma vez que todas as etapas ocorreram de forma remota e não envolveram situações de exposição física ou institucional dos participantes. Os benefícios relacionaram-se à possibilidade de reflexão crítica e coletiva sobre as práticas de educação literária desenvolvidas na rede municipal, bem como à produção de subsídios para o aprimoramento das políticas e ações formativas no campo da leitura literária.

Dessa forma, os procedimentos de coleta de dados asseguraram a coerência entre os objetivos da investigação, os instrumentos metodológicos mobilizados e os princípios éticos e científicos que orientam a pesquisa em Educação, conferindo consistência e rigor ao delineamento metodológico da presente dissertação.

3.4 Procedimentos para Análise de informações (dados)

A análise dos dados adotou uma abordagem qualitativa, articulando estatísticas descritivas para as questões fechadas do questionário e análise temática para as questões abertas, conforme preconizado por Minayo (2001). Os procedimentos estatísticos limitaram-se à organização de frequências e percentuais, com finalidade descritiva, sem pretensão inferencial, em consonância com o caráter qualitativo da pesquisa.

Foram definidos três procedimentos analíticos complementares:

- (i) análise das respostas ao questionário;
- (ii) análise das narrativas produzidas no grupo focal;
- (iii) cruzamento e articulação dos dados, com base nas categorias analíticas previamente estabelecidas no referencial teórico.

As unidades de sentido foram definidas prioritariamente por temas, compreendidos como “unidades de significação que se libertam naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2011, p. 135). Essa identificação ocorreu na fase de pré-análise, por meio de leitura flutuante e exaustiva do corpus — composto pelas respostas abertas do questionário e pelas transcrições integrais

do grupo focal —, etapa na qual também se procedeu à delimitação do corpus definitivo e à formulação das hipóteses de leitura alinhadas ao referencial teórico.

As categorias finais resultaram de um processo de categorização mista, articulando categorias teóricas a priori (derivadas da revisão de literatura e do referencial teórico mobilizado: Cosson, 2014; 2021; Colomer, 2009; Candido, 2011; Paulino e Cosson, 2009) e categorias empíricas emergentes (oriundas da recorrência e relevância dos discursos docentes). Esse processo respeitou rigorosamente os critérios de exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade que norteiam as técnicas de análise de conteúdo.

As contradições presentes no material empírico foram tratadas na fase de exploração e tratamento dos resultados, por meio de análise relacional e interpretativa que buscou identificar tensões discursivas, tais como o contraste entre o desejo de mediação estético-humanizadora e as demandas instrumentais e burocráticas da escola. Adotou-se, assim, uma abordagem interpretativa-compreensiva, e não avaliativa ou normativa, considerando as condições concretas de produção das mensagens e preservando regularidades, tensões e núcleos de sentido presentes nas falas e respostas.

A rastreabilidade dos procedimentos analíticos foi assegurada por diferentes mecanismos:

- (1) controle de versões das análises e documentos trabalhados;
- (2) validação humana em todas as etapas, por meio de leituras críticas e confronto sistemático entre dados, categorias e referencial teórico;
- (3) triangulação metodológica, entendida, à luz da abordagem qualitativa de Minayo (2010), não apenas como cruzamento técnico de fontes, mas como estratégia epistemológica de integração entre questionário, grupo focal e referencial teórico, voltada à produção de sentidos mais robustos sobre a educação literária;
- (4) vinculação operacional às categorias analíticas, em diálogo com o referencial teórico (Cosson, 2014; 2021; Colomer, 2009; Candido, 2011; Paulino e Cosson, 2009), garantindo coesão macroestrutural;
- (5) aplicação rigorosa das fases propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração e tratamento/inferência.

Esses procedimentos possibilitaram a organização, sistematização e interpretação integrada dos dados empíricos, criando condições para a análise aprofundada desenvolvida no Capítulo 4 da dissertação.

3.4.1 Análise do questionário

Para a coleta de dados, empregou-se um questionário estruturado, que se encontra no APÊNDICE A desta dissertação, instrumento metodológico caracterizado por precisão, sistematicidade e padronização, composto por perguntas sequenciais e objetivas voltadas à identificação das opiniões, percepções e experiências dos participantes. Andres (2020) ressaltava a relevância dessas características, especialmente quando associadas ao uso de plataformas digitais, que favoreciam a operacionalização e o processamento rápido do instrumento.

De acordo com Gil (2002), o questionário apresentava vantagens como rapidez e baixo custo na obtenção de dados, dispensa de treinamento especializado para sua aplicação e garantia de anonimato — aspectos que contribuíam significativamente para a confiabilidade das respostas. Complementarmente, Marconi e Lakatos (2003) indicavam que a aplicação preferencialmente por escrito, e sem a presença direta do pesquisador, tendia a favorecer a padronização e a objetividade, condições fundamentais para uma análise rigorosa e consistente.

Considerando o contexto contemporâneo, marcado pelo uso ampliado de tecnologias de comunicação e pela familiaridade crescente dos docentes com ferramentas digitais, optou-se pela aplicação do questionário em meio on-line, por seu potencial de alcance, flexibilidade operacional e robustez metodológica. Nesse sentido, a plataforma Google Formulários destacou-se como recurso acessível, gratuito e de interface intuitiva, permitindo a elaboração do instrumento por pesquisadores com diferentes níveis de domínio tecnológico (Mota, 2019).

Portela (2021) enfatizava que a plataforma possibilitava coleta em tempo real, armazenamento automático e organizado das respostas em planilhas digitais, bem como maior agilidade nas etapas de triagem inicial e tratamento quantitativo básico, além de oferecer maior segurança e privacidade dos dados, conforme exigências éticas. Ademais, sua compatibilidade com dispositivos móveis contribuiu para ampliar o alcance e facilitar a adesão dos participantes (Sampaio e Alcântara, 2018).

Dessa forma, a escolha do Google Formulários para a aplicação do questionário aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté fundamentou-se na convergência entre recursos tecnológicos, princípios

éticos e exigências metodológicas contemporâneas, assegurando qualidade, eficiência e validade científica à coleta de dados.

Após a aplicação — realizada entre março e abril de 2025 — as respostas foram tabuladas, organizadas e analisadas. Esse processo permitiu identificar tendências gerais, recorrências temáticas e possíveis divergências nas percepções docentes. As informações geradas pelo questionário possibilitaram a obtenção de dados relativos à formação inicial e continuada, ao uso de materiais didáticos, ao desenvolvimento de projetos de leitura no ambiente escolar, à frequência e aos modos de abordagem da literatura em sala de aula e/ou na escola, às condições que dificultavam a aprendizagem, às especificidades pedagógicas do trabalho com literatura e às estratégias adotadas pelos docentes para enfrentar esses desafios.

A partir dessa sistematização inicial, foram selecionados os docentes que manifestaram interesse e disponibilidade para a etapa subsequente da pesquisa: o grupo focal, conduzido em junho de 2025. Os dados provenientes do questionário, portanto, constituíram o ponto de partida para a etapa dialógica, contribuindo para a triangulação metodológica e para a interpretação integrada apresentada no capítulo analítico.

3.4.2 Análise do Grupo Focal

O grupo focal foi adotado como técnica de pesquisa qualitativa com a finalidade de aprofundar as narrativas docentes e compreender os sentidos produzidos coletivamente no contexto investigado, e pode ser consultado no APÊNDICE B deste estudo. Tratou-se de um procedimento amplamente reconhecido na pesquisa educacional por favorecer a emergência de percepções, discursos e interpretações construídas interativamente entre os participantes (Gatti, 2005; Weller, 2010). No presente estudo, essa técnica complementou o questionário ao permitir a ampliação da densidade interpretativa das informações coletadas.

Conforme Gatti (2005), o grupo focal possibilitava apreender processos de (re)significação que ocorriam no debate coletivo, evidenciando convergências, divergências e tensões que dificilmente emergiam por meio de instrumentos individuais. A autora também destacava a necessidade de planejamento coerente com os objetivos da pesquisa, assim como a importância de uma condução sensível às dinâmicas grupais, de modo a assegurar consistência metodológica e densidade interpretativa.

A condução do grupo focal atribuiu centralidade ao papel do moderador. Para Gatti (2005), competia ao moderador favorecer a participação equitativa dos integrantes, estimular a profundidade do diálogo e organizar a interação sem impor direcionamentos artificiais. De modo complementar, Weller (2010) assinalava que o grupo de discussão constituía um espaço fértil para a expressão de conhecimentos produzidos nas práticas cotidianas e situados socialmente. Para a autora, esse tipo de interação permitia analisar disposições coletivas, práticas compartilhadas e referenciais simbólicos do grupo, o que contribuía para compreender como sentidos profissionais eram construídos. Em trabalhos anteriores, Weller (2006) também observava que o grupo de discussão contribuía para reconstruir contextos sociais e evidenciar elementos associados a dimensões geracionais, desigualdades e exclusões.

No presente estudo, o grupo focal foi realizado em um único encontro no mês de junho de 2025 com 8 professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Sistema de Ensino em estudo, após a sistematização inicial dos dados coletados no questionário. O encontro ocorreu em formato on-line, por meio da plataforma Microsoft Teams, e contou com a participação de oito professores que manifestaram interesse e disponibilidade para composição dessa etapa. O formato remoto ampliou as condições de participação dos docentes e evitou deslocamentos físicos, adequando-se às condições organizacionais da rede municipal.

O grupo focal foi gravado integralmente por meio da plataforma Microsoft Teams, com autorização prévia e expressa de todos os participantes, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A plataforma gerou automaticamente uma primeira versão da transcrição, utilizada como base documental para o processo de tratamento do material. Em seguida, realizou-se uma revisão manual minuciosa, com o objetivo de assegurar a fidedignidade das falas e a correspondência precisa entre o áudio e o texto. Essa revisão teve caráter estritamente formal, incluindo correções ortográficas, padronização de siglas, ajustes de termos compostos e supressão de ruídos próprios da conversação espontânea, sem alterar o sentido das enunciações ou comprometer características essenciais da oralidade. O conjunto dessas etapas resultou em uma transcrição revisada do tipo *verbatim*, alinhada às exigências éticas e metodológicas da pesquisa qualitativa. A transcrição final compôs o corpus da pesquisa, articulando-se às respostas abertas do questionário e integrando o material submetido às etapas posteriores de categorização e análise.

A análise dos dados provenientes do grupo focal integrou-se à triangulação metodológica do estudo. Assim, após a transcrição e a leitura exaustiva do material, realizou-se o cruzamento sistemático das informações obtidas no grupo focal com:

- (a) os dados do questionário; e
- (b) a revisão de literatura apresentada no Capítulo 2.

Esse procedimento permitiu identificar aproximações, tensões, divergências, contradições e aprofundamentos interpretativos nas temáticas referentes à educação literária no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Conforme argumentado por Minayo (2010), a triangulação em pesquisas qualitativas permite ampliar a compreensão do contexto, das relações, das histórias e das representações produzidas por diversos informantes, por meio da mobilização de múltiplas técnicas de investigação. Para a autora, esse procedimento possibilita expandir o entendimento do objeto, considerando sua complexidade, historicidade e pluralidade de vozes. No presente estudo, a triangulação forneceu condições para refletir sobre os dados coletados com maior percepção das nuances e resultados emergentes.

Assim, o grupo focal não apenas aprofundou dimensões reveladas no questionário, mas também trouxe à tona sentidos coletivos, contradições discursivas, tensões institucionais e experiências compartilhadas, enriquecendo o processo interpretativo e fortalecendo o rigor analítico da pesquisa.

3.4.3 Articulação Grupo Focal vs. Questionário

A articulação metodológica entre o questionário on-line e o grupo focal constituiu o eixo central da triangulação de dados nesta investigação, conforme preconizado por Minayo (2010), que definia a triangulação como estratégia analítica capaz de mobilizar múltiplas fontes e técnicas para ampliar a compreensão fenomenológica, garantindo maior robustez epistemológica à interpretação dos processos de letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, nesta seção explicitou-se o procedimento de análise dialógica entre percentuais descritivos e marcas textuais emergentes, com o intuito de demonstrar como o discurso coletivo densificou, confirmou, tensionou, complexificou ou contradisse tendências quantitativas, em alinhamento à Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e à hermenêutica dialética de Gadamer (2008), que enfatizava a ampliação do horizonte de compreensão por meio do confronto intersubjetivo.

O grupo focal, instrumento qualitativo complementar ao questionário, buscou priorizar vozes representativas das dinâmicas das práticas dos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais das escolas administradas pelo município de Taubaté. O roteiro que estruturou o encontro operacionalizou-se em quatro blocos temáticos, derivados das dimensões e categorias analíticas do Quadro 3, em diálogo com o referencial teórico (Cosson, 2014; 2021; Colomer, 2009; Candido, 2011; Paulino e Cosson, 2009) (ver Capítulo 2), com duração total aproximada de 90 minutos — 10 minutos destinados à introdução e ao encerramento, e 20 a 25 minutos para cada bloco temático. O grupo foi mediado pelo pesquisador, que fomentou a intersubjetividade sem indução, conforme orientações metodológicas de Gatti (2005).

Durante o grupo focal, foram observados os seguintes eixos:

1. **Formação Docente e Identidade Leitora-Mediadora** (alinhado à categoria "Perfil formativo"): Síntese prospectiva de percentuais do questionário (ex.: disciplinas literárias na graduação [ver Figuras 2-3]; participação em formações continuadas [ver Figura 4]); perguntas abertas: "Como essas experiências formativas se materializam na mediação cotidiana de textos literários? Quais lacunas persistem entre teoria inicial e prática estabilizada?".
2. **Materiais Didáticos, Acervos e Mediação Qualificada** (categoria "Uso do LD e acesso"): Apresentação de tendências (ex.: recorrência de LD [ver Figura 6]; adequação percebida [ver Figura 8]); indagações: "De que modo a dependência prescrita tensiona a curadoria autônoma? Como bibliotecas/acervos suplementam ou limitam a fruição estética (Colomer, 2009)?".
3. **Práticas Pedagógicas e Estratégias Interpretativas** (categoria "Estratégias e interação"): Cruzamento com gráficos de abordagens (ex.: formas de trabalho [ver Figura 10]; gêneros [ver Figura 11]); provocação: "Em que medida práticas compartilhadas favorecem ou instrumentalizam o letramento literário (Cosson, 2021)? Quais adaptações criativas emergem de contextos que demandam multiletramentos?".
4. **Condições Institucionais e Projetos Socioculturais** (categoria "Estrutura externa"): Síntese de fatores (ex.: integração projetos [ver Figura 13]; barreiras externas [ver Figura 14]); debate: "Como burocracias *meso/macro* (BNCC, PME) aparecem associado a eventos de letramento? Possibilidades de articulação escola-família-comunidade (Candido, 2011)?".

Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados por códigos (P1 a P8). Após a transcrição, realizou-se uma devolutiva aos participantes, configurando um processo de triangulação reativa, conforme previsto por Minayo (2010).

Posteriormente, a análise adotou a técnica de Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2011), por meio de ciclos iterativos:

(i) pré-análise, com leitura flutuante do corpus transcrito e das respostas ao questionário;

(ii) exploração e codificação, com identificação de categorias teóricas a priori e categorias empíricas emergentes;

(iii) tratamento e inferência, com estabelecimento de relações entre os dados.

Marcas textuais, ou seja, recorrências semânticas, oposições discursivas, silêncios coletivos e reformulações interativas, foram analisadas de modo relacional para densificar, confirmar ou tensionar os percentuais quantitativos, transcendendo a descrição estatística e avançando para uma compreensão hermenêutica, nos termos de Gadamer (2008).

Quadro 4 — Articulação Grupo Focal vs. Questionário

Função Trianguladora	Descrição Operacional	Exemplo Hipotético de Marca Textual	Contribuição Epistemológica
Confirmação	Convergência direta: percentual reforçado por narrativa consensual	"80,6% LD principal [Figura 6] confirmado por: 'É a base inescapável em todas as turmas' (P4, ecoado por P1/P7)"	Valida regularidades sistêmicas, elevando confiabilidade descritiva (Bardin, 2011)
Tensão/Contradição	Discordância: % tensionado por oposições internas	"91,7% leitura compartilhada [ver Figura 10], mas: 'Controla indisciplina, não constrói autonomia' (P2 vs. P6: 'É ponte inicial')"	Revela polissemia/contextualidade, evitando reducionismo quantitativo (Minayo, 2010)
Complexificação	Nuances: % aprofundado por qualificadores situados	"41,7% projetos [ver Figura 13] complexificado: 'Saraus pontuais sem HTPC dedicado; gestão prioriza metas numéricas' (P5)"	Incorpora historicidade/condições meso (Huberman, 1992), gerando categorias emergentes
Contradição Radical	Inversão: % refutado por contraexemplos coletivos	"Baixa tecnologia [ver Figura 12], contradito: 'Apps gratuitos viabilizam HQ interativas, mas rede falha' (P3 coletivo)"	Questiona vieses amostrais, refinando hipóteses teóricas (Cosson, 2021)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2026).

- A rastreabilidade e a validação dos dados foram assegurados por:
- (a) controle de versões;
 - (b) dupla codificação (pesquisador e auditor independente);
 - (c) triangulação interna (questionário–grupo focal–teoria) e externa (estado da arte – (ver Quadro 2));
 - (d) saturação temática;
 - (e) automação lexical assistida, sempre subordinada à inferência humana.

Essa configuração metodológica explicitou o papel do grupo focal enquanto horizonte de sentido (Gadamer, 2008) capaz de iluminar, complexificar e reinterpretar os percentuais obtidos no questionário, contribuindo para formulações analíticas robustas e subsidiando as proposições pedagógicas apresentadas posteriormente.

3.4.4 Procedimentos de Análise de Conteúdo

A análise dos dados empíricos desta investigação fundamentou-se na Análise de Conteúdo, conforme o referencial metodológico sistematizado por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações voltadas à descrição sistemática dos conteúdos e à produção de inferências interpretativas sobre os sentidos presentes — manifestos e latentes — nas mensagens. Tal abordagem permitiu ultrapassar a dimensão meramente descritiva dos discursos, favorecendo a interpretação dos significados produzidos nas condições sociais, institucionais e profissionais em que os enunciados foram elaborados.

A escolha pela Análise de Conteúdo justificou-se pela natureza do objeto investigado — concepções, práticas e condicionantes da educação literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental — e pela necessidade de interpretar discursos docentes produzidos em contextos atravessados por relações institucionais, políticas curriculares, trajetórias formativas e experiências profissionais específicas. Nesse sentido, a Análise de Conteúdo mostrou-se pertinente por possibilitar a identificação de regularidades discursivas, tensões, contradições e núcleos de sentido estruturadores das representações dos sujeitos sobre sua prática (Bardin, 2011).

O corpus analítico foi constituído pelas respostas abertas do questionário on-line e pelas narrativas produzidas no grupo focal, compreendidas como produções discursivas que expressam percepções, posicionamentos e experiências dos participantes. Na

organização e no tratamento do corpus, buscaram-se assegurar critérios de consistência categorial e de coerência analítica — tais como exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade — conforme os parâmetros metodológicos indicados por Bardin (2011), resguardando a transparência do percurso interpretativo.

O procedimento analítico seguiu as três fases propostas por Bardin (2011) — pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação —, com adaptação ao delineamento desta pesquisa, que adota uma categorização mista, articulando categorias teóricas (a priori) e categorias empíricas (emergentes).

Na fase de pré-análise, realizou-se a organização e preparação do material empírico por meio de leitura flutuante e leituras sucessivas do corpus, com vistas a estabelecer um primeiro contato com o conteúdo, identificar recorrências temáticas e delinear eixos provisórios de significação. Nessa etapa, delimitou-se o corpus definitivo e definiram-se as unidades de análise, em diálogo com os objetivos do estudo e com o referencial teórico (Cosson, 2014; 2021; Colomer, 2009; Candido, 2011; Paulino e Cosson, 2009).

A fase de exploração do material correspondeu ao processo de codificação e categorização. As unidades de registro foram definidas prioritariamente por temas, compreendidos como “unidades de significação que se libertam naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2011, p. 135). A categorização ocorreu de forma mista, articulando: (a) categorias teóricas a priori, derivadas da revisão de literatura e dos eixos analíticos discutidos no Capítulo 2; e (b) categorias empíricas emergentes, construídas a partir de recorrências, relevâncias e tensões identificadas nos discursos docentes. Essa combinação permitiu, simultaneamente, manter a ancoragem teórica da análise e preservar abertura para dimensões não previstas inicialmente, produzidas pelo próprio corpus.

As categorias analíticas mobilizadas corresponderam às dimensões teóricas e aos descritores que estruturaram a análise apresentada no Capítulo 4, abrangendo: formação docente e trajetória leitora; materiais didáticos e acesso a acervos literários; concepções de educação literária; práticas de mediação da leitura e letramento literário; projetos institucionais e ações de leitura; e condições socioculturais e institucionais do trabalho docente. Essa organização favoreceu uma leitura integrada dos dados, evitando fragmentação analítica e permitindo compreender as falas como expressões de um conjunto articulado de fatores pedagógicos, institucionais e contextuais.

Na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados foram analisados de modo relacional, buscando compreender como os diferentes eixos analíticos se articulam na constituição das práticas de educação literária no contexto investigado. Essa etapa implicou a sistematização dos núcleos temáticos e a produção de inferências teoricamente fundamentadas, interpretando os sentidos dos discursos à luz de suas condições de produção e do contexto sociocultural e institucional em que se inserem.

No que se refere à validação humana, o controle de qualidade interpretativa do processo analítico consistiu na atuação reflexiva e sistemática do próprio pesquisador ao longo de todas as etapas da análise, envolvendo: (i) revisão das transcrições e conferência de fidelidade do corpus; (ii) leituras críticas sucessivas do material codificado, com ajustes de rótulos e redefinição de fronteiras entre categorias quando necessário; (iii) verificação de coerência entre unidades de registro, categorias analíticas e objetivos da pesquisa; e (iv) revisão do encadeamento analítico entre evidências empíricas, categorização e inferências interpretativas, de modo a evitar extrapolações não sustentadas pelo corpus.

Cabe ressaltar que a Análise de Conteúdo adotada nesta pesquisa não assumiu caráter avaliativo ou normativo, mas interpretativo-compreensivo, orientado pela compreensão da educação literária como prática social, formativa e mediada. Assim, os resultados apresentados no Capítulo 4 constituem interpretações situadas, construídas no diálogo entre dados empíricos e referenciais teóricos mobilizados ao longo do estudo.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo constituiu o eixo metodológico que articulou os fundamentos teóricos do Capítulo 2, os procedimentos de coleta descritos no Capítulo 3 e a leitura sistemática do corpus apresentada no Capítulo 4, assegurando unidade epistemológica, rigor analítico e coerência macroestrutural à dissertação.

3.5 Uso de Inteligência Artificial Generativa (IAG)

O uso de Inteligência Artificial Generativa (IAG) integrou-se a esta pesquisa de modo estritamente instrumental, circunscrito a etapas específicas do processo de organização textual e sem qualquer interferência nas decisões analíticas, interpretativas ou epistêmicas. O sistema utilizado — ChatGPT (OpenAI), modelo GPT-5.2, acessado em março de 2026 — não substituiu, em nenhuma circunstância, o trabalho intelectual do pesquisador, tampouco assumiu funções de natureza inferencial, categorial ou conclusiva.

Todas as interpretações, inferências, escolhas metodológicas e decisões de análise permaneceram sob responsabilidade integral do pesquisador, em alinhamento aos princípios éticos das Ciências Humanas e à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

No que se refere ao tratamento do corpus empírico — constituído pelas respostas abertas do questionário e pelas transcrições integrais do grupo focal —, a IAG foi empregada somente em subetapas delimitadas de ordem técnico-operacional, especificamente para: (i) auxiliar na organização preliminar do material textual, mediante tarefas mecânicas de padronização e ordenamento, após o processo de anonimização; (ii) apoiar a identificação inicial de recorrências léxico-discursivas, funcionando como recurso subsidiário à leitura flutuante; e (iii) sugerir agrupamentos exploratórios, utilizados apenas como insumo auxiliar para a construção das categorias analíticas previamente definidas com base no referencial teórico. Nenhuma das sugestões produzidas pelo sistema foi incorporada de maneira automática. Em todas as situações, os outputs foram submetidos à análise crítica, confrontados com o corpus e validados somente quando mantinham fidelidade semântica aos dados e consistência conceitual com a literatura especializada.

Em âmbito distinto, vinculado à redação acadêmica, o sistema foi utilizado para tarefas de revisão linguística, aprimoramento da coesão e clareza textual e sugestões estruturais de reorganização de parágrafos. Mesmo nessas situações, a autoria científica, a formulação argumentativa e a redação final permaneceram sob controle do pesquisador.

O uso da IAG seguiu limites metodológicos estritos: (i) não elaborar interpretações, conclusões ou inferências analíticas; (ii) não acessar dados sensíveis ou elementos que pudessem comprometer o anonimato dos participantes; (iii) não produzir referências, citações, dados empíricos ou informações não verificadas; e (iv) não atuar como instância decisória ou substitutiva da análise humana. A validação humana constituiu etapa obrigatória em todas as interações, garantindo rigor metodológico, rastreabilidade das versões produzidas e transparência nos procedimentos adotados.

O registro da ferramenta empregada, bem como do período de uso, é apresentado nesta seção e nas Referências, em consonância com as orientações éticas e normativas vigentes. A delimitação explícita do papel meramente instrumental da IAG preserva a integridade epistemológica da pesquisa e assegura que as análises apresentadas — especialmente no capítulo de resultados — reflitam exclusivamente o trabalho

interpretativo do pesquisador sobre os dados empíricos e sobre as categorias teóricas que estruturaram a investigação.

4 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

O que está apresentado são os resultados do Questionário – Formulário On-line (Google Forms) juntamente com as primeiras análises do Grupo Focal. Tais reflexões serão aprofundadas a partir da integração e/ou triangulação dos dados coletados à luz da Análise de Conteúdo.

A expectativa é que os resultados abaixo apresentados contribuam para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas vigentes e ofereçam caminhos para a melhoria da educação literária no Ensino Fundamental II (Anos Finais ou 6º ao 9º ano) do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté.

Nesta seção, distingue-se (i) a apresentação descritiva dos resultados (percentuais do questionário e excertos das respostas abertas e do grupo focal), explicitando a voz dos participantes por meio de verbos de dizer (“relatam”, “avaliam”, “descrevem”); e (ii) a interpretação do pesquisador, sinalizada por marcadores analíticos (“a análise sugere”, “interpreta-se”, “à luz da triangulação”), com indicação do dado que sustenta cada inferência.

4.1 Resultados do questionário on-line: síntese dos eixos investigados

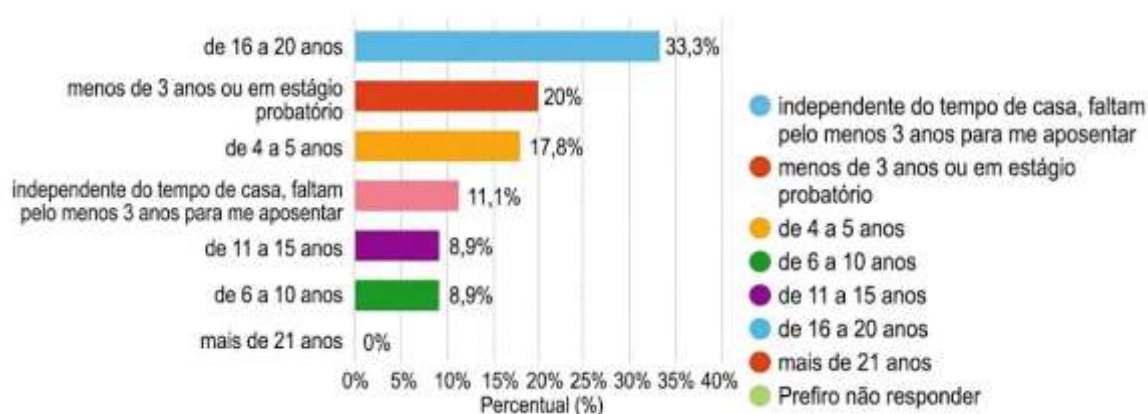
O questionário (ver Apêndice A) desta pesquisa foi composto por 9 (nove) eixos, a saber: *Eixo 1 – Caracterização e Perfil Socioeconômico do Entrevistado*, formado por 9 (nove) perguntas fechadas; *Eixo 2 – Formação Inicial e Continuada do Professor*, com 14 (catorze) perguntas fechadas e 4 (quatro) abertas; *Eixo 3 – Material Didático Utilizado*, contendo 8 (oito) questões fechadas e 3 (três) abertas; *Eixo 4 – Projetos de Leitura no Ambiente Escolar*, composto por 4 (quatro) perguntas fechadas e 2 (duas) abertas; *Eixo 5 – Frequência e Forma de Trabalho da Literatura em Sala de Aula*, formado também por 4 (quatro) questões fechadas e 2 (duas) abertas; *Eixo 6 – Fatores que Dificultam a Aprendizagem Literária*, com 3 (três) questões fechadas e 2 (duas) abertas; *Eixo 7 – Especificidades Pedagógicas do Trabalho com Literatura*, contando com 7 (sete) questões fechadas e 2 (duas) abertas; *Eixo 8 – Estratégias para Superação dos Desafios no Ensino de Literatura*, com 3 (três) questões fechadas e 1 (uma) questão fechada; e *Eixo 9 – Participação no grupo focal* desta pesquisa com 1 (uma) pergunta fechada e preenchimento do número de contato, caso o participante responda SIM, para facilitar o contato para sua participação no grupo focal.

Entre os meses de fevereiro e março de 2025, período no qual o questionário foi aplicado no formato *on-line* (Google Formulários), havia 89 (oitenta e nove) professores Estatutários (concursados/efetivos) da disciplina de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II (ou Anos Finais), excetuando os que estavam afastados em funções de Gestão Escolar nas diversas unidades do município, ou mesmo na Secretaria de Educação de Taubaté/SP e os com licença sem vencimento naquele momento.

Aplicando os critérios de inclusão e exclusão, após análise da classificação da atribuição do ano de 2024, percebeu-se que o número total de professores “elegíveis” seria próximo a 68 (sessenta e oito). Após a coleta do questionário, obteve-se 45 questionários respondidos, ou seja, 2/3 (dois terços) do potencial total do universo de pesquisa.

A pergunta de qualificação do questionário (ver Apêndice A) trata sobre o tempo de trabalho no Sistema de Ensino Municipal de Taubaté.

Figura 1 – Pergunta de Qualificação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

Os dados revelam uma configuração assimétrica marcante, com significativas implicações para políticas de gestão quanto ao capital humano educacional. Conforme a amostra, 33,3% dos docentes concentram-se na faixa de 16 a 20 anos de experiência, constituindo o núcleo dominante do quadro. Também se observa que 11,1% possuem mais de 21 anos de serviço, totalizando 44,4% de profissionais com experiência superior a 15 anos no Sistema de Ensino Municipal de Taubaté/SP. Este contingente configura-se como reserva estratégica de expertise pedagógica e conhecimento institucional.

Em contrapartida, verifica-se expressiva representatividade de docentes em fase inicial: 20,0% encontram-se em estágio probatório ou com menos de 3 anos de carreira, enquanto 17,8% possuem 4 a 5 anos de experiência, somando 37,8% de profissionais em

consolidação profissional. Esta robusta presença de ingressantes sinaliza fluxo contínuo de renovação do quadro, o que sugere a necessidade de programas estruturados de indução profissional.

Nota-se, contudo, um crítico esvaziamento nas faixas intermediárias: as categorias de 6 a 10 anos e 11 a 15 anos apresentam, cada uma, apenas 8,9% de representação, totalizando 17,8% de docentes em meio de carreira. Esta lacuna sugere desafios na retenção de profissionais após o quinto ano de exercício, configurando uma possível falta de docentes com possíveis repercussões para a sucessão de lideranças e para a continuidade de projetos pedagógicos.

A ausência absoluta de respondentes (0%) nas categorias "independente do tempo de casa ou faltam pelo menos 3 anos para aposentadoria" e "prefiro não responder" confere maior precisão à distribuição, eliminando variáveis de interferência interpretativa. Tal configuração demográfica aponta para uma bimodalidade acentuada no perfil docente, polarizado entre iniciantes (até 5 anos) e veteranos (acima de 15 anos), com três implicações estruturais:

1. **Risco de descontinuidade institucional:** A concentração de 44,4% de docentes experientes (com mais de 16 anos de experiência) projeta onda de aposentadorias no médio prazo, exigindo mecanismos urgentes de transferência de conhecimento tácito;
2. **Fragilidade do ciclo profissional médio:** A sub-representação de docentes com 6-15 anos de experiência (17,8%) limita a formação de sucessores naturais, demandando políticas agressivas de retenção após o estágio probatório;
3. **Oportunidade para inovação pedagógica:** A convergência entre a massa crítica de expertise consolidada (44,4%) e o influxo de novos profissionais (37,8%) cria ambiente propício para programas estruturados de mentoria intergeracional e coaprendizagem.

Percebe-se que o Sistema Municipal de Ensino de Taubaté enfrenta o duplo desafio de preservar capital intelectual experiente enquanto consolida quadros emergentes, em contexto de fragilidade da carreira média. Esta configuração demanda políticas integradas que articulem: (a) planos de sucessão com mapeamento de competências críticas, conforme Tardif (2000); (b) incentivos à permanência pós-quinquênio, como preconiza Huberman (1992); e (c) estruturas formais de transmissão intergeracional de saberes pedagógicos

(Tardif, 2000), visando à sustentabilidade do projeto educacional face às transições demográficas iminentes.

A partir dos resultados desta questão de qualificação, aplicam-se os critérios de inclusão e exclusão e, se o respondente não pudesse mais prosseguir, seria encaminhado para o final do questionário *on-line* (Plataforma Google Formulários). Com esta programação, o número total de respostas cai para 36 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (Anos Finais ou 6º ao 9º ano).

4.1.1 Síntese dos resultados do questionário por eixo temático

Nesta subseção apresenta-se uma síntese interpretativa a partir dos dados do questionário e do grupo focal. Quando se tratar de percepção dos participantes, são empregados verbos de atribuição (“os docentes relatam/avaliam/descrevem...”) e, quando necessário, são citados excertos. Quando se tratar de leitura analítica do pesquisador, a interpretação é sinalizada por marcadores (“interpreta-se”, “a análise sugere”, “à luz dos dados...”).

São apresentados também os resultados da análise do questionário aplicado a 36 docentes de Língua Portuguesa que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Educação de Taubaté/SP. O *corpus* analítico, composto por dados quantitativos (percentuais e gráficos), qualitativos (depoimentos docentes) e cruzamentos estatísticos, permite identificar seis focos interseccionais que, articulados, delineiam um conjunto de elementos que influenciam a efetivação do letramento literário na escola pública.

Esses focos, mais do que apontarem questões isoladas, evidenciam tensões relacionadas à formação docente, às condições de trabalho, aos materiais pedagógicos, às práticas de mediação e ao contexto institucional e sociocultural no qual as ações ocorrem. Tais aspectos dialogam com pressupostos do campo da educação literária e do letramento literário, entendidos como práticas sociais e escolares que não se limitam à leitura voltada a habilidades instrumentais, envolvendo processos de mediação, experiências de leitura e construção compartilhada de sentidos em contextos educativos (Cosson, 2014).

Esses achados antecipam a centralidade que a formação continuada assume neste estudo, na medida em que muitos docentes passam a depender de espaços formativos

posteriores à graduação para suprir lacunas da formação inicial e construir repertórios específicos para a mediação da leitura literária

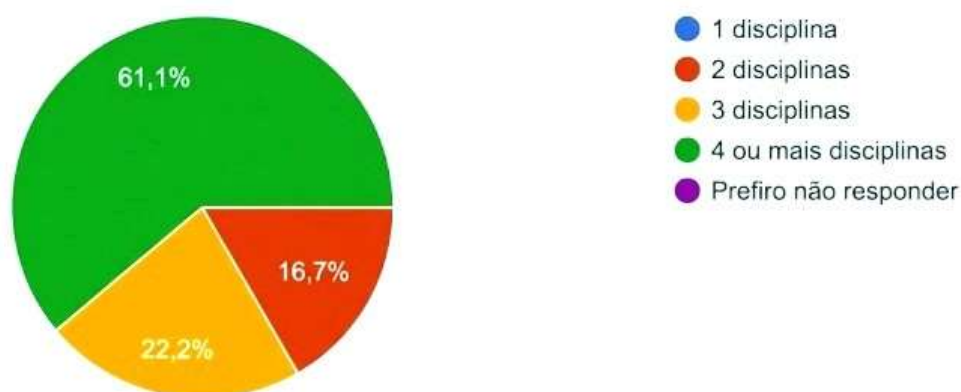
4.1.1.1 Formação inicial: distribuição de componentes curriculares e temas abordados

Apresentam-se, a seguir, os dados referentes à formação inicial dos docentes, com ênfase na distribuição de componentes curriculares e nos temas abordados, conforme respostas ao questionário e indicadores apresentados (ver Figuras 2–3).

O primeiro foco interseccional indica uma formação inicial caracterizada pela diversidade de trajetórias curriculares e pela ênfase em conteúdos literários de base teórica. Embora 61,1% dos docentes informem ter cursado quatro ou mais disciplinas de literatura (ver Figura 2), a análise dos temas abordados (ver Figura 3) mostra concentração em conteúdos relacionados à literatura enquanto objeto de estudo — teoria literária (80,6%), leitura e interpretação de obras (75%) e gêneros literários (69,4%). Nesse conjunto, o letramento literário aparece com menor frequência (16,7%). Neste trabalho, interpreta-se que essa distribuição pode se aproximar de uma orientação mais “conteudista” na formação, no sentido de privilegiar conteúdos histórico-teóricos, sem que os dados, por si só, permitam concluir como essa distribuição se relaciona às práticas de mediação em sala de aula.

A respeito da quantidade de disciplinas específicas de ensino de literatura que o professor participante cursou na graduação em Letras:

Figura 2 – Quantidade de disciplinas na formação inicial



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

A análise da distribuição de disciplinas e cargas horárias voltadas ao texto literário nos cursos de Letras indica variação entre instituições e currículos, o que pode indicar percursos formativos distintos entre os licenciandos. Neste trabalho, essa variação é interpretada como indício de ausência de diretrizes nacionais uniformes especificamente voltadas à preparação para o trabalho com literatura na educação básica.

Esses dados sugerem a coexistência de diferentes concepções sobre o papel da literatura na escola, com destaque para abordagens centradas em conteúdos históricos e teóricos. Nesse cenário, a distinção entre ensino da literatura e literatura ensinada, discutida por Cosson (2021), contribui para compreender que a presença da literatura na formação docente não garante, por si só, a articulação com práticas de mediação e com o desenvolvimento de propostas de leitura voltadas ao trabalho pedagógico.

Embora parte dos respondentes relate ter vivenciado determinada carga horária destinada ao estudo literário, o vínculo entre quantidade de disciplinas e preparo para a mediação leitora não aparece de forma direta nos dados coletados. As reflexões de Soares (2023) sobre o modo como a fruição literária pode ser regulada no contexto escolar ajudam a contextualizar debates sobre o tema, mas não permitem afirmar, a partir das falas analisadas, que tal dinâmica seja resultado necessário da formação inicial dos participantes.

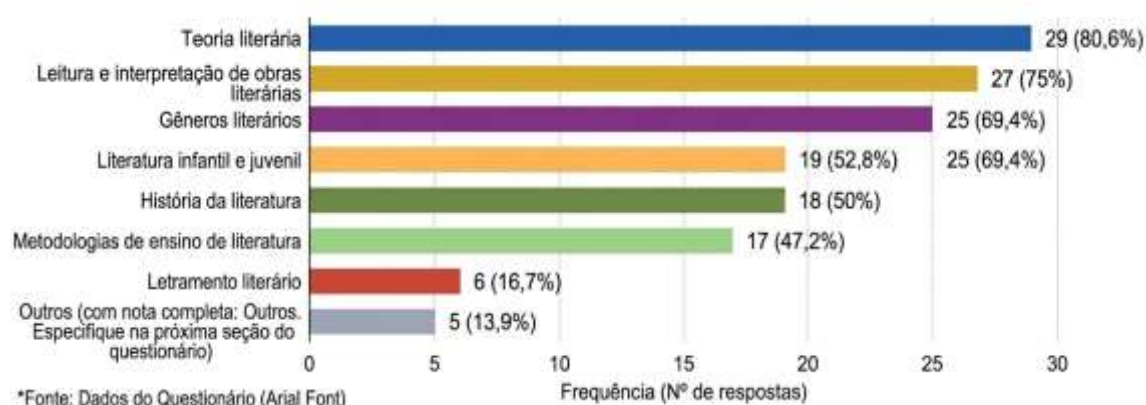
Alguns docentes mencionam motivações relacionadas a suas experiências pessoais de leitura, o que dialoga com discussões de Tardif e Raymond (2000) sobre histórias de vida docente. Entretanto, os relatos não permitem generalizações sobre como essas motivações se relacionam com os currículos de formação. A presença reduzida de componentes específicos sobre educação literária, mencionada por parte dos participantes, é um dado que, neste trabalho, é interpretado como indicativo de desafios para a efetivação de orientações recentes, como as previstas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019), que estabelece a prática como dimensão estruturante e inclui estágio supervisionado.

Relatos sobre a necessidade de recorrer a práticas já vivenciadas na trajetória escolar ou à improvisação no início da carreira apontam para uma percepção, entre alguns participantes, de tensões entre formação teórica e demandas cotidianas da sala de aula. Neste trabalho, interpreta-se essa recorrência como possibilidade de descompasso entre formação teórica e necessidades da prática, sem que isso permita generalização para todo o grupo. Esses elementos reforçam a importância de revisar a organização dos Projetos Pedagógicos de Curso, no sentido de garantir espaços para o desenvolvimento de

conhecimentos relacionados à educação literária articulados a experiências práticas como estágios, atividades de extensão e programas de iniciação à docência. Essa articulação pode favorecer o desenvolvimento de saberes docentes voltados ao trabalho com leitura literária em contextos marcados por desigualdades de acesso e de condições de escolarização no Brasil.

No que concerne aos principais assuntos sobre educação literária abordados na formação inicial dos profissionais de educação questionados:

Figura 3 – Assuntos abordados na formação inicial



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

De acordo com o gráfico analisado, os assuntos mais frequentes na formação inicial foram Teoria Literária (80,6%), Leitura e Interpretação de Obras Literárias (75%) e Gêneros Literários (69,4%). A menor incidência de componentes como Letramento Literário (16,7%) e Literatura Infantil e Juvenil (52,8%) indica distribuição desigual entre temas voltados ao estudo teórico e aqueles direcionados ao ensino e à mediação. A literatura acadêmica sobre formação docente, como Shulman (2014), aponta que o conhecimento pedagógico do conteúdo envolve articulação entre saberes teóricos e práticas didáticas, o que contextualiza parte das discussões, mas não permite conclusões diretas a partir dos dados.

A presença limitada de disciplinas relacionadas à Literatura Infantil e Juvenil e ao Letramento Literário é um dado que pode ser comparado às discussões de Cosson (2021) e Coutinho (2022) sobre a importância desses componentes na formação do professor que atuará nos diferentes segmentos do ensino fundamental. A ocorrência de 47,2% de participantes que relataram ter cursado Metodologias de Ensino de Literatura sugere que a dimensão prática desse ensino não aparece de maneira homogênea no percurso formativo.

Os resultados apresentados apontam para a necessidade de revisão curricular nos cursos de formação inicial, de forma que contemplem componentes teóricos e práticos relacionados à educação literária. Neste trabalho, essa necessidade é interpretada como uma implicação analítica do conjunto dos dados, no sentido de aproximar a formação das demandas da escola pública e das orientações normativas vigentes, incluindo a BNCC (Brasil, 2017). Estudos como os de Perrenoud *et al.* (2002) e Silva e Silva (2020) discutem a importância da articulação entre teoria e prática na consolidação de saberes profissionais, proporcionando uma base teórica que ajuda a contextualizar essa discussão.

Os dados analisados mostram que a formação inicial em Letras dos docentes participantes se caracteriza pela predominância de conteúdos voltados ao estudo teórico da literatura, com menor presença de componentes relacionados ao ensino e à mediação literária. Neste trabalho, esse quadro é interpretado como convergente com discussões presentes na literatura educacional, como as de Marcelo (2009), sobre tensões entre organização curricular, expectativas formativas e demandas da prática docente. O conjunto das informações sugere a pertinência de maior alinhamento entre conteúdos teóricos, metodologias de ensino e práticas de mediação, a fim de favorecer o desenvolvimento de saberes profissionais relacionados ao trabalho com leitura literária em contextos escolares diversos.

4.1.1.2 Formação continuada em literatura: participação declarada e percepção de contribuição formativa

Apresentam-se, a seguir, os dados relativos à participação dos docentes em ações de formação continuada relacionadas à literatura, bem como suas percepções sobre a contribuição dessas iniciativas para a prática pedagógica, conforme indicadores do questionário e justificativas nas respostas abertas.

O segundo foco examina a participação de docentes em ações de formação continuada relacionadas à educação literária. Os dados indicam que 55,6% afirmam não ter participado de formações ofertadas pelo Sistema Municipal de Educação (ver Figura 4) e que 52,8% não realizaram nenhuma formação nos últimos cinco anos (ver Figura 5). Entre os respondentes que relataram participação, 8,3% mencionam ter realizado uma formação no período de cinco anos, 19,4% indicam duas ou três formações e outros 19,4% assinalam quatro ou mais. Em termos descritivos, observa-se que a não participação reúne o maior percentual do grupo no recorte considerado. Neste trabalho, interpreta-se que esse padrão

pode sinalizar menor inserção de parte dos docentes em ações formativas no período analisado, sem que os dados permitam identificar as causas dessa distribuição.

A literatura mobilizada neste estudo (Perrenoud et al., 2002; Sousa, Silva e Santos, 2023) discute propostas de formação que articulam teoria e prática, oferecendo um enquadramento para a relevância da formação continuada no desenvolvimento profissional. Todavia, os dados não permitem inferir razões para a não participação, tampouco avaliar a qualidade, a pertinência ou a periodicidade das formações existentes. De modo análogo, as reflexões de Cosson (2021) acerca da necessidade de espaços permanentes de discussão sobre mediação literária funcionam como referência conceitual, sem autorizar conclusões diretas sobre mudanças consistentes de prática entre os respondentes.

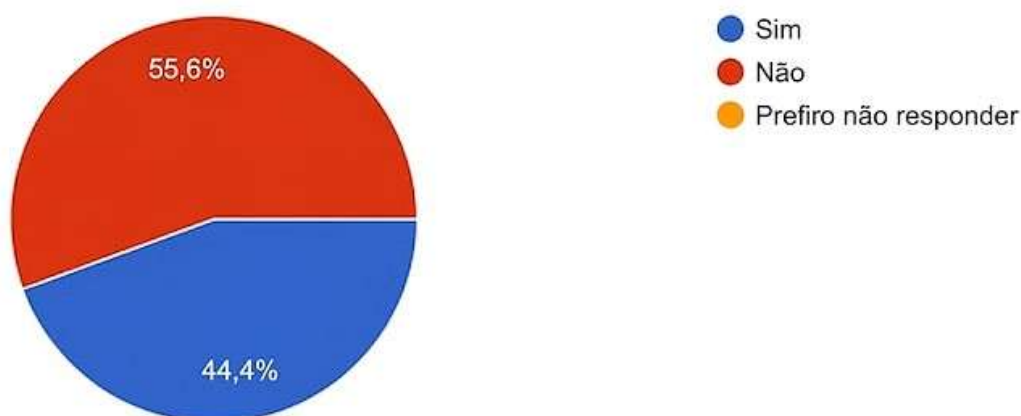
No modelo analítico do estudo, o indicador “participação em formação continuada” integra a dimensão Formação Docente e Trajetória Leitora (ver Quadro 3), situando os resultados no conjunto das categorias investigadas. Com base nos dados disponíveis, identifica-se que parte dos docentes não teve participação recente em ações formativas; não se dispõe, entretanto, de informações que expliquem se essa ausência decorre de fatores estruturais, institucionais ou de escolhas individuais.

As discussões de Machado (2022), Oliveira (2020) e Silva e Silva (2020) sobre formação em serviço, relações com contextos socioculturais e práticas pedagógicas contribuem como referências para o debate, sem implicar atribuição de posicionamentos ou práticas aos participantes desta pesquisa. As diretrizes e políticas locais de formação continuada (seção 1.4.3) oferecem parâmetros institucionais; entretanto, os dados não permitem inferir seu grau de aderência ou efetividade, questão recorrente em discussões sobre formação continuada docente (Perrenoud et al., 2002; Sousa; Silva; Santos, 2023).

Em síntese, os resultados indicam variação de participação em ações de formação continuada entre os docentes respondentes, com maior concentração no grupo que informa não ter participado no período considerado. Neste trabalho, interpreta-se que esse achado contribui para o mapeamento das condições formativas no contexto estudado e pode orientar investigações futuras sobre condições de oferta, acesso e adesão, bem como sobre demandas formativas percebidas pelos professores — dimensões não contempladas por esta coleta, mas relevantes para o planejamento de políticas e programas.

Sobre a participação dos docentes participantes nas formações continuadas em literatura proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação de Taubaté/SP:

Figura 4 – Participação em formações continuadas em literatura



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

A análise do gráfico mostra que, quando questionados sobre participação em formações continuadas promovidas pelo Sistema de Ensino de Taubaté/SP voltadas ao ensino de literatura, 55,6% responderam negativamente e 44,4% afirmaram ter participado. Esses percentuais indicam que parte dos docentes teve acesso a tais ações, enquanto outra parte não participou no período indicado.

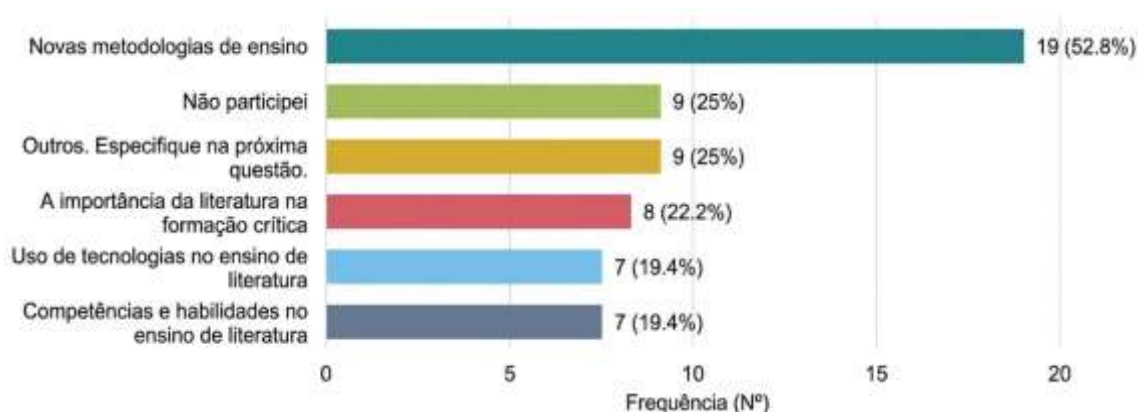
Perrenoud et al. (2002) e Sousa, Silva e Santos (2023) discutem modelos de formação continuada e suas articulações entre teoria e prática. Tais discussões oferecem subsídios para compreender debates mais amplos sobre políticas formativas, mas não permitem, a partir dos dados coletados, concluir se a participação ou a ausência de participação nas formações está associada a questões estruturais, institucionais ou individuais. O indicador “participação em formação continuada” integra a dimensão Formação Docente e Trajetória Leitora (ver Quadro 3).

Do mesmo modo, reflexões sobre conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2014) e mediação literária (Cosson, 2014; Soares, 2023) permitem contextualizar a relevância da formação continuada no ensino de literatura, mas não autorizam inferências sobre os motivos da variação na participação registrada pelos docentes. Embora o resultado seja relevante para caracterizar o perfil formativo do grupo, ele não esclarece se a ausência decorre de aspectos relacionados à oferta, incompatibilidade de horários, escolhas individuais ou outras variáveis não investigadas.

Assim, o que se pode afirmar com base nos dados é que a participação em formações continuadas relacionadas à educação literária variou entre os docentes respondentes, com maior concentração no grupo que relata não participação. Esse achado contribui para o mapeamento das condições formativas no contexto estudado e pode orientar pesquisas futuras sobre políticas locais de formação, oferta institucional, disponibilidade de programas e demandas identificadas pelos professores — aspectos que ultrapassam o escopo da coleta realizada neste estudo.

Questionou-se acerca dos temas mais abordados nas formações continuadas promovidas pelo Sistema de Ensino Municipal de Taubaté/SP:

Figura 5 – Temas mais abordados nas formações continuadas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

O gráfico demonstra que as novas metodologias de ensino constituem o tema mais recorrente nas ações formativas mencionadas pelos docentes (52,8%), seguidas pela discussão sobre a importância da literatura na formação crítica (22,2%) e pelo uso de tecnologias, além de competências e habilidades (ambos com 19,4%). Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como construção de sentidos na relação com a literatura.

A distribuição temática das formações indica que a maior parte das ações mencionadas pelos docentes prioriza aspectos metodológicos. Neste trabalho, interpreta-se que essa predominância pode estar associada a escolhas institucionais, a maior adesão docente a esse enfoque ou a outros fatores não captados pelo instrumento. O referencial teórico utilizado neste estudo apresenta a distinção proposta por Cosson (2021) entre ensino de literatura e literatura ensinada, que contribui para compreender diferentes abordagens

possíveis, sem que seja possível inferir, a partir dos percentuais coletados, a perspectiva predominante nas práticas desenvolvidas.

Observa-se ainda que 25% dos respondentes afirmam não ter participado de formações relacionadas à formação do leitor ou à mediação literária. Tal dado indica apenas que parte dos docentes não esteve envolvida em ações com esse enfoque específico, sem que seja possível identificar se a ausência decorre da oferta, do interesse ou de outros fatores não investigados. As discussões teóricas sobre mediação literária (Cosson, 2014; Soares, 2023) são utilizadas no estudo como referência conceitual, não como interpretação direta dos dados.

Embora a menção a metodologias inovadoras apareça com frequência, os dados não esclarecem em que medida essas metodologias foram aplicadas, discutidas ou vivenciadas pelos docentes, tampouco permitem avaliar sua relação com a educação literária. No referencial teórico, Cosson (2006; 2021) discute que a formação docente em literatura envolve dimensões que vão além de técnicas ou procedimentos, mas essas reflexões servem apenas como moldura analítica e não se vinculam a informações fornecidas pelos participantes.

O percentual de 22,2% referente à discussão sobre literatura e formação crítica indica presença moderada deste tema nas formações relatadas. As referências teóricas de Souza e Cosson (2011) e Coutinho (2022) ressaltam a importância da formação estética e crítica no trabalho com literatura, mas os dados coletados não permitem avaliar como tais discussões foram desenvolvidas nem em que medida foram incorporadas às práticas docentes.

4.1.1.3 Condições de trabalho docente e organização do tempo: carga horária e demandas associadas

Esta subseção examina indicadores relativos às condições de trabalho e à organização do tempo docente, tomando a carga horária semanal e a configuração de vínculos profissionais como elementos associados às possibilidades de planejamento e de mediação da leitura literária no Ensino Fundamental II.

Os dados do questionário indicam jornadas extensas entre os participantes: 33,3% atuam entre 36 e 40 horas semanais, 19,4% entre 41 e 45 horas, 19,4% entre 46 e 50 horas, e 11,1% acima de 50 horas. Considerando-se o conjunto, observa-se que 80% dos

respondentes ultrapassam 36 horas semanais e cerca de metade situa-se acima de 40 horas, o que aponta para um quadro de intensificação do trabalho na amostra analisada.

Quanto à distribuição de vínculos, 77,8% informam atuar em um único local de trabalho, enquanto 22,2% indicam acúmulo de vínculos (dois cargos públicos, trânsito entre redes pública/privada ou atividades paralelas). Nesta análise, interpreta-se que a combinação entre jornadas ampliadas e múltiplos vínculos se associa à fragmentação do tempo de planejamento e de envolvimento institucional, especialmente quando se consideram demandas extraclasse nem sempre formalmente reconhecidas como tempo de trabalho.

Além disso, o “trabalho invisível” (planejamento, correções e tarefas administrativas), frequentemente subestimado socialmente, é aqui tratado como dimensão relevante para compreender a disponibilidade efetiva de tempo para leitura, curadoria e mediação. Nesse sentido, interpreta-se que a redução do tempo disponível tende a limitar a sustentação de práticas contínuas de leitura e discussão literária, que dependem de escuta, interpretação e curadoria estética (Cosson, 2014).

No que se refere à intensificação laboral e às demandas extraclasse, a análise não permite mensurar as implicações sobre a qualidade das práticas de mediação, mas indica a presença de condições que podem restringir a mediação qualificada do letramento literário — entendido como processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos (Paulino; Cosson, 2009). A referência a cargas horárias elevadas, por exemplo, pode ser lida como chave interpretativa para compreender a distância entre expectativas formativas e a gestão concreta do tempo docente.

Em relação à renda, observa-se concentração de 47,2% entre 2 e 4 salários mínimos e de 33,3% entre 4 e 6 salários mínimos, com percentuais menores nas faixas superiores. Nesta análise, interpreta-se que esse perfil pode estar associado a desafios de estabilidade econômica para parte do grupo e pode se relacionar à busca por múltiplos vínculos, com possível redução da disponibilidade (tempo/energia) para práticas de mediação literária e para atividades de planejamento e formação continuada.

Por fim, destaca-se que as condições de trabalho e tempo aqui descritas não são tratadas como responsabilidade individual do professor, mas como componentes estruturais e institucionais do contexto escolar investigado. Nesse horizonte, discute-se a pertinência de políticas de valorização docente e de reorganização do tempo de trabalho que reconheçam o tempo pedagógico necessário à leitura, à curadoria e à mediação,

favorecendo condições para experiências de leitura mais contínuas, com espaço para fruição, interpretação e compartilhamento.

4.1.1.4 Materiais didáticos: frequência de uso e avaliação de adequação pelos docentes

Apresentam-se, a seguir, os dados referentes aos materiais didáticos e recursos utilizados nas aulas, bem como a avaliação de adequação atribuída pelos docentes, com base nos indicadores do questionário e nas justificativas registradas em respostas abertas.

O quarto foco aborda o lugar do livro didático e de materiais institucionalmente legitimados como base do trabalho com literatura. Os docentes indicam uso predominante do livro didático (80,6%) e de obras infantojuveis (69,4%) como suportes principais (ver Figura 6). Além disso, 72,2% avaliam tais materiais como “parcialmente adequados” ao desenvolvimento do letramento literário (ver Figura 8). Neste trabalho, interpreta-se que essa combinação — alta frequência de uso e avaliação majoritariamente parcial — pode estar associada ao índice de adaptações e complementações docentes (83,3%), sem que os dados permitam afirmar as razões específicas dessas escolhas.

Acerca do material ou recurso didático mais utilizados pelos professores participantes quando se trata de trabalhar com literatura em sala de aula:

Figura 6 – Material ou Recurso utilizado com maior frequência



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

Os dados acima indicam que 80,6% dos docentes apontam o uso predominante do livro didático. Em seguida, aparecem obras de autores contemporâneos e literatura infantojuvenil, ambas mencionadas por 69,4% dos respondentes, e clássicos da literatura brasileira por 50%. Textos digitais e materiais multimídia são citados por 38,9%, enquanto antologias literárias e a categoria “Outros” representam 13,9% e 16,7%, respectivamente. Os docentes puderam selecionar mais de uma opção.

O referencial teórico utilizado neste estudo apresenta discussões sobre o papel do livro didático no ensino de literatura (Cosson, 2009; Nascimento, 2019), que servem para contextualizar o campo, mas não permitem inferir, a partir destes dados, como o material é utilizado ou quais abordagens são privilegiadas pelos docentes. As porcentagens obtidas indicam apenas a frequência de uso dos diferentes recursos, sem detalhar finalidades, modos de seleção ou articulação entre eles.

A presença de obras contemporâneas e de literatura infantojuvenil em proporções próximas indica que esses materiais fazem parte do repertório mencionado pelos participantes. Todavia, os dados não permitem avaliar como tais textos são incorporados às práticas pedagógicas, nem sua relação com a centralidade atribuída ao livro didático.

Da mesma forma, a porcentagem associada ao uso de textos digitais e materiais multimídia (38,9%) indica que esses recursos aparecem no trabalho docente, mas não esclarece em que medida são explorados, nem se sua presença se relaciona a políticas de integração tecnológica ou a escolhas individuais dos professores. As discussões de Silva e Silva (2020) sobre práticas letradas digitais contribuem para contextualizar debates atuais do campo, mas não se traduzem em evidências diretas sobre a utilização concreta desses recursos pelos docentes respondentes..

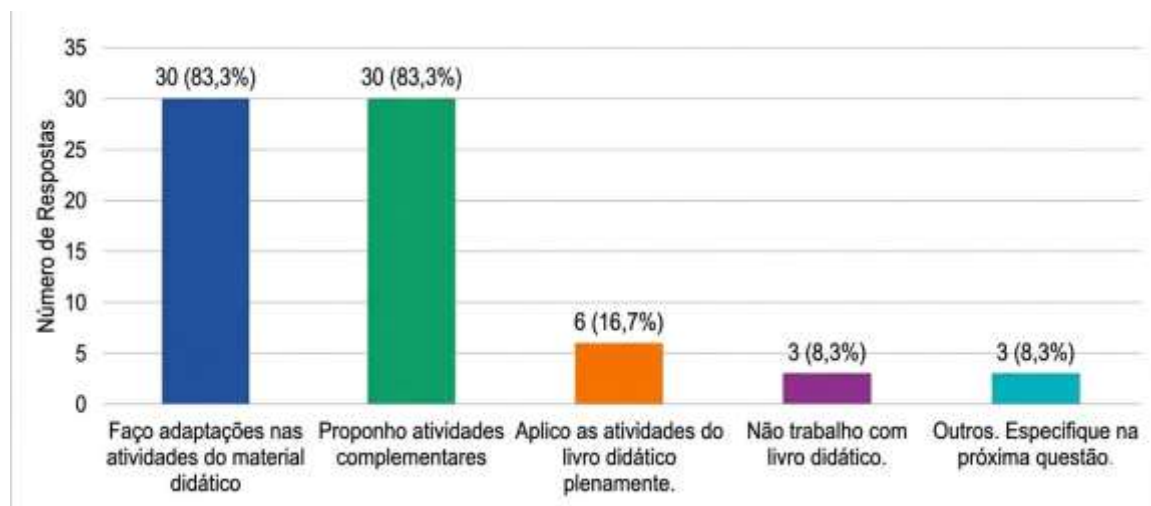
A menção de antologias literárias (13,9%) constitui um dado quantitativo sobre o uso desse tipo de material. As reflexões de Souza (2020) acerca da curadoria de repertórios literários fornecem um marco teórico, sem permitir conclusões sobre as decisões pedagógicas dos docentes participantes.

De modo geral, os dados mostram uma distribuição de materiais utilizada pelos professores, com predominância do livro didático e presença distribuída entre outros gêneros de recursos. A análise quantitativa apresentada não permite avaliar a qualidade das escolhas, a intencionalidade pedagógica, a articulação entre recursos nem como essas escolhas se articulam às práticas de educação literária no contexto investigado.

As referências teóricas mencionadas (Cosson, 2009, 2021) oferecem elementos de discussão para o campo, mas não autorizam inferir, com base apenas nesses números, tendências de mudança na organização do trabalho com literatura no contexto estudado.

Os professores também responderam acerca da forma como trabalham com o material didático à disposição para atender suas necessidades pedagógicas:

Figura 7 – Forma de trabalho/aplicação do material didático



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

A análise gráfica indica que 83,3% dos docentes afirmam adaptar atividades propostas nos materiais didáticos e desenvolver propostas complementares. Além disso, 16,7% relatam aplicar o material integralmente, e 8,3% declaram não utilizá-lo; o mesmo percentual aparece na categoria “outros”. Como a questão permitia múltiplas respostas, os percentuais expressam a variedade de modos de uso do material entre os participantes.

Cosson (2014) apresenta a sequência didática do letramento literário como possibilidade de organização de práticas de leitura literária. Essa discussão contribui para contextualizar a ideia de que adaptações podem ocorrer no exercício profissional, mas os dados coletados não esclarecem as razões específicas para as escolhas docentes nem permitem inferir que as adaptações observadas se baseiem nesse modelo ou em outros referenciais.

A literatura consultada, como Cosson (2021), discute concepções de ensino de literatura que incluem diferentes formas de mediação e de relação com o texto literário. Tais reflexões ajudam a situar debates mais amplos do campo, mas não permitem associar, de forma direta, as adaptações relatadas pelos docentes às perspectivas teóricas

mencionadas, já que o questionário não investigou os fundamentos pedagógicos dessas escolhas.

