



ROSENIL GONÇALINA DOS REIS E SILVA

**ABORDAGENS DOCENTES  
PARA PRÁTICAS DE LEITURA  
NO ENSINO MÉDIO:**

**UM ESTUDO EM DUAS  
ESCOLAS PÚBLICAS DE  
CUIABÁ**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO

**ROSENIL GONÇALINA DOS REIS E SILVA**

**ABORDAGENS DOCENTES PARA PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO  
MÉDIO: um estudo em duas escolas públicas de Cuiabá-MT**

CUIABÁ-MT  
2025

ROSENIL GONÇALINA DOS REIS E SILVA

**ABORDAGENS DOCENTES PARA PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO  
MÉDIO: um estudo em duas escolas públicas de Cuiabá–MT**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Viviane Inês Weschenfelder

São Leopoldo/RS

2025

S586a Silva, Rosenil Gonçalves dos Reis e.

Abordagens docentes para práticas de leitura no ensino médio : um estudo em duas escolas públicas de Cuiabá – Mato Grosso / por Rosenil Gonçalves dos Reis e Silva. – 2025.

246 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2025.

“Orientadora: Dra. Viviane Inês Weschenfelder”.

1. Leitura crítica. 2. Práticas pedagógicas. 3. Ensino médio. 4. Docência. 5. Escola pública. 6. Estudantes. I. Título.

CDU: 37.013:808.5(817.2)

**ROSENIL GONÇALINA DOS REIS E SILVA**

**ABORDAGENS DOCENTES PARA PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO:  
um estudo em duas escolas públicas de Cuiabá–MT**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder (UNISINOS) - Orientadora

---

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

---

Profa. Dr. Rodrigo Manoel Dias, da Silva (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Camila da Silva Fabis (UFRGS)

---

Profa. Dra. Silvia Maria dos Santos Stering (IFMT)

*Louvado seja Deus, que não rejeitou a minha oração nem afastou de mim o seu amor! (Salmos 66:20)*

*Dou-te graças, porque me respondeste e foste a minha salvação (Salmos 118:21)*

*A educação é um direito fundamental do ser humano, real e concreto, negada à princípio, porém conquistada bravamente por homens que se dispuseram a lutar por melhores condições de vida e emancipação coletiva, dignidade e cidadania operam o seu alicerce (Reis-Silva, 2024) <sup>1</sup>*

*A leitura ultrapassa todas as barreiras etimológicas da palavra, não se limita ao suporte em que o texto se ancora. O material impresso não é o único caminho possível de seu percurso; ao contrário, vai além das evidências produzidas, em toda e qualquer situação do cotidiano, principalmente quando se faz presente nos momentos daquele que aciona naturalmente a ação de ler para ressignificar as percepções dos eventos ocasionados, perpassando pela ruminação até chegar ao ápice da interpretação e compreensão (Reis-Silva, 2024)*

---

<sup>1</sup> Elaborei este poema especialmente para este projeto de Tese, com o objetivo de contribuir para sua construção, dando início à reflexão que permeia todo o desenvolvimento da pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, fonte de toda sabedoria e força, a Jesus Cristo, luz da minha vida. Foi n'Ele que encontrei sustento para esta caminhada, serenidade nos momentos difíceis e coragem para superar os desafios.

Ao meu esposo, Astrogildo, pela presença amorosa, paciência constante e apoio incondicional ao longo de toda esta travessia. Sua parceria tornou possível cada etapa desta jornada.

Aos meus filhos, Hélder e Thaisa, que são parte essencial da minha história e da minha motivação. Obrigada por compreenderem as ausências, celebrarem as conquistas e estarem ao meu lado mesmo nos momentos mais silenciosos desta caminhada.

Aos meus netos, Pedro e Isabela, cuja existência renova minha esperança e fortalece meu compromisso com a educação. Que este trabalho, de alguma forma, seja herança de inspiração e estímulo à curiosidade e ao conhecimento.

À minha mãe, Neide, exemplo de força, coragem e dignidade. Sua trajetória de vida sempre foi e continuará sendo minha referência mais sólida de determinação e superação.

Ao meu irmão Ronaldo, pelas orações e pelo apoio silencioso que sempre trouxe conforto e esperança ao longo deste caminho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, expressei meu reconhecimento pela oportunidade de formação acadêmica e humana ao longo desta jornada. Esse espaço revelou-se não apenas como lugar de produção de conhecimento, mas também de partilhas e desafios que me instigaram a repensar práticas, conceitos e modos de habitar a pesquisa.

Agradeço a cada professor, pesquisador e colega que, com suas contribuições e diálogos, enriqueceram este percurso formativo. Reconheço, igualmente, a dedicação da equipe técnica e administrativa, cuja disponibilidade e atenção garantiram as condições necessárias para a realização deste trabalho.

Aos colegas do doutorado, Afonso, Beatriz e Elilian, pelo companheirismo e pelas trocas tão generosas. Nossos diálogos e interações foram fundamentais para sustentar este processo acadêmico com leveza e humanidade.

Ao professor Maurício Santos, pelas provocações intelectuais que ampliaram minha perspectiva crítica e por contribuir de forma tão consistente com minha formação durante este trajeto acadêmico, oferecendo leituras instigantes, diálogos generosos e orientações que fortaleceram minha capacidade de análise e aprofundaram meu compromisso com uma educação reflexiva e socialmente engajada.

À Professora Doutora Viviane Inês Weschenfelder, minha orientadora, cuja escuta atenta, rigor acadêmico e respeito pela minha trajetória fizeram toda a diferença. Obrigada pela confiança, pelos questionamentos construtivos e por me acompanhar com firmeza e sensibilidade.

À amiga Ivani, pelo incentivo constante, pelas palavras encorajadoras nos momentos mais difíceis e pela presença afetuosa ao longo de tantos anos. Sua amizade é parte essencial deste caminho.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, agradeço a confiança, generosidade e disponibilidade em compartilhar suas experiências. Suas vozes conferiram autenticidade, profundidade e sentido a esta investigação. Por fim, a todos que, de algum modo, contribuíram para que este trabalho se concretizasse, deixo meu sincero agradecimento. Esta tese é resultado de uma travessia coletiva, marcada por afetos, resistências e esperanças.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas de leitura desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa e a sua percepção sobre como os estudantes interagem com as atividades de leitura, a partir dessas abordagens. Como problema de pesquisa, busca-se responder: como as abordagens docentes para práticas de leitura são concebidas e implementadas no ensino médio, por professores de Língua Portuguesa, e em que medida essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e crítica dos estudantes? Os objetivos específicos incluem identificar as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores no desenvolvimento dessas práticas, conhecer a percepção dos docentes sobre o engajamento dos estudantes nas atividades de leitura em sala de aula e investigar de que forma tais práticas dialogam com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Língua Portuguesa. A fundamentação teórica articula os aportes de Paulo Freire, Magda Soares, Mikhail Bakhtin, Gert Biesta, Roxane Rojo, Isabel Solé, Maria Cláudia Dal'Igna, Maria Helena Martins e António Nóvoa, que compreendem a leitura como prática social, dialógica e emancipatória, que ultrapassa a decodificação de palavras e se configura como ato de produção de sentidos, diálogo e consciência crítica. O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado em duas escolas públicas de Cuiabá, Mato Grosso, utilizando entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. As entrevistas permitiram identificar concepções, estratégias e desafios dos professores, além de suas percepções sobre a BNCC e sobre o interesse e a participação dos estudantes. Os resultados mostram que os professores entendem a leitura como prática viva e social, capaz de ampliar a visão de mundo e favorecer a autocompreensão e a consciência crítica. Contudo, suas intenções pedagógicas são tensionadas por um sistema educacional que privilegia indicadores mensuráveis, metas de desempenho e formas padronizadas de ensino, muitas vezes em detrimento da escuta e da multiplicidade de sentidos que a leitura pode suscitar no cotidiano escolar. Embora reconheçam o caráter emancipador da leitura, os docentes enfrentam dificuldades para sustentar práticas dialógicas diante das exigências burocráticas e da homogeneização curricular. Apesar disso, buscam preservar propostas que fortaleçam a escuta, o debate e a reflexão crítica, articulando os textos às vivências e ao contexto social dos estudantes.

**Palavras-chave:** Leitura crítica; Práticas pedagógicas; Ensino Médio; Docência; Escola pública.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the reading practices developed by Portuguese Language teachers and their perceptions of how students engage with reading activities based on these approaches. The study seeks to answer the following research question: how are teaching approaches to reading practices conceived and implemented in high school by Portuguese Language teachers, and to what extent can these practices contribute to the development of students' reading and critical literacy skills? The specific objectives include identifying the pedagogical strategies adopted by the teachers in developing these practices, understanding their perceptions of student engagement in classroom reading activities, and investigating how such practices align with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) for Portuguese Language teaching. The theoretical framework brings together the contributions of Paulo Freire, Magda Soares, Mikhail Bakhtin, Gert Biesta, Roxane Rojo, Isabel Solé, Maria Cláudia Dal'Igna, Maria Helena Martins, and António Nóvoa, who understand reading as a social, dialogic, and emancipatory practice that goes beyond word decoding and constitutes an act of meaning-making, dialogue, and critical awareness. This qualitative study was conducted in two public schools in Cuiabá, Mato Grosso, using semi-structured interviews as the data collection instrument. The interviews made it possible to identify teachers' conceptions, strategies, and challenges, as well as their perceptions of the BNCC and of students' interest and participation. The results show that teachers view reading as a dynamic and social practice capable of broadening students' understanding of the world and fostering self-understanding and critical awareness. However, their pedagogical intentions are constrained by an educational system that prioritizes measurable indicators, performance targets, and standardized teaching methods, often at the expense of attentive listening and the multiplicity of meanings that reading can evoke in everyday school life. Although they recognize the emancipatory potential of reading, teachers encounter difficulties in sustaining dialogic practices amid bureaucratic demands and curricular homogenization. Nevertheless, they strive to maintain proposals that strengthen listening, debate, and critical reflection, connecting texts to students' lived experiences and social contexts.

**Keywords:** Critical reading; Pedagogical practices; High school; Teaching; Public school.

## LISTA DE SIGLAS

**BDTD**- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**BNCC**- Base Nacional Comum Curricular

**CAPES**- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**DRC/MT**- Documento de Referência Curricular de Mato Grosso

**EM** - Ensino Médio

**GNL** - Grupo Nova Londres (referente ao grupo de educadores que discutem a pedagogia dos multiletramentos)

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** - Ministério da Educação

**MT**- Mato Grosso

**PCNEM** - Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PPG**- Programa de Pós-Graduação

**RDBU** - Repositório Digital da Biblioteca Unisinos

**SciELO**- *ScientificElectronic Library Online*

**SEDUC** - Secretaria de Educação (referente ao estado de Mato Grosso)

**UFMT**- Universidade Federal de Mato Grosso

**UNISINOS**- Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**UNIVAG** - Universidade de Várzea Grande

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Trabalhos selecionados usando os descritores deste estudo (1º: “Ensino de leitura” AND “Multiletramentos”; 2º: “Ensino médio” AND “Multiletramentos” e 3º: “Ensino de leitura” AND “ensino médio” AND “multiletramentos”).....	32
Quadro 2. Perfil Sociodemográfico e Profissional dos Docentes Participantes.....	105

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Seleção de artigos nas bases científicas – BDTD-Ibict, SciELO, CAPES e RDBU (2018 a 2025).....	31
Figura 2. Mapa do Brasil com destaque em vermelho para o estado de Mato Grosso.....	99

## SUMÁRIO

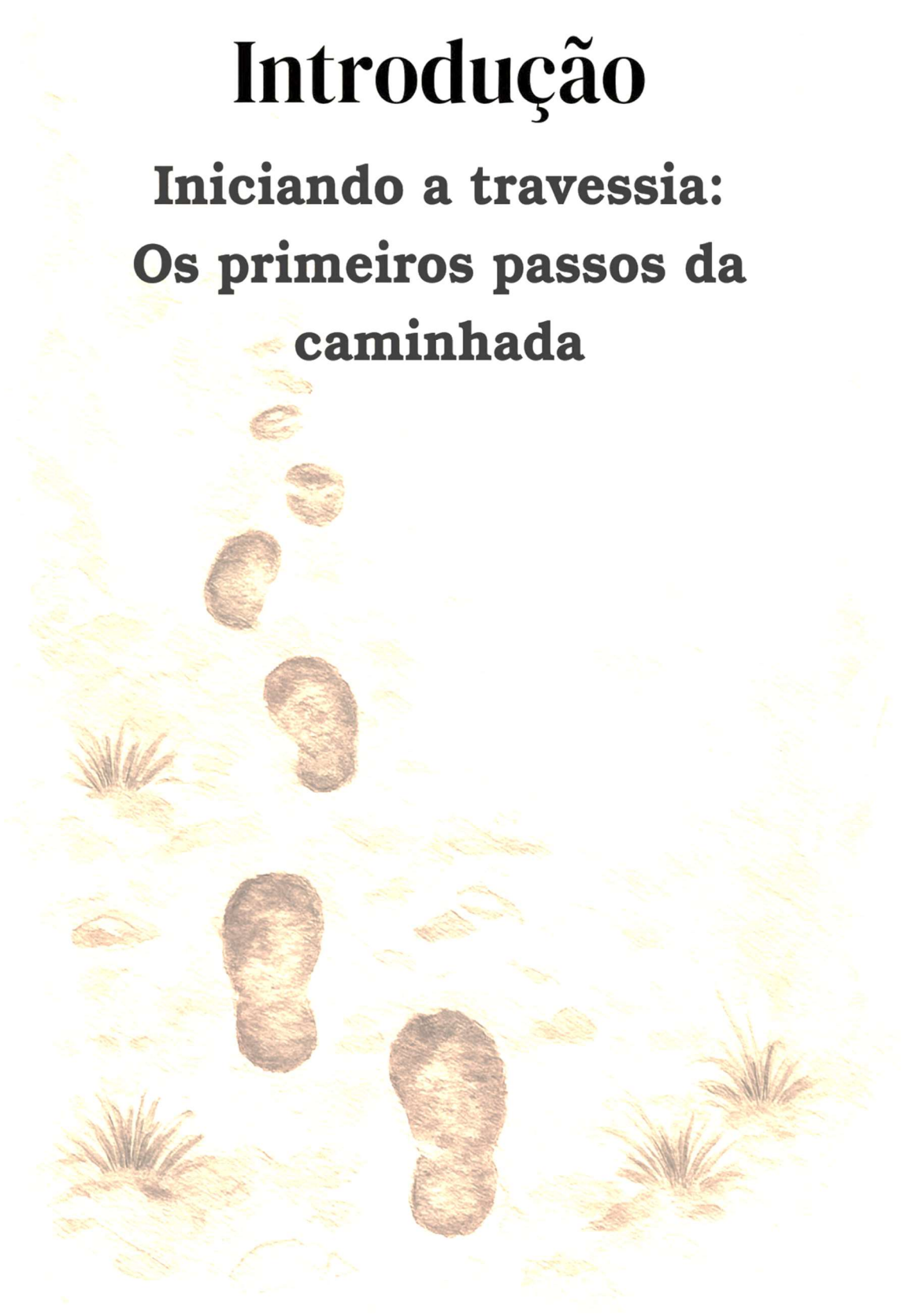
<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO: INICIANDO A TRAVESSIA: OS PRIMEIROS PASSOS DA CAMINHADA.....</b>	<b>14</b>
1.1 O que me inquieta: desafios e descobertas no meu caminho como pesquisadora.....	22
<b>CAPÍTULO II - REVISÃO LITERÁRIA: O QUE AS PESQUISAS EVIDENCIAM SOBRE A LEITURA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>29</b>
2.1 Resultados de publicações localizadas.....	31
2.2 Problemática da pesquisa.....	39
<b>CAPÍTULO III – BASES CONCEITUAIS: A LEITURA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....</b>	<b>43</b>
3.1 A constituição histórica do ensino médio brasileiro: entre a formação humana e as demandas do capital.....	44
3.2 BNCC - Base Nacional Comum Curricular: diretrizes, limites e possibilidades.....	50
3.3 DRC/MT – Leitura e Linguagens no Ensino Médio de Mato Grosso.....	53
<b>CAPÍTULO IV: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>58</b>
4.1 Escola, docência, leitura e multiletramentos.....	59
4.2 Formação docente: o que os autores dizem.....	64
4.3 Docência e contemporaneidade: desafios para o ensino de leitura.....	69
4.4 A leitura na perspectiva dos multiletramentos.....	83
<b>CAPÍTULO V - PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>95</b>
5.1 Natureza da pesquisa.....	96
5.2 Contextualização do Campo Empírico: As Escolas Públicas Estaduais em Mato Grosso.....	99
5.2.1 Campo da Pesquisa: Caracterização das Escolas A e B.....	101
5.3 Quem ensina também aprende: os professores que habitam esta pesquisa.....	103
5.3.1 Perfil profissional e formação continuada dos docentes.....	105
<b>CAPÍTULO VI – RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS: A PRIMEIRA PARTE - UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE DOCENTES DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CUIABÁ/MT.....</b>	<b>121</b>

6.1 O que é leitura para os professores: perspectivas e sentidos atribuídos.	124
6.2 Estratégias adotadas pelos Professores em Sala de Aula.....	150
6.3 Percepções docentes sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu papel na promoção de práticas de leitura.....	164
<b>CAPÍTULO VII – ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES: DESAFIOS E ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NAS PRÁTICAS DE LEITURA.....</b>	
	<b>176</b>
7.1 os desafios na perspectiva docente.....	178
7.1.1 Entre tensões e aproximações sobre os desafios da leitura.....	193
7.2 Visão dos professores sobre o engajamento dos estudantes nas práticas de leitura.....	195
7.3 Convergências nos relatos.....	222
7.4 Diferentes pontos de vista.....	224
<b>CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE PRÁTICAS E NARRATIVAS... OS ÚLTIMOS PASSOS.....</b>	
	<b>227</b>
REFERÊNCIAS.....	235
APÊNDICES.....	242

# Capítulo I

## Introdução

**Iniciando a travessia:  
Os primeiros passos da  
caminhada**





## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO: INICIANDO A TRAVESSIA: OS PRIMEIROS PASSOS DA CAMINHADA

### A TRAVESSIA

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Andrade, 2025, p.<sup>2</sup>)

Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.

(Rosa, 2001)

Os excertos acima me fazem refletir sobre a minha própria travessia neste momento: um tempo marcado pela necessidade de abandonar as velhas práticas de escolarização e de esquecer os atalhos habituais – caminhos que, embora familiares, já não nos conduzem a novos horizontes. É hora de avançar em busca de novas maneiras de refletir sobre a vida, as relações humanas, o ensino, a aprendizagem. Chegou o momento de superar o receio de iniciar mais um ciclo e mergulhar mais profundamente no conhecimento.

É o tempo de reservar momentos para as leituras tão necessárias nesta nova etapa, um ato fundamental para compreender o meu objeto de pesquisa: as práticas de leitura. Ah, a leitura! É algo que merece minha atenção, já que busco estudar mais sobre essa prática tão importante no cotidiano da vida.

No percurso desta minha reflexão, lembrei-me da época do mestrado em que mobilizei os estudos de Rojo (2002, p. 02), que destacou que a leitura antes era vista de “maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto”. Mas, segundo essa pesquisadora, no desenvolvimento das pesquisas, nos últimos 50 anos, muitas outras capacidades de leitura foram apontadas e desveladas, como por exemplo, o ato de cognição, de compreensão, que

---

<sup>2</sup>[https://www.pensador.com/autor/fernando\\_teixeira\\_de\\_andrade/](https://www.pensador.com/autor/fernando_teixeira_de_andrade/)

envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas.

Nessa perspectiva, busco compreender como as práticas de leitura são desenvolvidas em duas escolas públicas localizadas na região norte de Cuiabá/MT, território marcado por expressiva diversidade socioeconômica, por desafios urbanos persistentes e pelo acesso desigual a políticas públicas. Entre os bairros que compõem essa região estão o Centro Político Administrativo, Morada da Serra, Jardim Vitória, Jardim Florianópolis, Jardim União, Jardim Aroeiras, Nova Conquista e Morada do Ouro.

Esses bairros apresentam variações importantes quanto à infraestrutura, à presença de equipamentos culturais e educacionais, bem como às condições de mobilidade e lazer. De modo geral, são bairros que, embora contem com algumas estruturas básicas, como escolas, comércios locais e serviços públicos, ainda enfrentam carências em áreas como cultura, segurança e espaços de leitura. Tal contexto territorial ajuda a compreender os desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores no desenvolvimento de práticas de leitura que dialoguem com a realidade social dos estudantes.

Essas instituições de ensino costumam ser escolhidas pela Secretaria de Educação para a implementação inicial de projetos e políticas educacionais na capital. Dessa forma, elas desempenham um papel estratégico na experimentação e avaliação de iniciativas que poderão ser posteriormente expandidas para outras unidades da rede.

Como servidora pública e atuando na educação há mais de vinte anos, acredito que as práticas de leitura vão além de uma mera atividade escolar; elas são ferramentas poderosas para o crescimento pessoal e humano dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo moderno.

Essa visão foi um dos motivos que me impulsionaram a eleger a leitura como objeto de estudo no doutoramento. Retomando o poema de Fernando Teixeira, a travessia é necessária em certos momentos da vida, a vontade e a determinação de seguir esse caminho devem sempre superar o medo do percurso. Essa decisão marca o início de uma transformação que implica em não aceitar passivamente as circunstâncias como estão postas.

Por outro lado, o trecho de Guimarães Rosa me leva a refletir que, ao escolher empreender uma jornada de busca, seja por conhecimento, crescimento pessoal ou

transformação profissional, não posso me esquivar dos desafios que inevitavelmente surgem ao longo do caminho. Ambos os trechos ressaltam a vital travessia como renovação. Andrade (2025) incentiva explorar o desconhecido, Guimarães Rosa lembra que, ao escolher a busca, a travessia é inevitável e transformadora. Os dois autores me encorajam a sair de minha zona de conforto e a abraçar a jornada em direção ao desconhecido, visando ao crescimento e à autodescoberta.

Nesse sentido, vale assumir alguns riscos, enfrentar o vento forte, o mar agitado, as ondas altas e a fúria da tempestade, até que a travessia se realize e eu possa pisar em solo seguro. A leitura, para mim, é como um barco que nos guia por margens diversas, quando complexa, enfrenta alguns sarãs e, a princípio, o desconhecido.

Ler é navegar pelos rios das palavras, contemplando paisagens textuais, demonstrando coragem para atravessar as dificuldades e avançar. É nesse fluxo que convido você a navegar ao meu lado! Diante da amplidão do tema escolhido, práticas de leitura, vi a necessidade de delimitá-lo a fim de analisar mais profundamente seu processo e sobre ele construir uma tese.

Deste modo, tomo como marco a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) — documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No componente Língua Portuguesa, Códigos e suas Tecnologias, destaca a necessidade de desenvolver nos estudantes, a competência leitora para compreender as diferentes linguagens presentes nos diversos contextos sociais, culturais e midiáticos. Além da leitura e escrita, são considerados outros modos de expressão, como a linguagem oral, visual, digital, corporal, entre outros.

É importante considerar não apenas o que os alunos leem, mas como leem, quais estratégias utilizam para compreender os textos, como discutem ou compartilham suas interpretações com os colegas e professores, e de que maneira essas práticas de leitura refletem, de certo modo, as diretrizes da BNCC.

Como problema de pesquisa, busco responder: Como as abordagens docentes para práticas de leitura são concebidas e implementadas no ensino médio, por professores de Língua Portuguesa, e em que medida essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e crítica dos estudantes?

Para responder a esta questão, buscamos caminhar os caminhos desta pesquisa visando responder os seguintes objetivos desta tese:

Objetivo geral:

- Analisar as práticas de leitura desenvolvidas por professores de língua portuguesa e a sua percepção sobre como os estudantes interagem com as atividades de leitura, a partir dessas abordagens.

Objetivos específicos:

- Identificar as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa no desenvolvimento de práticas de leitura no ensino médio;
- Conhecer a percepção dos docentes sobre o engajamento e a participação dos estudantes nas atividades de leitura em sala de aula;
- Investigar de que forma as práticas de leitura implementadas pelos professores dialogam com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Língua Portuguesa.

Considerando a leitura como uma conexão entre os eventos sociais e a construção de significado, podemos referir-nos às concepções do teórico Mikhail Bakhtin (2006) que, em sua teoria dialógica, ressalta que a linguagem é fundamentalmente social e que a compreensão de um texto ocorre por meio de um diálogo constante com outros textos e com a sociedade. Assim, a leitura não se limita à simples decodificação de palavras, mas representa um ato de diálogo com as ideias e perspectivas presentes na sociedade.

Como professora responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, reconheço que a leitura precisa integrar o cotidiano escolar e extrapolar os limites da sala de aula. Ler envolve um sujeito ativo, que interpreta o mundo para além da decodificação lexical, mobilizando experiências, saberes e contextos que orientam a construção de sentidos.

Nessa direção, Rojo (2004) afirma que a leitura constitui uma prática social ampla, realizada na interação entre o leitor e os múltiplos textos que circulam na sociedade. Esses textos não se restringem ao impresso, mas englobam imagens, sons, gestos, mídias digitais e acontecimentos do cotidiano, convocando o sujeito a produzir significados. Assim, a leitura resulta de um processo interpretativo que

articula repertórios culturais e conhecimentos prévios na interlocução com diferentes linguagens.

Compreender a leitura sob essa ótica implica reconhecer que somos continuamente interpelados pelos discursos que atravessam a vida diária — conversas, conflitos, notícias, expressões corporais, silêncios. Esses eventos sociais funcionam como enunciados que desencadeiam processos de leitura e ressignificação, evidenciando que interpretar é uma atividade permanente e situada.

A partir dessa perspectiva, entendo que o ato de ler não se limita ao contato com o livro ou com o texto escolar. Pelo contrário, trata-se de uma prática histórica e social que abarca uma multiplicidade de objetos e experiências interpretáveis. Ler é atribuir sentidos às interações que vivemos, às linguagens que nos cercam e aos discursos que nos atravessam — sejam eles verbais ou não verbais.

No exercício da docência, percebo que a leitura se manifesta quando ouço o relato de um estudante, acompanho uma notícia no rádio, interpreto uma mensagem digital ou observo a expressão facial de um jovem em sala de aula. Em todas essas situações, há um ato interpretativo em curso. Isso reforça a responsabilidade da escola em formar leitores capazes de compreender não apenas textos, mas os múltiplos mundos que neles se inscrevem.

Desse modo, a leitura assume papel central na formação dos estudantes, pois envolve a construção ativa de significados a partir do que se vê, ouve e vivencia. Contudo, esse processo exige o desenvolvimento de habilidades específicas — perceber, inferir, analisar e interagir com diferentes gêneros e linguagens — para que o leitor se torne capaz de compreender criticamente os discursos que circulam na sociedade.

A escola, principal agência de letramento, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dessas habilidades por meio de atividades de leitura que capacitam os alunos a identificarem os significados que os textos evocam, compreender os discursos presentes e reconhecer as dinâmicas de poder neles embutidas.

Dada a necessidade de formar os alunos como leitores competentes e o desejo de aprofundar minha compreensão, tanto dos aspectos teóricos quanto práticos relacionados às práticas de leitura, especialmente na sala de aula, decidi continuar explorando a leitura como um objeto de estudo.

Comecei essa jornada durante o meu mestrado, sob o título “A leitura em livros didáticos do Ensino Fundamental e a formação para o leitor crítico literário”, defendido em julho de 2015, na Universidade Federal de Mato Grosso, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem. Essa vivência despertou em mim o interesse de continuar pesquisando e estudando as práticas de leitura. Sendo assim,

[...] a leitura é uma atividade altamente complexa que envolve a produção de significados, baseando-se nos elementos linguísticos e na estrutura textual, mas requer a mobilização de um amplo conjunto de conhecimentos (Koch, 2009, p. 57).

Essa perspectiva me leva a reconhecer a importância fundamental da leitura na formação social do indivíduo, sendo essencial para o pleno exercício da cidadania. Neste sentido, a leitura não se limita a uma única interpretação do mundo, mas abrange uma multiplicidade de perspectivas e caminhos que se abrem para uma compreensão mais ampla, precedendo até mesmo a interpretação das palavras.

A decisão de escolher práticas de leitura como tema de pesquisa também decorre do fato de que o trabalho pedagógico que realizo com os alunos, diariamente em sala de aula, de alguma forma incorpora a leitura. Isso pode ser evidenciado tanto na leitura de textos presentes nos materiais didáticos, que no nosso caso, em Mato Grosso, é o Sistema Estruturado de Ensino, quanto nas diversas situações e eventos que ocorrem no contexto da sala de aula, que costumo chamar de "espaço de aprendizagem".

Esse ambiente é caracterizado pelas interações comunicativas e discursivas que envolvem a mobilização e o compartilhamento de conhecimentos. Na condição de professora da educação básica, reconheço que a leitura ocupa um lugar central na formação de estudantes do ensino médio, não apenas como habilidade técnica, mas como competência indispensável à construção da autonomia intelectual, da criticidade e da participação cidadã. Mais do que decodificar palavras ou identificar informações explícitas, ler é também interpretar, questionar, posicionar-se diante do texto e do mundo.

É justamente por isso que, em vez de restringir o ensino da leitura à transmissão de significados prontos e fixos, defendo que cabe ao professor mediar processos de interpretação que levem os estudantes a reconhecerem que todo texto é produzido em um determinado tempo histórico, por sujeitos situados, com intenções comunicativas específicas e voltado a interlocutores concretos.

Tal compreensão retira a leitura do campo da neutralidade e a inscreve como prática social, crítica e simbólica, marcada por disputas de sentidos e atravessamentos ideológicos. Como já nos alertava Freire (1989), ensinar a ler é ensinar a decifrar o mundo, e essa tarefa se torna ainda mais desafiadora no contexto do Ensino Médio, no qual a fragmentação curricular, a lógica dos exames e o desinteresse de muitos estudantes criam barreiras significativas à formação leitora.

Diante desse contexto, sustentar uma concepção crítica de leitura não é apenas uma decisão pedagógica, mas também uma tomada de posição política, que resiste às práticas tecnicistas e reafirma o direito dos jovens à leitura como experiência de formação integral e emancipação.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, centrada na escuta das narrativas dos docentes em seu contexto real de atuação. Essa escolha metodológica parte da compreensão de que os sentidos atribuídos à leitura não se expressam por meio de estatísticas ou escalas objetivas, mas emergem de relatos situados, atravessados por trajetórias formativas, condições institucionais e dimensões subjetivas que estruturam o cotidiano da docência. As falas foram transcritas e analisadas à luz dos objetivos desta pesquisa, buscando compreender como os professores pensam, planejam e vivenciam as práticas de leitura na escola.

Nesse processo analítico, procurei identificar, a partir dos relatos, as estratégias pedagógicas que os docentes de Língua Portuguesa afirmam utilizar no desenvolvimento das práticas de leitura, considerando suas escolhas didáticas e metodológicas tal como descritas nas entrevistas. Também busquei compreender a percepção dos professores sobre o engajamento e a participação dos estudantes nas atividades de leitura, tomando como referência suas narrativas sobre interesse, envolvimento, dificuldades e modos de interação dos jovens com os textos trabalhados.

Além disso, analisei de que maneira as práticas de leitura relatadas pelos docentes dialogam — ou entram em tensão — com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Língua Portuguesa, observando como interpretam, ressignificam ou adaptam as prescrições curriculares às condições reais de suas escolas.

Esses procedimentos analíticos são retomados com mais detalhes no capítulo dedicado ao percurso metodológico, no qual descrevo as etapas e critérios utilizados para a organização, interpretação e categorização do material empírico.

## 1.1 O que me inquieta: desafios e descobertas no meu caminho como pesquisadora

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(Melo Neto, 1994, p. 345)

Fiquei pensando em como iniciar esta seção que, inevitavelmente, convoca em mim uma série de perguntas e inquietações acumuladas desde o momento em que decidi ser professora. Essa decisão, para mim, foi um gesto consciente e cheio de coragem. Desde os primeiros contatos com o universo da linguagem, compreendi a força que ela carrega, uma força que atravessa relações, produz sentidos, organiza mundos e marca as possibilidades de existência. Foi nesse reconhecimento que percebi que ensinar não seria apenas transmitir conteúdos, mas lidar com um campo profundamente humano e político, no qual a palavra pode tanto abrir caminhos quanto silenciar experiências. Tornei-me ciente de que a maneira como se fala ou escreve pode provocar diferentes interpretações por parte do ouvinte, além de poder gerar efeitos contrários. Um exemplo disso é que a falta de uma articulação adequada pode levar à rejeição, à interrupção da comunicação, à produção de ruídos e até mesmo a conflitos entre os interlocutores.

Certamente, a linguagem desempenha um papel fundamental na promoção do diálogo e do debate, mas quando essas formas de comunicação falham, podem surgir conflitos e hostilidades entre países e sociedades. Compreendi que, desde o nascimento, todo indivíduo traz consigo uma capacidade inata de se expressar, e que os encontros na vida só se tornam possíveis graças à existência da linguagem.



A linguagem permeia todas as relações humanas, atuando como elemento integrador e mediador entre sujeitos, saberes e mundos. Como patrimônio humano, distingue-se por sua capacidade singular de criar significados, expressar intenções e produzir sentidos sobre a vida e sobre nós mesmos. Mais do que um meio de comunicação, ela constitui uma forma complexa de interação que modela nossa compreensão da realidade e sustenta vínculos entre indivíduos e culturas.

Foi com essa percepção que ingressei na graduação em Letras, mergulhando no vasto universo da linguagem e em uma multiplicidade de textos, leituras e obras literárias que ampliaram meu olhar sobre o mundo. A complexidade e a beleza desse mundo me proporcionaram uma sensação de privilégio e encantamento. Foi nesse instante que, de forma decidida e sem hesitação, escolhi trilhar o caminho de ser professora, impulsionada pela paixão pelo conhecimento e pelo desejo de compartilhar a riqueza da linguagem com os outros. Essa jornada acadêmica não apenas ampliou meu entendimento sobre a linguagem, mas também consolidou minha vocação e compromisso com a educação.

Eu estava totalmente convicta da minha decisão, segura de que a sala de aula seria o meu lugar no mundo. Ali eu planejava compartilhar não apenas conhecimento, mas também as histórias de vida, sobretudo as daqueles que viriam a ser meus alunos no futuro. Quanto ao local exato da escola, não era o mais importante; o que realmente importava era que eu faria parte desse ambiente.

Sentia um entusiasmo inabalável por partilhar conhecimento, informações e tudo o que estava desvendando sobre esse novo capítulo em minha vida, que se revelava como um fenômeno cada vez mais estimulante. Essa perspectiva me encantava, pois eu sabia que, a cada ano, encontraria um novo público disposto a explorar o fenômeno da linguagem e a questionar o próprio sentido de aprender a língua na escola. Provocava meus alunos a refletir: se somos falantes nativos e conseguimos nos comunicar oralmente, por que ainda precisamos estudar língua portuguesa? Essa indagação abria caminho para compreender que a escola não ensina apenas a falar, mas a ler criticamente, escrever com intencionalidade e ampliar modos de significar o mundo.

Essas perguntas, entre outras, que até aquele momento permaneciam sem respostas, e talvez ainda não estejam completamente respondidas, eram um estímulo constante que me impulsionava a desejar estar na sala de aula. Essas questões me motivavam a explorar esse ambiente, que, por vezes, podia ser controverso, mas no

qual eu desejava estar envolvida: a escola. Esta constatação me fez lembrar do livro “em defesa da escola”,

[...] em termos conscientemente provocantes, poderíamos dizer que fazer a escola reside, em parte, no amateirismo do professor. Poderia ser que o professor nunca é totalmente um profissional, é, pelo menos parcialmente, um amador (alguém que faz isso por amor)? Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela (Masschelein, 2014, p. 39).

A ideia de que o professor nunca é totalmente um profissional, sendo pelo menos parcialmente um amador, implica que a motivação para ensinar vai além do dever profissional. O termo "amador" aqui não implica falta de habilidade, mas sim a presença de uma paixão intrínseca pelo tema e um comprometimento emocional com o processo de aprendizagem.

A ênfase no amor do professor pelo seu tema ou matéria destaca a importância da conexão pessoal e emocional com o conteúdo. Isso sugere que, para envolver efetivamente os alunos, o professor deve demonstrar um interesse genuíno e uma apreciação profunda pelo que está ensinando.

Participar desse espaço significava ter a oportunidade de enxergar o mundo através das histórias de vida dos alunos, compreender o processo de aprendizagem e, em última análise, expressar minha convicção de que a educação tem o potencial de transformar a sociedade, mudar vidas e, como resultado, realizar sonhos. Assim me tornei professora de Língua Portuguesa, em agosto de 2006, pelo UNIVAG<sup>3</sup> - carregando aspirações e muitas expectativas, mas também um certo receio diante dos possíveis desafios que eu teria de enfrentar. Somente quando passamos a fazer parte deste lugar é que tomamos a real consciência desses desafios como, por exemplo: como minimizar as desigualdades sociais, promover a inclusão social, lutar por políticas públicas de investimentos, lutar por mais acesso à cultura, buscar uma equidade educacional? Antes de prosseguir, preciso rememorar quando de fato tudo isso se iniciou.

Minha jornada acadêmica começou de fato no ano de 2000, ao ingressar no curso de Ciências Contábeis, impulsionada pela paixão desenvolvida desde o Ensino Médio, Técnico em Contabilidade. Quando eu estava no terceiro ano do curso, decidi

---

<sup>3</sup>UNIVAG é a sigla para Centro Universitário de Várzea Grande, uma instituição de ensino superior localizada em Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil.

ampliar meus conhecimentos e prestei vestibular para Letras, fui aprovada, mas gradativamente, minha afinidade pela linguagem se fortaleceu, priorizando a licenciatura em Letras.

Em 2006, concluí ambas as graduações e iniciei especializações em "Auditoria e Finanças" e "Língua Portuguesa – Teoria e Ensino". Embora minha trajetória profissional tenha começado na área contábil, a paixão pela educação se tornou irresistível, levando-me a escolher o caminho do ensino.

No mesmo ano, fui aprovada em um processo seletivo para atuar como professora do ensino médio na rede estadual, função que exerci por cinco anos. Em 2013, em busca de novos desafios, ingressei no mestrado em Estudos Linguísticos, na UFMT, fui aprovada em primeiro lugar da prova escrita.

Fui a primeira aluna do programa a receber a bolsa da Capes naquele ano. Após concluir o mestrado em 2015, continuei lecionando como professora interina. Em 2017, fui aprovada no concurso da Secretaria de Educação de Mato Grosso – Seduc/MT. Em julho de 2018, tomei posse como professora de Língua Portuguesa da educação básica, com lotação na Escola Estadual da Polícia Militar Tiradentes. Naquele ano, atuei especificamente no Ensino Médio.

Em 2020, movida pelo desejo de novos aprendizados, decidi enfrentar novos desafios e me inscrevi no processo seletivo para o doutorado. Desde então, tenho buscado conciliar essa jornada acadêmica com minha carreira como servidora pública. Apesar das limitações práticas que surgem no meu dia a dia, sem licença afastamento, por exemplo, mantenho firme meu compromisso com a educação e a pesquisa. Estou determinada a contribuir para o desenvolvimento tanto acadêmico quanto profissional, procurando sempre melhorar e crescer em ambas as áreas. Portanto, no período de isolamento social, as aulas *online* ofereceram a oportunidade necessária para concretizar esse meu objetivo.

Diante dessas questões, lembrei-me do poema "Tecendo a manhã" de João Cabral de Melo Neto, descrito acima, no início desta seção — um poeta modernista da década de 1945 que inaugurou uma nova abordagem no campo da literatura brasileira. Sua poesia nos convida a refletir sobre ações que podem ser relacionadas ao contexto educacional. O poema se destaca por recursos literários, como ritmo, musicalidade, metáfora e comparação. A metáfora é evidente quando o autor compara os cantos dos galos à construção da manhã, e a repetição do título várias vezes cria

uma anáfora intencional. Apresenta um eu lírico engajado e dinâmico, apaixonado por sua missão e profundamente envolvido em um sistema organizado de procedimentos.

Em minha interpretação, essa semelhança, que representa a coerência interna do texto, estabelece ações lógicas alinhadas com as ações praticadas, contribuindo para a realização do evento que ocorre rotineiramente a cada amanhecer. O galo é personificado ao buscar a simetria em seu canto, que não pode ser interrompido, mas deve ser contínuo. No entanto, reconhece que não pode realizar essa tarefa sozinho; depende de outros galos, na verdade, de um grupo de galos. Portanto, a manutenção da unidade simétrica requer a contribuição de outros galos. O grito do galo, embora singular e individual, faz parte dessa conexão coletiva.

Sem dúvida, podemos estender a analogia do contexto poético ao campo da educação, uma vez que a literatura é um fenômeno social, simbólico e ideológico. Como parte do patrimônio cultural da humanidade, a literatura desempenha um papel fundamental na vida em sociedade. Nesse sentido, de maneira metafórica, mas não menos real, é como se fosse necessário o "grito do galo", que, em minha interpretação, representa a voz dos educadores, incluindo a minha própria, para moldar o futuro da educação.

Este chamado simbólico é um convite à construção de um sistema educacional comprometido com uma formação mais humana, capaz de acolher as fragilidades e vulnerabilidades presentes no cotidiano escolar. Trata-se de pensar a escola como espaço de sentidos, onde o processo educativo se torne mais significativo, inclusivo e atento à superação das desigualdades e injustiças sociais.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, movida por inquietações e pelo propósito de analisar as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, bem como compreender como eles percebem a participação e a interação dos estudantes nessas atividades no cotidiano escolar.

A seguir, apresento a organização da tese, composta por oito capítulos que articulam as discussões teóricas, metodológicas e analíticas que sustentam o percurso do estudo e permitem construir um olhar atento, crítico e sensível sobre as práticas de leitura no ensino médio.

No “Capítulo I – Introdução: Iniciando a travessia – os primeiros passos da caminhada”, apresento o contexto da pesquisa, as inquietações que orientaram meu olhar enquanto pesquisadora e os caminhos percorridos na construção do objeto de estudo. Também delinheio o problema que norteia a investigação, os objetivos

propostos, a justificativa e a relevância acadêmica e social do trabalho, situando a temática no campo da Educação e da leitura.

O “Capítulo II – Revisão Literária: o que as pesquisas evidenciam sobre a leitura no ensino médio” reúne o percurso de levantamento e análise das produções científicas relacionadas ao tema. Nele, exponho os resultados das publicações consultadas e as lacunas identificadas na literatura, que justificam a necessidade de aprofundar o debate sobre as práticas docentes de leitura no ensino médio.

No “Capítulo III – Bases Conceituais: a leitura na perspectiva histórica do ensino médio no Brasil”, apresento as bases teóricas e conceituais que sustentam o estudo. Discuto a constituição histórica do ensino médio brasileiro, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares de Mato Grosso (DRC/MT), refletindo sobre seus limites e possibilidades para o trabalho com a leitura.

O “Capítulo IV – A escola como espaço de formação humana” é dedicado à reflexão sobre o papel da escola e da docência no contexto contemporâneo. Analiso a leitura como prática de formação e como experiência estética e crítica, articulando os conceitos de multiletramentos e de leitura como prática social, em diálogo com autores que inspiraram este percurso investigativo.

No “Capítulo V – Percurso metodológico”, descrevo a natureza qualitativa da pesquisa, o contexto empírico e o processo de produção dos dados. Apresento as escolas participantes, o perfil dos professores colaboradores e o uso das entrevistas semiestruturadas como instrumento principal de coleta de informações, enfatizando a escuta como gesto ético e metodológico que permitiu compreender sentidos e práticas a partir das vozes docentes.

O “Capítulo VI – Resultados e discussão das entrevistas: uma análise das narrativas de docentes de duas escolas públicas de Cuiabá/MT” corresponde à primeira parte dos resultados. Nele, apresento as concepções de leitura, as estratégias utilizadas pelos professores e a percepção que eles têm sobre as orientações da BNCC no desenvolvimento das práticas de leitura. As análises revelam diferentes modos de compreender o ato de ler e de ensinar a leitura, evidenciando tanto aproximações com o discurso oficial quanto resistências e reinvenções no cotidiano escolar.

Já o “Capítulo VII – Análise das narrativas docentes: o envolvimento dos estudantes nas práticas de leitura” constitui a segunda parte dos resultados e se dedica a compreender não apenas os desafios enfrentados pelos professores, mas

também como eles percebem o engajamento dos estudantes nas práticas de leitura. Nesse capítulo, examino as interpretações que os docentes constroem a partir de sua experiência cotidiana: o que observam nas atitudes das turmas, quais sinais identificam de aproximação ou afastamento da leitura e como interpretam os fatores que influenciam esse movimento.

Por último, no “Capítulo VIII – Considerações finais: entre práticas e narrativas... os últimos passos”, retomo os principais achados da pesquisa, refletindo sobre as contribuições teóricas e práticas do estudo para o campo da Educação e do ensino de leitura. Aponto os limites encontrados e os caminhos que se abrem para novas investigações, reafirmando o compromisso com uma educação leitora crítica, dialógica e humanizadora.

Concluída a apresentação geral da estrutura desta tese, avanço agora para o Capítulo II, dedicado à Revisão Literária. Este capítulo aprofunda o diálogo com as produções científicas que tratam da leitura no Ensino Médio, delineando o estado da arte do campo, suas principais contribuições e as lacunas que ainda persistem. É a partir dessa base teórica que se tornam visíveis os contornos do problema investigado e se fortalecem as justificativas para esta pesquisa. Assim, o próximo capítulo inaugura o alicerce conceitual que sustentará todo o desenvolvimento analítico apresentado ao longo deste trabalho.

## Capítulo II

# Revisão literária

**O que as pesquisas evidenciam  
sobre a leitura no Ensino médio**



## **CAPÍTULO II - REVISÃO LITERÁRIA: O QUE AS PESQUISAS EVIDENCIAM SOBRE A LEITURA NO ENSINO MÉDIO**

Ao construir o referencial teórico desta pesquisa, optei por partir de um marco temporal significativo para o campo educacional brasileiro: o ano de 2018, quando foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que passou a orientar, oficialmente, os currículos da educação básica em todo o país. A escolha desse recorte não se deu apenas pela atualidade do documento, mas sobretudo pela força que ele adquiriu como parâmetro para o ensino e a aprendizagem, inclusive no que diz respeito às práticas de leitura no Ensino Médio.

Meu interesse, neste capítulo, foi mapear e analisar o que têm evidenciado as pesquisas acadêmicas mais recentes sobre as práticas de leitura desenvolvidas nesse segmento da educação básica. A partir desta revisão, procurei compreender como diferentes autores e autoras têm discutido o papel da leitura na formação de jovens, os desafios enfrentados por professores diante das exigências curriculares e os sentidos que a leitura assume em meio às tensões entre política educacional e prática pedagógica.

Ao realizar esta pesquisa, compreendi que discutir leitura no Ensino Médio, a partir da BNCC, exige reconhecer a centralidade da noção de multiletramentos, não apenas como uma terminologia presente em documentos oficiais, mas como um eixo orientador das práticas contemporâneas de linguagem. Foi justamente por reconhecer a centralidade dessa abordagem no ensino contemporâneo que optei por adotar o termo multiletramentos nos três descritores analíticos construídos para esta pesquisa. Essa escolha metodológica está diretamente alinhada a um dos meus objetivos específicos considerando as orientações da BNCC e os desafios impostos pelo contexto da escola pública.

Com esse propósito, iniciei uma busca textual nas bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O objetivo foi localizar estudos que estabelecessem alguma conexão com o meu objeto de pesquisa — as práticas de leitura no Ensino Médio — a partir dos descritores definidos para esta investigação.