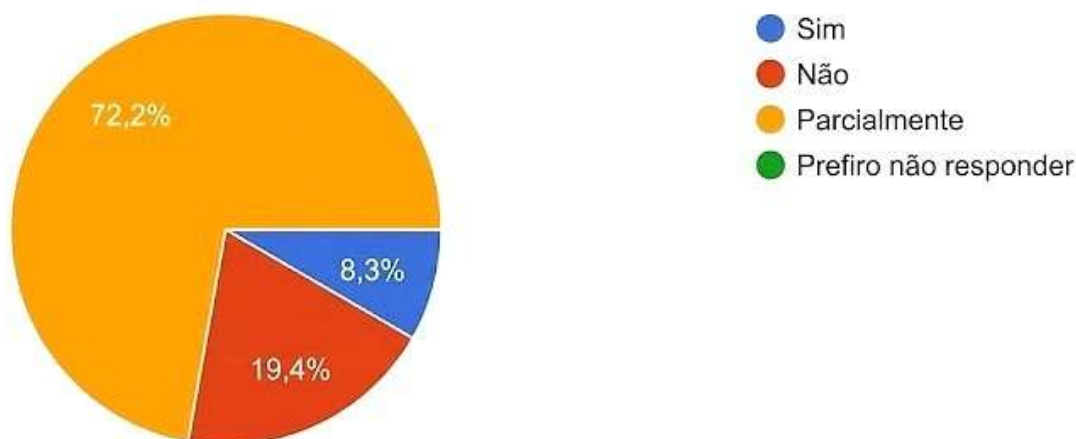
Autores como Coutinho (2022) abordam críticas à instrumentalização da leitura literária e ressaltam a importância da mediação, enquanto Souza e Silva (2020) discutem práticas docentes em diálogo com contextos locais. Essas contribuições teóricas servem como enquadramento conceitual, mas o conjunto de dados não especifica se os participantes adaptam atividades em diálogo com tais orientações ou por outros motivos, como necessidades curriculares, características das turmas ou disponibilidade de materiais.

Os resultados mostram, portanto, que a maior parte dos docentes afirma utilizar o material didático de forma adaptada, complementada ou reorganizada. No entanto, não é possível, com base nos dados obtidos, identificar se tais adaptações são atribuídas a limitações percebidas nos materiais, a decisões pedagógicas fundamentadas em teorias específicas ou a rotinas estabelecidas no cotidiano escolar. Da mesma forma, não se pode inferir, a partir dos dados disponíveis, quais repercussões essas escolhas têm para a educação literária ou para os processos de leitura dos estudantes.

Assim, o que os dados permitem afirmar é que há diversidade nas formas de uso do material didático entre os docentes respondentes, com predominância do uso adaptado. As referências teóricas mencionadas ao longo do estudo contribuem para contextualizar possíveis abordagens e discussões da área, mas não constituem explicações diretas para as práticas relatadas. O resultado pode servir como ponto de partida para investigações futuras sobre critérios de seleção, adaptação e uso de materiais didáticos na educação literária, aspectos que não foram detalhados no instrumento aplicado.

Sobre a crença do professor nos materiais disponíveis para desenvolver o letramento literário em sala de aula:

Figura 8 – Crença na adequação dos materiais didáticos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

O gráfico mostra que 72,2% dos docentes consideram os materiais didáticos apenas parcialmente adequados ao ensino de literatura, 19,4% os avaliam como inadequados e 8,3% como plenamente satisfatórios.

Esses percentuais mostram diferentes avaliações sobre o material disponível, sem detalhar, no entanto, os critérios utilizados pelos docentes para qualificar tais materiais. O referencial teórico empregado neste estudo apresenta discussões sobre o letramento literário e a proposta de sequência básica (Cosson, 2014), compreendida como uma possibilidade metodológica. Essas discussões contribuem para situar o debate, mas não permitem estabelecer relação direta entre as percepções dos docentes e esse modelo teórico, uma vez que o instrumento aplicado não investigou as razões específicas das avaliações.

O estudo também mobiliza trabalhos como os de Paulino e Cosson (2009), que discutem a leitura literária como processo de construção de sentidos, e pesquisas sobre políticas de distribuição de materiais didáticos. Essas referências ajudam a compor o cenário teórico, mas não autorizam inferências sobre como esses materiais se relacionam ao trabalho relatado pelos participantes, já que os dados coletados não exploram de que forma os docentes utilizam ou interpretam tais recursos.

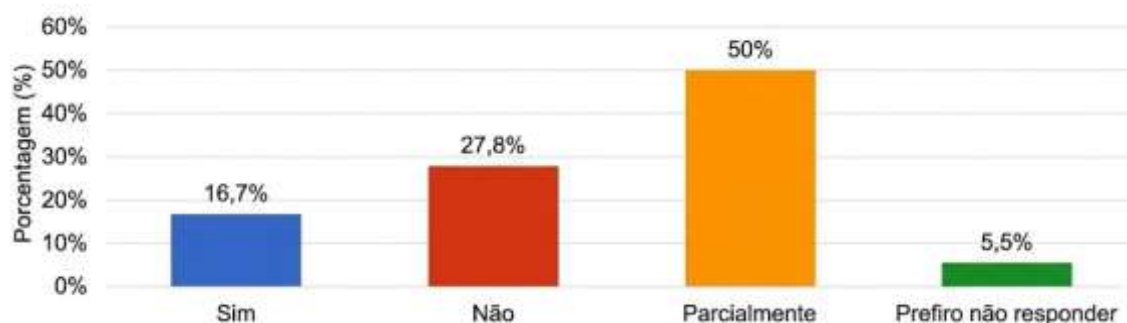
As respostas também não esclarecem se as avaliações negativas ou parciais se relacionam ao conteúdo, à organização, ao volume de textos, à articulação com o currículo ou a outros aspectos. Tampouco é possível, com base nos dados, identificar como os materiais se relacionam às práticas de mediação, se demandam adaptações ou quais dimensões da educação literária são mais mobilizadas nas escolhas realizadas.

A literatura referenciada no estudo, como Coutinho (2021), discute desafios relacionados ao uso de materiais didáticos no ensino literário, enquanto outros autores analisam curadoria e diversidade textual. Esses elementos teóricos oferecem um panorama mais amplo sobre o tema, mas não constituem explicação direta para as percepções dos docentes respondentes.

Assim, os resultados mostram que a maior parte dos docentes avalia os materiais didáticos como parcialmente adequados, seguidos por um grupo que os considera inadequados e um grupo menor que os percebe como satisfatórios. A partir dessas informações, é possível identificar apenas a distribuição das percepções, sem que seja possível interpretar suas causas ou implicações pedagógicas específicas. Esses achados podem orientar investigações futuras sobre critérios de avaliação utilizados pelos docentes, características dos materiais disponíveis e sua relação com a educação literária, dimensões que não foram objeto direto deste levantamento.

Perguntados sobre as dificuldades quanto ao acesso aos materiais didáticos de literatura nas escolas em que trabalham:

Figura 9 – Dificuldade de acesso aos materiais didáticos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

A análise dos dados indica que 27,8% dos docentes não relatam dificuldades de acesso a materiais didáticos para o ensino de literatura, enquanto 50% mencionam insuficiência parcial e 16,7% apontam insuficiência total; 5,5% preferiram não responder.

Esses percentuais mostram a variação na percepção dos professores quanto à disponibilidade de recursos, mas não esclarecem as razões para essas avaliações nem detalham os tipos de materiais considerados insuficientes.

Paulino e Cosson (2009) compreendem o letramento literário como construção de sentidos; Cosson (2014) propõe a sequência básica (motivação, introdução, leitura e

interpretação) como possibilidade metodológica. Essas referências ajudam a contextualizar debates sobre educação literária, mas não permitem inferir, com base nos dados coletados, em que medida a disponibilidade de materiais interfere na aplicação de tais propostas pelos docentes.

O questionário não investigou quais materiais específicos estão disponíveis nas escolas nem como eles são utilizados, o que impede identificar se a insuficiência mencionada está relacionada à ausência de livros literários, antologias, textos digitais ou outros recursos. Também não é possível, a partir das respostas, identificar se a percepção de insuficiência decorre de fatores institucionais, logísticos, curriculares ou pedagógicos.

As referências teóricas consultadas, como Coutinho (2020) e Candido (2011), discutem a relação entre materiais, mediação e acesso à literatura como prática cultural. Esses aportes fornecem um enquadramento conceitual útil, mas não podem ser associados às percepções dos docentes, já que as respostas não detalham como a falta ou presença dos materiais tem relação com seu trabalho pedagógico.

As menções a estratégias alternativas, como adaptações, uso de acervos pessoais ou recursos digitais, aparecem em respostas abertas analisadas anteriormente no estudo, indicando que alguns docentes buscam caminhos distintos para lidar com limitações relatadas. Contudo, os dados quantitativos desta questão não especificam se tais estratégias estão relacionadas às dificuldades identificadas nos percentuais apresentados.

4.1.1.5 Mediação da leitura literária: estratégias declaradas e formas de condução da leitura

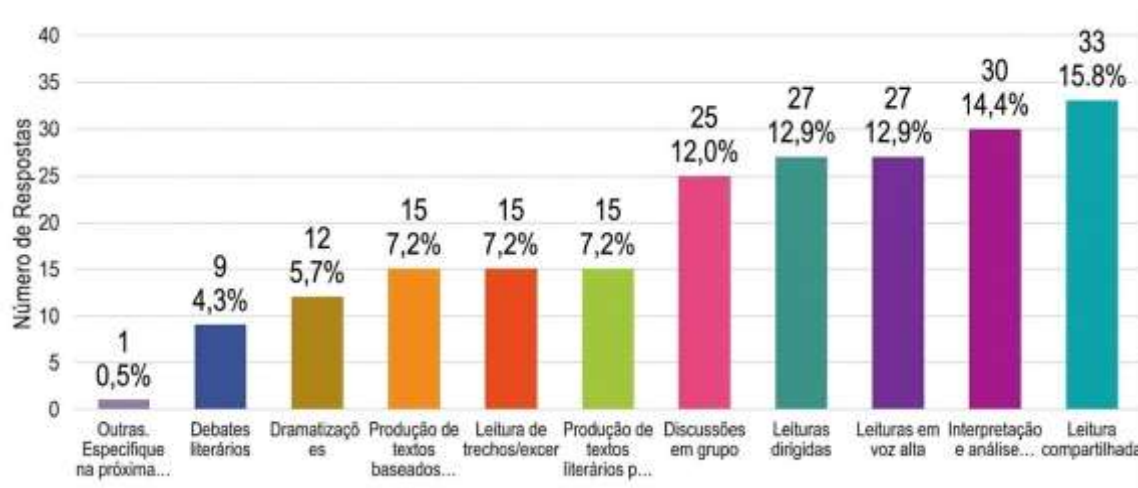
Apresentam-se, a seguir, os dados referentes às estratégias de mediação da leitura literária informadas pelos docentes e às formas de condução da leitura em sala de aula, com base nos indicadores do questionário e nas justificativas registradas em respostas abertas.

O quinto foco reúne informações sobre as estratégias de mediação da leitura literária indicadas pelos docentes. As estratégias mais recorrentes são leitura compartilhada (91,7%) e leitura dirigida (75%) (ver Figura 10). Neste trabalho, interpreta-se que a predominância dessas estratégias pode estar associada a formas de condução mais orientadas pelo professor, com variação de grau de abertura interpretativa conforme objetivos pedagógicos e condições de tempo e organização do trabalho — dimensões que não são detalhadas pelo instrumento. Do mesmo modo, o predomínio do conto (94,4%) como gênero mais trabalhado (Figura 11) pode estar relacionado à adequação ao tempo escolar e a exigências

de organização de atividades com conclusão mais rápida; nesta análise, considera-se que isso pode limitar oportunidades de leitura longa e de projetos de aprofundamento, embora os dados não permitam afirmar como cada docente conduz tais práticas

No que concerne à forma na qual o respondente trabalha a literatura ou leitura literária em seu ambiente de trabalho:

Figura 10 – Forma de trabalho com a literatura em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

O gráfico mostra que 91,7% dos docentes utilizam a leitura compartilhada como estratégia pedagógica. Em seguida, aparecem interpretação e análise de textos (83,3%), leituras dirigidas e leitura de trechos (75%, cada), leitura em voz alta (69,4%) e discussões em grupo (52,8%). Dramatizações (33,3%), produção criativa de textos (41,7%) e debates literários (25%) são mencionados com menor frequência. Como a questão permitia múltiplas respostas, os percentuais expressam a variedade de práticas adotadas pelos participantes.

No referencial teórico desta dissertação, práticas como leitura compartilhada e atividades dialógicas aparecem associadas à construção de sentidos em processos de mediação literária (Soares, 2023). Essas discussões ajudam a contextualizar diferentes modos de abordagem da leitura literária, mas os dados empíricos não esclarecem como essas estratégias são conduzidas, nem os objetivos pedagógicos que orientam sua utilização.

A presença de dramatizações, produção criativa e debates literários em percentuais menores indica apenas que tais práticas aparecem com menos frequência entre os respondentes. Os dados não permitem inferir se essa menor incidência decorre de escolhas

pedagógicas, restrições de tempo, disponibilidade de recursos ou outras condições institucionais.

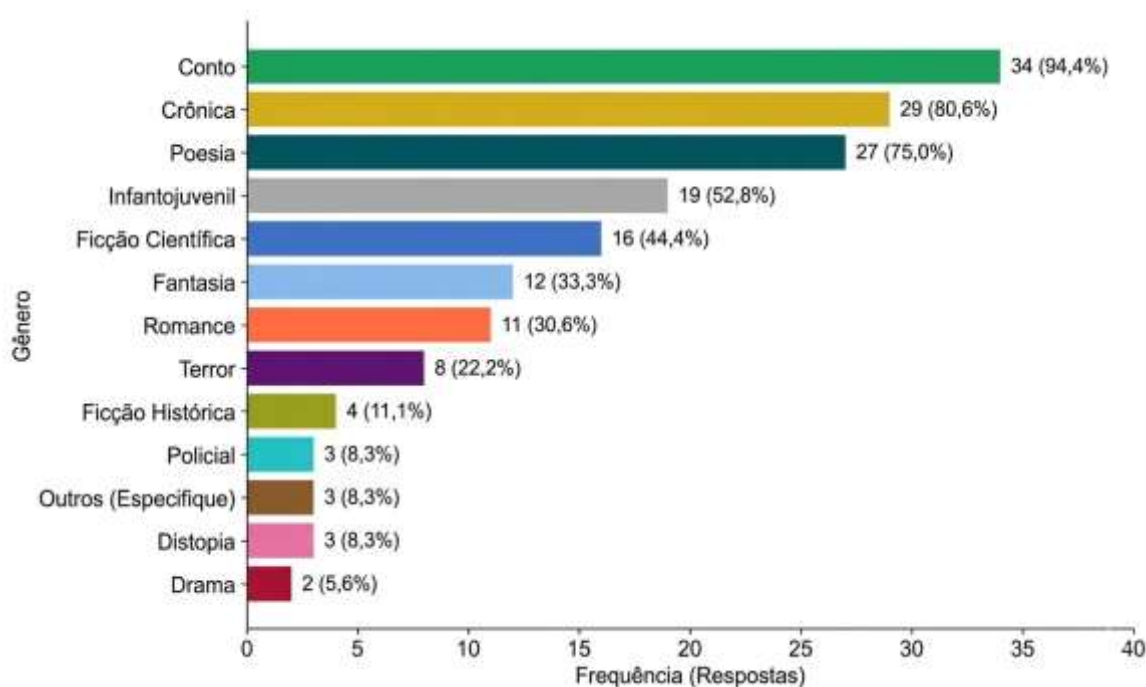
Da mesma forma, a predominância de estratégias como leitura compartilhada, interpretação e leitura em voz alta mostra quais práticas são mais frequentemente mencionadas, mas não permite concluir se essas escolhas refletem diretrizes curriculares, orientação institucional ou preferências individuais. Referências como Pascolati e Campos (2023), citadas no estudo, discutem processos coletivos de construção de sentidos, mas não podem ser relacionadas às práticas relatadas pelos docentes, dado que o questionário não investigou fundamentos metodológicos ou intencionalidades.

Assim, os resultados mostram a distribuição das estratégias de educação literária adotadas pelos docentes, indicando maior uso de práticas centradas na leitura e interpretação, e menor uso de atividades como debates e dramatizações. Esses dados fornecem um panorama das escolhas relatadas, mas não permitem avaliar a profundidade, a qualidade, a frequência real das práticas ou sua relação com projetos pedagógicos mais amplos.

Essas informações podem orientar análises futuras sobre como diferentes estratégias se articulam na educação literária e sobre os fatores relacionados à adoção, aspectos que não foram objeto direto desta coleta.

Sobre os gêneros literários mais abordados nas aulas dos respondentes da pesquisa:

Figura 11 – Gêneros literários mais abordados



A análise gráfica indica que o gênero conto é mencionado por 94,4% dos docentes como parte de suas práticas de leitura literária. Em seguida, a crônica aparece com 80,6% das citações e a poesia com 75%. Literatura infantojuvenil é mencionada por 52,8% dos respondentes, ficção científica por 44,4%, fantasia por 33,3% e romance por 30,6%. Os gêneros com menor frequência são ficção histórica (11,1%), terror (22,2%), policial e distopia (8,3% cada), drama (5,6%) e a categoria “outros” (8,3%). A questão permitia múltiplas escolhas.

No referencial teórico discutido neste estudo, diferentes gêneros literários são relacionados a possibilidades diversas de mediação e construção de sentidos na leitura (Paulino; Cosson, 2009; Leites, Michalski e Missio, 2021). Tais aportes ajudam a situar o papel dos gêneros na prática pedagógica, mas os dados não esclarecem como os docentes utilizam esses textos, quais critérios adotam na seleção dos gêneros ou quais finalidades orientam essas escolhas.

A presença da crônica e do conto em maior proporção indica que esses gêneros aparecem com frequência no trabalho dos respondentes, mas o questionário não investigou motivos para essa recorrência, nem sua relação com questões curriculares ou institucionais. As reflexões de Pascolati e Campos (2023) sobre aproximação entre leitura literária e experiências discentes oferecem contexto, mas não podem ser vinculadas às respostas dos docentes.

O percentual de 75% referente à poesia revela que este gênero também integra o repertório utilizado, sem que seja possível inferir, a partir dos dados, como se dá sua abordagem em sala de aula. Do mesmo modo, os gêneros ficcionais como fantasia, ficção científica e romance aparecem em proporções intermediárias, mas os dados não permitem avaliar sua função pedagógica ou sua relação com os interesses dos estudantes, ainda que Lemos (2022) discuta esses gêneros no âmbito das práticas juvenis de leitura.

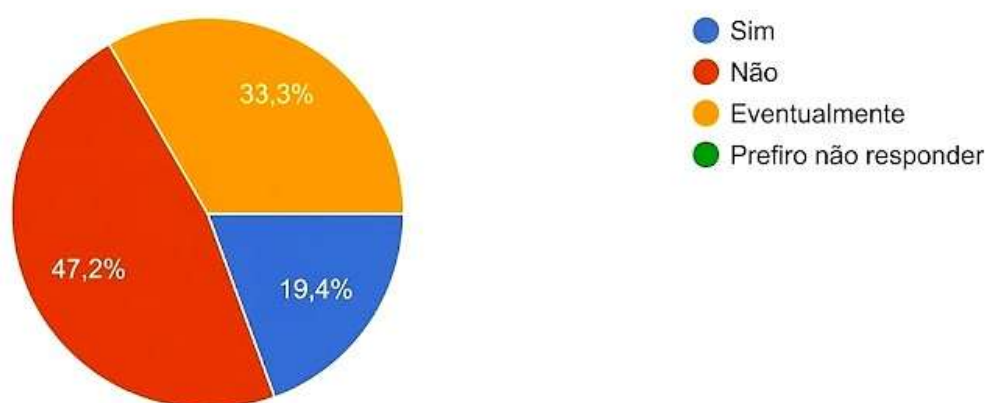
A menor incidência de gêneros como ficção histórica, terror, policial, distopia e drama constitui apenas um dado quantitativo sobre a sua presença nas práticas docentes. As referências teóricas mencionadas no estudo discutem diversidade textual e repertórios, mas não explicam, a partir deste conjunto de respostas, por que tais gêneros são menos citados ou quais fatores influenciam sua seleção.

Assim, os resultados mostram que conto, crônica e poesia são os gêneros mais mencionados pelos docentes, enquanto outros aparecem com menor frequência. Esses

dados descrevem apenas a distribuição das escolhas relatadas e não permitem conclusões sobre os motivos, critérios de seleção, forma de abordagem ou desdobramentos pedagógicos associados ao uso de cada gênero. As referências teóricas contribuem para contextualizar debates da área, mas não se conectam de maneira direta às práticas mencionadas pelos participantes.

A próxima questão procura saber a respeito do uso de tecnologia (da informação ou educacional) pelos professores do Sistema de Ensino Municipal pesquisado:

Figura 12 – Uso de tecnologia para ensino de literatura



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

O gráfico indica que 19,4% dos docentes afirmam utilizar tecnologias digitais no ensino de literatura. A maior parcela, 47,2%, declara não fazer uso desses recursos, e 33,3% relatam utilizá-los apenas eventualmente. Não houve marcações na opção “Prefiro não responder”. Esses percentuais descrevem o grau de incorporação das tecnologias às práticas docentes, mas não esclarecem as razões para as escolhas mencionadas nem os tipos específicos de recursos empregados.

No referencial teórico utilizado neste estudo, o letramento literário é compreendido como processo de apropriação sociocultural da linguagem literária, que pode envolver diferentes suportes e práticas de leitura, incluindo possibilidades digitais (Paulino; Cosson, 2009). Esse enquadramento contribui para contextualizar debates sobre usos de tecnologias, mas não permite inferir, a partir das respostas, se a adoção ou não adoção desses recursos está associada a questões de formação, infraestrutura, políticas institucionais ou decisões pedagógicas individuais.

As respostas não detalham quais plataformas, ferramentas ou dispositivos são utilizados pelos docentes que afirmam recorrer às tecnologias digitais, tampouco descrevem finalidades didáticas ou modos de integração à educação literária. As menções genéricas a recursos digitais observadas em outras questões do estudo sugerem usos pontuais, mas esses dados não fornecem elementos suficientes para caracterizar padrões ou frequências de utilização.

Também não é possível, com base nos resultados quantitativos, identificar relações entre o uso das tecnologias e outras práticas relatadas pelos docentes, como leitura compartilhada, leitura dirigida ou seleção de gêneros literários. As referências teóricas de Coutinho (2020), Lemos (2022) e Soares (2023), presentes no estudo, discutem possibilidades pedagógicas da literatura em ambientes digitais, mas não se vinculam aos percentuais apresentados.

Os relatos de uso eventual (33,3%) não especificam se tais práticas ocorreram em momentos excepcionais, como no contexto pandêmico, ou se correspondem a iniciativas isoladas. Do mesmo modo, o dado de que 47,2% afirmam não usar tecnologias não permite distinguir se isso se deve à ausência de recursos, à opção pedagógica ou a outros fatores institucionais não investigados pelo questionário.

A partir dos resultados, observa-se apenas que o uso de tecnologias digitais na educação literária é minoritário entre os docentes respondentes, com maior peso para práticas que não envolvem tais recursos. Esses dados podem servir como ponto de partida para estudos futuros sobre infraestrutura tecnológica, formação docente, políticas escolares locais e relações entre práticas de mediação e cultura digital, dimensões que não foram objeto direto da coleta realizada.

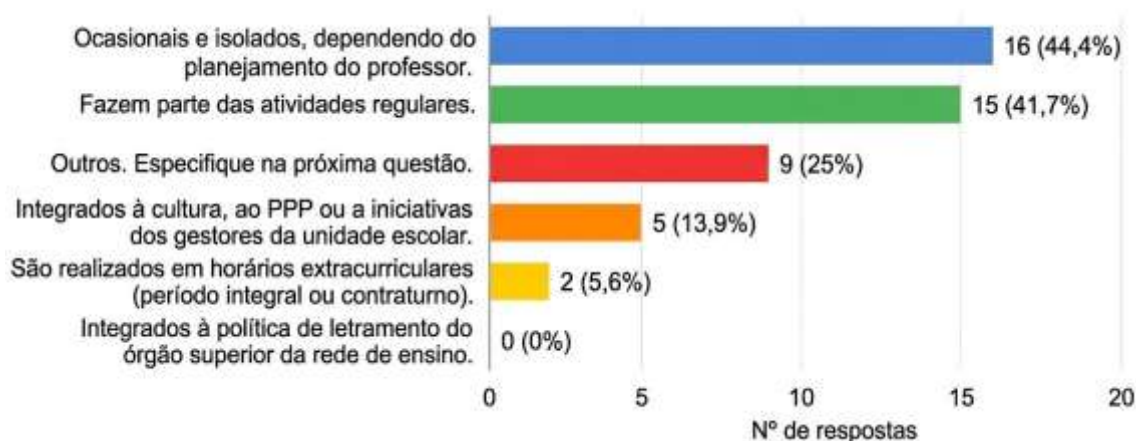
4.1.1.6 Condicionantes institucionais e contextuais: fatores mencionados pelos docentes

Apresentam-se, nesta subseção, os fatores institucionais e contextuais mencionados pelos docentes como elementos associados ao trabalho com leitura literária, com base nos indicadores do questionário e nas justificativas registradas em respostas abertas.

O sexto foco desloca a análise da sala de aula para as condições de institucionalização das práticas e para condicionantes socioculturais externos. Os dados indicam que 41,7% das escolas desenvolvem projetos integrados às atividades regulares de leitura literária (ver Figura 13). Neste trabalho, interpreta-se que essa proporção pode

sugerir diferentes níveis de institucionalização de projetos de leitura entre as unidades escolares, sem que o instrumento permita detalhar as razões dessa distribuição. Entre os fatores mencionados pelos docentes como dificultadores estão o pouco envolvimento familiar (83,3%), as condições socioeconômicas dos alunos (75%) e limitações de recursos e acervos (58,3%) (ver Figura 14). No que diz respeito à integração dos projetos de leitura ao dia-a-dia da escola:

Figura 13 – Integração de projetos ao cotidiano escolar



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

Os dados do gráfico sobre integração de projetos de leitura indicam tendências distintas entre os docentes. A categoria “atividades regulares” aponta que parte das escolas e professores desenvolve ações de leitura de maneira contínua. O referencial teórico deste estudo, como Colomer (2009), discute a importância da presença constante da literatura na formação do leitor, mas os dados não especificam como essas atividades regulares são organizadas nem quais objetivos orientam sua realização.

O maior percentual aparece na alternativa “ocasionais e isolados, dependendo do planejamento”, o que indica que, para a maioria dos respondentes, os projetos de leitura não se estruturam de forma contínua ou integrada. As respostas não detalham se essa ocorrência está relacionada a limitações institucionais, disponibilidade de tempo, recursos ou outras condições, nem descrevem a natureza dessas ações ocasionais. Estudos como Zanardo, Vasconcelos e Cocco (2020) discutem desdobramentos associados a práticas descontínuas na formação leitora, mas tais análises servem apenas como referência temática e não como explicação direta dos dados.

A opção “integrados à cultura escolar, ao Projeto Político-Pedagógico ou a iniciativas da gestão” foi assinalada por um grupo menor de docentes, indicando que, em algumas escolas, os projetos de leitura são incorporados de forma mais ampla às práticas institucionais. O referencial teórico, como Sousa, Silva e Santos (2023), apresenta discussões sobre a importância de ações coletivas e interdisciplinares, mas as respostas não permitem identificar de que maneira essa integração ocorre na prática.

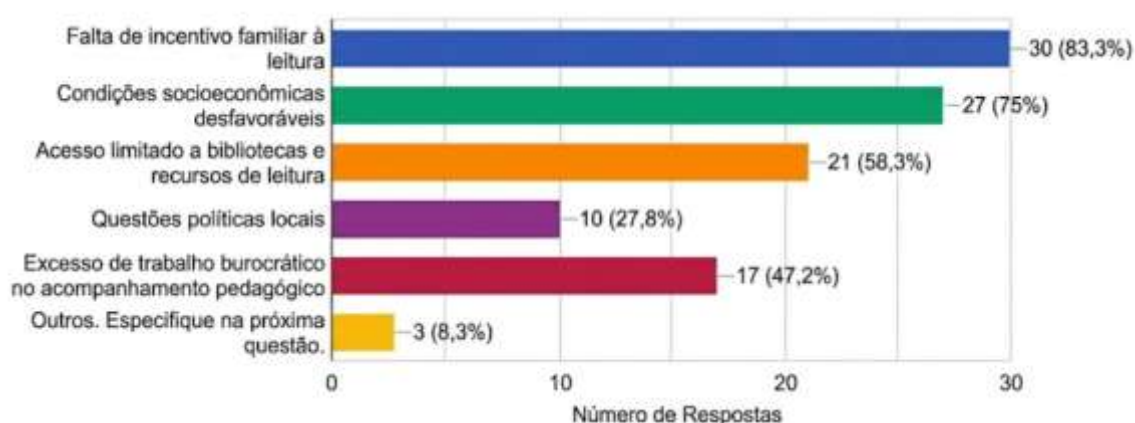
A baixa incidência da categoria “projetos extracurriculares” mostra que poucas ações são desenvolvidas fora do tempo regular de aula, sem que seja possível inferir se isso se deve à falta de oferta, à adesão dos estudantes, aos recursos disponíveis ou a outros fatores. A ausência de marcações na alternativa “integrados à política de letramento do órgão superior de ensino” indica que os docentes não identificam iniciativas desse tipo em suas práticas, mas o dado não fornece elementos sobre o contexto institucional mais amplo. Referências como Nascimento (2019) discutem alinhamentos entre políticas públicas e práticas escolares, mas não elucidam os dados locais.

A categoria “Outros” aponta para a existência de iniciativas não contempladas pelas alternativas listadas. As respostas não especificam quais atividades compõem essa categoria, o que limita a compreensão de suas características ou finalidades. Estudos como Jagher, Santos e Araújo (2022) discutem práticas singulares de mediação, mas não permitem inferir que essas experiências ocorram no contexto investigado.

Assim, os dados mostram que parte das escolas desenvolve práticas regulares de leitura, enquanto outra parte concentra suas ações em projetos ocasionais. Há também um percentual menor de iniciativas vinculadas à gestão escolar e presença reduzida de atividades extracurriculares. Esses resultados descrevem apenas a distribuição das práticas relatadas, sem permitir conclusões sobre seus desdobramentos pedagógicos, continuidade, qualidade ou articulação curricular. Os achados podem orientar investigações futuras sobre as formas de organização dos projetos de leitura e os fatores associados à implementação, aspectos que não foram detalhados pelo instrumento aplicado.

Sobre fatores externos que apontam desafios ao trabalho docente no segmento e sistema de ensino em tela:

Figura 14 – Fatores externos que influenciam negativamente



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

Os dados indicam que a ausência de incentivo familiar é apontada pela maioria dos docentes como um dos principais desafios para o desenvolvimento da leitura. Essa percepção não detalha quais aspectos desse incentivo estão envolvidos, nem como tal ausência se manifesta no cotidiano escolar. O referencial teórico deste estudo apresenta, por exemplo, discussões de Colomer (2009) e Soares (2023) sobre a relação entre estímulo familiar e formação de leitores, mas essas reflexões servem apenas para contextualizar o tema e não podem ser associadas às respostas obtidas.

As condições socioeconômicas aparecem como outro fator mencionado pelos docentes. Os dados indicam que esse aspecto é descrito pelos docentes como limitador do acesso a livros e a experiências culturais, embora o questionário não detalhe de que maneira tais condições se relacionam com as práticas de leitura nas escolas. Referências como Pascolati e Campos (2023) discutem repercussões de desigualdades no campo da leitura, mas tais análises não podem ser tomadas como explicações diretas para os percentuais apresentados.

As dificuldades de acesso a bibliotecas e outros recursos também são citadas, sugerindo que parte dos docentes identifica limitações estruturais relacionadas à oferta de espaços e acervos. Contudo, os dados não especificam se tais limitações decorrem de fatores institucionais, logísticos ou de disponibilidade material. A literatura educacional discute a importância de ambientes de leitura, mas as respostas analisadas não permitem explorar essa relação de forma detalhada.

A menção à sobrecarga burocrática docente indica que alguns participantes relatam que demandas administrativas reduzem o tempo disponível para o planejamento e a mediação da leitura literária. No entanto, o questionário não investigou a natureza dessas

demandas nem sua intensidade, o que limita conclusões sobre suas implicações diretas na educação literária.

Aspectos relacionados a questões políticas locais e outros condicionantes também são citados, mas de forma menos frequente. As respostas não permitem identificar quais decisões administrativas ou fatores territoriais específicos influenciam o trabalho docente, apenas que alguns professores os reconhecem como presentes em seu contexto de atuação.

Retomando a Figura 14, os dados mostram que 66,7% dos participantes relatam acesso parcial (50%) ou inexistente (16,7%) a materiais didáticos de literatura. O referencial teórico de Cosson (2019) aponta a importância desses materiais para experiências de leitura, mas os dados obtidos não esclarecem que tipos de materiais estão disponíveis, como são utilizados ou quais aspectos são considerados insuficientes. As respostas abertas analisadas anteriormente mencionam estratégias como adaptações, produção de materiais próprios e uso de recursos digitais, mas tais práticas não podem ser generalizadas para todo o grupo a partir dos dados quantitativos desta questão.

A alternativa “Outros” revela a existência de fatores não contemplados pelas categorias oferecidas no instrumento, mas as respostas não especificam quais são esses fatores. Isso limita a identificação de elementos adicionais que possam interferir na promoção da leitura.

De maneira geral, os dados indicam que os docentes identificam múltiplos desafios para o desenvolvimento de práticas de leitura literária, envolvendo família, condições socioeconômicas, infraestrutura, carga de trabalho e aspectos institucionais. Esses resultados descrevem apenas a distribuição das percepções dos respondentes e não permitem concluir sobre as causas desses desafios nem sobre seus efeitos pedagógicos diretos. As referências teóricas citadas no estudo contribuem para enquadrar debates do campo, mas não podem ser associadas de forma conclusiva às respostas dos participantes.

4.1.1.7 Síntese integrativa das dimensões analisadas

A análise conjunta dos dados quantitativos e qualitativos indica que os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental relatam um conjunto diversificado de dificuldades relacionadas à promoção da educação literária. Esses desafios distribuem-se entre aspectos ligados à formação docente, às condições de trabalho, ao acesso a materiais, às práticas pedagógicas e ao contexto institucional. Neste trabalho, interpreta-se que a presença simultânea desses elementos sugere um cenário multifatorial

mentionado pelos participantes, sem que seja possível estabelecer relações de causalidade entre eles com base nos dados disponíveis.

Macro-fator 1 – Formação inicial e distribuição de conteúdo: Os resultados mostram que 61,1% dos docentes cursaram quatro ou mais disciplinas de literatura. As áreas mais frequentes são Teoria Literária (80,6%), Leitura e Interpretação (75%) e Gêneros Literários (69,4%). Componentes voltados ao ensino de literatura, como Letramento Literário (16,7%) e Metodologias de Ensino (47,2%), aparecem em proporções menores. Os dados não esclarecem como esses conteúdos foram abordados nos cursos, nem se os docentes percebem relação entre sua formação inicial e a prática profissional. O referencial teórico do estudo apresenta autores como Cosson (2021) e Soares (2023), que discutem diferentes concepções de formação docente, mas esses textos servem apenas como enquadramento conceitual e não explicam os percentuais observados.

Macro-fator 2 – Participação em formação continuada: Os dados indicam que 55,6% dos docentes afirmam não ter participado de formações continuadas ofertadas pelo sistema municipal, e 52,8% relatam não ter realizado nenhuma formação nos últimos cinco anos. Entre os que participaram, os percentuais variam de uma a mais de quatro ações. Esses números não permitem esclarecer as razões para a participação registrada nem avaliar qualidade, formato ou pertinência das formações existentes. Discussões presentes no referencial teórico — como as de Perrenoud et al. (2002), Sousa, Silva e Santos (2023) e Cosson (2021) — oferecem perspectivas sobre modelos formativos, mas não constituem explicação direta para as respostas obtidas.

Macro-fator 3 – Condições de trabalho e carga horária: Os dados apresentados mostram que parte dos docentes atua em jornadas acima de 36 horas, com segmentos relatando cargas superiores a 40 horas e 50 horas semanais. Há também menção ao acúmulo de vínculos e faixas salariais intermediárias. Esses números descrevem a distribuição das condições de trabalho entre os respondentes, sem detalhar como tais condições se relacionam nas práticas de leitura literária. As referências mencionadas no estudo (Dalvi, 2019; Oliveira, 2020; Soares, 2023) discutem relações entre condições laborais e desenvolvimento profissional, mas não podem ser associadas de modo direto aos dados apresentados.

Macro-fator 4 – Uso e avaliação de materiais didáticos: Os resultados indicam que 80,6% utilizam o livro didático como recurso principal. Sobre a avaliação desses materiais, 72,2% os consideram parcialmente adequados, 19,4% inadequados e 8,3%

satisfatórios. Além disso, 83,3% afirmam adaptar ou complementar atividades. Os dados não esclarecem em quais aspectos os materiais são considerados limitados, nem quais critérios informam as adaptações realizadas. O referencial teórico — particularmente em Cosson (2019) e em Pascolati e Campos (2023) — discute diferentes perspectivas sobre o papel dos materiais na mediação literária, mas tais interpretações não derivam das respostas analisadas.

Macro-fator 5 – Estratégias de mediação e seleção de gêneros: Quanto às práticas pedagógicas, os docentes relatam usar predominantemente leitura compartilhada (91,7%), leitura dirigida (75%), interpretação e análise (83,3%), além de recursos como dramatizações (33,3%), debates literários (25%) e produção criativa (41,7%). Os gêneros mais utilizados são conto (94,4%), crônica (80,6%) e poesia (75%). Outros gêneros apresentam percentuais menores. Os dados não indicam os motivos das escolhas nem permitem avaliar a forma de abordagem ou a profundidade das práticas. Autores como Cosson (2021), Coutinho (2022) e Soares (2023) discutem diferentes modos de mediação literária, mas essas discussões não explicam os padrões observados.

Macro-fator 6 – Condicionantes externos e institucionais: Os docentes mencionam como desafios: pouco envolvimento familiar (83,3%), condições socioeconômicas desfavoráveis (75%), limitações de recursos e acervos (58,3%) e ausência de projetos de leitura integrados (com 41,7% das escolas indicando integração regular e predominância de projetos ocasionais). Esses dados descrevem percepções sobre o ambiente escolar e o contexto dos estudantes, mas não permitem avaliar a intensidade com que cada fator tem relação com o trabalho docente. Referências como Candido (2011) e Freire (1989), citadas no estudo, abordam dimensões culturais e sociais da leitura, mas não se aplicam como explicação direta para os percentuais coletados.

O conjunto dos dados indica que os docentes identificam múltiplos fatores associados às dificuldades na educação literária, distribuídos entre formação inicial e continuada, disponibilidade de materiais, condições de trabalho, estratégias pedagógicas e contexto institucional mais amplo. Esses fatores aparecem de forma simultânea nos relatos, mas os dados disponíveis não permitem estabelecer relações de causalidade entre eles, nem avaliar seu peso relativo.

As referências teóricas mobilizadas no estudo ajudam a contextualizar discussões sobre educação literária, mediação, políticas públicas e formação docente, mas não constituem explicações diretas para os percentuais observados.

4.1.1.8 Encaminhamentos analíticos: implicações derivadas dos resultados do questionário

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos indica que os professores participantes mencionam diversos fatores que, em suas percepções, se associam às dificuldades para o desenvolvimento da educação literária na escola pública. Esses fatores distribuem-se entre aspectos formativos, condições de trabalho, acesso a materiais, práticas pedagógicas e elementos institucionais e socioculturais. Neste trabalho, interpreta-se que a presença simultânea desses aspectos nas respostas sugere a percepção docente de múltiplas dimensões envolvidas nesses desafios, sem que os dados permitam estabelecer relações causais entre elas.

Autores como Candido (2011), Cosson (2021) e Freire (1989), mobilizados no referencial teórico deste estudo, discutem a literatura como direito, como prática de construção de sentidos e como ato relacionado à compreensão crítica do mundo. Esses referenciais oferecem enquadramento conceitual que contextualiza debates sobre educação literária, mas não derivam dos dados apresentados.

Os resultados mostram que docentes mencionam fatores como formação inicial e continuada, disponibilidade de recursos, carga de trabalho e participação familiar como elementos que, em sua percepção, relacionam-se ao trabalho com literatura. Contudo, as respostas não detalham como cada componente atua, nem permitem afirmar que sua presença ou ausência identifica o sucesso ou a limitação das práticas de leitura.

De acordo com os dados, a relação entre essas dimensões aparece nas respostas como conjunto de condições que se articulam ao cotidiano profissional. Porém, as informações coletadas não permitem afirmar que a transformação simultânea de formação, condições laborais, recursos didáticos, práticas e políticas institucionais produziria necessariamente mudanças na educação literária. Também não é possível, a partir dos percentuais e registros analisados, emitir conclusões categóricas sobre risco ou ameaça, embora os docentes apontem limitações materiais e estruturais que aparecem associados ao seu trabalho.

Para aprofundar os achados do questionário, mobiliza-se o grupo focal na seção 4.2, em consonância com a triangulação na pesquisa qualitativa (Minayo, 2010). Trata-se de um aprofundamento qualitativo que detalha exemplos, justificativas e experiências, sem

pretensão de estabelecer relações causais que extrapolem o escopo e os limites dos dados coletados.

4.2 Grupo focal: percepções docentes sobre a educação literária

Apresentam-se, nesta parte, os resultados do grupo focal, enfatizando percepções, justificativas e sentidos produzidos pelos docentes acerca da educação literária, com base nas transcrições e na categorização temática adotada.

Como aprofundamento qualitativo dos resultados do questionário, apresentam-se os principais sentidos produzidos, em linha com a abordagem qualitativa (Minayo, 2010), a partir das falas dos oito professores participantes do grupo focal, identificados de forma anônima como P1 a P8, todos docentes de Língua Portuguesa atuantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na rede municipal pesquisada. As falas foram organizadas segundo as categorias de análise definidas previamente: formação docente e trajetória leitora; materiais didáticos e acesso a acervos; concepções de educação literária; práticas de mediação e letramento literário; projetos institucionais e ações de leitura; e condições socioculturais e institucionais do trabalho docente. Nesta seção, as formulações interpretativas do pesquisador são explicitadas por marcadores analíticos (“neste trabalho, interpreta-se...”) e distinguem-se das percepções e narrativas dos participantes, indicadas por verbos de atribuição (“relatam”, “afirmam”, “descrevem”).

4.2.1 Formação docente e trajetória leitora: percepções e experiências relatadas

Nesta subseção, apresentam-se as percepções e experiências docentes relacionadas à formação e à trajetória leitora, conforme as narrativas compartilhadas no grupo focal, destacando recorrências temáticas e nuances discursivas identificadas na categorização.

No grupo focal, os participantes relatam que seus cursos de Letras enfatizaram conteúdos teóricos e históricos da área. P1 afirma que, durante a graduação, “a gente lia muitos clássicos, estudava teoria, fazia prova de período literário, mas quase não discutia como transformar isso em aula para o aluno do 6º ano”, expressando a percepção de que aspectos relacionados ao ensino da literatura foram pouco discutidos.

Alguns participantes mencionam a ausência de componentes específicos voltados ao letramento literário ou à mediação. P3 relata que “se falou muito pouco em letramento

literário na faculdade; esse termo eu só fui ouvir em formações pontuais e, mesmo assim, sem aprofundar muito”, sugerindo, em sua experiência, que esse conceito não apareceu de forma sistemática na formação inicial. P5 complementa ao dizer que “quem gostava de ler trazia essa bagagem de casa; a faculdade não necessariamente ajudou a formar o professor-leitor, só o professor conhecedor de teoria”, diferenciando a formação acadêmica de sua experiência pessoal de leitura.

No que se refere à formação continuada, os participantes descrevem percepções de oferta limitada e de enfoques pouco específicos para o trabalho com literatura. P2 afirma que “as formações que aparecem são, em geral, sobre avaliação, tecnologia, BNCC, mas quase nunca entram fundo na questão da literatura; quando entram, é uma palestra, não um processo”. Para P7, “a gente sente falta de alguém que discuta conosco sequências de letramento literário, projetos de leitura, exemplos concretos de mediação; muitas vezes saímos das formações com slides, não com práticas reelaboradas”.

De maneira geral, os participantes descrevem trajetórias formativas que, segundo suas falas, combinaram contato significativo com conteúdo literário e menor presença de discussões sobre práticas pedagógicas relacionadas especificamente à educação literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Considerando o caráter qualitativo do grupo focal, esses achados são apresentados como sentidos construídos por este conjunto de participantes, sem pretensão de generalização automática para todo o corpo docente da rede.”

4.2.2 Materiais didáticos e acesso a acervos literários: percepções e experiências docentes

Nesta subseção, apresentam-se as percepções e experiências relatadas pelos docentes, no grupo focal, acerca do uso de materiais didáticos e do acesso a acervos literários, destacando recorrências temáticas, justificativas e exemplos trazidos pelos participantes.

No grupo focal, os participantes relatam que o livro didático é o recurso mais presente no trabalho com literatura. P4 afirma que “o livro didático é o que temos garantido em todas as turmas; sem ele, muitos de nós não teríamos sequer um texto literário por semana em mãos”, destacando sua disponibilidade como fonte regular de textos. O mesmo participante acrescenta que “se eu seguir só o livro, meus alunos vão achar que literatura é

recortar texto e responder pergunta literal”, expressando limites apontados pelos participantes no uso exclusivo do material.

Outros docentes mencionam a necessidade de complementação. P1 comenta que “os trechos são muito curtos, às vezes descontextualizados; então eu busco a obra integral, trago PDF, uso meu acervo pessoal”, descrevendo ações individuais para ampliar o contato dos estudantes com obras completas. P6 relata que “o livro até traz autores contemporâneos, mas muitas vezes não aprofunda; fica naquele esquema de uma página de texto e dez de exercício”, indicando sua percepção de desequilíbrio entre leitura e atividades propostas.

Sobre os acervos escolares, os participantes relatam dificuldades de acesso e condições de funcionamento. P2 afirma que “na minha escola, a biblioteca fica grande parte do tempo fechada; quando abre, os livros são antigos, muitos em mau estado, e não há exemplares suficientes para a turma”, mencionando obstáculos ao uso do espaço. P5 relata ter recorrido ao próprio acervo pessoal e a doações para desenvolver um trabalho com romance: “sem isso, os alunos só veriam capítulos recortados no livro didático”.

Embora alguns participantes mencionem experiências pontuais de recebimento de coleções, o grupo descreve que a disponibilidade de acervos atualizados e acessíveis é limitada no cotidiano escolar, o que, segundo suas falas, aparece associado à dificuldade de ampliar práticas de leitura literária para além do que é viabilizado pelo livro didático.

Neste trabalho, interpreta-se que as condições de acesso e atualização do acervo físico escolar — tal como descritas pelos participantes — constituem um condicionante relevante para a educação literária nos Anos Finais, na medida em que podem limitar oportunidades de leitura integral de obras e de continuidade de projetos de leitura. Essa formulação é apresentada como leitura analítica do pesquisador, ancorada nas narrativas do grupo focal, sem pretensão de generalização automática para toda a rede.

4.2.3 Concepções de educação literária: sentidos atribuídos pelos docentes

Nesta subseção, apresentam-se os sentidos atribuídos pelos docentes à educação literária, tal como emergem das narrativas do grupo focal, destacando definições, finalidades e justificativas mobilizadas pelos participantes. Esta síntese tem caráter interpretativo, construída a partir da triangulação entre percentuais do questionário e narrativas do grupo focal, sem pretensão de estabelecer relações causais diretas.

No grupo focal, os participantes expressam diferentes concepções sobre o papel da literatura na escola. P3 afirma que “literatura, para mim, é lugar de sentir, de se reconhecer e de conhecer o outro; eu não vejo sentido em reduzir o texto literário a exercício de gramática”, indicando, em sua fala, a literatura como experiência ligada ao envolvimento do leitor com o texto.

Ao mesmo tempo, alguns docentes mencionam demandas institucionais que direcionam o uso do texto literário para finalidades específicas. P7 relata que “na prática, muitas vezes a gente usa o texto literário para trabalhar recursos linguísticos porque é o que entra na prova, é o que a coordenação cobra nos planos”, sugerindo que expectativas curriculares e avaliativas influenciam a escolha das atividades. P1 também menciona essa realidade ao dizer que “eu sei que literatura é muito mais do que cumprir habilidade, mas quando o tempo é curto e o planejamento é apertado, a gente acaba encaixando o texto onde dá, às vezes como pretexto para outro conteúdo”.

Os participantes também relatam momentos em que buscam realizar práticas voltadas à leitura e à conversa sobre o texto. P8 afirma que “quando eu consigo parar a correria e só ler com eles, conversar, deixar que falem o que sentiram, eu vejo que ali acontece algo diferente [...] mas esses momentos são raros, porque sempre parece que estamos ‘devendo conteúdo’”, destacando sua percepção de que atividades dessa natureza exigem tempo e organização que nem sempre estão disponíveis no cotidiano escolar.

Neste trabalho, interpreta-se que as falas do grupo focal evidenciam a coexistência de expectativas distintas atribuídas à literatura: ora como experiência de leitura e diálogo interpretativo, ora como recurso mobilizado em função de demandas escolares (avaliação, planejamento e tempo). Essa síntese é apresentada como leitura analítica do pesquisador, construída a partir das narrativas dos participantes, sem pretensão de generalização automática para além do conjunto de docentes que compôs o grupo focal.

4.2.4 Práticas de mediação da leitura literária e letramento literário: percepções e experiências docentes

Nesta subseção, sistematizam-se as percepções e experiências relatadas pelos docentes acerca das práticas de mediação da leitura literária e de sua relação com o letramento literário, destacando estratégias mencionadas, justificativas e exemplos trazidos no grupo focal.

No grupo focal, os participantes relatam combinar leitura compartilhada, explicação guiada, atividades de interpretação e, com menor frequência, propostas de debate e autoria discente. P2 destaca: “a leitura em voz alta, feita por mim ou pelos alunos, é quase sempre o ponto de partida, porque muitos não leem sozinhos em casa; então a sala se torna o único espaço em que o texto de fato circula”, indicando, em sua experiência, a sala de aula como espaço recorrente de contato com o texto.

P4 relata: “costumo fazer uma primeira leitura mais fluida e, depois, voltar ao texto com perguntas que vão além do literal; peço para que relacionem com a própria vida, com filmes, com outras leituras”, descrevendo a articulação entre compreensão textual e relações construídas pelos estudantes. Alguns participantes também mencionam limites associados a tempo e exigências de registro avaliativo. P6 observa: “eu gostaria de fazer mais rodas de conversa, deixar que eles conduzam a interpretação, mas muitas vezes eu tenho que garantir atividade para nota; aí acabo voltando para o roteiro de questões prontas”, explicitando como demandas avaliativas são apontadas como limites, segundo sua percepção, na condução de práticas mais abertas.

Há menções a experiências que dialogam com práticas culturais juvenis e outras linguagens. P5 descreve “pequenos clubes de leitura com obras que têm adaptação para série ou filme, ou HQs”, relatando comparação entre linguagens. P3 cita o uso de recursos digitais pontuais, como booktrailers e leituras dramatizadas, e acrescenta: “falta tempo e formação para explorar melhor essas possibilidades; a gente vai testando sozinho”, descrevendo tentativas individuais diante de limites percebidos.

Neste trabalho, interpreta-se que os relatos do grupo focal apontam esforços de diversificação metodológica, frequentemente sustentados por iniciativas individuais, mas atravessados por condicionantes mencionados pelos próprios participantes — como tempo disponível, exigências de registro avaliativo e o trabalho com turmas numerosas e heterogêneas. Essa síntese é apresentada como leitura analítica do pesquisador, construída a partir das narrativas do grupo focal, sem pretensão de generalização automática para além do conjunto de docentes participantes.

4.2.5 Projetos institucionais e ações de leitura: percepções e experiências docentes

Nesta subseção, apresentam-se as percepções e experiências relatadas pelos docentes, no grupo focal, acerca de projetos institucionais e ações de leitura, destacando ocorrências mencionadas, formas de organização e exemplos trazidos pelos participantes.

No grupo focal, os participantes relatam a existência de iniciativas de leitura que, em muitos casos, são descritas como apoiadas no engajamento individual de professores e como episódicas. P1 comenta: “na minha escola já tivemos projeto de leitura com todas as turmas, com participação da biblioteca, mas durou um ano; depois, com a mudança de gestão, não foi retomado”.

Os participantes também mencionam experiências pontuais, como saraus, feiras literárias e semanas temáticas. P7 relata: “organizamos um sarau literário envolvendo família, comunidade e outras disciplinas; naquele momento, a literatura ocupou a escola, os alunos se apresentaram, leram textos próprios”. Em seguida, observa: “essas ações acabam ficando no campo do evento; o cotidiano da aula nem sempre incorpora o mesmo espírito do projeto”, diferenciando, em sua percepção, o momento do evento e a rotina escolar.

Os professores apontam ainda desafios de articulação entre projetos, políticas de formação e condições de acervo. P4 afirma: “quando há projeto de leitura, nem sempre vem acompanhado de formação para os professores ou de ampliação do acervo; a gente faz o possível com o que tem”.

Neste trabalho, interpreta-se que as narrativas do grupo focal sugerem que ações de leitura existem nas escolas, porém são descritas pelos participantes mais frequentemente como iniciativas pontuais (eventos, projetos por tempo limitado) do que como eixo permanente do projeto pedagógico. Essa síntese é apresentada como leitura analítica do pesquisador, construída a partir das falas de P1, P4 e P7, sem pretensão de generalização automática para além do conjunto de docentes que compôs o grupo focal.

4.2.6 Condições socioculturais e institucionais do trabalho docente: percepções e experiências relatadas

Nesta subseção, apresentam-se as percepções e experiências relatadas pelos docentes, no grupo focal, acerca de condições socioculturais e institucionais mencionadas como associadas ao trabalho pedagógico, destacando fatores mencionados, exemplos e recorrências temáticas identificadas na categorização.

No grupo focal, os participantes mencionam condicionantes socioculturais e institucionais relacionados às possibilidades de desenvolver a educação literária. Sobre condições de trabalho, os docentes relatam jornadas extensas, múltiplas turmas, acúmulo de funções e carga de atividades extraclasse. P8 relata: “entre aulas, correções, preenchimento de plataformas, reuniões e relatórios, o tempo para planejar uma sequência de letramento literário com calma é mínimo; muitas vezes planejo à noite, depois de cuidar de outras demandas”.

P2 acrescenta: “a literatura exige tempo: tempo de ler, de reler, de conversar, de deixar o texto ‘assentar’; mas a escola trabalha em regime de urgência, tudo é para ontem”. As falas também relacionam condições socioeconômicas dos estudantes às práticas de leitura. P3 afirma: “muitos alunos não têm livro em casa, alguns não têm nem um espaço tranquilo para ler; então, a escola vira o único lugar possível, mas ela mesma não oferece todas as condições materiais e simbólicas”.

No plano institucional, participantes mencionam pressão por resultados em avaliações externas, demandas burocráticas e ausência de espaços coletivos de reflexão sobre a prática. P6 sintetiza: “a gente fala de literatura como direito, mas, na prática, ela vive disputando espaço com outras prioridades da rede; muitas vezes, o recado implícito é: ‘se der tempo, faça’”.

Neste trabalho, interpreta-se que, em conjunto, as narrativas do grupo focal descrevem a educação literária sendo planejada e executada em contextos atravessados por sobrecarga de trabalho, restrições de recursos, desigualdades socioculturais e exigências institucionais. Do mesmo modo, observa-se que os participantes afirmam valorizar a literatura em suas concepções, ao mesmo tempo em que relatam dificuldades para sustentá-la de modo contínuo no cotidiano escolar. Essa síntese é apresentada como leitura analítica do pesquisador, construída a partir das falas de P2, P3, P6 e P8, sem pretensão de generalização automática para além do conjunto de docentes que compôs o grupo focal.

A análise orienta-se pela Análise de Conteúdo temática (Bardin, 2016), articulando categorias analíticas e material empírico para identificar regularidades, tensões e núcleos de sentido nas representações docentes sobre educação literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao considerar dimensões interdependentes — formação e trajetória leitora, materiais e acervos, concepções de educação literária, mediação e letramento literário, projetos institucionais e condicionantes socioculturais —, a seção buscou examinar como as práticas relatadas se relacionam a vínculos estéticos e interpretativos com o texto

literário, observando também o tempo pedagógico, a diversidade textual e aspectos de desenvolvimento da sensibilidade crítica.

Encerrada a etapa de categorização e interpretação do corpus, procede-se à triangulação na seção 4.3, articulando evidências qualitativas e padrões quantitativos do questionário e confrontadas com o quadro teórico integrado, com o objetivo de explicitar convergências e divergências entre: (i) o que a literatura especializada discute; (ii) o que os dados do questionário indicam como tendência; e (iii) o que os docentes relatam como experiência situada. Essa articulação constitui um procedimento analítico do pesquisador e não substitui a atribuição das falas aos participantes, mantendo-se a distinção entre percepções docentes e interpretações produzidas no âmbito desta pesquisa.

Neste trabalho, interpreta-se ainda que as falas dos participantes sugerem dois eixos recorrentes entre os condicionantes institucionais mencionados: (i) condições de acervo e acesso a materiais; e (ii) oferta de formação continuada em literatura. Essa formulação é apresentada como leitura analítica do pesquisador, a partir do conjunto de narrativas, sem que isso implique afirmar causalidade direta: trata-se de uma síntese interpretativa das recorrências observadas no corpus, na medida em que os participantes associam tais dimensões à continuidade de projetos de leitura, ao uso do livro didático e à consolidação de uma cultura escolar em que a educação literária ocupe posição de maior centralidade.

4.3 Triangulação metodológica: integração entre questionário, grupo focal e referencial teórico

4.3.1 Pressupostos e operacionalização da triangulação analítica

Nesta seção, apresenta-se uma síntese integrada dos achados da pesquisa, articulando os resultados do questionário, as narrativas do grupo focal e o referencial teórico mobilizado no Capítulo 2. O objetivo é evidenciar relações recorrentes entre as dimensões analisadas, bem como pontos de aproximação e de tensão, sempre ancorados em percentuais, excertos representativos e discussão teórica. A integração entre fontes assume caráter interpretativo e busca explicitar regularidades e contradições presentes nas evidências empíricas, sem a pretensão de estabelecer relações causais diretas.

A triangulação analítica articula o referencial teórico (Capítulo 2), os resultados do questionário e as narrativas do grupo focal (Seção 4.2), compreendendo-se como um procedimento de integração entre três fontes de dados, conforme proposto por Minayo

(2010): (i) o referencial teórico sistematizado ao longo da pesquisa; (ii) os resultados do questionário, incluindo itens fechados, respostas abertas e gráficos; e (iii) as narrativas do grupo focal, com participantes identificados anonimamente como P1–P8, segundo padronização adotada na Seção 4.2. Neste estudo, essa integração visa fortalecer a consistência interpretativa da análise, ao colocar em diálogo regularidades quantitativas, sentidos produzidos nas falas docentes e categorias teórico-conceituais mobilizadas.

Nessa perspectiva, a triangulação não é compreendida apenas como técnica de validação ou conferência de resultados, mas como um modo de produção de conhecimento que amplia e aprofunda os sentidos construídos a partir do material empírico (Minayo, 2010). Ao articular diferentes fontes e linguagens de dados, o procedimento favorece a emergência de núcleos de significação mais robustos, permitindo identificar recorrências temáticas, explicitar contradições e tensionar interpretações simplificadoras, em consonância com os princípios de exaustividade e pertinência da análise de conteúdo temática (Bardin, 2016).

Do ponto de vista operacional, a triangulação mantém como eixo as categorias analíticas construídas a partir do grupo focal (Seção 4.2), assegurando coerência metodológica entre processos de codificação, categorização e inferência interpretativa. Assim, cada categoria analítica é examinada a partir de três movimentos articulados: (a) síntese das evidências oriundas do questionário; (b) retomada de unidades de sentido provenientes das narrativas do grupo focal, preservando-se o anonimato dos participantes; e (c) produção de inferências interpretativas fundamentadas no referencial teórico integrado, visando compreender como condições formativas, materiais, institucionais e socioculturais se articulam na configuração das práticas de educação literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

4.3.2 Análise integrada dos dados por categorias analíticas (ver Apêndice E)

A triangulação metodológica constituiu um eixo estruturante da análise desenvolvida neste estudo, ao articular de forma sistemática dados quantitativos provenientes do questionário, dados qualitativos obtidos por meio do grupo focal e o referencial teórico que fundamenta o campo da educação literária e do letramento literário. Essa articulação ultrapassou a verificação de convergências entre instrumentos, assumindo uma função interpretativa voltada à compreensão das condições formativas, institucionais e socioculturais que atravessam o trabalho docente com a literatura nos Anos Finais do

Ensino Fundamental, conforme os procedimentos metodológicos descritos na Seção 3.4 e a sistematização analítica apresentada no Apêndice E. Tal perspectiva dialoga com a compreensão da triangulação como procedimento interpretativo de produção de sentidos, e não apenas de validação de dados (MINAYO, 2010).

No que se refere à categoria **Formação docente e trajetória leitora**, os dados do questionário evidenciam a predominância de uma formação inicial centrada em conteúdos teórico-literários — teoria literária, leitura e interpretação de obras e estudo de gêneros —, com participação reduzida de componentes voltados ao letramento literário e à mediação pedagógica da leitura. Soma-se a esse quadro a fragilidade da formação continuada, caracterizada tanto pela baixa participação dos docentes em ações formativas na área quanto pela avaliação pouco expressiva de seu impacto sobre a prática pedagógica. Os dados qualitativos do grupo focal aprofundam essa constatação ao explicitar a dificuldade recorrente de transformar saberes acadêmicos em práticas de mediação adequadas ao contexto do Ensino Fundamental II, bem como o caráter episódico e pouco processual das formações em serviço. A leitura integrada desses dados permite interpretar tais lacunas como expressão de modelos formativos pouco articulados à constituição do professor-leitor-mediador, conforme discutido por Colomer (2007, 2009) e Cosson (2006, 2014), e não como falhas individuais dos docentes.

A análise da categoria **Materiais didáticos e acesso a acervos literários** revela a centralidade do livro didático como principal recurso utilizado no trabalho com a literatura, associada à percepção recorrente de inadequação parcial desse material e à dificuldade de acesso a outros recursos. Os relatos do grupo focal explicitam que o livro didático, embora assegure uma base mínima de circulação do texto literário, tende a induzir práticas fragmentadas e excessivamente escolarizadas da leitura, sobretudo em contextos marcados pela precariedade dos acervos e pelo funcionamento irregular das bibliotecas escolares. Diante dessas limitações, os docentes relatam estratégias compensatórias, como o uso de acervos pessoais, materiais digitais e empréstimos informais. Essa dinâmica confirma críticas recorrentes à escolarização da literatura, discutidas por Zilberman (2012) e Nascimento (2019), nas quais a centralidade do material prescritivo tende a restringir a fruição estética e o contato com obras integrais.

No âmbito das **Práticas de mediação da leitura e letramento literário**, os resultados do questionário apontam o predomínio de estratégias como leitura em voz alta, exploração de fragmentos textuais e realização de atividades orientadas para avaliação. Os

dados qualitativos do grupo focal revelam, entretanto, a coexistência dessas práticas com iniciativas potencialmente formativas, como leitura compartilhada, retomadas interpretativas e diálogo com repertórios culturais juvenis, ainda que de modo pouco sistemático. A leitura triangulada desses dados permite compreender tais limites à luz do conceito de letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2021), evidenciando que o problema central não é a ausência de práticas, mas a dificuldade de sustentá-las em condições institucionais adversas.

A categoria **Projetos institucionais** e ações de leitura evidencia que, embora existam iniciativas voltadas à leitura no ambiente escolar, estas tendem a assumir caráter pontual e pouco integrado ao cotidiano pedagógico. Os relatos do grupo focal reforçam essa percepção ao indicar que projetos de leitura, saraus e eventos literários, ainda que considerados relevantes e mobilizadores, permanecem circunscritos ao campo do evento, sem continuidade ou articulação estrutural com o currículo. Essa tensão entre projeto-evento e projeto-eixo estruturante da escola dialoga com as reflexões de Colomer (2009) sobre a necessidade de institucionalização das práticas de leitura para a consolidação de comunidades leitoras.

Por fim, a categoria **Condições socioculturais e institucionais** do trabalho docente revela jornadas extensas, intensificação das tarefas e compressão do tempo pedagógico, fatores que impactam diretamente o planejamento e a mediação qualificada da leitura literária. Os relatos do grupo focal aprofundam essa constatação ao destacar a burocratização das práticas escolares e o caráter compensatório atribuído à escola em contextos de desigualdade sociocultural. A análise integrada desses dados, em diálogo com a concepção de literatura como direito humano (CANDIDO, 2011) e com a leitura como prática social e política (FREIRE, 1989), evidencia um efeito cumulativo: ampliam-se as responsabilidades atribuídas à escola, enquanto se reduzem as condições institucionais para a efetivação de práticas de educação literária contínuas e aprofundadas.