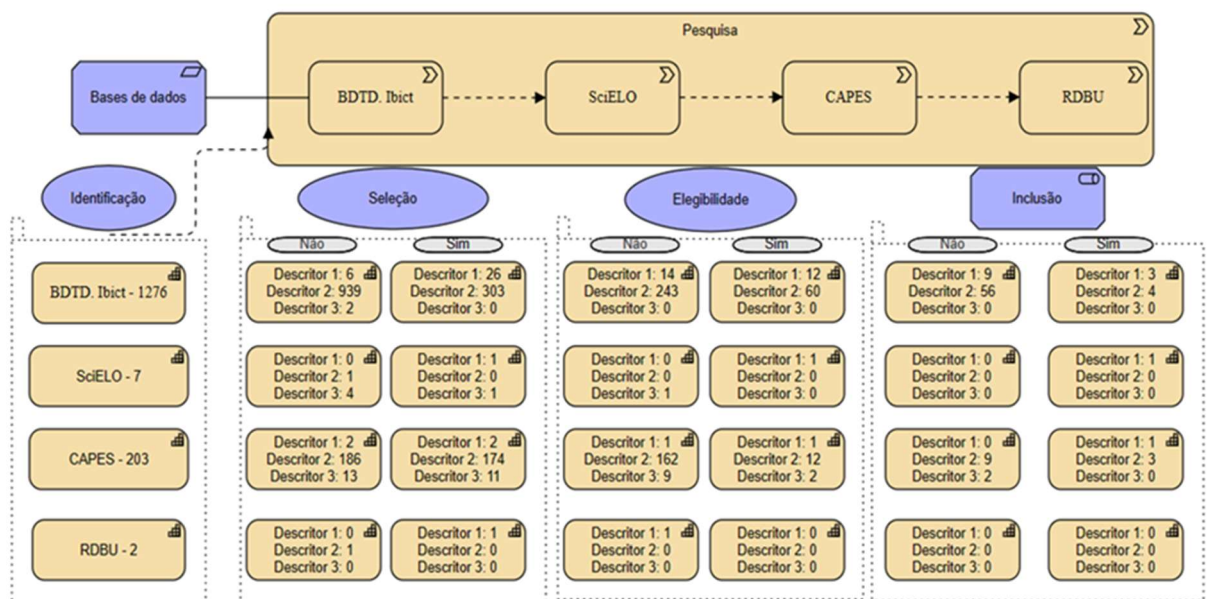


Na etapa inicial da busca, inseri cada descritor separadamente nas bases de dados, observando os resultados gerados com o intuito de verificar a existência de aproximações com a temática investigada. Em seguida, realizei a leitura dos resumos dos trabalhos localizados, a fim de identificar quais estudos, de fato, apresentavam relação com o objeto desta pesquisa. Para esse processo, utilizei três combinações de descritores: (1) “Ensino de leitura” AND “Multiletramentos”; (2) “Ensino Médio” AND “Multiletramentos”; e (3) “Ensino de leitura” AND “Ensino Médio” AND “Multiletramentos”.

## 2.1 Resultados de publicações localizadas

A Figura 1 apresenta a sistematização do processo de mapeamento e seleção das publicações, com a distribuição por descritor e base de dados. Nela, estão representadas as etapas de identificação, triagem, avaliação de elegibilidade e inclusão, conforme os critérios previamente estabelecidos. Após a leitura criteriosa dos títulos e resumos, e a análise das produções à luz desses critérios, foram selecionados 12 (doze) estudos que compõem o corpus da presente investigação.

**Figura 1.** Seleção de artigos nas bases científicas – BDTD-Ibict, SciELO, CAPES e RDBU (2018 a 2025).



**Legenda:** Descritores: (1) “Ensino de leitura” AND “Multiletramentos”; (2) “Ensino Médio” AND “Multiletramentos”; e (3) “Ensino de leitura” AND “Ensino Médio” AND “Multiletramentos”.

Fonte: Construído em <https://online.visual-paradigm.com/> pela autora (2023).

Foram selecionadas doze publicações, conforme quadro 1:

**Quadro 1.** Trabalhos selecionados usando os descritores deste estudo (1º: “Ensino de leitura” AND “Multiletramentos”; 2º: “Ensino médio” AND “Multiletramentos” e 3º: “Ensino de leitura” AND “ensino médio” AND “multiletramentos”).

Descritor	Autor(es)	Título	Local, ano de publicação
1º	Silva, M. G. A.	Multimodalidade na aula de língua materna: contribuições da semiótica nas abordagens de leitura e produção textual.	Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018
1º	Silva, H. L. S. G.	Práticas de letramento literário no ensino médio.	Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), Mossoró, 2019
1º	Albertin, M. E. G. de.	Pedagogia dos multiletramentos e material didático alternativo: elaboração de um protótipo de ensino para as aulas de língua(gem).	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2022
1º	Silva, J. S. da.	Práticas De Compreensão Leitora No Ensino Médio: leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula	Universidade Estadual da Paraíba, 2019
1º	Reis, G. de P.	Os gêneros do discursivos no processo de ensino e a aprendizagem da leitura: um olhar a partir do referencial teórico Bakhtiniano.	Universidade Federal de Lavras, 2022.
2º	Oliveira, F. K. de.	O gênero da literatura digital Hiperconto Multissemiótico: uma proposta didática para o ensino da leitura no Ensino Médio.	Universidade Estadual da Paraíba, 2020.
2º	Lopes. I. M. da S.	Ler para aprender: uma proposta didática de leitura para o Ensino Médio a partir do ENEM sob a perspectiva da LSF	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2021.
2º	Pinheiro. J. dos A.	O múltiplo na linguagem: uma proposta de leitura audiovisual para o Ensino Médio	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2021.
2º	Santiago, L. N.	Letramento crítico multimodal no ensino de língua portuguesa a partir de tiras.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, 2020.
2º	Volmer, L.; Carvalho, A. C.; Santos, L.	Leitura literária no ensino médio.	Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2020.
2º	Nascimento, C. A. S.; Lopes Junior, J.; Manzoni, R. M. M. Artigo	O poema e a transformação do horizonte de expectativa: a formação do leitor literário.	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, São Paulo, 2022.
2º	Hissa, D. L. A.; Brasil, J. B.	Novo Ensino Médio e os itinerários formativos: possibilidades para os multiletramentos?	Universidade Estadual do Ceará, 2023.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

As publicações apresentadas no quadro 1 dialogam com o campo da leitura no contexto do Ensino Médio, especialmente na escola pública, a partir de dois descritores principais: (1º) “Ensino de leitura” AND “Multiletramentos” e (2º) “Ensino Médio” AND “Multiletramentos”. O primeiro descritor resultou em 5 (cinco) estudos, sendo 1 (um) da base BDTD-IBICT, 1 (um) da SciELO e 3 (três) da CAPES. Já o segundo descritor possibilitou a seleção de 7 (sete) trabalhos, com 4 (quatro) provenientes da BDTD-IBICT e 3 (três) da CAPES. Nenhuma publicação foi aproveitada com o terceiro descritor – “Ensino de leitura” AND “Ensino Médio” AND “Multiletramentos” –, uma vez que os dois estudos localizados não atendiam aos objetivos deste trabalho.

Para fins analíticos, os trabalhos foram organizados conforme os descritores utilizados, o que permitiu identificar tendências, abordagens metodológicas e lacunas nas investigações sobre práticas de leitura no Ensino Médio, sob a ótica dos multiletramentos.

Essa etapa da revisão de literatura tem como propósito contribuir diretamente para a problematização da minha pesquisa, oferecendo um panorama das produções acadêmicas recentes que tratam da leitura em suas múltiplas abordagens. Ao analisar dissertações e artigos, busquei compreender como as pesquisas vêm abordando a relação entre práticas de leitura, formação do leitor crítico e atuação docente.

A seguir, apresento as análises dos 12 trabalhos selecionados (9 dissertações e 3 artigos), organizadas rigorosamente de acordo com a sequência dos descritores e da tabela de referência acima, respeitando a ordem: Silva (2018), Silva (2019), Albertin (2022), Silva (2019) e Reis (2022) e Oliveira (2020), Lopes (2021), Pinheiro (2021), Santiago (2020), Volmer, Carvalho e Santos (2020), Nascimento, Lopes Junior e Manzoni (2022) e Hissa e Brasil (2023). Em cada análise, explico o objetivo da pesquisa, o público-alvo, a metodologia adotada, os principais resultados alcançados e as lacunas investigativas e identificadas.

Silva (2018) propõe uma abordagem didática inovadora para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com ênfase na multimodalidade e fundamentação teórica na semiótica social. Para responder “Como o professor de Língua Materna pode aperfeiçoar as práticas de leitura e produção de textos multimodais no Ensino Médio?”, o autor adotou uma pesquisa-ação de base qualitativa e etnográfica, aplicada em uma escola pública estadual de Campina Grande-PB, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio. A pesquisa articula as bases

teóricas com uma análise crítica dos materiais didáticos adotados na escola, incluindo o Livro Didático de Língua Portuguesa e o Manual do Professor, evidenciando as limitações desses materiais quanto ao trabalho efetivo com textos multimodais.

As atividades desenvolvidas neste estudo conduziram os estudantes à criação de campanhas publicitárias, nas quais precisaram mobilizar conhecimentos linguísticos, estéticos, ideológicos e técnicos para produzir sentido por meio de diferentes recursos semióticos, como cor, tipografia, imagem, gestos e som. Os resultados apontaram apropriação significativa da linguagem multimodal pelos alunos, que passaram a perceber os aspectos composicionais e discursivos envolvidos nas práticas de leitura e produção textual. Além disso, demonstraram maior consciência crítica sobre as intenções comunicativas dos textos publicitários e maior seletividade nas próprias criações.

Apesar da consistência teórica e metodológica, o estudo apresenta limitações por restringir-se à experiência da própria autora, sem ampliar a escuta docente ou considerar as condições institucionais da rede pública. Também carece de articulação com documentos normativos, como a BNCC e o ENEM, além de se limitar a uma intervenção pontual, sem comparações com outros contextos ou acompanhamento longitudinal dos efeitos da prática. Dessa forma, entendo que permanece uma lacuna importante: como diferentes professores compreendem e aplicam a multimodalidade e a semiótica em sua prática cotidiana, especialmente frente às pressões curriculares, aos desafios da formação continuada e às limitações estruturais impostas pelo sistema educacional público. É justamente esse espaço que busco ocupar com a minha pesquisa, ao priorizar a escuta das vozes docentes e analisar suas abordagens para o ensino da leitura no Ensino Médio, em diálogo com os multiletramentos e as condições concretas de sua atuação.

Silva (2019) tem como foco central a análise das práticas de letramento literário nas aulas de Literatura no Ensino Médio, com o objetivo de compreender de que modo essas práticas são conduzidas no contexto de uma escola pública estadual da cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa adota o estudo de caso como delineamento metodológico, mobilizando diferentes instrumentos de coleta de dados: observações de aulas, questionários aplicados a estudantes, entrevista com o professor responsável e análise documental.

O campo empírico é composto por uma turma da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública, cuja escolha se deu pela presença de um professor que

já desenvolvia práticas leitoras mediadas por círculos dialógicos, baseados na proposta de Rildo Cosson. A fundamentação teórica reúne autores do campo da leitura, do letramento literário, dos multiletramentos e das políticas curriculares, articulando-os a documentos oficiais como os PCN (1999) e as OCEM (2008).

Os resultados revelam tensões entre teoria e prática, marcadas pelo uso do livro didático, pela fragmentação dos conteúdos e por exigências curriculares. Destaca-se ainda o descompasso entre o repertório institucional e o interesse dos estudantes por leituras contemporâneas e digitais.

A pesquisa apresenta limites por estar restrita a um único contexto, pela fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa e pela ausência de políticas de formação continuada, fatores que dificultam práticas leitoras integradas e críticas. Ainda assim contribui ao reafirmar a leitura literária como prática cultural viva e ao propor estratégias como círculos de leitura, valorizando o repertório juvenil. Seu foco, entretanto, permanece na literatura, sem abarcar a diversidade de práticas de leitura no EM. Apesar disso, constitui referência importante para esta tese, por articular escuta docente, análise de práticas reais e relação entre teoria e experiência escolar.

Albertin (2022) insere-se no campo da Linguística Aplicada e problematiza a insuficiência dos materiais didáticos tradicionais diante das demandas da contemporaneidade, especialmente no que tange ao ensino de leitura e escrita em meio à cultura digital. A pesquisa de Albertin (2022) teve como objetivo elaborar e analisar um protótipo didático digital, fundamentado na pedagogia dos multiletramentos e inspirado na obra Jeremias – Pele.

De natureza qualitativa e documental, mobilizou referenciais como o Grupo de Nova Londres, Cope e Kalantzis e Rojo, articulando TDIC, cultura e linguagem. O material produzido reúne atividades interativas com recursos digitais e se mostrou promissor para fomentar a leitura crítica, embora não tenha sido aplicado em sala de aula devido à pandemia.

Entre as limitações, destacam-se a ausência de escuta docente, a falta de mediação pedagógica em práticas reais e a inexistência de dados empíricos em contextos escolares. Apesar disso, a dissertação contribui ao reafirmar os multiletramentos como princípio pedagógico e ao propor alternativas aos materiais impressos, mas reforça a necessidade de pesquisas que investiguem a mediação da leitura e as condições concretas do trabalho docente, eixo que assumo em minha tese.

A pesquisa de Silva (2019) investigou práticas de leitura no Ensino Médio a partir de gêneros quadrinhescos, por meio de um módulo didático em escola pública de Campina Grande/PB. De natureza qualitativa e com base em pesquisa-ação, envolveu observações, oficinas e questionários com estudantes e professores.

Os resultados indicaram que os quadrinhos favoreceram engajamento, compreensão textual e postura crítica, alinhando-se a pedagogia de Freire (1989) quanto ao aspecto sociocultural. Contudo, o estudo limitou-se a um único gênero, em uma única turma, sem aprofundar a percepção docente ou articular de forma consistente a proposta à BNCC. Embora apresente contribuições relevantes para pensar a mediação e o ensino de leitura como prática coletiva de sentido, a pesquisa mantém um recorte restrito. Nesse ponto, minha investigação busca avançar, ampliando o escopo de gêneros, incorporando múltiplos contextos escolares e priorizando a escuta docente como eixo central da análise.

A pesquisa de Reis (2022) oferece uma reflexão teórica sobre o ensino da leitura a partir do Círculo de Bakhtin, mobilizando conceitos como gêneros discursivos, compreensão responsiva ativa e ato responsável. Estruturada em dois artigos de natureza qualitativa, bibliográfica e exploratória, analisa os gêneros em perspectiva dialógico-enunciativa e revisa a literatura sobre leitura crítica, culminando em uma proposta de minicurso para formação de professores, centrada em videoanimações.

Embora contribua para reforçar a leitura como prática responsiva e situada, a dissertação não contempla investigação empírica em escolas nem escuta docente, além de não delimitar claramente seu público-alvo no Ensino Médio. A abordagem dos multiletramentos aparece apenas de forma conceitual, sem problematizar condições de trabalho, currículo ou políticas educacionais. Assim, constitui importante aporte teórico, mas evidencia lacunas que reforçam a pertinência de pesquisas centradas nas vozes e práticas dos professores da rede pública, como proponho em minha tese.

A dissertação de Oliveira (2020) propõe o uso de gêneros digitais interativos por meio do aplicativo Gêneros Digitais Literários (GDL), reafirmando a leitura como prática multimodal alinhada à cultura digital. O hiperconto *Um Estudo em Vermelho*, de Marcelo Spalding, foi explorado como estratégia de engajamento crítico e interativo.

Cabe ressaltar que a proposta apresenta potencial para ampliar o repertório de leitura no Ensino Médio, mas carece de aplicação empírica, escuta docente e análise

das condições institucionais, como acesso a tecnologias, tempo pedagógico e formação continuada. Dessa forma, o estudo constitui contribuição relevante para o debate sobre multiletramentos, mas reforça a necessidade de investigações que considerem a mediação pedagógica efetiva e as práticas reais de professores da escola pública, dimensão central desta tese.

A dissertação de Lopes (2021) propõe uma abordagem de leitura no Ensino Médio orientada pela Linguística Sistêmico-Funcional e pela Pedagogia de Gêneros, tomando como base a análise de 400 questões do ENEM (2010–2019). A pesquisa, de caráter qualiquantitativa, identifica gêneros recorrentes, analisa seus propósitos e sugere tarefas de leitura fundamentadas no programa Reading toLearn.

Embora apresente contribuições metodológicas consistentes e aponte a complexidade das demandas interpretativas do exame, o estudo não realiza coleta empírica em sala de aula nem inclui a escuta docente. Além disso, mantém foco instrumental no desempenho em avaliações externas e não dialoga com os multiletramentos, o que limita sua perspectiva crítica. Nesse sentido, contrasta com minha proposta de investigação, que assume a leitura como prática humanizadora, situada e construída em meio às condições concretas da escola pública.

A dissertação de Pinheiro (2021) investiga a leitura no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos, propondo o uso de videocliques como estratégia pedagógica para desenvolver a leitura semiótica e crítica. A pesquisa, qualitativa e aplicada, foi realizada remotamente durante a pandemia com turmas do 3º ano de uma escola pública de Campina Grande/PB.

Os resultados indicaram que os estudantes ampliaram sua percepção sobre textos multimodais, relacionando-os às próprias vivências e desenvolvendo maior autonomia e consciência crítica. No entanto, a aplicação remota limitou o acompanhamento pedagógico e a pesquisa não incluiu escuta docente, o que fragiliza a compreensão das condições reais de implementação. Ainda assim, o estudo contribui ao reforçar a potência do audiovisual como prática de leitura crítica e multicultural, embora evidencie a necessidade de investigações que priorizem a mediação e as experiências dos professores — eixo central da minha tese.

A dissertação de Santiago (2020) investigou o potencial do letramento crítico multimodal na formação de leitores conscientes, por meio da leitura de tiras verbo-visuais, especialmente do personagem Armandinho, com estudantes do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública do Ceará. Ancorada na Análise de Discurso

Crítica, na Gramática do Design Visual, nos multiletramentos e na pedagogia freiriana, a pesquisa-ação evidenciou que os alunos desenvolveram competências críticas, identificando discursos ideológicos e propondo ressignificações com posicionamento ético e social.

Apesar da relevância, o estudo apresenta limites como a amostra reduzida, a concentração em um único contexto e a ausência de discussão aprofundada sobre a formação docente. Ainda assim, constitui importante contribuição ao demonstrar como práticas de leitura multimodal podem fomentar consciência crítica, dialogando com minha tese ao reforçar a leitura como prática situada, política e emancipadora.

O artigo de Volmer, Carvalho e Santos (2020) apresenta o Projeto Outros Olhares, desenvolvido em uma escola comunitária da região metropolitana de Porto Alegre/RS, que promove a leitura de contos de Machado de Assis e sua adaptação em curtas-metragens. Fundamentado no Círculo de Bakhtin, Iser, Barthes e Bauman, o projeto valoriza a autoria, a performance e a dimensão estética da leitura literária como prática emancipatória.

Os resultados indicaram que os estudantes ampliaram a consciência crítica, enriqueceram a apropriação estética e desenvolveram produções multissemióticas conectadas a temas contemporâneos. Entretanto, por tratar-se de experiência única em escola comunitária com infraestrutura estável, o estudo carece de generalização para o contexto da escola pública. Além disso, não problematiza a escuta docente, as condições de trabalho e as influências das políticas curriculares, o que limita sua análise. Apesar disso, constitui uma experiência inspiradora, cuja lacuna reforça a pertinência da minha pesquisa em dar centralidade às vozes dos professores da rede pública e às condições reais de implementação das práticas de leitura.

O artigo de Nascimento, Lopes Junior e Manzoni (2022) investigou estratégias de formação do leitor literário no Ensino Médio a partir do método recepcional de Bordini e Aguiar, ancorado na Estética da Recepção. Realizado em uma turma da 1ª série do noturno de uma escola pública paulista, o estudo promoveu seis oficinas de leitura de poemas de diferentes períodos, articulando produção oral, escrita, artística e audiovisual. Os resultados mostraram avanços na compreensão leitora, no repertório literário e no posicionamento crítico dos estudantes.

Todavia, a pesquisa limita-se a um único contexto, sem considerar a escuta docente ou os obstáculos estruturais que impactam a implementação da proposta em escolas públicas. Apesar de circunscrita à leitura literária, contribui ao valorizar



práticas que rompem com abordagens tecnicistas, mas evidencia a lacuna que minha tese busca preencher: compreender as práticas de leitura a partir das vozes dos professores e de suas condições reais de trabalho.

O artigo de Hissa e Brasil (2023) analisa criticamente o Novo Ensino Médio (NEM) e seus itinerários formativos, questionando sua suposta articulação com os multiletramentos. Com base em análise discursiva de peças publicitárias de instituições como SESI, SENAI e Itaú Social, as autoras demonstram como o NEM é promovido como proposta democrática e emancipadora, mas, na prática, reforça a lógica mercadológica e a formação voltada à empregabilidade imediata.

A pesquisa evidencia contradições entre o discurso de autonomia estudantil e as reais condições de escolha, determinadas pelas redes de ensino. Além disso, denuncia o esvaziamento político da Pedagogia dos Multiletramentos, reduzida a valores neoliberais como meritocracia e empreendedorismo.

Entre as lacunas, destacam-se a ausência de problematização sobre infraestrutura escolar, tempo pedagógico e formação docente. Apesar de não investigar práticas de leitura nem escutar professores, o estudo contribui para minha tese ao tensionar os impactos das reformas curriculares na constituição das práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de compreender como os docentes lidam com tais contradições no ensino da leitura no Ensino Médio público.

## **2.2 Problematização da pesquisa**

A leitura, no contexto da escola pública brasileira, revela-se como uma prática profundamente tensionada entre o discurso oficial e as condições concretas de sua realização. A leitura é destacada em documentos como a BNCC como elemento central para desenvolver a criticidade, autonomia e cidadania nos estudantes. No entanto, tornar essa visão concreta no cotidiano escolar exige lidar com desafios complexos de ordem estrutural, pedagógica e política, que modelam e condicionam seu papel transformador.

A leitura, muitas vezes, é reduzida a um exercício funcional, atrelado à preparação para exames ou ao cumprimento de metas, perdendo sua dimensão formativa mais ampla e profunda: a de humanizar, provocar, ampliar o pensamento e transformar o sujeito em leitor do mundo.

Ao analisar esse conjunto representativo de doze pesquisas, com recorte temporal entre 2018 a 2025, as quais abordam a leitura no Ensino Médio — especialmente aquelas que dialogam com os multiletramentos e com a formação do leitor crítico — constato que, apesar das contribuições riquíssimas no campo dos letramentos contemporâneos, há uma tendência à circunscrição de tais estudos a gêneros textuais específicos ou a propostas didáticas pontuais. Isso acaba por limitar o alcance das análises, uma vez que se negligencia, em minha compreensão, o conjunto articulado de práticas de leitura que se desenvolvem no cotidiano escolar. Além disso, em boa parte dessas investigações, a escuta do professor, enquanto sujeito ativo da mediação pedagógica, é tratada de forma secundária ou, em alguns casos, simplesmente ausente.

Como professora com trajetória na escola pública, essa lacuna me inquieta profundamente. Percebo que, com frequência, as pesquisas priorizam a descrição de estratégias didáticas e dos produtos resultantes das ações em sala de aula, mas deixam de aprofundar o entendimento sobre como os docentes concebem, selecionam, implementam e avaliam suas práticas de leitura.

Não posso deixar de reconhecer a relevância desse debate, sobretudo em um contexto em que o fazer docente se constrói em meio a desafios institucionais persistentes, que vão desde a escassez de recursos e de formação continuada até a imposição de políticas curriculares prescritivas, muitas vezes dissociadas da realidade das escolas públicas. Esse distanciamento entre a teoria curricular e a prática cotidiana revela, como uma pedagogia frequentemente esvaziada de sentido humano. Deste modo:

A pedagogia crítico-social dos conteúdos [...] favorece a correspondência dos conteúdos com os interesses dos educandos para que tenha relevância em sua vida. [...] professor é um mediador do conhecimento que possibilita a progressão do aluno, estabelecendo interação entre o meio e o indivíduo, um depende do outro para construir o conhecimento (Libâneo, 1985, p. 12).

Essa mediação, porém, exige escuta, reconhecimento e valorização da experiência docente. Não é possível discutir leitura de modo crítico sem compreender o lugar do professor como sujeito epistemológico e político da prática pedagógica.

Outro aspecto que merece ser ressaltado — e que é preocupante — é o avanço de uma lógica tecnicista nas políticas públicas de educação, que tende a valorizar o

desempenho quantificável em detrimento do desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse sentido,

[...] as competências resultam assimiladas aos ‘mecanismos adaptativos do comportamento humano’... tanto a pesquisa como o ensino são legitimados pelo desempenho... o ensino não se centra mais na formação de um modelo de vida [...] mas construir modelos e simular virtualmente o funcionamento desses modelos. (Saviani, 2008, p. 24).

Esse panorama compromete não apenas a autonomia do trabalho docente, mas esvazia a leitura de sua função crítica e social. Afinal, formar leitores não pode ser confundido com treinar respostas. A leitura precisa ser vivida, debatida, sentida e situada no tempo, no espaço e nas experiências concretas dos sujeitos.

Diante disso, vejo como urgente e socialmente necessária uma investigação que se disponha a escutar os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública em sua complexidade, em seus dilemas, estratégias e resistências.

Esta tese, intitulada “Abordagens docentes para práticas de leitura no Ensino Médio: um estudo em duas escolas públicas de Cuiabá”, surgiu do desejo de compreender, com profundidade e respeito, como os docentes constroem suas práticas de leitura em meio a exigências curriculares, escassez de condições de trabalho e múltiplas demandas escolares.

Diferente de estudos que se concentram exclusivamente em gêneros específicos ou em recortes metodológicos mais prescritivos, a presente pesquisa propõe uma abordagem dialógica e situada. Busco analisar o que os professores fazem, como fazem e por que fazem, considerando os textos de diferentes naturezas (literários, jornalísticos, técnicos, publicitários) que compõem o repertório real das aulas de Língua Portuguesa. Ao posicionar o professor como sujeito central da investigação, reconheço nele um agente produtor de saberes e experiências, cujas escolhas e práticas têm implicações diretas na constituição de leitores críticos.

Além de sua relevância social, esta pesquisa busca oferecer contribuições acadêmicas ao campo da Educação, ao aprofundar o debate sobre as abordagens docentes nas práticas de leitura no Ensino Médio, considerando as vozes, os contextos e as práticas reais daqueles que, cotidianamente, mantêm viva a escola pública.

Ao compreender a leitura como prática social, histórica e politicamente situada, esta tese alinha-se a uma concepção de educação comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender, intervir e transformar o mundo. E é justamente por reconhecer a força transformadora da leitura como ato de liberdade, como nos lembra Paulo Freire, que me proponho a escutar os professores. É com eles, e por meio deles, que pretendo compreender os sentidos e os limites das práticas de leitura no Ensino Médio, contribuindo, assim, para o fortalecimento de uma escola pública mais crítica, humana e democrática.

Nessa direção, ao revisitar o conjunto de pesquisas recentes, sendo Silva (2018; 2019), Albertin (2022), Silva (2019), Reis (2022), Oliveira (2020), Lopes (2021), Pinheiro (2021), Santiago (2020), Volmer, Carvalho e Santos (2020), Nascimento, Lopes Junior e Manzoni (2022) e Hissa e Brasil (2023), observo que, embora tragam contribuições valiosas ao campo dos multiletramentos, da leitura crítica e das práticas didáticas inovadoras, ainda deixam lacunas significativas.

Entre elas, destacam-se a ênfase em gêneros textuais específicos, a limitação a contextos únicos, a ausência de escuta docente e a pouca problematização das condições estruturais da escola pública. Esse cenário evidencia o descompasso entre a potência das propostas teóricas e a realidade de sua implementação cotidiana, na qual o professor atua em meio a pressões curriculares, escassez de recursos e múltiplas demandas institucionais.

É justamente nesse ponto de tensão que situo minha problemática central: como as abordagens docentes para práticas de leitura são concebidas e implementadas no Ensino Médio por professores de Língua Portuguesa, e em que medida essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e crítica dos estudantes? Reafirmo, assim, que a escuta das vozes dos professores orienta o percurso desta tese, por permitir compreender como eles significam suas práticas e como interpretam os desafios que atravessam o trabalho com a leitura na escola pública contemporânea.

No capítulo seguinte, apresento as bases conceituais que sustentam o estudo, discutindo a constituição histórica do Ensino Médio no Brasil, as orientações da BNCC e as Diretrizes Curriculares de Mato Grosso (DRC-MT), de modo a contextualizar as práticas docentes no cenário educacional em que se inscrevem.

# Capítulo III

## Bases conceituais

**A leitura na perspectiva  
histórica do Ensino médio  
no Brasil**



## **CAPÍTULO III – BASES CONCEITUAIS: A LEITURA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

### **3.1 A constituição histórica do ensino médio brasileiro: entre a formação humana e as demandas do capital**

A constituição do Ensino Médio no Brasil é marcada por disputas históricas entre projetos de formação emancipadora e propostas funcionalistas voltadas à preparação da força de trabalho. Desde o século XIX, essa etapa de ensino foi moldada por interesses econômicos e políticos, em consonância com os contextos sociais vigentes. Entender o processo histórico que conformou o Ensino Médio exige uma análise crítica das políticas educacionais e das reformas que, em diferentes momentos, redefiniram sua função social.

A origem do ensino secundário brasileiro remonta à criação do Colégio Pedro II, em 1837, instituição voltada à elite imperial, com caráter propedêutico e forte inspiração nos modelos europeus. Com a Reforma Benjamin Constant (1890), consolidou-se a vinculação desse nível à preparação para o ensino superior.

A dualidade estrutural entre formação geral e profissional foi institucionalizada na Reforma Francisco Campos, de 1931, e aprofundada na Reforma Capanema (1942), que estabeleceu a separação entre o ensino secundário acadêmico e os cursos técnicos profissionalizantes.

Como observa Saviani (2008, p. 35), “a dualidade estrutural da educação brasileira se consolidou como expressão da divisão social do trabalho, reservando ao ensino médio uma função subordinada às exigências do capital”. A Reforma Capanema foi concebida no contexto do Estado Novo, período em que o processo de industrialização brasileira exigia mão de obra qualificada.

Contudo, a proposta de ensino técnico visava à adaptação da juventude trabalhadora à lógica fabril, e não à sua formação integral. Frigotto (2001, p. 59) aponta que “a formação técnica ofertada à classe trabalhadora jamais visou sua emancipação, mas sim a adaptação à lógica do capital”. Assim, enquanto o ensino médio geral servia às elites, o ensino técnico era destinado às classes populares, marcando a gênese da desigualdade educacional estrutural que perdura até os dias atuais.

Com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Ensino Médio foi formalmente reconhecido como etapa final da educação básica, com caráter universal. A LDB definiu como objetivos a formação para a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. Apesar dos avanços normativos, a contradição entre formação propedêutica e técnico-profissionalizante persistiu, sobretudo nas camadas populares. Ciavatta (2005, p. 42) ressalta que “a formação propedêutica nunca deixou de conviver com pressões pela formação técnica precária”.

Durante os anos 1990, sob forte influência do neoliberalismo, as políticas educacionais passaram a incorporar a lógica da eficiência, da competitividade e da responsabilização, orientadas por organismos como o Banco Mundial e a OCDE. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados em 1999, e o PCN+EM, de 2002, introduziram uma abordagem por competências e habilidades, voltada às exigências do mercado de trabalho. Zank e Malanchen (2020, p. 132) argumentam que, ao enfatizar competências, essas diretrizes “reforçam uma formação tecnicista voltada para o emprego”.

Simultaneamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, passou de avaliação diagnóstica para instrumento central de acesso ao ensino superior. Reformulado em 2009, o ENEM moldou currículos escolares, reduzindo a formação crítica e ampliando a preparação para testes. Krawczyk (2018, p. 17) observa que essa reconfiguração curricular “fragmenta o conhecimento e reforça a desigualdade, ao permitir que as escolas ofereçam apenas parte dos itinerários, limitando as possibilidades de escolha dos estudantes”.

A intensificação das reformas neoliberais culminou com a Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio. Essa reforma reorganizou o currículo em duas partes: a formação geral básica, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os itinerários formativos. A BNCC, homologada em 2018, atua como instrumento normativo que centraliza os conteúdos mínimos obrigatórios e define as competências e habilidades esperadas dos estudantes.

No Ensino Médio, a BNCC reduziu a formação geral, retirando disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes da obrigatoriedade, ao mesmo tempo em que priorizou habilidades técnico-comportamentais. Essa proposta é duramente criticada por autores que veem nela uma estratégia de despolitização da juventude. Gentili (2011,

p. 68) denuncia que “as políticas neoliberais em educação não apenas privatizam e mercantilizam, mas produzem exclusões mais sofisticadas, travestidas de modernização e inovação”. A redução de conteúdos críticos e a ênfase em competências operacionais revelam um projeto de formação funcional, subordinado às exigências do mercado.

Outro aspecto crítico da reforma é a introdução de novos arranjos curriculares, como a formação modular e a possibilidade de oferta de disciplinas à distância. Isso permitiu a atuação direta de entidades privadas, como Instituto Unibanco, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, na implementação da política pública educacional. Como adverte Trindade (2024, p. 17), “a lógica de um projeto econômico e político ultraliberal tem moldado a política educacional brasileira, conformando a formação dos filhos da classe trabalhadora às necessidades da burguesia”.

Esse processo escancara a reconfiguração da escola pública como espaço de contenção social, e não de emancipação. Para Apple (2006, p. 19), “o que está em jogo na reforma educacional neoliberal não é apenas a gestão da escola, mas o controle da produção do conhecimento e da subjetividade dos alunos”.

A política educacional recente reforça essa lógica ao limitar o direito à educação integral e subordinar a formação humana aos imperativos do capital. Nesse contexto, a crítica à BNCC e ao Novo Ensino Médio deve ser radical. Dardot e Laval (2016, p. 15) afirmam que “o neoliberalismo não é apenas uma política econômica, mas uma racionalidade que redefine as subjetividades, impondo o paradigma empresarial a todas as esferas da vida”.

A escola, ao incorporar essa lógica, perde sua função social crítica, tornando-se um espaço de treinamento de competências para a produtividade. Ao analisar a relação entre a BNCC e o Novo Ensino Médio, compreendo que a crítica não pode se limitar a apontar fragilidades operacionais ou inconsistências metodológicas. É preciso avançar para uma reflexão que desestabilize as bases ideológicas que sustentam essas políticas.

Quando Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo opera como uma racionalidade capaz de reorganizar subjetividades e práticas, reconheço que a educação se torna um dos principais espaços de disputa desse modelo. Não se trata, portanto, de avaliar apenas um documento curricular, mas de compreender o tipo de sujeito e de sociedade que tais reformas procuram produzir.



A partir dessa perspectiva, percebo que a BNCC e o Novo Ensino Médio não emergem como propostas pedagógicas neutras ou consensuais. Pelo contrário: elas expressam uma concepção de escola alinhada ao paradigma neoliberal, que tende a reduzir a formação humana à lógica da eficiência, da adaptabilidade e da responsabilização individual.

Ao assumir competências como eixo, essas políticas ampliam a ideia de que o estudante deve ser um gestor de si mesmo, um sujeito permanentemente avaliável, mensurável e ajustável. Esses autores alertam para esse deslocamento quando afirmam que o neoliberalismo impõe o “paradigma empresarial a todas as esferas da vida”, incluindo a escola (Dardot e Laval, 2016, p. 15). Diante dessa afirmação, a instituição corre o risco de transformar-se em um espaço de treinamento, e não de reflexão crítica — risco evidenciado pelos autores ao mostrarem que tal processo esvazia sua função social formativa.

Retomar o sentido público, democrático e emancipador do Ensino Médio implica reconstruir um projeto de educação voltado à formação plena dos sujeitos. Isso exige políticas que valorizem a docência, garantam infraestrutura adequada, respeitem as especificidades juvenis e promovam o acesso universal ao conhecimento científico, histórico e cultural.

Arroyo (2012, p. 94) defende que “não se trata apenas de defender o direito à escola, mas o direito a uma escola com sentido, que respeite os tempos, culturas e saberes dos jovens”. A constituição histórica do Ensino Médio brasileiro revela uma disputa contínua entre projetos pedagógicos que almejam a formação crítica e integral dos estudantes e políticas educacionais que o reduzem a uma etapa instrumental, subordinada às exigências do mercado.

Essa tensão se atualiza de forma contundente com a implementação do Novo Ensino Médio, que, sob o discurso da flexibilidade e da personalização, consolida uma lógica fragmentada e tecnicista, ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos itinerários formativos. Tal reconfiguração fragiliza o caráter universal da educação pública, transformando o currículo em espaço de aprofundamento das desigualdades e de esvaziamento das humanidades.

Nessa direção, compreender as disputas políticas, econômicas e epistemológicas que atravessam o Ensino Médio torna-se essencial para interrogar os sentidos que têm sido atribuídos à escola na atualidade. Longe de se limitar à função de transmitir conteúdos, a escola é continuamente moldada por projetos de

sociedade em tensão, nos quais diferentes atores disputam modos de definir o que deve ser ensinado, para quem e com quais finalidades. Esse horizonte demanda uma postura crítica diante das reformas educacionais que têm reconfigurado o Ensino Médio e fragilizado sua função social, reduzindo-o a um arranjo que administra desigualdades e restringe possibilidades formativas, especialmente para estudantes das classes populares.

A persistência desses limites criou as condições para a necessidade de revisão do marco normativo da etapa, abrindo espaço para uma reorientação das políticas educacionais. Nesse contexto, a Lei nº 14.945/2024 introduz uma inflexão significativa na organização do Ensino Médio brasileiro ao revisar elementos estruturantes da LDB e harmonizar dispositivos presentes em legislações correlatas que moldam essa etapa da educação básica.

A medida responde às críticas acumuladas desde a reforma de 2017, cujo desenho e implementação acabaram produzindo assimetrias na carga horária, na composição curricular e na oferta dos itinerários formativos, aprofundando desigualdades entre redes, escolas e territórios. Diante disso, a nova legislação busca recompor a coerência do Ensino Médio, recolocando parâmetros comuns como referência e reequilibrando a relação entre formação geral e percursos de aprofundamento.

A norma redefine a organização do tempo escolar ao fixar a carga mínima anual em 1.000 horas, distribuídas em 200 dias letivos, com ampliação progressiva para 1.400 horas, conforme o Plano Nacional de Educação. Estabelece a formação geral básica em 2.400 horas e, no caso dos cursos técnicos integrados, admite 2.100 horas, autorizando que até 300 horas sejam destinadas ao aprofundamento de conteúdos articulados à formação profissional. Esse redesenho busca garantir maior regularidade na oferta e reduzir disparidades que historicamente marcaram a distribuição da carga horária entre diferentes redes de ensino.

No que se refere aos itinerários formativos, a lei determina carga mínima de 600 horas e exige o aprofundamento integral de ao menos uma das quatro áreas do conhecimento. Impõe aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar que cada escola ofereça, no mínimo, dois itinerários distintos, excetuadas aquelas dedicadas exclusivamente à formação técnica. Além disso, estabelece diretrizes nacionais para orientar os aprofundamentos e revoga dispositivos que ampliavam a flexibilização curricular sem garantir equivalência formativa, contribuindo para

padronizar expectativas e promover maior qualidade e consistência entre diferentes ofertas. A formação geral básica é organizada a partir das quatro áreas da BNCC, cujo cumprimento integral deve ocorrer ao longo de todo o percurso formativo. A legislação autoriza a oferta de outras línguas estrangeiras, com preferência pelo espanhol, e permite a inclusão de projetos e pesquisas transversais, favorecendo práticas interdisciplinares e a articulação entre saberes.

A lei também reforça a centralidade da construção dos projetos de vida, orientados pela integração entre território, participação cidadã e preparação para o mundo do trabalho, considerando dimensões físicas, cognitivas e socioemocionais. Essa diretriz pretende posicionar o estudante como protagonista do processo formativo, superando a lógica da flexibilização fragmentada que marcou a etapa anterior da reforma.

O Ensino Médio permanece presencial, admitindo o uso de tecnologias apenas em caráter excepcional e regulamentado. Para as escolas de tempo integral, é permitido reconhecer aprendizagens extraescolares formalmente comprovadas, como estágios, trabalho voluntário, cursos de qualificação, extensão universitária e atuação em grêmios estudantis.

A expansão do tempo integral deve obedecer a critérios de equidade, priorizando estudantes em situação de vulnerabilidade, populações negras, indígenas, quilombolas, do campo e pessoas com deficiência. O texto também assegura condições adequadas para o ensino noturno e determina que cada município mantenha, quando houver demanda manifesta, ao menos uma escola com oferta noturna de Ensino Médio.

Para a implementação das mudanças, a lei prevê planos de ação elaborados pelas secretarias estaduais e distrital, com apoio técnico e financeiro do MEC, e orienta a formação continuada de docentes em consonância com as novas exigências curriculares. A revisão alcança ainda legislações associadas às políticas de cotas, ao Prouni e à educação profissional, ampliando o reconhecimento das trajetórias de estudantes de escolas comunitárias do campo e priorizando matrículas integradas ou concomitantes entre Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica.

No conjunto, a legislação estabelece parâmetros mais claros para o funcionamento do Ensino Médio, reorganiza responsabilidades dos sistemas de ensino e redefine exigências curriculares, buscando fortalecer a coerência

pedagógica, reduzir assimetrias históricas e reforçar o direito à educação em sua dimensão pública, formativa e democrática.

### **3.2 BNCC - Base Nacional Comum Curricular: diretrizes, limites e possibilidades**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, surge como uma política curricular de caráter normativo que visa redefinir os objetivos da educação básica no Brasil, tendo como referência central a formação integral dos estudantes e a articulação entre as competências cognitivas, socioemocionais, culturais e digitais. Organizada por áreas do conhecimento, a BNCC estabelece uma nova estrutura curricular composta por formação geral básica e itinerários formativos, conforme orientações da Lei nº 13.415/2017.

No que se refere à área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC propõe uma formação que articula os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, buscando consolidar e ampliar as aprendizagens previstas no Ensino Fundamental e aprofundar o domínio das práticas sociais de linguagem. Em especial, o componente Língua Portuguesa assume um papel estruturante, sendo obrigatório em todos os anos do Ensino Médio. Segundo o documento:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.” (Brasil, 2018, p. 498).

Essa diretriz reflete uma mudança paradigmática no ensino da leitura, que passa a incorporar não apenas o texto impresso e literário, mas também novos letramentos e multiletramentos, situando o estudante como sujeito ativo na produção e na recepção de discursos em diferentes linguagens, mídias e contextos. Isso implica reconhecer os múltiplos modos de leitura, digitais, visuais, sonoros e interativos, como centrais para a formação contemporânea, sem renunciar à centralidade da leitura literária como prática estética e crítica.

A leitura é tratada como uma prática complexa e inter-relacionada com outras dimensões do conhecimento e da cultura. A BNCC enfatiza:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas [...] e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 488).

Com isso, o ensino da leitura no Ensino Médio é orientado por princípios que valorizam a pluralidade textual, a formação crítica do leitor, o uso das tecnologias digitais e a contextualização das práticas de linguagem. A progressão das habilidades de leitura considera a ampliação da complexidade textual, a articulação entre semioses, a valorização da diversidade cultural e a capacidade de análise crítica, como destaca a BNCC: “É preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio.” (Brasil, 2018, p. 499).

Além disso, a Base apresenta uma crítica indireta à centralidade da decodificação e da leitura meramente instrumental, propondo uma abordagem que considere os contextos socioculturais, as condições de produção e recepção dos textos, e a necessidade de formar leitores capazes de interpretar criticamente o mundo e intervir nele de modo ético e criativo. Nesse cenário, a presença do conceito de multiletramentos é recorrente no documento, justificando sua adoção como eixo analítico nesta pesquisa. O próprio texto aponta:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como os visuais, as sonoras, as verbais e as corporais (Brasil, 2018, p. 488).

De acordo com esse documento, a leitura deve perpassar todos os componentes curriculares, sendo tratada como prática comum e compartilhada no cotidiano escolar. Tal diretriz pressupõe a construção de projetos coletivos entre professores, capazes de articular diferentes áreas do conhecimento e ampliar as possibilidades de interpretação e reflexão dos estudantes.

Contudo, observo que, em grande parte das escolas, a leitura permanece concentrada na área de Linguagens, o que limita seu alcance formativo e reduz seu potencial de contribuir para a formação integral dos alunos. Essa permanência de uma

organização curricular segmentada revela um desafio estrutural que ainda impede a efetivação desse princípio de articulação entre saberes proposto pela BNCC.

Ao analisar essa diretriz da BNCC, percebo que há um descompasso relevante entre o que o documento projeta e o que de fato acontece nas escolas. A proposta de que a leitura seja trabalhada em todos os componentes curriculares é, em tese, poderosa, pois amplia a compreensão de que ler não é apenas decodificar textos, mas interpretar o mundo a partir de múltiplas linguagens, áreas e experiências. No entanto, constato que essa orientação ainda não se concretiza no cotidiano escolar, principalmente porque a cultura institucional mantém a leitura circunscrita quase exclusivamente à disciplina de Língua Portuguesa.

Como professora dessa área, essa realidade me inquieta de modo particular. Restringir a leitura a uma única área implica negar sua dimensão formativa mais ampla, que envolve problematização, análise crítica e construção de sentidos sobre a realidade social. Quando a escola não assume a leitura como prática compartilhada, ela limita o horizonte interpretativo dos estudantes e fragiliza a possibilidade de desenvolver sujeitos críticos capazes de transitar entre diferentes campos do conhecimento. Essa concentração da leitura em um único componente revela, a meu ver, a força de uma lógica fragmentada que a BNCC, ao menos discursivamente, diz buscar superar.

Essa fragmentação não é apenas organizacional, mas cultural, produzindo uma espécie de “territorialização” da leitura: ela é percebida como responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa, enquanto os demais componentes afastam-se dessa tarefa. Considero esse movimento prejudicial, pois reforça uma visão reducionista de leitura e impede a construção de experiências formativas mais complexas, dialógicas e contextualizadas.

Não basta que documentos oficiais proponham a circulação da leitura por toda a escola; é necessário que existam condições concretas, tempo pedagógico, formação docente e uma cultura colaborativa que sustentem esse processo. Sem isso, a diretriz permanece no plano da intenção. Defendo que a escola precisa reconhecer a leitura como prática social transversal, cuja potência formativa só se realiza quando compartilhada entre áreas, professores e projetos educativos.

Por isso, considero fundamental que se avance para além do cumprimento formal da BNCC e se promova uma verdadeira mudança de paradigma: uma escola que compreenda a leitura como fundamento do pensamento crítico e como eixo de

articulação entre experiências humanas e campos do saber. Essa é, para mim, a condição para que a formação integral dos estudantes deixe de ser retórica e se torne prática efetiva.

### **3.3 DRC/MT – Leitura e Linguagens no Ensino Médio de Mato Grosso**

O Documento de Referência Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso (DRC-MT), publicado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2018, é fruto de um processo de construção que visa garantir a equidade e a qualidade da aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual. Embora não traga no corpo do documento a data exata de sua elaboração ou a indicação de uma portaria específica de homologação, ele se ancora legalmente na Lei nº 13.415/2017 e nas diretrizes nacionais para a implementação do Novo Ensino Médio.

O documento tem como propósito orientar os processos pedagógicos da etapa final da Educação Básica, respeitando a diversidade sociocultural e linguística do estado. Organizado por áreas do conhecimento, com ênfase nas competências específicas e habilidades propostas para cada componente, o documento adota como eixo articulador da área de Linguagens as práticas sociais de linguagem. Isso implica uma abordagem que ultrapassa o ensino normativo da língua, promovendo uma compreensão mais ampla da leitura como prática cultural, crítica e situada.

No componente curricular de Língua Portuguesa, o documento propõe uma perspectiva de ensino que rompe com o paradigma tradicional centrado exclusivamente na gramática normativa e na interpretação literal dos textos. A leitura é compreendida como prática multissemiótica, que envolve a compreensão crítica de discursos diversos, sejam eles verbais, visuais, digitais ou híbridos.