A triangulação entre os padrões identificados no questionário, os sentidos produzidos nas narrativas do grupo focal e o diálogo com o referencial teórico permite examinar que parte das tensões recorrentes — como a literatura concebida como direito versus literatura tratada como conteúdo a ser encaixado, a mediação desejada versus a atividade orientada à atribuição de nota, ou ainda projetos de maior alcance versus ações pontuais — emerge associada a condicionantes institucionais, organizacionais e materiais

que atravessam o cotidiano de trabalho escolar. Essas tensões dialogam com a compreensão da literatura como direito humano e bem cultural (Candido, 2011) e com as discussões sobre os efeitos da escolarização da leitura literária quando submetida a lógicas instrumentais (Todorov, 2009; Soares, 2023).

As evidências reunidas a partir do questionário, do grupo focal e do referencial teórico, sistematizadas no Apêndice E, permitem evitar leituras fragmentadas e reforçam a interpretação de que a fragilização das práticas de mediação não decorre prioritariamente das concepções docentes, mas das condições institucionais e formativas em que o trabalho pedagógico se realiza (Colomer, 2007, 2009; Cosson, 2006, 2014). Esse conjunto analítico oferece base empírica e interpretativa para a Síntese Integrada desenvolvida na Seção 4.4, na qual os principais resultados desta análise são retomados e articulados de modo mais amplo à luz dos objetivos da pesquisa e da questão investigativa.

4.3.3 Lugar da literatura na escola: presença no currículo e finalidades atribuídas

Nesta subseção, discute-se o lugar atribuído à literatura no contexto escolar investigado, articulando evidências do questionário e do grupo focal ao referencial teórico, com ênfase na presença da literatura no currículo e nas finalidades pedagógicas mobilizadas nas práticas docentes.

As práticas pedagógicas descritas pelos professores mostram como a educação literária se realiza no cotidiano escolar e apontam tensões com prioridades curriculares e institucionais, em consonância com a discussão sobre centralidade e limites do livro didático em Nascimento (2019) e a diversificação de acervos em Colomer (2009). O letramento literário é entendido como processo de apropriação da literatura como construção de sentidos (Paulino e Cosson, 2009) e articula-se à concepção de educação literária como experiência formativa multidimensional, conforme Colomer (2009). Esses referenciais servem para contextualizar o tema, sem que os dados empíricos isolem causas específicas para as tensões relatadas.

Quanto ao tempo pedagógico, 75% dos docentes indicam falta de tempo como principal obstáculo. Menções ao HTPC e a demandas administrativas associam-se à fragmentação do planejamento e ao enquadramento multinível (macro–meso–micro), o que converge com análises sobre condicionantes organizacionais do trabalho docente

(Huberman, 1992; Nóvoa, 2022); para localização interna, ver seções 1.3 e 1.4.3. Nessa conjuntura, os respondentes relatam recorrer com frequência a formatos breves, como leitura de trechos (75%) e uso de contos (94,4%). As diretrizes curriculares e as propostas de mediação discutidas por Cosson (2014; 2021) e por Paulino e Cosson (2009) dialogam com o debate sobre mediação docente; contudo, os dados não permitem afirmar de que modo tais diretrizes se relacionam com as escolhas relatadas.

Sobre materiais, o livro didático é apontado como recurso de maior uso (80,6%). Antologias (13,9%) e materiais multimídia (38,9%) aparecem em menor proporção, e 66,7% dos participantes relatam insuficiência no acesso a materiais. Essas informações dialogam com a discussão sobre centralidade e limites do livro didático (Nascimento, 2019; seção 2.4.1) e com a defesa da diversificação de acervos (Colomer, 2009; seção 2.4.2), sem que os dados permitam identificar como essas escolhas se traduzem nas práticas em cada contexto.

Os dados indicam ainda que 83,3% dos docentes afirmam adaptar e/ou complementar as propostas do material didático. Há referências no estudo a avaliações somativas e a atividades de gramática e interpretação literal (Colomer, 2009), utilizadas como moldura conceitual. Também se registram percentuais de integração de projetos de leitura ao cotidiano escolar em 41,7% das escolas, sem detalhamento das razões para sua adoção ou ausência. Menções à distribuição do tempo entre eixos da área de Língua Portuguesa aparecem nos relatos, mas não constituem medida sistemática no instrumento de pesquisa.

Em perspectiva sistêmica (macro–meso–micro), os achados reúnem menções a organização curricular, exigências administrativas, jornadas extensas e limitações de recursos e acervos; tais condicionantes organizacionais e laborais são discutidos em estudos sobre trabalho e desenvolvimento profissional docente (Huberman, 1992; Perrenoud et al., 2002); para localização interna, ver seção 1.4.3. Esses elementos são apresentados pelos participantes como condicionantes do trabalho, sem que o estudo estabeleça relações causais entre cada fator e as práticas relatadas.

À luz desses resultados, o capítulo seguinte apresenta as Considerações Finais, nas quais as evidências são retomadas e organizadas em síntese, incluindo implicações teórico-práticas, limites do estudo e possíveis desdobramentos relacionados à formação docente, aos materiais e à gestão curricular no âmbito da educação literária.

4.4 Síntese integrada: formação, materiais, mediação, projetos e condicionantes institucionais

Esta seção sistematiza, de forma integrada, os condicionantes identificados ao longo das análises do questionário e do grupo focal, articulados ao referencial teórico. A síntese considera a recorrência e a saliência dos temas nas evidências empíricas (percentuais e excertos), explicitando como tais dimensões se articulam no contexto investigado.

Os resultados apresentados ao longo deste capítulo indicam um conjunto amplo de condicionantes que incidem sobre a educação literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental, articulando dimensões formativas, materiais, organizacionais e socioculturais. Entre esses fatores, destacam-se, pela recorrência nos dados, dois condicionantes centrais: (a) a formação continuada em literatura e educação literária; e (b) as condições de acervo físico e de acesso a espaços de leitura nas escolas da rede. Interpreta-se que essa centralidade dialoga com a literatura especializada, que destaca a importância de processos formativos que integrem teoria, prática e mediação (Cosson, 2021; Oliveira, 2020) e a necessidade de garantir acesso efetivo a bens culturais como condição para o exercício do direito à literatura (Candido, 2011).”

No que se refere à formação continuada, as respostas ao questionário e as narrativas do grupo focal apontam que os docentes descrevem a oferta de formações como pouco sistemática e, em muitos casos, pouco específica para o trabalho com texto literário, frequentemente centrada em temas gerais como avaliação, tecnologias ou documentos normativos, com menor incidência de discussões aprofundadas sobre educação literária e letramento literário. Neste trabalho, interpreta-se que, nessas condições, a atualização de repertórios teóricos, metodológicos e de obras tende a depender, em grande medida, de iniciativas individuais, o que pode produzir desigualdades internas e dificultar a construção coletiva de referenciais comuns. Essa formulação é apresentada como leitura analítica do pesquisador, fundamentada na triangulação entre questionário, grupo focal e referencial teórico, sem implicar generalização para além do material analisado.

Em paralelo, a disponibilidade e a qualidade do acervo físico — incluindo bibliotecas, salas de leitura, coleções em sala de aula e materiais literários complementares ao livro didático — aparecem, nos dados do questionário e nas narrativas do grupo focal, como dimensões relevantes para a efetivação de práticas de educação literária. Os docentes

relatam dificuldades recorrentes de acesso cotidiano às bibliotecas, acervos desatualizados, número insuficiente de exemplares para o trabalho com obras integrais e forte dependência do livro didático como principal fonte de textos literários. Neste trabalho, interpreta-se que, nessas condições, a implementação de sequências de letramento literário que articulem leitura integral de obras, projetos de leitura continuados e experiências estéticas pode ser dificultada, em consonância com as proposições de Colomer (2009) e Cosson (2014, 2021).

A centralidade desses dois condicionantes não elimina a relevância de outros fatores analisados — como as concepções de literatura, as condições de trabalho docente, os projetos institucionais de leitura e as desigualdades socioculturais que atravessam o cotidiano escolar —, mas, neste trabalho, interpreta-se que políticas voltadas à qualificação da formação continuada em literatura e à melhoria dos acervos escolares podem ampliar condições objetivas e subjetivas para o trabalho com leitura literária, favorecendo a reorganização de práticas e projetos. Essa formulação é apresentada como inferência analítica do pesquisador a partir da triangulação, sem pretensão de estabelecer causalidade direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as condições de realização da educação literária nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir das percepções, práticas e experiências de professores de Língua Portuguesa do Sistema Municipal de Ensino de Taubaté/SP. Ao articular revisão de literatura, dados empíricos e análise categorial integrada, o estudo buscou compreender de que modo diferentes dimensões — formativas, pedagógicas, institucionais e socioculturais — incidem sobre a efetivação do letramento literário enquanto prática social crítica e direito cultural. Os resultados evidenciam que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não se configuram como problemas pontuais ou atribuíveis a fragilidades metodológicas individuais, mas como efeitos interdependentes de uma configuração estrutural complexa que atravessa o cotidiano escolar. As categorias analíticas mobilizadas indicam a articulação recorrente entre uma formação inicial predominantemente teórica, a oferta descontínua e pouco específica de formação continuada em literatura, a forte dependência do livro didático, as limitações no acesso e na diversidade de acervos, a fragilidade de projetos institucionais de leitura, as restrições de tempo pedagógico e a intensificação das condições de trabalho, compondo um cenário no qual a educação literária se realiza de forma tensionada e, não raramente, fragmentada.

Nessa perspectiva, o estudo reforça a compreensão de que a educação literária, na etapa escolar em foco, se inscreve em condicionantes que extrapolam o âmbito das decisões pedagógicas individuais e incidem de maneira sistemática sobre o professor enquanto leitor e mediador. As análises evidenciam conflitos persistentes entre concepções humanizadoras da literatura e usos predominantemente instrumentais, frequentemente associados a exigências curriculares, avaliativas e burocráticas, os quais tendem a esvaziar o tempo da experiência estética e a reduzir a leitura literária a prática escolarizada. Ao mesmo tempo, os dados revelam a coexistência de práticas de mediação dialógicas, afetivamente significativas e pedagogicamente potentes, cujo alcance e continuidade permanecem condicionados às possibilidades concretas de formação, planejamento, acesso a acervos e reconhecimento institucional da literatura no espaço escolar.

Como contribuição, esta dissertação oferece subsídios teórico-analíticos e empíricos para a compreensão das dinâmicas que atravessam a educação literária em redes municipais de ensino, contexto ainda pouco documentado pela produção acadêmica. Ao conferir centralidade à voz dos professores e adotar uma abordagem multinível, que articula dimensões macro, meso e micro da política e da prática educacional, o estudo

amplia o debate sobre os obstáculos e as possibilidades concretas da mediação literária no Ensino Fundamental. A análise contribui, assim, para deslocar leituras individualizantes e fortalecer interpretações que reconhecem a literatura como direito humano e o letramento literário como prática social complexa, cuja efetivação demanda condições objetivas e subjetivas para se constituir como experiência estética, crítica e formativa.

Nesse horizonte, os achados da pesquisa fundamentam a elaboração de um guia pedagógico, concebido como produto educacional em formato de *e-book*, voltado ao fortalecimento do letramento literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O material tem como objetivo subsidiar professores de Língua Portuguesa, professores coordenadores e formadores da rede na organização de práticas de educação literária centradas na mediação da leitura, na fruição estética e na construção compartilhada de sentidos, dialogando diretamente com as categorias analíticas do estudo. Estruturado em seções teórico-didáticas articuladas a propostas práticas, o guia busca traduzir os resultados empíricos da investigação em encaminhamentos pedagógicos possíveis e contextualizados, sem caráter prescritivo. O produto encontra-se apresentado no Apêndice E desta dissertação e foi disponibilizado também em versão digital on-line, em formato *e-book* ([inserir link, se aplicável]). Reconhece-se que suas possibilidades de uso estão condicionadas às condições concretas de trabalho docente, ao tempo pedagógico disponível, ao acesso a acervos e às políticas formativas vigentes; ainda assim, o guia apresenta potencial de utilização em formações continuadas da rede, especialmente no âmbito do HTPC e de ações formativas institucionais, ao favorecer reflexão coletiva, adaptação local das propostas e fortalecimento da autonomia docente.

Por fim, ao reconhecer os limites inerentes ao desenho da pesquisa, qualificam-se a interpretação dos achados e as possibilidades de generalização. O recorte em um único município, em um sistema específico e em um segmento delimitado da educação básica assegura profundidade contextual à análise, mas restringe comparações com outros sistemas ou etapas escolares. Ademais, o uso de questionário e grupo focal privilegiou percepções e narrativas docentes, não contemplando observação de aulas, análise documental sistemática ou evidências diretas de aprendizagem discente, o que limita inferências acerca da implementação efetiva das práticas. Em função desses limites, investigações futuras podem contemplar estudos multicêntricos e comparativos, desenhos metodológicos mistos com amostras ampliadas, observações *in loco* e análises de políticas de formação e de acervo, bem como pesquisas sobre a circulação de leituras em ambientes

digitais e suas articulações — e tensões — com a educação literária escolar, agendas promissoras para aprofundar a compreensão da formação do leitor juvenil em contextos contemporâneos e subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas mais sustentáveis e equitativas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Bianca de Macedo. **Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano**: desafios na formação de leitores. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/19939> . Acesso em: 12 mai. 2025.

ALBANESE, Bruno Cuter. **Leituras transmídia de literatura por design**: (sub)versões do cânone no ensino fundamental II. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 60, n. 3, p. 670-685, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103181310983011520211008> . Acesso em: 12 mai. 2025.

ALBANO, Sandra Aparecida dos Santos Magatti. **Formação literária**: uma experiência prototípica multiletrada. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192501> . Acesso em: 8 jul. 2025.

ALMEIDA, L. G. dos S.; LIRA, M. R. de. Revisão integrativa da leitura literária na educação básica. **Revista Foco (Interdisciplinary Studies)**, Curitiba, v. 16, n. 9, e3137, p. 1-13, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n9-113> . Acesso em: 8 jul. 2025.

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O clima organizacional e seus efeitos sobre a construção da profissionalidade docente. In: FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 354-379.

ANDRES, Fabiane da Costa; ANDRES, Silvana Carloto; MORESCHI, Claudete; RODRIGUES, Sandra Ost; FERST, Maycol Ferreira. A utilização da plataforma Google Forms em pesquisa acadêmica: relato de experiência. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, e284997174, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7174> . Acesso em: 18 abr. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. (Coleção Linguagem, 18).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e para a formação continuada.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 1, p. 41-44, 2 jan. 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2026.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

CADÓ, Júlio César de Araújo; ANDRADE, Maria Regina Soares Azevedo de; SULAIMAN, Samia. Insólito potiguar: andanças do sertão mítico à aula de literatura numa experiência de estágio docente. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6374> . Acesso em: 15 abr. 2025.

CAMPOS, Maria I. B.; TARABORELLI, Luciana; LEITE, Viviane M. Dois caminhos, várias chegadas: relatos de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Entreletras**, Araguaína, v. 11, n. 2, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p379-398> . Acesso em: 11 mar. 2025.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.

CECHINEL, André. **Literatura e atenção**: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, e240035, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9VZ7Qx7qW7VQX9f5gQf8FqP/?lang=pt> . Acesso em: 8 jul. 2025.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

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

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, Teresa. La educación literaria. In: ARMENDANO, Carmen; MIRET, Isabel (coords.). **Lectura y bibliotecas escolares: metas educativas 2021**. Madrid: EOI, 2009. p. 71-82.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735> . Acesso em: 30 ago. 2024.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 35, p. 73-92, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690> . Acesso em: 9 jul. 2025.

COSSON, Rildo. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão, v. 33, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/14174> . Acesso em: 29 out. 2024.

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

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Juliane Alves Araujo. *A leitura literária na Base Nacional Comum Curricular*. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1444> . Acesso em: 8 jul. 2025.

COUTINHO, Thiago Barbosa de Oliveira. **Letramento literário e educação estética na formação do leitor**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022. Disponível em: <http://www.bdt.d.ueg.br/handle/tede/1055> . Acesso em: 10 jul. 2025.

DAIBELLO, Claudia de Oliveira. **Leitura de literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura**. 2020. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1157441> . Acesso em: 11 fev. 2025.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 15, p. 283-300, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/letras/article/view/12468> . Acesso em: 7 jul. 2025.

DEZOTTI, Magda. **Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do ensino fundamental**. 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35744> . Acesso em: 15 abr. 2025.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yrCQgybKvZ3bwHyXWtGbnVr/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 12 jun. 2025

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 133-159.

FELÍCIO, Rosane de Paiva. Um olhar sobre concepções teóricas presentes na BNCC, língua portuguesa, ensino fundamental: a leitura literária e os novos/multiletramentos.

Revista Eletrônica Interfaces de Letras e Linguística, Guarapuava, v. 11, n. 3, p. 40-51, 2020. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6351/0 . Acesso em: 12 abr. 2025.

FERREIRA, Janaína Mendes Silva. **A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário no ensino fundamental II**. 2020. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/34157> . Acesso em: 9 ago. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. ISBN 9788598843117.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GONDIM, Jéssica Julliana Bezerra. **Estratégias produtivas no trabalho com leitura literária no ensino fundamental**: uma experiência que deu certo. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/6305> . Acesso em: 22 abr. 2025.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 38, p. 106-114, jan./jun. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49493/1/2019_art_sdsipiranga.pdf . Acesso em: 7 jun. 2025

ISSE, Renan Marques. O letramento literário e a escolarização da literatura infantojuvenil. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 35, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/cadsem.2020.48001> . Acesso em: 9 jul. 2025.

JAGHER, Cleide M.; SANTOS, Mariana; ARAÚJO, Vilma da S. Mediação de leitura literária e letramento literário na escola: uma abordagem reflexiva. **Revista Kiri-Kerê Pesquisa em Ensino**, São Mateus, n. 8, ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i8.37982> . Acesso em: 15 abr. 2025.

JARDIM, Alyne de S.; GALHARDO, Irma; SAMPAIO, Juliano C. de Camargo. O letramento literário: a literatura escolarizada. **Dialogia**, São Paulo, p. 307-320, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n32.13219> . Acesso em: 8 jun. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEITES, Amalia C.; MICHALSKI, Alyssa D.; MISSIO, Juliana de A. O espaço da literatura em sala de aula: diferentes abordagens do trabalho com o texto literário na Educação Básica. **Revista LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 143-152, nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v6.n2.5148> . Acesso em: 18 jul. 2025.

LEMOS, Igor D’Almeida S. de. **Mediação criativa e ensino de literatura**: um estudo a partir da Educação Básica. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1234> . Acesso em: 9 ago. 2025.

MACHADO, Renata G. **Literatura no Ensino Fundamental II**: representações de professoras do PROFLETRAS – USP. 2022. 278 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-04072022-140123/pt-br.php> . Acesso em: 8 dez. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130> . Acesso em: 10 jul. 2025

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 372-380, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106> . Acesso em: 15 jul. 2025.

NASCIMENTO, Cristiane A. S.; JUNIOR, Jair L.; MANZONI, Rosa Maria M. O poema e a transformação do horizonte de expectativa: a formação do leitor literário. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270095, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3f6F5sXy9m6QZxF7b7H7y6B/?lang=pt> . Acesso em: 7 jan. 2025.

NASCIMENTO, Débora V. K. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201912582> . Acesso em: 15 abr. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. cap. 6. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2025.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. ISBN 9789720341044.

OLIVEIRA, Antonia Sergiana Tavares de. **Letramento literário e escolarização**: limites e possibilidades. 2020. 118 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51385> . Acesso em: 8 jul. 2025.

OPENAI. **ChatGPT**: modelo GPT-5.2. Inteligência artificial generativa. Disponível em: <https://chat.openai.com/> . Acesso em: 31 jan. 2026.

PASCOLATI, Sonia; CAMPOS, Ronnie Roberto. Letramento literário no Ensino Fundamental: uma sequência básica com a obra A face oculta. **Revista Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros, v. 17, n. 19, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/ees.v17n19a04> . Acesso em: 9 jul. 2025.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PEDROSO, Carla Carvalho. **Da leitura imposta à leitura disposta**: mediação pedagógica da leitura literária no ensino fundamental. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/10269> . Acesso em: 29 mar. 2025.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLESSO, Natalia Borges. **Regionalismo: a zona crepuscular da literatura**. Anuário de Literatura, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 117-132, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/> . Acesso em: 29 jun. 2025.

PORTELA, Jully Martins Gomes et al. Coleta de dados online em pesquisa quantitativa: experiência com estudantes universitários da saúde. RECIMA21 – **Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 2, n. 8, e28667, 2021. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/667> . Acesso em: 26 jan. 2026.

ROCHA, Juliana Condé. **(In)visibilidade literária na escola: literatura e cinema em destaque**. 2024. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/68959> . Acesso em: 8 jul. 2025.

RODRIGUES, Simone de Souza; SANTOS, Pedro Fernando dos. A prática da leitura literária no 9º ano do ensino fundamental II da Escola Alexandre Parente de Sá, Cabrobó-PE. **Id on Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 53, p. 835-845, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2916> . Acesso em: 15 abr. 2025.

ROSSI, Maria A. Lopes. A formação do leitor proficiente e crítico a partir das características específicas dos gêneros discursivos. **Intercâmbio**, v. 14, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3945> . Acesso em: 6 abr. 2024.

ROSSI, Maria A. Lopes; PERES, Selma M.; SILVA, Fernanda S. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2414-2429, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.217231/riacev11.n.esp4.8906> . Acesso em: 8 abr. 2024.

SAMPAIO, Ana Patricia Lima; ALCÂNTARA, Maria Ines Pereira de. Upgrade na interface do formulário online da Google: ambiente colaborativo de aprendizagem. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 51-67, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2018.32946> . Acesso em: 21 mai. 2024.

SCHMIDT, Robson Rosa. **A formação do leitor literário no ensino fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas**. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7229> . Acesso em: 10 jul. 2025.

SCHONS, Vanderleia; VOLMER, Lovani; MARTINS, Rosemari. Para além do céu, da terra e do mar: caminhos possíveis para a leitura literária na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-22, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e67563> . Acesso em: 12 mar. 2025.

SEGABINAZI, Daniela M.; SOUZA, Renata J.; MACÊDO, Jhennefer A. Ensino de literatura e letramento literário: as estratégias metacognitivas de leitura e a formação de leitores. **Cadernos Zigmund Bauman**, São Luís, v. 9, n. 20, p. 23-41, 2019. Disponível

em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/bauman/article/view/11863> . Acesso em: 10 jul. 2025.

SHULMAN, Lee. **Conhecimento e ensino**: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, Carlos H. Ramos da; SILVA, Josivaldo C. da. O ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental: reflexões a partir da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. **Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, v. 5, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.56814/lel.v5i2.1592> . Acesso em: 11 jul. 2025.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Textolivre: linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.29164> . Acesso em: 8 jul. 2025.

SILVA, Humbelina S. da. “Namíbia, não!” – Uma proposta de letramento literário nos anos finais do fundamental. **Revista LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 8, n. 1, p. 187-204, jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v8.n1.6577> . Acesso em: 4 jun. 2025.

SILVA, Humbelina S. da. **Rotas literárias**: o que ensinar nas aulas de literatura no Ensino Fundamental? 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34532> . Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA JÚNIOR, Sílvio Nunes da S. Letramento literário, ação docente responsiva ativa e atuação tática do professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 28, n. 1, p. 21-48, 1º sem. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/index.php/caminhos/article/view/6440> . Acesso em: 6 mai. 2025.

SILVA, Telma Sales Nogueira da. **Socialização da leitura**: formação do leitor literário no ensino fundamental II. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/44253> . Acesso em: 12 jul. 2025.

SOARES, Ivanete B. O controle da fruição literária na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280077, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280077> . Acesso em: 7 jul. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Hildenia Onias de. **Letramento literário na escola**: uma proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental. 2023. 200 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30110> . Acesso em: 8 jul. 2025.

SOUSA, Soraya de M. B.; SILVA, Adriana das C. P. da; SANTOS, Tayane F. dos S. **Práticas de leitura literária na formação: experiências e reflexões à luz da BNCC.** Revista de Letras Juçara, Caxias, v. 7, n. 1, p. 192-212, jul. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18817/rlj.v7i1.3234> . Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUZA, Carlos Vieira de. **Proposta de material didático para aulas de literatura no ensino fundamental II: caminhos literários para o ciclo de leitura.** 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/19010> . Acesso em: 10 ago. 2025.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.** São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> . Acesso em: 15 jun. 2024.

SOUZA, Willian E. R. Motivação intrínseca para o letramento literário na sociedade da informação. **Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 159-178, jan./jun. 2019. https://www.researchgate.net/publication/332868872_Motivacao_intrinseca_para_o_letramento_literario_na_sociedade_da_informacao . Acesso em: 8 ago. 2024.

TABAK, Fani Miranda. Leituras do literário e subjetividade. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, e63240, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/2024e63240> . Acesso em: 14 maio 2025.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013> . Acesso em: 8 mai. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN, N. M. S. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae153020042148> . Acesso em: 14 ago. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Educ, 2006.

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

ZANARDO, Izana Néia; VASCONCELOS, Cláudia Zanata de Oliveira; COCCO, Marta Helena. Análise sobre a presença da literatura em um livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental – anos finais: contribuições para o letramento literário. **Revista**

Moinhos, [S. l.], n. 8, p. 48-61, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.30681/moinhos.v0i8.4513> . Acesso em: 18 abr. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

APÊNDICE A

Objetivo: Este questionário tem como finalidade entender como a educação literária e o letramento literário são trabalhados em sala de aula no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), abordando a formação dos professores, materiais didáticos utilizados, projetos de leitura e os desafios enfrentados no ensino da literatura.

A pergunta a seguir refere-se aos critérios de inclusão e exclusão citados neste projeto de pesquisa. Caso o respondente se encaixar em algum critério de exclusão, este será direcionado pelo formulário ao fim do questionário, encerrando sua participação.

Há quanto tempo você é professor de Língua Portuguesa ESTATURÁRIO de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Taubaté?

- ☐ faltam pelo menos 3 anos para me aposentar, independente do tempo de casa
- ☐ menos de 3 anos ou em estágio probatório
- ☐ de 4 a 5 anos
- ☐ de 6 a 10 anos
- ☐ de 11 a 15 anos
- ☐ de 16 a 20 anos
- ☐ mais de 21 anos

Eixo 1. Caracterização Perfil Socioeconômico do entrevistado

- 1.1 Idade:
 - ☐ menos de 25 anos
 - ☐ entre 26 e 30 anos
 - ☐ entre 31 e 35 anos
 - ☐ entre 36 e 40 anos
 - ☐ entre 41 e 45 anos
 - ☐ entre 46 e 50 anos
 - ☐ entre 51 e 55 anos
 - ☐ 56 anos ou mais
- 1.2 Identificação de gênero:
 - ☐ Masculino
 - ☐ Feminino
 - ☐ Não binário
 - ☐ Transgênero
 - ☐ Gênero fluido
 - ☐ Outro
 - ☐ Prefiro não responder
- 1.3 Estado civil:
 - ☐ Solteiro (a)
 - ☐ Casado (a)
 - ☐ Separado (a)
 - ☐ Divorciado (a)
 - ☐ Viúvo (a)
 - ☐ Em União Estável
 - ☐ Outro
 - ☐ Prefiro não responder
- 1.4 Etnia (cor/raça):
 - ☐ Branco (a)
 - ☐ Preto (a) / Negro (a)
 - ☐ Amarelo (a)
 - ☐ Indígena
 - ☐ Pardo (a)
 - ☐ Prefiro não responder

- 1.5 Natural de (Cidade/Estado):
- () Taubaté/SP
 - () Vale do Paraíba/SP
 - () Outra Região do Estado de São Paulo
 - () Região Sudeste
 - () Região Sul
 - () Região Centro-Oeste
 - () Região Norte
 - () Região Nordeste
- 1.6 Local de Residência (Cidade/Estado):
- () Taubaté/SP
 - () Tremembé/SP
 - () Pindamonhangaba/SP
 - () Caçapava/SP
 - () Lagoinha/SP
 - () Redenção da Serra/SP
 - () Natividade da Serra/SP
 - () São Luís do Paraitinga/SP
 - () Santo Antônio do Pinhal/SP
 - () Monteiro Lobato/SP
 - () Campos do Jordão/SP
 - () São José dos Campos/SP
 - () Jacareí/SP
 - () Jambuí/SP
 - () Paraibuna/SP
 - () Roseira/SP
 - () Aparecida/SP
 - () Guaratinguetá/SP
 - () Outro no Vale do Paraíba/SP
 - () Outro fora do Vale do Paraíba/SP
- 1.7 Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)
- () Moro sozinho.
 - () Uma a três.
 - () Quatro a sete.
 - () Oito a dez.
 - () Mais de dez.
- 1.8 Sua renda compreende?
- () Menos de 2 salários mínimos.
 - () Entre 2 e 4 salários mínimos.
 - () Entre 4 a 6 salários mínimos.
 - () Mais de 7 salários mínimos.
- 1.9 Você trabalha em mais de uma rede de ensino, tem outro trabalho ou acumula cargo?
- () Não, só trabalho em um local.
 - () Sim, acumulo dois cargos/funções públicos na mesma instituição
 - () Sim, acumulo dois cargos/funções públicos instituições diferentes
 - () Sim, trabalho em órgão público e escola particular
 - () Sim, trabalho em órgão público e tenho outra atividade profissional paralela
- 1.10 Quantas horas semanais você trabalha como professor?
- () Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
 - () De 11 a 20 horas semanais.
 - () De 21 a 30 horas semanais.
 - () De 31 a 40 horas semanais.

- () Mais de 40 horas semanais

Eixo 2. Formação Inicial e Continuada do Professor

2.1 Educação Básica:

- () Pública
- () Privada
- () Pública e Privada

2.2 Ensino Superior em:

- () Pública
- () Privada
- () Pública e Privada

2.3 Modalidade de ensino:

- () EAD
- () Presencial
- () Semipresencial

2.4 Pós-graduação:

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Não possuo

2.5 Modalidade de ensino da Pós-graduação:

- () EAD
- () Presencial
- () Semipresencial

2.6 Qual principal motivo fez você cursar Letras?

- () Progredir no emprego atual.
- () Conseguir um emprego melhor.
- () Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
- () Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.
- () Passar em concurso público.

2.7 Em sua formação inicial quantas disciplinas focaram especificamente no ensino de literatura?

- () 1 disciplina
- () Entre 2 ou 3 disciplinas
- () 4 ou mais disciplinas

2.8 Quais foram os principais assuntos abordados sobre educação literária durante sua formação inicial? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- () Teoria literária
- () Metodologias de ensino de literatura
- () História da literatura
- () Leitura e interpretação de obras literárias
- () Literatura infantil e juvenil
- () Letramento literário
- () Gêneros literários
- () Outros. Quais? _____

2.9 Você participou de formação continuada, fornecida pelo Sistema de Ensino em que trabalha, relacionados ao ensino de literatura?

- () Sim
- () Não

2.10 Quantas vezes participou nos últimos 5 anos

- () Nenhuma vez
- () 1 vez
- () Entre 2 ou 3 vezes

- () 4 ou mais
- 2.10 Quais temas são mais abordados nas formações continuadas, fornecidas pelo Sistema de Ensino em que trabalha, que você participou? (Você pode selecionar mais de uma opção)
- () Novas metodologias de ensino
 - () Uso de tecnologias no ensino de literatura
 - () A importância da literatura na formação crítica
 - () Competências e habilidades no ensino de literatura
 - () Não participei
 - () Outros. Quais? _____
- 2.11 Essas formações têm ajudado a aprimorar sua prática pedagógica no ensino de literatura?
- () Muito
 - () Razoavelmente
 - () Pouco
 - () Nada
- 2.12 Que tipo de formação continuada você considera mais eficaz para melhorar o ensino de literatura?
- () Oficinas práticas
 - () Cursos teóricos
 - () Grupos de estudo
 - () Parceria com Secretaria Municipal de Cultura e outras entidades culturais
 - () Outros (especificar)

Eixo 3. Material Didático Utilizado
--

- 3.1 Qual material ou recurso didático você utiliza com maior frequência para trabalhar a literatura em sala de aula? (Você pode selecionar mais de uma opção)
- () Livros didáticos
 - () Clássicos da literatura brasileira
 - () Obras literárias de autores contemporâneos
 - () Literatura infantojuvenil
 - () Antologias literárias
 - () Textos digitais (e-books, artigos, blogs)
 - () Materiais multimídia (vídeos, podcasts)
 - () Outros. Quais? _____
- 3.2 O material didático utilizado é adequado ao desenvolvimento do letramento literário dos alunos?
- () Sim
 - () Não
 - () Parcialmente
- 3.3 Você adapta o material didático ou propõe atividades complementares para trabalhar a literatura em sala de aula?
- () Faço adaptações nas atividades do material didático
 - () Proponho atividades complementares
 - () Aplico as atividades do livro didático plenamente.
 - () Não trabalho com livro didático
- 3.4 Você acredita que os materiais didáticos disponíveis são adequados para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos?
- () Sim
 - () Não
 - () Parcialmente
- 3.5 Há alguma dificuldade no acesso a materiais didáticos de literatura em sua escola?
- () Sim
 - () Não
 - () Parcialmente

3.6 Você participa da escolha dos materiais didáticos de literatura utilizados em sala de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.7 Você sente necessidade de mais recursos ou materiais para trabalhar a literatura em sala de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.8 Quais materiais você gostaria de ter à disposição para melhorar o ensino de literatura?

- ☐ Mais livros literários
- ☐ Audiolivros
- ☐ Recursos digitais (e-books, podcasts)
- ☐ Outros (especificar)

Eixo 4. Projetos de Leitura no Ambiente Escolar
--

4.1 Sua escola desenvolve projetos específicos de leitura ou de leitura literária?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4.2 Se sim, quais projetos de leitura são implementados em sua escola? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- ☐ Clube de leitura
- ☐ Feiras literárias
- ☐ Oficinas de leitura e escrita criativa
- ☐ Projetos interdisciplinares envolvendo literatura
- ☐ Leituras coletivas
- ☐ Concursos literários
- ☐ Concursos de leitura oral
- ☐ Apresentações teatrais de obras literárias
- ☐ Outros. Quais? _____

4.3 Se sim, qual a frequência desses projetos?

- ☐ Semanal
- ☐ Mensal
- ☐ Bimestral
- ☐ Semestral

4.4 Qual o nível de participação dos alunos nesses projetos?

- ☐ Muito engajados
- ☐ Engajados
- ☐ Pouco engajados
- ☐ Não engajados

4.5 Como esses projetos são integrados ao cotidiano escolar?

- ☐ Fazem parte das atividades regulares
- ☐ Integrados à cultura, ao PPP ou a iniciativas dos gestores da unidade escolar
- ☐ São realizados em horários extracurriculares (período integral ou projetos externos)
- ☐ Ocasionais e isolados, dependendo do planejamento do professor
- ☐ Integrados à política de letramento do órgão superior de educação

Eixo 5. Frequência e Forma de Trabalho da Literatura em Sala de Aula

5.1 Com que frequência a literatura é trabalhada em suas aulas?

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente
- ☐ Quinzenalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Ocasionalmente

5.2 De que forma você trabalha a literatura em sala de aula? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- () Leituras dirigidas
- () Debates literários
- () Leitura compartilhada
- () Produção de textos baseados em obras literárias
- () Leitura de trechos em sala de aula
- () Produção de textos literários pelos alunos
- () Interpretação e análise de textos literários
- () Leituras em voz alta
- () Discussões em grupo
- () Dramatizações
- () Outras formas. Quais? _____

5.3 Você utiliza alguma tecnologia ou plataforma digital para o ensino de literatura?

- () Sim
- () Não
- () Eventualmente

5.4. Qual é o gênero literário mais abordado em suas aulas?

- () Poesia
- () Conto
- () Romance
- () Crônica
- () Outros: _____

5.5 Como você avalia o interesse dos alunos pela leitura literária?

- () Muito interessado
- () Medianamente interessado
- () Pouco interessado
- () Desinteressado

Eixo 6. Fatores que Dificultam a Aprendizagem Literária
--

6.1 Quais são os principais fatores que dificultam a aprendizagem literária em sala de aula? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- () Falta de interesse dos alunos
- () Pouco tempo destinado à literatura no currículo
- () Acesso limitado a materiais literários de qualidade
- () Dificuldades de leitura e compreensão dos alunos de qualquer gênero textual
- () Escassez ou falta de recursos didáticos
- () Formação inicial ou continuada inadequada dos professores
 - () Dificuldades de leitura e compreensão dos alunos de textos/gêneros literários
 - () Ausência de formação continuada específica para o ensino de literatura
 - () Falta de apoio da escola
- () Outros. Quais? _____

6.2 Que fatores externos influenciam negativamente o trabalho do docente com foco no ensino de literatura do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental?

- () Falta de incentivo familiar à leitura
- () Condições socioeconômicas desfavoráveis
- () Acesso limitado a bibliotecas e recursos de leitura
- () Questões políticas locais
- () Excesso de trabalho burocrático no acompanhamento pedagógico
- () Outros. Quais? _____

6.3 Como esses fatores impactam o desenvolvimento do letramento literário?

- () Muito
- () Moderadamente
- () Pouco
- () Nenhum impacto

Eixo 7. Especificidades Pedagógicas do Trabalho com Literatura

7.1 Quais especificidades pedagógicas você considera importantes no ensino da literatura para os alunos do 6º ao 9º ano? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- ☐ Estímulo à leitura crítica e reflexiva
- ☐ Contextualização das obras literárias
- ☐ Desenvolvimento da oralidade e argumentação
- ☐ Adequação dos textos ao nível de compreensão dos alunos
- ☐ Incentivo à leitura por meio de projetos interdisciplinares
- ☐ Uso de materiais diversificados (vídeos, música, etc.)
- ☐ Criação de ambientes de leitura na escola
- ☐ Trabalhos em grupo e leitura colaborativa
- ☐ Adequar a linguagem dos textos à faixa etária
- ☐ Relacionar a literatura aos conteúdos das outras disciplinas
- ☐ Uso de tecnologias digitais
- ☐ Leituras dramatizadas
- ☐ Debates e discussões
- ☐ Outros. Quais? _____

7.2 Essas estratégias têm sido eficazes?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

7.3 Você costuma realizar atividades de mediação de leitura com seus alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7.4 Como você avalia o nível de compreensão dos alunos em relação aos textos literários trabalhados em sua prática em sala de aula?

- ☐ Alto
- ☐ Médio
- ☐ Baixo

7.5 Como você avalia o impacto do trabalho com literatura na formação crítica dos alunos?

- ☐ Muito relevante
- ☐ Relevante
- ☐ Pouco relevante
- ☐ Irrelevante

7.6 Quais aspectos pedagógicos você considera mais desafiadores no trabalho com literatura nesta fase do ensino fundamental?

- ☐ Diversidade de níveis de leitura entre os alunos
- ☐ Adequação dos textos literários à faixa etária
- ☐ Articulação entre teoria literária e prática de leitura
- ☐ Formação de senso crítico dos alunos
- ☐ Outros (Especifique): _____

Eixo 8. Estratégias para Superação dos Desafios no Ensino de Literatura

8.1 Quais estratégias você adota para superar os desafios no ensino da literatura? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- ☐ Utilização de tecnologias digitais (e-books, aplicativos de leitura)
- ☐ Parcerias com bibliotecas e projetos externos
- ☐ Adaptação de obras literárias para facilitar a compreensão
- ☐ Realização de projetos interdisciplinares
- ☐ Uso de materiais diversificados (vídeos, música, etc.)
- ☐ Criação de ambientes de leitura na escola
- ☐ Trabalhos em grupo e leitura colaborativa
- ☐ Dinâmicas em grupo

- () Incentivo à leitura independente
- () Outros. Quais? _____

8.2 Como você avalia a eficácia dessas estratégias no ensino de literatura?

- () Muito eficazes
- () Eficazes
- () Pouco eficazes
- () Ineficazes

8.3 Como você avalia o impacto do trabalho com literatura na formação crítica dos alunos?

- () Muito relevante
- () Relevante
- () Pouco relevante
- () Irrelevante

Agradecemos por sua participação! Suas respostas são essenciais para aprimorarmos o ensino da literatura e o letramento literário nas escolas.

Eixo 9. Participação no grupo focal desta pesquisa

9. Gostaria de participar do grupo FOCAL dessa pesquisa?

- () Sim. Contato: _____
- () Não

APÊNDICE B

ROTEIRO DE GRUPO FOCAL: Desafios da Educação Literária no Ensino Fundamental

Objetivo: Discutir e aprofundar os desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na promoção da educação literária e no desenvolvimento do letramento literário.

Abertura e Apresentação (10 minutos)

- Breve apresentação dos participantes e do objetivo do grupo focal.
- Explicação sobre o formato da sessão e a importância da colaboração de todos.
- Ressaltar que o ambiente é confidencial e aberto para compartilhar desafios, experiências e boas práticas.

Apresentação dos resultados preliminares do formulário online (15 minutos)

Desafios no Ensino de Literatura (20 minutos)

Pergunta inicial: "Qual foi a sua experiência mais marcante como docente ao trabalhar com educação literária?"

Sondagens:

- Quais são os principais desafios que você enfrenta no ensino de literatura e no desenvolvimento do letramento literário?
- Que estratégias e soluções você considera mais eficazes para superar os desafios no ensino de literatura?

Conclusão e Encerramento (20 minutos)

Pergunta final:

Se você pudesse implementar uma mudança no Sistema de Ensino para melhorar a educação literária, o que seria?

Resumo dos principais pontos discutidos.

Agradecimento pela participação e contribuição de todos (5 minutos)

APÊNDICE C

Tendo em vista o melhor entendimento possível dos professores respondentes, este pesquisador produziu um vídeo explicativo sobre os objetivos da pesquisa para atrair o maior número possível de respondentes. O vídeo está postado na página *web* do Mestrado Profissional em Educação no link: <https://mpe.unitau.br/videos/literatura-em-perigo-anos-finais-do-ensino-fundamental-marcos-jose-de-andrade/> e está armazenado no repositório de vídeos Youtube no link: https://www.youtube.com/watch?v=LZqUblhvZ_Q&t=2s no canal MAIS UNITAU.

Esta pesquisa também gerou um *podcast* chamado **A literatura no cotidiano: desafios e soluções para o ensino fundamental II – Podcast POD EDUCAR – EP.18** no link do site do MPE: <https://mpe.unitau.br/podcasts/a-literatura-no-cotidiano-desafios-e-solucoes-para-o-ensino-fundamental-ii-podcast-pod-educar-ep-18/> e também está no site/aplicativo Spotify: https://open.spotify.com/episode/1ulJhYFvKDp8xpT8S47sng?go=1&sp_cid=da877eb6e2d6b311257c108bc3d1f255&utm_source=embed_player_p&utm_medium=desktop&si=xyTzkuLdQMik1WWr5IzGmg&nd=1&dlsi=479cf610bce1437a

Ambos os produtos técnicos foram desenvolvidos como parte da disciplina *Recursos Didáticos e Tecnológicos* deste Mestrado Profissional em Educação com supervisão do Prof. Dr. Thiago Vasquez Molina, Profa. Dra. Virgínia Mara Prospero da Cunha e Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

APÊNDICE D

TRIANGULAÇÃO DOS DADOS (questionário + grupo focal + referencial teórico)

Categoria analítica	Evidências do questionário	Evidências do grupo focal (P1–P8)	Inferência triangulada (síntese interpretativa)
Formação docente e trajetória leitora	Os dados indicam predominância de formação inicial centrada em conteúdos teórico-literários: teoria literária (80,6%), leitura e interpretação de obras (75%) e gêneros literários (69,4%), com baixa presença de letramento literário (16,7%). Observa-se ainda fragilidade na formação continuada: 55,6% relatam não ter participado de formações continuadas em literatura promovidas pela rede, e 52,8% não realizaram formações nos últimos cinco anos. Quanto ao impacto percebido, apenas 8,3% avaliam que tais formações contribuíram “muito”, enquanto parte expressiva indica contribuição “pouca” ou “nenhuma”, além de não respondentes.	P1: “a gente lia muitos clássicos, estudava teoria, fazia prova de período literário, mas quase não discutia como transformar isso em aula para o aluno do 6º ano”. P3: “se falou muito pouco em letramento literário na faculdade; esse termo eu só fui ouvir em formações pontuais”. P5: “a faculdade não necessariamente ajudou a formar o professor-leitor”. P2: “quando entram, é uma palestra, não um processo”. P7: “saímos das formações com slides, não com práticas reelaboradas”.	Convergem questionário e grupo focal ao indicar que a principal lacuna é a desarticulação entre repertório teórico e didática de mediação literária, reforçada por uma formação continuada episódica e pouco orientada à transposição para o EF II. A tensão central desloca-se do plano individual (vontade do professor) para o plano estrutural (política formativa, tempo e condições de implementação).
Materiais didáticos e acesso a	O questionário mapeia o uso de materiais e recursos (Figura 6), a	P4: “o livro didático é o que temos garantido em todas as turmas”;	A leitura integrada dos dados sugere que o LD cumpre função de base mínima de circulação textual, mas

Categoria analítica	Evidências do questionário	Evidências do grupo focal (P1–P8)	Inferência triangulada (síntese interpretativa)
acervos literários	forma de trabalho/aplicação do material didático (Figura 7), a crença na adequação dos materiais (Figura 8) e a dificuldade de acesso a materiais didáticos (Figura 9), indicando centralidade do LD e desafios de acesso/adequação.	“se eu seguir só o livro, meus alunos vão achar que literatura é recortar texto e responder pergunta literal”. P1: “os trechos são muito curtos... busco a obra integral, trago PDF, uso meu acervo pessoal”. P6: “uma página de texto e dez de exercício”. P2: “biblioteca... fechada... livros antigos... não há exemplares suficientes”. P5: “precisei emprestar livros meus, pedir doação”.	tende a induzir fragmentação e escolarização da leitura quando não há tempo, acervo e formação para suplementação qualificada. A precariedade do acervo e o acesso irregular deslocam para o docente a responsabilidade de compensação material (PDF, acervo pessoal, doações), o que aprofunda desigualdades entre contextos escolares.
Concepções de educação literária	O questionário, ao investigar frequência e forma de trabalho com literatura (Eixo 5) e fatores que dificultam a aprendizagem literária (Eixo 6), permite identificar tensão recorrente entre objetivos formativos da literatura e exigências de rendimento/registo escolar.	P3: “literatura... é lugar de sentir... não vejo sentido em reduzir... a exercício de gramática”. P7: “usa o texto literário para trabalhar recursos linguísticos porque é o que entra na prova”. P1: “quando o tempo é curto... encaixando o texto onde dá”. P8: “quando eu consigo... só ler com eles... acontece algo	Os discursos explicitam uma concepção majoritariamente humanizadora e experiencial da literatura, tensionada por dispositivos escolares (avaliação, cobrança por planejamento e cumprimento). A triangulação indica que a instrumentalização não decorre apenas de concepções docentes, mas de condições de trabalho e governança pedagógica que comprimem o “tempo da experiência literária”.

Categoria analítica	Evidências do questionário	Evidências do grupo focal (P1–P8)	Inferência triangulada (síntese interpretativa)
		diferente... mas esses momentos são raros”.	
Práticas de mediação da leitura e letramento literário	O questionário inclui itens sobre forma de trabalho com literatura (ver Figura 10), gêneros mais abordados (Figura 11) e uso de tecnologia para ensino de literatura (ver Figura 12), possibilitando mapear estratégias predominantes e seus limites.	P2: “a leitura em voz alta... é quase sempre o ponto de partida... a sala se torna o único espaço em que o texto de fato circula”. P4: “voltar ao texto com perguntas que vão além do literal”. P6: “tenho que garantir atividade para nota... roteiro de questões prontas”. P5: “clubes de leitura... adaptação para série ou filme, ou HQs”. P3: “falta tempo e formação... a gente vai testando sozinho”.	A articulação entre fontes aponta coexistência de estratégias de mediação potentes (leitura compartilhada, retomadas interpretativas, diálogo com repertórios culturais juvenis) com práticas fortemente condicionadas por exigências avaliativas e de registro. O principal limite não é ausência de iniciativas, mas a dificuldade de sustentá-las de modo sistemático (planejamento, continuidade e condições materiais).
Projetos institucionais e ações de leitura	O questionário contempla projetos de leitura no ambiente escolar (Eixo 4) e sua integração ao cotidiano (ver Figura 13), permitindo distinguir ações institucionalizadas de iniciativas episódicas.	P1: “projeto de leitura... durou um ano; depois... não foi retomado”. P7: “sarau literário envolvendo família... altamente significativo”; “fica no campo do evento”. P4: “nem sempre vem acompanhado de formação... ou de ampliação do acervo”.	A leitura integrada dos dados evidencia presença de ações criativas e mobilizadoras, porém vulneráveis à descontinuidade (mudanças de gestão, ausência de política integrada). A tensão central é entre projeto como evento e projeto como eixo estruturante do trabalho escolar (com formação, acervo, tempo e rotinas pedagógicas).

Categoria analítica	Evidências do questionário	Evidências do grupo focal (P1–P8)	Inferência triangulada (síntese interpretativa)
Condições socioculturais e institucionais do trabalho docente	O questionário aponta intensificação do trabalho: 33,3% trabalham de 36 a 40 horas semanais; 19,4% de 41 a 45; 19,4% de 46 a 50; e 11,1% acima de 50 horas. Observa-se ainda que 77,8% atuam em um único local, enquanto 22,2% acumulam vínculos/atividades, o que repercute no tempo de planejamento. Há também mapeamento de fatores externos que influenciam negativamente (ver Figura 14).	P8: “entre aulas, correções, preenchimento de plataformas... o tempo para planejar... é mínimo”. P2: “a literatura exige tempo... mas a escola trabalha em regime de urgência”. P3: “muitos alunos não têm livro em casa... a escola vira o único lugar possível, mas ela mesma não oferece todas as condições”. P6: “literatura... vive disputando espaço... ‘se der tempo, faça’”.	A articulação entre fontes demonstra um efeito cumulativo: desigualdades socioculturais ampliam a responsabilidade da escola na oferta de experiências literárias, mas a intensificação/burocratização e a compressão temporal reduzem a capacidade institucional de resposta. A literatura aparece como dimensão reconhecida e defendida, porém frequentemente subordinada a outras prioridades e a um regime de urgência incompatível com práticas de leitura mais aprofundadas.

ANEXO 1

APRESENTAÇÃO

Prezados professores,

Este guia foi cuidadosamente pensado com o objetivo de ser um parceiro no desafio de despertar o amor pela leitura literária em nossos estudantes. Queremos ir além da leitura como uma tarefa, transformando-a em uma experiência rica e prazerosa, que toque a sensibilidade, amplie o olhar para o mundo e promova a troca de ideias.

Acreditamos que a literatura não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas um direito de todos, um bem cultural e uma prática social que nos humaniza. Como nos ensinam Candido (2011) e Freire (1989), ler literatura é ler a vida, é organizar emoções e compreender o mundo ao nosso redor. Por isso, este material busca oferecer caminhos práticos para que a teoria e as pesquisas se transformem em ações significativas em sala de aula.

Ao longo deste guia, vocês encontrarão reflexões sobre como a literatura pode ser trabalhada de forma a valorizar a experiência estética, a apropriação pessoal dos textos, a análise crítica, a diversidade cultural e a participação ativa dos alunos.

O material está organizado em cinco partes principais:

- **Contexto e Objetivos:** Para entendermos o propósito deste guia;
- **Fundamentos Teóricos:** As ideias que sustentam a proposta;
- **Planejamento:** Sugestões para organizar o trabalho com a leitura em diferentes níveis;
- **Recursos e Ferramentas:** Materiais práticos para o dia a dia;
- **Avaliação e Formação:** Reflexões sobre como acompanhar o desenvolvimento dos leitores e a importância da formação contínua.

Além disso, nos apêndices, vocês terão acesso a modelos de planejamento, sequências didáticas, projetos de leitura e sugestões de obras, tudo de forma flexível para ser adaptado à realidade de cada escola e turma.

Lembrem-se: formar leitores é um processo contínuo que se fortalece quando a leitura é parte integrante da rotina escolar. Para isso, contamos com o planejamento cuidadoso, a mediação atenta de vocês, a diversidade de obras, o tempo dedicado à leitura, a escuta dos estudantes e a valorização de suas experiências.

Esperamos que este guia seja uma ferramenta inspiradora e útil em sua jornada!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do ensino de literatura na educação municipal

1.2 Objetivos do guia

1.2.1 Objetivo geral

1.2.2 Objetivos específicos

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Histórico do ensino de literatura no Brasil

2.1.1 Da historiografia à prática social

2.1.2 Influências do dialogismo e letramento literário

2.2 BNCC e políticas educacionais municipais

2.2.1 Eixos de integração e campos artísticos

2.2.2 Desafios para anos finais do Fundamental

3 ESTRUTURA MULTINÍVEL DO GUIA

3.1 Nível 1: Planejamento macro (semestral/anual)

3.1.1 Mapeamento de habilidades BNCC

3.1.2 Seleção de obras e repertório municipal

3.2 Nível 2: Planejamento meso (unidade temática)

3.2.1 Círculos de leitura e mediação

3.2.2 Integração com multiletramentos (vídeos, músicas)

3.3 Nível 3: Planejamento micro (aula/sequência didática)

3.3.1 Leitura responsiva e interpretativa

3.3.1.1 Atividades práticas: diários e painéis

3.3.1.2 Avaliação formativa

3.4 Nível 4: Aplicação prática e monitoramento

3.4.1 Exemplos por série (6º ao 9º ano)

3.4.1.1 Projeto “Baú da Leitura” adaptado

3.4.1.2 Protótipo didático com contos

4 RECURSOS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

4.1 Acervo municipal recomendado

4.2 Instrumentos de registro (diários, resenhas)

4.3 Integração tecnológica e comunitária

5 AVALIAÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Indicadores de letramento literário

5.2 Formação continuada para professores municipais

5.3 Perspectivas de humanização e cidadania

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

A – Modelos de planos de aula multinível

B – Lista de obras por série

1 INTRODUÇÃO

A literatura é um convite à vida para nossos estudantes, especialmente nesta fase de grandes descobertas e transformações. Ela oferece um espaço único para que a linguagem, a subjetividade e o mundo se encontrem, tornando-se uma prática viva e não apenas um conteúdo escolar.

Este e-book nasce da compreensão de que o letramento literário vai muito além de decifrar palavras. Como Paulino e Cosson (2009) nos ensinam, é uma prática que se vive dentro e fora da escola, envolvendo modos de ler, interpretar, apreciar e compartilhar sentidos. Nosso objetivo é formar leitores capazes de questionar, comparar, dialogar e dar significado aos textos, valorizando sua beleza, cultura e impacto social.

Para isso, é essencial que os alunos consigam conectar o texto ao seu contexto, à linguagem, à cultura e às suas próprias experiências. Kleiman (1995) nos lembra que o letramento é uma prática social, e Colomer (2007) destaca a importância de criar comunidades leitoras, onde os estudantes possam ampliar seus repertórios, trocar ideias e construir uma relação mais autônoma com as obras.

A visão de Freire (1989) é fundamental: a leitura é uma prática crítica que une palavra e mundo. Ao trabalhar com literatura, reconhecemos que o estudante traz consigo um universo de memórias, repertórios e vivências. Nossa mediação deve partir desses saberes para expandir horizontes, e não para substituí-los.

Nos Anos Finais, a escola tem um papel decisivo na ampliação do repertório literário. Muitos alunos chegam com trajetórias de leitura diversas e acesso limitado a livros. Por isso, o professor de Língua Portuguesa é o mediador central entre os estudantes e os textos.

Promover o letramento literário exige planejamento cuidadoso. Não basta apenas indicar livros. É preciso organizar situações em que os estudantes entrem em contato com diferentes gêneros, autores, estilos e culturas. É fundamental criar tempo para a leitura, a escuta, a conversa, a interpretação e a fruição estética.

A proposta deste guia é oferecer a vocês um caminho pedagógico que une teoria e prática. O material apresenta uma estrutura de planejamento flexível, que vai do anual ao

diário, incluindo sequências didáticas, projetos de leitura e ferramentas de avaliação formativa.

Nosso foco são práticas possíveis e adaptáveis à realidade das escolas municipais, considerando o tempo, o acervo, a diversidade das turmas e as demandas curriculares. A intenção não é impor um modelo, mas oferecer princípios, estratégias e instrumentos que possam orientar e enriquecer o trabalho de vocês.

Para iniciar qualquer projeto literário de forma significativa, propomos uma etapa essencial: a "escuta leitora" da turma. Antes de apresentar obras ou atividades, reserve um tempo para um diálogo aberto com seus estudantes.

Nesse momento, convide-os a compartilhar suas experiências com a leitura, suas memórias afetivas e suas preferências culturais. Perguntas como "Que histórias marcaram sua infância?", "Quem contava histórias para você?", "Que livro, filme, música, série, jogo ou personagem você considera inesquecível?" e "Que tipo de texto você não gosta de ler? Por quê?" (Paulino; Cosson, 2009) podem ser ótimos pontos de partida.

Essa escuta ativa não só aproxima a leitura literária do universo dos alunos, como também permite que vocês compreendam seus interesses, desafios e repertórios. Assim, a escolha de obras e estratégias pedagógicas se torna mais assertiva e alinhada à realidade da turma (Cosson, 2014).

Dessa forma, o projeto literário não é imposto, mas construído a partir de uma valorização das experiências e subjetividades dos estudantes, criando um ambiente de pertencimento literário (Colomer, 2007).

1.1 Contextualização do ensino de literatura na educação municipal

Sabemos que o ensino de literatura em nossas escolas municipais enfrenta desafios. A dependência do livro didático, a dificuldade de acesso a acervos variados, a falta de continuidade em projetos de leitura, a pouca interação com as famílias e a pressão por cumprir o currículo em um tempo limitado são realidades que conhecemos bem.

Esses obstáculos, porém, não diminuem a importância da literatura na formação de nossos alunos. Pelo contrário, eles nos mostram a necessidade de um trabalho mais intencional e organizado. Muitas vezes, a literatura aparece de forma isolada: um conto aqui, um poema ali, uma leitura em datas especiais. Embora essas ações sejam válidas, elas se tornam insuficientes se não fizerem parte de uma política contínua de formação de leitores.

A educação literária deve ser um processo constante. Isso significa garantir que os estudantes tenham contato frequente com textos literários, leiam obras completas ou conjuntos significativos, participem de rodas de conversa, criem suas próprias respostas, interpretem, ouçam os colegas e compartilhem suas experiências. Como destacam Gerent e Garcia (2024), as experiências marcantes de leitura envolvem a família, a escola, a biblioteca e momentos afetivos com as narrativas.

Em nosso contexto municipal, a escola pública é, muitas vezes, o principal ou único lugar onde muitos estudantes têm acesso sistemático à literatura. Nossa responsabilidade,

então, se amplia. Não apenas ensinamos conteúdos, mas democratizamos o acesso a bens culturais, ampliamos repertórios e ajudamos os alunos a se reconhecerem como leitores.

A literatura tem um poder imenso de contribuir para a formação humana, apresentando diferentes modos de viver, sentir, imaginar e compreender o mundo. Por meio dela, os alunos entram em contato com conflitos, culturas, memórias, vozes sociais e diversas formas de linguagem.

Para que todo esse potencial se realize, precisamos ir além de práticas que reduzem a literatura a informações sobre autores ou exercícios de interpretação fechada. O conhecimento sobre literatura é importante, mas deve servir à experiência de leitura. A escola precisa ajudar o estudante a perceber como a linguagem literária produz sentidos, emoções, imagens, ambiguidades e questionamentos.

Diante desse cenário, este guia propõe que o ensino de literatura em nossas escolas municipais seja orientado por quatro compromissos essenciais:

1. Garantir acesso regular a textos literários diversos.
2. Promover mediações que aproximem o texto do estudante.
3. Valorizar a fruição estética e a interpretação crítica.
4. Transformar a leitura em uma experiência compartilhada.

Atividade diagnóstica sugerida: “Linha da vida leitora”

Linha da Vida Leitora: mapeamento e valorização dos percursos leitores

Componente curricular: Língua Portuguesa

Etapas: Ensino Fundamental – Anos Finais

Campo de atuação: Artístico-literário

Natureza da atividade: Diagnóstica e formativa

Carga horária sugerida: 2 a 3 aulas

Que tal começarmos o ano letivo ou um novo ciclo de trabalho com leitura de uma forma diferente e muito significativa? Sugerimos a atividade diagnóstica "**Linha da Vida Leitora**".

O que é? É uma proposta para mapear e valorizar as experiências de leitura dos nossos estudantes. Afinal, a leitura vai muito além da escola, e cada aluno traz consigo um universo de histórias e vivências.

Por que fazer? Para entender o que os alunos já leem, o que gostam, o que os marcou. Isso nos ajuda a planejar aulas mais interessantes, inclusivas e conectadas com a realidade deles. Não é para dar nota, mas para nos guiar!

O que queremos alcançar?

- Descobrir as leituras que já fazem parte da vida dos estudantes.
- Mostrar que a leitura é uma prática cultural ampla, que acontece em muitos lugares.
- Valorizar as diferentes histórias e preferências de cada um.
- Incentivar a escuta, o compartilhamento e o respeito às diversas formas de ler.
- Coletar informações importantes para o nosso planejamento.

Habilidades da BNCC que vamos trabalhar: Essa atividade mobiliza habilidades relacionadas a identificar práticas de leitura (EF67LP02), apreciar textos literários (EF67LP28), valorizar a leitura como fruição estética (EF69LP44), relacionar experiências pessoais com textos (EF89LP33), compartilhar impressões de leitura (EF89LP34) e escutar relatos orais (EF67LP24).

Como organizar (2 a 3 aulas):

Etapla 1 – Conversa inicial: Vamos conversar sobre o que é "ler" de forma ampla, incluindo filmes, séries, jogos, músicas, além dos livros. Apresente a atividade como um diagnóstico, sem caráter avaliativo.

Etapla 2 – Minha Linha da Vida Leitora: Cada estudante receberá uma folha com uma linha do tempo. Nela, registrará momentos importantes de seu contato com narrativas. Pode ser:

- Histórias que ouviu ou leu.
- Livros, contos, poemas, quadrinhos, mangás.
- Filmes, séries, músicas, jogos com histórias.
- Textos digitais e experiências na internet. Eles podem usar palavras-chave, frases curtas, desenhos ou símbolos.

Etapla 3 – Compartilhando e criando juntos: Abra um espaço para que os alunos que desejarem compartilhem suas "Linhas da Vida Leitora". Depois, podemos montar um mural coletivo com as memórias de leitura da turma, destacando títulos, temas e preferências. Seu papel será mediar, garantindo um ambiente de respeito e escuta.

Como avaliar? A avaliação será diagnóstica e contínua. Observe a participação, os registros e as interações. O objetivo é coletar informações para o planejamento, não para atribuir notas.

E depois? As informações coletadas serão um tesouro para:

- Escolher livros e gêneros literários que realmente interessem à turma.
- Definir as melhores estratégias para mediar a leitura.
- Planejar projetos e sequências didáticas ao longo do ano.
- Ampliar, aos poucos, o repertório literário dos estudantes.

A "Linha da Vida Leitora" é uma forma de reconhecer cada estudante como um sujeito de cultura e linguagem, qualificando nosso ensino de Língua Portuguesa. Vamos juntos nessa jornada!

1.2 Objetivos do guia

Nosso objetivo é ser um apoio prático para o trabalho pedagógico, oferecendo as bases, as estratégias e as ferramentas necessárias para que possamos, juntos, promover um letramento literário rico e significativo em sala de aula.

Os objetivos foram organizados em objetivo geral e objetivos específicos, conforme a estrutura proposta para este produto educacional.

1.2.1 Objetivo geral

Nosso objetivo é simples e inspirador: queremos apoiar suas ações pedagógicas para que, juntos, possamos promover o letramento literário. A ideia é despertar em nossos estudantes o interesse e o prazer pela leitura, explorando todas as suas dimensões: a beleza estética, a riqueza dos textos, o valor cultural e a alegria de compartilhar experiências.

1.2.2 Objetivos específicos

Este guia foi pensado para ser um parceiro em sua jornada, e para isso, ele se propõe a:

- **Oferecer bases sólidas:** Apresentar de forma clara e acessível os conceitos de educação literária, letramento, mediação, fruição estética e a leitura como prática social.
- **Facilitar o planejamento:** Ajudar vocês a organizar o trabalho com a literatura em diferentes níveis (*macro*, *meso* e *micro*), conectando-o à BNCC, ao currículo da rede, ao acervo da escola e aos projetos pedagógicos.
- **Sugerir mediações eficazes:** Propor formas de trabalhar a leitura que valorizem a obra completa, a troca de ideias, a escuta, a oralidade, a criatividade e o diálogo entre os leitores.
- **Apoiar a avaliação:** Oferecer ferramentas para registrar e avaliar o desenvolvimento dos alunos, focando no repertório, autonomia, participação, interpretação e apreciação estética.
- **Incentivar a diversidade:** Estimular o uso de diferentes gêneros, autores, formatos e linguagens, aproximando a literatura do universo juvenil, das culturas locais e de outras manifestações artísticas.
- **Fortalecer conexões:** Promover a integração entre a escola, as famílias, a comunidade, as bibliotecas e outros espaços culturais.
- **Construir uma cultura leitora:** Contribuir para que a leitura literária se torne uma prática constante e não apenas um evento isolado na escola.
- **Estimular a autonomia:** Incentivar práticas de leitura que valorizem a escolha, a autonomia e a socialização, como rodas de conversa, diários de leitura, uso de bibliotecas e recursos digitais.
- **Valorizar o professor:** Reconhecer o papel fundamental de vocês como leitores, mediadores, pesquisadores e formadores, entendendo que sua própria experiência com a leitura impacta diretamente a qualidade das mediações oferecidas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste guia, a teoria não é um obstáculo, mas um farol para iluminar nossas decisões em sala de aula. Queremos que os conceitos essenciais sobre literatura ajudem vocês a fazer escolhas pedagógicas mais conscientes e eficazes.