A proposta parte da premissa de que o domínio da norma culta, embora necessário, não é suficiente para formar leitores críticos e participantes sociais ativos. Por isso, o ensino da leitura deve contemplar

[...] a análise do funcionamento da língua, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e

de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498)

Essa orientação valoriza a multiplicidade de gêneros discursivos, incluindo aqueles originados nas mídias digitais, como memes, fanfics e textos de redes sociais, compreendidos como recursos legítimos para a formação de leitores capazes de navegar criticamente em diferentes esferas da vida social.

O documento organiza o ensino da área de Linguagens por campos de atuação (vida pessoal, estudo e pesquisa, vida pública, artístico-literário e jornalístico-midiático), o que permite a vivência de práticas de linguagem contextualizadas e significativas para os estudantes. O trabalho com diferentes gêneros discursivos e a multisssemiose textual são valorizados como formas de potencializar a leitura crítica e a autoria dos estudantes, o que está em consonância com as demandas contemporâneas da sociedade digital e plural.

Nessa direção, o DRC-MT propõe que os docentes atuem como mediadores das experiências de leitura, fomentando o protagonismo dos estudantes e favorecendo a formação integral por meio do letramento crítico. O ensino da leitura, assim, não se resume ao entendimento literal, mas busca promover a produção de sentidos, a interpretação crítica e a participação ativa nos diversos espaços sociais, ampliando as possibilidades de emancipação e cidadania.

Embora o DRC-MT apresente uma proposta progressista, o próprio documento reconhece, com base nos resultados do AVALIA-MT e do SAEB, que os níveis de leitura dos estudantes do ensino médio permanecem insatisfatórios. Tal reconhecimento evidencia uma lacuna entre o currículo prescrito e as práticas efetivamente realizadas nas escolas, reforçando a necessidade de ações pedagógicas que compreendam a leitura em sua complexidade, como direito formativo e cultural, e não apenas como requisito para avaliações externas.

Esse quadro local dialoga com o cenário educacional brasileiro, no qual os baixos índices de leitura e de proficiência no ensino médio continuam a representar um desafio estrutural, revelando fragilidades tanto nas práticas pedagógicas quanto na efetivação dos currículos. Os resultados do PISA (2022) intensificam essa preocupação ao indicar que cerca de 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos não atingiram o nível mínimo de proficiência em leitura, alcançando média nacional de 410 pontos.



Esses dados evidenciam uma distância significativa entre as intenções das políticas educacionais e o que se concretiza no cotidiano escolar, mostrando que grande parte das diretrizes normativas ainda não se converte em experiências formativas consistentes. Essa realidade impõe aos educadores e pesquisadores a necessidade de uma reflexão crítica e aprofundada, não só do ambiente escolar, mas das desigualdades que impedem condições adequadas a formação dos jovens.

É fundamental questionar por que, mesmo com as diretrizes curriculares que visam ao desenvolvimento pleno do estudante, as práticas em sala de aula ainda não conseguem reverter o quadro de deficiência leitora. Essa análise é necessária para identificar as lacunas e propor estratégias que realmente transformem o ensino de leitura, tornando-o um pilar da formação humana e não apenas uma ferramenta para o mercado de trabalho.

Apesar de a DRC-MT prever a articulação com identidades regionais e linguagens locais, a presença de autores e referências culturais mato-grossenses ainda é exceção no cotidiano das escolas. Tal ausência revela um tensionamento entre o currículo prescrito, que valoriza a diversidade cultural e o pertencimento regional, e a prática pedagógica, que muitas vezes se limita a repertórios nacionalmente consagrados, excluindo produções literárias e discursivas vinculadas ao território em que os estudantes vivem e se formam.

Essa distância entre a proposta e sua efetivação pedagógica fragiliza a formação leitora crítica, comprometendo um dos princípios fundamentais da própria BNCC: o reconhecimento da pluralidade cultural e linguística do país. Esse reconhecimento é um ponto importante para a minha análise, e o trabalho da pesquisadora Irandé Antunes (2007) oferece um sólido embasamento para essa discussão.

A autora, em sua obra "Muito além da gramática: por um letramento linguístico", discute a necessidade de um ensino de língua que ultrapasse as regras gramaticais e se volte para o uso social da linguagem. A leitura e a escrita, sob essa ótica, devem ser ensinadas a partir de uma perspectiva que contemple a diversidade de textos e contextos, promovendo um letramento que seja verdadeiramente significativo para os alunos. A pesquisadora defende que a abordagem do ensino de língua na escola precisa ser reavaliada:

No contexto escolar, o estudo da língua, seja em qualquer nível de ensino, deveria se dedicar a esclarecer, a partir dos usos que de fato fazemos da língua, como ela funciona. Mas não se pode fazer isso sem que se considere, desde o primeiro momento, que a língua é um vasto universo de possibilidades, de variações, de construções, que se modificam a cada instante, de acordo com as necessidades de expressão dos falantes e com as condições de produção de seus discursos. Por isso, a língua não se resume, nem pode ser resumida, a um conjunto fechado de regras. Muito menos a um conjunto de regras que não se aplicam à realidade linguística dos falantes. (Antunes, 2007, p. 57)

As contribuições dessa autora me levam a compreender, cada vez mais, que a leitura no ensino médio precisa ser ressignificada a partir das experiências linguísticas dos estudantes e da compreensão da língua como processo dinâmico, social e plural. As abordagens docentes que negligenciam essa dimensão acabam comprometendo a função formativa da leitura e reduzindo-a a um exercício mecânico, distante da realidade dos estudantes, o que enfraquece sua capacidade de promover reflexão, autonomia e participação crítica no mundo.

É importante reconhecer o esforço da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso em alinhar-se às diretrizes da BNCC e, ao mesmo tempo, contextualizar o ensino com base nas realidades locais. No que se refere ao ensino da leitura, o documento adota uma abordagem afinada com os princípios dos multiletramentos e da pedagogia crítica, reconhecendo a leitura como uma prática social indispensável à formação cidadã e à construção da autonomia intelectual dos jovens.

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor) (Brasil, 2018, p.490).

Embora a BNCC apresente um texto robusto, organizado e sensível às demandas formativas contemporâneas, essa robustez se insere no plano do discurso político. Como observa Libâneo (2012, p. 98), os documentos curriculares

“apresentam normas, princípios e objetivos que orientam a prática escolar, mas sua efetivação depende das condições institucionais, das mediações docentes e das especificidades de cada contexto educativo”. Nesse sentido, a BNCC estabelece diretrizes, mas sua implementação exige mediações pedagógicas e reflexões críticas que ultrapassem o papel do documento.

Assim, a força retórica do documento não garante sua efetivação no cotidiano das escolas, onde condições materiais, institucionais e profissionais reconfiguram aquilo que está prescrito. Nesse sentido, a BNCC pode ser compreendida como um texto tecnicamente elaborado, cuja tradução prática pode enfrentar limites concretos que desafiam suas promessas formativas

O DRC-MT, ao dialogar com a BNCC, reafirma o compromisso com a formação integral; contudo, a concretização desse princípio depende das condições reais das escolas e das mediações docentes. Ao encerrar este capítulo, reconheço que compreender a leitura no ensino médio requer situá-la historicamente nas tensões entre os projetos de formação humana e as exigências do capitalismo contemporâneo.

A análise das políticas curriculares, da BNCC e do DRC/MT evidenciou que o discurso da formação integral convive com práticas e estruturas ainda orientadas por uma racionalidade tecnicista, que tende a reduzir a leitura a instrumento de desempenho. Nesse contexto, reafirmo a necessidade de compreender as práticas docentes não apenas como execução de prescrições curriculares, mas como espaços de criação, resistência e reinvenção pedagógica.

Entendo que é a partir das vozes e experiências concretas dos professores que se torna possível tensionar essas políticas e revelar os sentidos atribuídos à leitura no cotidiano escolar. É nesse movimento que se ancora a próxima etapa desta tese. No capítulo seguinte — A escola como espaço de formação humana — aprofundo essa discussão teórica, articulando os conceitos de docência, leitura e multiletramentos, a fim de compreender como a escola pode se constituir como lugar de produção de sentidos, criação e emancipação dos sujeitos.

## CAPÍTULO IV

# A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA



## **4. CAPÍTULO IV: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA**

### **4.1 Escola, docência, leitura e multiletramentos**

Neste capítulo, analiso as relações entre docência, leitura e multiletramentos, delineando o referencial teórico que orienta esta pesquisa. O objetivo é construir a base conceitual necessária para a leitura crítica do material empírico, que será apresentado em seção própria. Assim, este debate não descreve os dados, mas oferece as lentes teóricas que permitirão compreender, posteriormente, como os professores significam e praticam a leitura no contexto escolar.

Nóvoa (2019), ao refletir sobre a "metamorfose da escola", nos convida a uma análise profunda sobre a crise do modelo escolar tradicional. Em sua visão, essa crise não é passageira, mas representa uma ruptura histórica que exige a construção de novos fundamentos políticos e pedagógicos para a formação docente. Para o autor, o modelo de escola que conhecemos, em sua forma atual, está esgotado e já não responde aos desafios contemporâneos.

De tal modo, o autor defende a necessidade de uma nova institucionalidade para a profissão docente, sustentada por um compromisso público com a educação e pelo fortalecimento das dimensões coletivas do trabalho pedagógico. Nesse horizonte, o professor é convocado a reconhecer-se como agente de transformação, capaz de atuar de forma colaborativa e engajada. Essa compreensão suscita uma indagação necessária: os docentes do ensino médio, frequentemente ancorados em modelos formativos e práticas herdadas do passado, estão preparados para esse novo cenário, ou ainda permanecem vinculados a uma lógica que já não responde aos desafios educacionais contemporâneos?

Essa constatação serve como um alerta urgente: a escola não está em uma crise passageira, mas sim em uma profunda metamorfose. Nóvoa (2019, p. 2) afirma: "No tempo de uma geração, nos próximos 20 ou 30 anos, assistiremos a uma complexa metamorfose da escola, isto é, a uma alteração da sua forma. É uma mudança de via, uma nova origem". Essa visão me faz questionar: se a própria escola está mudando radicalmente, como as práticas de leitura no ensino médio, que muitas vezes se baseiam em métodos tradicionais, podem preparar os alunos para um futuro que exige novas habilidades e perspectivas?

A questão que se impõe é: como podemos, nós, professores, preparar nossos alunos para uma realidade em constante transformação, se ainda operamos sob uma lógica de ensino que já não se sustenta? O desafio é imenso, mas a urgência da mudança é ainda maior.

Essa metamorfose, segundo Nóvoa (2019), não poderá se efetivar sem uma profunda reconfiguração da profissão docente. O autor rejeita a lógica de formação aligeirada, de perfil tecnicista, que desconsidera a historicidade e a complexidade do fazer docente. Ao contrário, defende uma formação ancorada em um “triângulo” composto por universidade, escola e profissão, articulando saberes científicos, práticos e profissionais. Crítico das tendências contemporâneas de privatização e individualização da educação, o autor denuncia o risco de que tais movimentos fragilizem o sentido coletivo da escola e a natureza pública da docência. Ele observa que:

[...] a privatização tem um duplo sentido, social e económico. [...] do ponto de vista económico, denunciam-se as incapacidades do Estado para, assim, abrir o campo educativo à operação de grupos económicos [...]. A individualização manifesta-se em discursos que valorizam a educação mais como bem privado do que como bem público (Nóvoa, 2019, p. 4).

O autor nos leva a questionar: até que ponto a ineficiência do Estado é realmente um fato, ou uma narrativa construída para justificar a entrada de grupos econômicos no campo educativo? A meu ver, o avanço da lógica de mercado na educação se manifesta em discursos que valorizam a educação mais como um bem privado do que como um bem público. Essa individualização se reflete na crença de que a responsabilidade pela formação é unicamente do aluno e da família, minimizando a importância da escola como espaço de construção coletiva e democrática.

Nesse contexto, a leitura, que deveria ser um ato de partilha e de crítica social, corre o risco de ser reduzida a uma mera habilidade técnica, uma mercadoria a ser adquirida para o sucesso individual no mercado de trabalho. O autor defende uma formação comprometida com a construção de uma identidade profissional que se faz na relação com os outros, no cotidiano escolar e na coletividade:

Tornar-se professor [...] obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é

possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 2019, p. 6).

A defesa de Nóvoa (2019) da colaboração é, sem dúvida, um ideal pedagógico a ser perseguido, mas a sua concretização na prática enfrenta barreiras significativas que o texto não aborda. A idealização da coletividade ignora fatores como a competitividade entre professores, a sobrecarga de trabalho que impede o diálogo e o compartilhamento de experiências, e até mesmo a falta de espaços e tempos formais para que essa colaboração ocorra. Muitas escolas funcionam com uma lógica de trabalho isolado, onde cada professor é "dono" de sua sala de aula, de sua matéria e de seu planejamento. Nesse ambiente, a "relação com os outros" se resume a interações superficiais, em vez de uma colaboração profunda e transformadora, como a defendida pelo autor.

A problematização, portanto, não está na validade do argumento de Nóvoa (2019), mas na distância entre o seu ideal e a realidade fragmentada e fragilizada da profissão docente. Todas essas reflexões me fazem pensar em meu objeto de estudo, me provocam a ponto de me perguntar: como as ideias do autor, embora pertinentes, podem ser interpretadas e aplicadas nesse contexto específico, das práticas de leitura no ensino médio, focando na intersecção entre a dimensão formativa e a prática de leitura como "campo de disputas"?

Quando esse pesquisador afirma que a docência se faz na colaboração, entendo que essa lógica se aplica diretamente ao ensino da leitura. Para mim, o ato de ler não pode ser ensinado no isolamento, pois é, por natureza, um gesto ético e coletivo. A leitura, em sua completude, exige a presença do outro, seja ele professor ou estudante.

Nesse sentido, a reflexão desse pesquisador sobre "comunidade de trabalho" é fundamental. O que me inspira nessa ideia é a possibilidade de a sala de aula se tornar um espaço onde construímos o comum, mesmo em meio às nossas diferenças. Não se trata de formar uma comunidade onde todos são iguais, mas de criar um ambiente colaborativo. Assim, quando estou em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, proponho aos meus alunos leituras que os interpelam existencialmente.

Arroyo (2017) eleva o debate educacional para além da dimensão técnica. Ao afirmar que "o direito à educação é, em sua essência, o direito à formação humana" (Arroyo, 2017, p. 19), ele nos transporta para um campo de disputas éticas e políticas. Sua perspectiva nos faz ver que o acesso à escola não se resume a ocupar uma

carteira, mas a reconhecer a educação como um processo integral. É um caminho para construir sentido, identidade, pertencimento e dignidade para cada estudante.

Para o autor, a educação deve ser vivida como prática de liberdade, entendida como um processo dialógico em que ensinar e aprender se entrelaçam como movimentos recíprocos de escuta, reflexão e transformação. Trata-se de uma concepção em que o ato educativo não impõe saberes prontos, mas se constrói na abertura ao outro, na partilha de experiências e na construção conjunta de sentidos.

Ao reivindicar o direito à formação humana, Arroyo (2017) aponta para a urgência de reconstruir o projeto educativo como projeto de sociedade, em que a escola seja espaço de escuta, criação, insurgência e reexistência. Assim, mais do que transmitir conteúdos, a escola torna-se um território onde se disputam os sentidos da vida coletiva, onde os sujeitos aprendem a ler o mundo e a inscrever-se nele como presença ética e política. Isso implica reconhecer que a formação humana não é um adereço ao currículo, mas a própria razão de ser da educação.

Minha compreensão da escola como espaço de formação humana dialoga com diferentes autores que problematizam suas dimensões políticas, culturais e históricas. As reflexões de Certeau (1994), Apple (2006), Sacristán (2000) e Frigotto (2012) permitiram-me reconhecer que a instituição escolar não pode ser pensada como cenário neutro.

Para Certeau (1994), por exemplo, a escola é estruturada por “estratégias” que organizam tempos, rotinas e currículos, definindo dispositivos de controle e ordenação do cotidiano. Ao mesmo tempo, o autor evidencia que esse domínio nunca é completo: há sempre brechas para o imprevisto, para os desvios e para as invenções que emergem das práticas ordinárias. Sua afirmação de que “a tática é a arte dos fracos” (Certeau, 1994, p. 37) ilumina justamente essas microrresistências que constituem o tecido vivo da vida escolar.

Sob essa perspectiva, a formação humana não se reduz ao consentimento às normas institucionais; ela se realiza também quando os sujeitos exercem sua capacidade criadora dentro dos limites da própria instituição, reconfigurando usos, significados e modos de estar na escola. É nesse entrelaçamento — entre a ordem prescrita e as táticas de reinvenção — que compreendo a formação como processo de autoria, de apropriação e, por vezes, de contestação.

Já Apple (2006, p. 44) afirma que “educação e poder são termos de um par indissociável”. Com isso, o autor nos chama a atenção para a forma como os



currículos, materiais didáticos e reformas educacionais operam como instrumentos de controle cultural. A formação humana, nesse espaço, corre o risco de ser colonizada por lógicas mercantis que reduzem o conhecimento à utilidade econômica, esvaziando-o de sua dimensão crítica e ética.

Não posso ignorar que muitos discursos sobre “formação integral” operam, na prática, como mecanismos de disciplinamento e conformidade. Esse debate é aprofundado por Sacristán (2000) destaca que o currículo nunca é neutro, pois resulta sempre de escolhas que privilegiam determinados conhecimentos e deixam outros à margem. Para o autor, toda proposta curricular envolve processos de seleção cultural que expressam disputas de poder e relações sociais, produzindo inclusões e exclusões que moldam aquilo que a escola reconhece como saber legítimo.

Nesse sentido, formar humanamente implica questionar a própria estrutura curricular e pedagógica: quem define o que deve ser aprendido? Que vozes ficam de fora dessa seleção?

Isso desafia a escola a abandonar uma suposta neutralidade e assumir seu papel como espaço de conflitos culturais e políticos. Frigotto (2012) reforça essa concepção ao afirmar que não há formação humana plena sem a articulação entre o trabalho e o pensamento crítico: “A formação humana plena se realiza no vínculo entre o trabalho e o pensar crítico” (Frigotto, 2012, p. 88).

Ao recolocar o trabalho não como preparação técnica, mas como princípio educativo, o autor propõe que os sujeitos se formem na e pela relação com a realidade social. Essa concepção me interpela, pois desloca a escola de um lugar de treinamento para um espaço de análise, de escuta e de intervenção no mundo. Nessa direção, formar é comprometer-se com o inacabamento humano e com a possibilidade de transformação social.

Ao final desta seção, reafirmo que pensar a escola como espaço de formação humana exige colocá-la sob tensão. Ao revisitar essas vozes e confrontá-las com a realidade das escolas públicas, percebo que não posso tomar a escola apenas como um espaço de síntese harmoniosa entre reprodução e criação. Essa visão, embora sedutora, desconsidera as contradições estruturais que atravessam o cotidiano escolar. É por isso que me aproximo da leitura de Freire (2011), especialmente quando ele afirma:

A educação é um ato político. Não há neutralidade na prática educativa. Ela se faz ora para a domesticação, ora para a liberdade. Não posso entender a escola como lugar onde as coisas se ajeitam naturalmente; é no conflito, na denúncia e no anúncio que a prática educativa encontra sua razão de ser (Freire, 1991, p. 21).

A escola não pode ser interpretada apenas como espaço que acolhe a diversidade; ela precisa ser reconhecida como território de disputas simbólicas, epistemológicas e políticas. Se a diversidade entra na escola apenas para ser tolerada, ela deixa de produzir deslocamentos; se entra para ser confrontada, tensionada e reelaborada, então há possibilidade de criação.

Esse deslocamento teórico me faz entender que formação humana não é resultado natural da convivência entre sujeitos diferentes, mas um processo conflituoso em que escolhas curriculares, práticas pedagógicas, vozes silenciadas e resistências cotidianas se enfrentam.

Não posso aderir a leituras que idealizam a escola como lugar neutro ou pacificado. Pensar a escola como espaço de formação humana implica reconhecê-la como campo de forças, onde projetos distintos de sociedade se digladiam. E é justamente por essa razão que a formação não está dada: ela se constrói nas rupturas, nas brechas, nos interstícios do cotidiano, naquilo que os documentos oficiais não preveem e que as práticas docentes, muitas vezes, reinventam. É nesse movimento inacabado, imprevisível e marcado por disputas que, a meu ver, reside a vitalidade da escola, não como promessa de emancipação, mas como espaço em que sujeitos aprendem a interpretar o mundo e, sobretudo, a contestá-lo.

#### **4.2 Formação docente: o que os autores dizem**

Ao desenvolver esta pesquisa, tornei-me cada vez mais consciente de que compreender o trabalho docente no ensino médio exige ultrapassar leituras simplificadas sobre ensinar e aprender. A formação profissional dos professores, especialmente quando analisada a partir da leitura e do engajamento dos estudantes, inscreve-se em um campo de disputas epistemológicas, políticas e institucionais.

Não se trata apenas de “como ensinar”, mas de reconhecer como se constitui o próprio professor, seus saberes, suas trajetórias, os modos de pertencimento ao ofício e as condições concretas em que exerce sua prática. Essa complexidade tem sido analisada por autores que, nas últimas décadas, aprofundaram concepções

críticas sobre a formação docente. É nesse diálogo que situo minhas reflexões, tensionando suas contribuições com as inquietações que emergem deste estudo.

A reflexão de Nóvoa (2019) tem sido particularmente importante para situar minha compreensão sobre a docência como percurso relacional, situado e compartilhado. O autor desloca a ideia de formação como acúmulo de técnicas e reinveste na noção de professor como sujeito implicado em práticas coletivas. Em uma de suas formulações mais expressivas, afirma:

A formação de professores não pode continuar prisioneira de modelos individualistas e transmissivos. A profissão docente só se realiza plenamente no interior de comunidades profissionais que produzam sentidos comuns, trabalho colaborativo e reflexão partilhada sobre o que fazemos e por que fazemos. A formação acontece nos lugares onde os professores vivem e trabalham, e não apenas nos cursos que frequentam.” (Nóvoa, 2019, p. 42).

O autor rompe com a visão tradicional de formação docente baseada em cursos externos, pacotes prontos ou estruturas conteudistas. O autor desloca o eixo da formação para o espaço vivido da escola, enfatizando que o desenvolvimento profissional é um processo coletivo, sustentado por trocas, narrativas compartilhadas, conflitos profissionais e construção de identidades.

Essa perspectiva evidencia que formar professores não é apenas oferecer técnicas, mas criar culturas institucionais de colaboração, especialmente necessárias na educação básica, cujo trabalho cotidiano é atravessado por demandas múltiplas, urgências e improvisações.

No Ensino Médio, esse argumento se torna ainda mais pertinente. Trata-se de uma etapa marcada por juventudes diversas, currículos complexos e pressões externas (avaliações, metas, índices), o que exige comunidades docentes capazes de produzir sentido comum para a prática. Nóvoa (2019) sugere, portanto, que a formação docente só se consolida quando a escola deixa de ser um conjunto de salas isoladas e passa a funcionar como espaço de formação contínua, onde professores dialogam sobre sua ação e produzem projetos compartilhados.

Outro autor que me ajuda a pensar a formação de professores é Tardif (2014), quando defende sobre a constituição dos saberes profissionais. Esses saberes não são homogêneos, nem se originam de uma única fonte; são históricos, construídos ao longo da vida, atravessados por condições materiais e por relações de trabalho. O autor elabora essa concepção com precisão:

O saber docente é um saber composto, plural, heterogêneo. Ele se constrói na prática e pela prática, ao mesmo tempo em que se alimenta de tradições escolares, das relações com os alunos, das prescrições institucionais e das formações recebidas. É um saber profundamente marcado pelas condições concretas do ofício. (Tardif, 2014, p. 36).

Tardif (2014) reconhece que não existe um “modelo ideal” de professor leitor, mas uma multiplicidade de percursos. Ao mesmo tempo, evidencia que a ausência de políticas estruturadas fragiliza a profissionalidade: quando os saberes docentes não encontram apoio institucional, tornam-se dependentes do esforço individual, como também emergiu nas falas dos entrevistados.

O autor nos obriga a abandonar qualquer noção de professor como “técnico aplicador” ou profissional definido por uma única matriz de formação. Seus saberes são históricos, situados e híbridos, formados ao longo de percursos pessoais e institucionais. Isso significa que não há um único modelo de docência, mas múltiplas maneiras legítimas de ser professor.

Esse entendimento é fundamental para a educação básica, pois reconhece que os saberes do professor dialogam com condições concretas: infraestrutura, cultura escolar, políticas públicas, currículo prescrito e demandas das juventudes. No Ensino Médio, em que coexistem disciplinas específicas, pressões por resultados e heterogeneidade discente, a pluralidade dos saberes docentes torna-se recurso e também desafio.

Ao afirmar que o saber é marcado pelas condições do ofício, Tardif (2014) alerta para um ponto nodal: não basta exigir do professor; é necessário compreender o que o trabalho escolar permite produzir. Assim, a formação docente, para ser efetiva, precisa reconhecer esses saberes plurais e criar condições para desenvolvê-los, não os prescrever.

O trabalho de Pimenta e Anastasiou (2014) ampliou meu entendimento sobre o papel da reflexão na constituição do professor. Ao tratarem a docência como espaço de problematização contínua, reforçam que o professor não é mero executor de conteúdos, mas sujeito que interpreta o cotidiano, faz escolhas, ajusta caminhos e reconstrói sentidos. Em um trecho emblemático, as autoras afirmam:

Ser professor exige muito mais do que dominar conteúdos. Implica assumir atitude reflexiva permanente, analisando a própria prática, confrontando-a com teorias, reconstruindo-a continuamente. A prática

docente não é simples aplicação de métodos, mas espaço de tomada de decisões fundamentadas. (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 89).

A reflexão permanente defendida pelas autoras recoloca a docência no campo das profissões intelectuais, aquelas que exigem análise, julgamento, interpretação e tomada de decisão, e não mera aplicação mecânica de técnicas. No contexto da educação básica, essa concepção ganha força porque o cotidiano escolar é marcado por inéditos, imprevistos, ambiguidades e disputas de sentidos.

No Ensino Médio, sobretudo, o professor toma decisões diárias sobre linguagem, currículo, mediação cultural, juventudes e modos de engajar estudantes em práticas de maior densidade. Ao afirmar que a prática exige reconstrução constante, Pimenta e Anastasiou (2014) contrapõem-se à ideia de que existe um método ideal de ensinar. Elas situam a formação docente como processo permanente de interrogar o próprio fazer, buscando coerência entre teoria, prática e contexto. A meu ver, essa perspectiva valoriza a autonomia profissional do professor e evidencia que a formação não é anterior ao trabalho escolar, mas se produz no encontro com a escola real.

Já a discussão proposta por Imbernón (2016) destaca outro componente decisivo: a necessidade de formação contínua que acompanhe as transformações sociais e culturais contemporâneas. Esse autor rejeita a ideia de formação meramente técnica, argumentando que ela deve dialogar com os contextos reais de trabalho:

A formação não pode ser repetição de velhos modelos, pois os desafios atuais são novos. Os professores precisam de processos formativos que lhes permitam analisar criticamente as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, compreendendo seu impacto no cotidiano escolar. A formação contínua deve ser espaço de reinvenção. (Imbernón, 2016, p. 27).

Imbernón (2016) introduz uma dimensão temporal e histórica essencial: as práticas docentes não podem permanecer ancoradas em modelos educativos que pertencem a outro tempo. A escola contemporânea, especialmente no Ensino Médio, convive com juventudes digitais e hiperconectada, que produzem sentidos de forma acelerada e fragmentada. Diante desse cenário, a formação docente precisa incorporar as tensões que atravessam o presente, imediatismo, desigualdades, multiletramentos e transformações culturais e, sobretudo, criar condições para que o professor possa reinventar suas práticas de modo coletivo, e não a partir de esforços isolados.

Essa perspectiva reafirma que a formação contínua ultrapassa a lógica da mera atualização: trata-se de um processo de transformação, que demanda leitura crítica do mundo e disposição para experimentar novas formas de ensinar, condição essencial para sustentar o Ensino Médio em um cenário de mudanças intensas e reconfigurações permanentes.

Libâneo (2012) é mais um autor que me ajuda a compreender a mediação docente como eixo da prática pedagógica. Ele insiste que ensinar é ato político e cultural, e não mera transmissão técnica. Em uma formulação que considero central, afirma:

A mediação pedagógica é o processo pelo qual o professor possibilita ao aluno apropriar-se de conhecimentos e desenvolvê-los criticamente. Esse processo exige profissionalidade, isto é, domínio teórico, competência didática, compreensão do contexto social e compromisso com a formação humana (Libâneo, 2012, p. 112).

Ao definir a mediação como processo que possibilita desenvolvimento crítico, Libâneo (2012) movimenta o debate da docência para além de perspectivas tecnicistas e restabelece o professor como sujeito que articula conhecimento, cultura e intervenção pedagógica. No Ensino Médio, marcado por intensificação tecnológica, reconfigurações das relações sociais e pressões externas por desempenho, a mediação transforma-se em eixo que organiza sentidos pedagógicos, orientando os estudantes na leitura ampliada da realidade. Ensinar, nesse contexto, implica interpretar o mundo com os alunos, criar acessos ao conhecimento e favorecer aproximações entre o saber escolar e as experiências socialmente produzidas.

A partir da leitura desses autores, busquei não apenas compreender a formação docente como um processo histórico, contínuo e situado, para além da simples aquisição de métodos ou conteúdo, mas também elaborar um conceito próprio. Entendo essa formação como um movimento de construção permanente de sentidos sobre o trabalho educativo, em que o professor se reconhece como sujeito que interpreta, recria e reinscreve sua prática no cotidiano escolar.

Trata-se de uma prática que se produz no interior da escola, alimentada pelas experiências do cotidiano, pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, pelas condições institucionais e pelas exigências socioculturais que atravessam a educação básica. A formação do professor, nessa perspectiva, não é evento pontual nem produto acabado, mas movimento coletivo que articula saberes construídos ao longo

da vida, reflexão crítica sobre a própria ação, leitura atenta das mudanças sociais e capacidade de interpretar o contexto escolar para reinventar práticas.

Pressupõe interação, diálogo e corresponsabilidade, reconhecendo que a docência se fortalece quando há espaços institucionais que possibilitam colaboração, planejamento conjunto e elaboração compartilhada dos problemas educativos. Ao mesmo tempo, essa formação exige profissionalidade, entendida como domínio teórico, competência didática, sensibilidade ética e compreensão do papel da escola na formação humana.

Não se reduz, portanto, a cumprir prescrições técnicas, mas envolve a habilidade de mediar conhecimentos, favorecer a compreensão crítica do mundo e sustentar processos de aprendizagem que dialoguem com a complexidade da vida contemporânea. Desse modo, pode-se definir a formação docente como:

[...] um processo relacional e coletivo, que articula saberes plurais, reflexão crítica, mediação pedagógica e reinvenção contínua das práticas, exigindo condições institucionais que reconheçam o professor como sujeito intelectual e garantam que o trabalho educativo se realize como formação humana e compromisso social (Reis e Silva, 2025)<sup>4</sup>.

A partir dessa definição que construo, compreendo a formação docente como prática de leitura e escrita de si e do mundo: uma experiência em que o professor traduz, negocia e recria sentidos, articulando conhecimentos pedagógicos, saberes da experiência e análises críticas sobre o contexto escolar.

#### **4.3 Docência e contemporaneidade: desafios para o ensino de leitura**

A construção da docência no Brasil contemporâneo tem sido atravessada por contradições profundas, que se expressam tanto na formação inicial quanto nas condições concretas de trabalho. Para compreendê-la, é imprescindível retomar debates fundantes sobre o papel do professor, o sentido do ensino, os desafios da formação e os embates em torno do planejamento pedagógico. Tais questões são atravessadas pelas discussões de Biesta (2010 2012, 2015, 2023), Brodbeck e Oliveira (2023), Neves e Boff (2023), Dal'Igna (2023), cujas contribuições permitem lançar luz sobre a docência como prática social, situada e profundamente relacional.

---

<sup>4</sup> Conceito elaborado pela autora no âmbito desta tese (Reis e Silva, 2025).

Para Biesta (2023), há uma urgência de (re) descobrir o ensino, com isso, o autor provoca um deslocamento fundamental no debate educacional ao criticar a hegemonia da "linguagem da aprendizagem", que tende a eclipsar o ensino enquanto ato formativo, voluntário e orientado. Em um cenário dominado pelo discurso da competência e da habilidade, o ensino é reduzido a um suporte instrumental do aprender, apagando-se o papel do professor enquanto agente ético e responsável por uma direção formativa.

De acordo com Biesta (2023, p. 122), "se esta é a única linguagem disponível, então os professores terminarão sendo uma espécie de gestores de processos de aprendizagem, vazios e sem direção". Em meu entendimento, essa crítica é de natureza profundamente filosófica, pois interroga o lugar da autoridade docente e o sentido mesmo da educação escolar.

O pesquisador não apenas denuncia uma tendência tecnicista, mas aponta para a supressão do valor do ensino como ação deliberada, dotada de intenção e significado. Ensinar, nesse horizonte, é um ato de responsabilidade: implica julgar o que deve ser transmitido, por que e com que propósito. Quando o ensino é reduzido à mera facilitação da aprendizagem, perde-se o vínculo com a formação ética e política dos sujeitos.

Acredito que essa visão pode impactar as práticas de leitura no ensino médio. Em um sistema educacional que valoriza indicadores de desempenho, os professores são frequentemente instados a ensinar leitura a partir de uma lógica funcional, voltada à preparação para exames. No entanto, ensinar leitura é também formar sujeitos capazes de interpretar o mundo, reconhecer narrativas silenciadas e produzir sentidos próprios. A leitura, como ato de formação, só acontece quando há um ensino que não se furta a orientar, problematizar e convidar ao pensamento.

Esse mesmo pesquisador apresenta também uma crítica contundente às abordagens tecnicistas que têm hegemonizado o campo educacional, especialmente no que refere à racionalidade dominante nos processos de planejamento pedagógico. Em tempos marcados pela lógica da performatividade e pelo predomínio de modelos avaliativos centrados em resultados, o pesquisador propõe uma reorientação epistemológica e ética da prática docente, afirmando que a educação deve ser concebida como um espaço de formação humana, não apenas de instrução.

Seu pensamento, portanto, oferece subsídios importantes para repensar criticamente as abordagens docentes e, de modo específico, as práticas de leitura no



ensino médio. Biesta (2010) critica a “*learnification*” da educação, conceito que utiliza para denunciar a redução da prática educativa à mera facilitação de aprendizagens pré-definidas, esvaziando o caráter formativo da docência. Para ele, o planejamento não deve ser concebido como uma ferramenta de controle, mas como espaço de responsabilidade ética e abertura à imprevisibilidade do encontro pedagógico:

A educação tem sido reduzida a uma questão de aprendizagem, e a ênfase tem se deslocado da relação entre professor e aluno para a relação entre aluno e ‘aprendizagem’. Isso é problemático porque ignora a dimensão intersubjetiva da educação, onde o professor, como adulto responsável, intervém no mundo do aluno, não para moldá-lo, mas para colocá-lo em relação com esse mundo (Biesta, 2010, p. 18).

Essa concepção desarticula o planejamento de uma lógica de antecipação e controle para uma lógica de abertura, de escuta e de responsividade. Na prática, isso implica abandonar a rigidez dos objetivos instrucionais fechados em favor de práticas que acolham o imprevisto, a singularidade e o conflito inerente ao processo formativo. O planejamento, portanto, torna-se um exercício ético, que envolve discernimento e julgamento pedagógico diante das complexidades do cotidiano escolar.

Um dos principais aportes de Biesta (2012) para a reconfiguração do planejamento pedagógico está em sua proposta dos três propósitos da educação: qualificação, socialização e subjetivação (ou sujeitação). Para ele, qualquer proposta pedagógica, incluindo o planejamento, deve equilibrar essas três finalidades, sem que uma delas prevaleça de forma absolutizante:

Educar significa sempre qualificar, socializar e subjetivar. A qualificação diz respeito à transmissão de conhecimentos e habilidades, a socialização implica a inserção em práticas e tradições culturais, e a subjetivação diz respeito à maneira como alguém se torna sujeito, não apenas um indivíduo, mas alguém que age de forma responsável e crítica no mundo” (Biesta, 2012, p. 36).

Essa tríade formativa oferece um horizonte teórico potente para a análise das abordagens docentes nas práticas de leitura no ensino médio. Frequentemente, observa-se que o ensino da leitura está excessivamente centrado na dimensão da qualificação, focado na decodificação, interpretação literal ou preparação para exames padronizados.

A socialização, quando presente, costuma restringir-se à internalização de normas escolares ou a leituras utilitárias voltadas à adaptação social. Já a

subjetivação, que Biesta entende como o momento mais genuinamente educativo, é muitas vezes negligenciada.

A centralidade da subjetivação, segundo Biesta (2012), remete à ideia de que o ensino deve criar condições para que o estudante se torne um sujeito no mundo, capaz de agir, pensar e responder eticamente às situações da vida. Tal dimensão é profundamente relevante quando se trata das práticas de leitura, pois ler é, antes de tudo, um ato de constituição de si em relação ao outro e ao mundo.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico das práticas de leitura não pode ser concebido como mera seleção de gêneros, habilidades e competências, mas como um gesto de escuta, de criação de experiências de linguagem que possibilitem a emergência do sujeito. Essa perspectiva implica, portanto, deslocar o planejamento da leitura de um campo tecnicista para um campo ético-político. Biesta (2015, p. 75) reforça essa dimensão ao afirmar que:

Precisamos resgatar a dimensão política da educação, entendendo que ela envolve escolhas sobre o que vale a pena, sobre que tipo de mundo queremos construir e que tipo de ser humano queremos formar. Essas escolhas não são neutras e não podem ser deixadas nas mãos de uma lógica de mercado ou de uma racionalidade técnica.

Essa passagem de Biesta (2015) recoloca a educação no terreno das disputas de projeto de mundo, rompendo com a ilusão de neutralidade que frequentemente envolve o currículo, as avaliações e as práticas de sala de aula. Quando o autor afirma que educar implica decidir “o que vale a pena”, “que tipo de mundo queremos construir” e “que tipo de ser humano queremos formar”, ele desloca o foco da educação de uma lógica de mera eficiência para uma lógica axiológica e política: toda escolha pedagógica carrega valores, prioridades e exclusões, ainda que isso não seja explicitado nos documentos oficiais ou nos planejamentos didáticos.

Ao alertar que essas escolhas não podem ser entregues à “lógica de mercado” ou a uma “racionalidade técnica”, Biesta (2015) problematiza o modo como políticas educacionais vêm sendo orientadas por indicadores de desempenho, metas quantitativas e modelos gerencialistas. Em vez de perguntar apenas se a escola “funciona” ou se o estudante “aprende o que foi proposto”, ele nos convoca a perguntar para quê, para quem e a serviço de quais projetos de sociedade se orienta o processo educativo.

No campo da leitura escolar, isso significa questionar se as práticas são organizadas apenas para responder a descritores e provas externas, ou se favorecem a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo, dialogar com a diferença e participar de forma democrática da vida social. Ler, nesse sentido, ultrapassa a simples decodificação ou análise textual: envolve interrogar o mundo, reconstruir sentidos e projetar-se para além do dado. Essa perspectiva exige que o planejamento docente compreenda a leitura como um campo de possibilidades formativas, e não como uma tarefa restrita à reprodução de conteúdo ou ao cumprimento de exigências avaliativas

Portanto, integrar as contribuições de Biesta (2010, 2012, 2015, 2023) ao planejamento das práticas de leitura no ensino médio significa reposicionar o professor como agente ético e intelectual, capaz de criar condições para que a leitura aconteça como experiência de mundo, como gesto de subjetivação e como prática de resistência às lógicas desumanizantes da educação performativa. Trata-se, como ele afirma, de um “agir com responsabilidade diante do outro” (Biesta, 2010, p. 24), o que, no contexto escolar, significa fazer da sala de aula um espaço de escuta, de encontro e de abertura para o imprevisível que é o educar.

Para Brodbeck e Oliveira (2023), o ensino está sob o signo da “inovação permanente”. As autoras criticam o modo como a docência vem sendo moldada pela lógica neoliberal da performance, da visibilidade e do empreendedorismo pedagógico. Nessa perspectiva, o professor é interpelado a reinventar constantemente sua prática, mas sem as condições materiais, institucionais ou formativas que sustentem essa exigência.

As autoras afirmam que “O ensino passa a ser acionado conforme a leitura realizada pelo design de cada indivíduo [...] com o objetivo de facilitar aprendizagens, o que mostra a face de flexibilização e de interpelação pela lógica da escola-empresa” (Brodbeck; Oliveira, 2023, p. 43). A crítica das autoras é incisiva ao revelar a captura do discurso educacional por uma racionalidade empresarial.

O professor deixa de ser sujeito de um projeto pedagógico coletivo para se tornar designer de experiências de aprendizagem, operando sob a pressão de se manter atualizado, criativo e eficiente. Esse deslocamento não apenas altera a identidade docente, mas compromete a qualidade da formação que se oferece aos estudantes. Transpondo essa análise para o campo da leitura no ensino médio, podemos observar como a lógica da inovação performática esvazia a leitura de sua

densidade crítica e estética. Atividades fragmentadas, centradas no imediatismo do engajamento, substituem experiências profundas de leitura, capazes de mobilizar emoções, reflexões e posicionamentos éticos.

Como pesquisadora, defendo que a leitura exige resistência ao tempo acelerado e espaço para o pensamento. Em uma escola submetida à lógica da inovação constante, a leitura crítica se torna um gesto contracorrente, que depende da coragem do professor em romper com o espetáculo e recuperar o valor formativo da linguagem.

Neves e Boff (2023) discutem o binômio teoria e prática como mobilizador da formação docente. Embora presente no discurso oficial dos cursos de licenciatura, a articulação entre teoria e prática ainda enfrenta desafios estruturais. As autoras alertam: "Acreditamos que a própria insistência nesta articulação [...] pode estar mostrando um ponto frágil na formação de professores" (Neves; Boff, 2023, p. 140).

Essa afirmação revela uma tensão latente: ao mesmo tempo em que se defende a integração entre teoria e prática, ela não se realiza de maneira efetiva nos cursos de formação. A distância entre o discurso e a realidade forma uma zona de incerteza pedagógica que fragiliza o professor em sua ação. Quando a teoria não é compreendida como parte constitutiva da prática, ela se torna formalidade; e a prática, por sua vez, tende à reprodução acrítica.

Seguindo essa lógica, podemos dizer que isso pode ocorrer com qualquer objeto do conhecimento que o professor se propuser a ensinar, se as suas formações forem em percursos fragmentados, como consequência irão atuar de forma intuitiva, sem fundamentação teórica clara para justificar ou transformar suas abordagens.

Não seria diferente também no ensino da leitura, uma vez que exige um corpo teórico que sustente escolhas didáticas conscientes, críticas e contextualizadas. Ler é interpretar discursos, acessar ideologias, desvelar sentidos. Por isso, formar professores leitores (de textos e do mundo) é também formar professores teóricos, capazes de compreender a leitura como prática sociocultural e política.

A obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, as contribuições teóricas de bell hooks<sup>5</sup> (2013), me ajudam a compreender o meu objeto

---

<sup>5</sup>**bell hooks** é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, intelectual negra americana reconhecida pelas suas inúmeras obras acerca dos temas raça, gênero, sexualidade, classe, feminismo negro, entre outros. Este pseudônimo é inspirado no nome de sua avó e a autora opta por citá-lo com letras

de pesquisa, as práticas de leitura no ensino médio. Elas articulam reflexões urgentes sobre o papel político da educação, a centralidade do sujeito na aprendizagem e a urgência de práticas pedagógicas transformadoras. Encontrei fundamentos éticos e epistemológicos que iluminam minha análise e me convocam a repensar os limites e as possibilidades das práticas de leitura nas escolas públicas.

Ao narrar sua experiência como estudante e professora em contextos marcados pela opressão e pela resistência, a pesquisadora nos provoca a entender o ato de ensinar como um gesto político:

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um espaço de possibilidade. Neste espaço de possibilidade temos a oportunidade de trabalhar por liberdade, de exigir de nós mesmos e de nossos estudantes uma abertura de pensamento, uma paixão pelo aprender e uma recusa às formas tradicionais de dominação (hooks, 2013, p. 25).

A sala de aula, mesmo atravessada por limites estruturais e institucionais, continua sendo um espaço onde algo novo pode surgir. Quando bell hooks (2013, p. 25) afirma que o ensino precisa sustentar a liberdade, a abertura ao pensamento e a recusa às lógicas tradicionais de dominação, ela reafirma que educar envolve compromisso ético e responsabilidade intelectual. Sua defesa de uma pedagogia engajada aponta para uma prática docente que não se contenta com rotinas, mas busca criar condições para que estudantes experimentem o aprender como movimento vivo, curioso e crítico.

Sob essa perspectiva, a leitura não se reduz a uma técnica ou a um requisito escolar. Ela se torna um caminho para interpretar o mundo, formular perguntas e reconhecer-se como alguém capaz de produzir sentidos. A proposta de hooks (2013) inspira um trabalho pedagógico que valoriza o debate, a reflexão e a circulação de diferentes vozes, permitindo que a leitura contribua para ampliar modos de pensar e de estar na escola.

A autora também propõe uma reconfiguração profunda dos valores que sustentam a prática educativa. Ela afirma que não basta mudar os métodos, é preciso repensar as relações de poder, o lugar do afeto e o compromisso com a transformação do outro e de si. Deste modo, a pensadora escreve:

---

minúsculas. Respeitando sua opção, nesta Tese cito seu nome em minúsculo, mesmo quando as regras da ABNT exigirem que os sobrenomes dos autores estejam citados em letras maiúsculas.

Quando ensino, não estou apenas transmitindo informações, estou também moldando uma visão de mundo. Se essa visão não for orientada pelo amor, pela justiça e pela liberdade, estarei apenas perpetuando a dominação (hooks, 2013, p. 39).

Essa reflexão é especialmente relevante quando penso na BNCC (Brasil, 2018), que, embora proponha o desenvolvimento da competência leitora crítica como uma das metas para o ensino médio, muitas vezes é interpretada de forma simplista. A “revolução de valores” defendida pela filósofa nos faz ver que a leitura precisa ser orientada por uma ética do cuidado, da escuta e do diálogo. E, mais que isso, deve ser uma prática que convoca o estudante à reflexão sobre si e sobre o mundo.

Ao tratar sobre o desafio da reinvenção docente, a educadora enfatiza que o medo da mudança é um dos principais obstáculos à pedagogia da liberdade. Muitos professores, por estarem inseridos em sistemas autoritários e hierárquicos, reproduzem práticas que não acreditam, apenas porque são as únicas que conhecem ou que lhes permitem sobreviver institucionalmente. Ela escreve:

Uma das maiores ameaças à liberdade na sala de aula é o medo da mudança – o medo de abandonar práticas familiares, mesmo que ineficazes, e abraçar novas formas de ensinar que exigem mais de nós, mais do nosso corpo, da nossa escuta, do nosso afeto (hooks, 2013, p. 54).

Sua proposta sugere que a transformação pedagógica exige coragem para rever caminhos já naturalizados e para enfrentar as pressões que moldam o cotidiano docente. Assumir a mudança, como a autora indica, significa romper com a lógica da repetição mecânica e compreender que ensinar leitura é também afirmar modos de existir com dignidade, liberdade e responsabilidade. Trata-se de reconhecer que o ato de ler envolve escolhas éticas, horizontes críticos e a possibilidade de construir relações mais humanas dentro e fora da escola.