Toda vez que trabalhamos com literatura, fazemos escolhas importantes: quais textos usar, como apresentá-los, como organizar a leitura, que perguntas fazer, como avaliar e, principalmente, como respeitar a experiência do aluno sem deixar de ampliar seu olhar. Colomer (2007) nos lembra da importância de uma programação literária progressiva e diversificada. Já Cosson (2006; 2014) destaca que as práticas de leitura devem favorecer a mediação, a interpretação e o compartilhamento de sentidos. E Soares (2023) nos alerta

para não "engessar" a fruição estética na avaliação. Ou seja, formar leitores literários é um quebra-cabeça que une a mediação do professor, a diversidade de obras, a experiência estética e a construção coletiva de significados.

Para clarear, vamos diferenciar alguns termos importantes:

- **Educação literária:** É o processo amplo de formar o leitor, envolvendo o contato contínuo com obras, gêneros, autores e culturas. Colomer (2007) é fundamental aqui, pois vê a formação leitora como um caminho de ampliação de repertório e participação em práticas sociais de leitura.
- **Letramento literário:** Vai além de ler textos. Como Cosson (2006) explica, é a apropriação da literatura como uma prática social, estética e cultural, vivenciando a leitura, a interpretação, a fruição e o compartilhamento de sentidos dentro e fora da escola.
- **Ensino de literatura:** São as ações que a escola organiza para aproximar os alunos das obras, suas linguagens, formas e contextos. Todorov (2009) nos lembra que o estudo sobre a literatura não deve substituir a experiência direta com o texto.

Este capítulo vai nos guiar por um percurso que começa com a história do ensino de literatura no Brasil, passa pela importância das práticas sociais de leitura, discute o dialogismo e o letramento literário, e conecta tudo isso à BNCC (2017) e às políticas educacionais de nosso município.

Cosson (2021) nos ajuda a entender melhor essa distinção: o ensino de literatura se refere às ações escolares, às escolhas didáticas e às mediações que fazemos para que os alunos se aproximem das obras (Zilberman, 2012). A leitura literária, por sua vez, é o encontro pessoal entre o leitor e o texto, onde a imaginação, a subjetividade e a fruição estética acontecem (Colomer, 2007; Todorov, 2009; Tabak, 2024). E o letramento literário amplia tudo isso, envolvendo as práticas sociais de usar, compartilhar e interpretar a literatura dentro e fora da escola (Paulino e Cosson, 2009; Kleiman, 1995).

Em resumo, formar leitores literários é criar as condições para que nossos estudantes participem de comunidades de leitura, construam seus próprios sentidos para as obras e conectem o texto à cultura, à linguagem e às suas experiências de vida.

2.1 Histórico do ensino de literatura no Brasil

Historicamente, o ensino de literatura no Brasil focou muito na história literária, com escolas, datas, autores e movimentos, como descreve Zilberman (2012). Embora isso tenha organizado o conhecimento, muitas vezes deixou de lado o mais importante: a experiência direta com a leitura. Todorov (2009) nos alerta para o risco de substituímos a literatura por informações sobre ela.

Em muitas aulas, os alunos aprendiam sobre Romantismo ou Modernismo, mas nem sempre liam e discutiam as obras em profundidade. O texto literário virava um exemplo de característica, e não o centro da experiência estética. Cosson (2021) e Nascimento (2019) criticam essa fragmentação, que impede o encontro efetivo do leitor com a obra e a fruição.

Essa tradição, embora tenha formado repertórios, também criou limitações. Quando a literatura é vista apenas como história, corremos o risco de afastar o aluno da leitura, transformando a obra em um documento antigo, e não em uma linguagem viva. Por isso, Cosson (2006) defende que a leitura da obra esteja no centro do letramento literário, e Colomer (2007) reforça a necessidade de experiências progressivas e significativas com os textos. Haüy (2014) complementa, dizendo que aprendemos sobre literatura lendo literatura, e não apenas estudando sua história. O contexto histórico e a crítica são importantes, mas como ferramentas para ampliar a leitura, e não para substituí-la.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, isso é ainda mais crucial. Nossos alunos estão construindo sua relação com a leitura literária. É fundamental que vivenciem experiências que unam fruição, interpretação, diálogo e compartilhamento de sentidos, como aponta Cosson (2006). Se a literatura for apenas classificações, perguntas fechadas ou cobranças avaliativas, ela pode se tornar uma atividade obrigatória e sem sentido, como critica Soares (2023).

Com as discussões atuais sobre leitura, letramento, dialogismo e multiletramentos, o ensino de literatura tem sido repensado. O foco mudou da transmissão de informações para a criação de práticas de leitura que envolvam a participação ativa dos alunos, valorizem seus repertórios e promovam a troca de experiências. Kleiman (1995) e Cosson (2014) são referências importantes nesse sentido, ao destacar o letramento como prática social e a mediação e o diálogo como essenciais.

Essa mudança não significa ignorar o conhecimento histórico-literário, mas sim reorganizá-lo. Informações sobre autor, contexto, gênero e estilo continuam importantes, desde que ajudem a ampliar a compreensão e a fruição da obra. Todorov (2009) nos lembra que o estudo não deve substituir o contato direto com o texto. O ensino de literatura deve, portanto, ajudar o aluno a ler melhor, interpretar com mais profundidade e perceber os efeitos estéticos, culturais e humanos da obra, como reforça Cosson (2021).

Pesquisas sobre o livro didático e a leitura literária nos Anos Finais, como as de Nascimento (2019) e Zanardo, Vasconcelos e Cocco (2020), mostram que a literatura muitas vezes aparece fragmentada ou reduzida a exercícios. Por isso, este guia sugere que o livro didático seja um apoio, e não o único roteiro da experiência literária. Souza (2020) propõe organizar "Caminhos literários" com percursos graduais, reforçando que o contato com a literatura deve ser um processo planejado, e não uma atividade avulsa.

Orientação ao professor

Quando trabalhamos com literatura, seja abordando autores, períodos ou escolas literárias, a BNCC nos orienta a começar sempre pela **experiência direta de leitura do texto literário**.

Isso significa que, antes de falarmos sobre o contexto histórico, social ou estético de uma obra, devemos primeiro **promover o encontro dos estudantes com o texto**. Seja por meio da leitura em voz alta, da escuta atenta ou de uma apreciação mediada, nosso objetivo é criar um espaço para a fruição estética. Queremos que os alunos manifestem suas primeiras impressões, seus estranhamentos, suas perguntas e suas hipóteses de interpretação. Essa etapa inicial atende às habilidades EF67LP28 e EF69LP44, que valorizam a apreciação estética e cultural da leitura literária.

Nesse primeiro momento, evitemos as explicações teóricas, classificações ou dados históricos. Deixemos que os estudantes construam seus sentidos iniciais a partir de seus próprios repertórios e vivências, como sugere a habilidade EF89LP33, que incentiva a relação entre textos literários e experiências pessoais.

A **contextualização histórica, social e estética** do autor, do período ou da escola literária virá depois. Ela deve ser introduzida como uma ferramenta para aprofundar a interpretação e permitir uma releitura mais

crítica do texto, alinhada à habilidade EF67LP02, que trata da reflexão sobre as práticas de leitura e seus contextos.

Além disso, é fundamental criar momentos para que os alunos **socializem suas interpretações**, compartilhando suas leituras e construindo argumentos interpretativos de forma progressiva, conforme orienta a habilidade EF89LP34.

Essa abordagem metodológica reafirma que a leitura do texto literário é o ponto de partida e o coração do nosso trabalho, garantindo a formação do leitor literário de acordo com os princípios e competências da BNCC para o Ensino Fundamental.

2.1.1 Da historiografia à prática social

A forma como vemos a literatura na escola evoluiu. De uma visão focada na história e na decodificação individual, passamos a entendê-la como uma prática social, cultural e dialógica. Como nos mostram Kleiman (1995) e Paulino e Cosson (2009), a literatura deve ser vivida, tanto dentro quanto fora da escola.

Ler literatura é participar de uma comunidade de sentidos. Quando um aluno lê, comenta, recomenda um livro ou participa de um sarau, ele se insere em práticas sociais de leitura. Essa dimensão compartilhada é fundamental, e Cosson (2014) destaca os círculos de leitura como espaços ricos para o diálogo e a construção coletiva de interpretações. Assim, as práticas literárias envolvem como lemos, comentamos, interpretamos, avaliamos e compartilhamos os textos.

A literatura, como prática social, nos permite dialogar com as diversas experiências humanas. Ela nos apresenta mundos possíveis, dilemas éticos, vozes sociais, memórias coletivas e diferentes formas de linguagem. Candido (2011) é essencial aqui, pois ele vê a literatura como uma força de humanização, capaz de organizar nossa experiência e ampliar nossa sensibilidade. Ao ler, o estudante não apenas entende uma história; ele se confronta com diferentes modos de existir, sentir, pensar e interpretar o mundo.

Essa visão aproxima o ensino de literatura da formação integral do indivíduo. A leitura literária desenvolve a imaginação, a empatia, a sensibilidade, a argumentação e o senso crítico. Por isso, não podemos reduzir o trabalho com literatura a meros exercícios de identificação de figuras de linguagem ou elementos narrativos. Cosson (2006) defende que esses conhecimentos devem estar a serviço da experiência efetiva de leitura, interpretação e apropriação da obra.

Candido (2011) também nos lembra que a literatura é um direito humano. Não deve ser privilégio de poucos "bons leitores", mas acessível a todos, inclusive àqueles que chegam à escola com dificuldades. Isso amplia a responsabilidade da escola em democratizar o acesso aos bens culturais e formar comunidades leitoras mais inclusivas.

A prática social da leitura literária envolve três dimensões que se complementam:

- **Dimensão estética:** O prazer da linguagem, a sensibilidade, o ritmo, as imagens, a sonoridade e os efeitos que o texto provoca.
- **Dimensão textual:** A análise dos recursos de linguagem, da estrutura dos gêneros, do narrador, dos personagens, do tempo, do espaço, das metáforas e de como os sentidos são construídos.

- **Dimensão social:** O compartilhamento das leituras, a circulação dos textos, a formação de comunidades leitoras e a relação entre literatura, cultura e sociedade.

Um ensino de literatura que busca o letramento literário precisa equilibrar essas três dimensões. A fruição, sem mediação, pode ficar superficial. Por isso, Cosson (2014) destaca a importância de práticas como rodas de leitura, onde a resposta do leitor é acolhida e aprofundada pelo diálogo. Da mesma forma, a análise literária, sem a experiência estética, pode se tornar técnica e sem sentido. Colomer (2007) defende que a formação do leitor literário depende de experiências que unam prazer, interpretação e ampliação de repertório.

Nosso desafio, como professores, é criar práticas onde a apreciação da obra, a observação de seus recursos e o compartilhamento da leitura se complementem na formação de leitores literários.

Alternativa de atividade: “Três leituras do mesmo texto”

Para a atividade "Três leituras do mesmo texto", é fundamental que tenhamos um **acompanhamento pedagógico** cuidadoso. O objetivo não é dar nota, mas sim monitorar o desenvolvimento da leitura literária de forma formativa, como prevê a BNCC.

Para que serve esse acompanhamento?

- Para observar como os alunos progridem da fruição inicial para uma análise mais aprofundada.
- Para identificar avanços na construção de sentidos e na argumentação sobre o texto.
- Para nos ajudar a replanejar as próximas atividades de leitura.

Quais instrumentos podemos usar?

1. **Registro de observação docente (obrigatório):** Enquanto os alunos realizam as três etapas da atividade, vocês devem registrar o que observam. Fiquem atentos a:
 - A participação e o envolvimento de cada estudante.
 - As manifestações espontâneas de emoção e sensibilidade.
 - A capacidade de identificar os recursos que o texto usa.
 - A qualidade das interações durante as conversas. Este registro é crucial para acompanhar as habilidades EF67LP28, EF69LP44 e EF89LP34.
2. **Ficha de acompanhamento da leitura literária:** Sugerimos usar uma ficha (individual ou coletiva) para registrar o que os alunos percebem em cada leitura:
 - **1ª leitura:** Reconhecimento dos efeitos que o texto provoca.
 - **2ª leitura:** Identificação dos recursos de linguagem e estilo.
 - **3ª leitura:** Formulação e compartilhamento de interpretações. Essa ficha, usada ao longo do processo, ajuda a verificar o desenvolvimento das habilidades EF67LP02 e EF89LP33.
3. **Produções dos estudantes como evidência:** Tudo o que os alunos produzirem – registros escritos, anotações, recomendações orais ou escritas – deve ser guardado. Isso pode compor um portfólio da turma ou individual. Essas produções nos mostram:
 - A evolução da leitura subjetiva para uma leitura mais fundamentada.
 - A apropriação de um vocabulário para interpretar.

- O desenvolvimento da leitura como uma prática social. Este instrumento está diretamente ligado à habilidade EF89LP34.

4. **Roda de escuta pedagógica:** Durante a socialização, garantam um espaço estruturado de escuta. Observem e registrem:

- A diversidade de interpretações que surgem.
- A disposição dos alunos para ouvir os colegas.
- A capacidade de dialogar com interpretações diferentes das suas. Essa prática é ótima para acompanhar as habilidades EF67LP24 e EF69LP44.

Como usar esses registros? Os dados coletados são **exclusivamente para fins pedagógicos**. Eles servirão para:

- Replanejar as próximas sequências de leitura.
- Selecionar textos mais adequados ao nível da turma.
- Definir as melhores estratégias de mediação literária.
- Acompanhar o progresso leitor de cada aluno ao longo do ano. **Importante:** Não usem esses registros para dar notas ou classificar os alunos.

Ao articular a atividade "Três leituras do mesmo texto" com esses instrumentos de acompanhamento, garantimos que nossa metodologia, avaliação e as habilidades da BNCC estejam alinhadas, consolidando a leitura literária como uma prática formativa, reflexiva e social em Língua Portuguesa.

2.1.2 Influências do dialogismo e letramento literário

O dialogismo, conceito de Bakhtin (2011), nos ajuda a ver a leitura literária como um encontro de muitas vozes: do autor, do narrador, dos personagens, das tradições e, claro, dos nossos alunos. Ao ler, o estudante não é passivo; ele interage com o texto, trazendo sua experiência, seus conhecimentos e seus afetos, construindo sentidos.

Essa perspectiva valoriza o papel ativo do leitor. Interpretar não é buscar um sentido único, mas construir significados a partir das pistas do texto, das relações culturais e das experiências de leitura. Koch e Elias (2010) reforçam que ler é construir sentidos. Isso não significa que qualquer interpretação vale, mas que o aluno precisa aprender a justificar suas leituras com base no texto. Cosson (2014) destaca que a mediação literária articula liberdade interpretativa, conversa entre leitores e um constante retorno ao texto.

O letramento literário aprofunda essa ideia, entendendo a literatura como uma prática social. Apropriar-se da literatura é saber escolher textos, sustentar uma leitura, comentar obras, compartilhar impressões, reconhecer efeitos estéticos, relacionar textos, criar respostas e construir repertório. Paulino e Cosson (2009) defendem que a literatura deve ser vivida dentro e fora da escola. Assim, formar leitores literários envolve tanto a experiência subjetiva com a obra quanto a participação em comunidades leitoras.

Isse (2020) nos alerta sobre o risco de a escola terceirizar a mediação literária para fichas prontas ou roteiros fechados, que reduzem a leitura a uma mera comprovação.

Portanto, formar leitores literários não é só ensinar técnicas de interpretação. É criar condições para que os estudantes vivam experiências literárias significativas, onde possam fruir, interpretar, questionar, relacionar e compartilhar sentidos a partir do texto. Cosson (2006) vê o letramento literário como a apropriação da literatura, e não um simples

exercício escolar. O professor, nesse processo, é um mediador: organiza o encontro entre texto e leitor, seleciona obras, propõe perguntas potentes, acolhe interpretações, questiona respostas simplistas e ajuda a conectar forma e sentido.

A mediação docente, como Romero Hernández (2018) aponta, não é neutra. O professor mediador também é um leitor com sua própria trajetória. Ele não é apenas um executor de atividades, mas um leitor experiente, um narrador de percursos e um criador de condições para que outros leitores se formem. Isso reforça a importância da formação continuada que inclua a autobiografia leitora dos professores e a troca de experiências.

A mediação precisa evitar dois extremos: deixar o aluno sozinho diante de textos complexos ou controlar tanto a interpretação que não sobra espaço para a experiência pessoal. Cosson (2014) sugere práticas mediadas, como rodas e círculos de leitura, onde o professor orienta sem sufocar, favorecendo a escuta, a participação e o retorno ao texto. Essa mediação dialógica permite que o aluno desenvolva autonomia interpretativa, mas também aprenda a sustentar suas leituras com base na obra.

O letramento literário também exige continuidade. Não se forma leitor com atividades isoladas. É preciso criar percursos de leitura com textos variados, rodas de conversa, projetos, registros, resenhas, podcasts, saraus e outras práticas de socialização. Paulino e Cosson (2009) defendem que a literatura precisa ser vivida dentro e fora da escola. Sousa (2023) reforça a necessidade de organizar essas práticas de forma curricular e sistemática nos Anos Finais, para que a leitura literária se torne uma cultura escolar permanente.

Silva Júnior (2023) amplia essa discussão ao falar da ação docente responsiva ativa. Em contextos de limitação, o professor muitas vezes precisa criar táticas pedagógicas: adaptar materiais, criar acervos alternativos, usar textos impressos e digitais, formar círculos de leitura e reorganizar o tempo da aula. Essas táticas são formas de resistência pedagógica.

Assim, o dialogismo e o letramento literário nos levam a uma concepção de ensino onde o estudante é ativo, o professor é mediador e a literatura é uma experiência estética, cultural e social.

Jagher, Santos e Araújo (2022) destacam a urgência de práticas plurais de leitura, reconhecendo que os alunos já participam de letramentos literários fora da escola, inclusive em ambientes digitais. O professor, então, aproxima o patrimônio pessoal de cada leitor do patrimônio literário, histórico e cultural mais amplo.

Tabak (2024) reforça que a leitura literária envolve subjetividade, desejo, afeto, experiência e imaginação. Por isso, a mediação escolar precisa abrir espaço para o que o texto provoca no aluno, sem abrir mão do rigor interpretativo e do retorno às pistas do texto.

ATIVIDADE FORMATIVA – SUGESTÃO

1) Habilidades da BNCC que vamos mobilizar (como referência para o nosso trabalho):

Embora a BNCC seja para os alunos, vamos usá-la como um guia para planejar nossas rotinas, mediações e formas de acompanhar a leitura literária. Focaremos em:

- EF67LP28: A leitura e apreciação de diversos gêneros literários, com foco no prazer e nas estratégias de leitura.

- EF69LP44: Reconhecer textos literários como parte de nosso patrimônio cultural e entender como foram produzidos, circularam e foram recebidos para atribuir-lhes sentido.
- EF69LP46: Participar de momentos de compartilhamento de obras literárias (rodas, clubes, saraus), expressando comentários estéticos e afetivos.
- EF69LP49: Engajar-se nas práticas de leitura, com abertura a textos mais desafiadores, buscando mediação e ativando conhecimentos prévios.
- EF69LP54: Analisar os efeitos de sentido que surgem da interação entre a linguagem e os recursos da oralidade (ritmo, entonação, pausas, gestos).

2) Como vamos organizar a atividade (passo a passo):

Etapas A — Produção do relato (Registro reflexivo individual)

1. Em um HTPC ou encontro formativo, cada professor escreverá uma autobiografia leitora (1 a 2 páginas). Nela, deverão constar:
 - Suas primeiras lembranças de leitura/escuta de histórias.
 - Obras ou gêneros que o marcaram.
 - Experiências escolares (positivas e negativas) com a leitura.
 - Práticas que o aproximaram ou afastaram da literatura.
 - Seus repertórios atuais (livros, HQs, podcasts, filmes, jogos narrativos, etc.).
2. O relato deve terminar com um item: “Implicações para minha mediação em sala”, onde você relacionará suas escolhas pessoais com as rotinas de leitura que adota (ex: leitura em voz alta, clube de leitura, rodas de conversa).
 - Conexão BNCC (obrigatória): Identifique pelo menos duas implicações diretas do seu relato para o desenvolvimento das habilidades EF67LP28 (fruição/estratégias) e EF69LP49 (adesão a leituras desafiadoras) nos seus alunos.

Etapas B — Socialização orientada (Roda de partilha com protocolo)

1. A coordenação pedagógica organizará uma roda de partilha com um protocolo claro (tempo para cada um, escuta sem interrupções, comentários focados no pedagógico).
2. Cada professor compartilhará: 1) uma lembrança leitora marcante; 2) uma experiência de ruptura/afastamento da leitura; 3) uma prática que deseja garantir aos estudantes.
 - Conexão BNCC (obrigatória): A coordenação deve deixar claro que essa roda de partilha é um modelo para as práticas que serão levadas para a sala de aula, fortalecendo a habilidade EF69LP46 (compartilhamento/recepção e comentários estéticos/afetivos).

Etapas C — Análise pedagógica do repertório (Matriz “texto–mediação–habilidade”)

1. Em pequenos grupos, os professores construirão uma matriz com três colunas:
 - Textos/obras e suportes que marcaram o professor (livro, poema, HQ, filme, música, etc.).
 - Tipo de mediação que ocorreu (imposição, escolha, conversa, leitura compartilhada, avaliação, etc.).
 - O que a escola pode replicar/evitar com os estudantes.
2. O grupo registrará encaminhamentos para:

- Ampliar o repertório e a diversidade cultural.
- Estabelecer rotinas permanentes de leitura.
- Garantir a fruição antes da contextualização.
- Conexão BNCC (obrigatória): O grupo deverá vincular as decisões de repertório e mediação às habilidades EF69LP44 (patrimônio cultural/condições de produção, circulação e recepção) e EF69LP49 (mediação para textos desafiadores).

Etapas D — Transposição didática (Miniplano de aula alinhado à BNCC)

Cada professor elaborará um miniplano (1 página) para aplicar com sua(s) turma(s), contendo:

- 1. O texto-base (conto, poema, crônica, cordel, HQ, etc.) e a justificativa da escolha.**
- 2. A rotina de leitura prevista (ex: “três leituras”, leitura em voz alta, roda de leitores, clube de leitura).**
- 3. As habilidades da BNCC selecionadas (mínimo 3), com indicação de como serão observadas em aula:**

- EF67LP28 (leitura/apreciação/estratégias)
- EF69LP46 (partilha/recepção)
- EF69LP49 (adesão a leituras desafiadoras)
- EF69LP44 (contexto/produção/circulação/recepção)
- EF69LP54 (oralização/efeitos de sentido)

4. Critérios de mediação (obrigatórios):

- Fruição e levantamento de hipóteses antes da contextualização.
- Perguntas abertas e registro de impressões.
- Espaço de socialização e escuta.

3) Instrumentos de acompanhamento pedagógico (para monitorar a transposição em sala):

Após a formação, a escola deverá usar instrumentos para acompanhar a implementação dos miniplanos e seus efeitos no desenvolvimento das habilidades.

3.1. Checklist de implementação (coordenação) – uso obrigatório

- Houve momento de fruição inicial (antes de explicações)?
- Houve espaço de partilha e comentários estético-afetivos? (EF69LP46)
- Foi planejada mediação para texto desafiador (ativação de conhecimentos prévios, suportes)? (EF69LP49)
- Houve referência a contexto/condições de produção/circulação/recepção para releitura? (EF69LP44)
- Ocorreram práticas de oralização com atenção a efeitos de sentido (voz/ritmo/gestos)? (EF69LP54)

3.2. Portfólio de evidências (professor) – uso recomendado

- Registro de impressões dos estudantes (fruição) → EF67LP28
- Produções de recomendação/partilha (oral ou escrita) → EF69LP46

- Estratégias usadas para leitura desafiadora (antes/durante/depois) → EF69LP49
- Releitura com contextualização (autoria, circulação, recepção) → EF69LP44
- Registros de leitura expressiva (áudio/roteiro/observações) → EF69LP54

3.3. Registro reflexivo pós-aula (docente) – uso obrigatório

Ao final da aplicação do miniplano, o professor deverá responder, por escrito:

1. Que aspectos da minha autobiografia leitora apareceram na minha mediação?
2. O que favoreceu/dificultou a participação e adesão à leitura? (EF69LP49)
3. Quais evidências observei de partilha de sentidos e comentários estético-afetivos? (EF69LP46)

4) Produto final esperado (entregáveis do encontro):

Ao final da atividade, deverão ser produzidos e arquivados:

1. A Autobiografia leitora (registro individual).
2. A Matriz “texto–mediação–habilidade” (registro por grupo).
3. O Miniplano alinhado à BNCC (por docente), com as habilidades explicitadas.

2.2 BNCC e políticas educacionais municipais

A BNCC (Brasil, 2017) nos orienta a usar o Campo Artístico-Literário para que nossos alunos tenham contato com textos e manifestações artísticas, apreciando-os e compartilhando suas leituras. Silva e Silva (2020) nos mostram que a BNCC pode, sim, tornar a literatura mais democrática e humana, desde que não a transformemos em uma mera lista de habilidades. Ao ampliar as práticas de leitura, escuta, oralidade, produção e análise, criamos oportunidades para que os alunos leiam, comentem, interpretem e compartilhem obras, mantendo a literatura como uma experiência estética, cultural e social.

É crucial que a BNCC não descontextualize a literatura. As habilidades devem guiar experiências de leitura significativas, sem substituir o encontro com a obra. Cosson (2006) nos ensina que o letramento literário acontece quando nos apropriamos da literatura lendo, interpretando e compartilhando sentidos. Por isso, nosso planejamento deve partir de textos e gêneros reais, conectando-os às habilidades sem perder a riqueza da experiência literária.

Soares (2023) nos alerta para não tratarmos a fruição literária como uma habilidade mecânica. A BNCC é uma referência, não um roteiro fechado. Cabe a nós, professores, criar mediações que garantam acesso à obra, tempo de leitura, conversas literárias, apreciação estética e a construção coletiva de sentidos.

Sousa (2023) propõe um currículo de letramento literário para os Anos Finais que considera o perfil dos leitores, comunidades de leitura, práticas, estratégias de mediação, acervo e mobilização de conhecimentos. Essa visão alinha-se à proposta deste guia, pois entende a literatura como um eixo central do currículo, e não como uma atividade isolada.

No contexto municipal, é fundamental que as políticas educacionais, planejamentos e materiais didáticos dialoguem com essa concepção. A BNCC (Brasil, 2017) oferece uma base comum, mas as redes e escolas devem construir currículos vivos, contextualizados e adequados às realidades locais.

Isso significa que cada rede municipal pode organizar suas práticas de educação literária considerando: o acervo disponível, as bibliotecas, o perfil das turmas, os projetos existentes, a formação dos professores, as manifestações culturais locais, os autores e espaços culturais do município, e as condições reais de tempo e infraestrutura.

Uma política municipal de educação literária precisa ir além da prescrição curricular. Ela deve criar condições concretas para que os professores desenvolvam práticas contínuas de leitura, o que inclui formação específica, atualização de acervos, tempo de planejamento, apoio da gestão, circulação de materiais e valorização de projetos literários. Colomer (2007) destaca que a formação do leitor depende de uma rede de condições, e não apenas de indicações pontuais.

Assim, a promoção do letramento literário deixa de ser uma iniciativa individual e se torna uma ação institucional. Sousa (2023) reforça essa ideia ao propor o letramento literário como um eixo curricular sistemático para os Anos Finais, exigindo planejamento coletivo, continuidade e acompanhamento das práticas. No contexto municipal, a educação literária precisa articular currículo, formação docente, democratização do acesso aos bens culturais e a construção de comunidades leitoras nas escolas.

Silva e Silva (2020) observam que a BNCC, apesar de tensões, contribui para um currículo mais democrático e humanizador, ajudando o professor a usá-la como apoio sem reduzir a obra literária a um mero instrumento. Felício (2020) acrescenta que a BNCC pode favorecer a formação do leitor literário quando articulada aos novos letramentos e multiletramentos, reconhecendo que os estudantes interagem com diversas mídias. Contudo, essa ampliação deve preservar o texto literário como o coração da experiência, evitando que a literatura se perca na multiplicidade de suportes.

Soares (2023) também nos lembra que o gosto pela literatura depende de condições materiais, tempo, acesso, repertório, mediação e reconhecimento cultural. Por isso, as políticas municipais de leitura precisam criar condições concretas para que todos os estudantes possam fruir, interpretar e compartilhar literatura.

2.2.1 Eixos de integração e campos artísticos

O trabalho com literatura nos Anos Finais deve ser uma experiência rica e integrada, combinando diferentes práticas de linguagem: leitura, oralidade, escrita, escuta, análise linguística e semiótica, e produção multissemiótica. Essa integração, prevista na BNCC (Brasil, 2017), fortalece o letramento literário ao ampliar as formas de contato com a obra. Felício (2020) destaca como os multiletramentos e diferentes suportes podem enriquecer a fruição e a interpretação, desde que o texto literário permaneça no centro.

No Campo Artístico-Literário, os estudantes podem explorar uma vasta gama de textos: contos, crônicas, poemas, romances, cordéis, peças teatrais, fábulas, lendas, mitos, HQs, minicontos, slam, canções, literatura digital, entre outros. Além disso, podem participar de saraus, rodas de leitura, clubes, podcasts, murais, feiras literárias, dramatizações, exposições e produções autorais. Essa diversidade, como Paulino e Cosson (2009) e Silva (2021) apontam, transforma a literatura em uma experiência vivida e compartilhada, contribuindo para a formação de comunidades leitoras.

Albano (2020) mostra a potência de dialogar a literatura com outras textualidades, como filmes, teasers, desenhos, vídeos, músicas e produções manuais. Essa abordagem é muito produtiva para o Ensino Fundamental II, pois abre portas para alunos com diferentes repertórios e conecta a leitura literária a linguagens contemporâneas.

Integrar diferentes linguagens não significa substituir o texto literário por vídeos ou músicas. Significa criar pontes entre a obra e outras formas de expressão, ampliando as possibilidades de fruição, interpretação e compartilhamento. Felício (2020) ressalta que essas linguagens podem enriquecer a experiência leitora quando articuladas ao texto. Por exemplo, um poema pode ser lido em voz alta, musicado, ilustrado, declamado, comparado a uma canção ou transformado em vídeo-minuto. Um conto pode gerar uma dramatização, um podcast, um mapa de personagens ou uma capa alternativa. Uma crônica pode dialogar com fotografias, notícias, memes ou relatos pessoais. Quando essas práticas envolvem adaptação ou transposição para outros suportes, Albanese (2021) nos lembra que a recriação transmídia precisa retornar à obra literária e justificar suas escolhas a partir dela.

Essas práticas ampliam o envolvimento dos estudantes e acolhem diferentes perfis de leitores: alguns se aproximam pela oralidade, outros pela imagem, pela escrita criativa, pela escuta, pela performance ou pelo debate. Contudo, Cechinel (2019) alerta que a multiplicidade de mídias exige cuidado para que a atenção ao texto literário não se disperse. O papel do professor é garantir que essas "portas de entrada" levem de volta ao texto, aprofundando a leitura, a análise dos recursos expressivos e a construção de sentidos. Nesse processo, Cosson (2014) contribui ao compreender a mediação literária como uma prática que organiza a participação dos estudantes e sustenta o diálogo entre experiência pessoal, materialidade textual e compartilhamento da leitura.

As habilidades do Campo Artístico-Literário podem ser organizadas em torno de alguns eixos formativos:

- **Fruição e apreciação:** Desenvolver o gosto pela leitura, a sensibilidade estética e a percepção dos efeitos da linguagem.
- **Compreensão e interpretação:** Construir sentidos, formular hipóteses, analisar conflitos, vozes, personagens, imagens e estruturas.
- **Análise da linguagem literária:** Observar recursos expressivos, narrador, ritmo, metáforas, sonoridades, intertextualidades e modos de composição.
- **Compartilhamento:** Participar de práticas sociais de leitura, como rodas, clubes, saraus, resenhas, podcasts, murais e recomendações.
- **Autoria e resposta criativa:** Produzir textos, performances, comentários, recontos, fanfics, poemas, dramatizações e outras respostas em diálogo com as obras.

A integração desses eixos permite que a literatura seja vivida como experiência e não apenas como tarefa.

Leites, Michalski e Missio (2021) reforçam a importância da formação docente contínua para que o professor conheça múltiplas abordagens do texto literário. A escola precisa superar práticas em que a literatura é apenas um complemento e construir situações de leitura que explorem fruição, análise, criticidade, diversidade de vozes e ampliação de repertório.

Cechinel (2019), no entanto, alerta para a dispersão que a abundância de mídias pode causar. Ao integrar vídeos, músicas, podcasts e produções digitais, o professor precisa

garantir momentos de silêncio, concentração, releitura, escuta e aprofundamento na palavra literária.

Albanese (2021) contribui com a ideia de leituras transmídia por design. Projetos de adaptação, como transformar um romance em curta, roteiro ou storyboard, podem favorecer a apropriação subjetiva de obras literárias, desde que os estudantes retornem ao texto e justifiquem suas escolhas de transposição com base em elementos da obra.

Alternativa de atividade: “Percurso multiletrado de leitura”

Diretriz metodológica – Percurso multiletrado de leitura (estações)

Componente curricular: Língua Portuguesa | **Etapas:** Ensino Fundamental – Anos Finais | **Campo prioritário:** Artístico-literário (com articulações ao jornalístico-midiático, quando houver produção em áudio/vídeo).

Que tal uma atividade dinâmica para mergulhar na leitura literária? Apresentamos o "Percurso Multiletrado de Leitura", uma proposta em estações que convida os alunos a explorar contos e outras narrativas de forma criativa e profunda. Nosso objetivo é que eles ampliem seus repertórios e construam sentidos usando diferentes linguagens: verbal, visual e sonora.

O que queremos alcançar com esta atividade?

Queremos que os alunos:

- Vivenciem e investiguem o texto literário.
- Produzam respostas criativas, usando diversas mídias.
- Compartilhem suas interpretações, debatendo e apreciando as leituras uns dos outros.

Habilidades da BNCC que vamos trabalhar (para o Ensino Fundamental - Anos Finais):

Esta atividade foi pensada para integrar, no mínimo, as seguintes habilidades:

- **EF67LP28:** Leitura e apreciação de textos literários, focando em estratégias de leitura, fruição e réplica.
- **EF69LP44:** Reconhecer a literatura como patrimônio cultural, compreendendo como ela é produzida, circula e é recebida.
- **EF69LP47:** Reconstruir a textualidade e entender os efeitos de sentido criados por recursos linguísticos e multissemióticos.
- **EF69LP54:** Analisar os efeitos de sentido na oralização (voz, ritmo, pausas, gestos), conectados à linguagem literária.
- **EF69LP46:** Participar de práticas de compartilhamento de obras, com comentários estéticos e afetivos.
- **EF69LP49:** Engajar-se em práticas de leitura e estar aberto a textos que surpreendam, buscando mediação e ativando conhecimentos prévios.
- **EF69LP07:** Produzir textos em diferentes gêneros e modos (incluindo imagem e som), com planejamento, revisão, edição e redesign.
- **EF69LP12 e/ou EF69LP10:** Planejar e produzir textos orais em áudio (como podcasts), com roteiro e adequação ao contexto.

- **EF69LP05 (quando aplicável):** Analisar, em textos multissemióticos, os efeitos de sentido da combinação de linguagens e sua relação com o contexto de produção.

Importante: No planejamento (plano de aula/roteiro), registrem quais habilidades serão priorizadas e como as evidências de aprendizagem serão coletadas em cada estação.

Como organizar a atividade?

1. Preparação (essencial):

- Escolham um conto adequado ao ano/série e separem trechos-chave (início, conflito, clímax/desfecho ou passagens marcantes).
- Organizaremos a sala em quatro estações, com materiais e instruções claras (em cartazes ou folhas de tarefa).
- Os alunos trabalharão em grupos, circulando pelas estações. Sugerimos 12 a 15 minutos por estação, mas vocês podem ajustar.

2. As Estações (com tarefas e habilidades BNCC):

Estação 1 — Do texto (leitura e marcação)

- **O que fazer:** Ler os trechos selecionados e marcar (grifar, usar post-its, fazer anotações) passagens significativas (imagens, metáforas, repetições, mudanças de foco narrativo, construção de personagens, pistas do conflito). Registrar hipóteses de sentido (o que sugere? que sentimentos produz? que perguntas abre?).
- **Habilidades:** Leitura/apreciação e estratégias de leitura (EF67LP28); Compreensão de efeitos de sentido por recursos linguísticos e multissemióticos (EF69LP47).
- **Produto mínimo:** Folha de marcações + 3 registros curtos (impressões/perguntas/hipóteses).

Estação 2 — Da imagem (capa, storyboard ou mapa de cenas)

- **O que fazer:** Criar uma capa alternativa, um storyboard (4 a 6 quadros) ou um mapa de cenas com base nos trechos lidos. Justificar as escolhas de cor, enquadramento e símbolos (o que enfatiza? o que oculta? que clima cria?).
- **Habilidades:** Reconstrução da textualidade e efeitos de sentido por recursos multissemióticos (EF69LP47); Produção/edição/redesign em diferentes modos e semioses (EF69LP07); (Quando houver análise explícita da combinação verbal visual) leitura de efeitos em multissemiose (EF69LP05).
- **Produto mínimo:** 1 peça visual + 1 parágrafo de justificativa (explicando como a imagem "lê" o conto).

Estação 3 — Do som (trilha, leitura expressiva ou podcast curto)

- **O que fazer:** Selecionar uma trilha sonora (justificando: quais emoções/ritmos dialogam com o texto?) e/ou realizar uma leitura expressiva de um trecho, buscando preservar/accentuar efeitos de sentido (pausas, volume, ritmo, entonação). Alternativamente, produzir um podcast curto (1 a 2 min) com roteiro simples: apresentação do conto, trecho comentado, interpretação do grupo e recomendação.

- **Habilidades:** Efeitos de sentido na oralização e recursos paralinguísticos (EF69LP54); Planejamento e produção de textos orais (podcast e formatos) (EF69LP12 e/ou EF69LP10); Engajamento e adesão a práticas de leitura (quando a mediação amplia desafio e repertório) (EF69LP49).
- **Produto mínimo:** Roteiro breve + gravação (áudio) ou registro de trilha (lista de faixas + justificativa).

Estação 4 — Da resposta crítica (comentário, carta à personagem ou debate)

- **O que fazer:** Produzir um comentário crítico, uma carta à personagem ou participar de um debate com perguntas norteadoras (valores em jogo, decisões das personagens, ponto de vista do narrador, relação com contextos de circulação/recepção e leituras possíveis).
- **Habilidades:** Compartilhamento de leitura com apreciação estética e afetiva (EF69LP46); Literatura como patrimônio cultural e reconstrução de produção/circulação/recepção (EF69LP44); Produção textual adequada ao propósito e ao modo, com revisão/edição (EF69LP07).
- **Produto mínimo:** Texto curto (comentário/carta) ou registro de debate (síntese do grupo + 2 argumentos).

3. Como acompanhar o aprendizado (instrumentos):

3.1 Checklist de observação docente (obrigatório): Registrem, por grupo, as evidências observáveis associadas às habilidades:

- Leitura e marcação com hipóteses (EF67LP28; EF69LP47).
- Escolhas visuais justificadas (EF69LP47; EF69LP07).
- Oralização/áudio com recursos paralinguísticos (EF69LP54; EF69LP12/EF69LP10).
- Partilha e apreciação com comentário estético/afetivo (EF69LP46).

3.2 Fichas por estação (recomendado): Cada estação pode ter uma ficha simples (1 página) com: tarefa, produto e "como comprovar" a habilidade (evidência).

3.3 Portfólio de evidências (recomendado): Orientem os alunos a organizar os produtos (marcações do texto, peça visual, áudio/roteiro e resposta crítica) em um portfólio (físico ou digital) para acompanhar o processo.

3.4 Rubrica institucional (recomendado): A coordenação pode usar uma rubrica com quatro níveis (Inicial/Em desenvolvimento/Adequado/Avançado), com descritores ligados a:

- Efeitos de sentido (EF69LP47; EF69LP54).
- Produção multimodal (EF69LP07).
- Participação/partilha (EF69LP46).
- Contextualização (EF69LP44).

4. Disposições finais (normas de implementação):

1. Esta atividade não deve ter caráter classificatório por nota se usada como diagnóstico inicial; sua função principal é formativa e de planejamento docente.

2. Garantam um tempo de socialização final (10 a 15 min) para apresentação dos produtos e síntese coletiva, fortalecendo o compartilhamento e a apreciação.
3. O planejamento deve indicar, de forma explícita, quais habilidades serão priorizadas por turma/ano e quais evidências serão arquivadas para acompanhamento.

2.2.2 Desafios para anos finais do Fundamental

Os Anos Finais do Ensino Fundamental são um período de grandes transformações para nossos estudantes. Eles estão desenvolvendo autonomia, fortalecendo laços sociais, explorando novos interesses, interagindo com linguagens digitais e enfrentando demandas escolares mais complexas. Colomer (2007) nos lembra que a formação do leitor é um percurso progressivo, que deve considerar os interesses e repertórios dos alunos. Assim, a leitura literária precisa ser uma experiência significativa, que dialogue com o universo juvenil e, ao mesmo tempo, amplie o contato com diversas obras, gêneros, autores e culturas.

Sabemos que muitos estudantes chegam a essa etapa com dificuldades de leitura, pouca fluência, repertório literário restrito e baixa motivação para textos mais longos ou complexos. Essas dificuldades não são um impedimento, mas um ponto de partida para mediações adequadas. Cosson (2014) nos orienta a organizar a participação dos estudantes, sustentar a conversa sobre os textos e favorecer a construção compartilhada de sentidos. Estratégias como leitura compartilhada, escolha orientada, textos integrais curtos, rodas de conversa, registros breves e socialização da leitura podem ajudar os alunos a se engajarem progressivamente nas práticas literárias. Pedroso (2021) também contribui para essa compreensão ao problematizar a passagem da leitura imposta para uma leitura mais "disposta", construída por meio de acesso, mediação, interesse e participação.

Pedroso (2021) sintetiza um desafio recorrente: a leitura literária, no contexto escolar, muitas vezes é vivida como imposição. A passagem da leitura obrigatória para a leitura prazerosa é um dos grandes desafios da educação literária.

Quais são os desafios que enfrentamos?

- **Tempo limitado:** A leitura literária muitas vezes compete com outras demandas curriculares, sendo relegada a um segundo plano ou tratada como atividade extra. Precisamos integrá-la à rotina escolar.
- **Acervo limitado:** Muitas escolas não possuem quantidade suficiente de obras, diversidade de gêneros ou livros atualizados e atraentes para os estudantes.
- **Dependência do livro didático:** O livro didático pode ser um apoio importante, mas geralmente apresenta trechos fragmentados e atividades fechadas, o que limita a leitura literária integral.
- **Desigualdade de repertório:** Os estudantes têm diferentes experiências familiares e sociais com a leitura, o que exige práticas inclusivas e graduais.
- **Baixa motivação:** Quando a leitura aparece apenas como obrigação ou avaliação, tende a ser rejeitada por parte dos alunos.

- **Formação docente descontínua:** Muitos professores não tiveram formação inicial ou continuada suficientemente voltada à mediação da leitura literária.
- **Pouca articulação comunitária:** Famílias e comunidade nem sempre participam das práticas de leitura, seja por falta de tempo, acesso ou histórico de exclusão cultural.

Diante desses desafios, este guia propõe respostas pedagógicas viáveis:

- Reservar tempo fixo para leitura literária.
- Criar acervos de sala, baús ou cestas de leitura.
- Utilizar o livro didático como ponto de partida, não como único recurso.
- Diversificar gêneros e suportes.
- Promover rodas de conversa e círculos de leitura.
- Valorizar escolhas dos estudantes.
- Planejar projetos curtos e contínuos.
- Registrar avanços por meio de avaliação formativa.
- Aproximar escola, família e comunidade.

O desafio central é transformar a literatura em prática cotidiana e significativa, mesmo em condições limitadas.

Rodrigues e Santos (2020), ao analisarem a prática da leitura literária no 9º ano, evidenciam que o contato restrito a fragmentos de livros didáticos dificulta a imersão dos estudantes nas obras, em seus enredos, contextos, personagens e conflitos. A leitura integral, mesmo que de textos curtos, deve ser uma garantia pedagógica.

Nascimento (2019) e Zanardo, Vasconcelos e Cocco (2020) reforçam que as atividades didáticas precisam abrir espaço para diálogo leitor-texto, apreciação estética, agenciamento do estudante, sensibilidade e pensamento crítico. Isso significa transformar perguntas de cópia e localização em perguntas interpretativas, comparativas, subjetivas e argumentativas.

Alternativa de atividade: “Contrato de leitura disposta”

Que tal uma ferramenta para engajar os alunos na leitura de forma mais autônoma e prazerosa? Apresentamos o "**Contrato de Leitura Disposta**", uma estratégia para construir coletivamente as regras e expectativas da leitura literária em sala de aula.

Por que usar um Contrato de Leitura Disposta?

Este contrato visa garantir condições de leitura (tempo, respeito, apoio e circulação de escolhas) e organizar a rotina da unidade, transformando a leitura em uma experiência mais significativa e menos impositiva.

Habilidades da BNCC que vamos integrar (seleção recomendada):

- **EF69LP45:** Selecionar o que ler/ver/ouvir, consultando textos que descrevem ou opinam sobre obras; diferenciar descrição/opinião e justificar escolhas.
- **EF69LP46:** Participar de práticas de compartilhamento/recepção de obras literárias e manifestações artísticas, com comentários estéticos e afetivos.
- **EF69LP49:** Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura, sendo receptivo a textos que desafiem expectativas, com mediação e ativação de conhecimentos prévios.
- **EF67LP28:** Ler e apreciar textos literários, mobilizando estratégias de leitura e fruição (base para a rotina e para a curadoria).
- **EF69LP34:** Utilizar estratégias e procedimentos de leitura para estudo (grifar, anotar, sínteses etc.) e produzir gêneros de apoio à compreensão.
- **EF67LP24:** Tomar notas para registrar ideias e informações obtidas por escuta/leituras e retomá-las posteriormente (apoio à leitura em voz alta e rodas).
- **EF69LP07 (quando houver respostas em diferentes modos):** Produzir textos em diferentes gêneros e modos (escrito/oral/visual/sonoro), com planejamento, revisão, edição e redesign.

Importante: Registrem no planejamento quais habilidades serão priorizadas no contrato e quais evidências serão coletadas ao longo da unidade.

Como construir o Contrato de Leitura Disposta (passo a passo):

Etapa A — Abertura e escopo do contrato (obrigatória):

1. Apresentem o objetivo do contrato: garantir condições de leitura e organizar a rotina da unidade.
2. Definam com a turma que o contrato é formativo (não classificatório), revisável e orientado por metas coletivas de leitura e participação.

Etapa B — Construção dos combinados (obrigatória):

A turma deverá produzir combinados para quatro eixos, com registro escrito e assinatura simbólica (turma e professor):

Eixo 1 — Como escolheremos os textos?

- O contrato deve prever uma curadoria docente (seleção inicial de obras/trechos) e espaços de escolha do estudante (opções dentro do acervo indicado), com justificativas.
- A turma deve definir como utilizará textos de apoio (sinopses, quarta capa, resenhas, comentários) para decidir leituras, diferenciando descrição/opinião e argumentando escolhas.

Eixo 2 — Como respeitaremos ritmos e acessibilidade de leitura?

- O contrato deve assegurar tempos regulares de leitura (silenciosa e/ou orientada) e prever estratégias de apoio para quem precisa de mais tempo ou tem dificuldades.
- A turma deve definir como lidar com a diversidade de ritmos, sem expor os alunos.

Eixo 3 — Como registraremos nossas leituras?

- O contrato deve prever diferentes formas de registro (grifos, anotações, diários de leitura, fichas, resumos, perguntas, desenhos, áudios, vídeos, etc.).
- A turma deve definir as regras de entrega e organização desses registros.

Eixo 4 — Como compartilharemos nossas leituras?

- O contrato deve prever momentos de compartilhamento (rodas de conversa, clubes de leitura, recomendações, pareceres).
- A turma deve definir regras de escuta, turnos de fala e como lidar com discordâncias interpretativas.

Modelo de Contrato de Leitura Disposta (para preencher coletivamente):

CONTRATO DE LEITURA DISPOSTA – TURMA _ (ANO/SÉRIE _)

1. ESCOLHA DE TEXTOS (BNCC: EF69LP45; EF67LP28) () Teremos curadoria docente com opções de escolha do estudante. Critérios de escolha (ex.: tema, extensão, desafio, gênero, indicação): ____ Fontes de apoio à escolha (sinopse, resenha, quarta capa etc.): ____

2. RITMOS E APOIOS (BNCC: EF69LP49) () Respeitaremos ritmos diferentes sem exposição. Estratégias de apoio: () duplas () leitura compartilhada () releitura mediada Combinação para quem não conseguiu avançar: ____

3. REGISTROS ACEITOS (BNCC: EF69LP34; EF67LP24; EF69LP07 quando aplicável) () Grifos/marginálias () diário de leitura () fichas/esquemas () resumo/síntese () perguntas/hipóteses () outros: ____ Regras de entrega/organização dos registros: ____

4. COMPARTILHAMENTO (BNCC: EF69LP46) () Teremos rodas/clubes/recomendações/pareceres de leitura. Regras de escuta e turnos de fala: ____ Como lidaremos com discordâncias interpretativas: ____

5. REVISÃO DO CONTRATO Data de revisão 1: //_ | **Data de revisão 2:** //_

Assinaturas simbólicas: Turma _ | *Professor(a)* ____

Instrumentos de acompanhamento pedagógico (para monitorar a implementação):

5.1 Checklist de implementação (uso obrigatório): Registrem, semanalmente, se:

- Houve tempo regular de leitura e estratégias de apoio para ritmos diferentes (EF69LP49).
- Os estudantes realizaram registros (grifos, notas, sínteses) conforme combinado (EF69LP34; EF67LP24).
- Ocorreram momentos de compartilhamento com comentários estético-afetivos (EF69LP46).
- A turma tomou decisões de escolha com base em textos de apoio e justificativas (EF69LP45).

5.2 Portfólio de turma (recomendado): Orientem que o portfólio reúna: contrato assinado, amostras de registros de leitura, sínteses e produções de compartilhamento, permitindo acompanhamento formativo.

5.3 Roda de revisão do contrato (uso obrigatório): A cada 2–3 semanas (ou ao final da unidade), conduzam uma revisão: o que funcionou, o que precisa ser ajustado e quais novos apoios serão instituídos, reforçando adesão e autonomia leitora.

Disposições finais (normas de uso):

1. O Contrato de Leitura Disposta deve ser tratado como um instrumento vivo (revisável), com foco em garantir condições de participação e aprendizagem.
2. O contrato não deve ser utilizado como mecanismo punitivo; sua função é organizar rotinas e sustentar mediações coerentes com a BNCC.

3 ESTRUTURA MULTINÍVEL DO GUIA

Para que o trabalho com literatura seja realmente eficaz e contínuo, este guia propõe uma estrutura de planejamento em quatro etapas complementares: *macro*, *meso*, *micro* e aplicação prática com monitoramento. Essa organização, inspirada em Sousa (2023), busca sistematizar a formação do leitor literário, garantindo que a leitura não dependa apenas de ações isoladas ou da iniciativa individual.

A ideia é que a formação do leitor literário seja planejada em diferentes escalas:

- **Nível *Macro*:** Aqui, definimos as grandes diretrizes e o currículo anual.
- **Nível *Meso*:** Pensamos em projetos e sequências didáticas que se estendem por algumas semanas.
- **Nível *Micro*:** Planejamos aulas e sequências didáticas que favoreçam o encontro efetivo entre estudante e texto, por meio da mediação de vocês, da conversa literária, da análise de recursos expressivos e do registro das experiências de leitura (Cosson, 2014).
- **Aplicação e Monitoramento:** Acompanhamos o progresso dos alunos, observando a participação nas rodas de leitura, a ampliação do repertório, o uso de pistas textuais, a autonomia nas escolhas e a capacidade de compartilhar interpretações.

Essa estrutura pode ser utilizada por professores individualmente, por equipes de Língua Portuguesa, por coordenações pedagógicas ou por redes municipais. Ela contribui para transformar a leitura literária em uma prática planejada, contínua e institucionalmente acompanhada, e não apenas em uma atividade pontual no currículo escolar (Sousa, 2023).

Nível	Pergunta orientadora	Produto esperado
Nível 1 – <i>Macro</i>	Que experiências literárias serão garantidas no semestre ou no ano?	Mapa de habilidades, gêneros, obras, calendário e eventos
Nível 2 – <i>Meso</i>	Como uma unidade temática será organizada?	Sequência de 4 a 8 semanas com objetivos, mediações e socialização

Nível	Pergunta orientadora	Produto esperado
Nível 3 – <i>Micro</i>	Como cada aula conduzirá o encontro entre estudantes e texto?	Roteiro de aula com leitura, diálogo, análise, registro e avaliação
Nível 4 – Aplicação e monitoramento	Que evidências mostram avanço no letramento literário?	Portfólio, rubricas, diário, autoavaliação e indicadores

É importante ressaltar que essa estrutura de planejamento em diferentes níveis não é apenas uma ferramenta para organizar suas aulas. Ela também pode ser um apoio valioso para as políticas municipais de leitura literária, para a formação continuada de vocês e para a gestão dos acervos das escolas.

3.1 Nível 1: Planejamento macro semestral/anual

O planejamento macro é como o mapa da nossa jornada literária ao longo do ano. Ele nos ajuda a definir as experiências mínimas e essenciais de educação literária para cada turma, garantindo uma programação progressiva de leituras e vivências, como defende Colomer (2007) para a formação do leitor na escola. Nosso desafio é encontrar um equilíbrio entre continuidade, diversidade e o que é possível realizar, para que a leitura literária não seja apenas uma atividade isolada.

Em vez de listar muitas obras que talvez não sejam lidas por completo, sugerimos focar em experiências essenciais. Por exemplo, podemos planejar uma leitura integral por semestre, rodas de leitura quinzenais, uma unidade dedicada à poesia, um projeto de contos, um sarau, a criação de um diário de leitura e uma produção criativa. Essa organização se alinha com Cosson (2006), que entende o letramento literário como uma prática planejada e contínua.

A ideia de "Caminhos literários", proposta por Souza (2020), nos ajuda a pensar o planejamento como um itinerário. Não se trata de impor um único caminho, mas de organizar percursos de leitura com paradas, retornos, registros, conversas e descobertas.

A proposta de Souza (2020) para o Ciclo de Leitura também pode inspirar o planejamento macro. Podemos distribuir, ao longo do ano, diferentes modos narrativos e gêneros literários – como fábula, conto de fadas, aventura, gótico, quadrinhos, romance e ficção científica – garantindo uma progressão de complexidade, diversidade estética e continuidade.

Para guiar o planejamento macro, podemos nos fazer as seguintes perguntas:

- Quais experiências literárias todo estudante deve viver neste ano?
- Que gêneros serão ampliados em relação ao ano anterior?
- Que textos aproximam o estudante da literatura e quais desafiam seu repertório?
- Que momentos de socialização estão previstos?
- Como a escola garantirá continuidade entre o 6º, 7º, 8º e 9º anos?

3.1.1 Mapeamento de habilidades BNCC

O mapeamento das habilidades da BNCC (Brasil, 2017) é uma ferramenta útil para nos ajudar a conectar as práticas literárias às aprendizagens essenciais. Contudo, é fundamental que esse mapeamento não fragmente o ensino da literatura. A habilidade não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um guia para planejar experiências de leitura ricas e significativas.

Algumas habilidades do Campo Artístico-Literário podem orientar o trabalho nos Anos Finais:

Habilidade	Foco formativo	Possibilidades de prática
EF69LP44	Reconhecer valores sociais, culturais e humanos em textos literários	Roda de interpretação sobre identidades, conflitos e visões de mundo
EF69LP45	Usar textos de apoio para selecionar obras	Leitura de sinopses, quartas capas, resenhas e recomendações
EF69LP46	Participar de práticas de compartilhamento de leitura	Clubes, saraus, podcasts, booktubers escolares e murais
EF69LP47	Analisar narrativas ficcionais e seus recursos	Mapas de narrativa, narrador, personagens, tempo, espaço e conflito
EF69LP48	Interpretar efeitos expressivos em poemas	Leitura vocalizada, análise de ritmo, imagens, metáforas e sonoridade
EF69LP49	Desenvolver adesão às práticas de leitura literária	Trilhas de leitura, diário, escolha orientada e rodas de recomendação
EF67LP28 / EF89LP33	Ler autonomamente textos de diferentes gêneros	Cestas de leitura, leitura silenciosa assistida e recomendações entre pares
EF67LP30 / EF89LP35	Criar narrativas ficcionais	Oficinas de conto, miniconto, suspense, ficção científica e fanfic

O mapeamento das habilidades pode ser feito por bimestre, por unidade temática ou por projeto. O mais importante é garantir que essas habilidades estejam sempre conectadas a práticas de leitura reais e significativas para os alunos.

Exemplo de organização *macro*:

Bimestre	Foco literário	Gêneros/obras	Habilidades	Produto de compartilhamento
1º	Pertencimento, memória e identidade	Poemas, crônicas e contos de infância	EF69LP44, EF69LP46, EF69LP48	Mural de memórias literárias
2º	Mistério, medo e imaginação	Contos de suspense, lendas urbanas e HQs	EF67LP28, EF69LP47, EF67LP30	Podcast de mistério
3º	Vozes sociais e diversidade cultural	Literatura afro-brasileira, indígena, regional e cordel	EF69LP44, EF69LP46, EF89LP33	Sarau temático
4º	Projeto autoral e comunidade leitora	Minicontos, poemas visuais, crônicas e fanfics	EF89LP35, EF69LP46	Mostra literária ou e-zine

Ampliação para professores: no planejamento *macro*, cada habilidade pode ser vinculada a uma evidência observável. Por exemplo, para EF69LP46, a evidência pode ser “participa de roda de leitura comentando ao menos um trecho da obra”; para EF69LP48, “identifica e comenta efeitos de ritmo, imagem ou sonoridade em poema”.

3.1.2 Seleção de obras e repertório municipal

A seleção das obras literárias é um dos pontos mais importantes do nosso trabalho, pois ela molda as experiências estéticas, culturais e interpretativas que oferecemos aos nossos estudantes. Por isso, a curadoria deve considerar a qualidade literária dos textos, sua capacidade de gerar fruição e análise, e sua adequação à realidade de cada turma. Colomer (2007) é muito claro ao defender que a formação do leitor exige uma programação de leituras que amplie progressivamente o repertório dos alunos.

Essa escolha não deve se restringir apenas aos clássicos. Os clássicos podem e devem estar presentes, mas precisam ser mediados de forma contextualizada e significativa, evitando que a literatura se resuma à memorização de autores, períodos ou características históricas, como alerta Todorov (2009) sobre o risco de afastar o estudante da experiência literária. Ao lado desses textos, é fundamental ampliar o repertório com obras contemporâneas, de diferentes gêneros, autores e culturas, que dialoguem com o universo dos alunos e os desafiem a novas leituras.

Para nos ajudar nessa curadoria, podemos considerar os seguintes critérios:

- **Qualidade literária:** A obra possui valor estético, seja pela linguagem, imagens, ritmo, construção narrativa ou potência simbólica.
- **Adequação sem simplificação:** A obra dialoga com a faixa etária, mas também desafia o repertório dos estudantes.
- **Diversidade:** O conjunto anual contempla autores, autoras, gêneros, épocas, regiões, matrizes culturais e suportes variados.

- **Disponibilidade:** A escola possui exemplares, acesso digital legal, biblioteca parceira ou possibilidade de leitura compartilhada.
- **Potência de conversa:** A obra favorece interpretação, afetos, perguntas, debates, identificação, estranhamento e produção de sentidos.
- **Articulação curricular:** A obra permite desenvolver leitura, oralidade, escrita, análise linguística e semiótica sem perder a fruição.

Para o contexto municipal, recomendamos que cada escola ou rede organize um repertório de referência por ano/série, considerando:

- Obras existentes no acervo escolar.
- Autores locais ou regionais.
- Textos de domínio público.
- Obras indicadas pelos professores.
- Livros mais procurados pelos estudantes.
- Lacunas de diversidade no acervo.
- Possibilidades de rodízio entre escolas.

Uma política de repertório municipal pode incluir cestas circulantes, baús de leitura, kits por gênero, projetos de leitura compartilhada e atualização periódica do acervo.

Atividade de curadoria participativa: “Conselho jovem de leitura”

Componente curricular: Língua Portuguesa | **Etapas:** Ensino Fundamental – Anos Finais | **Natureza:** formativa, participativa e de gestão do acervo (biblioteca/sala de leitura)

Que tal envolver os alunos na gestão do acervo da escola e, ao mesmo tempo, fortalecer sua autonomia leitora? Apresentamos a atividade “**Conselho Jovem de Leitura**”, uma prática de curadoria participativa que vai além da sala de aula.

O que é o Conselho Jovem de Leitura?

É uma prática bimestral onde um grupo de estudantes avalia parte do acervo da biblioteca ou sala de leitura e recomenda obras aos colegas, produzindo registros padronizados de indicação. O objetivo é fortalecer a autonomia leitora e promover práticas regulares de apreciação e réplica, reconhecendo que a participação em ações de compartilhamento é fundamental para o desenvolvimento de comportamentos de escolha e adesão à leitura.

Habilidades da BNCC que vamos integrar (seleção recomendada):

- **EF69LP45:** Selecionar o que ler/ver/ouvir, consultando textos que descrevem ou opinam sobre obras e mobilizando argumentação para justificar escolhas.
- **EF69LP46:** Participar de práticas de compartilhamento/recepção de obras literárias e manifestações artísticas, apropriando-se dos gêneros orais/escritos envolvidos.
- **EF69LP49:** Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura, sendo receptivo a textos que desafiem expectativas, com mediação e ampliação de repertório.

- **EF69LP32:** Mobilizar estratégias e ferramentas de curadoria (busca/seleção, uso de recursos de apoio à compreensão, análise de informações) e formular apreciações éticas e estéticas em diversos gêneros.
- **EF69LP07:** Produzir textos em diferentes gêneros/modos (escrito/oral/visual/sonoro), com planejamento, revisão, edição e redesign (aplicável aos cartões de recomendação e catálogos).
- **EF69LP34 (apoio):** Utilizar estratégias e procedimentos de leitura (grifos, anotações, sínteses) para apoiar a compreensão e produzir registros.

Nota importante: O professor e/ou responsável pela biblioteca deve registrar no planejamento quais habilidades serão priorizadas no bimestre e quais evidências serão coletadas (cartões, listas, relatórios, registros de discussão).

Como organizar a atividade (passo a passo):

Etapa A — Composição e mandato do Conselho:

1. **Formação:** O Conselho será composto por 4 a 6 estudantes por turma, com mandato bimestral. A escolha pode ser por eleição, indicação ou voluntariado.
2. **Treinamento:** O professor ou bibliotecário deve orientar os conselheiros sobre:
 - o Critérios de seleção e avaliação de obras.
 - o Como preencher o cartão de recomendação.
 - o A importância de justificar as escolhas.
 - o A ética da recomendação (respeito à diversidade de gostos).
3. **Acervo:** O professor ou bibliotecário deve selecionar um conjunto de 10 a 15 obras do acervo (livros, HQs, contos digitais, poemas) para cada grupo de conselheiros avaliar.

Etapa B — Avaliação e recomendação:

1. **Leitura e análise:** Os conselheiros leem as obras selecionadas, discutem em grupo e preenchem os cartões de recomendação.
2. **Produção:** Os cartões de recomendação são produzidos e fixados no acervo, em local visível, ou divulgados digitalmente.
3. **Divulgação:** Os conselheiros podem apresentar suas recomendações em rodas de conversa, murais, podcasts ou vídeos curtos para a turma.

Etapa C — Relatório e gestão do acervo:

1. **Relatório:** Ao final do bimestre, o conselho deve entregar um relatório síntese com: obras avaliadas; recomendações prioritárias; lacunas do acervo (temas/gêneros/séries); condições de circulação/uso (ex.: falta de exemplares; conservação).
2. **Uso do relatório:** A equipe gestora/biblioteca deve usar o relatório como base para decisões de aquisição, organização e projetos de leitura, articulando curadoria e práticas escolares de escolha de obras.

Modelo institucional – Cartão de recomendação (padrão da escola):

Uso recomendado: imprimir em formato A6 ou disponibilizar em formulário digital. (O cartão deve circular junto ao acervo.)