Ao me debruçar sobre as reflexões desta pensadora, percebo a pujança transformadora que seu pensamento oferece, especialmente para quem investiga os processos educativos sob uma perspectiva crítica. Nesse sentido, ela afirma que “A teoria é o lugar onde podemos imaginar o que a prática ainda não conseguiu realizar. Quando a teoria nasce da vida vivida, ela se torna uma ferramenta para compreender, resistir e transformar” (hooks, 2013, p. 69).

Nessa lógica, a teoria não deve ser compreendida como um privilégio restrito ao espaço acadêmico, mas como uma prática viva, enraizada na experiência cotidiana

e acessível a todos que desejam pensar para transformar, ela desloca as fronteiras do saber e o torna ferramenta de emancipação. Nesse sentido, não se trata de recorrer à teoria como adorno ou distanciamento da realidade escolar, mas de assumi-la como ferramenta de intervenção no mundo, capaz de denunciar desigualdades, afirmar identidades e criar novas possibilidades de existência.

Essa leitura me possibilitou reconhecer que o pensamento crítico não está separado da vida, ele é, antes, uma forma de se comprometer com a transformação daquilo que nos oprime. Assim, teoria e prática não se opõem, mas se alimentam mutuamente em uma pedagogia comprometida com a liberdade.

A autora bell hooks, em diálogo com Ron Scapp, analisa as possibilidades de criação de comunidades pedagógicas transformadoras. Seu ponto de partida é a crítica à concepção tradicional de sala de aula como espaço hierarquizado, onde o professor detém o poder absoluto do saber. Para ela, é urgente desestabilizar essa estrutura autoritária e cultivar relações educativas baseadas no diálogo, no afeto e na escuta:

Para nós, a ideia de uma comunidade na sala de aula tem a ver com que tipo de atmosfera se estabelece ali. Muitas pessoas pensam que basta o professor declarar que todos têm o mesmo valor, que todos são iguais, para que essa atmosfera se concretize. Mas não é assim. É preciso criar as condições dessa comunidade (hooks, 2013, p. 160).

Mas a pesquisadora adverte que formar essa comunidade exige ações conscientes e intencionais por parte dos docentes. Não se trata de abandonar a autoridade, mas de repensá-la como algo que se fundamenta no respeito mútuo, e não na imposição. Nesse sentido, o ensino libertador requer coragem: “Muitos professores sentem-se ameaçados pela ideia de estabelecer esse tipo de relação com os estudantes, pois acreditam que isso enfraquecerá sua autoridade. No entanto, a verdadeira autoridade se baseia no respeito e na confiança” (hooks, 2013, p. 163).

Esse processo, contudo, não é isento de tensões. A autora reconhece os desafios enfrentados pelos professores ao confrontarem suas próprias limitações e preconceitos: “A dificuldade está em olhar para dentro de nós mesmos e reconhecer como, mesmo sem querer, reproduzimos a dominação. Criar comunidade é um esforço constante de vigilância crítica sobre nossa prática” (hooks, 2013, p. 167). Esse trecho, a meu ver, evidencia um desafio fundamental para quem atua na educação: a necessidade de um olhar profundo e honesto sobre nossas próprias ações e atitudes.

Mesmo com as melhores intenções, podemos, inconscientemente, reproduzir mecanismos de dominação e exclusão que fazem parte das estruturas sociais em que estamos inseridos.

Reconhecer isso exige uma postura de humildade e autocrítica constante, que não se limita a mudanças superficiais, mas que implica uma vigilância permanente sobre a forma como nos posicionamos enquanto educadores. Construir uma comunidade pedagógica verdadeiramente inclusiva e libertadora é, portanto, um processo contínuo, que demanda esse compromisso ético de revisar e transformar nossas práticas para que elas não reforcem desigualdades, mas sim promovam o respeito e a dignidade de todos os sujeitos envolvidos.

Em “ensinando novos mundos/novas palavras”, a escritora analisa criticamente os modos como a linguagem opera como instrumento de dominação e, simultaneamente, como ferramenta de resistência. A autora revela, a partir de sua trajetória pessoal e acadêmica, os efeitos da imposição do inglês padronizado sobre sujeitos racializados, evidenciando como esse processo atua no silenciamento das vozes que fogem à norma hegemônica.

A crítica que ela faz ultrapassa os limites da correção gramatical ou da estrutura linguística, pois denuncia as relações de poder que sustentam a padronização do discurso. Em sua perspectiva, a normatização linguística não é neutra: trata-se de uma prática política que marginaliza modos de falar vinculados à cultura negra, à classe trabalhadora e às comunidades periféricas.

Ao evocar as experiências vividas no enfrentamento dessas imposições, a autora instiga o campo educacional a reconhecer a linguagem como território de disputa simbólica, onde se constroem identidades e se reivindicam pertencimentos. Assim, ensinar a linguagem é também ensinar mundos, múltiplos, plurais, historicamente situados, e reconhecer o poder das palavras como chave para processos de emancipação. Em uma passagem contundente, a autora escreve: “Aprendemos que nossa maneira de falar era errada. Aprendemos a ser silenciosos. Aprendemos que falar a linguagem dominante era a única forma de ser ouvido, e que, mesmo assim, nossas vozes ainda não seriam verdadeiramente escutadas” (hooks, 2013, p. 171).

Ao expor essa violência simbólica, a autora defende a multiplicidade dos discursos e a valorização das vozes marginais: “A linguagem tem o poder de nomear, de contar histórias, de resgatar memórias. Ensinar não pode ser um ato de imposição



de um único código, mas um processo de escuta das diversas formas de expressão que os alunos trazem consigo” (hooks, 2013, p. 176).

Para bell hooks (2013), ensinar novos mundos e novas palavras implica reconhecer a sala de aula como um espaço onde sentidos podem ser criados de modo compartilhado. Ao afirmar que “quando os estudantes descobrem que suas palavras têm valor, que suas histórias importam, eles se apropriam do ato de aprender com entusiasmo e com dignidade” (hooks, 2013, p. 179), a autora evidencia que o ensino da linguagem envolve muito mais do que transmissão de conteúdos: inclui participação, reconhecimento e pertença. A palavra, nesse contexto, não é mero instrumento técnico, mas um meio de expressão ética e política.

Já Kersch e Silva (2016) propõem uma análise crítica da formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil, a partir da perspectiva dos letramentos. As autoras partem da constatação de que a formação docente ainda se encontra marcada por um modelo tradicional, centrado na concepção de língua como código e em práticas escolares descontextualizadas, o que acarreta uma defasagem entre os conhecimentos oferecidos na universidade e as demandas reais da escola básica.

As autoras fundamentam-se na concepção de letramento como prática social, desenvolvida por Street (2014) e Kleiman (2008), para afirmar que a linguagem não deve ser vista apenas como sistema formal, mas como construção de sentidos situada em relações de poder, cultura e identidade. Assim, defendem que a formação docente incorpore uma abordagem crítica dos letramentos escolares, articulando dimensões linguísticas, pedagógicas e socioculturais.

Em uma crítica contundente às licenciaturas, as autoras afirmam: “A formação inicial, em geral, ainda se estrutura de forma compartimentalizada, com pouca articulação entre os componentes curriculares e distanciamento das práticas efetivas da escola básica” (Kersch; Silva, 2016, p. 220). Tal constatação põe em evidência a persistência de uma cisão histórica entre teoria e prática na formação docente, agravada pela ausência de uma reflexão mais profunda sobre o papel social da escola e da linguagem. A crítica se estende ao modo como a leitura é concebida nos cursos de Letras, muitas vezes restrita à literatura canônica, à análise formal de textos ou ao ensino prescritivo da norma padrão, em detrimento de uma perspectiva dialógica, crítica e situada.

A proposta de trabalhar com letramentos múltiplos e com práticas reais de linguagem na formação docente representa, portanto, um reposicionamento

epistemológico. No entanto, como o próprio texto revela, essa proposta ainda encontra obstáculos estruturais, tanto nos currículos das universidades quanto nas políticas educacionais que fragilizam o trabalho docente e esvaziam o sentido formativo da escola. É nesse ponto que a crítica das autoras se aproxima da perspectiva freiriana: a formação de professores deve se dar como um processo político e ético, orientado pela escuta, pelo diálogo e pela leitura do mundo.

As autoras colocam em evidência a centralidade da escola como espaço de letramento, mas também como espaço de resistência. Contudo, é necessário avançar na problematização dos próprios limites da noção de letramento quando ela é operacionalizada de forma instrumental, como uma técnica de engajamento ou como adequação às “novas demandas do mundo globalizado”. A pergunta que se impõe é: de que forma o conceito de letramento pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, e não apenas adaptáveis?

A meu ver, essa tensão aparece implicitamente no estudo, sobretudo quando as autoras destacam que muitas vezes os professores recém-formados, mesmo expostos a discussões sobre letramento, reproduzem práticas tradicionais ao ingressarem no sistema escolar.

A articulação entre os letramentos e a formação docente, tal como apresentada pelas pesquisadoras, aponta para a necessidade de uma práxis formativa que considere o professor como sujeito de linguagem, situado social e culturalmente, e não apenas como executor de conteúdo, como afirmam: “Os cursos de formação precisam considerar os saberes dos futuros professores e levá-los a refletir sobre suas próprias experiências de letramento” (Kersch; Silva, 2016, p. 225).

A partir de uma escrita que entrelaça crítica e sensibilidade, Dal’Igna (2023) nos convida a pensar o professor como sujeito de afetos, relações e criação. São essas dimensões, humanidade, presença e autoria que permitem compreender a leitura como prática formativa, e não apenas como componente curricular. Tal perspectiva desloca o foco do ensino da leitura de um lugar técnico para um campo ético e existencial, em que os modos de ser docente repercutem diretamente nas experiências de leitura oferecidas aos estudantes.

Refletir sobre a humanidade docente implica, antes de tudo, reconhecer os processos de despersonalização que atravessam a vida escolar. Dal’Igna (2023, p. 11) denuncia a naturalização do esgotamento emocional e físico que marca o cotidiano de muitos professores, afirmando que “professoras se acostumam.

Professoras se escondem. Professoras se sacrificam. Professoras são de carne e osso”.

Essa afirmação, estruturada em um refrão que reforça a repetição silenciosa do sofrimento, evidencia que a condição docente, quando desumanizada, compromete não apenas o bem-estar individual, mas também a potência das práticas pedagógicas. No campo da leitura, esse processo se materializa em propostas escolares desvinculadas de sentido, conduzidas por docentes que, muitas vezes, já não se reconhecem como leitores de si mesmos.

Em vez de uma mediação viva, prevalecem práticas mecânicas, subordinadas a instrumentos avaliativos e materiais padronizados. Nesses contextos, a leitura deixa de ser veículo de transformação para se tornar extensão do cansaço. Que leitura, afinal, pode emergir de um corpo docente adoecido, silenciado e invisibilizado?

A dimensão da presença docente, também central na obra de Dal'Igna (2023), propõe um deslocamento da lógica da aceleração para uma ética da escuta e do encontro. Para a autora, “ensinar de modo encarnado é desacelerar, criar conexão e ser professora presente” (Dal'Igna, 2023, p. 27). Essa presença encarnada não se confunde com controle ou vigilância, mas se expressa na abertura à alteridade, no reconhecimento da temporalidade do outro e na construção de vínculos.

No contexto das aulas de leitura, isso implica acolher os modos diversos como os alunos se aproximam, ou se afastam, dos textos, e perceber a leitura não como tarefa de desempenho, mas como prática de sentido compartilhado. Contudo, essa presença exige condições materiais e simbólicas que nem sempre estão dadas. Em salas superlotadas, com tempo insuficiente para escutar, com metas exógenas definindo o que “precisa” ser lido, como sustentar uma escuta pedagógica verdadeira? Como o professor pode ser presença em meio a um ambiente que o fragmenta?

Essas questões apontam para os limites da proposta quando desconectada das realidades concretas das escolas públicas, especialmente nas periferias urbanas. O desafio, portanto, está em pensar como sustentar a presença em um cenário que frequentemente a nega.

E, por último, a autoria docente emerge como categoria crítica frente à lógica tecnicista que transforma o professor em reproduzidor de conteúdos e executor de tarefas. Dal'Igna (2023, p. 41) provoca ao afirmar: “professora não é papagaio. Por uma pedagogia da recriação. Professora não é cumpridora de tarefas. Por uma pedagogia da desobediência”.

Aqui, a autoria se relaciona à capacidade de criar, de reinventar o cotidiano escolar, de recusar a domesticação curricular e afirmar a própria voz no processo educativo. A concepção de autoria defendida por essa pesquisadora pode ser relacionada às práticas de leitura na medida em que o professor seleciona textos que dialogam com as experiências dos estudantes, estimula discussões abertas, sem respostas predefinidas, e constrói, com o grupo, modos próprios de ler e interpretar o mundo.

Acredito que possa ser uma leitura insurgente, que questiona normas e amplia horizontes. No entanto, há um risco embutido nessa proposta: o de atribuir ao professor uma responsabilidade isolada pela transformação da escola, ignorando os dispositivos institucionais que cerceiam sua ação. Ser autor de sua prática não é um gesto espontâneo, mas um processo que demanda condições coletivas de resistência, apoio institucional e formação contínua.

Assim, as três dimensões analisadas, humanidade, presença e autoria, não apenas iluminam a docência em sua complexidade, mas revelam que ensinar a ler é, também, ensinar a existir. Em contextos marcados pela vigilância, pela padronização e pelo esvaziamento afetivo, a leitura se torna lugar de reconstrução de vínculos, de escuta e de reinvenção.

Por isso, como pesquisadora, defendo que a reinvenção do ensino de leitura não pode ser atribuída exclusivamente à vontade ou à ética individual do professor. É preciso que haja espaços institucionais que sustentem práticas de leitura vivas, significativas e coletivas. Desse modo, os aportes de Dal'Igna (2023) permitem compreender que a leitura, quando ensinada com presença, autoria e humanidade, se transforma em ato político, gesto de cuidado e afirmação de subjetividades.

A concepção de ler com o corpo inteiro vai muito além da decifração de palavras. Ela abrange a escuta sensível do texto, a identificação com as histórias e a apropriação dos sentidos de forma plena. Ler com o corpo é mergulhar na narrativa com nossas emoções, memórias e vivências, permitindo que a palavra não apenas nos informe, mas também nos transforme.

Para que essa leitura seja possível, a escola precisa deixar de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdo e passar a ser, também, um espaço de relação, escuta e criação. É nesse ambiente que o professor e o aluno podem se conectar de forma genuína, permitindo que a leitura se torne uma experiência compartilhada e

profundamente humana. O ato de ler, nesse sentido, é um gesto de acolhimento e de reconhecimento da complexidade de cada sujeito.

#### **4.4 A leitura na perspectiva dos multiletramentos**

Pensar as práticas de leitura no Ensino Médio exige, antes de tudo, revisitar criticamente as concepções que historicamente sustentaram o ensino da leitura na escola. Por longos períodos, essa prática foi reduzida a um exercício técnico, centrado na decodificação de signos e na memorização de informações, esvaziando sua dimensão interpretativa, social e formativa.

Essa visão, de caráter reducionista, concebe o leitor como um sujeito passivo, cuja função é identificar sentidos já prontos nos textos. Contudo, essa perspectiva não responde aos desafios postos pela formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, especialmente diante das demandas do mundo contemporâneo.

Nos campos da linguística aplicada e da educação, importantes autores têm tensionado essa concepção mecanicista de leitura, apontando para uma abordagem sociocultural e discursiva. Kleiman (2008), por exemplo, destaca que a leitura precisa ser compreendida como prática situada, que ocorre em contextos sociais específicos e com propósitos determinados. A autora afirma:

A leitura é uma prática social porque envolve sujeitos situados socialmente e historicamente, com objetivos determinados e que fazem uso de determinados gêneros e textos para fins específicos. A compreensão de um texto depende tanto do conhecimento linguístico do leitor quanto de sua capacidade de mobilizar conhecimentos prévios, valores culturais e práticas de letramento adquiridas em diferentes esferas sociais (Kleiman, 2008, p. 23).

Essa compreensão amplia o papel do leitor: de mero decodificador para produtor de sentido. O ato de ler, portanto, deixa de ser apenas um exercício técnico e passa a ser um ato interpretativo, de negociação de significados, de posicionamento frente ao mundo. Essa compreensão é fundamental para situar o Ensino Médio como espaço de formação crítica, no qual a leitura deixa de cumprir apenas uma função instrumental e passa a operar como prática que amplia a participação cidadã e favorece a interpretação das complexidades sociais que atravessam a vida dos estudantes.

Nessa mesma direção, Paulo Freire foi um dos autores que mais radicalmente problematizou a concepção tradicional de leitura. Para ele, ler é um ato profundamente político, pois implica interpretar e transformar o mundo. Em suas palavras:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 11).

Essa proposição freiriana é central para minha pesquisa, uma vez que compreendo as práticas de leitura como um terreno de disputa de sentidos. A leitura, quando mediada de forma crítica pelo professor, torna-se um instrumento de desvelamento da realidade e de formação do pensamento autônomo. No entanto, o que se verifica, em muitos contextos escolares, é a permanência de práticas que ainda se restringem à leitura literal, voltada exclusivamente à preparação para avaliações externas ou à reprodução de conteúdo fragmentados.

Essa crítica é reforçada por Rojo (2009), que argumenta que a escola, mesmo quando incorpora novas tecnologias ou propostas inovadoras, frequentemente mantém uma concepção tradicional de leitura, centrada em habilidades fragmentadas e desvinculadas da prática social. Ela adverte:

A escola ainda se prende a uma concepção de leitura que a trata como um fim em si mesmo ou como pré-requisito para outras aprendizagens. Nessa lógica, o texto é algo dado, com sentido único, e a tarefa do aluno é encontrar esse sentido 'correto', como se o autor tivesse deixado uma mensagem oculta a ser descoberta (Rojo, 2009, p. 65).

Essa visão limita profundamente a potência da leitura como experiência formadora. Ao ignorar a multiplicidade de sentidos, as relações de poder implicadas nos discursos e a diversidade de repertórios dos estudantes, a escola contribui para a marginalização dos sujeitos e a manutenção das desigualdades. Por isso, torna-se urgente pensar práticas de leitura que reconheçam os estudantes como sujeitos de linguagem e os textos como produções sociais e ideológicas. Complementando esse debate, Libâneo (2012) ressalta que a leitura deve ser pensada como instrumento de formação intelectual e de desenvolvimento do pensamento crítico. Ele pontua:

A leitura é uma atividade intelectual que envolve processos de análise, interpretação, avaliação e síntese. Não se trata apenas de captar informações, mas de relacioná-las com outros conhecimentos, de

questionar, de inferir, de formular hipóteses e de construir sentido a partir de um diálogo entre texto e leitor (Libâneo, 2013, p. 45).

A partir desses aportes teóricos, compreendo a leitura como prática discursiva, política e educativa, que exige do professor uma mediação intencional, sensível às condições socioculturais dos estudantes e atenta às finalidades da educação pública. O desafio que se impõe, especialmente no Ensino Médio, é romper com modelos transmissivos e construir abordagens pedagógicas que valorizem a leitura como forma de emancipação e participação crítica no mundo.

No campo das relações históricas e políticas da leitura, Castrillon (2011) destaca a centralidade da leitura na disputa por sentidos e poder ao longo da história, sendo muitas vezes instrumentalizada por instituições como a Igreja e o Estado. Para a autora,

[...] a leitura deve ser compreendida como um direito histórico, cultural e político, cuja democratização é condição essencial para evitar sua apropriação por interesses econômicos e excludentes. Ao redor da leitura se movem diferentes propósitos, que a necessidade de sua democratização obedece a diversos fins e que disso depende em grande parte o fato de outras manifestações da cultura e da economia não se apropriarem dessa prática. (Castrillon, 2011, p. 16).

Ao citar Emília Ferreiro, Castrillón (2011) sublinha que a leitura não deve ser tratada como privilégio das elites, nem como imposição normativa da escola, mas como um direito universal, inseparável da constituição plena da cidadania. Essa concepção desloca a leitura de uma lógica excludente, seja por seu acesso restrito a determinados grupos sociais, seja por sua instrumentalização em práticas escolares meramente avaliativas, para compreendê-la como prática social emancipadora.

Nessa perspectiva, conforme interpreta Castrillón, a alfabetização ultrapassa a simples decodificação de sinais gráficos e se configura como um processo ativo de produção de sentidos. A autora evidencia que aprender a ler implica constituir-se como sujeito capaz de interpretar o mundo e a si mesmo, compreendendo a leitura não como fim em si, mas como instrumento de participação crítica na realidade.

A pesquisadora reforça que negar o acesso pleno e qualificado à leitura é comprometer o direito à formação integral. Trata-se, portanto, de reconhecer sua dimensão ética e política, pois formar leitores é formar sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar as condições que os cercam, e não apenas de se adaptar a elas.

No Ensino Médio, pensar a leitura como prática formativa implica romper com modelos escolarizados que a reduzem a instrumento de aferição, desempenho técnico ou cumprimento de metas externas. Tais abordagens empobrecem a experiência leitora, descolando-a das realidades concretas dos sujeitos e de suas trajetórias de vida. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 45) afirma: “Ensinar a ler não é apenas desenvolver a capacidade de decodificação e compreensão literal de textos, mas formar leitores críticos, capazes de analisar, avaliar e transformar o que leem em conhecimento significativo para sua vida”.

Essa reflexão constitui um convite a repensar a leitura como um processo formativo amplo, que entrelaça cognição, criticidade e produção de sentido. Longe de se limitar a uma habilidade técnica de decodificação ou à extração literal de informações, ler, nesse horizonte, é uma prática intelectual e social que convoca o sujeito a se implicar ativamente na construção de significados. Trata-se de um ato que demanda engajamento reflexivo, capacidade de análise e disposição para transformar o que se lê em conhecimento vivo, situado e atravessado pelas experiências do leitor.

O relato do professor também converge com a perspectiva de Arroyo (2012), para quem os saberes trazidos pelas juventudes não devem ser desprezados como ruído residual, mas sim reconhecidos como formas de linguagem e conhecimento que dialogam com os textos escolares, reelaborando-os e atribuindo-lhes novos sentidos a partir de suas experiências e contextos.

Esses saberes constituem uma linguagem própria, enraizada em experiências, culturas e vivências, que dialoga com os conteúdos escolares, provocando deslocamentos e ressignificações. Ignorar esses saberes é perder a chance de uma educação que realmente escute e produza sentido.

Deste modo, práticas de leitura que ignoram as vivências culturais, estéticas e sociais dos estudantes produzem exclusões e silenciam vozes. A leitura crítica só se realiza quando reconhece os sujeitos em sua diversidade e os envolve como protagonistas de sentido. Charlot (2001), por sua vez, reforça que a leitura só é possível quando mobiliza o desejo de aprender e se ancora em uma relação significativa com o saber. Para ele, “A leitura, para fazer sentido, precisa responder a uma necessidade do sujeito. Só se aprende o que se transforma em algo a ser apropriado, que mobiliza afetos, valores e expectativas” (Charlot, 2001, p. 74).

A filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin fornece subsídios teóricos fundamentais para compreender a leitura como ato político, histórico e dialógico,



enraizado nas relações sociais e nas disputas simbólicas que atravessam a escola. Ler, para Bakhtin, é sempre responder a outras vozes, engajar-se em um diálogo ativo com o outro:

A compreensão orientada responsivamente, mesmo que ainda não se tenha exteriorizado, determina de maneira essencial a expressão. [...] Uma réplica não pode ser construída sem levar em conta como a palavra alheia foi entendida: com aprovação, objeção, complemento, ironia, dúvida, etc. [...] A compreensão, como ato responsivo, é uma atividade ativa, prática, dialógica (Bakhtin, 2011, p. 123).

Nesse sentido, práticas de leitura que acolhem múltiplas linguagens, literária, midiática, comunitária, juvenil, não apenas ampliam os horizontes de sentido, mas ativam o gesto responsivo dos estudantes, que deixam de ser leitores passivos para se tornarem interlocutores críticos e criadores. A leitura, portanto, não acontece no texto, mas no encontro entre sujeitos situados social e historicamente. A radicalidade dessa concepção se explicita quando Bakhtin (2011, p. 113) afirma:

A palavra vive na comunicação concreta. [...] nenhuma palavra pertence a ninguém em particular, ela está sempre no limite entre dois sujeitos, é o produto de um encontro, de um diálogo. [...] O sujeito da enunciação não é uma entidade isolada, mas se constitui na relação com o outro, no confronto de vozes.

Assim, promover práticas de leitura no Ensino Médio, a partir dessa concepção dialógica e relacional, exige da escola o reconhecimento da pluralidade de vozes presentes no ambiente educativo. Leitura não é reprodução, mas disputa de sentidos. E cada texto, longe de ser neutro, é sempre atravessado por múltiplas ideologias e pontos de vista, como ressalta Bakhtin (2011, p. 284):

O sentido não se realiza no texto em si mesmo, mas no processo de sua atualização na interação viva com outros textos, com outras vozes, com outros sujeitos. O texto é sempre parte de uma cadeia maior de enunciados, e seu significado só se completa no contato com eles.

Trabalhar leitura na escola, à luz dessas contribuições, é promover experiências formativas que vão além da técnica. É construir espaços de escuta, autoria, análise e criação. Em contextos marcados pela desigualdade, a leitura torna-se possibilidade de se dizer, se posicionar e se reinventar. É nesse gesto que a escola pública pode se afirmar como território de emancipação, ou seguir sendo um lugar de silenciamento.

A proposta dos multiletramentos foi originalmente concebida pelo Grupo Nova Londres, em 1996, como uma resposta crítica às limitações das pedagogias tradicionais frente às transformações culturais e comunicacionais do mundo contemporâneo. Refletindo sobre as exigências de um mundo globalizado, os autores destacam a necessidade de uma pedagogia que considere a multiplicidade de linguagens, mídias e contextos socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem devem incorporar a diversidade de textos, práticas discursivas e formas de representação que extrapolam os limites da linguagem escrita alfabética, reconhecendo os letramentos múltiplos como condição para a cidadania ativa.

Na formulação teórica dos multiletramentos, dois eixos principais se destacam: a multiplicidade de linguagens (multimodalidade) e a multiplicidade cultural (pluralidade de práticas e contextos), como explicitam os autores: “as mudanças nas tecnologias de informação e na economia global transformaram profundamente o mundo do trabalho, a comunicação e a vida social, exigindo que os educadores considerem essas novas condições como centrais para a pedagogia” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 62). Assim, os multiletramentos não apenas ampliam a compreensão de letramento, mas exigem a reinvenção do papel da escola como mediadora de processos de significação e expressão, valorizando a experiência dos sujeitos, a heterogeneidade cultural e os modos contemporâneos de construção de sentido.

Contribuindo para esse debate, Rojo (2020) diferencia letramento digital de multiletramentos. Para a autora, enquanto o primeiro está relacionado ao domínio técnico das ferramentas digitais, os multiletramentos envolvem a capacidade de interpretar, produzir e interagir criticamente com textos que combinam diferentes linguagens, verbal, visual, sonora, cinética. Para essa pesquisadora,

[...] os multiletramentos são os letramentos viabilizados pelo digital que, em geral, apresentam textos multimodais, viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral), e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto” (Rojo, 2020, p. 39).

Essa perspectiva rompe com a ideia de leitura como simples decodificação da palavra escrita e enfatiza a construção de sentido a partir da articulação entre

diferentes sistemas semióticos. A multimodalidade, portanto, torna-se elemento estruturante da prática pedagógica contemporânea. A leitura e a produção de textos multimodais, como infográficos, vídeos, memes, podcasts e postagens em redes sociais, requerem do professor uma abordagem que articule saberes linguísticos, tecnológicos e culturais, ideia essa reforçada por Ribeiro (2021, p. 1): “todos os textos são multimodais, o que significa que a leitura e a escrita, hoje, implicam a habilidade de interpretar e produzir significados considerando os diversos modos de manifestação da linguagem que circulam nas práticas sociais”.

A formação do leitor, nesse contexto, demanda o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos compreenderem, intervirem criticamente nos discursos que permeiam seu cotidiano.

Para Moraes e Vesz (2024, p. 1) “Educar é uma prática, extremamente, conscientizadora”. Essa afirmação parece ecoar Paulo Freire e carrega uma força que, a meu ver, precisa ser tratada com cuidado para não ser seu sentido mais profundo. A conscientização não pode ser reduzida a um mero ato de “levar o aluno a refletir”. Pelo contrário, ela é um movimento conjunto de desnaturalização da realidade, no qual o professor também se transforma.

Como pesquisadora no campo da educação, compreendo que esse processo é lento e inacabado, mas deve estar sempre atravessado por perguntas incômodas. Por exemplo: Quem fica de fora da escola quando falamos em multiletramentos? Quais vozes ainda não foram ouvidas? E o que, de fato, muda nas nossas práticas quando dizemos que valorizamos a diversidade? Essas perguntas nos forçam a ir além do discurso e a buscar uma ação pedagógica que seja verdadeiramente transformadora.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconhece a centralidade desses pressupostos ao incluir, entre as competências da área de Linguagens, a leitura crítica de textos multissemióticos e a produção colaborativa em ambientes digitais. A proposta desse documento é que os estudantes do Ensino Médio sejam capazes de utilizar diferentes linguagens para expressar ideias, resolver problemas e interagir socialmente, destacando gêneros como memes, podcasts e infográficos.

Para tanto, é necessário que o trabalho pedagógico articule leitura, autoria e ética, preparando os jovens para enfrentar desafios contemporâneos como discursos de ódio, desinformação e manipulação algorítmica, que impactam diretamente sua formação cidadã. A proposta dos multiletramentos, ao articular diversidade cultural,

multimodalidade e criticidade, representa um deslocamento profundo no papel da escola. Em vez de ser uma mera transmissora de conteúdos, a instituição é convocada a reconhecer a linguagem como uma prática social situada. Isso significa que a leitura e a escrita não podem mais ser ensinadas de forma isolada, mas sim a partir do contexto real em que os alunos vivem.

Essa perspectiva nos leva a questionar: será que a escola está, de fato, preparada para essa transformação? A proposta dos multiletramentos exige que a sala de aula se abra para a riqueza de vozes e textos que circulam na sociedade, do vídeo no TikTok à canção de rap, do meme ao artigo de jornal. Nesse processo, a leitura se torna uma ferramenta para compreender o mundo em suas múltiplas formas, capacitando o estudante a atuar nele com autonomia e senso crítico.

Mais do que uma mudança metodológica, essa proposta implica uma inflexão epistemológica: exige que o professor reconheça as experiências dos estudantes, os contextos sociopolíticos em que estão inseridos e as tecnologias que mediam suas interações com o mundo.

Trata-se de compreender a leitura como um ato interpretativo implicado nas condições reais de vida e nas disputas simbólicas do presente. Desse modo, os multiletramentos se configuram como uma proposta pedagógica para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados.

Para mim, como pesquisadora, o cerne do multiletramento reside precisamente na capacidade de desenvolver criticidade e autoria. A integração das linguagens verbal, visual e digital não é apenas uma exigência da contemporaneidade; é, na verdade, uma estratégia para promover a leitura como uma prática de liberdade, diálogo e transformação social. Desse modo, a escola precisa se reinventar como um espaço que acolhe as múltiplas vozes e culturas que compõem o tecido social. Isso significa que não basta apenas ensinar os alunos a consumirem informações em diferentes formatos. É preciso equipá-los para que possam questionar, analisar e, por fim, produzir seus próprios textos e discursos.

A criticidade, nesse contexto, não se limita a julgar o conteúdo, mas a compreender as intenções e os contextos por trás das mensagens que circulam em ambientes digitais, desde as notícias até as postagens em redes sociais. Já a autoria compreendo como o direito e a capacidade de se expressar e intervir no mundo. Ao desenvolver a autoria, o aluno se torna um produtor de conhecimento e cultura, capaz de participar ativamente e de forma consciente na sociedade.

O multiletramento, portanto, é a ponte que conecta o consumo crítico à produção autônoma, garantindo a todos o direito de ler o mundo e de nele intervir com voz própria. O estudo de Moraes e Vesz (2024) apresenta um esforço teórico e político em articular o conceito de multiletramentos à formação docente crítica e comprometida com a justiça social. Na perspectiva dos autores, o desafio não está apenas em nomear os multiletramentos como horizonte, mas em encarná-los em práticas pedagógicas que confrontem, de fato, as lógicas excludentes que atravessam a escola contemporânea. Defendem o multiletramento como uma ampliação das práticas de letramento, ancorados em Soares (2004, p. 18) e Freire (2013).

Essa perspectiva amplia a compreensão da leitura como uma prática social, na qual a interação entre linguagem, cultura e contexto é decisiva. Tal visão, inclusive, dialoga com a concepção freiriana de leitura de mundo, que defende a importância de ler a palavra a partir da realidade vivida. Assim, a leitura deixa de ser uma atividade mecânica para se tornar um ato de compreensão e de transformação da realidade, enraizado na experiência de cada indivíduo.

Para Moraes e Vesz (2024), há uma necessidade de o professor ultrapassar os muros da escola. A capacidade do educador de ir além do espaço físico da sala de aula e explorar as múltiplas formas de linguagem e comunicação do mundo contemporâneo é, a meu ver, uma competência fundamental.

Para mim, esse pensamento, traduz o multiletramento docente, que exige do professor a habilidade de lidar com a diversidade de textos e mídias. Como apontam Moraes e Vesz (2024, p. 5), essa competência se manifesta quando o professor consegue "trazer para dentro da sala de aula as interações dos alunos e da comunidade".

Seguindo essa linha de raciocínio, o multiletramento do professor permite que a leitura não se restrinja apenas aos livros didáticos, mas se conectem à realidade dos alunos, que estão imersos em um universo de vídeos, redes sociais e outros gêneros textuais digitais. É essa capacidade de atuar como uma ponte entre a cultura escolar e as práticas de leitura fora dela que me motiva a aprofundar minha investigação.

Como pesquisadora, reconheço urgência nessa reflexão, já que a formação docente não pode estar apartada das formas de dizer, sentir e existir que os estudantes carregam. No entanto, o autor ainda parece preso a uma concepção que entende a diversidade cultural como algo a ser "considerado" ou "integrado" pelo

professor, o que me leva a problematizar: e se pensássemos o docente não como mediador de uma cultura escolar que se abre à diferença, mas como alguém que se reinventa a partir do encontro com o outro?

Para Moraes; Vesz (2024, p. 6), “o docente multiletrado considera as individualidades e dá espaço para os indivíduos se posicionarem”. Concordo com essa afirmação em seu espírito ético e político, mas me questiono: de que forma esse “dar espaço” pode escapar de uma lógica permissiva ou liberal, que apenas tolera as diferenças, mas não transforma os dispositivos que as silenciam? A ideia parece sugerir que basta reconhecer a diversidade para que a escola se transforme. Entretanto, a diversidade, por si só, não é subversiva. É necessário que ela desestabilize o currículo, a avaliação, os tempos e os espaços escolares.

O papel da escola, como defende Rojo (2009, p. 107), vai além de simplesmente acolher a diversidade de textos e vozes presentes na sociedade. Para a autora, a instituição educacional deve capacitar os estudantes a participarem das práticas sociais de maneira crítica e democrática.

Isso exige que a escola confronte os modelos de leitura e escrita que reproduzem o senso comum e as desigualdades. O ato de confrontar, nesse sentido, não é um desafio destrutivo, mas uma postura pedagógica que incentiva o questionamento, a análise e a oposição a discursos hegemônicos. A leitura, sob essa ótica, deixa de ser um ato passivo e se torna uma ferramenta de intervenção no mundo. É por meio da leitura crítica que o estudante desvela as intenções por trás das palavras, questiona o que lhe é apresentado como verdade e constrói sua própria voz, para participar ativamente da vida social.

Na concepção de Rojo (2009, p. 4), “a escola precisa ser mais do que um espaço de mero acolhimento: ela deve se tornar um território de disputa”. A autora nos convoca a ir além da superfície, a problematizar as estruturas que sutilmente desvalorizam a cultura e a linguagem dos estudantes. Nesse sentido, meu trabalho busca justamente desvelar como as práticas de leitura em sala de aula podem, de fato, se converter em um campo de luta por uma educação mais justa e democrática.

Para Saviani (2008, p. 30), a escola não é um ambiente neutro, uma vez que “sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. Essa afirmação é importante, pois nos leva a deduzir que o que acontece dentro da sala de aula é um reflexo das tensões e contradições do mundo exterior. O currículo, os

métodos de ensino e as relações de poder na escola são, na verdade, moldados por forças sociais, políticas e econômica.

A formação docente contemporânea exige um profissional capaz de refletir criticamente sobre sua prática e produzir conhecimentos a partir dela. Nesse sentido, Gilberto e Franco (2011) defendem que o professor precisa assumir o lugar de pesquisador de sua ação pedagógica, compreendendo que o cotidiano da sala de aula é um espaço legítimo de investigação e produção de saberes. As autoras afirmam que “a prática docente, entendida como um fenômeno complexo, exige do professor um permanente movimento de reflexão, análise e reconstrução, constituindo-se, assim, em espaço privilegiado de construção dos saberes pedagógicos” (Gilberto; Franco, 2011, p. 214). Portanto, o desenvolvimento profissional docente implica não apenas o domínio de conteúdos e metodologias, mas a capacidade de produzir leituras críticas sobre sua atuação, reelaborando-a continuamente à luz das demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Finalizo este capítulo reafirmando que a escola se constitui espaço de formação humana e de reinvenção da docência, onde a leitura se afirma como prática social, política e estética. Ao longo das reflexões, procurei evidenciar que a docência, é atravessada por tensões, resistências e criações que definem o modo como o professor e o estudante se encontram no ato de ler.

Nessa direção, o ensino da leitura não se restringe ao domínio técnico da palavra escrita, mas expressa um gesto ético de escuta e de autoria, capaz de transformar a sala de aula em espaço de pensamento e de liberdade.

Diante dessas considerações, avanço agora para o próximo capítulo, no qual apresento o percurso metodológico da pesquisa. Nele descrevo o delineamento qualitativo do estudo, as escolhas teórico-metodológicas que o sustentam, o campo empírico, os participantes e os procedimentos de análise das entrevistas semiestruturadas que compõem o corpus da investigação. Esse movimento marca a passagem da reflexão teórica para a aproximação com as vozes docentes que dão corpo e sentido a esta tese.



# CAPÍTULO V

## PERCURSO METODOLÓGICO





## **CAPÍTULO V - PERCURSO METODOLÓGICO**

Conduzir esta pesquisa demandou de mim não apenas atenção aos procedimentos metodológicos, mas também uma postura ética e sensível diante dos docentes que aceitaram partilhar comigo suas experiências formativas. Mais do que aplicar técnicas ou seguir protocolos, foi necessário me colocar em atitude de escuta ativa, reconhecendo que cada fala traz em si marcas de trajetórias, tensões e sentidos construídos na prática. A decisão metodológica que orienta este trabalho, portanto, não se resume à escolha de um caminho técnico, mas reflete uma concepção de pesquisa comprometida com a complexidade do cotidiano escolar e com o respeito às vozes que nele atuam.

### **5.1. Natureza da pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com características interpretativas, uma vez que busca compreender os sentidos que os docentes atribuem às suas práticas de leitura, considerando seus contextos, experiências e intencionalidades pedagógicas. Adoto, portanto, uma postura investigativa voltada à escuta e à interpretação dos significados emergentes nas narrativas docentes, em consonância com princípios da abordagem interpretativa nas ciências humanas (Bogdan; Biklen, 1994).

Segundo Minayo (2010), a abordagem qualitativa é especialmente adequada quando o foco da investigação está na compreensão de sentidos, práticas, saberes e vivências dos sujeitos em seus contextos socioculturais. A autora afirma:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ela se preocupa, portanto, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados das ações e das relações humanas (Minayo, 2010, p. 21).

Essa perspectiva dialoga com os objetivos deste estudo, que busca compreender as abordagens docentes em torno das práticas de leitura no Ensino Médio, considerando os atravessamentos históricos, institucionais e formativos que permeiam essas experiências.

Para produzir os dados desta pesquisa, elaborei um roteiro de entrevista semiestruturada composto por onze questões abertas. Esse roteiro não apenas orientou a condução das conversas, mas também serviu de base para a construção das categorias analíticas que estruturam a interpretação dos relatos docentes, uma vez que cada pergunta foi formulada com o intuito de aprofundar aspectos específicos das práticas de leitura, das estratégias utilizadas pelos professores e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. As questões foram elaboradas de modo a favorecer o diálogo e a escuta ativa, permitindo que cada participante expusesse suas concepções e experiências de maneira orgânica, respeitando seu ritmo, trajetória e modo próprio de narrar.

Além das questões centrais do roteiro, busquei escutar e registrar elementos que contribuíssem para a caracterização socioprofissional dos docentes, tais como tempo de atuação, formação inicial, naturalidade, faixa etária, recorte racial e vínculo com a escola pública. A inclusão desse perfil possibilitou situar as análises no entrelaçamento entre trajetórias pessoais e condições institucionais que moldam a docência e impactam diretamente as práticas de leitura.

A entrevista foi escolhida por seu potencial de favorecer a emergência das narrativas docentes em um espaço de escuta qualificada, permitindo que as vozes dos professores se fizessem ouvir de forma ética, sensível e situada. As respostas foram registradas, transcritas e analisadas à luz dos objetivos desta pesquisa, com o propósito de compreender como os docentes se posicionam frente às práticas de leitura e quais sentidos atribuem a essa dimensão do trabalho pedagógico.

Ao mobilizar a entrevista como técnica de produção de dados, busquei mais do que organizar perguntas e registrar respostas: meu objetivo foi construir um gesto investigativo que reconhecesse o/a participante como sujeito ativo na produção do conhecimento, capaz de atribuir significados, interpretar experiências e refletir sobre sua própria prática. Por essa razão, compreendi a entrevista como um espaço relacional permeado por sentidos compartilhados, posições docentes e marcas institucionais. Nesse sentido, André (1995) destaca a natureza aberta e dialógica da entrevista semiestruturada, ressaltando que:

A entrevista semiestruturada tem como característica básica o fato de que, embora o pesquisador tenha claro o que deseja saber, ele está aberto para ouvir, aprender e refazer caminhos no decorrer do processo. Mais do que simplesmente obter respostas a perguntas pré-estabelecidas, trata-se de compreender o universo do entrevistado,

atribuindo sentido à sua fala e respeitando os contextos nos quais ela se insere. A entrevista, portanto, não é apenas uma técnica de coleta de dados, mas um espaço de escuta e construção partilhada de significados, exigindo sensibilidade, empatia e abertura para a imprevisibilidade (André, 1995, p. 34).

Ao entender a entrevista como espaço ético, assumo o compromisso de apresentar todas as falas na íntegra, reconhecendo tensões, silêncios, hesitações e ênfases como dimensões significativas do dizer. Ainda que os relatos tenham sido transcritos em linguagem formal, respeitei o sentido das experiências narradas, considerando não apenas o conteúdo, mas também o contexto, o tom e a forma com que foram expressos.

Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado conforme as orientações éticas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O documento assegurou a preservação do anonimato, a confidencialidade das informações e o uso exclusivo dos dados para fins científicos, respeitando integralmente os princípios de voluntariedade e autonomia dos docentes envolvidos. Para fins de transparência e rigor metodológico, o modelo do termo encontra-se disponível nos anexos desta tese.

No termo, comprometi-me formalmente a garantir o sigilo das identidades, a não exposição dos participantes em qualquer etapa da divulgação da pesquisa, bem como a disponibilizar os resultados produzidos aos próprios docentes, assegurando-lhes o direito de revisar ou excluir partes de seu relato, caso assim desejassem. O TCLE também explicitava que a participação não implicaria em nenhuma despesa ou remuneração, tendo como proposta central a valorização profissional e a escuta ética de suas experiências, especialmente no que tange às práticas de leitura no Ensino Médio. Esse cuidado ético, mais do que uma exigência normativa, constituiu um compromisso político-metodológico com os professores que generosamente compartilharam suas histórias, angústias e sentidos sobre o ato de ensinar e ler em contextos marcados por desafios institucionais.

Para a coleta de dados, elaborei um roteiro de entrevista com onze perguntas, distribuídas em dois blocos temáticos. A partir desse instrumento, defini cinco categorias de análise: (1) concepção de leitura, (2) estratégias adotadas pelos professores, (3) visão sobre a BNCC nas práticas de leitura, (4) desafios enfrentados na sala de aula e (5) percepção sobre o engajamento dos estudantes. Essas categorias foram construídas a partir das questões que compuseram os dois blocos e

se consolidaram como eixos que permitem compreender como os docentes significam, organizam e vivenciam o ensino da leitura no Ensino Médio.

Adoto, nesse processo, a perspectiva de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), para quem a categorização é um procedimento sistemático que transforma dados brutos em unidades significativas de interpretação, possibilitando “a passagem do texto à expressão de seu sentido” (Bardin, 2011, p. 133). Assim, as categorias construídas não se limitam a agrupar respostas, mas funcionam como operadores teórico-metodológicos que articulam as narrativas docentes ao referencial conceitual que fundamenta a pesquisa.

Desse modo, as análises apresentadas nos capítulos seguintes apoiam-se nessas cinco categorias, que conectam o corpus empírico às discussões sobre leitura, multiletramentos e docência, permitindo compreender as tensões, ressignificações e desafios que atravessam as práticas de leitura no Ensino Médio.

## 5.2 Contextualização do Campo Empírico: As Escolas Públicas Estaduais em Mato Grosso

Mato Grosso, um estado localizado na região Centro-Oeste do Brasil, ocupa uma posição central na América do Sul (Figura 2).

**Figura 2.** Mapa do Brasil com destaque em vermelho para o estado de Mato Grosso.



Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/vermelho-de-mato-grosso>

A geografia deste estado é moldada e influenciada pela presença de três vastos biomas: a Floresta Amazônica, o Cerrado e o Pantanal, em seu território. Com uma população aproximada de 3,5 milhões de habitantes, o estado ostenta uma rica herança cultural que reflete a influência das culturas indígena e africana, assim como dos colonizadores europeus. A história de Mato Grosso está profundamente vinculada ao processo de ocupação do interior do território brasileiro e à busca por metais preciosos na região.

Isso implica que o estado testemunhou várias fases de ocupação humana, desde as comunidades indígenas iniciais até a chegada dos descendentes de portugueses, em um período de colonização do Brasil, através das expedições de bandeirantes, cujo objetivo era a descoberta desses metais e a captura de indígenas para serem escravizados.

Posteriormente, ainda no período colonial, a presença negra foi se consolidando pela mão de obra escravizada nas minas, lavouras e nos inúmeros territórios quilombolas que hoje são reconhecidos como fruto da resistência afrodescendente. No século XX, a chegada de migrantes da Região Sul do Brasil, nas décadas de 1940 a 1970, também marcou um ponto significativo na trajetória do estado. Todos esses eventos e descobertas tiveram um papel fundamental na promoção do crescimento e desenvolvimento do estado e sua diversidade cultural e economia.

A capital do estado é Cuiabá, que possui uma extensão territorial de 903.207 km<sup>2</sup>, de acordo com os dados do IBGE em 2019. Segundo o censo deste mesmo órgão em 2020, a população do estado era de 3.526.220 habitantes, resultando em uma densidade demográfica de 3,36 habitantes por quilômetro quadrado, conforme registrado pelo IBGE em 2010. O clima na região é tropical e, em algumas ocasiões, as temperaturas podem atingir até 40°C. Em 1979, o território de Mato Grosso foi dividido em dois estados independentes, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Desde então, o estado de Mato Grosso tem se destacado no desenvolvimento do setor agropecuário. No cenário da educação, o Estado gerencia 627<sup>6</sup> escolas da rede estadual distribuídas em 141 municípios. Essas características gerais do território mato-grossense permitem situar o contexto no qual a pesquisa se insere, oferecendo

---

<sup>6</sup>Disponível em: <https://www.odocumento.com.br/ano-letivo-2025/>. Acesso em: 20 set. 2025.

uma base objetiva para compreender as dinâmicas educacionais que atravessam as escolas da rede estadual.

### 5.2.1 Campo da Pesquisa: Caracterização das Escolas A e B

Para garantir a preservação da identidade dos professores entrevistados, os nomes das duas escolas onde a pesquisa foi realizada não serão mencionados. No entanto, será apresentado um breve panorama sobre cada uma delas, com foco em seus objetivos pedagógicos, sem qualquer identificação específica. Essa abordagem permite contextualizar a pesquisa sem comprometer o sigilo institucional e o anonimato dos participantes, em conformidade com os princípios éticos da investigação científica.

Sendo assim, nominamos escola A e escola B, as quais estão localizadas na região norte da cidade de Cuiabá, Mato Grosso. A Escola A tem seis professores de Língua Portuguesa, dos quais três aceitaram o convite para participar da pesquisa. A Escola B, por sua vez, possui cinco docentes da área, e três deles também foram convidados a integrar o estudo. Essa composição permitiu abranger diferentes experiências e práticas pedagógicas, preservando a proporcionalidade entre as duas instituições.

De acordo com o Plano Político Pedagógico da escola A, a unidade atende a uma comunidade bastante diversificada, estudantes de várias origens e de situações econômicas distintas. Isso enfatiza a importância de considerar a diversidade como um dos principais focos na promoção da aprendizagem. O aprendizado de cada indivíduo é influenciado por sua história pessoal, seu contexto histórico e seu ambiente sociocultural.

Em 2024, registrou 1188<sup>7</sup> alunos matriculados, ofertados nos três turnos. A proposta educacional é construída de forma colaborativa, envolvendo a equipe de gestão, corpo docente, estudantes e a comunidade em geral. Tem como documento orientativo o currículo oficial do Estado de Mato Grosso, que estabelece um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades comuns. Os conteúdos são distribuídos ao longo das séries e anos por meio de situações de aprendizagem, que permitem aos alunos desenvolverem suas habilidades e competências.

---

<sup>7</sup>Dados coletados junto a secretaria da escola A em 2024.

A escola realiza reuniões semanais de Trabalho Pedagógico Coletivo, abordando tanto questões informativas quanto formativas, para apoiar o trabalho dos professores. Além disso, essas reuniões contribuem para a criação de materiais e experiências educacionais que fortalecem o papel dos docentes no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Também são conduzidas avaliações mensais da aprendizagem dos estudantes e da implementação de iniciativas como as eletivas, trilhas de aprofundamento e o Projeto de Vida. Para os profissionais da escola, é fundamental que a prática pedagógica seja inclusiva, de modo a acomodar as necessidades específicas de todos os estudantes.

Quanto à escola B, de acordo com o Plano Político Pedagógico, com dados da secretaria de educação do estado de MT, em 2024 a unidade atendeu 1.303<sup>8</sup> alunos distribuídos em três turnos, os estudantes são majoritariamente provenientes de famílias de classe média e média baixa, que em sua maioria trabalham no setor privado. O nível de escolaridade das famílias raramente ultrapassa o ensino médio. Os alunos residem predominantemente nos bairros periféricos.

De acordo com esse documento, as famílias participam sempre que possível das atividades escolares, seja por meio de convocações, entrega de boletins, participação em reuniões de pais, no Conselho Deliberativo Escolar ou em datas comemorativas. A escola desempenha um papel fundamental na vida da comunidade, sendo vista como uma alternativa única para a superação e transformação das realidades locais.

O acolhimento é considerado um momento essencial na instituição, pois promove sentimentos de pertencimento e estimula a participação ativa dos estudantes nos eventos escolares. Essa prática também tem como objetivo fomentar o protagonismo juvenil, promover uma vivência mais democrática no cotidiano escolar e resgatar a importância da escola na vida dos estudantes. Durante o acolhimento, os professores realizam atividades de sensibilização que visam motivar os alunos para o ano letivo.

Tem como compromisso oferecer à comunidade um ensino de qualidade, que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do protagonismo e da

---

<sup>8</sup> Dados coletados em 2024, junto a secretaria da escola B.

criatividade, preparando os estudantes para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

### **5.3 Quem ensina também aprende: os professores que habitam esta pesquisa**

Nesta seção, apresento os participantes da pesquisa, compreendidos como sujeitos ativos na construção do conhecimento aqui produzido. Mais do que descrever dados de perfil e formação acadêmica, busco compreender os percursos formativos, as estratégias de atualização e os sentidos que cada docente atribui ao seu fazer pedagógico, especialmente no que se refere às práticas de leitura no Ensino Médio. Ao olhar para esses trajetos, assumo a perspectiva de que a formação docente é um processo contínuo, historicamente situado e atravessado por contradições, desafios institucionais e resistências cotidianas.

Reconheço que os saberes docentes não se restringem àqueles adquiridos em cursos formais ou certificados. Eles se constroem nas experiências acumuladas, nas práticas vividas, nos enfrentamentos cotidianos da sala de aula e nas mediações entre as exigências do sistema educacional e os projetos pedagógicos de cada professor(a), como afirma Tardif (2014, p. 36):

Os saberes docentes são saberes sociais, construídos a partir de uma história profissional e pessoal. Eles se desenvolvem na prática e na interação com outros sujeitos e contextos, e não apenas nos espaços formais de formação. São saberes em constante reconstrução, pois o professor é também um sujeito que aprende.

Ao longo das entrevistas, foi possível identificar que, mesmo diante das limitações estruturais, como a escassez de tempo, a ausência de políticas de valorização docente e as demandas burocráticas, os professores criam estratégias para permanecerem em movimento formativo.

Essa capacidade de reinvenção, que emerge da prática e da escuta sensível do cotidiano escolar, evidencia que a formação não é apenas um processo técnico ou curricular, mas uma forma de resistência. Ao refletir sobre essa dimensão, apoio-me em Arroyo (2013), para quem os saberes docentes precisam ser reconhecidos como legítimos, mesmo quando produzidos fora dos circuitos oficiais da formação:

Os professores carregam saberes tecidos em sua prática, em seu cotidiano, em suas estratégias de sobrevivência pedagógica. São



saberes que não estão nos manuais, mas que sustentam as práticas educativas nas condições mais adversas. Há, nesses saberes, uma forma de reinvenção cotidiana da docência (Arroyo, 2013, p. 78).

Seja por meio de cursos oferecidos pelas secretarias, participação em grupos de estudo, trocas informais entre colegas ou pela autoformação, eles e elas reinventam sua docência, muitas vezes em contextos de precariedade. Nesse sentido, a atualização docente não deve ser concebida como simples resposta a demandas institucionais ou normativas curriculares. Trata-se, antes, de um movimento subjetivo, ético e político, marcado por disputas entre a formação crítica que muitos professores desejam e a lógica tecnicista que frequentemente orienta os programas de capacitação.

Como argumenta Nóvoa (2019), é preciso deslocar o olhar da responsabilização individual para uma política educacional que reconheça o professor como sujeito reflexivo e coletivo:

Não se trata de culpar os professores por estarem 'desatualizados', mas de criar sistemas que os reconheçam como profissionais reflexivos, que precisam de tempo, espaço e diálogo para reconstruir coletivamente seus saberes. Aprender, para o professor, não pode ser um ato solitário. (Nóvoa, 2019, p. 19)

Ao me aproximar das histórias formativas desses docentes, compreendo que quem ensina também aprende — e que esse aprendizado é tecido em meio a lacunas, incertezas, improvisos e, sobretudo, compromisso. São esses sujeitos, com seus percursos únicos e suas estratégias de reinvenção, que iluminam as possibilidades e os limites das práticas de leitura no Ensino Médio.

Escutá-los, portanto, não é apenas um procedimento metodológico, mas um posicionamento político diante da pesquisa: é reconhecer a centralidade do humano na construção do conhecimento educacional. A pesquisa contou com a participação de seis professores que atuam no Ensino Médio em duas escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Cuiabá/MT. Na Escola A, participaram duas professoras e um professor (professoras K e A.M.; professor N). Na Escola B, participaram dois professores e uma professora (professores A e W; professora S).

Essa distribuição permitiu-me observar diferentes experiências profissionais em contextos escolares distintos, ainda que pertencentes à mesma rede de ensino. A escolha dos participantes foi intencional, orientada pelos critérios de atuação direta com o componente de Língua Portuguesa e envolvimento com práticas de leitura em

sua rotina pedagógica. A diversidade de trajetórias formativas, experiências profissionais e vínculos com a escola pública constituiu um elemento enriquecedor da análise. Essa pluralidade de perfis também me permitiu compreender que a formação inicial, embora relevante, não esgota as possibilidades de constituição dos saberes docentes voltados à leitura.

Ao descrever os perfis desses participantes, assegurei o sigilo ético da pesquisa, utilizando apenas as iniciais de seus nomes e omitindo quaisquer informações que possibilitassem sua identificação direta. Mais do que individualizar os discursos, meu interesse esteve voltado para a escuta de experiências que revelam sentidos coletivos e evidenciam os atravessamentos históricos da profissão docente — especialmente em um contexto marcado pela fragilidade das condições de trabalho e pela crescente responsabilização do professor pelos resultados do sistema educacional.

Para fins de organização, optei por apresentar no quadro 2, de forma sequencial, os docentes da Escola A e, em seguida, os docentes da Escola B. Essa divisão não apenas respeita a estrutura das unidades escolares participantes, como também possibilita uma leitura clara das especificidades institucionais que atravessam os percursos formativos de cada professor.

**Quadro 2:** Perfil Sociodemográfico e Profissional dos Docentes Participantes.

Professor (a)	Naturalidade	Faixa etária	Gênero	Recorte racial	Tempo de atuação	Escolaridade
N	Cuiabá	36	Masculino	Negro	9 anos	Graduação
K	Cuiabá	35	Feminino	Parda	13 anos	Especialização
A.M	Cuiabá	44	Feminino	Branca	22 anos	Especialização
A	Paraná	63	Masculino	Negro	40 anos	Mestrado
W	Cuiabá	35	Masculino	Negro	14 anos	Especialização
S	Cuiabá	56	Feminino	Branca	17 anos	Especialização

Fonte: Elaboração da autora (2025)

### 5.3.1 Perfil profissional e formação continuada dos docentes

Ao descrever de maneira breve o perfil de cada docente, sujeitos centrais deste estudo, busco compreender como se dá o processo de atualização e capacitação profissional no contexto escolar contemporâneo. Acredito que essa abordagem me permite analisar, com maior profundidade, de que forma a formação continuada — em suas múltiplas formas — contribui para o fortalecimento da prática leitora em sala de

aula, evidenciando tanto iniciativas institucionais quanto percursos autônomos de aprendizagem.

Cada depoimento, marcado por singularidades, revela modos distintos de lidar com os desafios formativos impostos pelas redes públicas e privadas de ensino. Ao mesmo tempo em que evidenciam esforços individuais para manter-se atualizados, seja por meio de cursos formais, leituras autônomas ou experiências compartilhadas entre colegas, os relatos também apontam para as lacunas estruturais que atravessam as políticas de formação continuada. É nesse contexto tenso e contraditório que se inscrevem as vozes docentes aqui reunidas, abrindo espaço para uma análise crítica sobre o lugar da leitura na formação do professor e suas implicações pedagógicas.

Nesse cenário, ganha relevo o percurso do professor N, que tem 36 anos, iniciou sua trajetória em sala de aula em 2014 e, desde então, não interrompeu sua atuação como docente. É formado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas. Não possui, até o momento, especialização nem mestrado, tendo apenas a graduação.

Pretende cursar um mestrado, tanto pela necessidade profissional e financeira quanto pelo desejo de aprofundar seus estudos na área da linguagem. Atua exclusivamente na área de Língua Portuguesa, com experiência abrangente em suas diferentes dimensões, como literatura e produção textual. Possui trajetória significativa no ensino de redação, especialmente na rede particular. Atualmente, leciona majoritariamente literatura para turmas do Ensino Médio, com ênfase no terceiro ano, mas também trabalha com turmas do primeiro e segundo anos.

É servidor na rede pública e atua na rede privada, o que resulta em uma carga horária de trabalho e um número significativo de turmas e aulas. Leciona na rede estadual para uma turma de 1º ano e duas de 3º ano. Na rede particular, atua com turmas do 1º, 2º e 3º anos, além de pré-vestibular, nos períodos matutino e vespertino.

Quanto aos desafios da profissão, destaca como principais o trabalho com leitura e escrituração. No ensino público, considera que o maior desafio está na escrita, principalmente devido ao grande número de alunos, ao tempo limitado e à quantidade de trabalho extraclasse, o que compromete, por exemplo, o tempo destinado à correção de atividades.

Já no ensino privado, o maior obstáculo está relacionado à leitura. Apesar de contar com uma estrutura mais robusta, precisa cumprir um conteúdo focado no

vestibular, o que dificulta a leitura de obras que gostaria de explorar com os alunos. Além disso, considera desafiador despertar o interesse dos estudantes pela leitura, algo que o professor vai aprendendo a manejar com o tempo e a experiência ao longo da carreira.

A seguir, destaco um trecho do depoimento do professor N, cuja fala evidencia a articulação entre ações institucionais e iniciativas autônomas em sua formação continuada, com ênfase nas práticas de leitura:

“Após minha graduação, reconheço que me afastei um pouco da academia, que oferece experiências formativas importantes. Participo das formações oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação, especialmente as presenciais que tratam da leitura, inclusive de textos poéticos e artísticos. Além disso, busco me atualizar por meio de pesquisas pessoais em trabalhos acadêmicos online, que trazem propostas didáticas e sequências pedagógicas que enriquecem minha prática docente.”

Professor N (2025).

O relato do Professor N explicita uma trajetória marcada por iniciativas de atualização profissional que combinam ações institucionais e buscas individuais. Ao afirmar que se afastou da academia após a graduação, ele revela uma cisão entre a formação inicial e a formação continuada, fenômeno recorrente entre docentes da educação básica. Esse afastamento não é um dado isolado, mas indica uma lacuna estrutural nas políticas educacionais, que não garantem, de modo sistemático, condições para que o professor permaneça em diálogo com os campos teóricos da área.

Quando o docente afirma que se afastou da academia após a graduação, mas retoma sua formação por meio de ações da Secretaria de Educação e de estudos autônomos, ele exemplifica o que Nóvoa (2019) define como “percurso formativo situado”: um processo em que a identidade profissional se constrói na articulação entre formação contínua, prática pedagógica e autoformação. Esse movimento revela não fragilidade, mas consciência de que a docência se sustenta em permanentes revisões, novas leituras e espaços coletivos de reflexão, elementos essenciais para consolidá-la como prática crítica e historicamente implicada.

Para Nóvoa (2019), a formação docente deve ser compreendida como um processo de aprendizagem contínua, alimentado pelo diálogo entre prática, pesquisa e produção acadêmica. Nessa perspectiva, o professor “não é um simples executor de orientações externas, mas um sujeito epistêmico que interpreta, reinventa e dá sentido às propostas pedagógicas” (Nóvoa, 2019, p. 74). A busca do professor por

propostas didáticas e sequências pedagógicas aproxima sua postura do modelo de professor-pesquisador defendido pelo autor, segundo o qual o docente participa ativamente da elaboração e reelaboração dos saberes profissionais, contextualizando-os à realidade concreta da sala de aula.

A participação em formações presenciais voltadas à leitura, especialmente poética e artística, reforça a ideia de que os processos formativos ganham densidade quando envolvem encontro, diálogo e troca de experiências. Tais momentos ampliam as possibilidades de ressignificar a leitura na escola e contribuem para o fortalecimento da prática pedagógica. Da mesma forma, a iniciativa de realizar pesquisas pessoais em trabalhos acadêmicos disponíveis online demonstra autonomia intelectual, ultrapassando a lógica de formações compulsórias.

Libâneo (2012) enfatiza que a prática docente exige mais do que o simples domínio de técnicas e procedimentos: requer uma compreensão crítica dos fundamentos teóricos que sustentam a ação pedagógica. Sem essa base reflexiva, o ensino da leitura pode se restringir a uma sequência mecânica de atividades, comprometendo o papel do professor como formador de leitores capazes de interpretar, questionar e produzir sentidos de forma autônoma.

Nesse contexto, é essencial considerar o tipo de mediação realizada pelo docente no processo de formação leitora. Como ressalta Freire (1996), a prática da leitura deve ser conduzida de forma dialógica, articulando os textos aos contextos socioculturais dos estudantes. Dessa maneira, a leitura se transforma em uma prática de liberdade, promovendo consciência crítica e engajamento reflexivo.

Portanto, a atualização docente não pode se limitar à aquisição de recursos metodológicos ou materiais didáticos. É necessário abrir espaço para o questionamento profundo dos objetivos e finalidades do ensino da leitura, buscando articular teoria, prática e sentido social da leitura na escola.

A meu ver, esse relato revela uma condição ambígua: por um lado, evidencia o esforço legítimo de se manter atualizado e de enriquecer sua prática; por outro, revela a ausência de políticas públicas efetivas que garantam, com sistematicidade e profundidade, uma formação leitora crítica, contextualizada e teoricamente alicerçada. Essa ambivalência é um dos sintomas da precarização da formação docente no Brasil, processo que compromete não apenas o desenvolvimento profissional do educador, mas também a formação integral dos estudantes.

Durante sua graduação em Letras, o professor foi bastante influenciado pela perspectiva da análise do discurso, especialmente a partir da leitura de Bakhtin, com destaque para a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Esse contato representou sua primeira aproximação com uma reflexão mais densa sobre leitura. Posteriormente, Roxane Rojo tornou-se uma referência importante, sobretudo por sua abordagem do letramento crítico. Além disso, ele menciona as contribuições de Ingedore Koch, principalmente no que diz respeito à compreensão textual. Esses autores contribuíram para consolidar sua visão da leitura como um processo complexo e interpretativo, que ultrapassa o texto escrito.

Apresento, a seguir, a narrativa da professora K, cuja trajetória evidencia os desafios e as adaptações exigidas pela dinâmica da rede pública de ensino. Seu relato contempla aspectos de sua formação, das disciplinas lecionadas ao longo dos anos e das reconfigurações impostas pelas políticas curriculares mais recentes. A partir dessa vivência, a professora compartilha sua visão sobre os fundamentos teóricos que orientam sua prática pedagógica e os impactos das mudanças institucionais em sua atuação profissional.

A professora K tem 35 anos e atua na educação há treze anos, desde 2012. É formada em Letras, seu concurso foi para o Espanhol. Em 2023, a Seduc/MT retirou essa disciplina do currículo do ensino médio, desde então, ela tem ministrado aulas de língua portuguesa. Para ela, um desafio recorrente no cotidiano escolar do Ensino Médio é a dificuldade de muitos estudantes em acompanhar os conteúdos propostos, especialmente em Língua Portuguesa.

Quando ministrava o espanhol, percebia maior engajamento dos alunos em razão da literatura e da cultura. Essa lacuna, para mim, não decorre apenas de questões individuais de aprendizagem, mas está relacionada ao próprio sistema de ensino, que historicamente privilegia a aprovação quase automática dos alunos, mesmo quando não consolidaram os conhecimentos básicos nas etapas anteriores. Esse mecanismo, reforçado por políticas de progressão continuada pouco acompanhadas de medidas de recomposição efetiva, resultou em gerações que avançaram de série sem domínio das competências essenciais.

A esse quadro soma-se o impacto da pandemia de Covid-19, que intensificou as fragilidades já existentes: longos períodos de ensino remoto, desigualdades de acesso às tecnologias e ausência de suporte pedagógico aprofundaram as lacunas, criando um cenário ainda mais complexo para professores e estudantes. Assim, a

difficuldade atual não pode ser lida apenas como insuficiência do aluno, mas como expressão de um modelo sistêmico de aprovação e de uma conjuntura histórica marcada por interrupções e desigualdades.

No ano de 2024, no período vespertino ministrava aulas para seis turmas do segundo ano do ensino médio. Já atuou em mais de um turno, com turmas do segundo e terceiro anos. Neste ano de 2025, permanece apenas no turno da tarde, trabalhando exclusivamente com o segundo ano. Relata que nunca trabalhou na rede privada. Atua somente na rede pública estadual desde o início da carreira, há 13 anos. Sua formação é em Letras, com habilitação em português e espanhol. Possui especialização em coordenação pedagógica pela UFMT.

Os desafios no trabalho com a língua portuguesa no ensino médio são muitos, mas acredita que o maior deles seja dar aula para estudantes que não demonstram muito interesse pela disciplina ou em aprender. A seguir, apresento um trecho em que a professora K compartilha as estratégias que adota para se manter atualizada em relação às práticas de leitura. Sua fala demonstra como concilia as exigências institucionais com iniciativas pessoais, explorando diferentes suportes e recursos didáticos para fortalecer o vínculo entre os estudantes e os textos escolares.

“Procuro me atualizar por meio de leituras pessoais e das formações obrigatórias do sistema educacional, como os cursos do AVADEF e da plataforma Escolas Conectadas. Utilizo também aplicativos e plataformas digitais, além da biblioteca escolar. Quando trabalhei com Machado de Assis, por exemplo, utilizei a versão em quadrinhos de Dom Casmurro, o que facilitou o acesso dos alunos à obra.”

Professor K (2025).

A atualização da professora é marcada pela diversificação de recursos, desde formações obrigatórias até materiais digitais e versões adaptadas de clássicos. Há um protagonismo didático evidente ao pensar, por exemplo, em utilizar HQs para aproximar o aluno da literatura canônica. No entanto, o predomínio de ações pragmáticas e instrumentais revela que, embora exista intencionalidade, há pouca menção à busca ativa por fundamentos teóricos atualizados. Isso indica um tensionamento entre o fazer pedagógico e a formação crítica do professor como intelectual, apontando para um risco de tecnicismo nas práticas formativas.

As concepções de leitura da professora fundamentam-se principalmente nas obras de Paulo Freire e Maria Helena Martins. Paulo Freire é referenciado por sua abordagem crítica da leitura, que a associa à realidade social e à transformação, defendendo o enfrentamento das desigualdades por meio da leitura e da

alfabetização. Já Maria Helena Martins propõe a leitura como um diálogo entre o leitor e o objeto lido, que pode ser escrito, sonoro, imagético ou até mesmo um acontecimento.

Esses autores embasam a prática da professora, especialmente por ela atuar com textos multimodais no Ensino Médio. Além disso, tais referências também sustentam a fundamentação teórica de sua pesquisa acadêmica. Ao relatar o uso de plataformas como o AVA DEP e Escolas Conectadas, além da apropriação de materiais como HQs de clássicos da literatura, a professora explicita uma prática de ensino que articula saberes pedagógicos à diversidade de linguagens e suportes. Essa escolha evidencia uma preocupação em promover o acesso à leitura literária por meio de estratégias mais dialógicas e sensíveis à realidade dos estudantes, o que dialoga com a concepção de mediação docente nos multiletramentos, conforme apontam Brodbeck e Oliveira (2023, p. 63).

Para os autores, é papel do educador criar pontes entre os textos escolares e as experiências culturais dos alunos, mobilizando diferentes formatos — como vídeos, quadrinhos, plataformas digitais — para democratizar o acesso ao conhecimento e à fruição estética. A decisão de trabalhar Dom Casmurro por meio de sua versão em quadrinhos é um exemplo dessa mediação, que amplia as possibilidades de leitura e compreensão sem abdicar da densidade da obra.

Apresento, a seguir, a narrativa da professora A.M.: é graduada em Licenciatura Plena em Letras, possui formação complementar em nível de especialização, o que evidencia seu comprometimento com a formação continuada e com a qualificação profissional. Tem 44 anos de idade, sua experiência soma mais de vinte e dois anos e meio de atuação no magistério, demonstrando um compromisso contínuo com o ensino e com a formação de estudantes da educação básica.

É servidora efetiva da Secretária de Educação, onde leciona a disciplina de Língua Portuguesa para turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Além da atuação na rede pública, também ministra aulas em duas instituições da rede privada local, ampliando seu campo de atuação e reafirmando sua dedicação à educação em diferentes contextos escolares.

Expressa preocupação com um desafio recorrente vivenciado no cotidiano escolar: a dificuldade dos estudantes do Ensino Médio em acompanhar o conteúdo proposto devido à ausência de conhecimentos básicos da Língua Portuguesa. Como consequência, a docente observa um déficit significativo nas habilidades linguísticas



desses alunos, o que compromete severamente o processo de aprendizagem nas etapas finais da educação básica. Vejamos o seu relato:

“Busco atualização participando de cursos de capacitação, palestras e diálogos com colegas da minha área e de outras áreas. Essas trocas ampliam minha compreensão do contexto social e histórico da leitura. Uso plataformas como Educar Mais e AVADEF, mas sinto falta de investimentos mais específicos em formações voltadas exclusivamente para a leitura, conforme previsto na BNCC.”

Professor A.M (2025).

Este é um dos relatos que mais demonstram preocupação com a ampliação do repertório teórico e reflexivo por meio da interlocução com outras áreas do conhecimento. A valorização dos diálogos interdisciplinares denota uma compreensão da leitura como fenômeno social e culturalmente situado. No entanto, o próprio relato aponta para uma ausência significativa de formações específicas sobre leitura. Esse vazio institucionalizado denuncia uma lacuna entre o discurso normativo da BNCC, que a coloca como eixo central da aprendizagem, e a escassez de investimentos práticos que deem conta dessa centralidade.

Ao destacar a importância das trocas com colegas e a busca por formação continuada, a docente revela uma postura reflexiva diante das próprias práticas, sinalizando um movimento de abertura para compreender a leitura como prática social e histórica. Essa perspectiva está em consonância com Neves e Boff (2023, p. 101), ao defenderem que os processos de formação docente devem contemplar o "caráter histórico, político e dialógico da leitura", indo além de uma abordagem técnica e instrumental.

Quando a professora afirma sentir falta de formações mais específicas sobre leitura, apesar do uso de plataformas como Educar Mais e AVADEF, ela revela o descompasso entre as diretrizes da BNCC, que reconhecem a leitura como eixo estruturante da área de Linguagens, e a escassez de políticas formativas que deem centralidade a essa dimensão. Nesse sentido, sua fala explicita a lacuna existente entre o discurso oficial e as condições reais de trabalho e formação, o que reforça a crítica de Neves e Boff (2023) à ausência de projetos formativos comprometidos com a leitura como prática emancipatória

Apresento, a seguir, o relato do professor A, que é natural de Varginha, Minas Gerais, nascido em 1961, portanto tem 63 anos, migrou com a família, ainda na infância, para Santa Mariana, no norte do Paraná, região marcada, à época, pelo auge da cultura cafeeira. Com uma trajetória profundamente vinculada à educação, atua há

quarenta anos como profissional da área, com experiências nas redes pública e privada de ensino. Sua vivência atravessa diferentes contextos históricos, sociais e pedagógicos, conferindo-lhe um olhar sensível e comprometido com a formação humana ao longo do tempo. Sua narrativa manifesta uma busca ativa por atualização, com destaque para o uso de recursos digitais e o interesse por temas interdisciplinares, especialmente aqueles que aproximam a leitura da análise do contexto social contemporâneo.

A sua formação acadêmica demonstra um movimento marcado por dedicação à área de Letras e pela contínua busca por qualificação no campo da educação e da literatura. Seu ingresso no ensino superior se deu em 1978, ao ser aprovado no curso de Ciências Contábeis na Faculdade de Ciência e Letras de Cornélio Procopio, atual Universidade Estadual do Paraná. No entanto, por não se identificar com a área, optou pela desistência. No ano seguinte, em 1979, foi aprovado no curso de Letras Anglo-Portuguesas, na mesma instituição, tendo concluído essa graduação, que consolidou seu vínculo com os estudos linguísticos e literários.

No campo da pós-graduação, o professor A realizou duas especializações. A primeira, entre os anos de 1986 e 1987, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), teve como foco a Literatura Brasileira, com ênfase na personagem feminina na literatura nacional. Posteriormente, realizou outra especialização no Centro Universitário Cândido Rondon (UNIRONDON), em Cuiabá, na área de Metodologia do Ensino Superior.

Em relação à formação *stricto sensu*, foi aprovado, em 1996, no mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mas não deu continuidade ao curso por não se identificar com a linha de pesquisa. Em 1998, ingressou no mestrado da Universidade de Cuiabá (UNIC), na área de Educação, Cultura e Linguagem, tendo concluído o curso em 2003. O atraso na conclusão decorreu do furto do material de pesquisa, o que exigiu reorganização de sua produção acadêmica.

Sua trajetória formativa é acompanhada por uma ampla experiência no magistério, tanto na rede pública quanto na privada, e em diferentes níveis de ensino. Sua formação acadêmica, articulada à sua atuação docente, expressa um compromisso duradouro com a linguagem, a literatura e a formação de leitores críticos, consolidando uma identidade profissional marcada pela ética, pela resiliência e pela valorização da educação.

“Percebo que houve uma redução nos encontros formativos sobre leitura promovidos pela rede pública. Por isso, recorro à internet como minha principal fonte de atualização. Assisto a palestras e aulas de teóricos como Lúcia Santaella, que trata inclusive da leitura digital. Também tenho investido em livros de sociologia política, porque acredito ser essencial associar a leitura à compreensão do contexto social.”

Professor A (2025).

O professor evidencia uma busca autônoma por formação, especialmente na leitura de autores da sociologia política. Essa articulação entre leitura e contexto social demonstra maturidade intelectual e um olhar ampliado sobre o papel formativo da leitura. Contudo, sua dependência de conteúdos disponíveis na internet como alternativa à ausência de formações presenciais revela uma precarização das políticas públicas de formação continuada. A crítica que emerge aqui é estrutural: não basta cobrar do professor práticas leitoras críticas sem garantir a ele os meios institucionais para sustentar essa criticidade.

O professor reconhece que, embora nunca tenha refletido profundamente sobre os fundamentos teóricos da leitura, sua prática está fortemente associada à leitura crítica. Para ele, ler vai além da interpretação literal das palavras, pois envolve a atribuição de sentido à realidade. Para embasar sua prática docente, utiliza materiais atualizados como jornais e revistas, O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e O Globo, que consulta diariamente.

No campo acadêmico, destaca Paulo Freire como referência central, principalmente por sua concepção libertadora da leitura. Além disso, considera fundamentais as contribuições de Lúcia Santaella, particularmente no que diz respeito à leitura digital; de Ângela Kleiman, com sua abordagem voltada ao letramento; e de Eni Orlandi, que lhe proporcionou uma compreensão da leitura como um processo de construção de sentidos vinculado ao discurso.

Ao relatar a redução de formações institucionais e a busca autônoma por conteúdo online, o docente evidencia uma postura ativa e crítica diante da precarização da formação continuada. Sua escolha por estudos de sociologia política e por autoras como Lúcia Santaella revela uma preocupação em articular leitura e contexto social, dimensão que bell hooks (2013, p. 63) considera essencial na constituição de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação.

Para hooks, o ato de ensinar precisa ser compreendido como uma prática de liberdade, o que implica vincular o conteúdo escolar à realidade vivida pelos sujeitos. Quando o professor A afirma que *“acredita ser essencial associar a leitura à*

*compreensão do contexto social*”, ela reivindica um trabalho com a leitura que ultrapasse a decodificação e convoque os estudantes a interpretar o mundo, gesto que transforma a sala de aula em espaço de conscientização crítica. Nessa perspectiva, sua fala não apenas denuncia a fragilidade das políticas de formação docente na área da leitura, como também exemplifica o que bell hooks entende por ensinar com paixão, isto é, uma prática que une teoria e afeto, linguagem e ação, escola e sociedade.

Apresento, a seguir, a trajetória profissional do professor W, cuja atuação revela versatilidade no exercício da docência e comprometimento com a educação básica, especialmente no ensino da Língua Portuguesa. Sua experiência contempla diferentes componentes curriculares, o que contribui para uma prática pedagógica mais ampla e sensível à diversidade dos contextos escolares.

O professor W tem 35 anos e atua na área da educação há quatorze anos. Atualmente, leciona exclusivamente a disciplina de Língua Portuguesa, mas ao longo de sua carreira já ensinou também Arte, Espanhol e Inglês. Está com oito turmas no total, sendo duas do ensino fundamental e seis do ensino médio. No ensino médio, leciona para duas turmas de segundo ano e quatro de terceiro ano. No ensino fundamental, trabalha com duas turmas de nono ano.

Neste ano de 2025, está vinculado apenas à rede estadual de ensino. Até o ano anterior, também lecionava na rede particular, onde atuou por quase dez anos. Possui graduação em Letras e recentemente concluiu uma especialização em Metodologia do Ensino Superior. Em relação à sua experiência profissional na educação, relata que gosta da área e de lecionar, mas observa que, atualmente, o trabalho docente tornou-se excessivamente burocrático.

Aponta que há grande preocupação com resultados, o que, segundo ele, tem deixado os professores em segundo plano. Observa que o foco tem sido quase exclusivamente o aluno, incluindo aspectos emocionais, e que, ao mesmo tempo, há uma sobrecarga de exigências para os docentes, com muitas formações e tarefas burocráticas, como elaboração de planos, roteiros e documentos diversos.

Ressalta que a pressão gerada pelas avaliações externas também é intensa, a ponto de, por vezes, não saber como proceder diante de tantas demandas. Comenta, em tom de desabafo, que costuma brincar com suas coordenadoras dizendo “deixa eu dar aula”, pois considera o cenário atual bastante complicado. Destaca,

especialmente, a dificuldade de lecionar para as turmas finais, como o terceiro ano do ensino médio e o nono ano do ensino fundamental.

A seguir, apresento o seu relato, que descreve sua participação em formações continuadas oferecidas pela rede pública de ensino. Sua fala evidencia o investimento em propostas formativas que articulam teoria e prática, com ênfase em metodologias ativas e experiências interativas que procuram ressignificar o ensino da leitura no contexto escolar contemporâneo.

“Tenho participado das formações da Secretaria de Educação - Seduc, que abordam teorias de leitura, leitura crítica, sala de aula invertida e projetos como cafés e chás literários. Essas formações são presenciais e online, e oferecem dinâmicas práticas que enriquecem bastante nosso trabalho em sala de aula.”

Professor W (2025).

A abordagem do professor W ressoa com a perspectiva de Neves e Boff (2023, p. 34), quando defendem que uma formação docente voltada à leitura deve ser concebida como um espaço de escuta, criação e negociação de sentidos, em que a prática pedagógica não seja apenas a aplicação de técnicas, mas a invenção de caminhos sensíveis em diálogo com os sujeitos e os territórios escolares. Para os autores, o trabalho com a leitura precisa estar ancorado em propostas que favoreçam a problematização do mundo e a construção coletiva de sentidos, respeitando a diversidade de vozes e experiências que compõem a escola.

A escolha da docente por participar dessas formações e mobilizar suas práticas em sala de aula a partir de experiências coletivas e afetivas de leitura, como cafés e chás literários, revela o compromisso com uma pedagogia da escuta e da presença, que se sustenta, como propõem Neves e Boff (2023), na articulação entre saberes docentes e práticas culturais do cotidiano escolar.

A adesão às formações promovidas pela Seduc demonstra uma disposição ativa em incorporar novas metodologias. Há uma valorização da formação contínua com ênfase em experiências práticas. Porém, ainda que as formações sejam descritas como enriquecedoras, é necessário problematizar se essas dinâmicas garantem de fato a reflexão crítica sobre o que se entende por leitura. A ausência de menções a teóricos ou a debates epistemológicos sugere que o foco recai na dimensão metodológica, o que pode gerar práticas desconectadas de uma perspectiva crítica de leitura.

O professor afirma ter como base teórica as contribuições de Bakhtin. Para ele, a leitura configura-se como um ato dialógico, no qual o leitor interage ativamente com o texto, interpretando-o e ressignificando seus sentidos. Essa concepção orienta suas escolhas pedagógicas, uma vez que acredita que o leitor deve ocupar uma posição de protagonismo no processo de construção de significados.

Apresento, a seguir, a trajetória da professora S, cuja experiência no magistério revela uma atuação consolidada no ensino da Língua Portuguesa. Ao longo de sua carreira, transitou por diferentes componentes curriculares, o que lhe conferiu uma formação pedagógica ampliada.

A professora S tem 56 anos e atua na área da educação há 17 anos, ministrando principalmente aulas de Língua Portuguesa. Já lecionou outros componentes curriculares ao longo de sua trajetória, mas, agora, trabalha exclusivamente com esse componente. Atualmente, está responsável por seis turmas, distribuídas entre o primeiro, o segundo e o terceiro ano do ensino médio. A maior parte das turmas é de primeiro ano, sendo apenas uma de segundo ano e uma de terceiro ano.

Em relação à sua formação acadêmica, é graduada em Letras e possui uma especialização em Educação Infantil. Escolheu essa área para aprofundar sua compreensão sobre o processo de alfabetização, motivada pela dificuldade que percebia em seus alunos, que chegavam ao ensino médio sem saber ler ou escrever adequadamente. Como não teve formação inicial voltada para esse processo — já que não cursou o magistério, indo direto para a faculdade de Letras —, sentiu a necessidade de buscar esse conhecimento por conta própria.

Ao descrever sua experiência profissional na educação, expressa sentimentos ambíguos. Considera a trajetória, ao mesmo tempo, satisfatória e deprimente. Afirma que, em certos momentos, parece estar passando por uma fase boa, mas logo em seguida sente-se em queda. Relata que a grande quantidade de atribuições e exigências da profissão tem afetado diretamente sua saúde mental. Confessa que, atualmente, não consegue conciliar trabalho e estudo, algo que antes pretendia fazer. Reconhece e elogia quem consegue dar conta de ambas as tarefas, pois, em sua vivência, essa sobrecarga impactou sua mente e sua vida.

Acrescenta que a vida particular do professor também é profundamente afetada pelas demandas da profissão. Apesar de gostar de ser professora e de apreciar a docência, revela que, se pudesse voltar no tempo, talvez tivesse escolhido outro

caminho profissional. A seguir, apresento seu relato, que evidencia como a sobrecarga docente interfere em sua relação com a leitura.

Suas palavras revelam as tensões entre o desejo de aprofundamento pessoal e as exigências institucionais, situando sua atualização profissional no campo das metodologias ativas e das transformações trazidas pelas tecnologias digitais.

“Reconheço que, por questões pessoais e pela sobrecarga de trabalho, não tenho conseguido realizar leituras por prazer. Participei recentemente de uma formação sobre metodologias ativas, impulsionada pelas demandas escolares. Realizo leituras obrigatórias que respondem às exigências da escola e às transformações contemporâneas, especialmente no uso de tecnologias.”

Professor S (2025).

Talvez esse seja um dos relatos mais preocupantes dentre os coletados na pesquisa. A professora manifesta, com honestidade e sensibilidade, os impactos da sobrecarga docente sobre sua própria formação leitora. O fato de depender majoritariamente de leituras obrigatórias, determinadas pelas demandas escolares, e não de escolhas motivadas por interesse pessoal ou por autonomia intelectual, evidencia um processo de adoecimento silencioso.

Essa condição compromete significativamente seu papel como mediadora da leitura, fragilizando sua atuação pedagógica. O cenário descrito exige um olhar atento para as condições concretas de trabalho enfrentadas pelos professores e reforça a urgência de políticas de valorização profissional que ultrapassem o oferecimento de formações técnicas. Torna-se imprescindível garantir tempo, estrutura e estímulo à leitura como prática emancipadora também para o docente.

Essa realidade é interpretada com potência crítica à luz de bell hooks (2013, p. 92), ao afirmar que “ensinar é um ato profundamente conservador quando não desafiamos a estrutura que nos obriga a seguir adestramentos ao invés de despertar desejos”. A leitura compulsória, reduzida a um dever institucional, é o oposto do que hooks entende como ensino libertador, pautado na construção de vínculos afetivos e éticos com o conhecimento. O desejo de ler, segundo a autora, só floresce quando o docente também é sujeito de escuta, cuidado e reinvenção, algo que o excesso de demandas tende a suprimir.

Complementarmente, Neves e Boff (2023, p. 37) chamam atenção para as formas como o trabalho docente tem sido capturado por lógicas de performatividade e produtividade, em que os processos formativos deixam de considerar os tempos e os desejos dos professores. A atualização técnica, ainda que necessária, não pode

se sobrepor ao tempo da formação sensível. A leitura, nesse contexto, é deslocada de sua potência formativa para um lugar de resposta técnica às transformações escolares, o que empobrece a vivência pedagógica e a inventividade do professor.

No que diz respeito às referências teóricas que embasam sua concepção de leitura, a professora destaca Paulo Freire como sua principal influência, por compreender a leitura como um ato de libertação. Além dele, menciona as contribuições de Vygotsky e Piaget, cujas teorias reforçam a ideia de que a leitura é uma prática construída na interação social e na atividade reflexiva do sujeito. Essas bases teóricas orientam seu esforço em transformar os alunos em participantes ativos do processo de leitura, mesmo diante dos inúmeros desafios do cotidiano escolar.

Com base nas falas docentes, construo a leitura de que os relatos produzidos pelos professores sobre suas atualizações em relação às novas teorias e práticas de leitura revelam um cenário denso, atravessado por tensões, incertezas e contradições. Trata-se de um campo complexo, no qual coexistem esforços de renovação pedagógica e desafios persistentes ligados à formação continuada, ao acesso a materiais teóricos e à apropriação crítica do conhecimento, e é justamente nessa complexidade que reside a urgência da discussão.

Ao me debruçar sobre esses relatos, identifico uma tensão constante entre o desejo dos docentes por uma formação crítica e contínua e a precarização dos mecanismos institucionais que deveriam, em tese, garantir tal formação. Trata-se de uma contradição estrutural que, infelizmente, atravessa o cotidiano da educação pública brasileira.

Percebo, por exemplo, que alguns professores conseguem construir, ainda que de forma isolada, percursos próprios de atualização teórica, como é o caso do professor A, que associa leitura a reflexões sociológicas e políticas, evidenciando um esforço consciente de ampliação de repertório. Essa autonomia intelectual, no entanto, é exceção — e não regra.

A maioria dos docentes permanece atrelada às formações oferecidas por instâncias governamentais, formações estas que, na maior parte dos casos, apresentam caráter pontual, tecnicista e focado na operacionalização de estratégias. O que falta é profundidade epistemológica, espaço para o debate crítico e contínuo sobre o que significa formar leitores em um mundo em constante transformação. Chama-me particularmente a atenção o relato da professora S, que menciona não



conseguir realizar leituras por prazer em função da sobrecarga de trabalho e das exigências burocráticas da escola.

Esse tipo de depoimento escancara um aspecto doloroso da profissão docente: o esgotamento físico e simbólico. Há uma cobrança intensa para que esses sujeitos formem leitores críticos, mas, paradoxalmente, são-lhes negadas as condições mínimas para que exerçam sua própria prática leitora de forma plena, reflexiva e significativa. Esse dado, longe de ser anedótico, expõe uma crise de fundo nas políticas educacionais que não reconhecem o professor como sujeito leitor.

Entendo que a fragmentação e a insuficiência das formações voltadas à leitura não são falhas pontuais, mas sintomas de uma lacuna estrutural. Há um abismo entre o que é enunciado nos documentos oficiais, como a BNCC, que posiciona a leitura como eixo central da aprendizagem, e aquilo que é efetivamente garantido aos docentes. Ao escutar os docentes e traçar um perfil destes profissionais, torna-se evidente que a leitura tem sido, muitas vezes, esvaziada de seu potencial crítico, reduzida a uma prática técnica, reprodutiva, desprovida de densidade cultural, histórica e política.

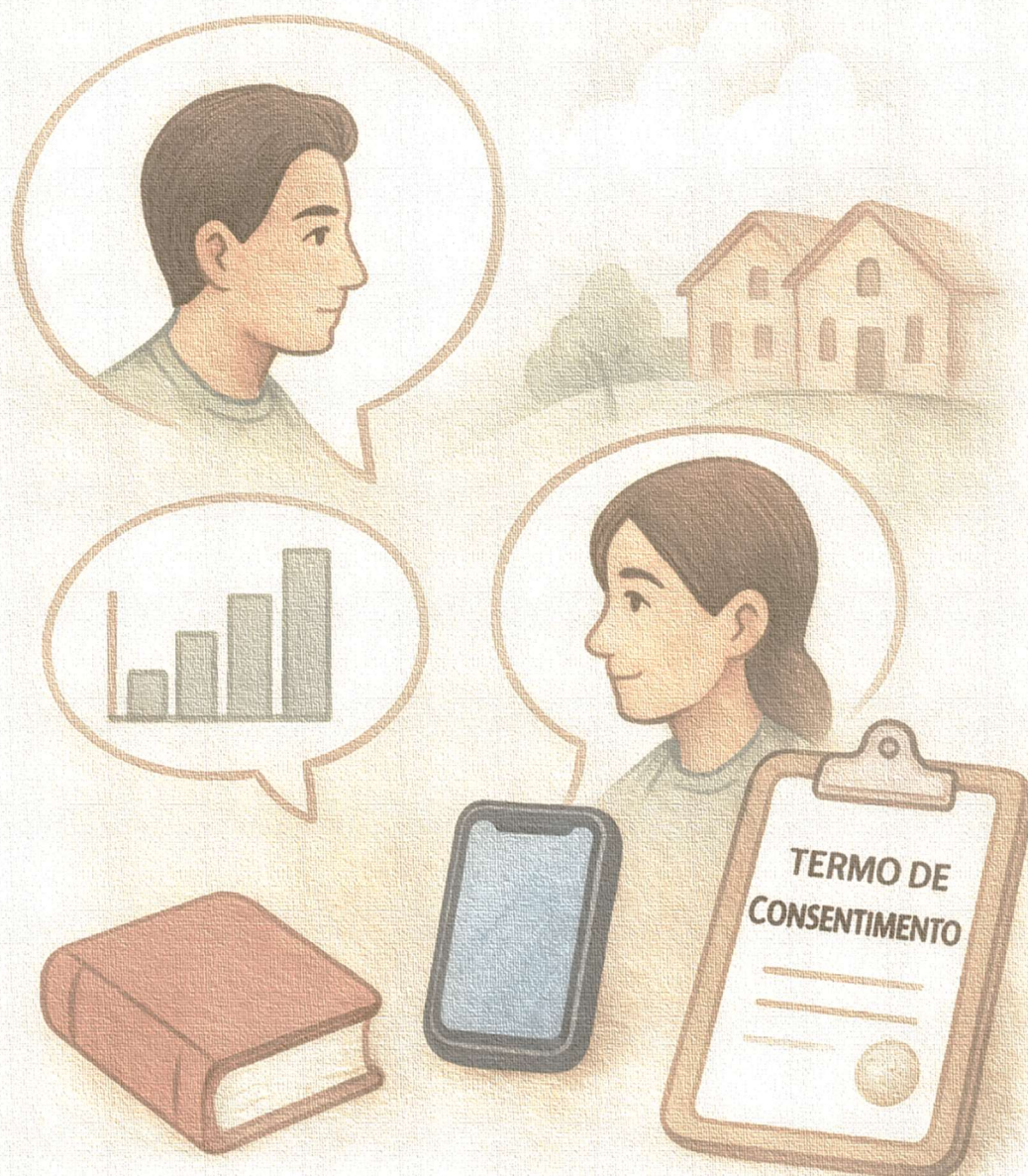
Por isso, defendo a urgência de reposicionar a leitura como dimensão fundante da formação docente. Não se trata apenas de tratá-la como conteúdo didático, mas de reconhecê-la como experiência vital, formadora da subjetividade do professor. A formação leitora deve ser compreendida como um direito inalienável, sustentado por políticas públicas que assegurem tempo, espaço, acesso e interlocução com as teorias e práticas mais atuais. Formar leitores não é tarefa delegável apenas ao professor de língua portuguesa; é missão coletiva que requer o envolvimento de toda a instituição escolar, e, mais amplamente, do Estado.

Portanto, reafirmo: promover uma formação leitora crítica para os docentes do Ensino Médio é uma ação política de extrema urgência. Isso exige o rompimento com uma lógica tecnicista que ainda estrutura a maioria das propostas formativas e a valorização da autonomia intelectual do professor como condição para a transformação social. Afinal, não se forma um estudante crítico sem antes garantir que seu professor também o seja, leitor de textos, do mundo e de si mesmo.