CONSELHO JOVEM DE LEITURA – CARTÃO DE RECOMENDAÇÃO (BIMESTRE: __)

Título: Autor(a): Gênero: Tema(s)/assuntos (até 3 palavras): Nível de desafio: () baixo () médio () alto
Justificativa do desafio (linguagem/tema/estrutura): Público indicado: () 6º () 7º () 8º () 9º () todos Por que recomendamos? (1 aspecto estético/afetivo + 1 evidência do texto): Frase de convite (até 140 caracteres):
Conselheiros(as): _____ Data: //__

Instrumentos de acompanhamento pedagógico (obrigatórios/recomendados):

5.1 Checklist de acompanhamento do professor/biblioteca (obrigatório): A equipe deve registrar por bimestre:

- Participação dos estudantes em práticas regulares de compartilhamento (EF69LP46).
- Evidências de justificativa argumentativa nas recomendações (EF69LP45).
- Presença de critérios de “nível de desafio” e mediações para ampliar repertório (EF69LP49).
- Aplicação de estratégias de curadoria (seleção, análise, síntese) (EF69LP32) e registros de leitura (grifos/notas/sínteses) (EF69LP34).

5.2 Portfólio do Conselho (recomendado): O Conselho deve organizar um portfólio (físico ou digital) com: cartões produzidos, lista de obras avaliadas, registros de discussão e relatório final, como evidências formativas.

5.3 Relatório para gestão do acervo (obrigatório): O relatório deve conter indicadores mínimos:

- Top 10 obras recomendadas por série.
- Gêneros/temas com maior demanda.
- Títulos com “alto desafio” que requerem mediação.
- Sugestões de aquisição e reposição.

Disposições finais (normas de implementação):

1. A atividade não deve ter caráter classificatório; sua finalidade é formativa, de ampliação do repertório e de fortalecimento de comportamentos leitores autônomos.
2. A escola deve garantir regularidade bimestral e circulação efetiva dos produtos (cartões/listas), pois a participação sistemática em práticas de compartilhamento é condição para avançar em autonomia de escolha e adesão à leitura.

3.2 Nível 2: Planejamento meso – unidade temática

O planejamento *meso* é como o roteiro de uma viagem literária mais curta, uma unidade temática que dura de quatro a oito semanas. Ele se encaixa dentro do planejamento anual e pode focar em uma obra integral, um gênero específico, um autor, um tema ou até mesmo uma coleção de textos curtos.

O objetivo principal do planejamento *meso* é organizar um percurso didático que leve o aluno a se envolver profundamente com a leitura. Ele precisa criar desejo de leitura,

garantir contato efetivo com o texto, promover conversa literária, aprofundar a análise textual, propor produção responsiva e culminar em uma prática de compartilhamento. Essa dimensão coletiva se aproxima das ideias de Cosson (2014), especialmente quando a leitura se desdobra em círculos, rodas, comentários, socializações e outras práticas de comunidade leitora.

Etapa da unidade	Finalidade	Exemplos de ações
1. Motivação	Criar desejo de entrada no texto	Objeto disparador, imagem, áudio, pergunta-problema, capa ou título
2. Introdução	Apresentar contexto sem substituir a leitura	Autor, gênero, época, vocabulário-chave, pacto ficcional
3. Leitura	Garantir contato efetivo com o texto	Leitura silenciosa, compartilhada, dramatizada ou por capítulos
4. Conversa literária	Construir sentidos coletivamente	Perguntas abertas, círculo de leitura, mapa de personagens
5. Análise textual	Relacionar forma e sentido	Narrador, tempo, imagens, metáforas, ritmo, escolha lexical
6. Produção responsiva	Responder criativamente ao texto	Carta, comentário, final alternativo, resenha, podcast, fanfic
7. Compartilhamento	Inserir a leitura em prática social	Sarau, mural, e-zine, clube, feira ou leitura pública
8. Avaliação formativa	Acompanhar avanços	Rubrica, autoavaliação, diário, portfólio e devolutiva

EXEMPLO: Unidade temática (modelo institucional)

Mistério e medo: como o texto cria suspense? (7º ou 8º ano | 5 semanas)

Componente curricular: Língua Portuguesa (Anos Finais)

Campo prioritário: Artístico-literário (com articulações ao jornalístico-midiático quando houver podcast)

Gêneros/objetos de leitura: conto de suspense, conto de terror, lenda urbana, HQ de mistério (textos multissemióticos)

Duração sugerida: 5 semanas (2 a 3 aulas/semana, ajustável)

Produto final (escolha institucional):

- Podcast (episódio curto de recomendação/análise) ou
- Mural de “pistas literárias” (painel multimodal com evidências do suspense)

1) Finalidade pedagógica e foco de aprendizagem

Esta unidade deverá assegurar experiências sistemáticas de leitura literária que permitam aos estudantes compreender como o suspense é construído por meio de escolhas narrativas e de linguagem (narrador, atmosfera, espaço, pistas, ritmo, desfecho), integrando fruição, análise e compartilhamento.

2) Referencial metodológico (sequência básica + ciclo de leitura)

A organização poderá ser orientada pela sequência básica do letramento literário (motivação, introdução, leitura e interpretação), com a compreensão de que:

- a motivação prepara o leitor para acolher o texto;
- a introdução apresenta autor/obra de modo funcional;
- a leitura requer acompanhamento docente e “intervalos”;
- a interpretação consolida sentidos (dimensão pessoal e comunitária).

De forma ampliada, a unidade deverá contemplar o ciclo de leitura: pré-leitura, leitura, pós-leitura e retorno ao texto (releitura de trechos-chave para sustentar hipóteses).

3) Habilidades da BNCC integradas (referência explícita)

A unidade deverá vincular seus objetivos e evidências, no mínimo, às habilidades abaixo (seleção recomendada para 7º/8º):

Leitura literária, fruição e adesão

- EF67LP28 – leitura/apreciação de textos do campo artístico-literário, mobilizando estratégias de leitura e fruição.
- EF69LP49 – adesão às práticas de leitura e abertura a textos desafiadores, com mediação e ativação de conhecimentos prévios.
- EF69LP46 – participação em práticas de compartilhamento/recepção de obras, com comentários estéticos e afetivos.

Análise de recursos e efeitos de sentido (suspense)

- EF69LP47 – reconstruir a textualidade e compreender efeitos de sentido decorrentes de recursos linguísticos e multissemióticos.
- EF69LP54 – analisar efeitos de sentido na oralização (ritmo, pausas, entonação, gestos), articulando voz e linguagem literária.
- EF69LP05 (quando houver HQ, capas, painéis, vídeos, trilhas etc.) – analisar efeitos de sentido em textos multissemióticos pela combinação de linguagens e relação com o contexto de produção.

Produção e circulação do produto final

- EF69LP07 – produzir textos em diferentes gêneros e modos (escrito/oral/visual/sonoro), com planejamento, revisão, edição e redesign.
- EF69LP12 e/ou EF69LP10 (podcast) – planejar e produzir textos orais em áudio, orientando-se por roteiro e considerando contexto de produção.

Apoio: registros de leitura

- EF69LP34 – usar estratégias de leitura ativa (grifos, notas, sínteses) como apoio à compreensão e à retextualização.

Disposição institucional: o planejamento deverá indicar quais habilidades serão priorizadas (mínimo 3) e quais evidências serão arquivadas (diário, mapas de pistas, roteiros, produtos finais).

4) Organização didática por semanas (modelo ampliado – 5 semanas)

Semana 1 — Escuta leitora, provocação temática e leitura de entrada

(Ênfase: motivação + pré-leitura)

Ações obrigatórias:

1. Disparador temático (imagem, manchete fictícia, objeto-pista, áudio curto) para ativar repertório e levantar hipóteses: “o que gera suspense?”
2. Leitura de entrada (conto curto/lenda urbana curta) com registro de impressões e perguntas (medo, estranhamento, expectativa).
3. Mapa inicial de conceitos (mural: narrador/atmosfera/pistas/desfecho), retomado ao longo das semanas.

Evidências mínimas: 1 registro de hipóteses + 1 lista de “pistas” percebidas no texto.

Semana 2 — Leitura compartilhada e diário de impressões

(Ênfase: leitura + acompanhamento docente + registros)

Ações obrigatórias:

1. Leitura compartilhada de conto de suspense/terror (com “intervalos de leitura” para checar compreensão e manter envolvimento).
2. Diário de impressões: cada estudante registra (a) sensação predominante; (b) trecho que cria tensão; (c) hipótese de desfecho.
3. Retorno ao texto: releitura de 2–3 trechos-chave para localizar recursos que “acendem” o suspense (tempo, foco narrativo, omissão de informações, detalhes ameaçadores).

Evidências mínimas: página do diário + marcações no texto (grifos/marginálias).

Semana 3 — Círculos de leitura e análise de recursos literários

(Ênfase: interpretação + análise de efeitos)

Ações obrigatórias:

1. Círculos de leitura: grupos discutem interpretações e justificam com trechos (o que o texto sugere e não diz explicitamente?).
2. Oficina de análise (com protocolo institucional):
 - narrador e foco;
 - atmosfera (descrições, adjetivação, ritmo);
 - espaço e tempo;
 - pistas, falsas pistas e clímax;
 - desfecho e reinterpretação retrospectiva.

3. **HQ de mistério / texto multissemiótico: leitura e análise de como imagem + texto + enquadramento criam tensão.**

Evidências mínimas: ficha de análise (com trechos/quadros citados) + síntese do círculo de leitura.

Semana 4 — Produção responsiva e revisão por pares

(Ênfase: produção e edição)

Ações obrigatórias (escolha do produto final):

Opção A – Podcast (recomendação/análise):

1. Planejamento do episódio (1–3 min): gancho inicial, apresentação da obra, “pistas” analisadas, avaliação e recomendação.
2. Roteirização, gravação e edição simples (clareza, ritmo, pausas, entonação).

Opção B – Mural de “pistas literárias”:

1. Seleção de evidências (trechos/quadros/imagens) e organização em categorias (narrador, atmosfera, espaço, pistas, clímax, desfecho).
2. Redação dos cartões explicativos (o que prova? que efeito cria?) e revisão de linguagem/coesão.

Revisão por pares (obrigatória):

- checklist de revisão (clareza do argumento, presença de evidências do texto, adequação ao gênero, qualidade de edição).

Evidências mínimas: roteiro + rascunho revisado (podcast) ou layout do mural + cartões revisados.

Semana 5 — Socialização pública e autoavaliação

(Ênfase: compartilhamento e consolidação de sentidos)

Ações obrigatórias:

1. Mostra: audição dos podcasts ou apresentação do mural para outras turmas/comunidade escolar.
2. Roda final de leitura: “como o suspense foi construído?” (retomada do mapa de conceitos da semana 1).
3. Autoavaliação formativa: participação, registros, colaboração e evolução do repertório (o que aprendi sobre suspense e sobre mim como leitor).

Evidências mínimas: produto final + autoavaliação (formulário curto).

5) Instrumentos de acompanhamento pedagógico (obrigatórios/recomendados)

5.1 Checklist do professor (obrigatório)

O professor deverá registrar evidências por semana:

- adesão/engajamento com leitura desafiadora (mediações realizadas) – EF69LP49
- uso de registros (grifos, notas, diário, sínteses) – EF69LP34
- participação em círculos/rodas e comentários estéticos/afetivos – EF69LP46
- análise de efeitos (texto e multissemiose) – EF69LP47/EF69LP05

5.2 Rubrica do produto final (recomendado)

A unidade poderá adotar rubrica com 4 critérios:

1. Evidências do texto (trechos/quadros sustentam a interpretação) – EF69LP47
2. Compreensão do suspense (pistas, atmosfera, narrador, desfecho) – EF69LP47
3. Adequação ao gênero (podcast/mural; linguagem e estrutura) – EF69LP07/EF69LP12/EF69LP10
4. Comunicação oral/edição (se podcast: ritmo/entonação; se mural: organização visual) – EF69LP54/EF69LP05

5.3 Portfólio da unidade (recomendado)

A escola deverá orientar a organização de um portfólio com: diário de impressões, fichas de análise, registros de círculos, roteiros/rascunhos e produto final.

6) Materiais e recursos (orientação)

- Textos selecionados (contos, lendas urbanas, HQs) e versões acessíveis (impresso/digital).
- Ferramentas de registro: caderno/diário, post-its, marcadores, fichas.
- Para podcast: celular/tablet e aplicativo simples de gravação/edição, com roteiro.

7) Disposições finais (normas de implementação)

1. A unidade deverá priorizar o contato direto com o texto antes de explicações extensas, garantindo fruição e hipóteses prévias.
2. A contextualização (quando realizada) deverá operar como ferramenta para releitura e aprofundamento interpretativo, não como substituição do texto.
3. A avaliação deverá ser formativa, com evidências processuais e devolutivas, evitando caráter exclusivamente classificatório.

3.2.1 Círculos de leitura e mediação

Os círculos de leitura são estratégias muito poderosas para formar comunidades leitoras, pois transformam a leitura literária em uma prática compartilhada, dialógica e colaborativa. Cosson (2014) é uma referência fundamental aqui, ao entender os círculos de leitura como espaços de participação, escuta, corresponsabilidade e construção coletiva de sentidos. Nessa dinâmica, os estudantes deixam de ser apenas receptores de interpretações prontas e passam a atuar como leitores que comentam, questionam, relacionam e negociam sentidos em grupo. Isso também se aproxima da visão de Colomer (2007) sobre a formação do leitor em contextos escolares de mediação e socialização literária.

No círculo de leitura, os estudantes leem um texto ou trecho previamente definido e se reúnem para conversar sobre ele, mobilizando impressões pessoais, pistas do texto e relações com outros conhecimentos. A atribuição de funções aos participantes, como conector, questionador, investigador, caçador de linguagem ou sintetizador, dialoga diretamente com Cosson (2014), pois organiza a participação dos leitores e evita que a conversa se resuma a comentários espontâneos ou superficiais. Essas funções devem circular entre os membros do grupo ao longo dos encontros, favorecendo a autonomia, a escuta ativa e a ampliação progressiva das formas de ler, interpretar e compartilhar a literatura.

Função	Responsabilidade	Pergunta de apoio
Conector	Relaciona o texto a experiências, outros textos, filmes, músicas ou fatos sociais	Com o que este trecho conversa?
Investigador	Pesquisa contexto, autor, referências ou palavras desconhecidas	Que informação ajuda a compreender melhor?
Caçador de linguagem	Seleciona frases, imagens, metáforas ou palavras marcantes	Que escolha de linguagem produziu efeito?

Função	Responsabilidade	Pergunta de apoio
Questionador	Elabora perguntas abertas para o grupo	Que dúvida ou tensão o texto deixa?
Cartógrafo da narrativa	Organiza personagens, espaço, tempo e conflitos	Como a história foi construída?
Apreciador	Comenta afetos, preferências e estranhamentos	O que agradou, incomodou ou surpreendeu?
Síntese viva	Registra ideias centrais sem fechar interpretações	Que sentidos apareceram na conversa?

No contexto dos círculos de leitura, o papel do professor é acompanhar os grupos, fazendo intervenções pontuais e registrando a participação. Vocês atuam como mediadores do processo de leitura, e não como controladores absolutos dos sentidos. Essa postura dialoga diretamente com Cosson (2014), pois, nos círculos de leitura, a mediação docente deve organizar a participação, sustentar a conversa literária e favorecer a construção coletiva de interpretações. Não é preciso corrigir todas as leituras imediatamente, mas sim ajudar os estudantes a justificar suas interpretações com base no texto, retomando trechos, escolhas de linguagem, elementos narrativos e efeitos de sentido sempre que necessário.

Silva (2020), ao relatar rodas de conversa e diários de leitura com turmas de 9º ano, mostra que a discussão coletiva de textos ficcionais pode favorecer a voz do estudante, a autonomia, a criatividade e a leitura crítica de si, do outro e do mundo. Essa experiência reforça o valor dos círculos como espaço de construção compartilhada de sentidos.

Um combinado ético importante é que toda interpretação deve dialogar com o texto. O estudante pode sentir livremente, registrar impressões pessoais e estabelecer relações com sua própria experiência, mas precisa aprender que a leitura literária também exige responsabilidade diante da obra. Essa orientação se aproxima de Cosson (2014), pois, nos círculos de leitura, a construção de sentidos deve articular resposta subjetiva, escuta dos colegas e retorno às evidências textuais. Assim, vocês ajudam os estudantes a sustentar suas leituras com pistas do texto, escolhas de linguagem, elementos narrativos, imagens, vozes e relações de contexto.

Variação: círculo de leitura com “cadeira do trecho”

Componente curricular: Língua Portuguesa | **Etapas:** Ensino Fundamental – Anos Finais | **Campo prioritário:** Artístico-literário

Que tal uma variação dos círculos de leitura para aprofundar a interpretação e garantir que os comentários dos alunos estejam sempre conectados ao texto? Apresentamos a "Cadeira do Trecho", uma estratégia que transforma a leitura literária em uma prática compartilhada, dialógica e colaborativa, como defende Cosson (2014).

1. Por que usar a "Cadeira do Trecho"?

Essa prática tem como objetivo qualificar a interpretação dos estudantes, exigindo que cada fala seja sustentada por uma pista textual explícita (um trecho, uma expressão, uma imagem, uma descrição). Assim, ajudamos os alunos a irem além da "opinião solta" e a desenvolverem uma argumentação interpretativa sólida, fortalecendo a leitura literária como uma prática social de apreciação e réplica.

2. Habilidades da BNCC que podemos trabalhar:

Ao usar a "Cadeira do Trecho", vocês estarão integrando diversas habilidades da BNCC (Brasil, 2017), como:

- **EF69LP46:** Participar de práticas de compartilhamento de obras literárias.
- **EF69LP45:** Justificar escolhas e avaliações, mobilizando recursos argumentativos.
- **EF69LP47:** Reconstruir a textualidade e compreender efeitos de sentido, fundamentando interpretações em recursos linguísticos.
- **EF69LP34 (apoio):** Empregar estratégias de registro (grifos, anotações) para sustentar a discussão.
- **EF67LP24 (apoio):** Tomar notas para registrar ideias relevantes.
- **EF69LP54 (se houver leitura expressiva):** Analisar efeitos de sentido na oralização.
- **EF67LP28 (base):** Leitura e apreciação de textos literários, com fruição e estratégias de leitura.

Lembrem-se de indicar quais habilidades serão priorizadas e como vocês registrarão as evidências de aprendizagem.

3. Materiais que vocês vão precisar:

- Uma cadeira vazia no centro do círculo.
- Cartões com um trecho do texto (ou 2-3 para rodízio), com a identificação do texto e da página/linha.
- Marcadores ou adesivos para os alunos indicarem "pistas" no próprio texto.
- Um cartaz visível com as regras da dinâmica (protocolo de fala).

4. Como funciona a "Cadeira do Trecho" (passo a passo):

Etapa A — Leitura e seleção de pistas (preparação obrigatória):

1. Garanta um momento inicial de leitura (silenciosa, em voz alta ou compartilhada).
2. Reserve um tempo para os alunos marcarem pistas no texto (palavras, descrições, ações, mudanças de foco, sinais de suspense, etc.).
3. Cada estudante deve registrar ao menos uma hipótese interpretativa e um trecho que a sustente.

Etapa B — Funcionamento da "Cadeira do Trecho" (o coração da atividade):

1. Explique aos alunos que, para comentar, eles precisam:
 - o Aproximar-se da cadeira.
 - o Ler ou indicar o trecho.
 - o Explicar como o trecho sustenta sua interpretação (a relação entre a pista e o sentido).

2. Comentários sem citação de evidência textual não devem ser validados como resposta completa. Peça para o aluno retomar o texto ("Onde isso aparece? Qual palavra/descrição indica isso?").
3. Após cada fala, ao menos um colega deve:
 - o Complementar com outra pista; ou
 - o Problematizar com base em um trecho alternativo ("Eu interpreto diferente porque...") — sempre com evidência textual.

Etapas C — Síntese e retorno ao texto (fechamento obrigatório):

1. Ao final do círculo, a turma deve construir uma síntese coletiva: "Quais pistas mais sustentaram interpretações?" e "O que mudou quando voltamos ao texto?".
2. Promova a releitura de 1-2 trechos chave para confirmar, revisar ou qualificar as hipóteses.

5. Protocolo Institucional (modelo de regras para afixar):

CADEIRA DO TRECHO – PROTOCOLO DO CÍRCULO DE LEITURA

1. Para falar, aproxime-se da cadeira e aponte/leia o trecho.
2. Toda interpretação deve citar uma pista textual (palavra, frase, descrição, ação, marca do narrador etc.).
3. Comentários sem evidência devem ser retomados: "Onde está isso no texto?"
4. Depois de cada fala, um colega complementa ou contrapõe com outra pista.
5. Respeito às falas: escuta ativa, turnos e discordância fundamentada.

6. O que coletar como evidência de aprendizagem:

- Lista de trechos citados na roda (com páginas/linhas) e os "sentidos atribuídos".
- Registros individuais (hipótese + pista textual), com grifos/marginálias.
- Síntese coletiva (quadro: "pista → efeito/sentido"), para retomar em aulas futuras.

7. Instrumentos de acompanhamento pedagógico:

- **Checklist de observação docente (obrigatório):** Registre, por grupo/estudante, se citou pista textual, diferenciou descrição de opinião, participou com respeito e usou registros.
- **Ficha de fala do estudante (recomendado):** Uma ficha curta para preencher antes/depois da roda com "Minha interpretação", "Trecho pista", "Por que sustenta" e "Uma dúvida/contraponto".
- **Rubrica simplificada (recomendado):** Níveis (Inicial / Em desenvolvimento / Adequado / Avançado) com descritores alinhados à evidência textual, argumentação e participação na roda.

8. Variações que vocês podem experimentar (opcionais):

- **Rodízio de trechos:** A cadeira recebe 2-3 trechos diferentes (atmosfera, pista falsa, clímax) para ampliar o repertório de evidências.

- **Cadeira do contra trecho:** Além do trecho central, um segundo cartão desafia leituras (trecho que contradiz hipótese), estimulando a revisão interpretativa.
- **Leitura expressiva do trecho:** Antes do comentário, o aluno faz uma leitura expressiva do trecho (foco em ritmo/pausas para suspense), articulando oralização e efeitos de sentido.

3.2.2 Integração com multiletramentos (vídeos, músicas)

Sabemos que a literatura dialoga com muitas outras linguagens que fazem parte do universo dos nossos alunos: música, cinema, teatro, quadrinhos, fotografia, vídeo, podcast, redes sociais e jogos. Integrar essas linguagens pode ser uma ponte poderosa para que os estudantes se aproximem da obra literária de novas formas.

No entanto, é fundamental ter um cuidado: como nos alerta Cechinel (2019), a presença de diferentes mídias não deve nos fazer perder o foco no texto literário. Os multiletramentos devem ser um caminho para a leitura, e não um substituto da experiência literária em si.

Qual o objetivo pedagógico?

O uso de vídeos, músicas e recursos digitais deve ter um propósito claro. Como Felício (2020) bem aponta, a ideia não é apenas tornar a aula mais "legal", mas sim criar novas portas de entrada para o texto, ampliar as formas de interpretá-lo e facilitar o compartilhamento de ideias. Quando essas produções envolvem a adaptação ou recriação de obras, Albanese (2021) nos lembra que a "leitura transmídia" precisa sempre retornar ao texto original, justificando as escolhas de linguagem, cortes, imagens e sons.

Algumas ideias para integrar linguagens:

- **Compare um conto com um curta-metragem:** Discutam o que muda na narrativa quando ela é contada em outra linguagem.
- **Crie uma playlist comentada de personagens:** Peça aos alunos para escolherem músicas que representem personagens e justifiquem suas escolhas com base no texto.
- **Produza um podcast literário:** Os alunos podem gravar um episódio discutindo uma obra, entrevistando personagens imaginários ou criando uma resenha sonora.
- **Desenvolva um jogo narrativo:** A partir de um texto, os alunos podem criar um jogo onde as escolhas dos jogadores afetam o desenrolar da história.
- **Crie um "booktrailer" ou um "bookgram":** Produza um pequeno vídeo ou uma série de posts para redes sociais que divulguem a obra, explorando seus elementos visuais e temáticos.
- **Mapeie a história local:** Relacione a literatura com a memória e a história da comunidade, explorando como os textos se conectam com o lugar onde os alunos vivem.

Três cuidados essenciais ao integrar multiletramentos:

1. **O texto literário é o centro:** Ele deve continuar sendo o foco principal de todas as atividades.
2. **As produções digitais dialogam com a leitura:** Elas devem enriquecer a compreensão do texto, e não o contrário.
3. **A avaliação vai além da técnica:** Considerem a interpretação, a apreciação e a autoria dos alunos, e não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais.

Equilíbrio é a chave:

Precisamos equilibrar dois movimentos importantes: abrir a literatura para as linguagens contemporâneas (vídeos, podcasts, redes sociais) e, ao mesmo tempo, proteger o tempo dedicado à leitura literária. Felício (2020) nos orienta a usar as diferentes linguagens para ampliar o acesso ao texto, mas Cechinel (2019) nos alerta para a importância de preservar a atenção, a demora e a concentração diante da obra, evitando que os recursos midiáticos causem dispersão ou substituam a leitura profunda.

Portanto, se forem desenvolver um projeto com vídeo, podcast ou adaptação audiovisual, lembrem-se de incluir momentos de leitura atenta, de seleção de passagens, de análise da linguagem, de debate sobre os sentidos e de justificativa das escolhas feitas na transposição. Como Albanese (2021) nos ensina, a leitura transmídia é uma oportunidade de recriar a obra, desde que as escolhas de imagem, som, roteiro ou adaptação sempre retornem ao texto literário e sejam sustentadas por ele.

Atividade: “QR Code literário da escola”

Componente curricular: Língua Portuguesa | **Etapa:** Ensino Fundamental – Anos Finais | **Campo prioritário:** Artístico-literário (com articulação ao jornalístico-midiático, quando houver podcast/áudio)

Que tal uma atividade que une literatura, tecnologia e o protagonismo dos seus alunos? Apresentamos a atividade "QR Code Literário da Escola", uma forma de ampliar a circulação da literatura e valorizar a autoria estudantil.

1. Qual o objetivo dessa atividade?

A "QR Code Literário da Escola" é uma prática que propomos para o final de uma sequência de leitura. O objetivo é que os alunos produzam áudios curtos (recomendações, leituras expressivas ou comentários críticos) que serão acessados por meio de QR Codes afixados em um mural na escola. Assim, a literatura ganha vida e voz nos corredores da escola!

2. Habilidades da BNCC que podemos desenvolver:

Ao realizar essa atividade, vocês estarão trabalhando diversas habilidades da BNCC (Brasil, 2017), como:

- **EF69LP46:** Participar de práticas de compartilhamento de obras literárias, produzindo comentários e apreciações.
- **EF69LP07:** Produzir textos em diferentes gêneros e modos (incluindo áudio), com planejamento, revisão e edição.

- **EF69LP54:** Analisar e empregar recursos paralinguísticos (ritmo, pausas, entonação) na oralização.
- **EF69LP12 (e/ou EF69LP10):** Planejar e produzir textos orais em áudio (podcast/formatos afins).
- **EF69LP45 (se houver recomendação crítica):** Posicionar-se criticamente e argumentar para escolher/indicar obras.
- **EF69LP47 (se o comentário focar em efeitos do texto):** Reconstruir a textualidade e compreender efeitos de sentido.

Lembrem-se de registrar quais habilidades serão priorizadas e quais evidências (roteiros, áudios, fichas de revisão, QR Codes) serão arquivadas.

3. Como organizar a atividade (passo a passo):

Etapas A — Definição do formato e critérios (obrigatória):

1. Definam o tipo de áudio a ser produzido (um ou mais):
 - o **Recomendação:** Um convite para a leitura.
 - o **Leitura expressiva:** Um trecho curto lido com intenção.
 - o **Comentário crítico:** Uma interpretação sustentada em pistas do texto.
2. Padronizem a duração e a estrutura: sugerimos 30-90 segundos por áudio, com início e fechamento identificáveis (título/autor e um convite final).

Etapas B — Planejamento e roteirização (obrigatória):

1. Cada grupo/estudante deve produzir um roteiro curto, contendo:
 - o Identificação da obra (título/autor/gênero).
 - o Objetivo do áudio (recomendar/ler/comentar).
 - o 1-2 evidências do texto (trecho/pista) se for um comentário crítico.
 - o Fechamento (convite/avaliação).
2. Orientem sobre a adequação ao gênero oral em áudio e ao público escolar (clareza, concisão e organização).

Etapas C — Gravação e edição (obrigatória):

1. Os estudantes devem gravar os áudios, observando a qualidade mínima (ambiente silencioso, volume adequado).
2. A edição deve contemplar cortes simples e ajustes (início/fim, ruídos), garantindo coerência e inteligibilidade.
3. Em leituras expressivas, os estudantes devem usar recursos paralinguísticos (pausas, ritmo, entonação) para preservar os efeitos de sentido do texto literário.

Etapas D — Publicação (QR Code) e mural (obrigatória):

1. O professor (ou equipe) deve publicar os áudios em um ambiente digital definido pela escola e gerar um QR Code para cada produção.

2. A escola deve organizar um mural com os QR Codes e uma ficha informativa de cada áudio (título, gênero, turma e tipo de áudio).

Etapas E — Circulação e escuta pública (obrigatória):

1. A turma deve realizar um momento de "escuta guiada" (visita ao mural, escaneamento e feedback), reforçando a leitura como prática social de compartilhamento.
2. A escola pode ampliar a circulação para outros espaços (corredores, biblioteca, recepção, eventos), mantendo a curadoria e a mediação.

4. Modelo institucional – Ficha do QR Code (padrão para o mural):

Recomendamos imprimir em tamanho A6/A5 junto ao QR Code:

QR CODE LITERÁRIO – MURAL DA ESCOLA

Obra: _____ Autor(a): _____ Gênero: _____ Turma: **Data:** //

Tipo de áudio: () Recomendação () Leitura expressiva () Comentário crítico

Duração: __ s

O que você vai ouvir (1 frase):

Pista/trecho que sustenta a ideia (se comentário crítico):

Créditos:

Estudantes: _____ Professor(a): _____

5. Instrumentos de acompanhamento pedagógico:

- **Checklist do professor (uso obrigatório):** Registre, por grupo/estudante, se há roteiro adequado, planejamento/revisão/edição, apreciação respeitosa, evidência textual (se comentário crítico) e uso de expressividade (se leitura).
- **Rubrica simplificada (recomendada):** Níveis (Inicial / Em desenvolvimento / Adequado / Avançado) para: clareza e organização do áudio, edição e adequação, sustentação interpretativa, expressividade (se leitura) e partilha/apreciação.
- **Portfólio da sequência (recomendado):** Roteiro, versões de áudio (rascunho e final) e ficha do QR Code podem compor um portfólio do projeto.

6. Boas práticas e segurança:

1. A publicação dos áudios deve respeitar as diretrizes da escola para exposição de dados (identificação por primeiro nome/turma ou autoria coletiva).

2. O mural deve conter orientação de uso ("aponte a câmera para o QR Code") e, se necessário, uma alternativa de acesso (link curto).
3. O professor deve garantir mediação ética na autoria e no feedback, assegurando um ambiente de compartilhamento formativo.

3.3 Nível 3: Planejamento micro – aula/sequência didática

O planejamento micro é o momento de transformar a unidade temática em aula concreta, ou seja, em uma situação real de encontro entre os estudantes e o texto literário. Nesse nível, Cosson (2006) é uma referência central, pois sua proposta de sequência básica do letramento literário nos ajuda a organizar a aula em momentos de aproximação, leitura, interpretação e construção de sentidos. Uma boa aula de literatura precisa garantir tempo efetivo de leitura, um foco claro na mediação, conversa literária, registro da experiência e continuidade, para que a leitura não se encerre em uma atividade isolada.

A aula de leitura literária não deve ser organizada apenas em torno de perguntas fechadas, pois esse tipo de condução tende a limitar a interpretação à localização de informações. Colomer (2007) contribui diretamente para essa compreensão ao defender que a formação do leitor exige situações em que os estudantes possam conversar sobre os textos, elaborar sentidos e ampliar progressivamente seus modos de ler. Por isso, a aula precisa criar uma situação de encontro com o texto, articulando leitura, escuta, mediação, análise e resposta dos estudantes. Para isso, recomendamos estruturá-la em cinco momentos:

Momento	Tempo sugerido	Ação do professor	Ação dos estudantes
Acolhida literária	5 min	Apresenta imagem, frase, objeto ou pergunta disparadora	Levantam hipóteses, memórias e expectativas
Leitura	15 a 20 min	Conduz leitura em voz alta, silenciosa ou compartilhada	Leem, escutam, marcam trechos e registram impressões
Conversa inicial	10 min	Faz perguntas abertas e pede pistas textuais	Compartilham impressões, dúvidas e trechos
Foco textual	10 min	Destaca recurso literário ligado ao efeito de sentido	Analisa como a linguagem constrói sentidos
Registro	5 a 10 min	Propõe diário, bilhete, comentário ou pergunta	Registram resposta pessoal e textual

Esse modelo de aula pode ser adaptado para aulas duplas, sequências, projetos ou atividades em biblioteca. O essencial é manter o equilíbrio entre leitura, conversa, análise e registro.

No planejamento micro, é importante incluir estratégias que ajudem o estudante a tomar consciência de seu próprio processo de leitura. Segabinazi, Souza e Macêdo (2019)

são referência central nesse ponto, ao destacarem o papel das estratégias metacognitivas na formação de leitores. Elas permitem que o aluno perceba como antecipa sentidos, confirma hipóteses, identifica dúvidas, relê trechos e ajusta sua compreensão durante a leitura.

Na prática da aula, isso pode aparecer por meio de perguntas simples e recorrentes, como: o que eu previ antes de ler? O que confirmei ao longo da leitura? O que me confundiu? Que estratégia usei para compreender melhor? Que parte precisei reler? Essas perguntas tornam o estudante mais consciente de suas ações como leitor e ajudam o professor a acompanhar não apenas o resultado da interpretação, mas também o percurso de construção de sentidos.

Minirotina metacognitiva para qualquer texto literário:

O objetivo principal dessas propostas é transformar a leitura de um ato passivo em um processo ativo e reflexivo, onde o estudante se torna protagonista da sua própria compreensão e da sua relação com o texto.

A Mini-rotina Metacognitiva: "Pensando sobre como eu leio"

A metacognição é a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento. No contexto da leitura, significa que o aluno não apenas lê, mas também reflete sobre como está lendo, o que está entendendo, o que o está ajudando ou dificultando. Essa rotina é um convite para que eles desenvolvam essa consciência:

- **Antes: "O que o título, a capa ou a primeira frase me fazem esperar?"**

- o **Desenvolvimento:** Esta etapa ativa o conhecimento prévio do aluno e sua capacidade de fazer inferências. Ao olhar para elementos paratextuais (título, capa, ilustrações) ou para o início do texto, o leitor já começa a construir hipóteses sobre o que virá. Isso não só gera curiosidade, mas também prepara o terreno para a compreensão. É como perguntar: "O que você acha que vai acontecer aqui? Que tipo de história será essa?"

- **Durante: "Que pistas estão mudando minha hipótese?"**

- o **Desenvolvimento:** A leitura não é linear; nossas expectativas podem mudar. Esta pergunta incentiva o aluno a ser um "detetive" do texto, buscando evidências que confirmem ou refutem suas hipóteses iniciais. Ajuda a desenvolver a flexibilidade cognitiva e a atenção aos detalhes, mostrando que a compreensão é um processo dinâmico de ajuste e reajuste. "Você pensou que seria uma coisa, mas o texto te mostrou outra? Onde você percebeu isso?"

- **Depois: "O que compreendi melhor depois da conversa?"**

- o **Desenvolvimento:** A leitura literária ganha muito com o compartilhamento. Esta pergunta valoriza a discussão em grupo, a troca de ideias e a construção coletiva de sentidos. Muitas vezes, a compreensão individual se aprofunda ou se modifica ao ouvir outras perspectivas. É um reconhecimento de que a interpretação é plural e que o diálogo enriquece a experiência. "O que o colega disse te fez enxergar algo que você não tinha visto?"

- **Releitura: "Que detalhe eu não tinha percebido na primeira leitura?"**

- o **Desenvolvimento:** A releitura não é um sinal de que a primeira leitura foi "ruim", mas sim uma oportunidade de aprofundamento. Textos literários são ricos em camadas. Esta pergunta estimula a atenção aos detalhes, a percepção de nuances e a descoberta de novos significados que podem ter passado despercebidos na primeira vez. Mostra que a obra literária sempre tem algo novo a oferecer. "Agora que você já sabe o final, o que você notou no começo que antes não fazia sentido?"

O Complemento de Leitura Subjetiva: "Conectando o texto com a minha vida"

Enquanto a metacognição foca no "como eu leio", a leitura subjetiva foca no "o que o texto faz comigo". É a dimensão mais pessoal e afetiva da leitura, essencial para a formação do leitor literário.

- **Que parte do texto encontrou uma memória minha?**
 - o **Desenvolvimento:** A literatura tem o poder de evocar nossas próprias experiências. Esta pergunta convida o aluno a fazer uma ponte entre o texto e sua vida, reconhecendo que a leitura não é algo distante, mas algo que dialoga com sua história pessoal.
- **Que imagem mental a leitura criou?**
 - o **Desenvolvimento:** A imaginação é um músculo que a literatura exercita. Ao pedir para o aluno descrever as imagens que o texto formou em sua mente, estimulamos a visualização, a criatividade e a capacidade de "ver" o que está escrito.
- **Que sensação ficou depois da leitura?**
 - o **Desenvolvimento:** A literatura mexe com nossas emoções. Esta pergunta valida os sentimentos que o texto provoca (alegria, tristeza, raiva, esperança, curiosidade) e ajuda o aluno a reconhecer o impacto emocional da obra.
- **O que o texto me fez perceber sobre mim, sobre o outro ou sobre o mundo?**
 - o **Desenvolvimento:** A literatura é uma janela para a compreensão da condição humana. Esta pergunta estimula a reflexão crítica e a empatia, levando o aluno a expandir sua visão de si mesmo, dos outros e da sociedade. É o cerne da humanização pela leitura.
- **Que trecho eu escolheria para guardar ou compartilhar?**
 - o **Desenvolvimento:** Esta pergunta incentiva o aluno a identificar passagens significativas, a valorizar a linguagem e a expressividade do texto, e a pensar em como a literatura pode ser um presente para si e para os outros. É um convite à curadoria pessoal e ao compartilhamento cultural.

Ao integrar essas duas abordagens, vocês estarão não apenas ensinando a ler, mas formando leitores críticos, sensíveis e autônomos, capazes de dialogar com os textos e com o mundo de forma mais profunda e significativa.

3.3.1 Leitura responsiva e interpretativa

Quando nossos alunos leem, eles têm impressões, sentem emoções, recordam memórias, surgem dúvidas e até estranhamentos. Chamamos isso de "leitura responsiva", que valoriza a resposta pessoal de cada um ao texto. No entanto, é fundamental que essa resposta vá além de um simples "gostei" ou "não gostei". Como Tabak (2024) nos lembra, a subjetividade na leitura literária é importante, mas não deve se resumir a uma opinião imediata e sem conexão com a obra.

Nosso papel, como professores, é guiar os estudantes para que transformem suas reações iniciais em interpretações mais profundas e, finalmente, em uma apreciação fundamentada. Nesse caminho, Cosson (2014) nos ajuda a entender que a mediação literária é essencial. Ela nos permite orientar os alunos a compartilhar seus sentidos, a ouvir outras leituras e a sustentar suas próprias interpretações com base no que está na obra.

Assim, mesmo que o aluno comece com uma impressão pessoal, ele precisa aprender a conectá-la a elementos do texto, como trechos específicos, escolhas de linguagem, imagens, personagens, conflitos, ritmo, o tipo de narrador, entre outros recursos literários. Dessa forma, a leitura se torna uma experiência mais rica e consciente.

Aqui está a tabela transformada e formatada de forma clara e organizada em Markdown:

Nível de resposta	Exemplo de fala do estudante	Mediação do professor
Reação imediata	"Achei estranho."	Que parte causou esse estranhamento?
Localização textual	"Foi quando o narrador disse que a casa respirava."	O que essa imagem sugere sobre o espaço?
Interpretação	"Parece que a casa mostra o medo da personagem."	Que outras pistas confirmam essa leitura?
Apreciação estética	"Gostei porque o texto transforma o medo em imagem."	Como essa escolha muda a experiência do leitor?
Ampliação cultural	"Isso lembra histórias que minha avó contava."	Que relações podemos fazer com narrativas orais?

Essa tabela progressiva organiza os níveis de resposta dos estudantes na conversa literária, com mediações do professor que elevam o pensamento crítico da reação imediata à ampliação cultural.

Você gostaria de algum ajuste na formatação ou integração com as demais tabelas do planejamento pedagógico?

Para que a leitura literária seja realmente profunda, precisamos incentivar nossos alunos a fazer uma "leitura interpretativa". Isso significa que eles devem voltar ao texto, observar detalhes, levantar hipóteses, comparar ideias e, muito importante, ouvir o que os colegas têm a dizer. Cosson (2014) nos orienta nesse caminho, mostrando que a mediação literária é fundamental para guiar a conversa, construir sentidos coletivamente e ajudar os estudantes a justificar suas interpretações com base na própria obra. Nosso papel, então, é mediar esse processo, sem dar respostas prontas, mas também sem aceitar interpretações que não tenham apoio no texto.

É essencial que a leitura literária tenha um espaço sistemático e contínuo em sala de aula. Quando a literatura está presente de forma regular, percebemos que os alunos ampliam seus repertórios, criam laços afetivos com as histórias e passam a valorizar e esperar por esse momento. Essa continuidade, como destaca Colomer (2007), é o que constrói o leitor, por meio de práticas frequentes de leitura, mediação e socialização.

Para ajudar na mediação, aqui estão algumas perguntas que podem enriquecer a conversa literária:

- O que esse texto fez você sentir ou imaginar?
- Que trecho mais chamou sua atenção?
- Que palavra ou imagem produziu maior efeito?
- Quem conta a história? O que isso muda?
- Que vozes aparecem no texto?
- Que conflitos estão presentes?

- O que ficou em silêncio?
- Que relação há entre a forma (como o texto é escrito) e o sentido (o que ele quer dizer)?
- Que outra leitura, música, filme ou experiência conversa com esse texto?
- O que a obra revela sobre modos de viver, desejar, sofrer, resistir ou pertencer?

Atividade: “Perguntas que abrem, perguntas que fecham”

Componente curricular: Língua Portuguesa | **Etapas:** Ensino Fundamental – Anos Finais | **Campo prioritário:** Artístico-literário

Que tal uma atividade que ajude nossos alunos a aprofundar a discussão literária, transformando um simples "gostei" ou "não gostei" em uma análise rica e fundamentada? Apresentamos a atividade "**Perguntas que abrem, perguntas que fecham**".

O que queremos alcançar?

Queremos que nossos estudantes se tornem leitores mais ativos e críticos, capazes de participar de círculos de leitura com argumentos sólidos, baseados no texto. A ideia é que eles aprendam a diferenciar perguntas que apenas verificam a memória (as "fechadas") daquelas que realmente provocam debate e interpretação, usando o texto como prova.

Como essa atividade se conecta com a BNCC?

Esta proposta se alinha a habilidades importantes da BNCC, como:

- **EF69LP46:** Participar de rodas de leitura, compartilhando impressões e comentários sobre obras literárias.
- **EF69LP45:** Avaliar textos e se posicionar criticamente, diferenciando o que é descrição do que é opinião, e usando argumentos.
- **EF69LP47:** Entender como o texto é construído e os efeitos de sentido que ele gera, sustentando suas interpretações.
- **EF69LP34 (apoio):** Usar estratégias de leitura (como grifar e fazer anotações) para ajudar na compreensão e na discussão.
- **EF67LP24 (apoio):** Fazer anotações durante a escuta para retomar ideias na conversa.

Ao planejar, vocês devem indicar quais dessas habilidades serão o foco e como vão registrar o aprendizado dos alunos (por exemplo, pelas perguntas que eles criarem, anotações, trechos citados e sínteses).

Vamos à prática: Como aplicar a atividade?

Etapas A: Preparando o terreno (obrigatória)

1. **Escolha o texto:** Selecione um conto, crônica, poema ou HQ que a turma já leu ou vai ler. Escolha de 2 a 4 trechos importantes para que os alunos possam voltar a eles durante a discussão.
2. **Prepare as perguntas:** Crie dois tipos de perguntas sobre o mesmo texto:

- o **Fechadas:** Aquelas com resposta única ou curta, que focam em informações que podem ser facilmente encontradas no texto (ex: "Onde a história se passa?").
- o **Abertas:** Aquelas que permitem várias respostas, mas que exigem justificativa e evidências do texto (ex: "Que pistas o texto oferece para construir a atmosfera de medo/suspense? Cite um trecho e explique o efeito.").

Etapa B: Comparando os tipos de perguntas (obrigatória)

1. **Respostas rápidas:** Peça à turma para responder rapidamente a 3 a 5 perguntas fechadas. Depois, conversem sobre o que essas perguntas avaliam (memória, localização de informações).
2. **Discussão aprofundada:** Em seguida, discuta 3 a 5 perguntas abertas. Comparem:
 - o Quais delas geram mais debate?
 - o Quais levam a interpretações diferentes?
 - o Quais exigem que voltemos ao texto para provar o que estamos dizendo?
3. **Defina o critério:** Deixe claro para os alunos: uma "pergunta aberta" é aquela que convida à interpretação, pede uma pista do texto para justificar a resposta e permite diferentes pontos de vista.

Etapa C: Alunos criando perguntas abertas (obrigatória)

1. **Mão na massa:** Em duplas ou trios, os estudantes vão criar de 2 a 4 perguntas abertas para usar em um círculo de leitura. Elas devem:
 - o Convidar à interpretação (não apenas perguntar "o que acontece?").
 - o Exigir justificativa com evidências do texto (um trecho, uma palavra, uma descrição).
 - o Permitir respostas diferentes, desde que sejam respeitosas e fundamentadas.
2. **Revisão:** Os grupos devem usar um checklist (que veremos no item 5) para revisar suas perguntas e melhorá-las, se necessário.

Etapa D: Círculo de leitura com as perguntas dos alunos (obrigatória)

1. **Conduza o círculo:** Utilize as perguntas abertas criadas pelos próprios alunos. Garanta que todos tenham a chance de falar e que as interpretações sejam sempre sustentadas pelo texto.
2. **Registre:** A turma pode fazer anotações rápidas sobre as melhores perguntas e os trechos mais citados, criando uma síntese coletiva do debate.

4. Exemplos para inspirar (e adaptar!)

4.1 Perguntas fechadas (exemplos):

- "Onde a história se passa?"
- "Qual é o nome do narrador/personagem?"
- "Em que momento o conflito aparece?"
- "Qual objeto é encontrado no final?"

Função: Úteis para checar a compreensão inicial, mas não para aprofundar o debate.

4.2 Perguntas abertas (exemplos):

- "Que pistas o texto oferece para construir a atmosfera de medo/suspense? Cite um trecho e explique o efeito."
- "O narrador é confiável? O que no texto sustenta sua resposta?"
- "Que interpretação alternativa o desfecho permite quando relemos o início? Quais trechos mudam de sentido?"
- "Que valores/conflitos o texto coloca em jogo? Como eles aparecem nas ações ou escolhas de linguagem?"

Função: Estimulam a apreciação, a argumentação e a conexão com o texto.

5. Como acompanhar o aprendizado?

5.1 Checklist de qualidade da pergunta aberta (obrigatório para os alunos): Os alunos devem revisar suas perguntas, verificando se elas:

- () Não se respondem com "sim/não" ou uma palavra.
- () Exigem justificativa ("por quê?" / "com base em quê?").
- () Pedem uma pista textual (trecho, palavra, descrição).
- () Permitem interpretações diferentes (com fundamento).
- () Ajudam a discutir efeitos de sentido (atmosfera, narrador, suspense, imagens, ritmo etc.).

5.2 Registro do professor (observação formativa - obrigatório): Durante o círculo, observe e registre:

- Se os alunos usam evidências do texto para justificar suas interpretações (EF69LP47).
- Se argumentam e diferenciam opinião de descrição (EF69LP45).
- Se participam ativamente, escutando, falando e respondendo aos colegas (EF69LP46).

5.3 Portfólio de discussão (recomendado): A turma pode criar um portfólio com:

- As melhores perguntas abertas (com o nome de quem as criou).
- Os trechos do texto mais citados.
- Uma síntese do debate (o que foi consenso, o que ainda gerou discussão).

6. Modelo de formulário para os alunos criarem perguntas (recomendado):

PERGUNTAS QUE ABREM – FICHA DE PRODUÇÃO

Texto/obra:

Atividade: “Mapa da experiência leitora”

Componente curricular: Língua Portuguesa | **Etapa:** Ensino Fundamental – Anos Finais | **Campo prioritário:** Artístico-literário

Que tal uma atividade que ajude nossos alunos a conectar suas impressões pessoais com o que o texto realmente diz? Apresentamos o "Mapa da Experiência Leitora".

O que queremos alcançar?

Esta atividade foi pensada para ser realizada depois de uma leitura literária. Nosso objetivo é que os alunos aprendam a expressar suas impressões, perguntas e relações pessoais com o texto, mas sempre sustentando-as com evidências concretas – os "trechos-pista" da obra. Assim, evitamos comentários soltos e fortalecemos discussões mais ricas e fundamentadas, com o retorno sistemático ao texto e o compartilhamento em pequenos grupos.

Como essa atividade se conecta com a BNCC?

Esta proposta se alinha a habilidades importantes da BNCC, como:

EF69LP46: Participar de rodas de leitura, compartilhando impressões e comentários sobre obras literárias.

EF69LP47: Entender como o texto é construído e os efeitos de sentido que ele gera, sustentando suas interpretações.

EF69LP45 (quando aplicável): Diferenciar descrição e opinião, usando argumentos ao avaliar ou indicar obras.

EF69LP34: Usar estratégias de leitura ativa (grifar, anotar, sintetizar) para ajudar na compreensão.

EF67LP28: Ler e apreciar textos literários, mobilizando estratégias de fruição.

EF67LP24 (apoio): Fazer anotações para registrar e retomar ideias.

Ao planejar, vocês devem indicar quais dessas habilidades serão o foco e como vão registrar o aprendizado dos alunos (por exemplo, pelos mapas produzidos, trechos citados e sínteses dos grupos).

Vamos à prática: Como aplicar a atividade?

Etapa A: Leitura e preparação do mapa (obrigatória)

Após a leitura: Depois que a turma ler um texto (silenciosamente, em voz alta ou compartilhada), reserve um tempo para que cada estudante crie seu "Mapa da Experiência Leitora". **Eles devem registrar três elementos:**

Uma imagem que ficou: Pode ser uma cena, uma metáfora, a atmosfera, um gesto de personagem, um detalhe marcante.

Uma pergunta que nasceu: Uma dúvida sobre a interpretação, uma hipótese que surgiu, algo que causou estranhamento.

Uma relação: Uma conexão com a própria vida, com a comunidade, com outras leituras ou com o repertório cultural do aluno.

O "trecho-pista": Para cada um desses três elementos, o aluno deve identificar e copiar um trecho do texto que sirva de "pista" ou evidência para o que ele registrou.

A justificativa: Em seguida, ele deve explicar a relação entre o trecho-pista e a imagem, pergunta ou relação que ele apontou.

Etapa B: Compartilhamento em pequenos grupos (obrigatória)

Troca de ideias: Organize os alunos em pequenos grupos (3 a 5 estudantes) para que compartilhem seus mapas.

Escuta ativa: Incentive a escuta atenta e o respeito às diferentes interpretações.

Diálogo: Peça que os grupos discutam:

Quais imagens foram semelhantes ou diferentes?

Quais perguntas surgiram?

Que relações foram estabelecidas?

Como os trechos-pista ajudaram a sustentar as ideias?

Síntese: Cada grupo deve fazer uma pequena síntese do que foi discutido, destacando os pontos mais interessantes ou as divergências.

Modelo do Mapa da Experiência Leitora (para os alunos preencherem):

MAPA DA EXPERIÊNCIA LEITORA

3.3.1.1 Atividades práticas: diários e painéis

Para que nossos alunos se vejam como leitores em construção e valorizem seu próprio percurso, os diários, painéis e outros registros de leitura são ferramentas poderosas. Eles funcionam como espaços de memória, reflexão e elaboração pessoal do que foi lido, ajudando os estudantes a organizar suas ideias, sentimentos e descobertas.

No entanto, é fundamental que esses instrumentos não se tornem uma tarefa burocrática ou apenas uma forma de "comprovar" que a leitura foi feita. O registro precisa, de fato, estimular a reflexão, a memória afetiva, a interpretação e a apreciação. Ele deve articular a resposta pessoal do estudante com a construção de sentidos sobre o texto, como nos ensina Cosson (2006) ao definir o letramento literário como uma prática que envolve a leitura, a interpretação e a apropriação da literatura.

Sugestões de atividades:

Para enriquecer a jornada literária dos nossos alunos e estimular uma leitura mais profunda e engajada, preparamos algumas sugestões de atividades. Elas foram pensadas para que a leitura não seja apenas uma tarefa, mas uma experiência de descoberta e reflexão.

1) DIÁRIO DE LEITURA EM TRÊS CAMADAS (Trecho marcante + Comentário pessoal + Pergunta interpretativa)

- **Para que serve?** Ajuda o aluno a registrar sua experiência de leitura, conectando o que sentiu com o que o texto diz, e abrindo espaço para novas interpretações.
- **Como fazer?**

i. Depois de ler, cada aluno anota:

- Um trecho que o marcou (citando ou indicando onde está).
- Um comentário pessoal sobre o que sentiu, lembrou ou pensou.
- Uma pergunta que o texto gerou e que pode provocar debate, exigindo que se volte ao texto para responder.

ii. Em duplas ou trios, os alunos compartilham seus registros, mostrando onde no texto encontraram a "pista" para seu comentário e pergunta.

- **Habilidades BNCC em foco:** EF69LP34, EF69LP47, EF69LP46.

- **O que observar?** O diário preenchido, os trechos citados e a qualidade das perguntas. O professor pode usar um checklist para verificar se há trecho-pista e se a relação entre a pista e o sentido está clara.

2) PAINEL DE VOZES (Frase escolhida + Pergunta para outro grupo responder)

- **Para que serve?** Organiza a conversa literária, incentivando perguntas que realmente geram interpretação e respostas fundamentadas no texto.
- **Como fazer?**
 - Cada grupo escolhe uma frase ou trecho da obra e anota o contexto (página/parte).
 - O grupo cria uma pergunta aberta sobre esse trecho, que exija justificativa com evidências do texto.
 - Os grupos trocam as perguntas e respondem, sempre citando trechos do texto para sustentar suas ideias.
- **Habilidades BNCC em foco:** EF69LP46, EF69LP45, EF69LP47.
- **O que observar?** O painel com os trechos, perguntas e respostas. Uma rubrica simples pode ajudar a avaliar a clareza do argumento e o uso de pistas textuais.

3) SEMÁFORO DA LEITURA (Verde: compreendi | Amarelo: preciso discutir | Vermelho: me confundiu)

- **Para que serve?** Permite que o professor entenda rapidamente o que os alunos compreenderam e onde estão as dificuldades, ajudando a planejar as próximas intervenções.
- **Como fazer?**
 - Ao final da leitura, cada aluno preenche o semáforo:
 - **Verde:** O que entendeu bem (uma ideia, uma parte).
 - **Amarelo:** O que precisa discutir (uma dúvida de interpretação).
 - **Vermelho:** O que o confundiu (um ponto que não compreendeu).
 - Em pequenos grupos, os alunos escolhem um item amarelo ou vermelho e voltam ao texto para tentar encontrar respostas ou pistas.
- **Habilidades BNCC em foco:** EF69LP34, EF69LP47.
- **O que observar?** Os semáforos preenchidos e a capacidade dos alunos de identificar suas dificuldades e buscar soluções no texto.

4) BILHETE PARA O AUTOR/PERSONAGEM (Posição/afeto + Referência textual)

- **Para que serve?** Estimula a conexão pessoal com a obra e a capacidade de expressar uma opinião fundamentada.
- **Como fazer?**
 - Cada aluno escreve um bilhete (6 a 10 linhas) para o autor ou um personagem, expressando apoio, discordância, fazendo uma pergunta ou dando um conselho.
 - No bilhete, deve haver uma referência textual (um trecho) que justifique essa posição.

- iii. Os bilhetes passam por uma revisão rápida para verificar clareza e a presença da evidência textual.

- **Habilidades BNCC em foco:** EF69LP45, EF69LP07, EF69LP47.
- **O que observar?** O bilhete final e o trecho citado.

5) GALERIA DE INTERPRETAÇÕES (Cartazes com leituras diferentes do mesmo trecho + Conversa sobre limites)

- **Para que serve?** Mostra que um texto pode ter várias interpretações, mas que elas precisam ser sustentadas por evidências, distinguindo o que é plausível do que não é.
- **Como fazer?**
 - i. O professor seleciona um trecho chave da obra.
 - ii. Os grupos produzem cartazes com:
 - Sua interpretação do trecho.
 - As evidências (palavras/expressões) que a sustentam.
 - Uma pergunta de contraponto ("O que poderia refutar essa interpretação?").
 - iii. A turma participa de uma conversa guiada sobre as "possibilidades e limites" das interpretações, sempre voltando ao texto.
- **Habilidades BNCC em foco:** EF69LP47, EF69LP46, EF69LP45.
- **O que observar?** Os cartazes e a lista de critérios de plausibilidade que a turma construir (com a obrigatoriedade do trecho-pista).

6) DIÁRIO DE LINGUAGEM (Uma palavra/metáfora/imagem/som/frase que produziu efeito)

- **Para que serve?** Desenvolve a atenção dos alunos para o trabalho com a linguagem literária e os efeitos de sentido que ela produz, ampliando seu repertório.
- **Como fazer?**
 - i. Cada aluno registra uma ocorrência (uma palavra, metáfora, imagem, onomatopeia, frase, ritmo) que chamou sua atenção, indicando:
 - O trecho onde ela aparece.
 - O efeito que produziu.
 - Uma hipótese de "por que" o texto faz isso (como o autor conseguiu esse efeito).
 - ii. Em duplas, os alunos comparam seus registros e selecionam 3 exemplos para compartilhar com a turma.
- **Habilidades BNCC em foco:** EF69LP47, EF69LP34, EF67LP28.
- **O que observar?** O diário de linguagem e a seleção coletiva dos "efeitos do texto".

7) MURAL DE RECOMENDAÇÕES (Comentários curtos recomendando ou não, sempre com justificativa)

- **Para que serve?** Fortalece a leitura como uma prática social de compartilhamento, incentivando a recomendação argumentada e o desenvolvimento de critérios para escolher livros.
- **Como fazer?**

i. Após a leitura, cada aluno escreve um comentário curto (até 600 caracteres) com:

- Sua recomendação (sim, não ou depende).
- Uma justificativa (descrição da obra + sua opinião).
- Uma referência textual (um trecho) ou um elemento específico da obra que sustente sua justificativa.

ii. Os comentários são organizados em um mural (físico ou digital) para que a turma possa ler e, se quiser, fazer réplicas.

- **Habilidades BNCC em foco:** EF69LP45, EF69LP46, EF69LP07.
- **O que observar?** O mural e a qualidade dos comentários, verificando a presença de justificativa e evidência textual.

Esperamos que essas atividades inspirem e ajudem a tornar a leitura literária uma experiência ainda mais rica e significativa para seus alunos!

Para que a leitura seja uma jornada pessoal e significativa, a experiência das "Rotas Literárias" valoriza muito os diários de leitura. Eles são ótimos para registrar impressões e para que os alunos construam suas próprias interpretações.

Aqui estão algumas ideias de como os diários podem ser usados, indo além do tradicional:

- **Diário em áudio:** O aluno grava um áudio de até um minuto, compartilhando suas reflexões sobre a leitura.
- **Diário visual:** O estudante faz um desenho que represente sua interpretação, acompanhado de uma legenda explicando o que pensou.
- **Diário de citações:** O aluno seleciona frases que o marcaram e escreve um comentário pessoal sobre cada uma.
- **Diário de personagem:** O registro é feito como se o próprio aluno fosse um personagem da história, contando o que viveu ou sentiu.
- **Diário de hipóteses:** O estudante anota suas previsões sobre a história antes, durante e depois da leitura.

Essas atividades permitem que vocês acompanhem o desenvolvimento dos alunos de forma mais leve e criativa, sem transformar cada leitura em uma prova ou questionário.

3.3.1.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa na área de literatura é um convite para observarmos o processo de cada estudante. Ela acontece durante as atividades e nos ajuda a entender como o aluno lê, participa, interpreta, justifica suas ideias, escuta os colegas, registra suas impressões e compartilha os sentidos que construiu.

Como nos lembra Cosson (2006), o letramento literário vai além de apenas entender o texto. Ele envolve a experiência pessoal, a interpretação e a socialização da leitura. Por isso, avaliar literatura não é apenas dar uma nota ou verificar se o aluno reproduziu a "resposta certa". É acompanhar o crescimento da sua relação com a leitura literária, percebendo os avanços em:

- **Participação:** Se ele se envolve nas discussões.
- **Autonomia:** Se faz suas próprias escolhas de leitura e interpretações.
- **Apreciação estética:** Se percebe a beleza e os efeitos da linguagem.
- **Capacidade de sustentar sentidos:** Se consegue justificar suas interpretações com base no texto.
- **Produção de respostas criativas:** Se suas análises são originais e bem fundamentadas.
- **Autonomia na escolha de leituras:** Se ele desenvolve o gosto e a capacidade de escolher o que ler.

Exemplos de devolutivas formativas que podemos usar:

- "Você conseguiu localizar uma pista importante no texto."
- "Sua interpretação ficou interessante, mas precisa se apoiar mais em trechos da obra."
- "Você percebeu bem o efeito da repetição no poema."
- "Sua resposta criativa dialoga com o conflito da narrativa."
- "Na próxima leitura, tente observar melhor quem está narrando."
- "Você avançou na participação do círculo e trouxe boas perguntas."

Lembrem-se: a avaliação formativa serve para guiar novas mediações e intervenções, e não apenas para atribuir uma nota.

Instrumento breve de autoavaliação (para os alunos):

Ao final de uma sequência de atividades, o estudante pode completar as seguintes frases para refletir sobre seu próprio aprendizado:

- Hoje eu leio melhor quando...
- Um texto que me marcou foi...

- Uma estratégia que usei para compreender foi...
- Uma contribuição que fiz ao grupo foi...
- Na próxima leitura, quero melhorar...

3.4 Nível 4: Aplicação prática e monitoramento

Para sabermos se as nossas ações de letramento literário estão realmente fazendo a diferença na formação dos nossos leitores, o monitoramento é essencial. Ele nos ajuda, como professores e como escola, a perceber os avanços reais.

Como nos lembra Sousa (2023), o monitoramento não deve se limitar a contar quantos textos os alunos leram. É muito mais importante observar a **qualidade** da participação e da experiência leitora. Precisamos ver se o estudante:

- Comenta sobre o que leu.
- Interpreta os textos.
- Justifica suas ideias.
- Escuta os colegas com atenção.
- Amplia seu repertório de leituras.
- Registra suas impressões.
- Participa de momentos de compartilhamento.

Essa visão está em sintonia com Cosson (2014), que entende a leitura literária como uma prática coletiva, mediada e fortalecida por comunidades de leitores. Ao observar esses aspectos, conseguimos ter um panorama mais completo e humano do desenvolvimento de cada aluno como leitor.

Indicadores simples podem ajudar:

Indicador	Evidência possível	Periodicidade
Acesso	Número de oportunidades reais de contato com textos literários	Mensal
Participação	Presença em rodas, perguntas formuladas, escuta e contribuição	A cada encontro
Autonomia	Escolhas de leitura, continuidade fora da aula, busca por obras	Bimestral
Interpretação	Uso de pistas textuais e relações entre forma e sentido	Por sequência
Fruição estética	Comentários sobre linguagem, imagens, ritmo, emoção e narrador	Por sequência

Indicador	Evidência possível	Periodicidade
Compartilhamento	Recomendações, resenhas, podcasts, murais, saraus	Bimestral

O monitoramento pode ser feito por meio de:

- diário de leitura;
- portfólio literário;
- rubricas;
- autoavaliação;
- fichas de observação;
- registros de rodas;
- mapas de participação;
- produtos finais.

Esses instrumentos ajudam a escola a construir memória das práticas literárias e a planejar ações futuras.

Indicador institucional recomendado: além de acompanhar os estudantes, a escola pode acompanhar a própria política de leitura: número de rodas realizadas, obras que circularam, turmas envolvidas, participação da biblioteca, gêneros mais procurados, gêneros ausentes, ações com famílias e demandas de acervo. Esse monitoramento transforma a experiência de sala em dado pedagógico para gestão.