# Capítulo VI

## Resultados e Discussão das entrevistas

**Uma análise das narrativas de docentes  
de duas escolas em Cuiabá - MT**



## **CAPÍTULO VI – RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS: A PRIMEIRA PARTE - UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE DOCENTES DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CUIABÁ/MT**

Analisar a leitura no contexto do Ensino Médio exige muito mais do que olhar para os textos que circulam em sala de aula. É preciso ouvir os professores, compreender suas escolhas, suas angústias e suas estratégias para fazer da leitura uma prática viva, situada e socialmente significativa. Ao mergulhar nas narrativas de docentes de duas escolas públicas estaduais de Cuiabá/MT, encontrei trajetórias marcadas por esforço, criatividade e resistência. Nessas vozes, a leitura aparece não apenas como conteúdo escolar, mas como ferramenta de mediação entre os sujeitos e o mundo, um mundo complexo, desigual e, muitas vezes, desmotivador para quem ensina e para quem aprende.

Neste capítulo, compartilho parte dessa escuta, estruturada em três categorias que emergiram da análise do material empírico: as concepções de leitura que orientam as práticas pedagógicas; as estratégias didáticas mobilizadas no cotidiano da sala de aula; e a visão que os (as) professores constroem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua experiência concreta de aplicação. Essas categorias não se apresentam de forma isolada ou rígida. Ao contrário, elas se entrelaçam e se tencionam, revelando sentidos diversos sobre o que significa ensinar leitura no Ensino Médio hoje.

No capítulo seguinte, volto o olhar para outra dimensão essencial da leitura na escola: os desafios e as possibilidades de engajamento dos estudantes, conforme percebidos pelos docentes. Assim, ao dividir a análise em dois capítulos, busco dar visibilidade tanto às vozes de quem ensina quanto às percepções sobre quem aprende, compondo, assim, um quadro mais amplo e dialógico das práticas de leitura no Ensino Médio.

Ao organizar a análise dessa forma, busquei respeitar a complexidade dos depoimentos, evitando reduções ou enquadramentos artificiais. O que apresento aqui não é um diagnóstico, tampouco uma síntese apressada. Trata-se de um mapa de sentidos, construído a partir das falas docentes, que me permitiu pensar com os professores, e não apenas sobre eles.

Ao realizar esta investigação, meu objetivo foi compreender como os professores de duas escolas públicas estaduais de Cuiabá, Mato Grosso, pensam,

experienciam e significam a leitura em suas práticas pedagógicas cotidianas. As narrativas aqui analisadas foram construídas a partir de entrevistas realizadas em janeiro de 2025 e organizadas em cinco categorias analíticas que buscam desvelar os sentidos, tensões e possibilidades do ensino de leitura no ensino médio público brasileiro. Como doutoranda em educação, envolvida há anos com os desafios da escola pública, reconheço que dar visibilidade às vozes docentes é reconhecer o lugar de enunciação de quem diariamente lida com os limites e as potências da prática educativa.

Na primeira categoria, analiso as concepções de leitura expressas pelos professores, evidenciando as múltiplas compreensões que sustentam suas práticas, como salienta Kleiman (2008, p. 18), “os modelos de letramento que orientam as práticas docentes não são neutros: eles revelam modos de entender o mundo, o sujeito e a escola”. Ao escutar as falas dos docentes, procuro não apenas categorizá-las, mas interpretá-las à luz dos contextos em que são produzidas, contextos atravessados por políticas públicas, desigualdades históricas e disputas de sentido sobre o papel da leitura na formação escolar.

Na segunda categoria, dedico-me à análise das estratégias pedagógicas de leitura, ou seja, daquilo que de fato se realiza em sala de aula. Muitas vezes, há um descompasso entre o que o professor concebe e o que ele consegue efetivamente realizar. Nesse sentido, Charlot (2001, p. 77) afirma que “o aluno só aprende aquilo que faz sentido para ele”, o que implica reconhecer que as práticas pedagógicas não se reduzem às intenções, mas às condições concretas que permitem, ou limitam, a produção de sentido.

Na terceira categoria, examino a relação entre as práticas docentes de leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao dialogar com esse documento normativo, busco entender como os professores o interpretam, se ele contribui ou não para suas práticas e quais as tensões existentes entre a proposta oficial e a realidade escolar. Embora os docentes reconheçam avanços teóricos da Base, como a valorização da leitura crítica e da formação cidadã, denunciam o abismo entre a proposta normativa e a realidade escolar.

## 6.1 O que é leitura para os professores: perspectivas e sentidos atribuídos

Compreender como os professores concebem a leitura no contexto escolar é essencial para desvelar os sentidos que orientam suas práticas pedagógicas. Debrucei-me nesta análise na busca de entender os discursos dos docentes de duas escolas públicas da Secretaria de Educação - Seduc/MT, a partir das entrevistas realizadas em janeiro de 2025. Neste primeiro momento, visei analisar trechos das entrevistas que respondessem à questão norteadora – "Como você define leitura e qual a sua importância no contexto escolar e social contemporâneo?". Isso me permite adentrar as representações que esses profissionais constroem sobre o ato de ler, evidenciando vínculos entre suas experiências formativas, suas crenças sobre o papel da escola e os desafios impostos pela contemporaneidade.

Ao lançar luz sobre essas vozes, busco compreender o discurso docente em sua articulação com a realidade das escolas públicas de ensino médio, analisando os impactos que suas concepções de leitura exercem sobre as práticas pedagógicas e sobre o processo de formação leitora dos estudantes. Ao mesmo tempo, analisar como tais concepções dialogam, ou não, com as diretrizes educacionais vigentes, as políticas públicas de leitura e o cotidiano escolar marcado por múltiplos desafios formativos.

Nesse sentido, é importante também reconhecer os modos como os professores compreendem, ensinam e experienciam a leitura não são neutros, tampouco universais. Como destaca Kleiman (2008), os letramentos do professor são historicamente construídos e culturalmente situados, moldados por suas trajetórias formativas, pelas condições de trabalho e pelas políticas educacionais em vigor:

Os letramentos do professor, ou seja, o modo como ele concebe, pratica e ensina a leitura, são construções sociais e históricas. Eles não são neutros, tampouco naturais: resultam de experiências escolares, acadêmicas e culturais, e impactam diretamente a maneira como o ensino da leitura se realiza em sala de aula. [...] O professor atua como mediador de práticas de letramento que refletem sua visão de mundo, sua formação e o contexto escolar em que está inserido. (Kleiman, 2008, p. 23)

Isso significa que a forma como o docente ensina a leitura está diretamente ligada à sua visão de mundo, à sua formação e às condições concretas de trabalho que enfrenta. Como doutoranda em educação, compreendo que essa perspectiva



desloca o foco das metodologias prontas para a dimensão humana e contextual da prática docente, reconhecendo o professor como sujeito que interpreta, escolhe e media os sentidos da leitura, influenciando profundamente o modo como seus estudantes se relacionam com os textos e com o próprio ato de ler.

A seguir, apresento o relato do professor N da escola A sobre sua concepção de leitura e a importância desse processo na formação do sujeito em contextos sociais diversos.

"Compreendo a leitura como uma habilidade complexa de comunicação que desenvolvemos enquanto seres humanos [...] até mesmo ouvir o sinal da escola pode ser compreendido como um ato de leitura [...] considero que a leitura é importante não apenas para a comunicação, mas também para a minha existência como sujeito em um contexto social altamente comunicativo".

Professor N (2025).

A fala do professor — ao afirmar que “até mesmo ouvir o sinal da escola pode ser compreendido como um ato de leitura” — ressoa diretamente com a abordagem dos Novos Estudos do Letramento, especialmente com a concepção de que a leitura é um ato de construção de sentido contextualizado. Neste sentido,

[...] os letramentos devem ser compreendidos como práticas sociais, e não apenas como habilidades neutras ou técnicas. Isso significa que a leitura e a escrita sempre ocorrem em contextos culturais específicos, carregados de significados, valores e relações de poder. [...] Em vez de pensar em letramento como um conjunto de competências universais, devemos reconhecer os múltiplos letramentos que emergem das diferentes realidades sociais. (Street, 2014, p. 97).

A afirmação de que “os letramentos devem ser compreendidos como práticas sociais, e não apenas como habilidades neutras ou técnicas” nos convida a romper com uma concepção reducionista do ato de ler, muitas vezes presente no cotidiano escolar, especialmente no ensino médio. Para o autor, ler e escrever não são apenas processos cognitivos ou instrumentos de avaliação escolar, mas práticas culturais situadas, atravessadas por significados, valores, ideologias e relações de poder. Essa compreensão é particularmente relevante quando pensamos nas práticas de leitura desenvolvidas nas escolas públicas brasileiras, marcadas por uma profunda diversidade social e por desafios estruturais persistentes.

Reconhecer a leitura como prática social significa, antes de tudo, compreender que os estudantes chegam à escola com repertórios próprios de leitura, moldados por suas vivências familiares, comunitárias, digitais e afetivas.

No contexto do ensino médio, isso implica uma urgência: escutar as múltiplas formas de leitura que os jovens já realizam — nos memes, nas redes sociais, nas músicas, nos símbolos da periferia — e legitimá-las como ponto de partida para a formação de leitores críticos. Além disso, a sua concepção de leitura também revela uma perspectiva discursiva e ampliada do ato de ler, indo além do texto escrito. Ele reconhece a leitura como um processo que perpassa todas as formas de comunicação, inclusive não verbais, como o sino que toca nas escolas, as obras de arte ou as manifestações religiosas. Sua visão dialoga também com a proposta de Kleiman (2008), que entende a leitura como prática social que requer compreensão contextual e intencionalidade.

Ao considerar que “até mesmo ouvir o sinal da escola pode ser compreendido como um ato de leitura”, o professor expande o conceito para além do verbal, acolhendo uma noção de leitura semiótica e multimodal. Essa abordagem dialoga com os pressupostos de Koch (2009, p. 45), que aponta que a compreensão textual envolve “atividades inferenciais complexas que exigem do leitor a mobilização de conhecimentos prévios, linguísticos e extralinguísticos”. Assim, toda situação comunicativa — mesmo não verbal — exige a atribuição de sentido e, portanto, constitui um ato de leitura.

Outro aspecto marcante na fala do professor é a defesa da leitura como instrumento de subjetivação e reconhecimento social. Ele entende que o desenvolvimento dessa competência contribui para que o sujeito se insira criticamente na sociedade. Biesta (2010), nos ajuda a interpretar esse relato. Para o autor, a educação deve ir além da simples aquisição de conhecimento ou da socialização em normas preestabelecidas. Ela deve possibilitar a subjetivação, ou seja, o surgimento do sujeito como alguém que é capaz de agir e pensar de modo próprio no mundo. Ao declarar que a leitura tem valor para sua própria existência como sujeito, o professor exprime uma dimensão subjetivadora da prática leitora, alinhada à concepção desse autor, que compreende a educação como espaço de emergência do sujeito ético, autônomo e situado.

É nesse mesmo espírito que bell hooks (2013) defende a leitura como prática de liberdade. Para a autora, ler é um ato de resistência contra os silenciamentos impostos pelas estruturas opressoras. No espaço escolar — muitas vezes domesticador e normativo —, reconhecer a leitura como um gesto de subjetivação é uma forma de ruptura com a lógica de adestramento. A leitura, assim compreendida,

torna-se espaço de escuta e reinvenção, de insurgência e pertencimento. Quando o professor afirma que a leitura integra sua existência em um “contexto social altamente comunicativo”, ele reivindica o direito de ser sujeito ativo no processo educativo, não apenas mediador de conteúdo.

Além disso, essa leitura docente dialoga com a proposta de Nóvoa (2019), quando defende que a docência só se realiza plenamente em uma “casa comum” de saberes e práticas compartilhadas, em que os professores assumem sua condição de sujeitos que leem o mundo e transformam a escola por meio da linguagem. O excerto revela uma prática docente que habita essa casa comum — que se vê não como aplicador de métodos, mas como sujeito epistêmico e político, constituído pela linguagem e por ela transformador do real. Vejamos mais um excerto do relato:

“Quando estou diante de um texto escrito, é claro que é necessário decodificar as palavras e compreender o contexto geral. Entretanto, mesmo diante de uma obra artística que não utiliza palavras, realizo um processo de leitura. Nesses casos, compreender o contexto histórico da obra, o momento em que ela me é apresentada e minha própria vivência contribuem para minha compreensão.

Professor N (2025).

A abordagem do professor ao tratar a leitura de uma obra de arte como ato de leitura revela essa dimensão ideológica da leitura. Diante dessa narrativa, podemos perceber uma concepção crítica, social e múltipla da leitura, que rompe com modelos tradicionais e propõe uma prática pedagógica mais coerente com a complexidade do mundo contemporâneo. Conhecendo um pouco sobre sua formação acadêmica, podemos entender a adoção de certas práticas pedagógicas.

“Durante minha formação em Letras, especialmente na UFMT, fui bastante influenciado pela perspectiva da análise do discurso. Essa abordagem contribuiu significativamente para minha compreensão de leitura. Entre os autores que mais me impactaram, destaco Bakhtin, sobretudo pela obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Esse foi um dos primeiros contatos que tive com uma reflexão mais profunda sobre leitura. Além dele, Roxane Rojo também foi uma autora importante, principalmente quando aborda o letramento crítico. Ela amplia nossa visão sobre o ensino da língua e da leitura. Ingedore Koch também contribuiu para essa formação, especialmente no que diz respeito à compreensão textual. Todo o curso de Letras colaborou para consolidar essa visão, inclusive pelo contato com a literatura e pela necessidade de interpretar textos com o corpo e a voz, como numa declamação.”

Professor N (2025).

A fala do professor revela um percurso formativo profundamente marcado pela abordagem discursiva da linguagem, especialmente a partir da teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin. Ao mencionar que foi “impactado” pela leitura de *Marxismo e Filosofia*



da Linguagem, o docente aponta para uma concepção de linguagem não apenas como estrutura, mas como prática social concreta, que constitui o sujeito e as relações no mundo.

Bakhtin (2006) propõe que toda enunciação deve ser compreendida como um ato profundamente responsivo, imerso em múltiplas vozes sociais e marcado por seu contexto histórico. Sob essa perspectiva, a leitura deixa de ser entendida como uma mera decodificação de sinais e passa a constituir-se como um processo de interação dinâmica entre o texto, o leitor e seu ambiente sociocultural. Dessa forma, ler é engajar-se em um diálogo vivo, no qual significados são negociados, reinterpretados e situados em relações de sentido que transcendem o plano puramente linguístico.

A valorização do discurso como prática viva ressoa diretamente com os princípios de Freire (1989), que defende que não há leitura neutra: todo ato de ler é, também, um ato de interpretar o mundo. Ao destacar que a leitura foi potencializada pelo corpo e pela voz — por meio da declamação literária —, o professor exprime um entendimento de que o saber não é abstrato, mas incorporado, vivido, situado na experiência concreta. O gesto de "ler com o corpo" é, nesse sentido, profundamente político: ativa a presença do sujeito na linguagem e transforma a sala de aula em espaço performativo de humanização, como desejava bell hooks (2013).

É possível observar, também, um tensionamento fecundo entre a tradição estruturalista (representada por Koch) e a virada social-discursiva (Bakhtin, Rojo). O docente não rejeita as contribuições da linguística textual, pelo contrário, reconhece nelas uma base importante para a construção da compreensão leitora.

Contudo, é visível que sua formação transita para uma concepção mais crítica e ampliada, como propõe Roxane Rojo (2012), ao defender o letramento crítico como prática de inserção no mundo e não apenas de domínio das formas linguísticas. O letramento, nesse viés, passa a ser concebido como "ação situada", e a leitura, como prática social de atribuição de sentido em diferentes esferas da vida.

A formação em Letras é lembrada como espaço de ruptura e de ampliação da consciência crítica sobre a linguagem, o que nos permite trazer à tona o conceito de sujeito epistêmico, discutido por Nóvoa (2019). Para esse autor, é necessário romper com a lógica de formação técnica e reconhecer o professor como produtor de saber e de cultura.

Nesse sentido, o relato do docente é exemplar: ele se apropria dos referenciais teóricos como parte de sua constituição identitária, reconhecendo que seu modo de

ensinar leitura está diretamente ligado às experiências formativas vividas na universidade, em especial nas práticas de leitura literária que envolvem o corpo e o afeto. Como professora, compreendo que essa narrativa reafirma a importância de uma formação docente que vá além do conteúdo e inclua experiências estéticas, corporais e subjetivas.

A leitura não é apenas o que se compreende intelectualmente, mas o que se vive, o que se sente, o que se encarna na voz. Nessa perspectiva, como defende Dal'Igna (2023), o professor é um mediador cultural que atua entre linguagens, corpos e tempos, e sua prática leitora se faz também performativa, evocativa, sensível. O gesto de declamar um poema, interpretar um conto ou encenar um texto literário revela não apenas domínio linguístico, mas um compromisso com a humanização do ensino. Além disso, o professor compreende a leitura como prática de atribuição de sentidos, que se estende para além dos textos escritos, alcançando as múltiplas linguagens e manifestações sociais.

Reconheço a importância de considerar a leitura como prática significativa no Ensino Médio, etapa em que os estudantes vivenciam complexidades culturais, midiáticas e sociais diversas. Ao enfatizar a leitura enquanto atividade comunicativa e crítica, o professor atua não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador capaz de articular textos, contextos e experiências de vida, promovendo reflexão e interpretação autônoma.

Nesse sentido, a mediação docente deve possibilitar que os estudantes construam sentido de forma ativa, relacionando os textos com suas realidades e com o mundo social que os cerca. Kleiman (2007) reforça que a escola deve oferecer oportunidades de letramento que vão além da decodificação, favorecendo a formação de leitores críticos e conscientes, capazes de interagir com diferentes gêneros, linguagens e práticas sociais.

Todo o seu relato, é um convite para pensarmos a leitura como um gesto de interpretação constante da realidade. No ambiente do ensino médio, onde os estudantes se encontram muitas vezes alheios à leitura escolar formal, é urgente reconhecer e legitimar essas formas expandidas de leitura como ponto de partida para a formação leitora crítica.

Ao afirmar que a leitura é importante “para a minha existência como sujeito em um contexto social altamente comunicativo”, o professor introduz uma dimensão identitária e ética à leitura. Aqui, ler não é apenas compreender o texto, mas também

compreender-se no mundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da leitura como prática que ultrapassa o domínio técnico e se articula à formação identitária e cidadã dos estudantes do ensino médio. No documento, está previsto que:

A educação escolar deve promover experiências que favoreçam o desenvolvimento da identidade dos estudantes, a construção de seus projetos de vida e a atuação com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência, exercendo a cidadania plena por meio da participação ativa na vida social. Nesse contexto, a linguagem é fundamental para a construção de sentidos, o exercício da argumentação, o reconhecimento de si e do outro, e a atuação crítica na sociedade. (Brasil, 2018, p. 464)

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destaca que a educação escolar deve proporcionar experiências que favoreçam a construção da identidade dos estudantes, o desenvolvimento de projetos de vida e a atuação cidadã, promovendo autonomia, responsabilidade, flexibilidade e resiliência. Nesse processo, a linguagem assume papel central, permitindo a construção de sentidos, o exercício da argumentação e a compreensão crítica de si e do outro.

Essa perspectiva dialoga com Nóvoa (2019), ao considerar que o professor não apenas transmite conteúdos, mas projeta possibilidades de futuro ao mediar experiências educativas significativas. No Ensino Médio, as práticas de leitura podem se constituir como instrumentos de formação integral, conectando textos, contextos socioculturais e vivências dos estudantes, de modo a estimular reflexão crítica, construção de sentido e engajamento social. Assim, a leitura escolar deixa de ser uma simples habilidade técnica e passa a ser uma prática de intervenção no mundo, fortalecendo tanto a dimensão pessoal quanto a cidadã dos estudantes.

Acompanhe-me em mais uma parte do relato do professor N. Embora, ele não mencione diretamente os termos “currículo integrado” ou “currículo situado”, ele expressa ideias que dialogam claramente com esses conceitos, especialmente ao falar sobre a importância de aproximar a leitura da realidade dos estudantes e ao citar práticas pedagógicas interdisciplinares. O trecho mais próximo dessa concepção é:

“Costumo utilizar uma abordagem em três etapas: primeiro exponho o aluno ao texto; depois reflito com ele sobre essa leitura; por fim, revisito o texto em busca de novas compreensões. Valorizo o contato direto do estudante com o texto, seja uma propaganda, um poema ou um quadro. Em atividades práticas, organizo rodas de leitura e trabalhos colaborativos, como na experiência em que os alunos escreveram versos coletivamente a partir de palavras-chave extraídas de poemas. Também faço

associações entre obras clássicas e elementos da cultura popular, como novelas e séries, o que facilita a compreensão e aproxima o conteúdo da realidade dos alunos.”

Professor N (2025).

Essa fala evidencia uma prática que valoriza a leitura situada e contextualizada, integrando linguagens verbais e não verbais, textos artísticos e elementos culturais cotidianos, o que se alinha a uma proposta de currículo integrado. Essa abordagem revela uma prática docente intencionalmente construída a partir da mediação ativa, do contato direto com os textos e da valorização da experiência interpretativa dos estudantes. Ao propor uma abordagem em três etapas — exposição, reflexão e retomada —, o docente demonstra consciência da leitura como um processo dinâmico e contínuo de construção de sentido. O fato de incluir gêneros variados, como propagandas, poemas e obras visuais, indica uma concepção de leitura que ultrapassa os limites do texto escrito e acolhe a diversidade semiótica que compõe o cotidiano dos alunos do ensino médio.

A utilização de rodas de leitura, produção coletiva de textos e associação entre obras clássicas e referências da cultura popular revela uma perspectiva de ensino que compreende a leitura como prática social situada, em consonância com os Novos Estudos do Letramento e com as exigências de um currículo mais flexível, integrado e significativo. Como destaca Rojo (2012, p. 40), “a escola precisa se tornar um espaço de práticas letradas híbridas, em que diferentes discursos e linguagens possam ser legitimados e mediados pedagogicamente”.

Essa abordagem demonstra a tentativa do professor de superar o modelo tradicional e transmissivo de ensino, promovendo a escuta ativa, a participação e a autoria estudantil. Ao aproximar a leitura dos repertórios culturais dos jovens — como séries, novelas e experiências pessoais —, o professor adota um posicionamento coerente com os princípios de um currículo integrado e interdisciplinar, conforme preconizado pelas políticas educacionais contemporâneas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, afirma que o ensino deve promover “a construção de sentidos e de autoria, com base em múltiplas linguagens, considerando os contextos socioculturais dos estudantes e suas vivências” (Brasil, 2018, p. 467).

Coadunado com a concepção de leitura do professor, no que se refere a uma pedagogia da leitura crítica. Para tanto, é importante considerar os multiletramentos presentes na vida dos jovens, reconhecendo os diferentes modos de produzir sentido, inclusive os não verbais, como as linguagens visuais, musicais e corporais. De acordo

com Coelho (2023, p. 66), “é fundamental que o professor atue como tradutor de linguagens, articulando os sentidos da leitura escolar com os sentidos da leitura cotidiana dos estudantes”.

Passo agora ao relato da professora K, que concebe a leitura como prática fundamental no cotidiano e a valoriza enquanto processo intelectual e crítico, que ultrapassa a decodificação e envolve a construção ativa do sentido, podendo ser observado através de sua fala, abaixo:

"A leitura possui uma importância primordial em tudo o que realizamos [...] deve sempre propiciar um olhar crítico [...] essa interpretação exige uma leitura aprofundada, que percorre etapas desde a compreensão até a construção do sentido."

Professora K (2025).

Sua visão se alinha à de Paulo Freire (1996, p. 69), que defende que "ler é interpretar o mundo, é dar-se conta da realidade e das possibilidades de transformá-la". Ao destacar a importância da interpretação, a docente evoca também os estudos de Koch (2009), que entende a leitura como um processo inferencial, responsável por ativar conhecimentos prévios, contextuais e linguísticos. Para a professora, a leitura tem papel formativo, extrapolando a escola e alcançando o convívio social e relacional. Tal compreensão indica um entendimento coerente com os objetivos do letramento crítico (Rojo, 2009), uma vez que posiciona o leitor como sujeito responsável pela construção de sentidos e pela análise da realidade. Expressa uma concepção de leitura que articula criticidade, profundidade interpretativa e função social do ato de ler.

Quando a docente afirma que “a leitura é primordial e está presente em tudo o que realizamos” está, na verdade, afirmando que não existe ação humana dissociada de interpretação. A leitura não é vista como habilidade isolada, mas como um processo cognitivo, linguístico e ético que envolve etapas complexas e intencionais de construção de sentido.

Acredito que essa perspectiva exige que a escola reconheça a leitura em suas múltiplas linguagens: verbais, visuais, digitais, artísticas e simbólicas. Em consonância com isso, Coelho (2023, p. 12) defende que “é fundamental que o professor atue como tradutor de linguagens, articulando os sentidos da leitura escolar com os sentidos da leitura cotidiana dos estudantes”, evidenciando que a escola deve reconhecer e valorizar os diferentes repertórios de leitura que os estudantes trazem de suas

experiências sociais e culturais. Dessa forma, a mediação docente torna-se central para legitimar esses múltiplos modos de produção de sentido, promovendo não apenas habilidades técnicas, mas também formação crítica e reflexiva.

Reconheço nesta fala uma concepção coerente com os fundamentos da leitura formativa, que vai ao encontro dos desafios do ensino médio atual, em que os estudantes enfrentam uma avalanche de informações, mas nem sempre são convidados a atribuir sentidos críticos a elas.

No contexto das escolas públicas brasileiras, especialmente no Ensino Médio, o desafio de transformar a leitura em uma prática significativa que promova criticidade e autonomia intelectual permanece central. Esse relato evidencia a necessidade de repensar as estratégias de mediação docente e os espaços de leitura na escola. A docente ressalta, ainda, a importância de uma “leitura aprofundada”, que valoriza o tempo de maturação interpretativa, a mediação sensível do professor e o respeito ao ritmo e às experiências dos estudantes.

Em um cenário marcado pela aceleração digital e pela fragmentação das leituras, a construção ativa de sentido torna-se essencial. Nesse sentido, Abreu-Silva (2021, p. 24) argumenta que “o letramento crítico pressupõe práticas de leitura que estimulem o leitor a problematizar o mundo, relacionando textos, contextos e experiências, e que resistam à simples instrumentalização do ato de ler”.

Assim, promover a leitura como prática crítica implica resistir à lógica da performance e da superficialidade. Outro ponto que merece destaque é a associação feita entre leitura e criticidade. A professora K não apenas reconhece o papel social da leitura, mas também lhe atribui uma função transformadora, alinhada a uma educação voltada à emancipação. Essa concepção aproxima-se da perspectiva de Ribeiro (2021, p. 74), para quem a leitura é “um exercício de interpretação ativa da realidade, em que o leitor é convocado a interrogar o texto e o mundo”.

Tal perspectiva exige que o professor atue como mediador cultural e político, criando situações pedagógicas nas quais os estudantes sejam desafiados a pensar, argumentar, discordar e posicionar-se criticamente. Nesse sentido, a própria docente enfatiza que a leitura deve sempre propiciar um olhar crítico, o que demanda práticas que rompam com os modelos transmissivos ainda predominantes no cotidiano escolar.

O estudo de Cardona Leites, Cacciamani e Malavolta (2023, p. 5) reforça essa visão ao afirmar que “o trabalho com a teoria e o texto literário no Ensino Médio possibilitou o aumento do repertório cultural dos estudantes e uma ampliação de sua criticidade frente aos diferentes discursos”. Essa evidência revela que a mediação docente pautada no letramento crítico — em contraste com práticas meramente instrumentais de decodificação — apresenta um potencial transformador para o Ensino Médio.

Quando o professor articula textos literários, reflexões teóricas e contextos socioculturais, ele não apenas amplia o repertório dos estudantes, mas também estimula sua consciência crítica, incentivando-os a questionar discursos dominantes e a posicionar-se diante da realidade. Tal prática possibilita o encontro do aluno com múltiplas vozes e sentidos, promovendo não apenas a compreensão textual, mas também a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo e intervir nele.

Esse horizonte dialoga com a concepção da professora K, que entende a leitura como um ato que movimenta a reflexão, a consciência histórica e a autonomia intelectual. Ele nos convoca a repensar o ensino da leitura como espaço de produção de subjetividade crítica, e não como mera preparação para exames ou exercícios mecânicos de memorização.

Além disso, a fala da docente evidencia a necessidade de reconhecer a escola como um espaço formativo, capaz de dialogar com a diversidade de práticas leitoras dos estudantes do Ensino Médio. Um dos maiores desafios atuais consiste em resgatar o valor formativo e crítico da leitura, evitando que ela se torne instrumento de controle ou de domesticação intelectual, e fortalecendo seu papel como prática de intervenção social e construção de sentidos.

A leitura, como lembra Chaves (2021, p.45), “não pode ser tratada como mercadoria de ensino, mas como prática de liberdade”. Essa perspectiva, evocada implicitamente pela professora K, reforça a urgência de construirmos propostas de ensino que levem a leitura a circular por diferentes áreas do conhecimento, promovendo debates, conexões e experiências significativas com o texto. É necessário, portanto, investir em políticas de leitura que valorizem o protagonismo do estudante e a formação continuada dos professores, para que discursos como o da professora K se concretizem em práticas reais.

Em meu olhar, essa concepção de leitura se alinha a uma pedagogia comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de

interpretar e transformar sua realidade. Isso nos faz lembrar de que “Educar é um ato político. Por isso, uma pedagogia crítica precisa formar sujeitos históricos, capazes de ler o mundo e agir sobre ele com consciência e compromisso.” (Arroyo, 2020, p. 45).

Durante a entrevista, a professora relatou que, embora seja formada em Letras, atuava até 2023 como docente de Língua Espanhola. No entanto, em razão da retirada desse componente curricular do ensino médio, passou a lecionar Língua Portuguesa a partir de 2024. Segundo ela, essa transição tem sido positiva, pois tem lhe proporcionado o reencontro com diversos objetos de conhecimento com os quais já não mantinha contato há muito tempo, o que tem renovado seu interesse e envolvimento com a área.

Diante desse relato, sou levada, enquanto pesquisadora em formação, a refletir sobre a crítica que reside em práticas pedagógicas comprometidas com a leitura como processo formativo e não meramente instrucional. Sua fala demonstra uma sensibilidade no cotidiano escolar: a capacidade de perceber a leitura como experiência que atravessa a vida, que estrutura vínculos humanos, que mobiliza consciência e que alimenta a criticidade.

Ao propor uma leitura “aprofundada” e “presente em tudo o que realizamos”, ela desloca o foco do ensino da leitura da técnica para a existência, do texto para o sujeito, da escola para o mundo. Há, nesse movimento, uma força política e epistemológica que não pode ser subestimada. Reconhecer a leitura como algo que se constrói em camadas — compreendendo, interpretando, duvidando e reconstruindo sentidos — é reconhecer também a escola como espaço ético, em que a linguagem deve servir não à domesticação, mas à emancipação.

Ao longo da pesquisa, tenho me deparado com muitas vozes docentes que, embora comprometidas, ainda permanecem presas a práticas prescritivas. A fala da professora K, por outro lado, rompe com esse ciclo, sinalizando que é possível — e necessário — ensinar leitura a partir do encontro entre o texto e o mundo vivido pelos estudantes. Essa escuta me instiga a pensar que não basta reconhecer teoricamente o valor da leitura crítica: é preciso criar condições para que ela se efetive nas práticas escolares, valorizando o tempo interpretativo, a pluralidade dos repertórios e o envolvimento sensível dos sujeitos.

Ao destacar a leitura como construção de sentido, a professora convoca a escola a reconhecer os saberes dos alunos, suas experiências e sua capacidade de reflexão. Percebo nessa postura, um compromisso radical com a dignidade do



estudante, com sua formação integral e com a afirmação de sua agência no processo educativo. Em tempos em que o ensino médio se vê ameaçado por políticas de simplificação curricular, visões tecnicistas e instrumentalização da leitura para avaliações externas, discursos como o de K emergem como resistência.

Eles apontam para uma escola que lê o mundo com os alunos, e não apenas sobre eles, e que aposta na leitura como prática de liberdade e transformação. Este relato, portanto, mais do que uma resposta a uma entrevista, é um chamado à ação, à escuta e à reconfiguração do que compreendemos por ensinar a ler no século XXI.

A seguir, apresento um breve relato da professora A.M. (2025), que destaca a importância da leitura como ferramenta para o desenvolvimento da empatia e da autonomia crítica dos estudantes. Assim expresso na sua fala:

"Para mim, a leitura é muito mais do que o simples ato de decodificar palavras. Ela envolve o desenvolvimento do senso crítico, da compreensão, da interpretação textual, da comunicação, da oralidade e da escrita. Influencia todos os aspectos da vida. No contexto escolar, a leitura é essencial, pois contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de pensar, interpretar e compreender o mundo em que vivem. [...] Dessa forma, a leitura torna-se indispensável para que os estudantes possam fazer a curadoria dessas informações, desenvolvendo o senso crítico necessário para se tornarem cidadãos conscientes e pensantes."

Professora A.M. (2025).

A defesa da Professora A.M. pela formação de leitores críticos e autônomos encontra eco nas reflexões de Nóvoa (2019), sobretudo no que diz respeito à função social da escola e à necessidade de preparar os estudantes para atuarem intelectualmente de forma crítica e autônoma na sociedade. Para o autor, a leitura é parte de um processo formativo amplo, no qual o sujeito não é um mero reproduzidor de saberes prontos, mas alguém capaz de interrogar o mundo e construir novas compreensões. Essa autonomia é o que confere sentido ao processo educativo, deslocando a leitura da esfera instrumental para o campo formativo. Nóvoa (2019, p. 52) sintetiza essa concepção ao afirmar:

Não podemos continuar a ensinar como há cinquenta anos, fechados em salas de aula, repetindo conteúdo. A formação de leitores e de cidadãos exige novos modos de pensar a educação, mais abertos, mais conectados com o mundo, mais centrados na capacidade de os sujeitos se apropriarem do conhecimento e fazerem dele um instrumento de emancipação pessoal e coletiva. A escola precisa deixar de ser o lugar da repetição e tornar-se o espaço da criação de sentido.

A partir dessa perspectiva, a leitura na escola, conforme defende A.M., assume uma função emancipatória, sendo não apenas um mecanismo de aprendizado, mas um espaço de constituição de sujeitos críticos e protagonistas de sua própria história. É nesse ponto que leitura e autonomia intelectual se entrelaçam de modo indissociável, formando o eixo central de uma educação verdadeiramente transformadora.

O relato da Professora A.M. revela uma concepção de leitura que ultrapassa o caráter instrumental e se alinha à formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de produzir sentidos sobre a própria existência. Em outras palavras, essas expressões não estão soltas, elas constroem um eixo de formação que une leitura, conhecimento e emancipação intelectual. Esse movimento de apropriação crítica do saber é também o que Charlot (2001) define como a constituição de uma relação pessoal com o saber, que se dá justamente quando o sujeito atribui sentido ao que aprende. Nas palavras do autor:

Aprender não é simplesmente acumular conhecimentos, mas estabelecer com eles uma relação de sentido. O sentido de um saber para um aluno não se reduz à sua utilidade imediata, mas refere-se ao lugar que esse saber ocupa no projeto de construção de si. A escola só faz sentido se estiver articulada com um projeto de vida, com uma construção pessoal de sentido, sem o que o conhecimento escolar não passa de uma obrigação sem significado (Charlot, 2001, p. 95).

Aparecem, no relato da professora A.M., senso crítico, interpretação, comunicação, curadoria da informação, cidadania, autonomia, o que a meu ver, não são apenas conceitos educativos. Elas denunciam, na verdade, uma lacuna estrutural da escola contemporânea: ensinar a ler é, hoje, mais do que nunca, ensinar a existir em um mundo saturado de discursos vazios e superficialidades informativas.

No Ensino Médio brasileiro, essa tensão se agrava, pois estamos diante de um público jovem que, ao mesmo tempo que transita com desenvoltura pelas redes digitais, revela dificuldades concretas em elaborar interpretações críticas e construir autonomia intelectual. Essa contradição precisa ser enfrentada pedagogicamente. Mais uma vez, Charlot (2013) nos ajuda a entender esse desafio, quando defendeu que o ato educativo não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos, mas deve ser compreendido como uma construção conjunta de sentidos:

A escola tornou-se um lugar de confronto entre os sentidos atribuídos pelo sistema e os sentidos buscados ou rejeitados pelos alunos. O conhecimento escolar só faz sentido se estiver articulado a uma experiência de vida significativa. Caso contrário, os saberes se transformam em fórmulas vazias

que não encontram eco na constituição pessoal e social do sujeito (Charlot, 2013, p. 143-144).

Em minha compreensão, ao evocar cidadãos críticos e pensantes, A.M. denuncia a crise de sentido que muitas vezes atravessa as práticas escolares. Nessa perspectiva, a leitura, não é mais uma competência técnica; é o que pode aproximar o jovem do projeto de *ser sujeito*, de assumir seu lugar crítico no mundo. Essa exigência, inclusive, é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que estabelece a competência geral nº 4 como central para a formação dos estudantes:

Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Lamentavelmente, muitas vezes, esse *produzir sentidos* tem sido frequentemente esvaziado no cotidiano escolar, justamente pela ausência de condições estruturais e formativas capazes de mediar essa travessia entre o aluno e o texto. O Ensino Médio contemporâneo vive uma espécie de paradoxo: exige criticidade, mas oferece uma estrutura curricular fragmentada e avaliações padronizadas que desconsideram os processos subjetivos da formação leitora.

Para enfrentar essa tensão, Saviani (2008), expoente da pedagogia histórico-crítica, oferece um caminho filosófico potente ao destacar que a escola precisa romper com a lógica meramente adaptativa e assumir seu compromisso formativo com a autonomia intelectual:

Não basta preparar o educando para o mundo tal como ele é. A educação tem que permitir ao educando apropriar-se dos conhecimentos historicamente sistematizados para que possa compreendê-los, criticá-los e transformá-los. A educação não pode ser apenas para a vida; tem que ser também para a transformação da vida (Saviani, 2008, p. 82).

A citação acima reflete uma concepção histórico-crítica. Ao afirmar que "não basta preparar o educando para o mundo tal como ele é", o pesquisador desloca o eixo da educação de um simples processo adaptativo para um projeto emancipatório. Trata-se de recusar a escola como espaço de manutenção das estruturas vigentes e defendê-la como território de formação de sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade.

O conhecimento escolar, portanto, não pode ser tratado como um fim em si mesmo, nem tampouco como um repertório desconectado das contradições sociais e culturais que configuram a vida dos estudantes. No contexto do Ensino Médio brasileiro, essa reflexão adquire contornos ainda mais críticos. Estamos diante de uma etapa final da educação básica, destinada não apenas a preparar para o trabalho ou para os exames vestibulares, mas, sobretudo, a consolidar a formação intelectual e social dos jovens.

Essa contradição entre a promessa de uma escola formadora de sujeitos autônomos e a prática de uma educação tecnicista e instrumental é justamente uma expressão da lógica neoliberal aplicada à educação. Mas o que se observa é a prevalência de um modelo fragmentado, muitas vezes instrumentalizado pelas demandas do mercado e alheio aos projetos reais de vida dos estudantes. Prepara-se o aluno para responder a provas, mas não para interrogar criticamente as condições que produzem as desigualdades que ele vivência.

Saviani (2008) alerta que o conhecimento escolar é um patrimônio histórico da humanidade, produzido socialmente ao longo dos tempos. Apropriar-se desse conhecimento é condição para compreender os mecanismos que estruturam a sociedade e, a partir dessa compreensão, posicionar-se criticamente frente às injustiças e contradições do mundo contemporâneo. Essa apropriação não é passiva, mas ativa e transformadora, pois envolve a leitura crítica não apenas dos textos, mas da própria realidade.

No Ensino Médio atual, há um descompasso evidente entre a promessa formativa expressa em documentos como a BNCC e a efetivação de práticas pedagógicas que promovam, de fato, essa transformação. A Base fala em protagonismo juvenil, formação integral e desenvolvimento de competências críticas. Contudo, nas salas de aula, as dificuldades materiais, a precarização do trabalho docente e a fragmentação curricular dificultam a realização plena desse projeto.

O que se observa, muitas vezes, é a formação de estudantes treinados para decodificar enunciados e reproduzir respostas, mas não necessariamente preparados para questionar o porquê das coisas. Quando o Ensino Médio se restringe a essa lógica pragmática e imediatista, a leitura deixa de ser um ato político de construção de autonomia e passa a ser mera técnica. Nesse cenário, retomar a perspectiva de Saviani (2008) significa, sobretudo, resgatar o papel revolucionário da educação e

recolocar o ensino como um direito formativo integral. Educar não pode ser preparar para *sobreviver* no mundo; educar é preparar para transformar o mundo.

A leitura, quando entendida nesse viés crítico, torna-se não apenas instrumento de acesso à informação, mas condição de existência autônoma e consciente. Em um mundo saturado por *Fake News*, desinformação e discursos manipuladores, a formação crítica promovida pela escola é não apenas uma possibilidade pedagógica — é uma necessidade ética e política. Esse é o desafio que se impõe ao Ensino Médio contemporâneo: transformar o conhecimento em consciência e fazer da leitura um exercício permanente de resistência e criação de sentidos novos para a vida coletiva.

No relato da professora A.M., evidencia-se a urgência de promover uma pedagogia da leitura que supere os limites do livro didático e das listas de exercícios: trata-se de uma mediação docente ativa, sensível às realidades dos alunos e comprometida com a formação de sujeitos críticos. Essa mediação implica a seleção intencional de materiais plurais, o desencadeamento de situações de leitura dialógicas e a promoção de debates que articulem o texto à vida social concreta dos estudantes.

Em consonância com Xavier e Cruz (2024), defendem que a

escola deve reconhecer a leitura como ato político, de modo a formar sujeitos críticos e cidadãos, a partir de práticas de letramento que possibilitem a consciência histórica e a intervenção social” (Xavier; Cruz, 2024, p. 40)

Os autores defendem a escola como espaço de formação política e de cidadania, a leitura não deve ser encarada como mera técnica escolar, mas como ato político e formativo — capaz de fomentar consciência histórica, questionamento dos discursos dominantes e intervenção no real. Assim, ensinar leitura não é ensinar decodificação, mas contribuir para a formação de sujeitos epistêmicos e críticos, aptos a interpretar o mundo e atuar nele com responsabilidade social

Letrar implica ensinar a lidar com as múltiplas linguagens que circulam socialmente e, sobretudo, capacitar os sujeitos a se posicionarem diante delas. Nesse sentido, a leitura não é apenas uma habilidade cognitiva, mas uma ferramenta de participação cidadã, como bem defende a autora: “a leitura não é um fim em si, mas um instrumento de empoderamento e de exercício de cidadania” (Soares, 2004, p. 66).

A seguir, trago o relato do professor A, que compartilha sua vivência com a leitura como um processo de libertação e construção de sentido, destacando seu valor acadêmico e humano.

"Percebi que a leitura foi, para mim, um caminho de libertação [...] Hoje, academicamente, compreendo a leitura como atribuição de sentido [...] ela exige contexto, exige compromisso com o significado."

Professor A (2025).

A fala do professor A é marcada por uma forte dimensão autobiográfica, na qual a leitura assume valor de emancipação individual e social. Sua narrativa pessoal revela o pensamento de Freire (1989, p. 12) de que "a leitura do mundo é o ponto de partida para a transformação da realidade". Ao situar a leitura como "um caminho de libertação", convoca uma reflexão que transcende a dimensão técnica do ler e se inscreve no campo da ontologia e da ética. A leitura, nesse relato, não é um instrumento para o sucesso acadêmico, mas um modo de existência, de resistência e de reconstrução do sujeito diante das estruturas que o negam.

Quando o docente afirma que a leitura exige contexto e compromisso com o significado, evidencia-se um deslocamento epistemológico: o ato de ler não é neutro nem isolado, mas atravessado por historicidades, posicionamentos e implicações sociais. Essa concepção se alinha ao pensamento de Toro (2005), que ressalta que o domínio da leitura e da escrita constitui uma competência essencial para que os indivíduos participem de maneira consciente e crítica da vida social e política. Nessa perspectiva, o professor A reivindica a leitura como prática de emancipação individual e coletiva, deslocando-a do tecnicismo escolar para o campo da formação de sujeitos éticos, críticos e atuantes.

A mediação docente orientada para o letramento crítico, portanto, não se limita à decodificação textual ou à preparação para exames. Ao articular textos literários com reflexões teóricas e contextos socioculturais, o professor promove o desenvolvimento de repertórios diversificados e estimula a consciência crítica dos estudantes, incentivando-os a questionar discursos dominantes e a se posicionar diante da realidade.

Essa prática favorece a construção de sujeitos capazes de interpretar o mundo, intervir nele e transformar sua realidade, cumprindo, assim, o papel formativo e emancipatório que a leitura crítica possibilita no Ensino Médio. Nesse contexto, a leitura revela-se essencial, configurando-se como uma prática de liberdade, de

construção do autoconhecimento e de desenvolvimento da subjetividade. Ao reconhecer que ler implica compromisso com o significado, o professor reafirma a leitura como um gesto ético e hermenêutico, um esforço ativo de compreender o outro, o mundo e a si mesmo.

Com isso, a leitura deixa de ser apenas um instrumento pedagógico e passa a ser condição de existência crítica, permitindo que os estudantes decifrem realidades, questionem desigualdades e afirmem seus lugares no mundo de maneira consciente e transformadora. O relato a seguir ilustra a compreensão da leitura como prática de atribuição de sentido, libertação e formação crítica, a partir de experiências de vida e reflexão escolar.

“Definir leitura é sempre uma tarefa complexa, pois, ao longo da vida, nossa compreensão sobre ela se expande. Em minha trajetória, marcada pela vivência no sertão e na periferia, percebi que a leitura foi, para mim, um caminho de libertação. Por meio dela, conquistei espaços dos quais hoje me orgulho. A leitura me permitiu enfrentar e resolver problemas graves. Recordo-me de minha avó, uma mulher negra que viveu até os 104 anos e que costumava dizer: ‘O negro tem o seu lugar’. Esse posicionamento era resultado da leitura que ela fazia da realidade em que vivia. Hoje, academicamente, compreendo a leitura como atribuição de sentido. Existe até uma expressão usada em Cuiabá que sintetiza essa ideia: ‘Bota sentido nisso, menino’. A leitura é justamente isso: atribuir sentido às experiências e à realidade. No entanto, compreendo também que a leitura não pode ser realizada de qualquer maneira; ela exige contexto, exige compromisso com o significado. No contexto escolar e social contemporâneo, percebo que a leitura cumpre funções essenciais na formação humana e na construção de visões de mundo. Muitas vezes, a leitura nos permite rever posicionamentos, abandonar ideias antigas e adotar novas perspectivas, ampliando nossa visão crítica da realidade.”

Professor A (2025).

A trajetória do Professor A revela uma concepção de leitura fortemente ancorada em sua experiência de vida marcada pela desigualdade, pela ancestralidade e pela superação. Ao afirmar que “a leitura foi, para mim, um caminho de libertação”, não atribui à leitura apenas um valor instrumental. Sua fala inscreve o ato de ler como prática de resistência e reconstrução subjetiva, conferindo-lhe um caráter político e existencial.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de Bakhtin (2011), ao considerar a leitura como prática que envolve a vida concreta do sujeito. O autor lembra que “toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2011, p. 126), indicando que ler não é um ato neutro, mas um movimento que convoca o leitor a se posicionar diante do mundo.

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989, p. 11). Ao dizer “a leitura foi, para mim, um caminho de libertação. Por meio dela, conquistei espaços dos quais hoje me orgulho” (professora A, 2025), a docente evidencia que a leitura não apenas descreve o mundo, mas atua sobre ele, gerando novos sentidos e transformando a experiência do leitor.

Seu depoimento contrasta com a lógica escolar que reduz a leitura a ferramenta para avaliações externas, revelando o empobrecimento dessa prática quando desvinculada de sua dimensão social e cultural. Assim, reafirma a leitura como gesto de autoria, posicionamento e resistência. O professor afirma que “a leitura não pode ser realizada de qualquer maneira; ela exige contexto, exige compromisso com o significado”. Ler, portanto, é um exercício ético e político, pois implica compromisso com a formação de sujeitos críticos.

A inclusão da figura de sua avó, que dizia “o negro tem o seu lugar”, reforça a leitura como prática situada e política. Trata-se de uma leitura da vida cotidiana, enraizada em um contexto histórico e cultural, reafirmando o vínculo entre leitura e cidadania. Essa perspectiva encontra eco nas concepções contemporâneas de letramento, que defendem a leitura como prática social situada e inserida na luta por direitos e reconhecimento. No âmbito do Ensino Médio, a concepção de leitura apresentada carrega um potencial pedagógico significativo.

Ao entender a leitura como elemento estruturante da formação humana, o professor rompe com a lógica tecnicista que reduz o texto à mera preparação para exames. Sua fala se articula com os pressupostos da BNCC (Brasil, 2018, p. 9), ao destacar competências como o “exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação” Assim, sua prática desloca o ensino da leitura do campo das exigências burocráticas para o campo da formação crítica e cidadã.

Esse compromisso com o significado e com a responsabilidade hermenêutica transforma sua prática pedagógica em uma verdadeira ação concreta. Não se trata de leitura para decorar ou reproduzir conteúdo, mas para reinventar o sujeito e o mundo. O professor valoriza os saberes populares, incorporando expressões do cotidiano como “Bota sentido nisso, menino”, em oposição a uma perspectiva elitista do conhecimento. Essa postura aproxima sua prática dos referenciais da pedagogia crítica, mesmo que de modo intuitivo e não formalizado.



Apesar de reconhecer que sua formação não ocorreu apenas de maneira acadêmica formalizada, o professor cita referências teóricas fundamentais, revelando um percurso formativo construído pela articulação entre prática e teoria. Ele afirma:

“Embora nunca tenha refletido profundamente sobre isso, percebo que minha concepção de leitura está fortemente associada à leitura crítica. Acredito que ler vai além de interpretar palavras, pois envolve atribuir sentido à realidade. Para fundamentar minha prática, utilizo materiais atualizados como jornais e revistas, por exemplo, O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo e O Globo, que consulto diariamente. No campo acadêmico, admiro Paulo Freire por sua concepção libertadora da leitura. Além dele, destaco Lúcia Santaella, Ângela Kleiman e Eni Orlandi como referências importantes.”

Professor A (2025).

Essa multiplicidade teórica aponta para uma prática pedagógica que transcende modelos estanques e promove uma leitura crítica, semiótica, discursiva e tecnológica, fundamentada no diálogo entre contexto, vivência e transformação social. Ao mencionar Freire, o professor invoca um princípio ético-político indispensável à leitura: sua função libertadora.

O ato de ler, nesse contexto, vai além da palavra escrita e inscreve-se como gesto de consciência crítica: “Ler é compreender a realidade, e não apenas a palavra. Quem não lê o mundo não poderá ler as palavras com sentido verdadeiro. Ler criticamente é descobrir as razões daquilo que está por trás do que se lê” (Freire, 1989, p. 12). Essa concepção é fundamental no contexto do Ensino Médio, especialmente diante das desigualdades que marcam o cotidiano escolar.

A leitura passa a ser concebida como possibilidade de superação e emancipação, não como mera exigência curricular. A presença de Lúcia Santaella entre suas referências revela uma preocupação com as exigências contemporâneas da leitura na cultura digital. Em suas palavras:

A leitura nas culturas digitais se estrutura por meio de uma multiplicidade de linguagens que exigem do leitor competências cognitivas, interpretativas e tecnológicas que extrapolam a linearidade da escrita alfabética (Santaella, 2013, p. 102).

O uso de jornais e revistas atualizadas amplia os repertórios dos estudantes e os prepara para os desafios da leitura nas múltiplas plataformas contemporâneas. Essa abordagem está em consonância com as orientações da BNCC sobre o trabalho com textos multissemiótico e práticas sociais letradas.

Ao citar Ângela Kleiman, o professor sinaliza adesão ao campo do letramento crítico, uma vertente que problematiza as relações de poder nos discursos. Kleiman

(2008, p. 14) enfatiza que “o letramento crítico é aquele que capacita o leitor a questionar as estruturas de poder por trás das formas textuais, desnaturalizando discursos e promovendo a consciência de sua posição como sujeito leitor”

Sua prática, ao trabalhar com os veículos da grande imprensa, convoca os estudantes a uma leitura crítica, capaz de desvelar os interesses e os valores presentes nos textos. Trata-se de uma leitura que forma leitores autônomos e posicionados no mundo. A referência a Eni Orlandi introduz a dimensão discursiva da leitura, essencial para a formação crítica dos estudantes. Para a autora, “o sentido de um texto não está nele nem no leitor, mas no movimento interpretativo que se estabelece entre ambos, atravessado por sua posição ideológica e pelo lugar que ocupa na formação social (Orlandi, 2001, p. 24).

Ao incorporar esse entendimento em sua prática, o professor rompe com a falsa neutralidade discursiva predominante na escola tradicional. A leitura torna-se, assim, um exercício de posicionamento diante do mundo, um convite à reflexão e à intervenção. Percebo que, mesmo diante das exigências reducionistas impostas pelo sistema educacional, sua prática resiste à lógica tecnocrática e fragmentada.

Em vez de submeter a leitura aos interesses pragmáticos dos exames e vestibulares, ele devolve à escola seu papel originário: espaço de formação integral, ética e humanizadora. Seu testemunho revela a potência da escola pública como lugar de palavra, de crítica e de vida. Diante do que constatei, posso afirmar que a articulação entre Freire, Santaella, Kleiman e Orlandi mostra que a sua prática não é improvisada, mas resultado de um percurso consciente, plural e comprometido.

Fazer da leitura uma experiência de emancipação e transformação é, portanto, seu compromisso pedagógico e ético. E, ao sustentar essa concepção, reafirma o verdadeiro sentido de uma escola pública democrática: formar leitores capazes de compreender o mundo e de transformá-lo.

Reconheço, na prática do professor A, uma preocupação ética e política com a formação dos estudantes do Ensino Médio, sujeitos que, muitas vezes, chegam à escola com experiências de exclusão e desengajamento em relação ao universo letrado. Essa compreensão de leitura como um direito e um dever cidadão reafirma, a meu ver, o papel emancipador da educação — uma educação que não se contenta com a repetição de conteúdos, mas que se compromete com a formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo e, por consequência, transformá-lo.

No atual cenário educacional, marcado por políticas neoliberais, ataques ao pensamento crítico e pela superficialização do conhecimento, vejo práticas como as do professor A como verdadeiros gestos de resistência. Não se trata apenas de ensinar a ler textos, mas de formar leitores que compreendam os mecanismos de poder que atravessam o discurso.

Práticas como essa mostram que a leitura, quando compreendida como práxis, ou seja, como ação transformadora, ainda pode ser, e precisa ser, um caminho de libertação, de reexistência e de reconstrução dos sentidos da escola e do próprio ensino da Língua Portuguesa.

Apresento, a seguir, o relato do professor W. (2025), que enfatiza a importância de uma leitura prazerosa e reflexiva, ressaltando que ler por ler não basta, é preciso atribuir sentido ao que se lê.

"Compreendo a leitura como uma atividade que deve ser prazerosa [...] ler por ler não gera sentido algum [...] é necessário refletir sobre aquilo que foi lido."
--

Professor W (2025).

O professor W compreende a leitura como uma prática que deve aliar engajamento e prazer, sem cair na mecanização. Ele aponta que o envolvimento com o texto é decisivo para que haja compreensão significativa. Essa percepção está em consonância com Antunes (2020, p. 44), ao afirmar que "a leitura não pode ser um fardo; precisa seduzir o leitor para que ele se aproprie do texto como parte da sua vida".

Ao destacar que é necessário refletir sobre o que se lê, o docente sinaliza que a leitura não se encerra na decodificação, mas na mobilização de repertórios e experiências. Segundo Leffa (2016, p. 99), "a leitura eficaz é aquela que provoca o leitor a pensar, a reagir e a se posicionar diante do conteúdo". Dessa forma, a prática pedagógica do professor se volta à formação de leitores reflexivos, que atribuem sentidos para além da literalidade.

Deduzo que o desafio apontado pelo professor pode estar relacionado ao imediatismo e à dispersão dos estudantes do Ensino Médio, exigindo, portanto, uma mediação intencional, reflexiva e sensível por parte do docente. É nesse ponto que a formação leitora adquire seu caráter verdadeiramente pedagógico e emancipador. Como aponta Cosson (2014, p. 23), a implementação de círculos de leitura permite "criar experiências leitoras que dialoguem com os interesses e a realidade dos alunos,

ao mesmo tempo em que os conduzem a novas paisagens culturais e simbólicas, ampliando seu repertório de leitura e sua capacidade crítica.

Logo, despertar a curiosidade e a identificação pode ser uma estratégia eficaz na promoção da leitura crítica e formativa. No entanto, para isso, o professor precisa de condições objetivas: tempo, acervo, valorização institucional e políticas de leitura integradas ao projeto pedagógico da escola. Em determinado momento da entrevista, fui tomada por uma inquietação ao ouvir a seguinte afirmação:

"[...] no terceiro ano do Ensino Médio, foco na preparação para a produção de textos dissertativo-argumentativos, utilizando as leituras como repertório."

Professor W (2025).

Essa fala me causou desconforto, não por julgar ou responsabilizar individualmente o professor, afinal, ele também é vítima de um sistema que o condiciona, mas por revelar com precisão um fenômeno recorrente nas práticas pedagógicas do Ensino Médio brasileiro. Infelizmente, essa é a realidade que predomina em muitas salas de aula: a leitura deixa de ser compreendida como um direito formativo, como prática de construção de sentido e emancipação intelectual, para ser reduzida a um instrumento funcionalista, atrelado quase exclusivamente ao desempenho em exames seletivos.

Esse cenário revela um dos grandes paradoxos da educação contemporânea: enquanto documentos oficiais, como a BNCC, proclamam a formação integral, crítica e cidadã como objetivos centrais da escolarização, as práticas pedagógicas cotidianas permanecem subordinadas à lógica pragmática da preparação para exames.

No meu ponto de vista, essa inversão é perigosa porque desloca a finalidade da leitura, que deveria ser formação de sujeitos autônomos e pensantes, para uma função estritamente utilitária. Não basta preparar para provas, é necessário preparar para o exercício da cidadania crítica, para a leitura profunda do mundo e das relações sociais que estruturam a vida contemporânea. Permanecer presos a essa lógica tecnicista é perpetuar a fragmentação da formação escolar e negligenciar a dimensão ética e política que a leitura carrega em seu cerne.

Esse movimento não é casual, mas expressão clara da influência neoliberal sobre a educação. O projeto neoliberal redefine o papel da escola, transformando-a em espaço de treinamento para o mercado, apagando sua função social formativa. Nesse contexto, a leitura deixa de ser ato crítico e emancipador e passa a ser ferramenta de adequação ao sistema. Assim, quando o Professor W diz que "foca na

produção de textos dissertativo-argumentativos” não por projeto político-pedagógico, mas por exigência do sistema avaliativo vigente, percebemos o efeito dessa lógica neoliberal dentro da sala de aula: a leitura é instrumentalizada para passar na prova, não para compreender criticamente a vida. Apple (2006), um dos principais críticos do neoliberalismo na educação, sintetiza essa crítica em uma passagem emblemática:

O projeto neoliberal redefine a função da educação pública. Agora, as escolas não existem para formar cidadãos críticos ou pessoas capazes de intervir socialmente, mas para preparar mão de obra flexível, apta a responder a um mercado cada vez mais instável e competitivo. Os conteúdos escolares são escolhidos não pelo seu valor emancipador, mas por sua relevância econômica imediata. Ler deixa de ser um ato de liberdade e torna-se um meio de adaptação (Apple, 2006, p. 103-104).

Assim, esse processo entra em tensão direta com a BNCC (Brasil, 2018), que, apesar de seu discurso oficial progressista, muitas vezes funciona como um documento ambíguo. Por um lado, ela defende competências formativas amplas e críticas; por outro, na prática escolar cotidiana, essas competências acabam sendo absorvidas pelo viés tecnicista da preparação para exames. É o que se evidencia quando a Base afirma:

A formação integral pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao enfrentamento dos desafios do século XXI. Essa formação visa não só ao desenvolvimento pessoal, mas também à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 8).

O problema é que o discurso oficial da BNCC colide com a materialidade da escola pública, submetida ao neoliberalismo educacional. A retórica da formação integral não se sustenta diante da fragmentação curricular, da precarização docente e da lógica avaliativa meritocrática. A leitura, nesse contexto, sofre dupla redução: é esvaziada enquanto prática de reflexão e capturada enquanto instrumento de competição.

Essa contradição gera um ensino que prepara mais para a adaptação do que para a transformação. Ao invés de preparar sujeitos para questionar o próprio exame, prepara-os para moldarem-se às exigências do sistema, cada vez mais orientado pela lógica da produtividade, da eficiência e da meritocracia neoliberal.

Diante disso, é claramente constatado de que o desafio para o Ensino Médio contemporâneo não é pequeno: retomar a leitura como prática formativa integral,

rompendo com a captura neoliberal que reduz o conhecimento ao que é “útil” para provas. Ensinar a ler, nesse cenário, é ensinar a resistir. Ensinar a produzir sentido é, também, ensinar a recusar sentidos prontos impostos por uma lógica educacional mercantilizada.

Apresento, a seguir, o relato da professora S, mais uma das docentes entrevistadas, no qual expõe sua compreensão acerca da leitura.

"Considero a leitura um ato libertador [...] posso viajar, relaxar, sonhar [...] ler é uma experiência de libertação [...] minha missão é justamente insistir e buscar formas de estimular o hábito da leitura."
--

Professora S (2025).

Percebo, no relato da professora S, uma compreensão que extrapola a função escolar e se projeta como experiência subjetiva e transformadora. Aproximo-me dessa perspectiva por compreender que ler não é apenas decodificar signos ou interpretar textos; é, antes de tudo, um gesto profundo de acolhimento de si e do outro, uma forma legítima de evasão simbólica diante das durezas da realidade e, sobretudo, um ato de resistência emocional diante das pressões sociais que desumanizam os sujeitos.

Ao afirmar que a leitura pode provocar relaxamento ou até mesmo levar o leitor a sonhar, a professora S revela uma faceta muitas vezes negligenciada no contexto escolar: a leitura como experiência estética, subjetiva e afetiva. Essa compreensão rompe com a lógica utilitarista que costuma prevalecer no Ensino Médio, especialmente em tempos de crescente instrumentalização do ensino pela lógica produtivista.

Ler, nesse sentido, não é apenas um caminho para obter informações ou realizar tarefas escolares; trata-se de um espaço íntimo de reconstrução do sujeito e de refúgio diante das tensões sociais e emocionais que atravessam a vida contemporânea. Essa dimensão subjetiva, porém, costuma ser desvalorizada no ambiente escolar, frequentemente marcado por currículos engessados e práticas pedagógicas que priorizam o rendimento mensurável.

Segundo Solé (2015), o trabalho com estratégias de leitura deve possibilitar que o estudante compreenda o texto de forma ativa, mobilizando conhecimentos prévios, antecipações, verificações e inferências ao longo do processo. A autora enfatiza que a leitura não se restringe à decodificação, mas envolve procedimentos conscientes que auxiliam o leitor a construir sentidos, monitorar sua compreensão e ajustar percursos quando encontra dificuldades.

A fala da professora S, portanto, rompe com essa visão limitada e convida a escola a resgatar o poder formativo e libertador da leitura, compreendida como uma experiência integral. Entretanto, é necessário problematizar esse cenário: não basta reconhecer o valor subjetivo da leitura; é preciso questionar por que esse aspecto tem sido continuamente marginalizado nas políticas curriculares, especialmente no Ensino Médio.

Parte dessa resposta reside na pressão crescente por resultados imediatos e na lógica de preparação para exames, que empurra professores e estudantes a lerem apenas o que pode ser útil para avaliações. Nesse processo, perde-se o direito ao sonho, à pausa, à introspecção e à fruição estética, dimensões fundamentais não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a saúde emocional e para a constituição ética dos sujeitos.

É preciso compreender que essa função estética e subjetiva da leitura não é oposta à sua função crítica; ao contrário, são dimensões complementares. O aluno que lê por prazer, que sonha, que imagina, torna-se também mais apto a interrogar o mundo. Ler para sonhar não significa alienação, mas elaboração simbólica da realidade e fortalecimento da subjetividade. Ignorar isso é transformar o ensino da leitura em mero adestramento intelectual.

Nesse sentido, urge resgatar na prática pedagógica o equilíbrio entre a leitura estética e a leitura crítica, reconhecendo que ambas participam da formação integral do estudante. Essa é uma das tarefas mais urgentes da escola pública na contemporaneidade: garantir que os estudantes possam não apenas decifrar textos, mas também encontrar, na leitura, um caminho para existir, imaginar e resistir.

## **6.2. Estratégias adotadas pelos Professores em Sala de Aula**

Compreender as práticas pedagógicas de leitura no Ensino Médio exige ir além da descrição de atividades. Interessa-me observar o sentido das escolhas docentes, as mediações que realizam e as referências que mobilizam ao ensinar a ler. Nesta categoria, analiso o que de fato acontece nas salas de aula, sempre articulando essas ações ao modo como cada professor compreende a leitura.

Meu propósito não é apenas enumerar estratégias, mas interrogar as intencionalidades que as orientam. Como lembra Freire (1996), ensinar implica compromisso com a realidade dos educandos; e essa realidade, marcada por

desigualdades e por múltiplas linguagens, desafia a escola a reinventar suas formas de mediação. Assim, busco compreender não só o que fazem, mas porque fazem, e como suas concepções de leitura sustentam tais escolhas.

Portanto, a análise desta categoria nos convida a refletir sobre o papel das práticas pedagógicas de leitura como dispositivos de formação e transformação. Ela evidencia que o trabalho com leitura no ensino médio vai além de ensinar a interpretar textos: significa ensinar a interpretar o mundo, como propõe Freire (1989). Implica reconhecer que cada escolha didática é uma tomada de posição diante das múltiplas possibilidades que o texto oferece. E, acima de tudo, reafirma o direito de cada estudante a uma formação leitora que lhe permita não apenas compreender o que lê, mas também reescrever-se como sujeito ativo, crítico e participante da sociedade. Então, vamos começar?

Início pelo relato do Professor N, que revela o conceito de leitura e compartilha suas estratégias para formar leitores críticos e sensíveis ao cotidiano.

“Trabalho a leitura de forma ampliada. Trago para a sala de aula imagens, músicas, elementos religiosos e cotidianos. Não me limito ao texto escrito. Faço com que meus alunos entendam que ler é mais do que decodificar palavras: é perceber o mundo, interpretar os sinais da vida. Até o som do sinal da escola é um texto para ser lido. Uso tudo isso como recurso didático. Estimulo os alunos a perceberem que estão lendo o tempo todo. Acredito que só assim desenvolvemos leitores críticos e atentos à realidade.”

Professor N (2025).

A fala do Professor N revela uma concepção expandida de leitura, que extrapola o texto escrito e se ancora na ideia de que ler é interpretar os sinais da vida. Ao afirmar que “até o som do sinal da escola é um texto a ser lido”, o docente propõe um deslocamento epistemológico: da leitura como mera decodificação para a leitura como experiência integral, situada e cotidiana. Tal abordagem encontra ressonância na concepção de leitura como prática cultural e social, conforme defendido por Candau (2012), para quem a educação deve se orientar por uma pedagogia da escuta, do reconhecimento da pluralidade e da valorização das múltiplas formas de saber.

Na minha prática pedagógica cotidiana, faço questão de utilizar suportes variados para estimular o interesse dos estudantes pela leitura. Busco sempre aproximar os textos trabalhados da realidade deles. Para isso, utilizo desde propagandas até poemas, ampliando também para outras linguagens artísticas, como músicas e imagens. Acredito que essa diversidade de suportes textuais cria conexões mais sólidas com o universo dos alunos e facilita a compreensão das leituras propostas.

Professor N (2025).



No contexto específico do ensino médio, marcado por exigências curriculares rígidas, avaliações externas e pela pressão institucional por resultados imediatos, essa perspectiva exige mais do que boa vontade docente. É necessário um planejamento pedagógico intencional, que articule a pluralidade dos suportes textuais a propostas formativas consistentes. Aproximar o texto da realidade do aluno não pode se restringir a um recurso de motivação: deve ser uma escolha metodológica coerente com os objetivos da formação integral.

A leitura do mundo, nos termos defendidos por Freire (1989), revela-se fundamental, mas precisa ser incorporada de maneira sistemática e consciente ao projeto pedagógico escolar. Caso contrário, corre-se o risco de tornar-se uma ação isolada, desconectada do desenvolvimento crítico e acadêmico que o ensino médio exige, defendido também por Saviani (2008, p. 89): “a prática pedagógica emancipadora não se constrói apenas pela boa vontade do educador, mas por sua capacidade de intervir de modo consciente, crítico e sistematizado sobre a realidade”.

Essa pluralidade de linguagens promove o envolvimento dos estudantes, desde que mediada pela ação docente em práticas intencionais de leitura, conforme adverte Libâneo (2012, p. 54): “o ecletismo de métodos, por si só, não garante a eficácia do processo formativo. É preciso que o professor saiba por que, para quê e com que finalidade utiliza determinados recursos”.

Ao afirmar que “ler é perceber o mundo”, o autor propõe uma leitura aberta à interpretação e ao contexto, o que dialoga com a ideia de experiência formativa em Larrosa (2014, p. 30). Para este autor, “a experiência de leitura que transforma é aquela que nos atravessa, que nos interpela, que nos coloca em relação com o que somos e com o mundo que habitamos”. No entanto, essa experiência só se realiza pedagogicamente se for intencionalmente mediada, com espaços para análise crítica, problematização e reflexão.

Outro aspecto que identifiquei na fala do professor diz respeito à tentativa de promover uma reconfiguração nas formas de compreensão da leitura por parte dos estudantes, deslocando o foco de uma abordagem mecânica e instrumental para uma perspectiva mais crítica, significativa e ancorada na experiência dos sujeitos. Essa postura evidencia a necessidade de pensar o ensino de leitura como um processo dinâmico, no qual o professor atua como mediador ativo, capaz de construir pontes

entre o texto e a realidade vivida pelos alunos, estimulando a reflexão, a argumentação e o questionamento constante.

Em um contexto marcado pela multiplicidade de linguagens e pela intensa circulação de discursos, a formação de leitores críticos demanda uma mediação docente intencional e comprometida com a compreensão dos desafios contemporâneos. Isso significa reconhecer que a leitura não se reduz ao decodificar, mas envolve interpretar, problematizar e situar os textos em seus contextos sociais, culturais e políticos. Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) enfatiza que a formação docente precisa articular reflexão, prática e inserção na realidade escolar. Como afirma o autor:

Os professores não podem ser entendidos como meros aplicadores de técnicas pedagógicas. A sua formação deve permitir-lhes compreender a complexidade da profissão, interpretar criticamente os contextos em que atuam e construir respostas educativas adequadas às metamorfoses da escola contemporânea. É neste diálogo permanente entre a prática e a reflexão que se consolida uma profissionalidade capaz de responder aos desafios atuais da educação (Nóvoa, 2019, p. 858)

A afirmação de Nóvoa (2019) evidencia um deslocamento necessário na compreensão da docência, ao rejeitar a redução do professor a um executor de métodos prescritos. Quando o autor destaca que a formação precisa possibilitar a compreensão da complexidade da profissão e a interpretação crítica dos contextos, ele denuncia um modelo de escola que ainda opera sob lógicas tecnicistas, responsabilizando individualmente o docente por problemas estruturais.

A profissionalidade de que fala Nóvoa não emerge de cursos pontuais, mas de um processo contínuo de diálogo entre prática e reflexão, no qual o professor desenvolve autonomia intelectual e ética para enfrentar os desafios reais da escola em metamorfose. Essa perspectiva tensiona políticas educacionais que padronizam currículos e metodologias, pois indica que respostas educativas só se tornam significativas quando construídas a partir das demandas concretas dos estudantes e da comunidade.

Assim, a crítica de Nóvoa aponta para a urgência de repensar modelos formativos que desconsideram a dimensão contextual, relacional e política do trabalho docente, reafirmando que a leitura crítica do mundo — e não apenas de textos — é condição central para uma educação que pretenda ser transformadora. Diante desse pensamento, a leitura no Ensino Médio deve ir além do processo decodificatório ou

do cumprimento de metas avaliativas, assumindo um papel central na formação integral do estudante. A leitura quando mediada e contextualizada transforma-se em instrumento de empoderamento, permitindo que os alunos interpretem criticamente a realidade, confrontem diferentes perspectivas e desenvolvam autonomia intelectual, posicionando-se como sujeitos ativos, capazes de intervir na sociedade e reconstruir sua própria experiência de mundo. A seguir, a continuidade do relato.

“Compreendo que o diálogo entre o texto escolar e as experiências pessoais dos alunos é um caminho essencial para tornar a leitura significativa. Por isso, amplio os materiais utilizados em sala, transitando entre diferentes gêneros e linguagens — de propagandas e poemas a músicas e imagens —, sempre com o propósito de construir pontes entre o conteúdo trabalhado e o universo sociocultural dos estudantes [...]”.

Professor N (2025).

Ao afirmar que “o diálogo entre o texto escolar e as experiências pessoais dos alunos é um caminho essencial para tornar a leitura significativa”, o professor revela uma concepção ampliada de leitura, que não se restringe à decodificação, mas compreende o texto como mediador entre o conhecimento e a vivência. Essa postura manifesta um esforço legítimo em aproximar o conteúdo escolar da realidade concreta dos estudantes. Contudo, é preciso refletir criticamente sobre as implicações dessa prática.

Embora a utilização de gêneros variados e linguagens artísticas, como músicas, imagens e poemas, seja uma estratégia importante para despertar o interesse, tal escolha precisa ser intencionalmente integrada ao processo formativo, para que não se transforme em uma atividade isolada ou meramente lúdica.

Esse movimento de aproximação entre os textos escolares e o universo dos estudantes está alinhado à concepção de letramento, que aponta a leitura como prática social situada. Nas palavras de Kleiman (2020, p. 38), “Quando tratamos o ensino da leitura como uma prática social situada, reconhecemos que o leitor se constitui na interação entre texto e contexto, mediado por práticas sociais que atribuem sentidos diferenciados aos mesmos textos”.

Isso nos leva a entender que a escolha de suportes diversos não pode ser apenas como recurso didático, mas como um elemento estrutural da formação leitora crítica. No entanto, a problematização que faço aqui é que, ainda que o professor sinalize essas estratégias em seu relato, percebo a necessidade de que essas ações sejam sistematicamente articuladas aos objetivos da formação integral do ensino

médio. É preciso que essas práticas estejam claramente vinculadas à formação crítica e à construção da autonomia intelectual dos estudantes.

Além disso, a escolha por músicas, imagens e textos oriundos da cultura popular representa um gesto potente, pois aproxima o aluno da leitura ao reconhecer seus repertórios culturais como válidos e produtivos, como afirma Silva (2021, p. 92): “a escola, muitas vezes, nega os saberes populares dos alunos, construindo um abismo entre a cultura escolar e a cultura vivida”. Assim, ao incorporar esses recursos, o professor não apenas promove o letramento, mas contribui para uma pedagogia culturalmente situada, que respeita e dialoga com as vivências juvenis. Essa abordagem encontra respaldo também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o trabalho pedagógico no ensino médio. A BNCC (Brasil, 2018, p. 477) estabelece que:

Ao se trabalhar com a leitura, é fundamental considerar a diversidade de textos e contextos, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos e culturais, inseridos em práticas sociais diversas. Isso implica selecionar textos que dialoguem com suas vivências, suas culturas e os diferentes espaços em que circulam.

Esse documento estabelece a necessidade de articular leitura e experiência, evidenciando que a escola deve garantir o acesso a múltiplas linguagens, articuladas a projetos pedagógicos consistentes. Todavia, insisto na necessidade de intencionalidade pedagógica e de articulação teórica.

Apenas a diversidade de suportes não garante, por si só, o desenvolvimento da criticidade. Esse processo requer a mediação consciente do professor, que deve guiar os estudantes na construção de sentidos mais amplos e profundos, conectando a leitura ao exercício da cidadania e à capacidade de intervenção no mundo. Sem essa mediação sistemática, há o risco de que os textos, por mais próximos que estejam próximos da realidade dos alunos, se esgotem em uma leitura superficial, distanciada da formação crítica que a escola deve assegurar.

Temos, a seguir, a participação da professora K, sua estratégia de leitura em sala de aula do ensino médio:

“Eu trabalho a leitura como algo que deve conduzir o aluno à interpretação e à construção de sentido. Não basta ler por ler. Trago textos que despertem o senso crítico, como reportagens, crônicas e conteúdos que permitam diferentes leituras. Faço os alunos percorrerem etapas: primeiro a compreensão, depois a análise e, por fim, a produção de ideias. Gosto de propor debates e reflexões a partir dos textos. A

leitura, para mim, precisa provocar o estudante a pensar, a questionar o mundo em que vive."
--

Professora K (2025).

Percebo que há uma adoção de uma prática de leitura organizada por etapas, com foco no desenvolvimento do pensamento crítico. Sua proposta consiste em promover a leitura como um processo ativo, no qual o estudante é estimulado a compreender, analisar e refletir sobre os sentidos do texto. Essa abordagem dialoga com a concepção de leitura como construção de sentido, conforme defende Koch (2009, p. 32): "A leitura não é uma simples decodificação linear, mas um processo interativo e inferencial que exige do leitor a mobilização de seus conhecimentos e experiências de mundo".

Ao selecionar gêneros textuais como reportagens e crônicas, a professora introduz uma estratégia que expande o trabalho com o texto escolar convencional. Essa escolha tem um valor didático significativo, pois permite múltiplas interpretações e favorece a leitura crítica. Isso se alinha à perspectiva de Rojo (2009, p. 29), para quem "a leitura crítica implica a compreensão do texto e das intenções que o movem, dos contextos que o cercam e das ideologias que o atravessam".

A estruturação da leitura em etapas pedagógicas, da compreensão à produção de ideias, aponta para uma prática consciente e planejada, em que a leitura não é tratada como atividade isolada, mas como parte de um processo maior de formação do sujeito. A ênfase na provocação e no debate revela uma estratégia de ensino dialógica, que, além de ensinar, exige escuta, diálogo e, sobretudo, uma postura crítica diante do mundo, como afirma Freire (1996, p. 25): "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Esse modo de conduzir a leitura, que inclui atividades de análise e debate, contribui para o desenvolvimento de habilidades argumentativas e reflexivas, essenciais para a formação cidadã dos estudantes, a saber: "a leitura crítica deve ser trabalhada como prática social, voltada para a construção de leitores autônomos e protagonistas do próprio processo de aprendizagem" (Leffa, 2016, p. 105).

Outro ponto que merece destaque é o uso de textos que permitam diferentes leituras. Isso remete ao conceito de polissemia textual, no qual o sentido não está dado, mas é produzido pela interação entre leitor, texto e contexto. Gadamer (1999,

p. 365) sustenta que “compreender é sempre interpretar; é abrir-se à alteridade do texto e dialogar com ele a partir do horizonte de quem o lê”.

Ao propor textos com múltiplas camadas de significação, a professora proporciona aos alunos experiências leitoras mais ricas, que ultrapassam o conteúdo explícito e os colocam diante de dilemas éticos, sociais e culturais. Com isso, ela insere a leitura como prática formativa, tanto intelectual quanto humana. Sua prática, portanto, se sustenta em uma pedagogia da leitura ativa, crítica e contextualizada, capaz de preparar os estudantes para a compreensão do mundo e para o exercício da cidadania.

Seguimos agora com o depoimento da professora A.M.

“Trabalho com leitura de forma ampla, voltada para a realidade dos alunos. Eles estão expostos a uma avalanche de informações, principalmente na internet. Então, ensino-os a ler criticamente, a selecionar conteúdos, a pensar sobre o que consomem. Uso textos contemporâneos, notícias, memes, redes sociais, além da literatura. Também leio com eles, em voz alta, para ensinar entonação e interpretação. Incentivo que expressem suas opiniões sobre os textos. Para mim, leitura é empatia e consciência. É também aprender a ouvir.”

Professora A.M. (2025)

A estratégia adotada pela Professora A.M. evidencia o seu caráter contextual e atual. Ao afirmar que seus alunos vivem em meio a uma avalanche de informações, ela compreende que o ambiente digital tem transformado as práticas de leitura. Desse modo, a professora demonstra sensibilidade aos novos letramentos, especialmente aqueles que envolvem a navegação crítica em meio a textos múltiplos e fragmentados. Chartier (1999) observa que o leitor contemporâneo atua de maneira ativa e seletiva, uma vez que precisa comparar, articular e estabelecer relações entre diferentes materiais que se apresentam simultaneamente, exigindo maior autonomia e discernimento na construção dos sentidos.

Em sua reflexão sobre leitura no século XXI, Ribeiro e Coscarelli argumentam que a escola deve preparar alunos para enfrentar a multiplicidade de linguagens e suportes presentes na contemporaneidade, reconhecendo a pluralidade de códigos textuais — visuais, digitais, midiáticos — e estimulando a leitura crítica e a produção consciente de sentidos (Ribeiro; Coscarelli, 2018).

Assim, a escolha da docente por incluir memes, redes sociais, notícias e outros gêneros midiáticos como objetos de leitura se insere nesse horizonte de multiletramentos, valorizando práticas leitoras que dialogam com o cotidiano dos estudantes e com a cultura contemporânea.

A abordagem pedagógica da docente integra, de modo intencional e consciente, a leitura em voz alta como prática formativa. Embora frequentemente desconsiderada no Ensino Médio, essa atividade possui um papel essencial na construção da fluência leitora, na ampliação da compreensão e no desenvolvimento da escuta entre os estudantes.

Nas reflexões de Solé (2015), a leitura realizada em situação coletiva permite que o aluno acompanhe diferentes modos de entonação, ritmo e pausa, elementos que contribuem diretamente para a interpretação do texto. A autora destaca que, ao observar leitores mais experientes, os estudantes podem reconhecer marcas discursivas, perceber a progressão temática e compreender como determinados efeitos de sentido se produzem durante a leitura.

Assim, entendo que a leitura em voz alta, longe de ser um recurso meramente auxiliar, transforma-se em um espaço pedagógico fértil para que os alunos dialoguem com o texto, com o professor e entre si. Em um contexto ainda marcado por práticas mecânicas e transmissivas, essa escolha da professora A.M. sinaliza um compromisso com uma formação leitora mais viva, dialógica e sensível às necessidades reais dos jovens.

Esse enfoque é especialmente importante no Ensino Médio, etapa marcada por buscas identitária, conflitos sociais e afirmação de subjetividades em formação. Ao propor a leitura como prática coletiva e dialógica, A.M. cria um ambiente de aprendizagem que valoriza o protagonismo dos estudantes e reconhece suas experiências como fontes legítimas de conhecimento. No ambiente escolar, ainda atravessado por desigualdades e silenciamentos, essa prática emerge como um ato político de resistência.

Ao promover espaços nos quais os estudantes possam expressar suas leituras do mundo, A.M. rompe com a lógica transmissiva e da educação bancária, criticada por Freire (1987), aproximando-se de uma pedagogia da autonomia. Nessa perspectiva, a leitura ultrapassa o domínio meramente técnico e passa a constituir-se como prática ética, crítica e formativa. Ao valorizar as múltiplas vozes presentes na sala de aula, a professora transforma a leitura em um instrumento para a construção da subjetividade e da cidadania. Nesse sentido, a leitura crítica não é apenas uma competência cognitiva, mas uma prática social que envolve engajamento, argumentação e consciência das estruturas de dominação simbólica.

A leitura se torna um ato político porque implica compreender o funcionamento dos discursos na sociedade, questionar as vozes hegemônicas e reconhecer as ausências, silenciamentos e resistências presentes nos textos. Ao propor essa perspectiva em sala de aula, a docente não apenas amplia o repertório de leitura dos estudantes, mas também contribui para sua formação como cidadãos críticos e ativos, capazes de intervir no mundo por meio da linguagem.

Deste modo, valorizando a subjetividade e o diálogo, ela contribui decisivamente para o fortalecimento da autonomia intelectual dos estudantes. Ao estimulá-los a refletir criticamente sobre o que leem e como leem, favorece a formação de leitores conscientes, atentos às intenções dos textos, às suas próprias interpretações e aos sentidos produzidos no coletivo.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que não se restringe à compreensão literal do texto, mas que busca formar sujeitos capazes de analisar intencionalidades, reconhecer ideologias e produzir sentidos de forma autônoma e reflexiva. Noto que, ao considerar a leitura como uma prática de escuta, A.M. propõe um deslocamento do foco do ensino tradicional para uma pedagogia do diálogo, na qual o texto deixa de ser um mero objeto a ser decodificado para se tornar um ponto de partida para a construção de sentidos mais amplos, relacionais e sociais.

Nesse modelo, a leitura é entendida como um processo dinâmico e interativo, que envolve a interlocução entre o leitor e o texto, assim como entre o leitor e os demais sujeitos envolvidos no contexto social. Seguindo essa lógica, a leitura é um ato de abertura ao outro, um encontro que transcende o texto e propicia transformação pessoal e coletiva. Por conseguinte, o sujeito leitor não é um agente passivo, mas alguém que se deixa afetar e é transformado pelo que lê, estabelecendo uma relação ética e sensível com o outro. A leitura como escuta e diálogo não amplia apenas a função do texto na sala de aula, mas também enfatiza sua dimensão social e ética, promovendo uma educação que valoriza a alteridade, a empatia e a construção coletiva de sentido.

Não há dúvida de que a prática da professora dialoga com os desafios contemporâneos da educação, articulando letramento digital, escuta ética, criticidade textual e formação cidadã. Sua abordagem vai ao encontro da formação de sujeitos leitores autônomos e afetivamente envolvidos com o mundo que os rodeia.

Apresento, a seguir, o relato do Professor A, da Escola B, no qual descreve as abordagens pedagógicas que orientam sua prática docente.



"Procuo desenvolver a leitura como um ato de sentido. Já vivi na pele o quanto ler pode libertar, e tento transmitir isso aos meus alunos. Uso projetos em que eles precisam conectar o que leem à realidade deles. A leitura tem que provocar, abrir novas perspectivas. Não se trata só de entender o texto, mas de se ver nele, de questionar a própria história. Crio atividades que envolvam análise de experiências pessoais, uso textos literários e não literários, rodas de conversa, reflexões escritas. Ler, para mim, é sempre uma forma de se transformar."

Professor A (2025).

O professor A atua na rede estadual de ensino há mais de 25 anos, em sua maioria, com turmas do 3º ano do ensino médio. Ao descrever o tratamento dado à leitura em suas aulas, observo um viés humanístico e transformador da leitura. Sua trajetória pessoal se entrelaça com sua atuação docente, construindo uma abordagem em que a leitura é compreendida como prática de subjetivação, reconhecimento e emancipação.

Essa perspectiva dialoga com Larrosa (2014), que entende a leitura como uma experiência capaz de mobilizar o sujeito, provocando deslocamentos e transformações em sua forma de compreender o mundo. Para o autor, ler exige abertura e atenção sensível, pois o texto nos interpela e reorganiza nossas percepções. Essa ideia se manifesta na prática do professor, que aproxima leitura e vida ao propor atividades ligadas às vivências dos estudantes e que estimulam reflexão crítica sobre suas realidades. Assim, sua mediação articula leitura e experiência, concebendo o ato de ler como um processo formativo e produtor de sentidos.

Tal estratégia está alinhada à concepção de letramento crítico proposta por Janks (2010, p. 28), afirma que "a leitura crítica permite perceber como os textos nos moldam e como podemos reescrever as estruturas discursivas dominantes". Neste sentido, compreende a leitura como forma de agência. Segundo Kleiman (2008), a agência de letramento se constrói quando os sujeitos não apenas participam das práticas sociais de leitura e escrita, mas reconhecem-se como autores e leitores ativos, conscientes de seus papéis nos processos de produção e circulação de sentidos.

À luz dessa ideia, a escola, especialmente no Ensino Médio, desempenha papel basilar ao oferecer espaços que promovam práticas de leitura significativas, dialógicas e contextualizadas, nas quais os estudantes possam expressar suas vozes, interpretar criticamente os textos e intervir no mundo por meio da linguagem.

Ao desenvolver a agência de letramento, o estudante não apenas compreende textos, mas também se compreende como sujeito inserido em relações de poder, cultura e saber, capaz de transformar a si mesmo e seu entorno por meio da palavra. Essa perspectiva crítica e emancipadora se contrapõe a modelos de ensino prescritivos e centrados na repetição mecânica, reafirmando o compromisso da escola com a formação integral e cidadã dos jovens leitores.

Vale mencionar também, a articulação entre leitura e experiência pessoal do estudante, outra estratégia adotada pelo professor. Ao incentivar que o aluno se reconheça nas narrativas trabalhadas, o docente transforma o texto em um espelho simbólico das vivências juvenis, ao mesmo tempo em que o projeta como uma janela para outras formas de existência, ampliando horizontes e promovendo deslocamentos de sentido.

Essa abordagem está em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a leitura como prática social e enfatiza a necessidade de promover o engajamento ativo dos estudantes com os textos. Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 465), no componente de Língua Portuguesa, o ensino da leitura deve considerar “as experiências de vida dos estudantes, sua inserção social, suas vivências e interesses, de modo que possam construir sentidos a partir da interação com diferentes tipos de textos e contextos”.

Nessa perspectiva, ler é também um exercício de escuta de si e do outro, em um processo formativo que articula identidade, cultura e criticidade. A inclusão de textos literários e não literários, assim como rodas de leitura e produções escritas, reforça a multimodalidade e a interdisciplinaridade de sua abordagem. Trata-se de um trabalho que recusa o texto como objeto isolado e propõe um ensino relacional e processual da leitura.

Nesse sentido, a prática do professor ecoa a proposta de Cosson (2014), segundo a qual os círculos de leitura possibilitam experiências em que o aluno se envolve com o texto em suas dimensões estética, cognitiva, ética e afetiva, promovendo a construção coletiva de sentidos e o diálogo entre leitores.

Além disso, o uso das reflexões pessoais como recurso metodológico também revela uma compreensão da leitura como prática interpretativa e transformadora, capaz de conectar experiências individuais e coletivas à compreensão crítica do mundo.

Ao propor que os alunos escrevam sobre o que leram e vivenciaram, o professor está, de fato, promovendo uma experiência interpretativa ampla, ancorada em Gadamer (1999, p, 376), para quem compreender é um movimento de fusão de horizontes: “A leitura é sempre um diálogo entre o passado do texto e o presente do leitor. Compreender significa fundir horizontes distintos, projetando novos sentidos”.

Ao reconhecer a leitura como processo de abertura a novas perspectivas, o professor reforça a necessidade de que o ensino dessa prática esteja voltado para a construção da autonomia do estudante como sujeito de linguagem. Essa abordagem é essencial no ensino médio, etapa em que os jovens estão em processo de construção identitária e precisam de experiências leitoras que dialoguem com sua realidade concreta e simbólica.

Sendo assim, as estratégias adotadas pelo Professor A demonstram uma atuação consciente e orientada por propósitos educativos. Sua proposta é fazer da leitura uma experiência vivencial, um território de tensões, ressignificações e emancipação. Deduzo que essa abordagem se apoia em uma escuta sensível e cuidadosa, que valoriza o acolhimento genuíno das diferenças, reconhecendo nelas uma riqueza que fortalece o processo educativo.

Além disso, destaca a ação transformadora que o ato de ler pode despertar, não apenas como uma prática cognitiva, mas como um espaço de reflexão, diálogo e construção de sentido. A seguir, apresento o relato do Professor W, cuja prática evidencia uma compreensão afetiva e significativa da leitura. Seu depoimento revela estratégias que buscam despertar o interesse dos alunos, aproximando os textos de suas vivências e ampliando o sentido do ato de ler.

"Acredito que a leitura precisa ser prazerosa. Por isso, sempre procuro conhecer os gostos dos meus alunos e trazer textos que os interessem. Às vezes, é uma música, um conto de terror, uma tirinha. O importante é que o texto provoque algo neles. Não adianta forçar leitura, ela tem que seduzir. Depois que leem, costumo propor rodas de conversa, onde cada um compartilha sua interpretação. Também faço com que reflitam: o que esse texto me diz? Como ele se relaciona com minha vida? Quero que leiam não só com os olhos, mas com o coração."

Professora W (2025).

A prática pedagógica do professor W revela uma concepção sensível, estética e experiencial da leitura, baseada na ideia de que ler deve, antes de tudo, ser uma atividade prazerosa e motivadora. Ele destaca a importância de conhecer os gostos dos alunos e selecionar textos que dialoguem com suas preferências, músicas, contos

de terror, tirinhas, aproximando a leitura do universo juvenil e promovendo uma experiência significativa e contextualizada.

Ao valorizar esse envolvimento afetivo, o professor adota uma postura centrada no aluno, que busca criar vínculos entre o texto e suas subjetividades, como defende Antunes (2020, p. 44): “a leitura não pode ser imposta como fardo. É preciso seduzir o aluno, provocar encantamento e gerar vínculo com o texto”. Essa escolha contribui para superar o distanciamento típico do ensino médio em relação à leitura, tornando-a mais atraente e acessível.

A utilização das rodas de conversa para que os alunos compartilhem suas interpretações também revela uma abordagem dialógica da leitura. Como argumenta Bakhtin (2006), compreender um texto implica sempre entrar em relação com a palavra do outro, respondendo-lhe e completando-lhe os sentidos. A leitura, portanto, só se realiza plenamente no encontro entre texto e leitor, em um movimento responsivo e relacional. Esse método permite que os estudantes mobilizem afetos, experiências e memórias pessoais, ampliando a dimensão formativa da leitura.

No entanto, observo que o professor W prioriza, sobretudo, a experiência sensível e subjetiva da leitura, aspecto importante, mas que precisa ser complementado. A pergunta que ele propõe, “o que esse texto me diz?”, é válida para ativar a afetividade, mas deve ser acompanhada da indagação sobre o funcionamento do texto e sua inserção social. Marcuschi (2008, p. 141) destaca que “a leitura crítica demanda reflexão constante sobre os modos de dizer, sobre os efeitos de sentido, sobre as relações entre linguagem, poder e ideologia”.

Portanto, a mediação docente precisa conduzir os estudantes não apenas à compreensão literal do texto, mas também à análise discursiva e à problematização dos sentidos que circulam na escola e na sociedade. A valorização do “ler com o coração” mencionada pelo professor W dialoga com a concepção de experiência apresentada por Larrosa (2014), que entende a leitura como um acontecimento capaz de afetar o sujeito, provocando deslocamentos e reorganizações internas.

Para o autor, a leitura produz sentido quando envolve sensibilidade, abertura e disponibilidade para ser tocado pelo texto, mas esse movimento não elimina a necessidade de interpretar criticamente o que se lê, situando-o em seus contextos culturais e sociais. Dessa forma, o caráter afetivo da leitura não pode ser dissociado de sua dimensão ética e crítica, indispensável à formação dos jovens no Ensino Médio.

Ao incentivar os estudantes a refletirem sobre o que leem, o professor estimula uma postura metacognitiva que favorece a construção de leitores ativos e autorais. Essa prática está em consonância com a perspectiva de Cosson (2014, p. 23), segundo a qual “a leitura literária deve se alicerçar em experiências que partam do universo do aluno, articulando o texto com a sua realidade, não como uma forma de reduzi-lo, mas de potencializar sua função estética, ética e política”.