3.4.1 Exemplos por série (6º ao 9º ano)

A seguir, apresentam-se sugestões de portas de entrada, experiências principais e produtos de socialização por ano escolar:

Ano	Porta de entrada	Experiência principal	Produto de socialização
6º ano	Contos populares, lendas, fábulas, poemas narrativos, HQs e literatura oral	Baú da Leitura com rodas semanais e diário ilustrado	Mural de recomendações e contação para outra turma
7º ano	Crônicas, aventura, mistério, enigma, cordel e poemas	Círculo de leitura por funções e mapa de narrativa	Podcast "3 motivos para ler" e exposição de capas
8º ano	Contos contemporâneos, terror, suspense, literatura afro-brasileira, indígena e regional	Tertúlia literária e debate de temas sociais	Sarau temático e caderno coletivo de comentários
9º ano	Romance juvenil, ficção científica, distopia, teatro, miniconto e crônica visual	Projeto de leitura integral com seminário dialógico	E-zine, booktrailer, fanfic crítica ou mostra literária

Essa tabela organiza o planejamento progressivo do letramento literário para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), articulando portas de entrada, experiências centrais e produtos de socialização por ano escolar.

Você gostaria de algum ajuste na formatação ou de um documento consolidado com todas as tabelas do planejamento pedagógico?

Essas propostas são flexíveis. Cada professor pode adaptá-las conforme a turma e o acervo disponível.

Pensando em como podemos construir uma jornada leitora cada vez mais rica e desafiadora para nossos alunos, preparamos uma sugestão de progressão para o trabalho com leitura literária do 6º ao 9º ano. O objetivo é que, a cada ano, os estudantes desenvolvam mais autonomia e complexidade na interpretação, sempre com a nossa mediação atenta, registros significativos e momentos de compartilhamento.

A escola, em todos os anos, deve garantir uma combinação essencial: a **fruição** (o prazer de ler), o **retorno ao texto** (para buscar pistas e evidências) e o **compartilhamento** das leituras, com um acompanhamento formativo contínuo.

6º ano – Entrada e pertencimento leitor: Despertando o prazer de ler

Neste ano, nosso foco é acolher o estudante no universo da leitura literária, fortalecendo a escuta, a oralidade e a familiarização com a biblioteca. Queremos que a leitura seja uma experiência positiva e regular.

Práticas que não podem faltar:

- **Escuta leitora e leitura em voz alta:** Leiam para eles, façam pausas para que registrem impressões e dúvidas.
- **Reconto:** Peçam para recontar as histórias (oralmente ou por escrito), usando anotações e voltando ao texto para lembrar os momentos-chave.
- **Ilustração interpretativa:** Incentivem a criação de desenhos (de cenas, personagens, ambientes) e peçam para justificarem: "Qual trecho do texto inspirou seu desenho?".
- **Rotina de escolha guiada:** Ajude-os a escolher livros na biblioteca, oferecendo opções interessantes e acessíveis.

Habilidades da BNCC que se encaixam (sugestão mínima):

- EF67LP24 (escuta e anotações).
- EF67LP28 (leitura e apreciação literária).
- EF69LP49 (adesão às práticas de leitura).

Como acompanhar (mínimo):

- Um portfólio com: 1 reconto, 1 ilustração com o trecho que a inspirou e 1 registro de escuta.

7º ano – Hipóteses e arquitetura do enredo: Desvendando a história

No 7º ano, vamos consolidar o trabalho com a estrutura da narrativa, explorando hipóteses, conflitos, o papel do narrador, o humor e o suspense. O retorno ao texto para sustentar as interpretações será constante.

Práticas que não podem faltar:

- **"Perguntas que abrem, perguntas que fecham":** Usem essa atividade para que os alunos criem perguntas abertas para os círculos de leitura.
- **Círculo de leitura com evidência:** Implementem a "cadeira do trecho", onde cada comentário precisa ser apoiado por uma passagem do texto.
- **Recomendação oral estruturada:** Peçam para os alunos recomendarem livros em 30 a 60 segundos, justificando com descrição, opinião e um trecho marcante.
- **Diário de leitura em três camadas:** Um registro onde anotam um trecho marcante, um comentário pessoal e uma pergunta interpretativa.

Habilidades da BNCC que se encaixam (sugestão mínima):

- EF69LP44 (literatura como patrimônio cultural).
- EF69LP47 (efeitos de sentido e sustentação interpretativa).
- EF69LP46 (compartilhamento e apreciação).

Como acompanhar (mínimo):

- Um portfólio com: 1 ficha de "Perguntas que abrem", 1 recomendação oral (roteiro) e 1 registro de diário de leitura.

8º ano – Temas, vozes e multiletramentos: Conectando a literatura ao mundo

Neste ano, o foco é aprofundar a compreensão de temas, a voz do autor e dos personagens, e a relação da literatura com outras linguagens. Queremos que os alunos percebam a literatura como um espelho do mundo e uma forma de expressão.

Práticas que não podem faltar:

- **Galeria de personagens/cenários:** Criem cartazes ou painéis com imagens e frases que representem personagens ou cenários, sempre com um trecho do texto.
- **Painel de vozes:** Peçam para os alunos selecionarem uma frase marcante do texto e criarem uma pergunta aberta sobre ela, com respostas fundamentadas por trechos.
- **Mapa da experiência leitora:** Um registro visual (desenho, colagem) que relacione o texto com a vida do aluno ou sua comunidade, sempre com um trecho do livro.

Habilidades da BNCC que se encaixam (sugestão mínima):

- EF69LP44 (condições de produção/circulação/recepção; literatura como patrimônio cultural).
- EF69LP47 (efeitos de sentido; sustentação interpretativa).
- EF69LP05 (efeitos em multissemiótica – se houver HQ/visual).
- EF69LP46 (partilha e apreciação em práticas sociais de leitura).

Como acompanhar (mínimo):

- Um portfólio com: 1 mapa da experiência, 1 cartaz de galeria e 1 registro de leitura multissemiótica (se usado).

9º ano – Autonomia, leitura integral, debate e projeto autoral: O leitor protagonista

No 9º ano, o objetivo é consolidar a autonomia leitora, a leitura integral de obras mais complexas, o debate aprofundado e a criação de projetos autorais. A exigência de planejamento, curadoria e sustentação por evidências será maior, incentivando a circulação pública das produções.

Práticas que não podem faltar:

- **Leitura integral acompanhada:** Organizem um cronograma para a leitura de um livro completo, com intervalos para rodas de conversa e retomada.
- **Debate interpretativo com protocolo de evidências:** Aprofundem a "cadeira do trecho", com um protocolo que inclua "pista → sentido → contraponto".
- **Projeto autoral de circulação:** Incentivem a criação de projetos como uma recomendação crítica, um mural, um zine, um podcast cultural ou um QR Code literário, que possam ser compartilhados com a comunidade escolar.
- **Curadoria e recomendação fundamentada:** Criem um "conselho jovem de leitura" ou um mural de recomendações, onde os alunos aprendam a diferenciar descrição de opinião e a justificar suas escolhas.

Habilidades da BNCC que se encaixam (sugestão mínima):

- EF69LP45 (seleção crítica e argumentação).
- EF69LP46 (compartilhamento/recepção e circulação social).
- EF69LP07 (planejamento, revisão, edição e redesign de produções).
- EF69LP12/EF69LP10 (se houver podcast/áudio).
- EF69LP32 (se houver curadoria/pesquisa/seleção de fontes e critérios).

Como acompanhar (mínimo):

- Um dossiê/portfólio do projeto com: registros da leitura integral, roteiro/rascunhos, o produto final e uma autoavaliação.

Instrumentos institucionais de acompanhamento (para todas as séries):

Para garantir um acompanhamento formativo consistente, a escola pode usar instrumentos padronizados, como:

1. **Checklist docente:** Para o professor observar a pista textual, a qualidade das perguntas, a participação e escuta dos alunos, e as evidências de fruição e adesão.
2. **Portfólio anual de leitura:** Um compilado dos diários, mapas, cartazes, recomendações e outros produtos dos alunos.
3. **Rubricas curtas:** Para avaliar a interpretação com evidência, a argumentação e a adequação ao gênero de produção.

Com essa progressão, esperamos que a jornada literária dos nossos alunos seja cada vez mais rica, significativa e transformadora!

3.4.1.1 Projeto “Baú da Leitura” adaptado

Sabemos que nem sempre é fácil garantir que todos os alunos tenham acesso constante a livros, seja pela falta de uma biblioteca escolar robusta ou pela quantidade limitada de exemplares. Pensando nisso, propomos o **Projeto “Baú da Leitura”**, uma estratégia simples e muito eficaz para levar os livros até os estudantes.

A ideia é que, assim como Colomer (2007) nos ensina, a formação de leitores depende do acesso regular aos livros e da criação de oportunidades concretas para que os alunos se aproximem das obras literárias. O “baú” pode ser uma caixa, uma mala, um carrinho, uma estante móvel ou até um conjunto de sacolas literárias – o importante é usar o que a escola já tem!

O essencial é que os estudantes tenham contato frequente com os livros e possam escolher suas leituras livremente, desenvolvendo o gosto e o hábito de ler.

Como colocar o “Baú da Leitura” em prática?

Aqui estão algumas sugestões para implementar o projeto:

1. **Monte o baú:** Comece com 25 a 40 itens variados: livros curtos, HQs, poemas, contos, crônicas, cordéis, revistas literárias, textos de domínio público e outros materiais impressos disponíveis legalmente. A diversidade é fundamental para atrair diferentes gostos!
2. **Fichas de circulação:** Organize fichas simples para registrar quem pegou qual livro, a data de retirada e devolução, e um pequeno comentário do aluno sobre a leitura.
3. **Tempo para a escolha:** Reserve 10 minutos semanais para que os alunos possam escolher e trocar os livros do baú.
4. **“Fala de leitor”:** A cada semana, dois estudantes podem recomendar ou comentar uma leitura em até um minuto. É um ótimo exercício de oralidade e compartilhamento!
5. **Etiquetas por nível de desafio:** Para guiar os alunos, use etiquetas que indiquem o nível de desafio dos livros: “entrada” (mais fácil), “travessia” (intermediário) e “desafio” (mais complexo).
6. **Monitore os gêneros:** Registre quais gêneros estão circulando mais e quais precisam de uma mediação sua para despertar o interesse.
7. **Mural de recomendações:** Crie um mural na sala para que a turma possa recomendar seus livros favoritos.
8. **Roda mensal de leitura:** Promova uma roda de conversa mensal para que todos possam socializar suas leituras e impressões.

O “Baú da Leitura” é especialmente indicado para o 6º ano, mas pode ser adaptado para os demais anos, com gêneros mais complexos e maior autonomia dos estudantes. É uma forma carinhosa e eficiente de levar a literatura para perto de cada um!

Variação comunitária: o baú pode circular entre sala, biblioteca e família por meio de uma “sacola literária”. Cada estudante leva um texto curto e registra, junto com alguém de casa, uma memória, comentário ou pergunta. Essa ação aproxima família e escola sem pressupor que todos os responsáveis sejam leitores experientes.

3.4.1.2 Protótipo didático com contos

O conto é um gênero literário que tem um potencial incrível para ser trabalhado com nossos alunos dos Anos Finais. Por ser mais curto, ele permite uma leitura completa em menos tempo, o que é ótimo para que os estudantes tenham a experiência de iniciar e finalizar uma obra, compreendendo-a em sua totalidade.

Além disso, o conto é um verdadeiro laboratório para a análise dos elementos da narrativa: podemos explorar o narrador, os personagens, o espaço, o tempo, o conflito e os efeitos de sentido que o texto provoca. Esses são aspectos fundamentais para que o estudante entenda como uma história literária é construída.

E não para por aí! Por sua brevidade e densidade, o conto também é um convite à criatividade. Ele favorece a produção de finais alternativos, recontos, dramatizações, podcasts e até mesmo a mudança do ponto de vista da narrativa. Assim, ampliamos as formas de apropriação e compartilhamento da leitura, tornando a experiência ainda mais rica e envolvente para nossos alunos.

Exemplo de protótipo didático:

Critério	Perguntas práticas
Diversidade de gêneros	Há poesia, conto, crônica, teatro, romance juvenil, HQ, cordel, lenda, mito, terror e ficção científica?
Diversidade de autoria	Há autores e autoras de diferentes regiões, matrizes culturais e grupos sociais?
Progressão de desafio	Há textos de entrada, travessia e desafio?
Representatividade	Os estudantes encontram experiências próximas e alteridades que ampliam sua visão de mundo?
Estado de conservação e acesso	Os livros podem circular? Há exemplares suficientes?
Potência pedagógica	A obra favorece conversa, interpretação, análise estética e produção de sentidos?

Este protótipo de trabalho com contos é bastante flexível e pode ser adaptado para diversos tipos de narrativas: contos de mistério, contos populares, contos afro-brasileiros, contos indígenas, entre outros.

A ideia é que possamos explorar uma abordagem multiletrada, que vai além do texto escrito. Vejam como podemos fazer isso:

- **Antes da leitura:** Podemos usar vídeos, imagens, músicas, desenhos ou objetos simbólicos para despertar o interesse e contextualizar a história.
- **Durante a leitura:** Incentivem os estudantes a identificar as diferentes "vozes sociais" presentes no conto e os conflitos que surgem na narrativa.
- **Depois da leitura:** Proponham a produção de respostas criativas que dialoguem com os temas abordados no conto, como identidade, gênero, desigualdade, violência, liberdade ou resistência.

Extensão do protótipo: “conto em campo expandido”

- **Aula 7:** comparação com curta, canção, imagem ou notícia.
- **Aula 8:** debate sobre tema social presente no conto.
- **Aula 9:** produção de podcast, vídeo-minuto ou leitura dramatizada.
- **Aula 10:** mostra literária e avaliação coletiva.

4 RECURSOS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

As ferramentas pedagógicas que apresentamos neste capítulo foram pensadas para ajudar vocês a manterem um trabalho literário contínuo e significativo. Essa continuidade é fundamental, pois o letramento literário não se constrói com ações isoladas, mas sim com percursos regulares de leitura, mediação, interpretação e compartilhamento, como nos ensina Cosson (2006). Por isso, sintam-se à vontade para usar esses recursos separadamente ou combiná-los em projetos de leitura, sequências didáticas, clubes, rodas e outras ações.

Para promover o letramento literário, precisamos de recursos materiais e simbólicos. Os materiais incluem livros, textos, a biblioteca, a sala de leitura, cadernos, cartazes, equipamentos digitais e espaços físicos. Já os recursos simbólicos são a mediação de vocês, o tempo dedicado à leitura, a escuta atenta dos alunos, a valorização de suas experiências e a liberdade de escolha.

É importante ressaltar que a falta de materiais não deve ser vista como algo normal. Colomer (2007) nos lembra que a formação do leitor depende de condições concretas de acesso, mediação e circulação de livros. Por isso, vocês e a equipe escolar podem registrar as demandas, mapear os acervos existentes, propor rodízios, organizar "baús" ou cestas de leitura e reivindicar políticas de atualização.

Sabemos que, em muitos contextos, o livro didático é o principal material de leitura disponível. Nascimento (2019) nos alerta sobre os limites do livro didático para a leitura literária nos Anos Finais, especialmente quando a literatura aparece de forma fragmentada ou apenas como pretexto para atividades que não priorizam a fruição. Por isso, nossa recomendação é que o livro didático seja usado como um apoio, e não como o único caminho para a experiência literária. Articulem-no com os acervos da sala, textos integrais curtos, bibliotecas, obras digitais legalmente disponíveis, literatura oral, produções locais e projetos de circulação de leitura. Assim, garantimos uma experiência literária mais rica e diversificada para nossos alunos.

4.1 Acervo municipal recomendado

A organização de um acervo municipal de livros, com obras recomendadas, pode ser um grande diferencial para fortalecer a educação literária em toda a rede de ensino. Quando esse acervo funciona como uma referência comum para professores, escolas e equipes pedagógicas, ele se torna uma ferramenta poderosa.

Colomer (2007) nos lembra da importância de ter um acervo bem pensado, que ofereça uma variedade de livros adequados aos Anos Finais, distribuídos por níveis de complexidade, gêneros e temas. Essa organização por níveis de desafio é muito útil, pois facilita a nossa mediação e permite que a escola acolha leitores com diferentes graus de autonomia, sem limitar o repertório dos estudantes.

Nesse sentido, Cosson (2006) complementa essa ideia ao compreender o letramento literário como um processo de apropriação da literatura que exige uma seleção intencional de textos, uma mediação cuidadosa e a continuidade das práticas de leitura. Assim, garantimos que cada aluno encontre seu caminho e se desenvolva como leitor.

Critérios de curadoria:

Critério	Perguntas práticas
Diversidade de gêneros	Há poesia, conto, crônica, teatro, romance juvenil, HQ, cordel, lenda, mito, terror e ficção científica?
Diversidade de autoria	Há autores e autoras de diferentes regiões, matrizes culturais e grupos sociais?
Progressão de desafio	Há textos de entrada, travessia e desafio?
Representatividade	Os estudantes encontram experiências próximas e alteridades que ampliam sua visão de mundo?
Estado de conservação e acesso	Os livros podem circular? Há exemplares suficientes?
Potência pedagógica	A obra favorece conversa, interpretação, análise estética e produção de sentidos?

Sugestão de organização em cestas:

Cesta	Finalidade	Sugestões de gêneros
Leitura de entrada	Acolher leitores com pouca autonomia	HQs, tirinhas, poemas curtos, minicontos, crônicas breves e fábulas
Leitura de travessia	Ampliar repertório com mediação	Contos, crônicas, cordéis, literatura juvenil, aventura e mistério

Cesta	Finalidade	Sugestões de gêneros
Leitura de desafio	Expandir horizontes	Romances, teatro, contos clássicos, poesia visual e textos metafóricos
Leitura de compartilhamento	Favorecer rodas e saraus	Poemas, crônicas, trechos expressivos, canções e cenas dramáticas
Leitura transmídia	Relacionar literatura a outras linguag	HQs, adaptações, fanfics, booktrailers, podcasts e vídeos-minuto

Um acervo municipal de livros recomendado pode ser construído de forma colaborativa, envolvendo professores, coordenadores, bibliotecários, gestores e até mesmo os próprios alunos. Essa construção coletiva é muito rica, pois permite que o acervo reflita a diversidade de interesses e necessidades da comunidade escolar.

Além disso, é importante que esse acervo dialogue com eventos históricos e contextos locais, especialmente em oficinas literárias temáticas. Por isso, o acervo municipal pode e deve contemplar narrativas históricas, memórias locais, literatura regional, autores da cidade e obras que permitam estabelecer relações entre a ficção, o território e a identidade dos nossos estudantes. Assim, a leitura se torna ainda mais significativa e próxima da realidade deles.

Ferramenta de gestão do acervo:

Planilha simples de curadoria e planejamento

Para que a gestão do nosso acervo literário seja mais eficiente e apoie de verdade o trabalho de vocês, propomos uma ferramenta simples, mas poderosa: uma **planilha padronizada de curadoria e planejamento**.

1. Por que uma planilha?

Essa planilha será um guia para registrar informações essenciais de cada obra em nossas bibliotecas e salas de leitura. Com ela, poderemos tomar decisões mais inteligentes sobre o rodízio de livros entre escolas e turmas, planejar compras e reposições, e criar projetos de leitura integrados. Ela nos ajuda a organizar a seleção, classificação, análise e uso pedagógico dos livros, tornando a curadoria um processo mais claro e formativo.

2. O que a planilha precisa ter (campos obrigatórios):

Para começar, a planilha deve ter, no mínimo, as seguintes colunas:

1. **Título:** O nome da obra.
2. **Autor(a):** Quem escreveu.
3. **Gênero:** Se é conto, romance, crônica, poesia, HQ, cordel, lenda, teatro, etc.
4. **Ano indicado:** Para qual ano do Ensino Fundamental (6º/7º/8º/9º) ela é mais adequada.
5. **Temas:** De 3 a 6 palavras-chave que resumam os principais assuntos da obra.

6. **Nível de desafio:** Classificação em "baixo", "médio" ou "alto", com um critério que vamos padronizar.
7. **Quantidade de exemplares:** Quantos livros temos disponíveis.
8. **Possibilidades de trabalho:** Sugestões de estratégias e atividades pedagógicas (círculo de leitura, três leituras, QR Code, mural, etc.).

Por que padronizar "nível de desafio" e "possibilidades de trabalho"? Isso facilita muito o planejamento das mediações e dos projetos de leitura, além de fortalecer a curadoria escolar, ou seja, a seleção e organização dos livros para um uso pedagógico eficaz.

3. Campos que podemos adicionar (recomendados para a rede):

Para que a planilha seja ainda mais útil, a rede pode incluir colunas opcionais, como:

- **ISBN / Código interno:** Para controle de patrimônio.
- **Editora / Ano de publicação:** Informações técnicas.
- **Formato:** Se é impresso, digital ou audiolivro.
- **Estado de conservação:** Bom, regular ou ruim.
- **Localização:** Onde o livro está (biblioteca, sala de leitura, caixa de rodízio).
- **Origem:** Como o livro foi adquirido (PNLD, compra, doação, projeto).
- **Disponibilidade para rodízio:** Se pode ser emprestado para outras escolas/turmas (sim/não).
- **Observações de mediação:** Avisos sobre gatilhos temáticos, adequações ou conteúdos sensíveis.
- **Acessibilidade:** Se tem fonte ampliada, leitura fácil, audiodescrição, etc.

Esses detalhes extras ajudam tanto no planejamento logístico (rodízio, reposição) quanto no pedagógico (projetos e mediação), conectando a curadoria à circulação do acervo.

4. O que a rede precisa definir para evitar confusão:

4.1 Critério para "nível de desafio" (modelo institucional): Precisamos de um critério simples e fácil de usar por todos:

- **Baixo:** Linguagem direta, enredo linear, poucas referências implícitas; texto curto.
- **Médio:** Algum grau de inferência, narrativa com mais detalhes, exige um pouco mais de reflexão.
- **Alto:** Linguagem mais complexa, enredo não linear, muitas referências implícitas, exige maior esforço interpretativo.

4.2 Padrão para "Temas" (modelo institucional): Para que os temas sejam consistentes, podemos criar uma lista de palavras-chave que todos usarão. Por exemplo: "amizade", "aventura", "família", "diversidade", "meio ambiente", "bullying", "fantasia", "história", "identidade", "justiça", "superação", "medo", "mistério", "humor", "amor", "perdas", "sonhos", "tecnologia", "violência", "liberdade", "resistência".

4.3 Padrão para "Possibilidades de trabalho" (modelo institucional): Podemos ter uma lista de atividades sugeridas para que todos usem a mesma terminologia. (Ver item 8).

5. Um exemplo de como a planilha pode ficar:

Título	Autor(a)	Gênero	Ano indicado	Temas	Nível de desafio	Quantidade	Possibilidades de trabalho	Observações de mediação
Exemplo 1*	Autor(a)	Conto	78	amizade; superação; perda	médio	15	Círculo de leitura; Três leituras	"Boa para discussão sobre luto e amizade"
Exemplo 2*	Autor(a)	HQ	88	investigação; cidade; juventudes	médio	6	Percorso multiletrado; Galeria de interpretações	"Boa para trabalho multissemiótico"
Exemplo 3*	Autor(a)	Poesia	84	humor; ritmo; cotidiano	baixo	20	Leitura em voz alta; Diário de linguagem; Semáforo	"Explorar oralização e efeitos"

6. Como a planilha ajuda nas decisões da rede (uso pedagógico e logístico):

6.1 Rodízios (circulação entre escolas/turmas): A planilha permitirá filtrar os livros por:

- Ano indicado + quantidade de exemplares (para montar kits para as turmas).
- Nível de desafio (para equilibrar a oferta de livros).
- Disponibilidade para rodízio (sim/não). Isso organiza a circulação do acervo, ampliando as oportunidades de leitura para todos.

6.2 Compras e reposições (planejamento de aquisição): Com relatórios simples, podemos identificar:

- Gêneros/temas com poucos livros.
- Títulos muito procurados, mas com poucos exemplares.
- Lacunas por ano/série e por nível de desafio. Assim, as decisões de compra serão baseadas em dados reais, garantindo uma seleção mais criteriosa e alinhada às necessidades.

6.3 Projetos integrados (sequências e unidades temáticas): A coluna "possibilidades de trabalho" facilitará a montagem de sequências didáticas (por exemplo, sobre "mistério e medo", "humor", "território e vozes sociais"), permitindo selecionar rapidamente obras e estratégias com um foco específico.

7. Instrumentos de acompanhamento e governança (recomendação institucional):

7.1 Responsabilidade e atualização: A rede precisa definir:

- Quem será o responsável pela atualização da planilha (bibliotecário(a) ou professor(a) responsável).
- A periodicidade da atualização (mensal/bimestral).
- Regras de qualidade (campos obrigatórios preenchidos, padrão de temas, revisão de duplicidades).

7.2 Relatórios mínimos (bimestrais): A escola/rede deve gerar relatórios com:

- Lista de obras por ano indicado e nível de desafio.
- Top 10 dos livros mais usados/indicados (se houver um campo de "uso").
- Demandas de reposição e compras por área temática. Essa gestão ajuda a tomar decisões alinhadas à curadoria e ao planejamento das práticas de leitura.

8. Anexo opcional – "Possibilidades de trabalho" (lista sugerida para menu):

A rede pode começar com esta lista de atividades (e ajustá-la conforme a necessidade):

- Círculo de leitura (com a "cadeira do trecho").

- Três leituras do mesmo texto.
- Mapa da experiência leitora.
- Perguntas que abrem/perguntas que fecham.
- Percorso multiletrado por estações.
- Conselho jovem de leitura.
- Mural de recomendações.
- QR Code literário da escola.

Essas práticas fortalecem o compartilhamento e a avaliação das obras, sempre com foco na apreciação e na curadoria.

4.2 Instrumentos de registro (diários, resenhas)

Os instrumentos de registro ajudam o estudante a perceber sua trajetória leitora. Eles também oferecem ao professor evidências de aprendizagem. No entanto, é importante variar os formatos para que o registro não se torne repetitivo.

Cesta	Finalidade	Sugestões de gêneros
Leitura de entrada	Acolher leitores com pouca autonomia	HQs, tirinhas, poemas curtos, minicontos, crônicas breves e fábulas
Leitura de travessia	Ampliar repertório com mediação	Contos, crônicas, cordéis, literatura juvenil, aventura e mistério
Leitura de desafio	Expandir horizontes	Romances, teatro, contos clássicos, poesia visual e textos metafóricos
Leitura de compartilhamento	Favorecer rodas e saraus	Poemas, crônicas, trechos expressivos, canções e cenas dramáticas
Leitura transmídia	Relacionar literatura a outras linguagens	HQs, adaptações, fanfics, booktrailers, podcasts e vídeos-minuto

Modelo de diário (padrão institucional) – registros de leitura literária

Componente curricular: Língua Portuguesa | **Etapas:** Ensino Fundamental – Anos Finais | **Campo prioritário:** Artístico-literário

Para que nossos alunos se tornem leitores mais conscientes e engajados, propomos o uso de **modelos de diário de leitura literária**. Esses diários são ferramentas formativas que ajudam a conectar a experiência pessoal e afetiva do estudante com a materialidade do texto, sempre exigindo que a resposta seja sustentada por um trecho-pista da obra.

1) Finalidade institucional

Os modelos de diário a seguir **deverão** ser utilizados como instrumentos de **registro formativo** para articular **experiência subjetiva** (afetos, relações, identificação) e **compromisso com a materialidade textual**, exigindo sempre **trecho-pista** que sustente a resposta.

2. Como os diários se conectam com a BNCC?

A aplicação desses diários mobiliza habilidades importantes, como:

- **EF67LP28:** Leitura e apreciação literária, com fruição e estratégias de leitura.
- **EF69LP34:** Uso de estratégias de leitura (grifos, notas, sínteses) para apoiar a compreensão.
- **EF69LP47:** Reconstrução da textualidade e compreensão de efeitos de sentido, com interpretação sustentada por evidências do texto.
- **EF69LP46:** Participação em práticas de compartilhamento (rodas, círculos, comentários), com apreciação e réplica.
- **EF69LP45 (quando houver posicionamento/recomendação):** Diferenciar descrição e opinião e mobilizar argumentação.
- **EF67LP24 (quando houver escuta/registro a partir de leitura oral):** Tomada de notas para retomar informações/ideias.

Disposição institucional: Em cada aplicação, o professor deve indicar no planejamento quais habilidades serão priorizadas e quais evidências serão arquivadas (os diários, os trechos citados, as sínteses de grupo).

3. Modelos de diário (prontos para usar):

Temos versões curtas e ampliadas para vocês escolherem!

A) Diário Afetivo

- **Versão curta (1-3 linhas):** "O trecho que ficou comigo foi... porque..."
- **Versão ampliada (com trecho-pista obrigatório):**

DIÁRIO AFETIVO O trecho que ficou comigo foi...

Para que a leitura literária seja uma experiência rica e significativa, é fundamental que ela vá além da simples comprovação. Os diários de leitura, as resenhas orais, as rodas de conversa e as socializações digitais não devem ser apenas "tarefas" para verificar se o aluno leu. Pelo contrário, eles precisam funcionar como verdadeiras práticas de autoria e compartilhamento.

Como nos lembra Silva (2021), a socialização da leitura é uma dimensão importantíssima na formação do leitor literário. Quando os estudantes recomendam obras, comentam textos, produzem registros digitais e compartilham suas interpretações com outros leitores, eles não apenas aprofundam sua própria compreensão, mas também constroem uma comunidade de leitores, valorizando suas vozes e perspectivas. **Alternativa para alunos com dificuldade de escrita:** permitir registros multimodais: áudio, desenho legendado, mapa mental, quadrinho, leitura gravada, entrevista com personagem ou conversa registrada em dupla. O foco avaliativo deve estar na relação com o texto e na construção de sentido.

4.3 Integração tecnológica e comunitária

A tecnologia pode ser uma grande aliada para ampliar a circulação da literatura em nossas escolas, especialmente quando nos ajuda a encontrar novas formas de.. leitura, e não o contrário. O uso de recursos digitais deve sempre favorecer a autoria, a curadoria, a escuta atenta, a recomendação de obras, o registro de impressões e o compartilhamento de ideias, sem nunca substituir o contato direto e profundo com o texto literário. Nesse sentido, Cechinel (2019) nos alerta para os riscos de dispersão da atenção no ensino de literatura, reforçando a necessidade de preservar momentos de leitura concentrada e de retorno à obra.

Ferramenta/ação	Uso pedagógico	Cuidados
Podcast literário	Comentário de leitura, entrevista com personagem, indicação de livros	Roteiro curto e foco em apreciação
Mural digital ou físico	Circulação de recomendações, frases e capas	Moderação e respeito à imagem dos estudantes
Booktrailer	Síntese visual e sonora da atmosfera da obra	Evitar spoilers
Clube híbrido	Encontros presenciais com registros digitais	Garantir participação de quem tem pouco acesso à internet
QR codes na escola	Acesso a áudios, poemas e resenhas gravadas	Usar links seguros e revisados
Biblioteca pública	Empréstimo, visitas, rodas com mediadores	Planejar continuidade

A literatura floresce quando a comunidade se envolve! Que tal abriremos as portas da escola para famílias, bibliotecas, universidades, coletivos culturais, autores locais, artistas, funcionários e estudantes de outras turmas? A integração comunitária é fundamental para enriquecer a experiência literária de todos.

Algumas ideias para começar:

- **Bilhete literário mensal:** Uma pequena recomendação de leitura para as famílias.
- **Mala viajante:** Livros que circulam entre a escola e as casas dos alunos.
- **Sarau comunitário:** Um evento para compartilhar poesias, contos e músicas.
- **Campanha "um adulto, uma história":** Adultos da comunidade vêm à escola para contar histórias.
- **Feira de trocas de livros:** Um espaço para renovar os acervos pessoais e da escola.
- **Roda com escritores locais:** Um bate-papo inspirador com autores da região.
- **Visita à biblioteca pública:** Para que os alunos conheçam e utilizem esse espaço.

- **Mural de memórias de leitura da comunidade:** Um espaço para compartilhar lembranças literárias.
- **Leitura em voz alta:** Para crianças menores, com a participação de voluntários.

Essas são apenas sugestões, mas o importante é criar momentos respeitosos e possíveis, valorizando não apenas a leitura do livro, mas também as formas familiares e comunitárias de narrar, lembrar, cantar, contar e compartilhar experiências.

Gerent e Garcia (2024) nos mostram que a família, muitas vezes, é a primeira promotora do letramento literário, especialmente através da oralidade e da contação de histórias. Assim, a escola pode convidar as famílias não apenas para "cobrar leitura", mas para partilhar memórias, causos, músicas, narrativas de infância, ditados, lendas e experiências culturais. Dessa forma, a participação familiar deixa de ser vista como uma fiscalização da leitura escolar e passa a integrar uma rede de experiências que aproxima literatura, afeto, memória e comunidade.

Projeto integrado – “Mapa literário da comunidade”

Componente curricular: Língua Portuguesa | **Etapas:** Ensino Fundamental – Anos Finais

Campo prioritário: Artístico-literário (com articulações ao campo das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública)

Que tal um projeto que conecte a literatura com a vida real dos nossos alunos, explorando as histórias e memórias da comunidade? Apresentamos o **"Mapa Literário da Comunidade"**!

Este projeto é uma oportunidade de unir literatura, oralidade, memória, cultura e cidadania. Os estudantes farão entrevistas com familiares, vizinhos, funcionários da escola e moradores, coletando histórias e relatos. Depois, organizarão um mapa (físico ou digital) que relacione esses lugares e histórias a textos literários, poemas, crônicas ou relatos que eles mesmos produziram ou selecionaram.

1. Por que este projeto é importante?

Ele fortalece a leitura como uma prática social, incentiva a produção autoral dos alunos e o compartilhamento de sentidos, sempre com ética e um registro cuidadoso de todo o processo.

2. Habilidades da BNCC que vamos desenvolver:

Este projeto mobiliza diversas habilidades essenciais:

2.1 Pesquisa, entrevista e registro:

- **EF69LP39:** Planejar, realizar e registrar entrevistas, respeitando a ética e usando as informações de forma intencional.
- **EF69LP26:** Fazer anotações para diferentes finalidades (produções futuras, registro pessoal, apoio em apresentações orais).
- **EF69LP32:** Usar estratégias de curadoria (selecionar, organizar, analisar) e formular apreciações sobre diversos gêneros.

2.2 Leitura literária e apreciação cultural:

- **EF69LP44:** Reconhecer textos literários como parte do nosso patrimônio cultural, considerando o contexto de produção, circulação e recepção para atribuir sentidos.
- **EF67LP28:** Ler e apreciar textos literários, usando estratégias de leitura e fruição.
- **EF69LP46:** Participar de práticas de compartilhamento e recepção (rodas, círculos), com comentários estéticos e afetivos, e justificativas.

2.3 Produção e circulação do produto final:

- **EF69LP07:** Produzir textos em diferentes gêneros e formatos, adequados ao contexto de circulação, com planejamento, revisão, edição e redesign.
- **EF69LP13 (se houver debate público):** Participar de discussões orais sobre temas sociais relevantes do entorno, com posicionamento fundamentado.
- **EF69LP05 (se o mapa for multimodal):** Analisar e produzir sentidos em textos que combinam diferentes linguagens (verbal, visual, sonora).

Disposição institucional: No planejamento do projeto, vocês devem indicar quais habilidades serão priorizadas por turma/série e quais evidências serão arquivadas (roteiros, autorizações, registros, mapas, textos finais).

3. Como organizar o projeto (passo a passo):

Etapa A — Lançamento e recorte do projeto (obrigatória)

1. **Apresente o objetivo:** Explique aos alunos o que é o projeto e, junto com eles, definam o recorte territorial (o bairro, o entorno da escola, rotas de ônibus, praças, comércios, igrejas/terreiros, equipamentos públicos, etc.).
2. **Defina os participantes:** Quem serão os entrevistados? Familiares, funcionários da escola, vizinhos, comerciantes?
3. **Explore o conceito de "mapa":** Conversem sobre o que é um mapa, seus elementos, e como ele pode ser usado para representar histórias e memórias.

Etapa B — Preparação para a pesquisa (obrigatória)

1. **Roteiro de entrevista:** Em grupos, os alunos vão criar um roteiro de entrevista, com perguntas que ajudem a coletar histórias e memórias sobre os lugares e pessoas da comunidade.
2. **Princípios éticos:** Discutam a importância do respeito, da escuta ativa, da confidencialidade e da autorização para registrar (áudio/foto).
3. **Prática:** Façam simulações de entrevistas na sala de aula.

Etapa C — Pesquisa de campo (obrigatória)

1. **Realização das entrevistas:** Os alunos realizam as entrevistas, registrando as informações (anotações, áudios, fotos, com autorização).
2. **Tomada de notas:** Incentive-os a tomar notas de forma organizada para facilitar a recuperação das informações.

Etapa D — Curadoria e produção (obrigatória)

1. **Organização das informações:** Os grupos organizam as histórias e memórias coletadas.
2. **Seleção de textos literários:** Os alunos selecionam textos literários (poemas, contos, crônicas) que dialoguem com as histórias e lugares encontrados. Podem também produzir seus próprios textos.
3. **Criação do mapa:** Os alunos criam o "Mapa Literário da Comunidade", que pode ser físico (mural, maquete) ou digital (usando ferramentas como Google Maps, Padlet, etc.). Cada ponto do mapa deve conter a história coletada e o texto literário associado.

Etapa E — Socialização e compartilhamento (obrigatória)

1. **Apresentação do mapa:** Os grupos apresentam seus mapas para a turma, explicando as escolhas e as conexões literárias.
2. **Círculo de leitura:** Promova um círculo de leitura e debate sobre as histórias, os textos e as reflexões geradas pelo projeto.
3. **Circulação:** Pensem em como o mapa pode ser compartilhado com a comunidade (exposição na escola, blog, redes sociais).

4. Instrumentos de acompanhamento pedagógico:

4.1 Ficha de entrevista (modelo sugerido):

FICHA DE ENTREVISTA – MAPA LITERÁRIO DA COMUNIDADE

- Nome do entrevistado (se autorizado) ...

5 AVALIAÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em avaliar o letramento literário, é essencial que nosso olhar se volte para o **processo** de cada estudante, e não apenas para o resultado final. A escola tem um papel fundamental em avaliar a leitura literária, mas essa avaliação precisa respeitar a natureza estética, interpretativa e dialógica da literatura.

Como nos lembra Soares (2023), a avaliação da leitura deve ser formativa, contínua e diversificada. Isso significa que podemos considerar uma variedade de instrumentos, como:

- **Registros:** Anotações, fichas de leitura, resumos.
- **Rodas de conversa:** Observar a participação, a escuta e a expressão de ideias.
- **Diários de leitura:** Acompanhar as reflexões pessoais e as conexões com o texto.
- **Comentários:** Analisar a qualidade das intervenções e a capacidade de argumentação.
- **Produções responsivas:** Criar textos, desenhos, vídeos ou outras formas de expressar a compreensão da obra.

- **Autoavaliações:** Incentivar o aluno a refletir sobre seu próprio percurso como leitor.
- **Participação em práticas de compartilhamento:** Observar como o estudante interage em clubes de leitura, saraus, etc.

Essa perspectiva se aproxima muito do que Cosson (2014) nos ensina, especialmente quando a leitura é acompanhada em situações coletivas, como os círculos de leitura. Nesses momentos, o professor não avalia apenas as respostas individuais, mas também a capacidade de escuta, o diálogo, a argumentação e a construção compartilhada de sentidos. É uma forma de ver o leitor em ação, em sua jornada de descoberta e interação com a literatura.

5.1 Indicadores de letramento literário

Os indicadores ajudam o professor a acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em diferentes dimensões.

Dimensão	Indicador inicial	Em desenvolvimento	Avançado
Acesso e adesão	Aceita participar quando convidado	Escolhe textos com apoio	Busca leituras e recomenda obras
Compreensão textual	Reconhece fatos e personagens	Relaciona elementos a sentidos	Analisa escolhas de linguagem
Apreciação estética	Expressa gosto ou recusa	Justifica preferências com trechos	Compara estilos e efeitos
Participação social	Escuta colegas	Compartilha impressões	Sustenta diálogo e acolhe divergências
Autoria responsiva	Produz registros simples	Produz comentários e respostas criativas	Cria textos em diálogo crítico com obras

Rubrica formativa:

Critério	1 – Inicial	2 – Em desenvolvimento	3 – Consistente	4 – Avançado
Participação	Participa pouco	Faz comentários breves	Contribui com pertinência	Mobiliza o grupo com perguntas e sínteses
Uso do texto	Opina sem referência	Localiza trechos	Usa pistas para sustentar leitura	Relaciona várias pistas e ambiguidades

Critério	1 – Inicial	2 – Em desenvolvimento	3 – Consistente	4 – Avançado
Interpretação	Fica no resumo	Formula hipóteses simples	Constrói interpretação coerente	Compara interpretações e amplia sentidos
Apreciação	Diz se gostou ou não	Justifica por tema/personagem	Relaciona apreciação à linguagem	Analisa efeitos estéticos
Registro	Registro incompleto	Registro compreensível	Registro articulado	Registro autoral e reflexivo

Esses instrumentos podem ser adaptados para notas, conceitos ou devolutivas qualitativas.

Ao avaliar o letramento literário, é crucial que não transformemos o prazer da leitura em uma obrigação mecânica ou um objeto de controle. Como nos inspira Soares (2023), precisamos reconhecer que o gosto pela leitura é algo socialmente construído e que a avaliação deve valorizar o processo.

Isso significa que, em vez de focar apenas em respostas "certas", devemos observar se o estudante:

- Conseguiu expressar o que sentiu e pensou sobre a leitura.
- Justificou sua apreciação com base no texto.
- Escutou e considerou as interpretações dos colegas.
- Demonstrou maior abertura para novas experiências literárias.

Além disso, a avaliação do letramento literário deve considerar a **disposição leitora** do aluno, como Pedrosa (2021) nos convida a refletir. Pequenos avanços são evidências formativas valiosas! Por exemplo, um estudante que antes resistia à leitura e agora participa de rodas de conversa, ou que antes abandonava os textos e agora consegue ler com algum apoio, ou que passa de uma opinião genérica para um comentário fundamentado com trechos do texto. Esses "pequenos deslocamentos" são sinais importantes de progresso e merecem ser reconhecidos e valorizados.

Indicador complementar (padrão institucional) – Progressão da autonomia leitora

Componente curricular: Língua Portuguesa | **Etapas:** Ensino Fundamental – Anos Finais
Finalidade: disponibilizar um indicador formativo para **monitorar a evolução da autonomia** na escolha, na persistência e na circulação social das leituras, subsidiando mediações, rodízios de acervo e projetos de leitura.

Que tal termos uma ferramenta para acompanhar de perto o desenvolvimento da autonomia leitora de nossos alunos? Apresentamos um **Indicador de Progressão da Autonomia Leitora**, que nos ajudará a observar como eles escolhem, persistem e compartilham suas leituras, subsidiando nossas mediações e projetos.

1. Por que este indicador é importante? (Alinhamento com a BNCC)

Este indicador se conecta diretamente com as práticas e comportamentos que a BNCC espera de nossos estudantes, especialmente no Campo Artístico-Literário e no Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa:

- **EF69LP45:** Selecionar obras e justificar suas escolhas, mostrando que estão se tornando leitores autônomos.
- **EF69LP46:** Participar de rodas de leitura, clubes e fazer recomendações, compartilhando suas experiências.
- **EF69LP49:** Adotar a leitura como prática e se abrir a textos mais desafiadores, ampliando seu repertório.
- **EF69LP32:** Organizar informações e referências para suas escolhas e apreciações, quando buscam ativamente novos livros.

Importante: Este indicador não serve para dar nota! Ele é uma ferramenta de diagnóstico e formação, para nos ajudar a replanejar nossas aulas e aprimorar o acesso ao acervo da escola.

2. Escala de Progressão (5 níveis):

Propomos uma escala com 5 níveis para observarmos a evolução dos alunos. Vocês devem registrar as evidências ao longo do bimestre/trimestre.

- **Nível 1 — Dependência de indicação**
 - o **Descrição:** O aluno só escolhe um livro se o professor indicar e precisa de muita ajuda para começar e continuar a leitura.
 - o **Sinais:** Espera o "livro da turma", não explora a biblioteca, não lê sinopses.
 - o **O que fazer:** Oferecer poucas opções de livros, fazer leitura compartilhada e criar rotinas para que ele persista na leitura.
- **Nível 2 — Escolha guiada**
 - o **Descrição:** O aluno escolhe entre as opções que o professor ou a biblioteca oferecem, mas ainda precisa de apoio para decidir.
 - o **Sinais:** Compara capas/sinopses quando orientado, aceita sugestões, começa a ler com suporte.
 - o **O que fazer:** Ampliar as opções de gêneros e temas, e criar um "contrato de leitura" ou rotina de escolha.
- **Nível 3 — Escolha justificada**
 - o **Descrição:** O aluno escolhe um livro e consegue explicar por que o escolheu, com base em seus interesses ou em informações da obra.
 - o **Sinais:** Lê sinopses, busca autores/temas de interesse, comenta sobre o que espera da leitura.
 - o **O que fazer:** Incentivar a troca de ideias sobre as escolhas, propor desafios de leitura e apresentar novos gêneros.
- **Nível 4 — Busca autônoma**
 - o **Descrição:** O aluno busca livros por conta própria, a partir de suas leituras anteriores ou de recomendações.

- o **Sinais:** Pede sugestões a colegas, explora a biblioteca, busca "livros semelhantes" ao que gostou.
- o **O que fazer:** Criar espaços para que ele compartilhe suas descobertas e estimular escolhas mais desafiadoras, oferecendo suporte.

- **Nível 5 — Leitor mediador**

- o **Descrição:** O aluno recomenda obras e influencia outros leitores, participando ativamente de práticas de compartilhamento.
- o **Sinais:** Escreve/expõe recomendações, justifica suas apreciações, mobiliza colegas, ajuda na curadoria do acervo.
- o **O que fazer:** Atribuir papéis de protagonismo (curadoria participativa, QR literário, embaixadores de leitura) e qualificar a argumentação.

3. Evidências mínimas (o que conta como prova em cada nível):

A escola deve coletar evidências simples e fáceis de rastrear, como:

- **Registro de escolha:** Ficha de empréstimo com o motivo da escolha (1-2 linhas) – fortalece EF69LP45.
- **Roteiros/cartões de recomendação:** Para murais, conselhos jovens, QR codes – fortalece EF69LP46.
- **Listas de "livros semelhantes" e trilhas pessoais:** Mostra a curadoria do aluno (EF69LP32).
- **Registros de permanência/desafio:** Metas de leitura, diário, semáforo – apoia a adesão (EF69LP49).

4. Instrumento de registro (modelo institucional – uso recomendado):

Sugestão: preencher bimestral/trimestralmente, com base nas evidências, e dar um retorno ao estudante.

INDICADOR – PROGRESSÃO DA AUTONOMIA LEITORA (Bimestre/Trimestre: ____)

Estudante: ...

5.2 Formação continuada para professores municipais

Para que a educação literária se fortaleça em nossas escolas, a **formação continuada** é essencial. Afinal, nosso papel vai muito além de apenas aplicar atividades; somos mediadores de leitura, e isso exige que estejamos sempre nos aprimorando.

Leites, Michalski e Missio (2021) nos ajudam a entender a importância de ações formativas que unam a teoria e a prática no trabalho com o texto literário na Educação Básica. Por isso, a formação continuada em literatura não deve se resumir a palestras isoladas. Ela precisa funcionar como uma verdadeira **comunidade de professores-leitores**, onde nós, docentes, possamos ler juntos, discutir obras, planejar mediações, compartilhar nossas experiências e refletir coletivamente sobre como estamos formando leitores literários. É nesse diálogo e nessa troca que crescemos e enriquecemos nossa prática.

Proposta de HTPC literário:

Encontro	Tema	Produto
1	Professor leitor: memórias, repertórios e desafios	Mapa coletivo de experiências leitoras
2	BNCC e Campo Artístico-Literário sem instrumentalização	Mapa de habilidades por projeto
3	Mediação de leitura: perguntas que abrem sentidos	Banco de perguntas literárias
4	Círculos, tertúlias e clubes de leitura	Roteiro comum para uso nas turmas
5	Acervo, curadoria e diversidade	Lista priorizada de aquisição/rodízio
6	Avaliação formativa em literatura	Rubrica escolar ou municipal adaptável

Para fortalecer a educação literária em nossas escolas, sugerimos algumas **ações práticas** para a formação continuada:

- Organizar ciclos semestrais de formação em literatura.
- Criar grupos de professores-leitores para trocas e discussões.
- Produzir cadernos de práticas da rede, com ideias e experiências.
- Mapear os acervos das escolas para otimizar o uso.
- Planejar um rodízio municipal de obras, ampliando o acesso.
- Articular parcerias com universidades, bibliotecas e autores locais.
- Garantir tempo para o planejamento colaborativo entre os docentes.

A formação continuada deve valorizar o professor como um leitor ativo, pesquisador e mediador. Ela precisa ir além de apenas apresentar teorias, focando em atividades que nos ajudem a ler e estudar obras, planejar sequências didáticas e acompanhar as experiências em sala de aula.

Romero Hernández (2018) nos lembra que o professor mediador se constrói também pela narrativa de sua própria experiência. Por isso, uma boa política de formação pode incluir não só metodologias, mas também práticas de leitura entre nós, professores, a escrita de autobiografias leitoras, a criação de clubes de leitura docentes, a análise de sequências didáticas e a socialização de práticas bem-sucedidas.

Silva Júnior (2023) reforça a importância de formar professores que atuem de forma responsiva. Isso significa que não devemos apenas aplicar roteiros prontos, mas sim ler o contexto de nossa turma, responder às suas necessidades e construir táticas pedagógicas que sejam realmente viáveis e eficazes.

Roteiro de oficina docente:

Oficina de mediação da leitura literária – do texto à prática em sala (ciclo de implementação e devolutiva)

Público-alvo: professores(as) de Língua Portuguesa (Anos Finais)

Espaço: HTPC / formação continuada / jornada pedagógica

Natureza: formativa (não classificatória)

Produtos do encontro: plano adaptado por série, instrumentos de registro e protocolo de devolutiva

1. Qual o objetivo desta oficina?

Esta oficina busca qualificar nossa mediação em leitura literária, orientando o planejamento e a implementação de práticas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades da BNCC para Língua Portuguesa (Anos Finais), especialmente no campo artístico-literário. Nosso foco será a fruição, a interpretação sustentada por evidências do texto e as práticas de compartilhamento.

2. Habilidades da BNCC que vamos mobilizar:

A oficina tomará como referência, para transposição didática e acompanhamento, as seguintes habilidades:

- **EF67LP28:** Leitura e apreciação de textos literários com estratégias e fruição.
- **EF69LP46:** Práticas de compartilhamento e recepção de obras, com comentários estéticos e afetivos, apropriando-se dos gêneros envolvidos nessas práticas.
- **EF69LP49:** Adesão às práticas de leitura e enfrentamento de textos desafiadores com mediação e ativação de conhecimentos prévios.
- **EF69LP47:** Reconstrução da textualidade e compreensão de efeitos de sentido (interpretação com materialidade textual).
- **EF69LP34:** Registros de leitura (grifos, notas, sínteses) como apoio à compreensão e retextualização.
- **EF69LP54:** Oralização/expressividade (ritmo, pausas, entonação) e seus efeitos de sentido quando houver leitura em voz alta.
- **EF69LP45:** Posicionamento crítico e argumentação (descrição × opinião) em recomendações/resenhas e escolhas de leitura.

3. Nosso referencial metodológico:

A oficina será organizada seguindo a sequência básica do letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação. O objetivo é garantir que a experiência direta com o texto anteceda explicações e que a interpretação consolide sentidos com o compartilhamento.

4. Etapas da Oficina:

Etapa 1 — Motivação e experiência estética (individual - obrigatória)

- **Objetivo:** Conectar os professores com a experiência da leitura literária.

- **Procedimentos:** Leitura silenciosa de um texto literário curto. Em seguida, cada professor registrará em uma ficha (ver modelo 5.1) a imagem/efeito que o texto deixou, uma pergunta interpretativa e um trecho-pista que sustente seu sentido.

Etapa 2 — Círculo de leitura entre os professores (obrigatória)

- **Objetivo:** Compartilhar interpretações, argumentar e vivenciar a mediação.
- **Procedimentos:** Os professores, em grupos, discutirão as perguntas e os trechos-pista registrados, praticando a escuta e a réplica. O formador mediará, garantindo que as interpretações sejam sustentadas pelo texto.

Etapa 3 — Planejamento de miniplano de mediação (em grupo - obrigatória)

- **Objetivo:** Transpor a experiência da oficina para a prática em sala de aula.
- **Procedimentos:** Em grupos (por série/ano), os professores adaptarão um miniplano de mediação para suas turmas, incluindo:
 - o Um texto literário curto.
 - o Um momento de fruição inicial.
 - o Uma pergunta aberta que exija retorno ao texto.
 - o Uma prática de compartilhamento (círculo/roda).
 - o Um instrumento de registro (diário, ficha, etc.).

Etapa 4 — Protocolo de observação e registro (obrigatória)

- **Objetivo:** Definir como observar e registrar o processo dos alunos.
- **Procedimentos:** Os professores discutirão e adaptarão um checklist de mediação (ver modelo 5.2) para usar em sala. Se a leitura oral for central, incluirão um campo de observação de oralização (pausas, ritmo, entonação) – EF69LP54.

Etapa 5 — Aplicação em sala (obrigatória)

- **Objetivo:** Implementar o miniplano de mediação com os alunos.
- **Procedimentos:** Cada professor aplicará o miniplano em sua turma, utilizando o checklist adaptado para observar e registrar as evidências de aprendizagem dos estudantes.

Etapa 6 — Devolutiva coletiva para avaliar resultados (obrigatória)

- **Objetivo:** Consolidar a aprendizagem institucional e replanejar práticas da rede a partir de evidências.
- **Procedimentos:** Em um HTPC seguinte, cada professor apresentará, usando o quadro de devolutiva (ver modelo 5.3):
 - 2–3 evidências do estudante (ex.: fichas, trechos citados, síntese).
 - O que funcionou na mediação (adesão/permanência).
 - Ajustes necessários (perguntas, ritmo, apoio, instrumentos).

5. Modelos prontos (para anexar ao guia) – uso em oficina:

5.1 Ficha do professor participante (Etapa 1)

REGISTRO	DA	EXPERIÊNCIA	ESTÉTICA	(FORMAÇÃO) Texto:
Imagem/efeito que ficou: _____				
Pergunta	interpretativa:	_____	Trecho	pista (página/linha):
		Como o trecho	sustenta	meu sentido?

5.2 Checklist do professor (Etapa 4 – sala de aula)

CHECKLIST DE MEDIAÇÃO (SALA) – LEITURA LITERÁRIA () Houve fruição inicial antes de explicações. () Estudantes citaram trecho pista ao interpretar. () Houve réplica/contraponto com evidência textual. () Registros foram feitos (grifos/notas/diário). () Houve estratégia de permanência/apoio ao desafio. () (Se leitura oral) houve trabalho com ritmo/pausas/entonação. Observações e próximos ajustes: _____

5.3 Quadro de devolutiva (Etapa 6 – retorno coletivo)

DEVOLUTIVA (HTPC) – CICLO DE IMPLEMENTAÇÃO	Prática aplicada:
_____	Série: _____ Evidências coletadas (2–3): 1)
_____	2) _____ 3)
_____	O que funcionou (adesão/partilha/qualidade das falas):
_____	O que precisa ajustar (perguntas, apoio, tempo, instrumentos):
_____	Encaminhamento de rede (pactos para o próximo ciclo):

6. Disposições finais (normas de implementação)

1. A oficina não deve se limitar à discussão; ela deve gerar um plano, instrumentos, aplicação e devolutiva, garantindo um ciclo formativo completo.
2. As mediações planejadas devem priorizar o retorno ao texto e o compartilhamento fundamentado (com "pista textual"), evitando interpretações sem sustentação.
3. O acompanhamento deve ser formativo, com registros simples e replanejamento orientado por evidências.

5.3 Perspectivas de humanização e cidadania

Promover o letramento literário em nossas salas de aula é muito mais do que ensinar a interpretar textos; é formar leitores capazes de interpretar o mundo. Como nos ensina Paulo Freire (1989), a leitura é uma prática que conecta a palavra à realidade, o texto à vida. A literatura nos coloca diante de vidas, vozes, conflitos, culturas e experiências diversas, ampliando nossa capacidade de sentir, imaginar, argumentar e conviver com a diferença. Nesse sentido, Antonio Candido (2011) é fundamental ao nos mostrar que a literatura é uma força de humanização, capaz de organizar a experiência humana e expandir nossa sensibilidade.

Por isso, a educação literária é também uma dimensão da cidadania. Ao garantir o acesso à literatura como um direito, e ao fazer com que ela se torne parte do cotidiano escolar, a escola afirma que a literatura tem um lugar essencial na formação humana. Cada roda de leitura, cada diário, cada sarau, cada recomendação, cada conversa interpretativa e

cada obra compartilhada contribui para a formação de uma verdadeira comunidade leitora. Essa visão se alinha com Paulino e Cosson (2009), que defendem que a literatura deve ser vivida dentro e fora da escola, em práticas sociais de leitura, apropriação e compartilhamento.

Ler literatura na escola é, portanto, construir tempo para a experiência, linguagem para a subjetividade, repertório para a cultura e comunidade para o compartilhamento. Nós, professores mediadores, somos a presença que torna esse encontro possível. No entanto, precisamos de condições institucionais para sustentar esse trabalho. Colomer (2007) destaca que a formação do leitor depende de continuidade, mediação e condições concretas de acesso às obras, enquanto Candido (2011) reforça a importância da literatura como uma dimensão indispensável para a nossa humanização.

Síntese pedagógica final (padrão institucional)

Seis elementos para uma escola que promove letramento literário

Para construirmos uma escola que realmente promova o letramento literário, precisamos de um olhar atento a seis elementos essenciais. Eles devem guiar tanto nossa prática em sala de aula quanto as políticas educacionais do município.

Princípio Orientador: Os 6 Elementos do Letramento Literário

Uma escola que forma leitores literários garante:

1. **Acesso:** Livros disponíveis e variados.
2. **Tempo:** Espaço na rotina para a leitura.
3. **Mediação:** Apoio do professor para aprofundar a leitura.
4. **Diversidade:** Variedade de textos, gêneros e autores.
5. **Escuta:** Valorização das vozes e interpretações dos alunos.
6. **Circulação Social:** Compartilhamento das leituras com a comunidade.

Referencial de Organização Pedagógica:

A sequência básica do letramento literário – que envolve **motivação, introdução, leitura e interpretação** – oferece um caminho didático consistente. Ela nos ajuda a mediar a leitura e a manter o aluno engajado com o texto, sem nunca substituir o contato direto com a obra.

1. Acesso (Acervo, Disponibilidade, Escolha Possível)

Para a sala de aula (obrigatório):

- A escola deve garantir que os alunos tenham acesso regular a textos literários, seja na sala de aula, na biblioteca ou por meio de acervos circulantes. É importante que haja uma curadoria nossa, mas também a possibilidade de escolha pelos estudantes.
- As atividades de escolha devem incluir o apoio de textos de apreciação (como sinopses, quarta capas, resenhas), para que os alunos façam escolhas mais autônomas e conscientes.

Para a política municipal (obrigatório):

- A política municipal deve assegurar um acervo mínimo por escola/ano, com reposição e rodízio, baseando-se na demanda (quais livros, gêneros e temas são mais procurados).

Habilidades BNCC associadas: EF67LP28; EF69LP45; EF69LP46.

2. Tempo (Rotina de Leitura, Persistência, Permanência)

Para a sala de aula (obrigatório):

- Devemos garantir um tempo semanal para a leitura literária, com rotinas claras e flexíveis. Isso inclui momentos de leitura silenciosa, leitura em voz alta (pelo professor ou pelos alunos), leitura compartilhada e rodas de leitura.
- As rotinas devem prever estratégias para que os alunos persistam na leitura, mesmo diante de textos mais desafiadores.

Para a política municipal (obrigatório):

- A política municipal deve prever um tempo mínimo semanal para a leitura literária no currículo escolar.

Habilidades BNCC associadas: EF69LP49; EF69LP46; EF69LP34.

3. Mediação (Fruição, Interpretação, Argumentação)

Para a sala de aula (obrigatório):

- Nossas mediações devem priorizar a fruição inicial do texto, antes de qualquer análise.
- Devemos incentivar a interpretação baseada em evidências textuais, com os alunos citando trechos para justificar suas ideias.
- As discussões devem promover a réplica e o contraponto, sempre com base no texto.

Para a política municipal (obrigatório):

- A política municipal deve oferecer formação continuada para nós, professores, com foco em estratégias de mediação da leitura literária.

Habilidades BNCC associadas: EF69LP47; EF69LP45; EF69LP46.

4. Diversidade (Gêneros, Temas, Autores, Desafios)

Para a sala de aula (obrigatório):

- Devemos oferecer um repertório diversificado de textos literários, incluindo diferentes gêneros, temas, autores (clássicos e contemporâneos, nacionais e estrangeiros) e níveis de desafio.
- A diversidade deve contemplar também as diferentes formas de acesso à literatura (livros físicos, digitais, audiolivros, etc.).

Para a política municipal (obrigatório):

- A política municipal deve garantir que os acervos das escolas sejam diversificados, refletindo a pluralidade cultural e literária.

Habilidades BNCC associadas: EF69LP49; EF69LP45; EF69LP46.

5. Escuta (Vozes, Diálogos, Subjetividade)

Para a sala de aula (obrigatório):

- Devemos criar espaços onde os alunos possam expressar suas impressões, afetos e interpretações sobre as obras, valorizando suas vozes.
- É importante que eles aprendam a escutar e a dialogar com as interpretações dos colegas, construindo sentidos coletivamente.
- Devemos usar instrumentos de registro (como diários de leitura ou mapas afetivos) para acompanhar a subjetividade de cada leitor.

Para a política municipal (obrigatório):

- A política municipal deve prever momentos de devolutiva em HTPC, com base nas evidências coletadas em sala, para que possamos ajustar nossas práticas.

Habilidades BNCC associadas: EF69LP46; EF69LP34; (escuta/nota quando aplicável) EF69LP26 ou EF67LP24.

6. Circulação Social (Leitura como Prática Pública e Comunitária)

Para a sala de aula (obrigatório):

- As sequências de leitura devem culminar em produtos que circulem, como murais de recomendações, QR Codes literários, resenhas curtas, podcasts culturais. Isso valoriza a autoria dos alunos e amplia o público leitor.
- A circulação deve ser mediada para manter a qualidade argumentativa, diferenciando descrição de opinião e exigindo justificativa, evitando apenas "gosto/não gosto".

Para a política municipal (obrigatório):

- A política municipal deve prever programas e eventos de circulação (feiras, mostras, mapas literários do território, clubes inter-escolas), integrando a escola e a comunidade.

Habilidades BNCC associadas: EF69LP46; EF69LP45; EF69LP07; (quando podcast) EF69LP12/EF69LP10; (quando entrevistas comunitárias) EF69LP39.

Indicadores e Evidências Mínimas (Recomendação Institucional)

Para monitorar a política e a prática, a rede deve utilizar evidências simples, como:

- **Acesso:** Planilha de acervo (título, gênero, exemplares, ano indicado, desafio, possibilidades didáticas).
- **Tempo:** Registro de rotina semanal de leitura e participação.

- **Mediação:** Presença de retorno ao texto (trecho pista) em discussões e produções.
- **Diversidade:** Variedade de gêneros/temas/autorias trabalhadas ao longo do período.
- **Escuta:** Portfólios de diários/mapas e sínteses de rodas.
- **Circulação social:** Número e qualidade de produtos circuláveis (resenhas, murais, QR/podcasts, mapas comunitários).

Síntese: Uma escola comprometida com o letramento literário assegura acesso, tempo, mediação, diversidade, escuta e circulação social. Esses seis elementos, articulados, transformam a leitura literária em prática formativa, cultural e cidadã, e por isso devem orientar simultaneamente o trabalho cotidiano em sala e as ações estruturantes de uma política municipal de leitura.

PALAVRA FINAL AO PROFESSOR

A literatura não floresce na pressa. Ela pede tempo, pede presença, pede um adulto leitor por perto. Pede que a escola seja mais do que um lugar de tarefas: que seja um lugar de encontros. Porque cada vez que um estudante diz “eu nunca tinha pensado nisso”, ou guarda uma frase no caderno como quem guarda um segredo, algo muda — por dentro. E isso é educação de verdade.

Este guia é um convite para perceber que o que você faz na rotina — às vezes com poucos livros, pouco tempo e muitas turmas — tem uma força imensa quando vira constância. Uma roda de leitura bem conduzida não é “atividade”: é comunidade. Um texto lido em voz alta não é “recurso”: é ponte. Um debate em que ninguém ri do outro não é “dinâmica”: é cuidado. E um livro que circula, que passa de mão em mão e volta com marcas, comentários e vontade de conversar... isso é cultura literária acontecendo.

Formar leitores literários não é acelerar interpretações nem colecionar resumos. É construir, aos poucos, uma relação: com a palavra, com o outro, consigo mesmo. É ensinar o estudante a se aproximar de um texto sem medo — a estranhar, a perguntar, a discordar, a rir, a se emocionar. É ajudá-lo a descobrir que a leitura não é prova; é experiência.

E aqui mora a beleza do trabalho docente: o professor mediador não entrega sentidos prontos. Ele abre espaço para o sentido nascer. Ele escolhe o trecho certo, faz a pausa certa, lança a pergunta que acende a conversa. Ele acolhe o silêncio de quem ainda está chegando, valoriza a hipótese de quem arrisca, amplia o olhar de quem já tem repertório. Mediação é isso: criar condições para que os estudantes leiam, sintam, pensem, questionem, interpretem e compartilhem — com respeito, com coragem e com alegria.

Quando a literatura entra na escola desse jeito, ela deixa de ser “conteúdo” e vira direito. Deixa de ser “exercício” e vira linguagem para existir. Deixa de ser “um texto” e vira um lugar onde o estudante aprende a reconhecer as próprias emoções, a nomear injustiças, a imaginar futuros e a compreender melhor o mundo que o cerca. E isso também é cidadania: porque quem lê literatura aprende a ver o humano — inclusive quando ele está escondido.

Ler literatura nos Anos Finais é construir uma ponte firme entre palavra e mundo, entre imaginação e crítica, entre o que cada um vive e o que podemos viver juntos. É permitir que o estudante descubra algo essencial: os textos literários não servem apenas para contar histórias — eles ajudam a formar sujeitos capazes de narrar, compreender e transformar as próprias histórias.

E, no fundo, é isso que sua aula pode ser: um lugar onde a vida ganha linguagem. Um lugar onde alguém, talvez pela primeira vez, se vê como leitor — e percebe que o livro também pode ser casa.

REFERÊNCIAS

ALBANESE, Bruno Cuter. Leituras transmídia de literatura por design: (sub)versões do cânone no Ensino Fundamental II. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 670-685, set./dez. 2021. Disponível em: [\[https://doi.org/10.1590/0103181310983011520211008\]](https://doi.org/10.1590/0103181310983011520211008)(<https://doi.org/10.1590/0103181310983011520211008>).

ALBANO, Sandra Aparecida dos Santos Magatti. **Formação literária: uma experiência prototípica multiletrada**. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>]. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 1, p. 41-44, 2 jan. 2020. Disponível em: [<https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>]. Acesso em: 23 jul. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240035, 2019. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240035>].

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

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

COLOMER, Teresa. La educación literaria. In: ARMENDANO, Carmen; MIRET, Isabel (coord.). **Lectura y bibliotecas escolares: Metas educativas 2021**. Madrid: EOI, 2009. p. 71-82.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão, v. 35, p. 73-92, jan./jun. 2021. Disponível em: [<https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>]. Acesso em: 9 jul. 2025.

FELÍCIO, Rosane de Paiva. Um olhar sobre concepções teóricas presentes na BNCC, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental: a leitura literária e os novos/multiletramentos. **Interfaces**, v. 11, n. 3, p. 40-51, 2020. Disponível em: [<https://doi.org/10.5935/2179-0027.20200039>].

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

GERENT, Marilene de Fátima Pereira; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Práticas e eventos de leitura como promotores do letramento pela literatura. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 67, e14, 2024. Disponível em: [<https://doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17457>].

HAUY, María Elena. Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. ****Zona Próxima****, n. 20, p. 22-34, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.14482/zp.20.4532>.

ISSE, Renan Marques. O letramento literário e a escolarização da literatura infantojuvenil. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, n. 35, v. 35, p. 179-196, jul./dez. 2020. Disponível em: [<https://doi.org/10.12957/cadsem.2020.48001>].

JAGHER, Cleide Maria; SANTOS, Mariana; ARAÚJO, Vilma da Silva. Mediação de leitura literária e letramento literário na escola: uma abordagem reflexiva. **Kiri-kerê: Pesquisa em**

Ensino, Dossiê n. 8, p. 219-236, ago. 2022. Disponível em: [https://doi.org/10.47456/krkr.v1i8.37982].

JARDIM, Alyne de Souza; GALHARDO, Irma; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. O letramento literário: a literatura escolarizada. **Dialogia**, São Paulo, n. 32, p. 307-320, maio/ago. 2019. Disponível em: [https://doi.org/10.5585/Dialogia.n32.13219].

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEITES, Amalia Cardona; MICHALSKI, Alyssa Dillenburg; MISSIO, Juliana de Andrade. “O espaço da literatura em sala de aula”: diferentes abordagens do trabalho com o texto literário na Educação Básica. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 143-152, nov. 2021.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019. Disponível em: [https://doi.org/10.1590/1984-6398201912582]

OLIVEIRA, R. C.; GOULART, I. La lectura literaria en el aula de clase: primeros pasos para una práctica de alfabetismo literario. In: **JORNADAS DE LITERATURA PARA NIÑOS Y SU ENSEÑANZA**, 3., 2018, Ensenada. Actas [...]. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Secretaría de Extensión Universitaria y Departamento de Letras, 2018. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10903/ev.10903.pdf>. Acesso em: 15/03/2026.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEDROSO, Carla Carvalho. **Da leitura imposta à leitura disposta: mediação pedagógica da leitura literária no Ensino Fundamental**. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

RODRIGUES, Simone de Souza; SANTOS, Pedro Fernando dos. A prática da leitura literária no 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Alexandre Parente de Sá, Cabrobó-PE. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 53, p. 835-845, dez. 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.14295/online.v14i53.2916]

ROMERO HERNÁNDEZ, Hugo Alberto. **El maestro mediador de lectura literaria: narrativas de una experiencia**. 2018. Dissertação (Maestría en Educación) – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2018.

SCHMIDT, Robson Rosa. **A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas**. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUZA, Renata Junqueira de; MACÊDO, Jhennefer Alves. Ensino de literatura e letramento literário: as estratégias metacognitivas de leitura e a formação de leitores. **Cadernos Zygmunt Bauman**, São Luís, v. 9, n. 20, p. 23-41, 2019. Disponível em: [https://cajapio.ufma.br/index.php/bauman/article/view/11863] Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Carlos Henrique Ramos da; SILVA, Josivaldo Custódio da. O ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental: reflexões a partir da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, v. 5, n. 2, p. 69-89, jul./dez. 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.56814/lel.v5i2.1592]

SILVA, Humbelina Santos da. **Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no Ensino Fundamental?** 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2020.

SILVA, Telma Sales Nogueira da. **Socialização da leitura: formação do leitor literário no Ensino Fundamental II.** 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2021.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Letramento literário, ação docente responsiva ativa e atuação tática do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté/SP, v. 28, n. 1, p. 21-48, 1º sem. 2023.

SOARES, Ivanete B. O controle da fruição literária na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280077, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280077>.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUSA, Carlos Vieira de. **Proposta de material didático para aulas de literatura no Ensino Fundamental II: caminhos literários para o ciclo de leitura**. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2020.

SOUSA, Soraya de Melo Barbosa; SILVA, Adriana das Chagas Pereira da; SANTOS, Tayane Fernandes dos. Práticas de leitura literária na formação: experiências e reflexões à luz da BNCC. **Revista de Letras Juçara**, Caxias, v. 7, n. 1, p. 192-212, jul. 2023. Disponível em: [<https://doi.org/10.18817/rlj.v7i1.3234>].

SOUSA, Hildenia Onias de. **Letramento literário na escola: uma proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental**. 2023. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Letras, João Pessoa, 2023.

TABAK, Fani Miranda. Leituras do literário e subjetividade. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, e63240, maio/ago. 2024. Disponível em: [<https://doi.org/10.1590/1517-106X/2024e63240>].

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZANARDO, Izana Néia; VASCONCELOS, Cláudia Zanata de Oliveira; COCCO, Marta Helena. Análise sobre a presença da literatura em um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – anos finais: contribuições para o letramento literário. **Revista Moinhos**, Tangará da Serra, v. 8, p. 48-61, 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

APÊNDICE A – PLANOS PRÁTICOS PARA AÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Este apêndice reúne modelos práticos de planejamento para professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O objetivo é oferecer instrumentos simples e funcionais, compatíveis com a realidade das escolas municipais de Taubaté/SP: turmas heterogêneas, pouco tempo pedagógico, diferentes níveis de fluência leitora e acervos variados. As propostas articulam currículo e práticas de linguagem, integrando leitura literária, oralidade, escrita, escuta e participação social.

Os modelos foram pensados para funcionar mesmo com poucos recursos e podem ser adaptados a diferentes espaços da escola (sala, biblioteca, pátio, laboratório) ou a ambientes digitais simples. A orientação central é planejar de forma enxuta, com continuidade: priorizar rotinas possíveis e sustentáveis, como leitura semanal, rodas quinzenais, registros breves, mural de recomendações, baú da leitura e sarau bimestral.

A.1 Princípios para planejar na realidade municipal

Princípio	Como aplicar na prática
Simplicidade	Preferir planos que possam ser executados com recursos básicos (livro, cópia, caderno, quadro, cartolina, celular do professor ou acervo da escola).
Continuidade	Manter pequenas ações semanais, em vez de projetos grandes que acontecem apenas uma vez no ano.
Flexibilidade	Adaptar textos, tempo e produtos conforme o nível da turma, o calendário escolar e o acervo disponível.
Leitura integral	Garantir textos completos sempre que possível, especialmente contos, crônicas, poemas, cordéis e capítulos selecionados.
Mediação oral	Usar conversa, leitura em voz alta, perguntas abertas e escuta para apoiar estudantes com menor fluência leitora.
Registro breve	Trabalhar com registros curtos, viáveis e frequentes (bilhetes, frases, mapas, comentários, áudio, desenho legendado ou diário de leitura).
Valorização do território	Relacionar literatura a memórias, bairros, histórias familiares, cultura local, espaços públicos, paisagens e experiências dos estudantes.
Avaliação formativa	Observar participação, avanço na interpretação, uso de trechos do texto, escuta dos colegas e ampliação da autonomia leitora.

A.2 Modelo de planejamento anual simplificado

Este modelo pode ser utilizado pela equipe de Língua Portuguesa no início do ano letivo ou adaptado em reuniões pedagógicas. A intenção é garantir uma visão geral das experiências literárias essenciais para cada turma.

MODELO 1 — Ficha anual (1 página)

Use como “capa” do seu planejamento. Você preenche uma vez e revisa a cada bimestre.

Planejamento anual simplificado — Língua Portuguesa (Anos Finais)

Campo	Preenchimento prático (modelo)
Escola	_____
Ano/turma	☐ 6º ☐ 7º ☐ 8º ☐ 9º — Turma: _____
Professor(a)	_____
Período	Ano letivo _____ (ou Semestre/Bimestres)
Diagnóstico inicial	Leitura: () baixa () média () boa. Fluência: _____. Interesse: _____. Oralidade: _____. Acesso a livros fora da escola: _____.
Meta realista de leitura	Ex.: 1 obra curta por bimestre + roda quinzenal + diário literário 1x/mês.

Gêneros prioritários	☐ conto ☐ crônica ☐ poema ☐ cordel ☐ HQ ☐ teatro ☐ lenda/mito ☐ miniconto ☐ slam ☐ romance juvenil
Obras/textos disponíveis	Acervo/sala de leitura: _____. Livro didático: _____. Domínio público/autorizados: _____.
Habilidades BNCC relacionadas (seleção enxuta)	Escolher 4 a 8 habilidades centrais do Campo Artístico-Literário (e 2–3 de apoio: oralidade/produção/AL).
Rotina literária	Ex.: 10 min leitura (semanal) + roda (quinzenal) + mural (mensal) + sarau (bimestral).
Produto por bimestre	Ex.: mural / podcast simples / sarau / diário / resenha oral / leitura dramatizada / varal de poemas / e-zine
Avaliação	Participação + diário + autoavaliação + rubrica simples + produção final + observação do professor
Apoios necessários	Cópias, livros, caixa/baú, cartolina, sala de leitura, som/celular, parceria biblioteca/coordenação

Dica de ouro: “poucas metas, bem acompanhadas” → BNCC funciona melhor quando você planeja experiências recorrentes de leitura/escuta/produção, não eventos isolados.

MODELO 2 — Mapa anual por bimestre

Este é o “mapa de execução”. Você preenche bimestre a bimestre.

Bimestre	Foco do bimestre (1 frase)	Gêneros/formatos	Obra(s) / corpus de textos	Habilidades BNCC (códigos)	Rotina (o que se repete)	Produto final	Avaliação (evidências)
1º	_____	_____	_____	_____	Leitura 10'/sem + roda quinzenal + diário	_____	Checklist + rubrica + diário + participação
2º	_____	_____	_____	_____	idem	_____	idem + autoavaliação
3º	_____	_____	_____	_____	idem + mural mensal	_____	rubrica + observação
4º	_____	_____	_____	_____	idem + ensaio do produto	_____	produção final + apresentação

A.3 Exemplo de planejamento anual viável

Bimestre	Foco literário	Gêneros	Ação principal	Produto simples
1º bimestre	Memórias, identidade e pertencimento	Poemas, crônicas e relatos literários	Escuta leitora, roda de memórias e leitura de textos curtos	Mural “ minha história com a leitura ”
2º bimestre	Mistério, humor e imaginação	Contos, minicontos, HQs e lendas urbanas	Círculos de leitura e mapa de pistas	Podcast curto ou painel de mistérios
3º bimestre	Vozes do Brasil e diversidade cultural	Cordel, literatura afro-brasileira, indígena e regional	Leitura compartilhada e sarau temático	Sarau ou varal literário
4º bimestre	Autoria e compartilhamento	Crônicas, poemas, fanfics, contos e teatro curto	Oficina de escrita e revisão em pares	Mostra literária da turma

Observação pedagógica: esse planejamento pode ser reduzido se houver muitos eventos no calendário escolar. O essencial é manter ao menos uma experiência literária significativa por bimestre.

A.4 Modelo de planejamento bimestral

- A) Este modelo ajuda o professor a transformar o planejamento anual em ações concretas para um bimestre.

PLANEJAMENTO BIMESTRAL — LÍNGUA PORTUGUESA (Anos Finais)

Identificação

- Bimestre: _____
- Ano/turma: _____
- Tema literário: _____

1. Gêneros (prioritários do bimestre)

- _____
- _____
- _____

2. Objetivo do bimestre (foco de aprendizagem)

- _____
- _____

3. Textos selecionados (corpus do bimestre)

- Textos 1 e 2 (contos/crônicas/poemas etc.): _____
- Textos curtos (minicontos/fragmentos): _____
- Texto multissemiótico (HQ/tirinha): _____
- Texto de tradição oral/local (lenda/causo): _____

4. Tempo previsto

- _____ aulas (distribuídas ao longo do bimestre)

5. Estratégias / Rotina de trabalho

- ☐ leitura em voz alta
- ☐ leitura em duplas/grupos
- ☐ rodas de conversa/hipóteses
- ☐ diário breve de leitura
- ☐ atividade investigativa (pistas, mapa, fichas)
- ☐ produção criativa (final alternativo / reescrita / dramatização)

6. Produto final (escolher 1 ou combinar)

- _____

7. Avaliação (evidências e instrumentos)

- Evidências: _____
- Instrumentos: ☐ observação ☐ diário ☐ rubrica simples ☐ autoavaliação ☐ produto final

8. Adaptações / Acessibilidade

- Para estudantes com dificuldade de leitura: _____
- Recursos: ☐ áudio ☐ leitura compartilhada ☐ trechos reduzidos ☐ apoio visual ☐ dupla colaborativa

B) Exemplo preenchido (com as informações fornecidas)

PLANEJAMENTO BIMESTRAL — LÍNGUA PORTUGUESA

Identificação

- **Bimestre:** 2º bimestre
- **Ano/turma:** 7º ano
- **Tema literário:** Mistério e imaginação

1. Gêneros (prioritários do bimestre)

- **Conto de suspense**
- **Miniconto**
- **HQ de mistério**
- **Lenda urbana**

2. Objetivo do bimestre (foco de aprendizagem)

- **Desenvolver a leitura de narrativas curtas, identificando pistas, narrador, conflito, espaço e a construção do suspense.**

3. Textos selecionados (corpus do bimestre)

- **2 contos curtos** (suspense)
- **2 minicontos**

- **1 HQ ou tirinha** (mistério)

- **1 lenda urbana/local**

4. Tempo previsto

- **6 a 8 aulas**, distribuídas ao longo do bimestre.

5. Estratégias / Rotina de trabalho

- **Leitura em voz alta** (modelo de fluência + suspense)
- **Leitura em duplas** (combinando papéis: leitor/“detetive de pistas”)
- **Mapa de pistas** (personagens, tempo, espaço, sinais do suspense, indícios)
- **Roda de hipóteses** (“quem?”, “o que aconteceu?”, “por quê?”)
- **Diário breve** (3 linhas: pista + hipótese + trecho que comprova)
- **Produção de final alternativo** (mantendo coerência com as pistas)

6. Produto final (opções)

- **Podcast de 1 minuto OU mural de pistas OU leitura dramatizada.**

7. Avaliação (evidências e instrumentos)

- **Participação** na roda de hipóteses
- **Registros** no diário breve
- **Uso de pistas textuais** (citar trechos/elementos do texto)
- **Produção final** (podcast/mural/dramatização)
- **Autoavaliação** (o que aprendi? qual pista usei melhor? como melhorei?)

8. Adaptações / Acessibilidade

- **Leitura compartilhada** (professor + turma)
- **Áudio do texto** (quando possível)
- **Dupla colaborativa** (um lê, outro registra/pensa pistas)
- **Trechos menores** com pausas para checagem de compreensão
- **Registro por desenho legendado** (pista desenhada + legenda curta)

A.5 Modelo de sequência didática curta – conto

A seguir está um **Modelo de Sequência Didática Curta – Conto (5 aulas)**, organizado e pronto para você **copiar/colar** e adaptar ao seu conto escolhido (suspense/mistério). Mantive exatamente a lógica das suas informações, mas deixei o material **mais “executável”** (com perguntas-guia, combinados, registros e variações de produto final).

Sequência didática curta – Conto

Tema: Como o conto cria suspense?

Ano sugerido: 7º ou 8º ano

Duração: 5 aulas (50 min cada, adaptável)

Recursos: conto impresso ou do livro didático; quadro; caderno; cartolina/sulfite; canetas marca-texto (opcional).

Objetivos de aprendizagem (do ciclo)

Ao final da sequência, espera-se que os estudantes consigam:

- Identificar **enredo, narrador, personagens, espaço e conflito** em narrativas curtas;
- Reconhecer e justificar **pistas textuais** que constroem suspense (clima, detalhes, cortes, silêncios, escolhas lexicais);
- Elaborar **hipóteses** e revisá-las com base em evidências do texto;
- Produzir uma **resposta criativa** (final alternativo, recomendação em áudio ou cartaz) com coerência narrativa.

Planejamento por aula (com desenvolvimento e registros)

Aula	Objetivo	Desenvolvimento (passo a passo)	Registro (evidência)
Aula 1	Criar expectativa e ativar repertório.	1) Mostrar apenas título, imagem ou frase inicial do conto. 2) Perguntas rápidas: “O que pode acontecer?”, “Quem pode narrar?”, “Que clima vocês imaginam?”. 3) Anotar no quadro palavras que indiquem suspense (ex.: “silêncio”, “sombra”, “barulho”, “estranho”). 4) Leitura inicial em voz alta (professor ou alunos, com pausas estratégicas).	Hipótese inicial no caderno: “ <i>Acho que a história será sobre... porque...</i> ”
Aula 2	Compreender enredo, narrador e conflito.	1) Retomar a leitura (concluir ou avançar). 2) Em conjunto, preencher um quadro: Personagens / Espaço / Tempo / Narrador / Conflito / Ponto de virada . 3) “Leitura de checagem”: pedir que localizem no texto um trecho que comprove cada item.	Mapa simples da narrativa (tabela ou esquema) com pelo menos 1 trecho como evidência.
Aula 3	Perceber pistas e construção do suspense.	1) Em duplas: marcar palavras, frases, descrições ou cenas que criam medo, dúvida ou tensão. 2) Classificar pistas: (a) ambiente, (b) ações, (c) pensamentos do narrador/personagem, (d) detalhes estranhos, (e) o que não é dito . 3) Socializar no quadro e discutir: “Qual pista é mais forte? Por quê?”.	Mapa de pistas: lista de 5 a 8 pistas + efeito (“isso me fez sentir.../suspeitar de...”).
Aula 4	Interpretar e discutir sentidos.	1) Roda de conversa guiada: (a) quais pistas enganaram o leitor? (b) o final surpreende? (c) o que o autor fez para atrasar a revelação? (d) que emoções o texto produziu? 2) Mini debate: “o suspense está mais no que acontece ou no jeito de contar?”.	Comentário interpretativo (5 a 8 linhas) respondendo: “ <i>O suspense é criado principalmente por... (com 1 exemplo do texto)</i> ”.
Aula 5	Produzir resposta criativa.	Escolher 1 produto (ou oferecer opções): A) final alternativo (com pistas coerentes), B) áudio de recomendação (1 min), C) cartaz “Leia este conto porque...” com 3 razões + 1 trecho. Encerramento: autoavaliação breve (o que	Produto final + autoavaliação (5 itens curtos ou 3 perguntas).

Aula	Objetivo	Desenvolvimento (passo a passo)	Registro (evidência)
		aprendi / minha melhor pista / o que faria diferente).	

Materiais prontos para usar (modelos de registro)

1) Mapa simples da narrativa (Aula 2)

Você pode pedir para copiar e completar:

- **Personagens principais:** _____
- **Espaço:** _____
- **Tempo (quando/como percebemos):** _____
- **Narrador (1ª ou 3ª pessoa? participa?):** _____
- **Conflito:** _____
- **Ponto de virada:** _____
- **Trecho que comprova (1 citação):** “ _____ ”

2) Mapa de pistas (Aula 3)

Pista (trecho/palavra/cena)	Tipo (ambiente/ação/detalhe/silêncio)	Efeito (medo, dúvida, tensão)	Hipótese que cria
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

3) Comentário interpretativo (Aula 4) – frase-guia

“O suspense é criado principalmente por _____, porque o autor .
Um exemplo é quando o texto diz ‘’, o que provoca _____ no leitor.”

4) Autoavaliação breve (Aula 5) – 5 itens (marcar X)

- () Consegui identificar **narrador, espaço e conflito**.
- () Encontrei **pistas** e justifiquei com trechos.
- () Participei da roda respeitando a vez dos colegas.
- () Meu produto final tem **coerência** com a história.
- () Sei explicar **como** o autor cria suspense.

Avaliação (simples e rápida)

Evidências principais:

- Hipótese inicial + revisão de hipótese (A1/A4)
- Mapa da narrativa (A2)
- Mapa de pistas (A3)
- Comentário interpretativo (A4)
- Produto final + autoavaliação (A5)

CrITÉRIOS (rubrica enxuta – 4 níveis ou 0–2 pontos):

1. Identifica elementos narrativos (enredo/narrador/conflito)
2. Usa pistas com evidência (trechos + efeito)
3. Interpreta e argumenta (explica “como” cria suspense)
4. Produto final coerente e bem apresentado

Adaptações (para leitura com mais apoio)

- **Leitura compartilhada** (professor lê, turma acompanha com pausas para “o que aconteceu?”).
- **Texto em partes** (fragmentar e checar compreensão a cada trecho).
- **Dupla colaborativa** (um lê, outro registra pistas).
- **Registro alternativo:** desenho legendado da pista (“desenho + 1 frase”).
- **Áudio** do conto (se disponível) para reforçar fluência e compreensão.

Avaliação formativa: observar se o estudante participou da leitura, localizou pistas, justificou interpretações com trechos e produziu resposta coerente com o texto.

A.6 Modelo de sequência didática curta – poesia

Tema: *O que a poesia faz com as palavras?*

Ano sugerido: 6º ou 7º ano

Duração: 4 aulas (50 min cada; adaptável)

Recursos: poemas curtos impressos (livro didático/acervo/autorizados), quadro, caderno, folhas, canetas/coloridas (opcional), varal ou mural.

Objetivos de aprendizagem (do ciclo)

Ao final das 4 aulas, espera-se que os estudantes consigam:

- **Apreciar** poemas, identificando palavras/versos que chamam atenção (som, imagem, emoção);
- **Observar** recursos poéticos básicos (ritmo, repetição, rima, pausas, imagens/metáforas);
- **Ler em voz alta** com intenção (entonação, ritmo, pausas) e com escuta respeitosa;
- **Produzir** um poema curto (ou visual/coletivo), compartilhando no **varal de poemas**.

Aula	Objetivo	Desenvolvimento (passo a passo)	Registro (evidência)
------	----------	---------------------------------	----------------------

Aula 1	Aproximar os da estudantes linguagem poética.	1) “Abertura”: pergunte “ <i>O que é poesia para você?</i> ” (2 min). 2) Faça leitura expressiva de 2 poemas curtos (ou 1 lido pelo professor e 1 por estudantes). 3) Conversa rápida guiada: <i>Que palavras chamaram atenção? Que imagem apareceu na cabeça? Que som você percebeu?</i> 4) No quadro, crie um painel com 3 colunas: Palavras fortes / Imagens / Sons .	Palavra ou verso preferido , anotado no caderno + por quê (1 frase).
Aula 2	Observar ritmo, repetição e imagens.	1) Releitura dos poemas (silenciosa + em voz alta). 2) Destaque coletivo: repetições, rimas, pausas, palavras que “tocam” (marcação com lápis/cor). 3) Mini-oficina: “Como o poema cria imagem?” — pedir que circulem 1 imagem e expliquem. 4) Compartilhar 3–5 achados no quadro.	Diário de linguagem: “Uma imagem que o poema criou foi... porque o verso/palavra...”.
Aula 3	Compartilhar leituras.	1) Em grupos, escolher 1 poema (ou estrofe) para leitura em voz alta. 2) Ensaaiar: definir quem lê, onde pausar, quais palavras realçar . 3) “Apresentações-relâmpago”: cada grupo lê e a turma comenta com um protocolo simples: “ <i>Uma palavra que ficou na minha cabeça foi... / A pausa que ajudou foi...</i> ”.	Marcação do poema para leitura (sublinhar ênfases e indicar pausas com barras “/”).
Aula 4	Produzir e socializar.	1) Aquecimento: “banco de palavras” (cada aluno escreve 5 palavras do tema: memória/lugar/objeto). 2) Escolha de produção (1 opção): poema curto, poema visual, poema inspirado em memória/lugar/objeto da comunidade. 3) Revisão rápida em dupla: conferir clareza, título, palavra forte, imagem. 4) Socialização: montar o varal/mural e fazer uma “visita” com leitura voluntária.	Varal de poemas da turma + autoavaliação breve (2-3 perguntas)

A.7 Modelo de sequência didática curta – crônica

A seguir está um **Modelo de Sequência Didática Curta – Crônica** (bem prático e pronto para copiar/colar) para **Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental**. Ele mantém o seu roteiro e adiciona **passo a passo, registros prontos, avaliação rápida e adaptações**.

Observação pedagógica: a sequência favorece práticas de **leitura, produção e oralidade** com centralidade do texto e seus contextos de circulação, coerente com a organização do componente na BNCC.

Sequência didática curta – Crônica

Tema: *O cotidiano também vira literatura*

Ano sugerido: 7º, 8º ou 9º ano

Duração: 5 aulas (50 min cada; adaptável)

Recursos: crônicas curtas (impressas ou livro didático), caderno, quadro, folhas (rascunho), mural/varal/jornal da turma.

Objetivos de aprendizagem (do ciclo)

Ao final da sequência, os estudantes deverão ser capazes de:

- Reconhecer a **crônica** como gênero literário ligado ao **cotidiano** e ao **ponto de vista** do autor.
- Identificar marcas de **humor, crítica, lirismo e surpresa**, observando efeitos de sentido.
- Planejar e produzir uma crônica curta com **situação, narrador, tom e desfecho**, revisando o texto em pares.

- Compartilhar textos em roda e selecionar produções para circulação (mural/jornal), valorizando a autoria.

Planejamento por aula (modelo)

Aula	Objetivo	Desenvolvimento (passo a passo)	Registro (evidência)
Aula 1	Reconhecer a crônica como olhar literário sobre o cotidiano.	1) Conversa inicial: “Que cenas do dia a dia renderiam história?” (escola, rua, família, transporte, internet). 2) No quadro, criar lista de “micro-cotidianos” (ex.: fila, recreio, chuva, vizinho, meme, partida, feira). 3) Ler 1 crônica curta (professor ou leitura compartilhada). 4) Perguntas rápidas: “O que é comum aqui? O que virou interessante? Que ‘olhar’ o autor teve?”.	Lista (10 itens) de situações cotidianas que poderiam virar crônica.
Aula 2	Analisar linguagem, humor e ponto de vista.	1) Rer a crônica (em partes). 2) Marcar no texto: (a) humor/ironia, (b) crítica, (c) lirismo, (d) surpresa/final. 3) Debater: “Quem narra? O narrador participa? O que ele quer provocar no leitor?” 4) Construir no quadro uma tabela: <i>Situação cotidiana</i> → <i>Tom</i> → <i>Efeito no leitor</i> .	Trecho marcante + comentário (3–5 linhas): “Esse trecho funciona porque...”
Aula 3	Planejar uma crônica autoral.	1) Escolha individual (ou dupla) de 1 situação cotidiana da lista. 2) Definir: narrador (1ª ou 3ª pessoa), tom (humor/crítica/poético), conflito (pequeno), desfecho (surpresa/reflexão). 3) “Bola de ideias” em trio: cada um apresenta seu plano em 30s e recebe 1 sugestão.	Roteiro de crônica: situação + personagens + conflito + tom + final (modelo abaixo).
Aula 4	Escrever e revisar.	1) Produção da 1ª versão (20–25 min). 2) Revisão em dupla com checklist: clareza, coerência, marcas do gênero, efeito (humor/crítica), pontuação/diálogo. 3) Reescrita (10–15 min) incorporando 2 melhorias.	Crônica revisada (2ª versão) + checklist preenchido.
Aula 5	Compartilhar.	1) Roda de leitura: cada aluno lê um trecho (ou quem quiser lê o texto todo). 2) Feedback “2 estrelas e 1 desejo” (2 pontos fortes + 1 sugestão). 3) Seleção para mural/jornal da turma (curadoria: título, autor, tema). 4) Encerramento com autoavaliação breve.	Autoavaliação: “O que meu texto observa do cotidiano?” + texto escolhido para mural/jornal.

Produto final

Mural/Jornal: “Crônicas de Taubaté, da escola e da vida cotidiana” (*adapte o título para a unidade escolar e o bairro/comunidade*).

Registros prontos (para copiar e entregar aos estudantes)

1) Roteiro de crônica (Aula 3) — modelo simples

- Situação cotidiana (onde/quando): _____
- Personagens (quem aparece): _____
- Narrador (1ª/3ª pessoa): _____
- Tom (humor, crítica, lirismo, surpresa): _____
- Conflito pequeno (o que dá errado/gera incômodo): _____
- Detalhe observável (objeto, fala, gesto, cena): _____

- **Final (surpresa/reflexão/ironia):** _____
- **Título provisório:** _____

2) Checklist de revisão em dupla (Aula 4) — versão rápida

Marque () e escreva 1 sugestão.

- () O texto deixa clara a **situação cotidiana** logo no início.
 - () O **narrador/ponto de vista** está consistente.
 - () Há **um detalhe** que torna o comum interessante (observação fina).
 - () O tom (humor/crítica/lírico) aparece em escolhas de palavras.
 - () O final fecha com **efeito** (surpresa/reflexão/ironia) sem confundir.
 - () Frases claras e pontuação ajudando a leitura (diálogo, pausa, ritmo).
- Sugestão do colega (1–2 linhas):** _____

3) Autoavaliação breve (Aula 5) — 4 perguntas

1. O que meu texto observa do cotidiano? _____
2. Qual foi meu melhor trecho? Por quê? _____
3. Onde melhorei com a revisão? _____
4. O que quero tentar na próxima crônica? _____

Avaliação (simples e objetiva)

Evidências: lista (A1), trecho comentado (A2), roteiro (A3), crônica revisada (A4), participação/autoavaliação (A5).

Instrumentos: observação + checklist + rubrica curta + autoavaliação. [\[gov.br\]](http://gov.br)

Rubrica enxuta (0–2 pontos cada | total 10)

1. **Adequação ao gênero** (cotidiano + olhar do cronista)
2. **Ponto de vista/narrador** (coerência e intenção)
3. **Efeito** (humor/crítica/lirismo/surpresa) com marcas textuais
4. **Organização** (início–desenvolvimento–fecho)
5. **Revisão** (clareza, coesão, pontuação e escolhas lexicais)

Adaptações (acessibilidade e inclusão)

Para estudantes com dificuldade de leitura/escrita:

- **Crônica coletiva** (turma constrói parágrafo a parágrafo)
- **Banco de situações + banco de frases iniciais** (“Hoje, no recreio...”, “Na fila do...”, “No grupo da família...”)
- **Roteiro mais guiado** (preencher lacunas antes de escrever)
- **Produção em dupla colaborativa** (um dita/organiza; outro escreve)

- **Versão oral:** gravar a crônica em áudio antes de passar para o papel
- **Texto curto:** meta de 10–12 linhas com começo/meio/fim

Sugestões de crônicas (sem fechar autores/obras)

Para manter a sequência curta, escolha crônicas que:

- sejam **bem curtas** (1–2 páginas),
- tenham **detalhe cotidiano** forte,
- tragam **um tom** claro (humor ou crítica ou lirismo),
- terminem com **efeito** (reflexão/surpresa/ironia).

Produto final: mural “Crônicas de Taubaté, da escola e da vida cotidiana”, adaptando o título conforme a unidade escolar.

A.8 Modelo de sequência didática curta – literatura afro-brasileira e indígena

Modelo de sequência didática curta – Literatura afro-brasileira e indígena (Anos Finais EF)

Tema: *Vozes, memórias e pertencimentos*

Ano sugerido: 8º ou 9º ano

Duração: 6 aulas (50 min; adaptável)

Recursos: contos, poemas, crônicas e trechos de autoria afro-brasileira e indígena; caderno; quadro; cartolina; mural/varal; (opcional) áudio para leitura expressiva.

Fundamentação:

A abordagem de história e cultura afro-brasileira e indígena deve atravessar o currículo e aparece com destaque em Literatura/Arte/História, conforme legislação educacional. Na BNCC, Língua Portuguesa se organiza por práticas de linguagem e campos de atuação, com foco no texto, na autoria e na diversidade cultural como parte da formação do leitor.

1) Objetivos de aprendizagem (do ciclo)

Ao final da sequência, espera-se que os estudantes consigam:

1. **Ler/escutar** textos literários de autoria afro-brasileira e indígena, acolhendo impressões e fruindo a dimensão estética.
2. **Reconhecer “quem fala” no texto**, quais memórias/experiências são mobilizadas e que pertencimentos são construídos (voz, perspectiva, contexto).
3. **Analisar recursos literários** (imagens, repetições, oralidade, ritmo, narrador, escolhas lexicais) e seus efeitos de sentido.
4. Produzir uma **resposta responsiva** (carta, poema-resposta, comentário crítico, mural de vozes ou áudio de leitura expressiva), respeitando autoria e contexto.

2) Sequência em 6 aulas (tabela)

Aula	Objetivo	Desenvolvimento (passo a passo)	Registro (evidência)
Aula 1	Apresentar o tema e ativar repertório.	1) Conversa inicial: “Quais vozes aparecem pouco no que lemos na escola?” 2) Apresentar o conjunto de textos/autores (sem “resumir” a obra apenas ao tema social). 3) Combinados de convivência: escuta respeitosa, direito ao silêncio, cuidado com generalizações. 4) Mini “linha do repertório”: o que já leu/viu/escutou (livros, cantos, narrativas, slam, cordel etc.).	Bilhete diagnóstico no caderno: “O que eu já li? O que eu ainda não conheço? O que quero conhecer?”
Aula 2	Ler e acolher impressões.	1) Leitura compartilhada (poema, conto curto, crônica ou trecho). 2) Pausas de fruição: “Que palavra/verso/cena ficou ecoando?” 3) Roda de primeiras impressões: sem “certo/errado”, só acolhimento e escuta.	Frase ou imagem marcante + 1 sentimento provocado (2–3 linhas).
Aula 3	Relacionar texto, voz e experiência.	1) Perguntas-guia: “Quem fala?”, “Para quem?”, “De onde fala?”, “Que memória aparece?”, “Que conflito é apresentado?”, “Que silenciamentos são rompidos?”. 2) No quadro, montar um Mapa de Vozes (voz narradora / vozes citadas / comunidade / marcas de oralidade). 3) Conectar com a ideia de autoria e contexto de produção/circulação/recepção do texto.	Mapa de vozes (modelo abaixo) com 2 evidências do texto (trechos).
Aula 4	Analisar recursos literários (dimensão estética).	1) Retomar o texto (ou ler um segundo texto do mesmo conjunto para comparação). 2) Caça aos recursos: imagens/metáforas, repetições, ritmo, oralidade, narrador, escolhas de palavras. 3) Debate curto: “Como a forma intensifica o sentido?” 4) Registrar 2 recursos + efeito no leitor.	Diário de linguagem (modelo abaixo): recurso → trecho → efeito → por quê.
Aula 5	Produzir resposta (responsiva e autoral).	1) Escolher uma das respostas: (A) carta ao eu lírico/narrador; (B) comentário crítico curto; (C) poema-resposta; (D) mural de vozes (frases + imagens + autoria); (E) áudio de leitura expressiva (30–60s) com apresentação. 2) Planejar (5 min): intenção + a quem respondo + tom. 3) Produzir (20–25 min). 4) Revisão em pares com foco em clareza, respeito e vínculo com o texto lido.	Produção responsiva finalizada + breve justificativa: “Escolhi responder assim porque...”
Aula 6	Socializar e avaliar.	1) Organização de sarau/roda de leitura ou mural/varal . 2) Curadoria coletiva: título do mural, seções (memória, pertencimento, denúncia, celebração, ancestralidade etc.). 3) Devolutiva do professor (o que avançou em leitura/análise/escuta). 4) Autoavaliação: o que ampliou no repertório e no olhar leitor.	Autoavaliação breve (modelo abaixo) + participação na socialização.

3) Produto final (sugestões)

Escolha **1** (ou combine):

- **Mural/Varal:** “Vozes, memórias e pertencimentos: leituras da turma” (com trechos autorizados, autoria e comentários).
- **Sarau temático:** leituras expressivas + breve apresentação do texto (sem “palestrar”; foco literário).
- **Galeria de respostas:** cartas/poemas-resposta + “mapa de vozes” em cartolina.

Importante: a legislação determina o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, com ênfase também em Literatura.

4) Modelos de registro (prontos para copiar)

A) “Mapa de vozes” (Aula 3)

Preencher no caderno ou em folha:

- **Texto e autor(a):** _____
- **Quem fala (voz narradora/eu lírico):** _____
- **De onde fala (perspectiva/situação):** _____
- **Vozes que aparecem/citam (família, comunidade, ancestralidade, etc.):** _____

-
- **Memórias/experiências em destaque:** _____
 - **Conflito/tensão:** _____
 - **Trecho 1 (evidência):** “ _____ ”
 - **Trecho 2 (evidência):** “ _____ ”

B) “Diário de linguagem” (Aula 4)

- **Recurso literário:** () imagem/metáfora () repetição () ritmo () oralidade () narrador () escolha de palavras
- **Trecho:** “ _____ ”
- **Efeito no leitor:** _____
- **Por quê (como a forma cria sentido):** _____

C) Autoavaliação breve (Aula 6)

1. Uma ideia/voz que ampliou meu repertório foi... _____
2. Um recurso literário que identifiquei melhor foi... _____
3. O que aprendi sobre pertencimento/memória sem reduzir o texto a “assunto” foi...

4. Minha participação na escuta respeitosa foi... () ótima () boa () preciso melhorar: _____

5) Avaliação (simples e coerente com a sequência)

Evidências principais: diagnóstico (A1), frase/imagem (A2), mapa de vozes (A3), diário de linguagem (A4), produção responsiva (A5), autoavaliação e socialização (A6).

Rubrica enxuta (0–2 pontos cada | total 10)

1. **Leitura/escuta e fruição** (registra impressões com respeito ao texto)
2. **Compreensão de voz e perspectiva** (quem fala/para quem/de onde)
3. **Análise de recursos literários** (identifica e explica efeitos)
4. **Produção responsiva** (vínculo com o texto + autoria + clareza)

5. **Postura ética de diálogo** (escuta, respeito, cuidado com generalizações) [

6) **Adaptações (acessibilidade e inclusão)**

- **Leitura compartilhada** (professor lê; turma acompanha com pausas de compreensão).
- **Áudio/Leitura expressiva** para apoiar fluência.
- **Banco de frases iniciais** para a resposta (carta/poema): “Ao ler seu texto, eu...”, “A voz que eu ouvi foi...”.
- **Produção coletiva** (grupo cria uma resposta única; cada estudante contribui com 1 trecho).
- **Registro por desenho + legenda** (imagem do texto + 2 versos/frases autorais).

7) **Cuidados pedagógicos (como você solicitou)**

- **Contextualizar** autores e textos (origem, circulação, momento), sem reduzir a obra a “documento social”.
- **Evitar estereótipos**: não generalizar “o indígena” ou “o negro” como categorias homogêneas; valorizar diversidade de povos, regiões e estéticas.
- **Valorizar autoria e escuta respeitosa**: combinar regras de debate e proteger o espaço de fala.
- **Preservar a dimensão estética**: sempre voltar à pergunta “como o texto faz o que faz?” (imagens, ritmo, narrador, escolhas de palavras).

****Cuidados pedagógicos:**** contextualizar os textos, evitar estereótipos, valorizar autoria, promover escuta respeitosa e não transformar a literatura apenas em tema social, preservando sua dimensão estética.

A.9 Modelo de projeto bimestral – Baú da Leitura

Modelo de Projeto Bimestral – Baú da Leitura (Anos Finais do EF)

Objetivo geral: ampliar o acesso dos estudantes a diferentes textos literários e criar uma rotina permanente de **escolha, leitura e recomendação**. (*Projeto sugerido – adaptável ao seu contexto.*)

Anos sugeridos: 6º ao 9º ano

Duração: bimestral (com possibilidade de continuidade semestral/anual)

Recursos: caixa/sacola/estante móvel/canto da sala; livros, HQs, poemas, contos, cordéis, revistas literárias e textos autorizados.

Justificativa pedagógica (para colocar no plano): O componente Língua Portuguesa na BNCC enfatiza práticas contínuas de leitura/escuta e fruição de textos, com centralidade do texto e experiências recorrentes para formar leitores.

1) Estrutura do projeto (visão geral)

Etapas e rotinas do Baú da Leitura (bimestre)

Etapas	Ação prática	Tempo sugerido
Montagem do baú	Selecionar 20 a 40 textos variados, com níveis diferentes de desafio e gêneros diversos.	Antes do início do projeto
Apresentação	Explicar funcionamento (circulação, escolhas, registros, cuidado com o acervo).	1 aula

Etapa	Ação prática	Tempo sugerido
Escolha semanal	Reservar 10 min para escolher, trocar ou devolver .	Semanal
Leitura orientada	Garantir momentos curtos de leitura silenciosa ou compartilhada.	10 a 15 min/semana
Fala de leitor	2 ou 3 estudantes comentam rapidamente uma leitura.	5 min/semana
Registro simples	Registrar título, autor/a, trecho marcante e comentário.	Quinzenal
Socialização	Mural de recomendações / roda de leitura / vitrine de livros.	Final do bimestre

2) Objetivos específicos (para escrever no seu planejamento)

Ao final do bimestre, espera-se que os estudantes:

- ampliem repertório por meio de **contato frequente** com textos literários diversos; [\[novaescola.org.br\]](http://novaescola.org.br)
- desenvolvam **autonomia** para escolher leituras e justificar preferências; [\[novaescola.org.br\]](http://novaescola.org.br)
- compartilhem impressões e recomendações em situações de oralidade com escuta respeitosa; [\[novaescola.org.br\]](http://novaescola.org.br)
- cuidem do acervo e fortaleçam uma rotina de leitura como prática cultural da turma. [\[novaescola.org.br\]](http://novaescola.org.br)

3) Planejamento bimestral (modelo pronto)

3.1 Cronograma sugerido (8 semanas)

Ajuste para 7 ou 9 semanas conforme seu calendário.

Semana 1 – Lançamento

- Apresentação do baú + combinados de cuidado e circulação
- Leitura “degustação” (professor apresenta 3–5 títulos rapidamente)
- Primeira escolha

Semanas 2 a 7 – Rotina permanente (toda semana)

- 10 min: **escolha/troca/devolução**
- 10–15 min: **leitura em sala** (silenciosa ou compartilhada)
- 5 min: **fala de leitor** (2–3 estudantes)

A cada 15 dias (semanas 3, 5, 7)

- Registro quinzenal no caderno/ficha
- Mini-mural “Top 5 da semana” (com justificativas)

Semana 8 – Culminância

- Mural de recomendações + roda de leitura (ou “feira do baú”)

- Autoavaliação e devolutiva do professor

4) Organização do acervo (critérios simples)

4.1 Composição mínima do baú (sugestão)

- **HQ/tirinhas:** 4–8 itens
- **Contos/crônicas:** 6–12 itens
- **Poemas/cordéis:** 6–10 itens
- **Textos curtos avulsos autorizados:** 4–10 itens
- **1 “coringa”** por interesse da turma (terror leve, esportes, ciência, humor, aventura etc.)

4.2 Níveis de desafio (para incluir todo mundo)

- **Fácil:** textos curtos com linguagem direta, maior apoio visual (HQ, minicontos)
- **Médio:** contos/crônicas de 1–3 páginas
- **Desafio:** textos mais densos ou com linguagem mais literária (poemas mais complexos, contos mais longos)

Dica prática: etiquete com cores (verde/azul/laranja) para orientar a escolha sem “rotular” aluno.

5) Combinados de funcionamento (contrato de leitura da turma)

Sugestão de combinados (colocar em cartaz):

1. Eu escolho **com respeito**: não ridicularizo a leitura do outro.
2. Eu cuido do acervo: não rasgo, não rabisca, devolvo no prazo.
3. Eu leio do meu jeito: posso trocar se não gostei, mas registro o motivo.
4. Eu recomendo com argumento: “gostei porque...” / “não recomendo porque...”.

6) Fichas e registros (modelos prontos)

6.1 Ficha simples do Baú da Leitura (individual)

Nome	Título lido	Autor/autora	Trecho ou parte marcante	Recomendo? Por quê?

Uso: 1 ficha a cada 15 dias (ou 1 por leitura concluída, conforme sua turma).

6.2 Registro rápido (versão “caderno” – 4 linhas)

- **Título/autor(a):** _____
- **Trecho marcante:** “ _____ ”
- **Minha impressão:** _____
- **Eu recomendo para quem?** _____

6.3 Controle do acervo (do professor/monitor)

- **Data | Título | Aluno(a) | Devolução prevista | Status**

(pode ser em folha impressa, caderno do professor, planilha ou prancheta)

7) Rotina de “Fala de leitor” (para não virar palestra)

Protocolo de 30–40 segundos (modelo)

1. **O que eu li:** (título)
2. **Do que trata:** (1 frase sem spoiler)
3. **O que me pegou:** (trecho/parte)
4. **Recomendo para:** (quem e por quê)

Variação motivadora: “Recomenda ou passa?” (com justificativa, sempre respeitosa).

8) Culminância do bimestre (produtos simples)

Escolha **1** formato (ou combine dois):

- **Mural de recomendações** (cartões com capa desenhada + 3 linhas de comentário)
- **Varal “trechos que brilham”** (trechos + por que marcou)
- **Roda de leitura** (cada um lê um trecho marcante)
- **Mapa de leitura da turma** (gráfico simples no mural: gêneros mais lidos)
- **Vitrine do baú** (top 10 do bimestre com justificativas dos alunos)

9) Avaliação (simples, formativa e coerente)

9.1 O que observar (evidências)

- participação nas trocas e na fala de leitor
- cuidado com o acervo
- registros quinzenais (qualidade do comentário, não “quantidade”)
- ampliação de repertório e autonomia nas escolhas

9.2 Rubrica enxuta (0–2 pontos cada | total 10)

1. **Assiduidade na rotina** (escolhe/troca e mantém leitura)
2. **Registro** (trecho + comentário com sentido)
3. **Fala de leitor** (clareza e respeito; recomendação com justificativa)
4. **Autonomia** (explora gêneros variados e faz escolhas conscientes)
5. **Cuidado com o acervo** (zelo e devolução)

Observação pedagógica: a avaliação aqui é sobretudo **processual**, valorizando frequência e qualidade da experiência leitora.

10) Adaptações e inclusão (para garantir participação real)

- **Leitura compartilhada/áudio** para estudantes com dificuldade de fluência
- **Dupla colaborativa** (um lê, outro registra; alterna papéis)
- **Registro por desenho legendado** (capa + 2 frases)
- **Textos curtos como porta de entrada** (HQ, tirinha, miniconto)
- **Escolha guiada:** “3 sugestões do professor” + “1 escolha livre”

11) Variações por ano (6º ao 9º)

- **6º ano:** foco em **gostos de leitura**, repertório e registros curtos (2–4 linhas).
- **7º ano:** foco em **justificativa** (“recomendo porque...”) e variedade de gêneros.
- **8º ano:** foco em **efeitos de sentido** (humor, suspense, lirismo) no comentário.
- **9º ano:** foco em **curadoria** (organizar mural/jornal da turma, resenhas orais curtas).

Pronto para uso (resumo em 1 parágrafo – para seu plano)

Baú da Leitura é um projeto de rotina bimestral em que a turma mantém um acervo móvel na sala, realiza **escolhas semanais**, garante **tempo curto de leitura**, promove **fala de leitor** e registra impressões quinzenais, culminando em mural/roda de leitura, com avaliação formativa baseada em participação, autonomia e cuidado com o acervo, fortalecendo práticas contínuas de leitura literária.

Avaliação: participação, cuidado com o acervo, comentários de leitura, ampliação de repertório e autonomia nas escolhas.

A.10 Modelo de Projeto Bimestral – Mapa Literário da Comunidade (Língua Portuguesa – Anos Finais EF)

Objetivo geral: relacionar literatura, território, memória, oralidade e pertencimento, valorizando o olhar do estudante sobre a comunidade e transformando experiências em produção literária.

Anos sugeridos: 7º, 8º ou 9º ano

Duração: 6 a 8 aulas (bimestre)

Recursos: caderno; celular para gravação (quando possível); cartolina/papel kraft; mapa impresso ou desenho do bairro/cidade; textos literários de apoio (crônicas, poemas, contos).

Justificativa pedagógica (para inserir no plano): a BNCC para Língua Portuguesa propõe experiências frequentes de leitura/escuta e produção de textos, com centralidade do texto e relação com contextos de produção e circulação, o que sustenta um projeto que articula literatura e vida social no território.

1) Estrutura do projeto (visão geral)

Etapa	Ação prática	Produto parcial
1. Sensibilização	Ler crônica, poema ou conto sobre memória, cidade, rua, casa, infância ou território.	Roda de conversa.
2. Levantamento	Listar lugares significativos (escola, praça, rua, igreja, campo, feira, ponto de ônibus, rio, bairro, casa de familiares etc.).	Lista coletiva de lugares.

Etapas	Ação prática	Produto parcial
3. Coleta de histórias	Entrevistar familiares, vizinhos, funcionários da escola ou colegas sobre memórias e histórias do lugar.	Anotações ou áudios.
4. Escrita literária	Transformar uma memória em crônica, poema, relato literário ou miniconto.	Primeira versão do texto.
5. Revisão	Revisar em duplas (clareza, imagens, título, efeito no leitor).	Texto revisado.
6. Mapa coletivo	Fixar textos no mapa da comunidade ou da escola (com pontos e legendas).	Mapa literário físico ou digital.
7. Socialização	Apresentar o mapa para outra turma, família ou equipe escolar.	Exposição.

2) Objetivos específicos (aprendizagens esperadas)

Ao final do projeto, espera-se que os estudantes consigam:

- Ler/escutar textos literários e reconhecer como eles constroem sentidos sobre lugares, memórias e identidades.
- Planejar e produzir textos considerando situação de produção, leitor e circulação (exposição/mural/mapa).
- Desenvolver oralidade por meio de entrevistas e socializações, praticando escuta, registro e respeito.
- Revisar textos (reescrita) com foco em clareza, escolhas de linguagem, efeitos e adequação ao gênero.

3) Cronograma sugerido (6 a 8 aulas)

Versão A — 6 aulas (enxuta)

1. Aula 1: Sensibilização + roda de conversa
2. Aula 2: Levantamento dos lugares + desenho/rascunho do mapa base
3. Aula 3: Preparação da entrevista + coleta (em casa ou na escola)
4. Aula 4: Escrita da 1ª versão (crônica/poema/retrato/miniconto)
5. Aula 5: Revisão em duplas + reescrita
6. Aula 6: Montagem do mapa + socialização + autoavaliação

Versão B — 8 aulas (com mais aprofundamento)

- Inclua:
- 7. Aula 7: Oficina de linguagem (imagens, narrador, oralidade, ritmo) aplicada ao texto do aluno
- 8. Aula 8: Curadoria e “vernissage” (apresentação para outra turma/famílias)

4) Desenvolvimento por etapas (com passo a passo)

Etapa 1 — Sensibilização (1 aula)

Ação prática

- Leitura (professor ou compartilhada) de 1 texto literário sobre lugar/memória.
- Perguntas-guia:
 - “Que lugar aparece no texto?”
 - “Que lembrança ele ativa?”
 - “Que detalhes tornam o lugar literário (sons, cheiros, gestos, fala)?”

Produto parcial: roda de conversa + registro rápido: “uma frase/uma imagem do texto que ficou”.

Conexão BNCC: leitura/escuta e apreciação com construção de sentidos e repertório cultural.

Etapa 2 — Levantamento dos lugares (1 aula)

Ação prática

- Lista coletiva no quadro: lugares da comunidade.
- Organização em categorias (opcional):
 - Lugar de encontro (praça/quadra/igreja)
 - Lugar de passagem (rua/ponto/ponte)
 - Lugar de memória (casa de avó, campo, rio)
 - Lugar de cuidado (UBS, escola, biblioteca)

Produto parcial: lista + escolha individual de 1 lugar (ou 2) para investigar.

Etapa 3 — Coleta de histórias (1 aula + tarefa)

Ação prática

- Ensinar um roteiro de entrevista curto (abaixo).
- Orientar cuidados éticos:
 - pedir autorização para gravar;
 - evitar expor dados sensíveis (endereços completos, situações constrangedoras);
 - se preferirem, registrar só por escrito.

Produto parcial: anotações ou áudios.

Etapa 4 — Escrita literária (1 aula)

Ação prática

- *Escolher um gênero para transformar a memória:*
 - *Crônica (tom do cotidiano)*
 - *Relato literário (memória com imagens)*

- *Miniconto (síntese e impacto)*

- *Poema (imagem e ritmo)*

Produto parcial: primeira versão do texto.

Conexão BNCC: produção textual com intenção, destinatário e circulação, articulada a leitura/análise de recursos de linguagem.

Etapa 5 — Revisão (1 aula)

Ação prática

- Revisão em duplas com checklist (abaixo) + reescrita.
- Foco: clareza, imagem, título, efeito no leitor, coerência com o lugar escolhido.

Produto parcial: texto revisado.

Conexão BNCC: processos de escrita, revisão e edição como parte da produção de textos.

Etapa 6 — Mapa coletivo (1 aula)

Ação prática

- Montar o mapa base (impresso ampliado ou desenhado em cartolina).
- Cada estudante fixa:
 - ponto no mapa (adesivo/pino)
 - título do texto + nome do autor(a)
 - QR code (opcional) com áudio de leitura expressiva
 - uma linha de legenda: “Este lugar guarda...”

Produto parcial: mapa literário físico/digital.

Etapa 7 — Socialização (1 aula)

Ação prática

- Exposição para outra turma/equipe escolar/famílias.
- Roda breve de leitura (voluntários).
- Curadoria: “Top 10 imagens mais fortes” / “lugares mais citados” / “memórias em comum”.

Produto: exposição + autoavaliação breve.

5) Instrumentos prontos (para imprimir/copiar)

5.1 Roteiro de entrevista (10–12 minutos)

Entrevistado(a): _____ Idade (opcional): ____ Data: /

1. Qual é um lugar importante para você no bairro/cidade? Por quê?

2. Qual lembrança mais forte desse lugar?
3. O que mudou nesse lugar com o tempo?
4. Que som/cheiro/cena você associa a ele?
5. Uma frase marcante que você diria sobre esse lugar?

Observação: Se gravar áudio, peça autorização e combine se o nome será citado ou não.

5.2 Roteiro de escrita (planejamento do texto)

- Lugar escolhido: _____
- Memória/história (resumo em 3 linhas): _____
- Detalhes sensoriais (som, cheiro, imagem): _____
- Narrador (eu / observador / personagem): _____
- Tom: () afetivo () humor () suspense () reflexão () crítica leve
- Final/efeito desejado no leitor: _____
- Título provisório: _____

5.3 Checklist de revisão em duplas (rápido)

Marque (x) e sugira 1 melhoria.

- () O texto deixa claro qual é o lugar.
- () Há detalhes concretos (imagem, som, gesto, fala).
- () O texto tem começo–meio–fim (mesmo curto).
- () O título combina com o efeito do texto.
- () Eu entendi a ideia principal e senti alguma coisa ao ler.
Sugestão do colega (1–2 linhas): _____

5.4 Autoavaliação breve (final do projeto)

1. Meu texto mostra pertencimento porque... _____
2. Uma escolha de linguagem de que gostei foi... _____
3. O que aprendi sobre meu território foi... _____
4. Eu participei () muito () bem () pouco — quero melhorar em: _____

6) Avaliação (simples e formativa)

Evidências: participação na roda; lista de lugares; registro/entrevista; 1ª versão; texto revisado; contribuição no mapa; socialização; autoavaliação.

Rubrica enxuta (0–2 pontos cada | total 10)

1. Participação e escuta (roda/entrevista/socialização)

2. Vínculo com o território (lugar significativo e bem apresentado)
3. Qualidade literária (imagens/detalhes/efeito)
4. Revisão e melhoria (reescrita visível)
5. Contribuição ao produto coletivo (mapa bem montado e legível)

7) Adaptações e variações (como você pediu)

Variação simples (sem entrevistas)

- Escrever a partir de memória pessoal de um lugar da escola/bairro (recreio, portão, quadra, biblioteca, ponto de ônibus).
- **Substituir entrevista por:** “Foto mental do lugar” (5 detalhes) + “uma fala que eu ouviria ali”.

Inclusão e acessibilidade

- Registro em desenho legendado + 4–6 linhas de texto.
- Produção em dupla colaborativa (um dita/organiza, outro escreve).
- Áudio como primeira versão (o aluno grava e depois transcreve com ajuda).
- **Textos curtos como meta:** miniconto (5–10 linhas) ou crônica curta (12–18 linhas).

8) Produto final (títulos prontos)

- “Mapa Literário da Comunidade: Vozes, Memórias e Pertencimentos”
- “Mapa Literário da Escola e do Bairro”
- “Taubaté em Palavras” *(ou adaptar para sua unidade escolar/bairro)*

A.11 Modelo de projeto bimestral – Sarau Literário

Objetivo geral: promover **fruição, oralidade, escuta, expressão artística e compartilhamento de leituras** por meio de um sarau simples, realizável na sala, biblioteca ou pátio.

Anos sugeridos: 6º ao 9º ano

Duração: 4 a 6 aulas (50 min; adaptável)

Recursos: poemas, crônicas, cordéis, trechos de contos, textos autorais (quando houver), músicas (apenas trechos autorizados/sem reprodução de letras integrais), microfone (se houver), caixa de som (opcional), cartazes, espaço da sala ou pátio.

Justificativa pedagógica a BNCC para Língua Portuguesa enfatiza práticas de linguagem que articulam **leitura/escuta, produção, oralidade e análise** a partir de textos em circulação social, valorizando a fruição e a participação em práticas culturais.

1) Estrutura do projeto (etapas essenciais)

Etapa	Ação prática
1. Curadoria	Professor e estudantes escolhem poemas, cordéis, trechos de contos, crônicas ou textos autorais.
2. Leitura e escolha	Cada estudante ou grupo escolhe um texto para ler, declamar, dramatizar ou comentar.

Etapa	Ação prática
3. Preparação	Ensaiar leitura em voz alta, postura, entonação, pausas e divisão das falas.
4. Contextualização	Cada apresentação informa título, autor(a) e motivo da escolha .
5. Apresentação	Realizar sarau na sala, biblioteca, pátio ou evento interno.
6. Registro	Produzir mural, fotos autorizadas, comentários, diário de experiência ou lista de recomendações.

2) Objetivos específicos (aprendizagens esperadas)

Ao final do projeto, espera-se que os estudantes consigam:

- Participar de práticas de leitura/escuta literária com **fruição** e construção de sentido;
- Realizar leituras orais/declamações com atenção a **entonação, ritmo e pausas**, respeitando o público e a escuta;
- Justificar escolhas de leitura (preferências, emoções, sentidos, temas) e recomendar textos com argumentos simples;
- Planejar e organizar um evento cultural interno com responsabilidade, colaboração e cuidado com o repertório.

3) Cronograma sugerido (duas opções prontas)

Opção A — 4 aulas (enxuta e viável)

Aula 1 — Curadoria e escolhas

- “Degustação”: professor apresenta 6–10 textos curtos (ou trechos) rapidamente.
- Estudantes escolhem individualmente ou em grupos (2–4 alunos).
- Registrar: título, autor(a), por que escolhi.

Aula 2 — Preparação e ensaio

- Oficina rápida: “como ler em voz alta” (pausas, volume, olhar, ritmo).
- Ensaios em grupo com marcações no texto.
- “Prévia” para 2–3 grupos e feedback.

Aula 3 — Sarau

- Apresentações (ordem definida; tempo por grupo).
- Regra de escuta: aplauso respeitoso + comentários breves.

Aula 4 — Registro e devolutiva

- Mural/varal de recomendações + diário de experiência.
- Autoavaliação + avaliação do professor.

Opção B — 6 aulas (com mais formação leitora)

Aula 1: sensibilização + curadoria guiada (tema do sarau)

Aula 2: leitura e escolha + “fala de leitor” (recomendações rápidas)

Aula 3: oficina de expressividade + ensaio 1

Aula 4: ensaio 2 + organização do espaço e do roteiro (apresentadores, tempo, cartazes)

Aula 5: sarau (apresentação)

Aula 6: registro, curadoria do mural/jornal e avaliação (auto + professor)

4) Curadoria: como escolher textos sem complicar (modelo prático)

4.1 Quantidade e variedade (sugestão)

- **Poemas curtos:** 8–15 opções
- **Cordéis / poesia popular:** 4–8 opções
- **Crônicas curtas:** 4–8 opções
- **Trechos de contos/romance juvenil:** 4–6 opções
- **Textos autorais (opcional):** produção dos estudantes (poema/crônica)

Dica: inclua textos com diferentes níveis de dificuldade para favorecer participação de todos.

4.2 Temas possíveis (para dar unidade ao sarau)

- “Vozes do cotidiano” (crônica + poema)
 - “Mistério, medo e coragem” (conto/poema)
 - “Memórias, pertencimentos e lugares” (poema/crônica)
 - “Brasil plural” (cordel + vozes regionais)
-

5) Preparação: mini-oficina de leitura em voz alta (10–15 min)

Use 5 “chaves” simples:

1. **Pausas** (respirar e marcar sentido)
2. **Ritmo** (nem rápido demais, nem arrastado)
3. **Entonação** (subir/descer para destacar emoção)
4. **Dicção/volume** (falar para o último da sala)
5. **Olhar/postura** (alternar texto e plateia)

Isso fortalece oralidade e escuta como práticas de linguagem no componente. [\[novaescola.org.br\]](http://novaescola.org.br)

6) Modelo de fala do estudante (script pronto)

Versão curta (20–30s)

“Escolhi este texto porque...

O trecho que mais me marcou foi...

Quero que vocês percebam...”

Versão completa (40–60s)

“Título: _____ / Autor(a): _____

Escolhi este texto porque... (tema, emoção, lembrança, humor, identificação)

O trecho que mais me marcou foi... (sem spoiler quando for narrativa)

Espero que vocês percebam... (imagem, ritmo, crítica, beleza da linguagem)”

7) Registros do projeto (modelos prontos)

7.1 Cartão de recomendação (para mural)

- Título / Autor(a): _____
- Eu recomendo porque: _____
- Uma palavra/verso/trecho marcante: “_____”
- Para quem é essa leitura: _____

7.2 Diário de experiência (5 linhas)

- Hoje eu ouvi/ li: _____
 - Uma apresentação que me marcou foi: _____
 - Por quê: _____
 - Uma frase que ficou: “_____”
 - No próximo sarau, eu quero: _____
-

8) Organização do sarau (roteiro simples e “possível”)

8.1 Roteiro de evento (30–50 min)

1. **Abertura (2 min):** apresentadores explicam o tema e combinados.
2. **Bloco 1 (10–15 min):** 4–6 apresentações curtas.
3. **Intervalo-relâmpago (2 min):** “aplausos + respira + troca”.
4. **Bloco 2 (10–15 min):** mais 4–6 apresentações.
5. **Fechamento (3 min):** agradecimento + convite ao mural/varal.

8.2 Combinados de escuta (cartaz)

- Respeitar o silêncio durante a apresentação.
 - Aplaudir e comentar com cuidado (“eu gostei quando...”, “eu senti...”).
 - Não interromper / não ridicularizar.
 - Valorizar diferentes estilos de leitura.
-

9) Avaliação (formativa e simples)

Foco: processo + atitude + expressividade + vínculo com o texto (não “performance perfeita”).

9.1 Critérios (o que observar)

- Envolvimento e responsabilidade na preparação

- Respeito à escuta
- Expressividade (pausas, ritmo, clareza)
- Justificativa da escolha e relação com o texto
- Contribuição ao registro (mural/diário)

9.2 Rubrica enxuta (0–2 pontos cada | total 10)

1. **Escolha e justificativa** (explica por que escolheu)
2. **Preparação** (ensaio, marcações, organização)
3. **Expressividade** (ritmo, pausas, entonação, clareza)
4. **Escuta e convivência** (respeito, apoio aos colegas)
5. **Registro final** (cartão/diário/mural com sentido)

10) Adaptações (inclusão e acessibilidade)

- **Apresentação em dupla/grupo** (divisão de falas)
- **Leitura com apoio** (texto ampliado, marcações de pausa, leitura compartilhada)
- **Áudio pré-gravado** (se o estudante tiver ansiedade de palco)
- **Dramatização simples** (sem decorar: leitura encenada)
- **Participação alternativa:** ser apresentador, responsável pelo mural, sonoplastia, acolhimento do público

11) Produto final (opções “possíveis”)

- Sarau + **mural de recomendações**
- Sarau + **varal de poemas**
- Sarau + **jornal de parede** com textos e comentários
- Sarau + **lista “Top leituras da turma”** (com justificativas)

Modelo de planejamento (para copiar e preencher)

Projeto: Sarau Literário Possível

Turma: ____ ano / **Período:** ____ bimestre

Tema do sarau: _____

Textos curados (lista): _____

Formato: () sala () pátio () biblioteca

Produto final: () sarau () mural () varal () jornal

Avaliação: rubrica + registro + observação

A.12 Modelo de aula avulsa de leitura literária

Este modelo é ideal quando você tem apenas uma aula e quer garantir uma experiência literária completa: disparador → leitura → conversa → foco em linguagem → resposta do leitor → partilha e continuidade. Ele dialoga com a orientação da BNCC de trabalhar a linguagem a partir de textos em práticas de leitura/escuta, produção e análise, valorizando a fruição literária e a construção de sentidos

FICHA A4 – AULA AVULSA DE LEITURA LITERÁRIA (50 min) | LP – ANOS FINAIS EF

Escola: _____ Prof(a).: _____
Turma: ____º () 6º () 7º () 8º () 9º Turno: _____ Data: ____/____/____ Aula nº: ____
Local: () sala () biblioteca () pátio () sala de leitura () outro: _____

1) TEXTO(S) DA AULA

Título: _____

Autor(a): _____ Obra/Coletânea: _____
Suporte: () impresso () digital () áudio () vídeo () multimodal
Extensão: () microtexto () 1 pág () 2–3 págs () trecho () integral

2) FONTE / ORIGEM (marque 1–2)

- () Livro didático / PNLD
- () Biblioteca escolar
- () Sala de leitura / Baú / canto da leitura / estante móvel
- () Acervo do professor
- () Acervo do estudante / empréstimo familiar
- () Coletânea / antologia / paradidático
- () Jornal / revista / suplemento cultural
- () Site oficial do autor(a) / editora / e-book legal
- () Biblioteca digital / repositório com acesso legal
- () Domínio público / obra livre
- () Licença aberta (Creative Commons)
- () Podcast / audioconto / audiopoema
- () Vídeo de leitura/declamação/encenação (acesso legal)
- () Memória local (entrevista/relato autorizado)
- () Produção autoral do estudante / da turma
- () Outro: _____

3) GÊNERO(S) (marque)

— Narrativas (prosa) —

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| () Conto | () Conto de mistério/suspense | () Conto fantástico |
| () Miniconto/microconto | () Conto popular/causo | () memorialística |
| () Crônica | () humorística | () reflexiva |
| () Relato literário / memórias | () Diário/trecho | () Carta literária |
| () Lenda | () Mito | () Fábula / Apólogo / Parábola |
| () Romance/trecho | () Novela/trecho | () Adaptação / reconto |
| () Fanfic (autoral) | | |

— Poesias e formas poéticas —

- () Poema lírico () Poema narrativo () Haicai
() Poema visual/concreto () Poema em prosa
() Cordel () Slam / poesia falada () Poesia de tradição oral

— Teatro e performance —

- () Cena teatral () Monólogo () Esquete () Leitura dramática () Sarau

— Multimodais (frequentes nos anos finais) —

- () HQ / graphic novel () Tirinha () Fotopoema/colagem textual
() Videopoema () Podcast literário

Obs.: se usar charge/cartum/meme, registrar contexto e intenção.

4) OBJETIVO DA AULA (1 frase)

5) PRÁTICAS ACIONADAS (marque)

☐ Leitura/escuta ☐ Oralidade ☐ Produção (escrita/multimodal) ☐ Análise (ling./semiótica)

6) FOCO DE LEITURA (escolha 1)

☐ narrador/ponto de vista ☐ conflito/virada ☐ suspense/pistas ☐ humor/ironia
☐ imagens/metáforas ☐ ritmo/rima/repetição/sonoridade
☐ oralidade/voz (marcas de fala) ☐ multimodal (imagem + texto)
☐ escolhas de palavras/efeitos ☐ intertextualidade (se aparecer)

ROTEIRO (50 MIN) – MARQUE O QUE FOI REALIZADO

[5'] Disparador: ☐ título ☐ imagem ☐ pergunta ☐ objeto ☐ frase inicial
[10'] Leitura: ☐ voz alta prof. ☐ compartilhada ☐ silenciosa guiada
[10'] Impressões: ☐ trecho marcante ☐ dúvida ☐ emoção ☐ palavra-chave
[10'] Foco de linguagem (1 recurso): _____
[10'] Registro breve: ☐ bilhete ☐ recomendação ☐ pergunta+resposta ☐ desenho legendado
[5'] Socialização (2–3) + gancho: _____

REGISTRO MÍNIMO DO(A) ESTUDANTE (obrigatório)

“O trecho que mais me chamou atenção foi _____
porque _____.”

EVIDÊNCIA QUE O(A) PROFESSOR(A) VAI RECOLHER (marque)

☐ caderno (registro mínimo) ☐ bilhete/recomendação ☐ desenho legendado
☐ foto do mural (autorizada) ☐ observação do professor ☐ outro: _____

OBSERVAÇÕES / ANOTAÇÕES DO(A) PROFESSOR(A)

A.13 Instrumento de acompanhamento do professor

Instrumento de Acompanhamento – Leitura Literária

Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

Objetivo:

Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em práticas de leitura literária de forma contínua, valorizando a observação pedagógica e reduzindo a centralidade das provas.

Habilidades observadas

- EF67LP02 – Participar de práticas de leitura literária, compartilhando interpretações, sentidos e impressões sobre os textos, com mediação do professor e dos colegas.
- Abrange escuta, tomada de turnos, comentários e construção coletiva de sentidos.

Perguntas

1. Estudante

(Resposta curta)

2. **Turma**
(Resposta curta ou múltipla escolha)
3. **Participa das rodas de leitura?**
☐ Sim
☐ Às vezes
☐ Ainda não
4. **Como realiza a leitura dos textos?**
☐ Com apoio
☐ Parcialmente autônomo(a)
☐ Autônomo(a)
5. **Usa trechos do texto para justificar ideias?**
☐ Sim
☐ Às vezes
☐ Ainda não
6. **Registra impressões de leitura (oral ou escrito)?**
☐ Sim
☐ Às vezes
☐ Ainda não
7. **Escuta e dialoga com os colegas?**
☐ Sim
☐ Às vezes
☐ Ainda não
8. **Recomenda leituras a colegas?**
☐ Sim
☐ Às vezes
☐ Ainda não
9. **Observações do professor**
(Parágrafo)

***Sugestão de uso:** preencher rapidamente após rodas de leitura ou ao final de uma sequência. Não é necessário avaliar todos os estudantes em todas as aulas; o professor pode observar grupos diferentes a cada semana.

A.14 Segue uma rubrica simples, clara e formativa para atividades literárias nos anos finais do Ensino Fundamental, adequada para leitura compartilhada, rodas de conversa, diários de leitura, resenhas breves e produções responsivas.

Rubrica de Avaliação – Atividades Literárias

Língua Portuguesa | Anos Finais do EF

Finalidade:

Acompanhar o desenvolvimento leitor e interpretativo dos estudantes, valorizando o processo, a participação e a construção de sentidos, sem foco exclusivo em provas.

Critério	Inicial	Em desenvolvimento	Adequado	Avançado
Participação	Participa pouco ou apenas quando solicitado.	Participa com comentários breves ou pouco articulados.	Participa com comentários pertinentes, relacionados ao texto.	Contribui com perguntas, relações entre ideias e escuta ativa dos colegas.
Compreensão do texto	Reconhece informações básicas (personagens ou fatos isolados).	Resume partes do texto, com compreensão geral.	Relaciona personagens, conflito, narrador, espaço e tema.	Interpreta sentidos implícitos, ambiguidades e múltiplas camadas do texto.
Uso do texto	Opina sem retomar elementos do texto.	Localiza trechos com ajuda do professor ou colegas.	Usa trechos do texto para justificar interpretações.	Relaciona diferentes trechos e recursos literários para sustentar ideias.
Apreciação estética	Diz apenas se gostou ou não da leitura.	Justifica preferência pelo tema ou personagens.	Comenta linguagem, imagens, ritmo, humor ou suspense.	Analisa efeitos produzidos pelas escolhas do autor e do texto literário.
Produção responsiva	Entrega registro simples, incompleto ou pouco relacionado ao texto.	Produz resposta compreensível, ainda pouco elaborada.	Produz resposta coerente e articulada com a leitura.	Produz resposta criativa, autoral e bem relacionada ao texto literário.

Orientações de uso pedagógico

- A rubrica pode ser utilizada para observação, autoavaliação, avaliação formativa ou registro do professor.
- Não é obrigatório avaliar todos os critérios em uma única atividade: escolha aqueles mais alinhados ao objetivo da aula ou sequência didática.
- A progressão entre níveis deve ser entendida como processo, não como nota fixa.
- Pode ser usada com marcação simples (✓, cores ou níveis destacados).

* Rubrica em Checklist (uso rápido em sala)

Ideal para observação durante rodas de leitura, debates literários ou devolutivas rápidas.

Atividade literária: _____

Turma: _____ Data: _____

Estudante: _____

Marque o nível observado em cada critério

Participação

☐ Inicial ☐ Em desenvolvimento ☐ Adequado ☐ Avançado

Compreensão do texto

☐ Inicial ☐ Em desenvolvimento ☐ Adequado ☐ Avançado

Uso do texto

☐ Inicial ☐ Em desenvolvimento ☐ Adequado ☐ Avançado

Apreciação estética

☐ Inicial ☐ Em desenvolvimento ☐ Adequado ☐ Avançado

Produção responsiva

☐ Inicial ☐ Em desenvolvimento ☐ Adequado ☐ Avançado

Observações do professor:

✦ *Pode-se avaliar apenas 2 ou 3 critérios por atividade, conforme o objetivo pedagógico.*

A.15 Autoavaliação do estudante

Ao final de uma sequência, projeto ou bimestre, o estudante pode responder:

A) Autoavaliação – Leitura Literária (SIMPLES)

Nome: _____

Turma: _____ Período: _____

Leia cada afirmação com atenção e marque a opção que melhor representa sua vivência nas aulas de leitura literária.

Afirmação	Nunca	Às vezes	Sempre
Participei das rodas de leitura, ouvindo e falando sobre os textos.	☐	☐	☐
Consegui compreender a ideia geral dos textos lidos.	☐	☐	☐
Usei trechos do texto para explicar minha opinião.	☐	☐	☐
Registrei minhas impressões de leitura (oralmente ou por escrito).	☐	☐	☐
Escutei com atenção as opiniões dos colegas.	☐	☐	☐
Respeitei turnos de fala e dialoguei durante as discussões.	☐	☐	☐
Consegui perceber elementos da linguagem literária (personagens, narrador, linguagem, clima).	☐	☐	☐
Demonstrei interesse pelas leituras propostas.	☐	☐	☐
Recomendei ou tive vontade de recomendar leituras a colegas.	☐	☐	☐

Para refletir um pouco mais

Uma leitura ou trecho que mais me marcou:

Uma meta para melhorar como leitor(a):

Orientações de uso (para o professor)

- Pode ser aplicada **ao final de uma sequência didática, projeto ou bimestre**.
- Funciona bem como:
 - instrumento de **autoavaliação formativa**
 - ponto de partida para **conversa individual** com o estudante
 - complemento de **portfólio ou conselho de classe**
- Pode ser reaplicada ao longo do ano para observar a **progressão do leitor**.

B) Autoavaliação – Leitura Literária (BNCC)

Língua Portuguesa | Anos Finais do EF

Nome: _____

Turma: _____ Período: _____

Leia cada afirmação com atenção e marque a opção que melhor representa sua participação e aprendizagem nas aulas de leitura literária.

Checklist de autoavaliação

Afirmação do estudante	Nunca	Às vezes	Sempre	BNCC (LP)
Particpei das rodas de leitura, falando e ouvindo os colegas.	☐	☐	☐	EF67LP02 / EF67LP01
Consegui compreender a ideia geral dos textos lidos.	☐	☐	☐	EF67LP03
Usei trechos do texto para explicar minha opinião.	☐	☐	☐	EF67LP05
Registrei minhas impressões de leitura (oralmente ou por escrito).	☐	☐	☐	EF67LP04
Escutei com atenção e respeitei os turnos de fala.	☐	☐	☐	EF67LP01
Consegui identificar personagens, tempo, espaço ou narrador.	☐	☐	☐	EF67LP03
Observei a linguagem do texto (imagens, humor, suspense, ritmo).	☐	☐	☐	EF69LP06
Demonstrei interesse e envolvimento com as leituras propostas.	☐	☐	☐	EF69LP08
Recomendei ou tive vontade de recomendar leituras a colegas.	☐	☐	☐	EF69LP09

Para refletir

Um texto ou trecho que mais me marcou:

Uma meta que tenho para melhorar como leitor(a):

Orientação pedagógica (para o professor)

- A autoavaliação dialoga diretamente com **habilidades de leitura literária, oralidade e apreciação estética** da BNCC.
 - Pode ser usada: Da a mesma forma que a autoavaliação simples.
-

Correspondência BNCC

- **EF67LP01** – Escuta, turnos de fala e interação oral
 - **EF67LP02** – Participação em práticas de leitura literária
 - **EF67LP03** – Compreensão global e elementos do texto literário
 - **EF67LP04** – Registro de impressões e sentidos
 - **EF67LP05** – Justificativa de interpretações com base no texto
 - **EF69LP06** – Apreciação de recursos expressivos e estéticos
 - **EF69LP08** – Leitura autônoma de textos literários
 - **EF69LP09** – Circulação social da leitura
-

A.16 Plano de ação para a escola

Plano de Ação – Leitura Literária

Escola: _____

Ano letivo: _____

Etapas: Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)

Objetivo geral:

Promover práticas sistemáticas de leitura literária que ampliem o repertório dos estudantes, desenvolvam a apreciação estética e fortaleçam a formação do leitor crítico e autônomo.

Quadro de organização das ações

Ação	Responsáveis	Quando	Recursos	Evidência / Registro
Roda de leitura literária	Professor da turma	Quinzenal	Textos literários, caderno de leitura	Diário de leitura ou ficha de observação

Ação	Responsáveis	Quando	Recursos	Evidência / Registro
Mural de recomendações literárias	Turmas e professor	Mensal	Cartolina, mural, marcadores, QR Code (opcional)	Recomendações escritas pelos estudantes
Momentos de leitura compartilhada na escola	Equipe escolar	Mensal ou conforme calendário	Espaços da escola, textos literários	Registros fotográficos ou relatos
Baú da leitura por ano escolar	Professores de Língua Portuguesa	Bimestral	Caixa ou estante móvel, livros, fichas de empréstimo	Registro de circulação dos livros
Sarau literário	Equipe de Linguagens	Semestral	Textos, espaço, som (se houver)	Apresentações, vídeos ou relatos
Formação pedagógica sobre leitura literária	Coordenação pedagógica	Semestral	Textos teóricos, exemplos de práticas	Ata, plano de formação ou registro reflexivo
Registro de leitura (portfólio do estudante)	Professores e estudantes	Contínuo	Caderno, pasta ou ambiente virtual	Produções e comentários de leitura
Levantamento e organização do acervo disponível	Professores de LP, coordenação pedagógica e responsável pela sala de leitura	Início do ano letivo	Planilha, livros, registros da biblioteca	Lista de obras organizadas por ano e/ou tema
Curadoria de leituras por ano escolar	Professores de Língua Portuguesa	Início do ano e revisões semestrais	BNCC, acervo da escola, sugestões de leitura	Lista orientadora de leituras por série
Mostra literária da escola	Equipe escolar	Final do ano	Produções dos estudantes, espaços expositivos	Exposição, livro coletivo ou e-zine

Orientações para acompanhamento

- As ações devem ser entendidas como parte de um **processo contínuo**, e não como eventos isolados.
- A coordenação pedagógica pode acompanhar o plano por meio de:
 - reuniões da área de Linguagens;
 - análise dos registros (portfólios, murais, diários de leitura);
 - observação de aulas e rodas de leitura.
- As evidências reunidas devem subsidiar **avaliações formativas, conselhos de classe e relatórios pedagógicos**.

Resultados esperados

- Ampliação do repertório literário dos estudantes
- Maior participação e engajamento nas práticas de leitura

- Desenvolvimento da escuta, da argumentação e da apreciação estética
- Consolidação de uma **cultura leitora na escola**

A.17 Diretrizes para plano de Acompanhamento do para Coordenação Pedagógica

Diretrizes para plano de Acompanhamento do Desenvolvimento da Leitura Literária

Coordenação Pedagógica – Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

1. Finalidade

Acompanhar, sistematizar e qualificar as práticas de leitura literária desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, garantindo o **direito à literatura**, o **desenvolvimento progressivo das habilidades leitoras** e o fortalecimento de uma **cultura leitora institucional**.

O acompanhamento tem caráter **pedagógico e formativo**, orientando decisões da coordenação e apoiando o trabalho docente.

2. Objetivos do acompanhamento

- Monitorar a **implementação, regularidade e qualidade** das práticas de leitura literária;
- Acompanhar o **desenvolvimento das habilidades leitoras** previstas na BNCC;
- Subsidiar **devolutivas pedagógicas**, conselhos de classe e relatórios;
- Fortalecer o planejamento coletivo da área de Língua Portuguesa;
- Consolidar a leitura literária como **prática permanente da escola**.

3. Eixos de acompanhamento, indicadores e BNCC

EIXO 1 – Implementação das Práticas de Leitura Literária

Garantia do acesso e do direito à literatura

O que acompanha

Se as práticas de leitura literária estão presentes no cotidiano escolar (rodas, acervo, ações coletivas).

Indicadores de monitoramento

- % de turmas que realizam rodas de leitura literária;
- Existência e funcionamento de acervo ou baú de leitura;
- Realização de ações coletivas (mural, sarau, mostra literária).

Instrumentos

- Planejamentos docentes
- Registros simples de aula
- Observação de espaços e ações

BNCC vinculada

- **EF67LP02** – Participar de práticas de leitura literária, compartilhando sentidos e impressões.

- **EF69LP08** – Ler textos literários de forma progressivamente autônoma.

Periodicidade

Acompanhamento mensal | síntese bimestral

EIXO 2 – Regularidade e Continuidade das Práticas

Leitura como processo contínuo

O que acompanha

Frequência e continuidade das práticas ao longo do bimestre e do ano.

Indicadores de monitoramento

- Número médio de rodas de leitura por mês;
- Constância da circulação de livros entre os estudantes;
- Manutenção das práticas ao longo do ano (não pontual).

Instrumentos

- Diários de leitura
- Fichas de registro
- Planilhas de acompanhamento bimestral

BNCC vinculada

- **EF69LP08** – Ampliação gradual da autonomia leitora.
- **EF69LP09** – Compartilhar leituras e promover circulação social da literatura.

Periodicidade

Monitoramento bimestral

EIXO 3 – Qualidade da Mediação Pedagógica

Como o texto literário é mediado

O que acompanha

A mediação do professor e o tipo de experiência literária oferecida.

Indicadores qualitativos

- Centralidade do texto literário nas aulas;
- Proposição de perguntas abertas e interpretativas;
- Espaço garantido para escuta e fala do estudante;
- Valorização da apreciação estética.

Instrumentos

- Roteiro de observação de aula
- Conversas pedagógicas formativas

- Registros reflexivos

BNCC vinculada

- **EF67LP01** – Escuta atenta e participação em interações orais.
- **EF67LP02** – Compartilhamento de interpretações.
- **EF69LP06** – Análise de efeitos de sentido de recursos expressivos.

Periodicidade

Observações pontuais ao longo do bimestre

EIXO 4 – Desenvolvimento Leitor dos Estudantes

Acompanhamento do percurso leitor

O que acompanha

O avanço das habilidades leitoras, considerando o processo.

Indicadores de aprendizagem (processuais)

- Participação em rodas de leitura;
- Uso de trechos do texto para justificar ideias;
- Compreensão de personagens, conflito, tema e narrador;
- Comentários sobre linguagem e efeitos do texto;
- Ampliação da autonomia leitora.

Instrumentos

- Instrumento de acompanhamento docente
- Rubricas de leitura literária
- Portfólios e produções responsivas
- Autoavaliação dos estudantes

BNCC vinculada

- **EF67LP03** – Compreensão global e elementos narrativos.
- **EF67LP04** – Registro de impressões e sentidos.
- **EF67LP05** – Justificativa de interpretações com base no texto.
- **EF69LP08** – Leitura literária autônoma.

Periodicidade

Análise bimestral | uso em conselhos de classe

EIXO 5 – Cultura Leitora e Dimensão Institucional

Leitura como prática social da escola

O que acompanha

Se a leitura extrapola a aula e se torna parte da identidade da escola.

Indicadores institucionais

- Presença de murais, exposições e produções literárias;
- Participação em saraus e eventos;
- Leitura em diferentes espaços da escola;
- Envolvimento da comunidade escolar.

Instrumentos

- Registros fotográficos
- Relatórios de eventos
- Produções coletivas (mostras, e-zines)

BNCC vinculada

- **EF69LP09** – Compartilhar leituras e recomendar obras.
- **EF67LP02** – Participar de práticas sociais de leitura literária.

Periodicidade

Síntese semestral | avaliação anual

4. Papel da coordenação pedagógica

- Acompanhar e sistematizar os registros;
 - Apoiar o professor com devolutivas formativas;
 - Articular planejamento, prática e avaliação;
 - Garantir coerência entre BNCC, plano escolar e ações de leitura.
-

5. Uso pedagógico dos dados

Os dados produzidos devem subsidiar:

- Planejamento coletivo da área;
 - Devolutivas pedagógicas individualizadas;
 - Conselhos de classe com foco no percurso leitor;
 - Relatórios pedagógicos e documentos institucionais (PPP).
-

6. Princípios orientadores

- Leitura literária como **direito do estudante**;
- Avaliação **processual e formativa**;

- Instrumentos **simples, viáveis e significativos**;
- Coordenação com papel **formativo e colaborativo**

Roteiro Simplificado de Observação para Coordenação Pedagógica– Leitura Literária

Coordenação Pedagógica | Visita Rápida

Professor(a): _____

Turma: _____ Data: _____

Texto literário: _____

Marque os itens observados e registre comentários breves, quando necessário.

EIXO 1 – Presença da Leitura Literária

A leitura literária está clara na aula?

- ☐ Texto literário presente
- ☐ Estudantes têm contato direto com o texto
- ☐ Leitura ocupa tempo significativo da aula

Observação rápida:

EIXO 2 – Continuidade da Prática

A leitura faz parte de uma rotina?

- ☐ Referência a leituras anteriores
- ☐ Encaminhamento para novas leituras
- ☐ Uso de caderno/registro de leitura

Observação rápida:

EIXO 3 – Mediação do Professor

Como o professor conduz a leitura?

- ☐ Perguntas abertas/interpretativas
- ☐ Professor escuta e valoriza falas
- ☐ Texto é retomado durante a conversa

Observação rápida:

EIXO 4 – Participação dos Estudantes

Como os estudantes se relacionam com o texto?

- ☐ Participam da conversa
- ☐ Usam trechos do texto para opinar

☐ Demonstram compreensão do texto

Observação rápida:

EIXO 5 – Clima e Cultura Leitora

Qual é o clima da aula em relação à leitura?

☐ Estudantes demonstram interesse

☐ Há escuta entre os colegas

☐ A leitura é valorizada como experiência

Observação rápida:

Síntese Rápida da Coordenação

Potência observada:

Ponto a fortalecer:

A.18 Síntese prática do Apêndice A

Os planos reunidos neste apêndice foram pensados para **ajudar o professor no dia a dia da sala de aula**, oferecendo apoio para organizar práticas de leitura literária que sejam **possíveis, contínuas e ajustáveis** à realidade das escolas municipais de Taubaté/SP.

A ideia não é apresentar modelos fechados ou exigir grandes projetos, mas **fortalecer uma cultura de leitura construída aos poucos**, com ações simples que possam fazer parte da rotina. Rodas de leitura, conversas sobre textos, registros breves e trocas entre os estudantes são exemplos de práticas que, quando acontecem com frequência, têm grande impacto na formação do leitor.

A proposta parte de um entendimento importante: **a leitura literária não precisa depender apenas de eventos especiais**. Ela pode — e deve — estar presente nas aulas de forma constante, mesmo em pequenos momentos, desde que haja intencionalidade pedagógica.

Para apoiar esse planejamento, sugerimos que o professor se guie por **quatro perguntas básicas**, que ajudam a dar sentido ao trabalho e a acompanhar o percurso dos estudantes:

1. **O que meus estudantes vão ler?**
(Que textos, histórias, poemas ou livros vou trazer para a turma?)
2. **Como vou conduzir essa leitura?**
(Vou ler junto? Vou propor conversa? Vou escutar o que eles perceberam?)
3. **Como os estudantes vão mostrar o que pensaram e sentiram ao ler?**
(Falando, escrevendo, desenhando, comentando com colegas?)
4. **Como vou perceber que eles estão avançando como leitores?**
(Mais participação, mais segurança, mais relação com o texto?)

Quando essas perguntas orientam o planejamento, a leitura literária **deixa de ser uma atividade isolada ou apenas “quando sobra tempo”** e passa a fazer parte da vida da escola. Ela se torna um momento de escuta, de troca, de imaginação e de construção de sentidos coletivos.

Assim, a literatura ocupa um lugar vivo na sala de aula: **como experiência estética, cultural e humana**, que ajuda os estudantes a compreender melhor os textos, a si mesmos e o mundo ao seu redor.

APÊNDICE B – CURADORIA DE OBRAS, GÊNEROS E REPERTÓRIOS POR SÉRIE

Este apêndice reúne sugestões de leituras literárias pensadas para apoiar o professor no cotidiano da sala de aula. Não se trata de uma lista fechada, mas de um repertório orientador, que pode ser adaptado à realidade da escola, da turma e dos estudantes. A proposta é favorecer encontros significativos com a literatura, acolhendo diferentes percursos leitores e fortalecendo a leitura como experiência estética, cultural e compartilhada.

B.1 Critérios para seleção das obras

A escolha das obras literárias para os anos finais do Ensino Fundamental é uma decisão pedagógica central. Ela deve considerar não apenas a faixa etária dos estudantes, mas também a qualidade estética dos textos, a diversidade cultural, as possibilidades de mediação e a potência formativa que cada leitura pode oferecer.

Os critérios a seguir não têm caráter prescritivo. Eles funcionam como orientadores para apoiar o professor na construção de um percurso leitor significativo, plural e progressivo.

Critério	Orientação pedagógica
Qualidade estética	Priorizar textos que apresentem riqueza de linguagem, imagens expressivas, ritmo, ambiguidade, humor, tensão narrativa, lirismo ou força simbólica, permitindo experiências reais de fruição literária.
Adequação à turma	Selecionar obras compatíveis com a maturidade dos estudantes, sem simplificar excessivamente a literatura ou subestimar sua capacidade de leitura, interpretação e sensibilidade.
Diversidade de gêneros	Alternar e articular diferentes gêneros e formas literárias, como contos, poemas, crônicas, romances juvenis, cordéis, HQs, teatro, lendas, mitos, minicontos, canções, slam e narrativas digitais.
Diversidade cultural	Garantir a presença de vozes diversas, incluindo literatura brasileira, afro-brasileira, indígena, regional, popular, periférica, contemporânea, clássica, latino-americana e de países lusófonos.
Leitura integral	Assegurar, sempre que possível, o contato com textos completos — ainda que breves — para evitar que a literatura seja apresentada apenas de forma fragmentada ou utilitária.
Potência de diálogo	Escolher textos que provoquem perguntas, emoções, identificação, estranhamento e debate, favorecendo a reflexão ética, estética e a construção coletiva de sentidos.
Possibilidade de mediação	Considerar se a obra permite diferentes formas de mediação, como rodas de conversa, diários de leitura, dramatizações, podcasts, saraus, resenhas, projetos interdisciplinares ou produções criativas.
Progressão leitora	Organizar o percurso do 6º ao 9º ano de modo que os estudantes avancem gradualmente em autonomia leitora, repertório cultural, capacidade interpretativa e apreciação estética.

Mais do que cumprir listas ou conteúdos, selecionar obras literárias é cuidar das experiências de leitura dos estudantes. Um bom critério é sempre se perguntar: *que tipo de leitor essa obra ajuda a formar?*

Quando a escolha é feita de forma consciente, sensível e contextualizada, a literatura se torna espaço de encontro, escuta, imaginação e ampliação do mundo dentro da escola

B.2 Organização por nível de desafio

Organizar as leituras por níveis de desafio ajuda o professor a planejar percursos leitores mais inclusivos, nos quais todos os estudantes tenham acesso à literatura e oportunidades reais de avançar. A leitura literária, assim, se consolida como processo contínuo de descoberta, ampliação de repertório e construção de sentidos, e não como experiência isolada ou excludente.

Nível	Características das obras	Uso pedagógico sugerido
Obras de entrada	Textos mais curtos, linguagem mais acessível, forte apelo narrativo, visual, oral ou afetivo. Incluem narrativas envolventes, poemas breves, contos populares, HQs, canções, cordéis, lendas e narrativas com maior apoio de imagens ou oralidade.	Primeiras rodas de leitura, leitura autônoma, baú da leitura, momentos de acolhimento, aproximação de leitores iniciantes ou resistentes.
Obras de travessia	Textos com maior densidade temática, linguagem mais elaborada, conflitos mais complexos ou estruturas narrativas menos previsíveis. Podem incluir contos literários mais longos, romances juvenis, coletâneas temáticas, poemas mais densos e crônicas reflexivas.	Sequências didáticas, círculos de leitura, diários de leitura, debates orientados, projetos por gênero, atividades de interpretação e análise literária.
Obras de desafio	Textos que apresentam maior complexidade estética, simbólica, histórica ou estrutural. Incluem obras clássicas, textos metafóricos, narrativas experimentais, obras de maior extensão ou que exigem repertório cultural mais amplo.	Leitura fortemente mediada, oficinas temáticas, projetos interdisciplinares, seminários dialógicos, releituras, adaptações para outras linguagens e propostas transmídia.

Os três níveis de obras podem coexistir no mesmo ano escolar, de acordo com o planejamento do professor e os objetivos de cada aula ou sequência didática. As chamadas obras de entrada não devem ser entendidas como “mais fáceis” em um sentido negativo, pois cumprem um papel essencial ao criar vínculo com a leitura, despertar o interesse dos estudantes e fortalecer sua confiança como leitores.

Da mesma forma, as obras de desafio não precisam ser evitadas; ao contrário, devem ser trabalhadas com mediação cuidadosa, garantindo que os alunos tenham apoio para construir sentidos de forma coletiva. Dessa maneira, a progressão entre os níveis se dá de forma flexível, respeitosa e intencional, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes e ampliando, gradualmente, suas possibilidades de leitura.

B.3 Sugestões para o 6º ano

No 6º ano, recomenda-se privilegiar o encantamento, a oralidade, a escuta, a imaginação, o reconto, a ilustração interpretativa e o contato afetivo com o livro. Essa etapa é importante para acolher os estudantes que chegam aos Anos Finais com experiências leitoras muito diferentes.

B.3.1 Gêneros e repertórios indicados para o 6º ano

Gêneros prioritários	Sugestões de repertório	Possibilidades de atividades
Contos populares	Contos de esperteza, contos acumulativos, contos maravilhosos, narrativas da tradição oral brasileira.	Roda de contação, reconto oral, mural de personagens, livro coletivo de histórias da turma.
Fábulas	Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato e recriações contemporâneas.	Comparação de versões, criação de moral alternativa, dramatização de fábulas, produção de fábulas escolares.
Lendas brasileiras	Lendas indígenas, amazônicas, nordestinas, urbanas e regionais.	Mapa de lendas do Brasil, podcast de lendas, ilustração de personagens lendários com legenda literária.

Mitos de origem	Narrativas indígenas, africanas, greco-romanas e de outras culturas.	Comparação de explicações míticas, painel “como os povos explicam o mundo”, roda de leitura multicultural.
Poemas narrativos e lúdicos	Poemas de Cecília Meireles, José Paulo Paes, Elias José, Sérgio Capparelli, Roseana Murray e autores locais.	Varal de poemas, leitura expressiva, poema ilustrado, trilha sonora para poemas.
HQs e tirinhas	Ziraldo, Maurício de Sousa, Laerte, Angeli e narrativas visuais adequadas à faixa etária.	Leitura de imagens, criação de tirinhas, adaptação de conto para HQ.
Cordel	Cordéis curtos, pelejas, narrativas rimadas e literatura oral nordestina.	Leitura ritmada, produção de estrofes, sarau de cordel, criação de capas inspiradas em xilogravura.
Narrativas familiares e comunitárias	Causos, memórias, histórias de bairro e relatos orais recolhidos pelos estudantes.	Entrevistas com familiares, roda de memórias, mural “histórias que vieram de casa”.
Literatura de humor	Crônicas curtas, poemas engraçados, contos com surpresa e textos nonsense.	Roda “o que faz rir?”, conversa sobre efeitos de humor, criação de finais inesperados.

B.3.2 Autores e obras sugeridas para o 6º ano

Autor/autora	Possibilidades de uso
Ana Maria Machado	Contos, recontos, narrativas juvenis e textos voltados à formação do leitor.
Ruth Rocha	Narrativas curtas, textos com humor e temas próximos ao universo infantil e juvenil.
Ricardo Azevedo	Contos populares, causos, cultura oral, humor e tradição brasileira.
Sylvia Orthof	Textos poéticos, imaginativos e humorísticos.
Tatiana Belinky	Fábulas, poemas e narrativas curtas.
Daniel Munduruku	Narrativas indígenas, memória cultural e construção da identidade.
Olívio Jekupé	Narrativas indígenas destinadas ao público infantil e juvenil.
Câmara Cascudo	Contos tradicionais e registros da cultura popular brasileira.
Monteiro Lobato	Fábulas e narrativas selecionadas, com mediação crítica e contextualizada do professor.
Ziraldo	Narrativas visuais, textos humorísticos e obras de formação leitora.
José Paulo Paes	Poemas curtos, lúdicos e acessíveis a leitores em formação.
Cecília Meireles	Poemas selecionados para leitura expressiva e apreciação estética.

B.3.3 Projetos sugeridos para o 6º ano

Projeto	Produto final
Baú de histórias populares	Roda de contação de histórias para outra turma.
Meu primeiro diário literário	Diário ilustrado com frases, desenhos, impressões e perguntas.
Mapa das lendas da turma	Mural físico ou digital com lendas pesquisadas e recontadas.
Varal de poemas	Exposição poética nos corredores da escola.
Cordel da escola	Folheto coletivo com estrofes produzidas pelos estudantes.

Histórias que vieram de casa	Livro ou mural com relatos orais da família e da comunidade.
------------------------------	--

B.4 Sugestões para o 7º ano

No 7º ano, recomenda-se ampliar a autonomia leitora e trabalhar com humor, aventura, mistério, cotidiano, crônica, cordel, poemas, narrativas de conflito e textos multissemióticos. Essa etapa favorece a consolidação dos círculos de leitura, das recomendações orais, dos diários literários e das primeiras resenhas.

B.4.1 Gêneros e repertórios indicados para o 7º ano

Gêneros prioritários	Sugestões de repertório	Possibilidades de atividades
Crônicas	Luis Fernando Verissimo, Fernando Sabino, Rubem Braga, Marina Colasanti, Carlos Drummond de Andrade e autores locais.	Crônica do cotidiano escolar, diário do observador, roda sobre humor e crítica social.
Contos de aventura	Narrativas de viagem, desafio, descoberta, sobrevivência e amadurecimento.	Mapa da jornada do personagem, trilha de obstáculos, reescrita de cena.
Mistério e enigma	Contos policiais, narrativas de suspense, enigmas literários e lendas urbanas.	Mapa de pistas, podcast investigativo, tribunal de hipóteses.
Cordel narrativo	Cordéis de humor, aventura, crítica social e cultura popular.	Peleja em duplas, leitura ritmada, criação de folheto coletivo.
Poemas e canções	Manuel Bandeira, Mario Quintana, Paulo Leminski, Ferreira Gullar, canções poéticas e poemas contemporâneos.	Playlist poética, leitura vocalizada, comparação entre poema e canção.
Literatura juvenil	Obras sobre amizade, identidade, família, escola, medo, coragem e pertencimento.	Clube de leitura, resenha oral, mural “indico porque...”.
Narrativas multissemióticas	HQs, tirinhas, poemas visuais, vídeos poéticos, booktrailers e narrativas digitais.	Criação de booktrailer, storyboard, leitura de capa e quarta capa.
Minicontos	Narrativas muito breves, finais inesperados e textos de síntese.	Oficina de miniconto, desafio das cinquenta palavras, mural de finais surpreendentes.
Contos fantásticos	Narrativas em que o real e o estranho se misturam.	Debate “real ou imaginário?”, mapa do estranhamento, final alternativo.
Teatro curto	Esquetes, cenas breves e adaptações de contos ou crônicas.	Leitura dramatizada, encenação de cenas, adaptação de crônica para teatro.

B.4.2 Autores e obras sugeridas para o 7º ano

Autor/autora	Possibilidades de uso
Luis Fernando Verissimo	Crônicas de humor, ironia e situações do cotidiano.
Fernando Sabino	Crônicas e narrativas curtas baseadas em experiências cotidianas.
Rubem Braga	Crônicas de caráter lírico, reflexivo e sensível.
Marina Colasanti	Contos curtos, poéticos, simbólicos e de forte imaginação.
Carlos Drummond de Andrade	Crônicas e poemas selecionados, adequados à leitura mediada.

Mario Quintana	Poemas breves, reflexivos e acessíveis a leitores em formação.
Paulo Leminski	Haicais, poemas curtos e jogos de linguagem com humor e síntese.
Pedro Bandeira	Narrativas juvenis de mistério, aventura, amizade e investigação.
Marcos Rey	Narrativas juvenis urbanas, com suspense e humor.
Lygia Bojunga	Narrativas de formação, infância, imaginação e construção da subjetividade.
Ricardo Azevedo	Narrativas populares, humorísticas e de tradição oral brasileira.
Bráulio Bessa	Cordéis e poemas populares contemporâneos, com mediação crítica do professor.

B.4.3 Projetos sugeridos para o 7º ano

Projeto	Produto final
Detetives literários	Podcast de mistério com pistas retiradas do texto.
Crônicas do cotidiano escolar	Jornal, mural ou e-book com crônicas produzidas pela turma.
Clube do livro em três minutos	Apresentações orais curtas de recomendação literária.
Playlist de personagens	Lista de músicas comentadas, justificadas com trechos da obra.
Festival de minicontos	Mural físico ou digital com minicontos autorais.
Cenas em transformação	Adaptação de crônicas ou contos para pequenas cenas teatrais.

B.5 Sugestões para o 8º ano

No 8º ano, recomenda-se aprofundar a leitura crítica, a diversidade cultural, a análise de vozes sociais e a relação entre literatura, identidade, território, memória e conflitos humanos. Essa etapa é propícia ao trabalho com contos contemporâneos, terror, suspense, literatura afro-brasileira, indígena, regional, poesia social e crônicas críticas.

B.5.1 Gêneros e repertórios indicados para o 8º ano

Gêneros prioritários	Sugestões de repertório	Possibilidades de atividades
----------------------	-------------------------	------------------------------

Contos contemporâneos	Narrativas curtas com conflitos sociais, subjetivos, identitários e urbanos.	Círculo de leitura, mapa de conflitos, debate interpretativo.
Terror e suspense	Contos de atmosfera, narrativas fantásticas, histórias de medo e lendas urbanas.	Mapa da tensão, trilha sonora do medo, leitura dramatizada.
Literatura afro-brasileira	Conceição Evaristo, Cuti, Cristiane Sobral, Machado de Assis (selecionado), Carolina Maria de Jesus (trechos mediados).	Roda sobre escrivência, diário de vozes, mural de autoras e autores negros.
Literatura indígena	Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé, Julie Dorrico e narrativas de tradição indígena.	Comparação entre mito, memória e identidade, mapa de povos e narrativas.
Teatro curto	Cenas dramáticas breves, esquetes, monólogos e textos para leitura dramatizada.	Encenação, leitura de rubricas, criação de cena a partir de conto.
Poesia social	Poemas sobre identidade, desigualdade, memória, território, trabalho, racismo, juventude e resistência.	Slam escolar, sarau temático, poema-manifesto.
Literatura regional	Autores locais, narrativas do município, causos, memórias e histórias do território.	Mapa literário da comunidade, entrevista com moradores, crônica do bairro.
Contos psicológicos	Narrativas que exploram conflito interno, memória, medo, culpa ou desejo.	Diário da personagem, monólogo interior, debate sobre ponto de vista.
Crônicas críticas	Textos sobre cidade, juventude, consumo, tecnologia, comportamento e relações humanas.	Roda de opinião, crônica-resposta, painel de temas sociais.
Literatura e outras linguagens	Contos em diálogo com músicas, fotografias, curtas, notícias e relatos históricos.	Comparação de linguagens, curadoria de imagens, podcast crítico.

B.5.2 Autores e obras sugeridas para o 8º ano

Autor/autora	Possibilidades de uso
Conceição Evaristo	Contos e poemas para discutir memória, identidade, escrivência e humanização.
Cuti	Poemas e contos afro-brasileiros.
Cristiane Sobral	Poemas, textos teatrais e reflexão sobre identidade.
Carolina Maria de Jesus	Trechos mediados e contextualizados sobre escrita, memória e desigualdade social.
Machado de Assis	Contos selecionados, como “A cartomante”, “Missa do galo” ou outros adequados à turma.
Lima Barreto	Contos e crônicas com mediação histórica e crítica.
Marina Colasanti	Contos simbólicos, poéticos e fantásticos.

Lygia Fagundes Telles	Contos selecionados com mediação cuidadosa.
Clarice Lispector	Crônicas e contos breves selecionados.
Daniel Munduruku	Literatura indígena, memória, ancestralidade e identidade cultural.
Eliane Potiguara	Poemas e textos de identidade indígena.
Mia Couto	Contos curtos em língua portuguesa, com atenção à linguagem poética.
Edgar Allan Poe	Contos de suspense em tradução ou adaptação adequada.

B.5.3 Projetos sugeridos para o 8º ano

Projeto	Produto final
Vozes que contam o Brasil	Sarau de literatura afro-brasileira, indígena e regional.
Laboratório do suspense	Podcast ou leitura dramatizada de contos de mistério.
Mapa literário da comunidade	Mural com relatos, poemas, crônicas e memórias do território.
Diário de personagens silenciadas	Escritas responsivas a partir de personagens secundárias.
Slam da escola	Apresentação de poemas autorais sobre temas sociais.
Literatura e território	Exposição com textos literários relacionados ao bairro, à cidade ou à memória local.

B.6 Sugestões para o 9º ano

No 9º ano, recomenda-se consolidar a autonomia leitora, a leitura integral, o debate, o projeto autoral, a leitura intertextual e a análise crítica. Essa etapa é adequada para obras de maior fôlego, romances juvenis, ficção científica, distopia, minicontos, teatro, poesia contemporânea, romance histórico e adaptações transmídia.

B.6.1 Gêneros e repertórios indicados para o 9º ano

Gêneros prioritários	Sugestões de repertório	Possibilidades de atividades
Romance juvenil	Obras de maior fôlego, com acompanhamento por capítulos.	Diário de leitura, seminário dialógico, clube de leitura por grupos.
Ficção científica	Contos e narrativas sobre futuro, tecnologia, ética, ambiente e sociedade.	Debate sobre futuro, criação de notícia futurista, podcast especulativo.
Distopia	Textos que discutam controle social, liberdade, desigualdade, vigilância e projeto de futuro.	Júri literário, manifesto, comparação com filmes ou séries sem substituir a obra.
Miniconto	Narrativas breves, concisão, não dito, ambiguidade e efeito de surpresa.	Oficina de escrita, mural de microficcões, análise de implícitos.

Teatro	Textos dramáticos curtos ou cenas selecionadas para leitura e encenação.	Leitura de mesa, encenação, adaptação de capítulo em cena teatral.
Poesia contemporânea	Haicais, poemas visuais, poesia marginal, slam, poesia falada e poemas concretos.	Sarau de despedida do EF II, antologia poética da turma.
Romance histórico e memória local	Narrativas que articulam história, território, identidade e leitura crítica de discursos.	Oficina literária temática, comparação com documentos históricos, mapa temporal.
Clássicos mediados	Machado de Assis, José de Alencar, Lima Barreto, Aluísio Azevedo, entre outros, em trechos ou obras selecionadas.	Roda de atualização do clássico, adaptação para curta, debate sobre permanências e rupturas.
Literatura latino-americana e lusófona	Contos, poemas e crônicas de autores da América Latina e países de língua portuguesa.	Comparação cultural, mapa de vozes lusófonas, painel de temas comuns.
Narrativas transmídia	Adaptação de romance, conto ou peça para roteiro, curta, HQ, podcast ou booktrailer.	Storyboard comentado, justificativa das escolhas com base no texto.

B.6.2 Autores e obras sugeridas para o 9º ano

Autor/autora	Possibilidades de uso
Machado de Assis	Contos, crônicas e trechos de romances com mediação crítica.
Lima Barreto	Contos, crônicas e trechos de romances sobre sociedade, preconceito e crítica social.
José de Alencar	Trechos ou obras mediadas em diálogo com adaptações e debates críticos.
Aluísio Azevedo	Trechos selecionados com contextualização histórica e crítica.
Carlos Drummond de Andrade	Poemas e crônicas sobre cotidiano, memória, sociedade e existência.
João Cabral de Melo Neto	Poemas selecionados, com forte mediação.
Ferreira Gullar	Poemas sociais, existenciais e memorialísticos.
Manuel Bandeira	Poemas de memória, morte, infância e cotidiano.
Paulo Leminski	Haicais, poemas breves e experimentações de linguagem.
Conceição Evaristo	Contos e poemas para leitura crítica e humanizadora.
Carolina Maria de Jesus	Trechos mediados sobre escrita, memória e desigualdade.
George Orwell	Trechos ou adaptações de distopias, conforme a maturidade da turma.
Ray Bradbury	Contos de ficção científica em tradução adequada.
Júlio Verne	Aventura e imaginação científica, em versões adequadas.
Mary Shelley	Trechos mediados de <i>Frankenstein</i> ou adaptações literárias adequadas.
Mia Couto	Contos e textos poéticos de língua portuguesa.

B.6.3 Projetos sugeridos para o 9º ano

Projeto	Produto final
Leitura integral acompanhada	Seminário dialógico ou portfólio literário.
Clássico em nova linguagem	Curta, podcast, HQ, roteiro ou booktrailer com justificativa textual.
Futuro em disputa	Antologia de contos de ficção científica ou distopia escritos pelos estudantes.
Sarau de travessia	Apresentação poética de encerramento do Ensino Fundamental II.
Revista literária da turma	E-zine com resenhas, entrevistas, poemas, contos e recomendações.
Júri literário	Debate sobre conflitos éticos e decisões de personagens.

B.7 Sugestões por eixo temático

Além da divisão por série, o professor pode organizar a curadoria por temas que atravessem diferentes anos escolares. Essa organização favorece projetos interdisciplinares, rodas de conversa e escolhas mais conectadas aos interesses da turma.

Tema	Gêneros indicados	Possibilidades de trabalho
Identidade e pertencimento	Poemas, crônicas, contos, autobiografias literárias e literatura juvenil.	Diário de leitura, carta ao personagem, mural “quem sou eu como leitor?”.
Memória e ancestralidade	Contos populares, literatura afro-brasileira, indígena, relatos orais e poesia.	Entrevistas, roda de memórias, mapa de ancestralidades narrativas.
Medo e mistério	Contos fantásticos, suspense, terror, lendas urbanas e HQs.	Podcast, leitura dramatizada, mapa de pistas e atmosfera.
Justiça e desigualdade	Crônicas críticas, poesia social, contos contemporâneos e romance juvenil.	Debate, júri literário, poema-manifesto, resenha crítica.
Natureza e território	Mitos, lendas, poemas, crônicas ambientais e literatura indígena.	Mapa poético do território, diário de observação, ecopoesia.
Tecnologia e futuro	Ficção científica, distopia, miniconto, fanfic e narrativas digitais.	Notícia do futuro, debate ético, conto especulativo.
Humor e crítica	Crônicas, tirinhas, fábulas modernas, sátiras e cordéis.	Roda de humor, análise de ironia, produção de crônica humorística.
Amor, amizade e convivência	Poemas, cartas literárias, romance juvenil e crônicas.	Playlist comentada, carta ao personagem, roda de empatia.
Vozes femininas	Poemas, contos, crônicas e romances escritos por mulheres.	Painel de autoras, círculo de leitura, debate sobre personagens femininas.
Vozes negras e indígenas	Literatura afro-brasileira, indígena, oralidades, poemas e contos.	Sarau temático, leitura de autoria diversa, mural de vozes literárias.
Cidade, bairro e comunidade	Crônicas, poemas urbanos, relatos, contos regionais e literatura periférica.	Mapa literário da comunidade, caminhada poética, crônica do bairro.
Sonhos, futuro e projeto de vida	Ficção científica, poesia, romance juvenil, cartas e narrativas de formação.	Carta ao futuro, conto especulativo, roda de sonhos e escolhas.

B.8 Práticas de leitura associadas às obras

As práticas a seguir podem ser combinadas com diferentes obras e gêneros literários. O objetivo é transformar a leitura em experiência estética, interpretativa e compartilhada.

Prática	Como aplicar
---------	--------------

Roda de leitura	Estudantes compartilham impressões, dúvidas, trechos preferidos e interpretações.
Leitura em voz alta	Professor ou estudantes leem trechos, valorizando ritmo, pausa, entonação e expressividade.
Diário literário	Registro contínuo de impressões, perguntas, frases marcantes, hipóteses e relações pessoais com o texto.
Clube de leitura	Grupos leem obras diferentes e socializam descobertas com a turma.
Tertúlia literária	Debate orientado por trechos previamente escolhidos pelos estudantes.
Leitura dramatizada	Transformação de cenas narrativas ou poéticas em performance oral.
Resenha oral	Apresentação curta de uma obra, com recomendação justificada.
Booktrailer	Vídeo curto que apresenta a atmosfera da obra sem revelar o final.
Podcast literário	Comentário, entrevista com personagem, leitura expressiva ou recomendação gravada.
Mural de QR Codes	Áudios, vídeos ou textos dos alunos acessados por QR Code.
Mapa de personagens	Registro das relações, conflitos, desejos e transformações das personagens.
Mapa de afetos	Identificação das emoções provocadas por trechos específicos.
Júri literário	Debate sobre decisões das personagens, conflitos éticos e diferentes pontos de vista.
Carta ao personagem	Resposta subjetiva e argumentativa ao conflito vivido por uma personagem.
Final alternativo	Produção criativa coerente com o universo narrativo.
Adaptação transmídia	Transformação da obra em HQ, roteiro, curta, podcast, cena teatral ou storyboard.
Painel de frases marcantes	Seleção de trechos significativos acompanhados de comentários dos estudantes.
Entrevista com personagem	Produção oral ou escrita em que os estudantes assumem vozes da obra.
Capa alternativa	Criação de nova capa com justificativa baseada na leitura.
Trilha sonora da obra	Seleção de músicas que representem personagens, conflitos ou atmosferas, com justificativa textual.

B.9 Critérios para atualização da lista de obras

A lista de obras deve ser revista periodicamente pela equipe docente.

I. Finalidade e princípios da atualização do acervo (EF II)

A atualização do acervo deve assegurar que a escola ofereça:

1. **Acesso e permanência leitora:** livros que os estudantes de fato procuram e conseguem ler, com mediação.
2. **Ampliação de repertório:** diversidade de gêneros, temas, estéticas, épocas e vozes.
3. **Equidade cultural:** presença consistente de autoria **feminina, negra, indígena, periférica e contemporânea**, além de autores locais/regionais.
4. **Coerência pedagógica:** obras com potencial para práticas de leitura (roda, debate, sarau, projetos) e para articulação interdisciplinar.
5. **Viabilidade de circulação:** disponibilidade legal (física/digital), conservação adequada e quantidade de exemplares compatível com o uso.

II. Periodicidade e governança (quem decide e quando)

Periodicidade recomendada

- **Revisão leve (ajustes): trimestral** (com base em registros de uso).
- **Revisão completa (entrada/saída e compras): anual**, preferencialmente ao final do ano letivo.

Responsáveis e participação

- **Equipe docente (LP e demais áreas):** curadoria pedagógica.
 - **Bibliotecário(a)/responsável pela sala de leitura:** dados de circulação, conservação, organização.
 - **Estudantes:** consulta/escuta (interesse real e demandas).
 - **Famílias e comunidade** (quando possível): fortalecimento de vínculo e relevância local.
-

III. Critérios de atualização (com indicadores práticos)

A. Uso real do acervo e demanda estudantil

Objetivo: manter livros vivos (circulando) e entender preferências sem reduzir o acervo ao “mais fácil”.

Indicadores:

- obras **mais emprestadas** / mais solicitadas;
- obras “paradas” há muito tempo;
- listas de espera / fila por exemplar;
- pedidos espontâneos dos estudantes (autores, séries, temas).

Decisões típicas:

- **comprar mais exemplares** do que tem alta demanda;
 - **repor/atualizar** livros muito demandados e desgastados;
 - **reavaliar mediação** quando a obra é boa, mas não circula (às vezes falta apresentação).
-

B. Lacunas de gênero, formato e experiência leitora

Objetivo: garantir variedade de portas de entrada e trajetórias de leitura.

Indicadores:

- gêneros pouco explorados (ex.: HQ, poesia, teatro, miniconto, crônica, suspense);
- ausência de **narrativas multissemióticas** (HQ, poesia visual, narrativas digitais);
- excesso de um único tipo (só romance, só “clássicos”, só séries).

Decisões típicas:

- incluir ao menos **1–2 novos títulos por gênero** a cada ciclo anual;
 - equilibrar livros para **entrada, travessia e desafio** (ver Seção IV).
-

C. Diversidade de autoria e representatividade qualificada

Objetivo: ampliar o repertório cultural e assegurar pluralidade de vozes.

Indicadores:

- presença (ou ausência) de autoria **feminina, negra, indígena, periférica**;
- obras contemporâneas + obras de tradição (equilíbrio);
- autores locais/regionais que dialoguem com o município e o território.

Decisões típicas:

- estabelecer uma **meta mínima anual** de inclusão de vozes diversas;
 - selecionar obras que não sejam apenas “temáticas”, mas também com qualidade literária e potência estética.
-

D. Potencial pedagógico e metodológico

Objetivo: selecionar obras que permitam trabalho consistente de leitura literária.

Indicadores (perguntas-guia):

- a obra permite **leitura integral** (por estudantes ou com mediação)?
- favorece **rodas, debates, saraus, dramatizações, produções criativas**?
- permite projetos interdisciplinares (História, Geografia, Ciências, Arte)?
- há capítulos/trechos adequados para leitura em voz alta e discussão?

Decisões típicas:

- priorizar obras com **alto potencial de socialização** (roda, performance, projeto);
 - manter um conjunto de “obras âncora” por ano/série para projetos.
-

E. Adequação a projetos multiletrados e socialização digital

Objetivo: integrar leitura a práticas contemporâneas sem substituir o livro.

Indicadores:

- possibilidade de booktrailer, podcast, mural QR code, storyboard, leitura multimodal;
- existência de versões **digitais legais** (quando a escola trabalha híbrido);
- compatibilidade com oficinas temáticas (cordel, slam, crônica, HQ etc.).

Decisões típicas:

- garantir um **núcleo de obras “transmidiáveis”** (adaptação para outros formatos);
 - selecionar livros que facilitem curadoria e circulação digital responsável.
-

F. Viabilidade e legalidade de acesso

Objetivo: assegurar que a obra possa ser lida e circulada com segurança jurídica e logística.

Indicadores:

- existência de exemplares físicos disponíveis para compra;
- disponibilidade digital **legalmente acessível**;
- restrições de reprodução e uso.

Decisões típicas:

- priorizar aquisições com boa relação **custo–circulação** (ex.: mais exemplares do que poucos títulos inacessíveis).
-

G. Conservação, quantidade e logística de circulação

Objetivo: manter o acervo utilizável e sustentável.

Indicadores:

- estado físico (capa, páginas, legibilidade);
- número de exemplares por título;
- possibilidade de **rodízio** entre turmas ou escolas;
- reposição de perdas e danificações.

Decisões típicas:

- descartar/substituir exemplares irrecuperáveis (com registro);
 - recompor títulos-chave para projetos e leitura integral.
-

H. Necessidade de mediação sensível (temas complexos)

Objetivo: garantir leitura responsável em temas como violência, racismo, luto, desigualdade, gênero, território e conflitos familiares.

Indicadores:

- presença de conteúdos potencialmente disparadores;
- adequação à maturidade da turma;
- existência de estratégias pedagógicas de cuidado (contratos de convivência, roda de escuta, encaminhamentos).

Decisões típicas:

- manter obras complexas, mas com **protocolo de mediação** (contextualização, objetivos, linguagem e acolhimento);
 - sinalizar no catálogo: “**requer mediação**”.
-

I. Registro docente e devolutiva estudantil

Objetivo: transformar a atualização do acervo em um processo documentado e cumulativo.

Indicadores:

- registros de uso feitos pelos professores (o que funcionou/por quê);
- feedbacks dos estudantes (o que marcou; o que dificultou; o que gostariam de ler);
- evidências de aprendizagem e engajamento (participação em rodas, produções, projetos).

Decisões típicas:

- manter um “**histórico de curadoria**” que orienta escolhas futuras, evitando decisões baseadas apenas em impressão.

IV. Critério estruturante: equilíbrio entre “entrada”, “travessia” e “desafio”

Para o EF II, recomenda-se organizar o acervo em três camadas:

- **Textos de entrada:** alta atratividade, linguagem acessível, leitura rápida (HQ, crônica curta, conto, poesia lúdica).
- **Textos de travessia:** ampliam repertório e exigem mais inferência/tempo (romance juvenil, suspense, poesia contemporânea, clássicos adaptados/mediados).
- **Textos de desafio:** maior densidade estética/temática (clássicos em trechos, distopias, contos psicológicos, poesia social complexa), sempre com mediação.

Regra prática de equilíbrio (sugestão):

- 40% entrada | 40% travessia | 20% desafio
(ajustável conforme o perfil leitor real da escola)

V. Matriz simples de decisão (para priorizar compras/renovações)

Use uma escala **0–3** em cada critério:

- **3** = atende plenamente
- **2** = atende bem
- **1** = atende parcialmente
- **0** = não atende / não se aplica

Critérios para pontuar (sugestão)

1. Procura/uso pelos estudantes
2. Preenche lacuna de gênero/formato
3. Diversidade de autoria (feminina/negra/indígena/periférica/contemporânea/local)
4. Leitura integral viável (com ou sem mediação)
5. Potencial para rodas/debates/saraus/criação/projetos
6. Integração com família/comunidade e território
7. Multiletramentos e socialização digital possíveis
8. Acesso legal (físico/digital) e custo–benefício
9. Número de exemplares/rodízio possível

10. Estado de conservação/necessidade de reposição
11. Necessidade de mediação sensível (se exige mediação, não zera: apenas sinaliza)

Como usar: some os pontos e priorize os títulos com maior pontuação, garantindo que o conjunto final mantenha equilíbrio entre entrada–travessia–desafio e diversidade de gêneros e vozes.

VI. Procedimento recomendado (passo a passo da revisão)

1. **Levantamento de dados** (circulação, filas, perdas, conservação).
2. **Escuta estudantil** (enquete rápida + conversa em roda).
3. **Mapeamento do acervo** (gêneros, autores, diversidade, lacunas).
4. **Definição de metas do ciclo** (ex.: “ampliar poesia e HQ”; “inserir autores locais”; “repor exemplares”).
5. **Seleção e priorização** (matriz de decisão + equilíbrio entrada/travessia/desafio).
6. **Plano de mediação** (como cada obra será apresentada, em que prática e com que cuidado).
7. **Registro oficial** (lista atualizada + justificativas + plano de circulação).
8. **Monitoramento trimestral** (o que circulou e por quê).

VII. Modelo de checklist para anexar ao documento (pronto para uso)

Para cada obra selecionada, registrar:

- Título/autor/editora/ano
- Gênero e camada: () Entrada () Travessia () Desafio
- Motivo da inclusão (2–3 linhas)
- Prática prevista: roda/podcast/sarau/leitura em voz alta/projeto etc.
- Quantidade de exemplares / formato (físico/digital legal)
- Observação de mediação sensível (se necessário)
- Responsável pelo acompanhamento e período de uso

B.10 Modelo de ficha para curadoria de obras

A ficha a seguir pode ser utilizada pelo professor, pela coordenação pedagógica ou pela equipe de Língua Portuguesa para organizar o acervo e planejar o uso pedagógico das obras.

Tabela 1 — Identificação da obra/texto

Campo	Preenchimento
Título da obra/texto	

Campo	Preenchimento
Autor/autora	
Gênero literário	
Ano indicado	6º, 7º, 8º ou 9º ano
Nível de desafio	Entrada, travessia ou desafio

Tabela 2 — Planejamento pedagógico (BNCC e mediação)

Campo	Preenchimento
Temas principais	
Habilidades BNCC relacionadas	
Possibilidades de mediação	Roda, diário, debate, podcast, dramatização, resenha, sarau etc.
Cuidados necessários	Vocabulário, extensão, tema sensível, contexto histórico, maturidade da turma etc.
Produto possível	Mural, podcast, sarau, e-zine, resenha, dramatização, booktrailer etc.
Relações interdisciplinares	História, Geografia, Arte, Ciências, Ensino Religioso, Projeto de Vida etc.

Tabela 3 — Registros e acompanhamento docente

Campo	Preenchimento
Observações do professor	

B.11 Modelo de ficha de leitura para estudantes

A ficha abaixo pode ser adaptada para diferentes anos. Ela não deve substituir a conversa literária, mas pode ajudar o estudante a registrar sua experiência leitora.

Pergunta	Resposta do estudante
Título da obra/texto	
Autor/autora	
Gênero literário	
Um trecho que me marcou	

Pergunta	Resposta do estudante
O que esse trecho me fez sentir ou pensar?	
Uma personagem, imagem ou situação que chamou minha atenção	
Uma pergunta que ficou depois da leitura	
Uma relação com minha vida, comunidade ou outra obra	
Eu recomendaria essa leitura? Por quê?	
Que tipo de leitor poderia gostar desse texto?	

B.12 Síntese pedagógica do Apêndice B

A curadoria de obras literárias para o Ensino Fundamental II é, antes de tudo, um gesto de cuidado. É escolher livros pensando em quem está diante de nós: adolescentes com histórias leitoras diferentes, ritmos diferentes, interesses diferentes — e todos com direito de encontrar na literatura um lugar possível.

Por isso, a seleção do acervo precisa buscar equilíbrio: garantir acesso, ampliar a diversidade de vozes e gêneros, prever mediações sensíveis e, ao mesmo tempo, oferecer desafios na medida certa. O objetivo não é apenas “fazer os estudantes lerem mais”, mas criar condições para que se tornem leitores — mais atentos, mais sensíveis, mais críticos, mais autônomos e capazes de conversar com os textos e com os outros.

Uma boa escolha literária ajuda o estudante a encontrar livros que falem de sua realidade — da escola, do bairro, das relações, das dúvidas —, mas também o convida a atravessar outras experiências, outros tempos, outras culturas e outros modos de ver o mundo. Assim, ele pode ler por prazer e por curiosidade; por identificação e por estranhamento; por riso, por impacto, por descoberta. E a escola, então, deixa de tratar a literatura como tarefa e passa a vivê-la como prática compartilhada, viva e humanizadora.

Nesse sentido, este apêndice foi pensado para ser um apoio real ao trabalho docente: pode orientar o planejamento, fortalecer a formação da equipe, ajudar na organização e atualização do acervo, inspirar projetos de leitura e contribuir para construir, pouco a pouco, uma cultura literária permanente na escola — aquela em que ler não é exceção, mas parte da rotina, do vínculo e da experiência escolar.