Entretanto, para que a leitura seja verdadeiramente emancipatória, é necessário ir além do prazer e da experiência pessoal. Nessa perspectiva, entendo que há uma necessidade de um movimento mais sistemático de problematização e análise dos discursos, principalmente em tempos de desinformação e discursos hegemônicos, a leitura deve ser reconhecida como um exercício político, que exige do professor sensibilidade e intencionalidade crítica para formar leitores capazes de duvidar, questionar e agir.

Pelo relato do professor W, a forma como ele conduz sua aula demonstra um cuidado afetivo entre os textos e os alunos, ativando memórias, emoções e identidades. Ele prioriza a escuta ativa, o encantamento e o diálogo — elementos essenciais para um ensino de leitura relevante no ensino médio. Contudo, é importante ressaltar que é preciso avançar para que essa afetividade se complemente com a construção de uma postura crítica e autônoma diante dos textos, promovendo assim a formação integral do sujeito leitor, sensível e consciente.

Apresento, a seguir, o relato da Professora S, da Escola B, cuja prática evidencia a leitura como experiência de acolhimento, liberdade e transformação.

"Vejo a leitura como um ato de libertação. Ela me ajuda a lidar com sentimentos difíceis, como a tristeza e a ansiedade. Tento transmitir isso para meus alunos. Crio cantinhos de leitura, conto histórias, leio com eles. Mesmo quando não demonstram interesse, insisto. Trago livros variados, desde poesia até narrativas curtas. Faço atividades que despertam emoção: rodas de leitura, desafios literários, escrita criativa. Quero que sintam o poder da leitura como um lugar de acolhimento, de sonho, de cura."

Professora S (2025).

A prática pedagógica da professora S revela uma abordagem sensível e politicamente engajada da leitura, marcada por uma concepção que compreende o texto literário como espaço de acolhimento emocional e de construção subjetiva. Ao afirmar que vê a leitura como um ato de libertação, ela nos convida a repensar o papel da escola, sobretudo no ensino médio, enquanto espaço de cuidado, escuta e elaboração simbólica da experiência.

Em um contexto marcado por múltiplas vulnerabilidades emocionais e sociais que atravessam a juventude brasileira, como a ansiedade, a depressão e o abandono escolar, a proposta da docente se destaca por tensionar o modelo tradicional de ensino, frequentemente centrado na lógica conteudistas e na preparação para exames. A leitura, em sua prática, não é uma atividade isolada, mas parte de uma estratégia mais ampla de formação integral, que reconhece o estudante como sujeito sensível, narrativo e afetivo.

A criação de espaços como cantinhos de leitura, rodas literárias e desafios criativos constitui, nesse sentido, uma pedagogia do afeto que desafia a rigidez curricular. O que está em jogo não é apenas o acesso ao texto, mas a possibilidade de o aluno se reconhecer nele, de se afetar e de se expressar. Como discute Silva (2019, p. 88), o letramento literário no ensino médio precisa ser ressignificado para além do tecnicismo interpretativo: "a formação leitora deve incluir o direito ao prazer estético, à emoção, ao silêncio e à identificação subjetiva com o texto literário".

Ao recusar uma leitura meramente utilitária, a professora investe na construção de vínculos afetivos com o texto e com o espaço da sala de aula, algo essencial para favorecer a permanência e o engajamento dos jovens. Essa postura aproxima-se da concepção de Larrosa (2014), para quem a leitura só ganha sentido quando se transforma em experiência, isto é, quando provoca deslocamentos interiores, permite que o sujeito se afete e seja afetado pelo texto, e produz mudanças na forma de ver a si mesmo e ao mundo. Nessa perspectiva, ler não é executar uma tarefa, mas abrir-se a um processo formativo que implica atravessamentos, interpretações e ressignificações.

Essa travessia não é apenas emocional ou subjetiva, mas também ética e estética, pois permite que o aluno se veja como parte da linguagem, capaz de nomear suas dores, suas alegrias e seus conflitos. Em uma escola que frequentemente silencia ou marginaliza as emoções juvenis, a professora subverte essa lógica ao colocar a literatura como meio de escuta e expressão. Seu trabalho é, portanto, também um gesto político: reumanizar a escola por meio da palavra.

Vejo que essa proposta não se limita à dimensão afetiva. A sugestão de escrita criativa e desafios literários cria condições para que o aluno deixe a posição passiva de mero receptor e se reconheça como sujeito ativo, capaz de interpretar, ressignificar e produzir sentidos no encontro com o texto. Essa perspectiva se articula com Goodson (1992, p. 76), que afirma que "a aprendizagem significativa ocorre quando o

estudante consegue conectar os saberes escolares às experiências do seu próprio mundo, tornando-se protagonista na construção do conhecimento e na definição de seu papel como sujeito crítico e reflexivo”.

Trata-se, aqui, de uma pedagogia da autoria, que valoriza a voz juvenil e compreende o ato de escrever como possibilidade de inscrição simbólica no mundo. No cenário do ensino médio, essa abordagem é essencial, pois imagino que dialoga diretamente com possíveis crise de sentido vivida por muitos estudantes.

Do ponto de vista desta pesquisa, entendo que essa prática representa uma ruptura com modelos escolares que esvaziam a leitura de sua ação humanizadora. Isso não significa abandonar o rigor ou a crítica, mas, ao contrário, compreendê-los dentro de uma proposta formativa mais ampla e coerente com os desafios contemporâneos da educação.

Colomer (2007, p. 39) aponta que “a leitura literária tem sentido pleno quando conecta o leitor a suas emoções, à linguagem e ao mundo que o cerca”. É justamente essa conexão que a professora S promove: uma leitura que não apenas informa, mas forma; que não apenas interpreta textos, mas reconstrói sujeitos.

### **6.3. Distante da realidade: Percepções docentes sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu papel na promoção de práticas de leitura**

Diante das complexidades que atravessam o ensino de leitura na educação básica brasileira, especialmente no Ensino Médio, inicio esta seção propondo uma reflexão crítica sobre como os professores da rede pública têm compreendido e operacionalizado as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no campo da leitura. Tenho como objetivo investigar de que forma as práticas de leitura implementadas pelos docentes dialogam, ou entram em tensão, com o que prescreve a BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, considerando tanto o que o documento normativo prevê quanto o que, de fato, se concretiza no cotidiano escolar.

Assumo como ponto de partida a concepção de leitura apresentada pela BNCC (Brasil, 2018), que ultrapassa a decodificação e se vincula à construção de sentidos, ao exercício da criticidade e à participação ativa dos estudantes na vida social. Entretanto, ao analisar os relatos docentes, observo que a efetivação desse princípio formativo é atravessada por obstáculos persistentes: fragilidade das políticas de

formação continuada, escassez de recursos, desvalorização da docência e o evidente descompasso entre o texto curricular e as condições materiais das escolas públicas.

Portanto, o que se apresenta a seguir é uma análise interpretativa das vozes docentes em diálogo com fundamentos da educação crítica e com os marcos legais que orientam a prática pedagógica. Mais do que descrever práticas de leitura, busco compreender os sentidos que os professores atribuem à leitura e à BNCC em suas trajetórias, reconhecendo tanto as carências quanto as frestas de criatividade e resistência pedagógica que permitem à escola pública permanecer viva.

Vejamos o primeiro relato.

"Considero que a BNCC é um documento importante para nortear o trabalho pedagógico, mas percebo uma grande distância entre o que ela propõe e o que realmente conseguimos fazer no dia a dia. Ela propõe uma formação crítica, um olhar para a diversidade, mas quando chego na sala de aula, percebo que faltam recursos, tempo e estrutura para que essas propostas ganhem vida. Mesmo assim, tento fazer com que minhas práticas estejam alinhadas com o que a Base defende, principalmente no que diz respeito à leitura crítica e à valorização das produções dos estudantes. No entanto, é um esforço muito individual, porque a escola não nos dá o suporte necessário para implementar tudo que está previsto ali."

Professor N (2025).

A fala do Professor N revela uma compreensão sensível da leitura como prática situada no cotidiano dos estudantes, mas também expõe o desconforto que o atravessa diante da distância entre o texto normativo da BNCC e as possibilidades reais de implementação na escola pública. Essa tensão, como já advertira Silva (2021, p. 87), não é um caso isolado, pois "a construção de uma política curricular não garante, por si só, sua efetividade nas práticas escolares cotidianas. Entre o texto normativo e a sala de aula há um abismo construído por questões estruturais, históricas e políticas".

Ao escutar o professor, percebo como esse "abismo" se materializa na rotina escolar, exigindo dele um esforço quase artesanal para suprir lacunas institucionais que não deveriam recair sobre o indivíduo. A BNCC (Brasil, 2018, p. 68) enfatiza que a leitura é uma competência transversal e um processo de atribuição de sentidos, afirmando que "a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, sendo o leitor responsável por atribuir sentidos ao que lê, a partir de seus conhecimentos prévios e do contexto em que se insere".

As práticas do Professor N dialogam com esse princípio ao aproximar a leitura da experiência concreta dos estudantes, mas ficam evidentes, em sua fala, os limites de uma implementação que depende mais de seu empenho pessoal do que de uma



política institucionalizada de formação leitora. As reflexões sobre o papel do ensino iluminam essa tentativa individual de sustentar o que deveria ser coletivo ao afirmar que “ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que o aluno compreenda o mundo em que vive” (Libâneo, 2013, p. 42).

Nesse sentido, vejo no trabalho do Professor N um esforço contínuo de construção de cidadania crítica, ainda que desprovido do suporte material e pedagógico indispensável. As estratégias que adota, como a aproximação entre textos literários e repertórios juvenis, confirmam a perspectiva de Kleiman (2008, p. 34), para quem “a leitura só adquire sentido para o estudante quando é vista como ferramenta de leitura do mundo, e não apenas como exigência escolar”.

Contudo, essa mesma ação docente, inventiva e necessária, evidencia um problema estrutural mais profundo: a responsabilização do professor pela efetivação de políticas que deveriam ser sustentadas por toda a comunidade escolar e pelos gestores do sistema educacional. Saviani (2008, p. 59) é categórico ao lembrar que “não cabe ao professor resolver sozinho o problema da formação crítica dos alunos. Essa é uma responsabilidade social e política que exige investimentos, estrutura e compromisso institucional”.

Ao interpretar o relato do professor, percebo como essa responsabilização individualizada vai se naturalizando no cotidiano, produzindo um cenário de sobrecarga que se repete e se legitima. Ao adaptar as orientações da BNCC às condições concretas da escola pública, ele se torna mediador entre o currículo que está escrito e aquele que efetivamente se realiza no cotidiano. Essa mediação revela a natureza dinâmica do currículo, que não se esgota no texto prescrito, mas se constrói nas interações reais com os estudantes, conforme demonstram pesquisas que concebem o currículo como um fenômeno vivido no cotidiano escolar, “aquele que emerge das interações concretas na sala de aula” (Sacristán, 2000, p. 45).

Apple (2006) e Nóvoa (2019), em debates anteriores, denunciaram esse movimento de culpabilização docente, que transfere ao professor a responsabilidade pelo insucesso de políticas mal implementadas. O relato do professor permite perceber como o trabalho docente é atravessado por expectativas que nem sempre dialogam com o ritmo real da escola. As metas curriculares chegam como orientações que deveriam impulsionar a prática, mas frequentemente se transformam em tarefas que precisam ser cumpridas sem diálogo com o cotidiano pedagógico.

Nesse cenário, o professor acaba lidando com a necessidade de interpretar documentos, organizar atividades, mediar aprendizagens e ainda justificar resultados, muitas vezes sem espaços institucionais que favoreçam reflexão conjunta ou planejamento contínuo. Essa dinâmica revela um modo de funcionamento que concentra no indivíduo responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por toda a comunidade educativa e pelas políticas que a sustentam.

Compreender esse movimento implica reconhecer que práticas formativas sólidas dependem de ambientes onde o trabalho não seja apenas executado, mas pensado, discutido e construído coletivamente, com respaldo institucional e valorização pedagógica real.

A seguir, apresento o próximo relato, que descreve como a professora K compreende a BNCC e como tenta aproximar suas orientações do cotidiano escolar.

"Vejo a BNCC como um documento fundamental, sim. Ela traz diretrizes que ajudam a organizar o trabalho pedagógico, principalmente quando fala da leitura como uma prática social e crítica. Mas também reconheço que muitas vezes essas propostas ficam distantes da realidade. As condições de trabalho não favorecem a aplicação plena daquilo que está lá. Tento fazer esse diálogo acontecer trazendo textos que falem da realidade dos estudantes, trabalhando muito com textos multimodais e projetos interdisciplinares. Sigo o que a Base orienta, mas acredito que ela precisaria dialogar melhor com o cotidiano escolar, porque nem sempre o que está no papel funciona na prática."

Professora K (2025).

Percebo nesse relato o empenho em aproximar as práticas de leitura das experiências reais de seus estudantes, reconhecendo nelas múltiplos modos de interpretar o mundo. Entretanto, à medida que o analiso, noto certa tensão entre o que a BNCC prescreve e aquilo que a escola pública efetivamente consegue realizar cotidianamente, movimento já identificado por Silva (2021, p. 87), ao afirmar que "entre o texto normativo e a sala de aula há um abismo construído por questões estruturais, históricas e políticas".

Essa discrepância aparece não apenas como uma dificuldade operacional, mas como um limite institucional que empurra o docente para um esforço solitário de mediação entre currículo e realidade, apesar de a própria BNCC conceber a leitura como "um processo de interação entre o leitor e o texto, sendo o leitor responsável por atribuir sentidos ao que lê" (Brasil, 2018, p. 68).

A mediação realizada pelo professor entre o que a BNCC orienta e o que a escola permite revela um trabalho de interpretação indispensável, mas

frequentemente solitário. Ao adaptar as diretrizes ao cotidiano, o docente assume responsabilidades que ultrapassam seu alcance individual, sobretudo quando se trata de formar leitores críticos, como adverte Saviani (2008, p. 59): “não cabe ao professor resolver sozinho o problema da formação crítica dos alunos”, indicando que tais objetivos dependem de políticas e condições institucionais que sustentem, de fato, o trabalho pedagógico.

A seguir, apresento o relato da Professora A.M., que reflete sua percepção sobre as propostas da BNCC e os desafios vivenciados no contexto escolar. Ao analisar o relato da Professora A.M., reconheço uma compreensão de leitura que ultrapassa dimensões instrumentais e se ancora profundamente na formação crítica e cidadã dos estudantes.

"Para mim, a BNCC traz orientações importantes, principalmente no sentido de reconhecer a leitura como eixo estruturante da aprendizagem. Concordo com muitas coisas que o documento propõe, como o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade interpretativa. O problema é que muitas vezes a implementação disso é falha. Faltam políticas de formação continuada, falta material, falta diálogo entre o que está na teoria e o que conseguimos fazer na escola pública. Eu sigo as propostas da BNCC, mas sempre trazendo para a sala de aula aquilo que faz sentido para os estudantes, aquilo que dialoga com a vida deles."

Professora A.M. (2025).

Nesse sentido, percebo que sua visão se aproxima da concepção de escola como espaço de apropriação crítica da cultura, tal como expressa na afirmação de que “educação escolar deve proporcionar a apropriação crítica da cultura, não apenas a transmissão de conteúdos formais” (Libâneo, 2013, p. 34). Ao destacar a leitura como elemento indispensável para formar sujeitos capazes de interpretar e intervir no mundo, a professora reafirma a necessidade de deslocar-se de uma leitura meramente técnica para uma leitura que permita compreender a realidade social em sua complexidade.

Na continuidade da análise, observo que a professora reconhece a distância entre as diretrizes formuladas pela BNCC e a materialidade do cotidiano escolar. Essa distância não decorre de resistência docente, mas de condições estruturais frágeis que limitam a efetivação da política curricular, como já indicado na constatação de que a implementação “esbarra em um sistema historicamente marcado pela desigualdade de recursos, pela formação precária e pela ausência de diálogo entre o documento e os sujeitos escolares” (Silva, 2021, p. 96).

Apesar desse cenário adverso, identifico em sua fala um compromisso ético de aproximar a leitura da vida concreta dos estudantes, mesmo quando faltam materiais, tempo e apoio institucional. Essa postura se articula ao que a própria BNCC propõe ao afirmar que “a leitura deve proporcionar ao estudante a capacidade de analisar, criticar e intervir na realidade por meio da linguagem” (Brasil, 2018, p. 69).

Contudo, como vejo emergir do relato da professora, tais orientações frequentemente permanecem no plano da intenção, sem condições reais de se materializarem na prática. É justamente esse esforço de tradução e adaptação que evidencia uma mediação pedagógica autêntica, coerente com a concepção de letramento crítico, segundo a qual “as práticas de letramento crítico devem partir da realidade do aluno para que tenham significado e eficácia” (Kleiman, 2008, p. 44).

O relato evidencia, ainda, o modo como recai sobre o professor uma responsabilização que decorre menos de sua prática e mais das fragilidades sistêmicas do próprio sistema educacional. Essa crítica está presente na análise que denuncia que “as reformas curriculares frequentemente operam sobre os ombros dos professores, como se a precarização das condições de ensino pudesse ser resolvida pela boa vontade individual” (Apple, 2006, p. 88). Assim, embora a professora demonstre empenho e sensibilidade pedagógica, sua prática revela os limites de um sistema que a deixa atuar quase sozinha diante de demandas que deveriam ser coletivas.

No trecho a seguir, o Professor A expõe sua visão crítica sobre a BNCC, evidenciando as contradições entre as propostas oficiais e as condições reais da prática docente.

"Tenho um olhar crítico em relação à BNCC. A proposta no papel é boa, reconheço isso, mas na prática o que percebo é um distanciamento muito grande entre o que está escrito e o que conseguimos fazer em sala. É bonito dizer que a leitura deve ser crítica e formar cidadãos conscientes, mas quando falta apoio, material e formação continuada, fica difícil cumprir esse papel. Faço o que posso, dentro das minhas possibilidades, mas sinto que o documento é mais uma imposição do que uma construção feita junto com os professores. Tento seguir o que ele propõe, principalmente quando envolve leitura crítica, mas faço muitas adaptações para não ficar só na teoria."

Professor A (2025).

Entretanto, o professor denuncia a forma verticalizada com que muitas reformas chegam às escolas, o que reforça a impressão de que o documento curricular se transforma em imposição burocrática. Essa percepção é coerente com o alerta de que “as reformas curriculares se transformam em mandamentos impostos

de cima para baixo, desconsiderando a experiência dos profissionais da educação” (Apple, 2006, p. 108). A crítica expressa pelo docente revela como a implementação da BNCC, muitas vezes, ocorre sem diálogo, produzindo pressões que recaem exclusivamente sobre o professor. Ainda assim, observo que ele encontra caminhos para sustentar um trabalho pedagógico comprometido com o letramento crítico, sobretudo ao selecionar textos jornalísticos e materiais que permitam aos estudantes analisar as questões que atravessam a vida social.

Essa prática se aproxima da defesa de que “a leitura só se torna formativa quando provoca o leitor a sair da passividade e interagir criticamente com os textos e com a realidade” (Kleiman, 2008, p. 36). Vejo, portanto, um docente que, mesmo diante de limitações estruturais, busca articular leitura e cidadania de forma significativa.

Sua postura também reafirma o caráter político da docência, já que toda prática educativa envolve escolhas formativas e posicionamentos diante das contradições sociais. Isso converge com a afirmação de que “toda prática pedagógica é, necessariamente, uma prática política” (Saviani, 2008, p. 39). Em minha leitura, o professor assume esse lugar ao se posicionar criticamente frente às políticas educacionais e ao defender uma leitura que permita aos estudantes compreender e transformar o mundo.

Considerando o conjunto de sua narrativa, torna-se evidente a contradição estrutural que atravessa a educação brasileira: professores conscientes da função social da leitura atuam em condições precárias, tentando operacionalizar políticas que não são acompanhadas dos investimentos necessários. Essa percepção reforça a advertência de que “não basta a intenção pedagógica; é preciso assegurar condições objetivas para a realização do trabalho educativo” (Libâneo, 2013, p. 60).

A ação do Professor A não é apenas pedagógica, mas profundamente política, expressando resistência e compromisso ético diante de um sistema que insiste em transferir aos docentes responsabilidades que deveriam ser coletivas e institucionais.

Nos parágrafos a seguir, analiso como o professor W articula suas práticas leitoras à proposta curricular vigente, destacando suas estratégias, adaptações e os limites enfrentados no processo.

“Na minha percepção, a BNCC tem boas intenções, mas ainda é um documento que enfrenta muitas barreiras na hora de ser colocado em prática. Algumas coisas que ela
---

propõe, eu já fazia antes mesmo da Base existir, como incentivar a leitura crítica, trabalhar com textos diversos e conectar o conteúdo à realidade dos estudantes. Só que, mesmo assim, percebo dificuldades porque nem sempre os alunos se interessam, e muitas vezes não temos os recursos necessários para fazer o trabalho como deveria ser. Eu procuro alinhar o que faço com a BNCC, mas sempre adaptando à realidade que vivemos na escola pública.”

Professor W (2025).

Ao analisar o relato do Professor W, percebo uma preocupação constante em tornar a leitura um ato significativo e envolvente para os estudantes, especialmente em um contexto marcado por múltiplas linguagens e forte presença tecnológica. Sua prática dialoga diretamente com o princípio de que “a leitura deve ser uma atividade significativa e contextualizada, que envolva o leitor na construção de sentidos e promova seu engajamento crítico e criativo” (Brasil, 2018, p. 72), especialmente quando destaca que despertar o interesse do jovem leitor é condição para que a leitura adquira sentido.

Ao mesmo tempo, há esforço do professor em articular mediações lúdicas e narrativas provocativas que aproximem os textos do universo juvenil, ainda que essa aproximação encontre resistência diante de obras literárias mais densas. Essa situação remete à função do ensino de ampliar o acesso dos estudantes a repertórios culturais que, à primeira vista, podem parecer distantes, mas são fundamentais à formação crítica, conforme indicado na afirmação de que “a função do ensino é justamente possibilitar ao aluno o acesso a bens culturais que [...] fazem parte do patrimônio cultural necessário à sua formação crítica” (Libâneo, 2013, p. 55).

O professor busca equilibrar o respeito ao repertório imediato dos estudantes com o compromisso de expandi-lo, alinhando-se à compreensão de que “as práticas escolares de leitura precisam partir do universo do aluno, mas devem gradativamente levá-lo a ampliar seus horizontes” (Kleiman, 2008, p. 50). Sua prática evidencia esse movimento ao criar pontes entre textos contemporâneos, debates sociais e leituras mais complexas, gesto que demonstra intencionalidade na formação crítica do estudante.

Ao mencionar as limitações estruturais enfrentadas no cotidiano escolar, o professor evidencia a distância entre o discurso normativo e a realidade material da escola pública. Essa crítica ecoa a constatação de que “as prescrições curriculares ganham ares de ficção quando não são acompanhadas por investimentos em formação docente, infraestrutura escolar e valorização da carreira” (Silva, 2021, p.

113). Sua fala expõe com clareza essa lacuna, sobretudo quando relata a ausência de acervos atualizados e de políticas consistentes de incentivo à leitura.

Reconheço também a relevância de suas metodologias diversificadas, como cafés literários e projetos interativos, que aproximam a leitura de práticas coletivas e interdisciplinares, alinhando-se à concepção de que “a aprendizagem se torna mais significativa quando as disciplinas dialogam entre si e se relacionam com o contexto vivido pelos alunos” (Sacristán, 2000, p. 67). Essas iniciativas indicam um esforço consciente de romper com modelos tradicionais e de potencializar o engajamento dos estudantes.

No entanto, sua experiência reforça um problema estrutural que atravessa a política educacional brasileira: a responsabilização do professor pela realização de metas curriculares que não são acompanhadas de condições adequadas. Essa crítica está presente na análise de que “as reformas educacionais fracassam quando se limitam à dimensão normativa e negligenciam as condições objetivas de trabalho docente e de acesso aos bens culturais” (Apple, 2005, p. 95). Nessa direção, a narrativa do professor reafirma que a formação leitora crítica não pode depender apenas da dedicação individual dos docentes.

A partir do conjunto de reflexões que apresenta, o compromisso do Professor W com a formação leitora evidencia a relevância das iniciativas docentes, ao mesmo tempo em que expõe os limites estruturais que atravessam as políticas públicas atuais. Essa percepção dialoga com a afirmação de que “não basta estabelecer metas curriculares; é imprescindível assegurar os meios materiais, humanos e institucionais para sua realização efetiva” (Saviani, 2008, p. 80). Deste modo, fica evidente que práticas pedagógicas significativas, embora fundamentais, não substituem a necessidade de investimentos estruturais que garantam o direito à leitura crítica na escola pública.

Nos parágrafos a seguir, analiso como a professora S articula suas práticas leitoras à proposta curricular vigente, destacando suas estratégias, adaptações e os limites enfrentados no processo. A percepção expressa pela Professora S a respeito da BNCC revela uma tensão central na implementação de políticas curriculares no Brasil: a discrepância entre o discurso oficial e a prática cotidiana da escola pública. Sua fala é contundente ao afirmar:

"Eu entendo que a BNCC é um documento que traz propostas interessantes, principalmente sobre a formação de leitores críticos. Mas sinto que ela não conversa com a realidade da escola pública. Na prática, enfrentamos muitas dificuldades: falta tempo, material adequado, interesse por parte de alguns alunos e apoio da gestão. Tento seguir o que está na BNCC no meu trabalho com leitura, mas preciso adaptar tudo. A Base fala bonito no papel, mas a nossa realidade é outra. Mesmo assim, acredito que não podemos abandonar o que ela propõe. Eu tento insistir, mesmo sabendo que nem tudo é possível colocar em prática."

Professora S (2025).

Essa distância entre o ideal normativo e a realidade concreta constitui o que Silva (2021, p. 88) caracteriza como um dos dilemas fundamentais da educação brasileira contemporânea: "As políticas curriculares, em especial a BNCC, soam como cartas de boas intenções escritas de gabinetes, longe da poeira e da precariedade das salas de aula da escola pública". Esse abismo institucional exige, portanto, uma análise crítica, sob pena de mantermos o discurso educacional restrito ao campo da retórica vazia.

No plano formal, a diretriz nacional não deixa dúvidas sobre a relevância da leitura como instrumento crítico e emancipador. O documento explicita: "A leitura crítica é pressuposta para o exercício pleno da cidadania, permitindo ao estudante analisar discursos, posicionar-se criticamente diante da realidade e ampliar sua compreensão de mundo" (Brasil, 2018, p. 70). Contudo, o relato da Professora S revela o desencontro entre esse ideal e o cotidiano docente: "falta tempo, material adequado, interesse por parte de alguns alunos e apoio da gestão" (Professora S, 2025). Não se trata, portanto, de resistência dos professores às propostas da BNCC, mas da insuficiência material e institucional para que tais propostas sejam implementadas de maneira significativa e transformadora no Ensino Médio.

A intenção pedagógica da docente em tentar seguir o que está na BNCC, mesmo reconhecendo as limitações práticas, insere-se no que Libâneo (2012) identifica como um dos principais desafios do fazer pedagógico contemporâneo: a luta diária entre o prescrito e o possível.

Libâneo (2012, p. 39) afirma: "na escola pública, o professor se defronta com o paradoxo de ter que realizar uma prática de qualidade com instrumentos insuficientes e em condições precárias". Esse paradoxo é o que estrutura o relato da docente, que, apesar de todos os entraves, insiste em adaptar as propostas da BNCC para que possam ter alguma funcionalidade concreta no cotidiano das aulas de leitura no Ensino Médio.



A leitura, na perspectiva apresentada pela professora, aparece como um percurso indispensável, embora atravessado por obstáculos concretos que limitam sua realização no cotidiano escolar. Essa percepção dialoga com a análise de Silva (2021), que aponta para a existência de uma contradição persistente entre o que os documentos prescrevem e aquilo que a escola consegue efetivamente materializar.

As propostas curriculares brasileiras padecem de um mal crônico: a normatividade descolada do chão da escola, quase sempre pensada por quem não conhece a lousa, o giz, o rosto cansado do professor ou o silêncio desconfiado do estudante diante da leitura (Silva, 2021, p. 133).

A sinceridade do depoimento da Professora S evidencia que a luta pelo letramento crítico ultrapassa a esfera da boa vontade individual, exigindo políticas institucionais sólidas e um comprometimento efetivo por parte do Estado. Um aspecto especialmente relevante em sua fala é a percepção crítica de que “a Base fala bonito no papel, mas a nossa realidade é outra” (Professora S, 2025), revelando o descompasso entre o discurso oficial e as condições concretas da escola pública.

Essa constatação se alinha ao que Sacristán (2000, p. 53) descreve como o fenômeno da dissociação entre currículo prescrito e currículo vivido: “o currículo oficial é frequentemente um texto alheio à vida concreta da escola; o currículo real é aquele que os professores constroem todos os dias entre os escombros das carências materiais”. Nesse sentido, as adaptações feitas pela professora ilustram esse currículo vivido, construído entre limites institucionais e esforços diários para manter o ensino possível.

A narrativa também sugere, ainda que de forma sutil, um movimento de deslocamento da responsabilidade para o indivíduo. Ao afirmar “eu tento insistir, mesmo sabendo que nem tudo é possível colocar em prática” (Professora S, 2025), cria-se a impressão de que a realização da política curricular depende essencialmente de seu esforço pessoal, como se os limites institucionais não fossem parte constitutiva do processo. Essa interpretação revela como o êxito ou a falha das diretrizes pode ser associado injustamente à atuação isolada do professor, apagando as condições coletivas e estruturais necessárias para que o currículo se efetive como prática viva.

Essa dinâmica já havia sido analisada por Apple (2006, p. 91), ao destacar que “uma das estratégias mais perversas das reformas educacionais neoliberais é responsabilizar o professor, tomado isoladamente, pelo sucesso ou fracasso de

políticas que foram pensadas sem a participação dos próprios professores”. A crítica do autor evidencia como essas reformas transferem para o docente uma tarefa que deveria ser assumida coletivamente e sustentada por decisões institucionais amplas.

A atuação da Professora S, ainda que atravessada por dedicação e resistência, não é suficiente para superar as limitações que permeiam a escola pública; enfrentar tais desafios requer ação coletiva, investimentos adequados e processos contínuos de formação. Sua decisão de não abandonar a BNCC, mesmo reconhecendo seus limites, demonstra um posicionamento ético com uma concepção emancipadora de leitura e uma postura pedagógica que busca transformar o espaço escolar em território de formação crítica, e não apenas de cumprimento burocrático de currículo.

Esse depoimento nos leva a reconhecer a centralidade da leitura crítica na formação dos estudantes do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que expõe os limites que atravessam a ação docente, afinal, “sem condições concretas de trabalho, a pedagogia da autonomia se transforma em pedagogia da resistência solitária” (Saviani, 2008, p. 60).

A meu ver, a professora S é o retrato dessa resistência cotidiana diante das adversidades. Acredito que somente políticas públicas de caráter democrático — capazes de articular o discurso oficial da BNCC com investimentos concretos em infraestrutura, formação e valorização docente, poderão transformar a proposta de leitura crítica em prática efetiva, e não em uma promessa distante da realidade das escolas públicas brasileiras.

No próximo capítulo, analiso as narrativas docentes sob outra perspectiva: os desafios enfrentados na sala de aula e as percepções sobre o engajamento dos estudantes nas práticas de leitura. Esse movimento amplia o olhar da pesquisa, permitindo compreender como os professores significam suas experiências diante das múltiplas exigências e realidades do Ensino Médio.

# Capítulo VII

## Análise das narrativas docentes

### O envolvimento dos estudantes nas práticas de leitura



## **CAPÍTULO VII – ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES: DESAFIOS E ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NAS PRÁTICAS DE LEITURA**

Neste capítulo, dou continuidade à análise das entrevistas realizadas com os docentes, voltando meu olhar, agora, para os desafios enfrentados no cotidiano escolar e para a percepção que eles têm sobre o envolvimento dos estudantes nas práticas de leitura. Trata-se de uma etapa da análise em que busco compreender não apenas os obstáculos estruturais e pedagógicos que atravessam o ensino da leitura, mas também como esses professores interpretam as respostas — ou ausências delas — por parte dos alunos, diante das propostas de leitura em sala de aula. Sendo assim, este capítulo está estruturado da seguinte forma:

- Na quarta categoria, investigo os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento do trabalho com a leitura. A partir dos relatos, identifiquei que esses desafios estão relacionados, sobretudo, à resistência dos estudantes frente a textos mais densos, à predominância de uma cultura marcada pelo imediatismo digital e à carência de políticas públicas que valorizem e incentivem a leitura de forma sistemática. Mesmo diante desses desafios, os docentes se empenham em adotar estratégias criativas, buscando integrar os repertórios juvenis às práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, mesmo diante das limitações estruturais que marcam o cotidiano escolar. Dentre os autores que sustentam essa análise estão Tardif (2014), ao discutir a docência como prática social, e Kleiman (2008), ao definir a leitura como uma construção situada de sentido, atravessada por contextos históricos, culturais e ideológicos.
- Na quinta categoria, avalio os relatos sobre a percepção que os professores têm acerca do engajamento dos estudantes do Ensino Médio nas práticas de leitura. Esses relatos apontam que a resistência não decorre da leitura em si, mas da desconexão entre o currículo escolar e os repertórios culturais juvenis. A leitura é vista como prática social e emancipadora, demandando mediações significativas e políticas institucionais consistentes. Os professores relatam esforços individuais, apesar da ausência de projetos coletivos. Alguns autores fundamentam a análise Vygotsky (2001), ao tratar da mediação cultural, e Charlot (2001), sobre a construção de sentido na relação com o saber.

## 7.1 os desafios na perspectiva docente

Nesta seção, detenho-me na análise dos principais desafios que emergem do cotidiano escolar, no que se refere ao trabalho com a leitura no Ensino Médio da rede pública estadual mato-grossense. A partir dos relatos obtidos, é possível identificar obstáculos que se manifestam de modo recorrente no contexto investigado, revelando as tensões entre as diretrizes normativas, as condições objetivas de trabalho e as singularidades dos estudantes.

As vozes docentes, já anteriormente discutidas quanto às concepções de leitura e às estratégias mobilizadas, agora permitem vislumbrar os limites concretos que atravessam suas práticas, bem como os conflitos estruturais e simbólicos que dificultam a consolidação de uma proposta pedagógica efetivamente significativa. Não me limito a mapear essas barreiras, mas busco compreendê-las à luz das transformações contemporâneas nos modos de ler e ensinar.

Os depoimentos indicam tensões profundas entre a experiência escolar e o universo social e midiático em que os estudantes estão inseridos, o que exige da escola um reposicionamento frente aos novos regimes de atenção, linguagem e subjetividade. Ao refletir sobre o trabalho docente em um contexto de rápidas transformações socioculturais, acredito que o ensino deve ir além do aspecto meramente técnico, incorporando também suas dimensões sociais e culturais.

Os professores não apenas transmitem conhecimentos escolares; enfrentam diariamente os impactos das mudanças sociais e econômicas que afetam tanto os alunos quanto a si próprios. Essas transformações influenciam a motivação dos estudantes, sua percepção da escola e a relação que estabelecem com o saber. Assim, compreender o trabalho docente implica considerá-lo inserido em um sistema complexo, permeado por múltiplas pressões e contradições:

O ensino não é apenas um ato técnico, mas também um ato social e cultural. Os professores não transmitem apenas conhecimentos escolares; eles também enfrentam, todos os dias, os efeitos das transformações sociais e econômicas sobre os alunos e sobre si mesmos. Essas mudanças interferem na motivação dos estudantes, na percepção que têm da escola, na relação que mantêm com o saber. Por isso, compreender o trabalho docente exige considerá-lo como parte de um sistema maior, em que múltiplas pressões e contradições estão em jogo (Tardif, 2014, p. 45).



A partir dessa perspectiva, torna-se fundamental problematizar como as condições concretas do sistema educacional impactam diretamente o trabalho com a leitura, desafiando os professores a buscar formas criativas e críticas de mediação, ainda que em contextos de escassez e descontinuidade institucional.

A seguir, apresento o relato do Professor N, que expõe um dos principais desafios enfrentados na sala de aula: a fragilidade do hábito de leitura dos estudantes.

"Um dos grandes desafios que enfrento é a falta de hábito de leitura por parte dos alunos. Eles leem muito nas redes sociais, sim, mas quando se trata de textos mais densos, literários, há uma resistência. Sinto que há um distanciamento entre os textos que temos que trabalhar e a realidade deles. Tento contornar isso aproximando os conteúdos da vivência deles, usando adaptações, rodas de leitura, textos multimodais. Ainda assim, é difícil manter o interesse quando eles já chegam com uma formação leitora frágil. Além disso, sentimos a ausência de materiais atualizados na escola, o que limita nossas possibilidades."

Professor N (2025).

O relato do Professor N revela uma tensão estrutural no ensino de leitura no Ensino Médio: a ruptura entre a experiência leitora dos estudantes e os objetivos formativos da escola. Ao afirmar que os alunos "leem muito nas redes sociais" mas apresentam resistência a textos literários mais densos, o professor evidencia a coexistência de práticas de leitura fragmentadas e imediatistas com demandas escolares que exigem profundidade interpretativa e construção crítica do sentido. Essa fragmentação não deve ser compreendida como incapacidade dos estudantes, mas como um reflexo das formas de socialização contemporâneas.

Os jovens são sujeitos de múltiplos letramentos, cujos sentidos são produzidos em rede, no fluxo da informação instantânea e da visualidade dominante. A escola, ao ignorar essa condição, acentua a distância entre a cultura escolar e a cultura juvenil. (Silva, 2021, p. 35).

Considerando esse ponto de vista, o desafio do professor é epistemológico e pedagógico: como integrar os repertórios dos estudantes sem esvaziar a densidade crítica da leitura? Não há resposta simples para esse desafio, mas acredito que ele começa com uma escuta atenta e um reposicionamento ético e político do nosso papel como professores. Integrar os repertórios dos estudantes não significa reduzir a leitura a um exercício raso de decodificação de memes ou vídeos curtos.

Pelo contrário, é reconhecer que esses repertórios são legítimos pontos de partida para a construção de uma leitura mais densa, crítica e emancipadora. O risco não está em acolher esses saberes juvenis, mas em tratá-los como obstáculos ou

distrações. Quando a escola nega os letramentos múltiplos vivenciados fora dela, ela não protege a criticidade — ela apenas reforça a marginalização simbólica desses sujeitos. Portanto, integrar os repertórios juvenis exige um movimento na lógica tradicional da escola, que ainda opera majoritariamente sob a centralidade do texto escrito linear e descontextualizado. O letramento crítico, nesse cenário, não deve ser entendido como oposição aos repertórios digitais, mas como possibilidade de leitura desses próprios repertórios em suas camadas mais profundas — ideológicas, discursivas, afetivas. É nessa chave que enxergo a articulação entre epistemologia e pedagogia: é preciso problematizar o que consideramos "leitura válida", e, ao mesmo tempo, criar condições pedagógicas para que essa leitura se amplie, se aprofunde e se politize.

Em meu entendimento, não se trata de nivelar por baixo ou de simplificar os textos e os debates, mas de encontrar caminhos para que a complexidade crítica não se afaste da experiência concreta dos sujeitos. A leitura, nesse sentido, precisa partir da realidade vivida pelos estudantes, sem, no entanto, se encerrar nela. Muitos docentes, pressionados por uma lógica de resultados imediatistas e por um currículo excessivamente prescritivo, acabam por enfrentar um dilema: ou se aproximam dos interesses discentes e perdem a densidade teórica do texto, ou mantêm a densidade e correm o risco de distanciamento e desengajamento dos alunos. Essa dicotomia, que considero falsa, precisa ser desconstruída.

É possível, sim, realizar um trabalho de leitura crítico e exigente que convoque os repertórios dos estudantes, desde que haja intencionalidade pedagógica e abertura dialógica. A escola, enquanto espaço de mediação cultural, não pode mais operar como se o cânone literário e as práticas escolares tradicionais fossem as únicas formas legítimas de acesso ao saber. Integrar os repertórios juvenis — que incluem músicas, memes, vídeos curtos, narrativas orais e vivências de periferia — exige do professor uma escuta sensível e uma postura investigativa, que valorize esses materiais não como meros “ganchos”, mas como portadores de sentidos e possibilidades de leitura crítica do mundo.

Acredito que a densidade crítica da leitura não reside apenas na escolha do texto, mas na maneira como ele é trabalhado. Um conto de Machado de Assis, por exemplo, pode se tornar superficial se abordado de modo mecânico e descontextualizado, ao passo que uma música do rap nacional, se lida em sua dimensão estética, social e política, pode promover reflexões densas sobre

desigualdade, identidade e resistência. A crítica, portanto, não é uma propriedade intrínseca do texto, mas uma construção situada, mediada pelo professor e pelo coletivo da sala. Nesse sentido, compreendo que o desafio, de natureza epistemológica, reside em superar concepções de leitura que ainda se ancoram em pressupostos homogêneos e descontextualizados, frequentemente alicerçados em uma visão normativa e abstrata do ato de ler.

É necessário deslocar essa perspectiva e assumir uma abordagem situada, que reconheça a complexidade dos sujeitos leitores em suas experiências diversas, marcadas por histórias, linguagens e pertencimentos múltiplos. Tal mudança implica não apenas rever o que se entende por leitura escolar, mas também tensionar as hierarquias de saber que legitimam determinados modos de ler em detrimento de outros, frequentemente vinculados às vivências juvenis e periféricas.

A tentativa do docente de ressignificar os textos clássicos por meio de releituras, adaptações e práticas colaborativas (como rodas de leitura e produção coletiva de versos) é louvável, pois busca transformar o espaço da leitura em um território de significação compartilhada. A esse respeito, recorro mais uma vez as contribuições de Kleiman (2008, p. 16) que defende que:

O trabalho com leitura deve propiciar a interação do leitor com o texto de forma a mobilizar seus conhecimentos prévios, seus valores e seus objetivos. Não se trata apenas de extrair sentidos, mas de construí-los em função das práticas sociais às quais esses textos pertencem.

Ainda que tais estratégias busquem superar as lacunas formativas, o professor revela a limitação estrutural da escola pública quando aponta a escassez de materiais atualizados como um obstáculo. Esse dado nos insere a uma discussão mais ampla, de crítica às políticas educacionais que negligenciam o investimento material e simbólico na leitura como direito. Segundo Libâneo (2012, p. 47), as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem não se devem apenas às práticas pedagógicas, mas às condições materiais, culturais e institucionais em que essas práticas se realizam.

Em meu entendimento, a declaração do professor reitera uma concepção de leitura como prática social situada, mas fragilizada por políticas públicas descontínuas. A ausência de uma política de leitura coerente, aliada à desvalorização simbólica da literatura, impede que a leitura seja vivida como experiência estética e emancipatória. É por isso que é preciso pensar a leitura não apenas como uma habilidade escolar,



mas como uma forma de habitar o mundo. Percebo também uma preocupação em inserir a literatura no universo vivido dos estudantes, o que torna pertinente uma reflexão sobre o papel da leitura literária na formação ética e cidadã.

A leitura literária amplia a imaginação moral, permitindo que o sujeito reconheça a complexidade do outro, o que a torna indispensável nos processos educativos. Nesse sentido, “a literatura ensina a ver o outro como um ser humano com pensamentos e desejos complexos” (Nussbaum, 2010, p. 91). Negar à literatura um espaço legítimo na escola é, portanto, comprometer a possibilidade de uma formação ética integral.

Entendo que os desafios apresentados pelo professor não se restringem à questão do acesso, mas envolvem também o significado: como disputar os sentidos da leitura em uma sociedade que esvazia o tempo, fragmenta a atenção e captura a linguagem? Reforço a necessidade de transformar a escola em um espaço de resistência, onde a leitura não apenas sobreviva, mas floresça como uma prática de liberdade.

Como sugere Silva (2021, p. 102), “a formação leitora não é tarefa de convencimento, mas de invenção de outras formas de habitar o texto, o tempo e o mundo”. Portanto, é necessário inventar práticas que acolham os repertórios juvenis, sem perder de vista a densidade crítica que a leitura literária pode oferecer. Para que isso aconteça, é fundamental que a escola promova ambientes que valorizem as múltiplas linguagens e experiências dos estudantes, estimulando o diálogo, a crítica e a criatividade. A resistência, nesse contexto, não é apenas reação à adversidade, mas um compromisso ético de afirmar a educação como instrumento de emancipação e transformação social.

O relato do Professor N me permitiu identificar um desafio recorrente na sala de aula: a resistência dos estudantes frente a textos mais densos, revelando um descompasso entre os conteúdos escolares e a experiência cotidiana dos estudantes. Para tentar superar essas dificuldades, o professor utiliza estratégias como adaptações dos conteúdos, rodas de leitura e textos multimodais, embora reconheça que a falta de materiais atualizados na escola restringe ainda mais suas possibilidades de intervenção. A seguir, compartilho o relato da Professora K sobre os desafios enfrentados nas práticas de leitura na sala de aula.

"Minha maior dificuldade é fazer com que os estudantes entendam que a leitura não é apenas uma exigência escolar, mas um instrumento de transformação pessoal e social. Além disso, percebo que muitos chegam ao Ensino Médio sem o hábito de ler, e essa ausência de leitura em casa compromete bastante o desenvolvimento do trabalho. Há, também, uma resistência quando os textos exigem mais reflexão ou estão distantes do cotidiano deles. Tento, sempre que possível, usar recursos que dialoguem com a realidade dos alunos, como vídeos, quadrinhos e textos jornalísticos. Mesmo assim, é um desafio constante fazer com que eles compreendam a leitura como uma experiência que ultrapassa a sala de aula."

Professora K (2025).

O relato da Professora K nos conduz a um ponto crítico da formação leitora na escola pública: a deslegitimação da leitura enquanto experiência significativa. Ao observar que os estudantes veem a leitura apenas como uma obrigação escolar, a professora denuncia um esvaziamento de sentido que compromete profundamente o processo educativo. A leitura, reduzida à exigência curricular, perde sua potência formativa, crítica e transformadora.

Esse quadro é intensificado pela ausência de um ambiente doméstico leitor, revelando as desigualdades sociais que atravessam o espaço escolar. A tentativa da professora de mediar o distanciamento com textos multimodais e recursos audiovisuais evidencia uma postura dialógica. Ela busca reconstruir os sentidos da leitura a partir das linguagens juvenis, valorizando sua presença no cotidiano dos estudantes. Essa prática nos aproxima de uma proposta de leitura expandida. Em consonância com essa abordagem,

[...] a leitura literária deve se alicerçar em experiências que partam do universo do aluno, articulando o texto com a sua realidade, não como uma forma de reduzi-lo, mas de potencializar sua função estética, ética e política. Não se trata de esvaziar a literatura, mas de permitir que ela habite o mundo do estudante (Cosson, 2014, p. 23)

Nessa perspectiva, é evidente que a professora não negligencia a densidade da leitura, mas busca traduzir seus sentidos em chaves interpretativas acessíveis, sem empobrecê-la. Trata-se de um exercício de escuta ativa e de transposição didática criativa que tenta, dentro das limitações estruturais, sustentar a leitura como prática de liberdade.

Em minha compreensão, esse esforço cotidiano precisa ser valorizado dentro de uma concepção mais ampla de formação docente, em que o professor não seja apenas executor de conteúdos, mas também inventor de mediações. A professora K, ao tentar ressignificar a leitura junto aos seus estudantes, age como uma “intelectual transformadora”, nos termos de Giroux (1997), porque não aceita o fracasso leitor

como dado natural, mas como construção social que pode ser superada por meio da pedagogia crítica.

A resistência dos estudantes à leitura mais densa não pode ser interpretada como falta de interesse, mas como indício de uma sociedade que banaliza o tempo de leitura e exalta o consumo rápido da informação. Compreendendo essa mudança de paradigma, em que

[...] a leitura se transforma porque se transformam os dispositivos de escrita e de recepção. A escola não pode ignorar essa transformação: ou ela a incorpora criticamente, ou será afastada para um canto irrelevante da cultura letrada (Chartier, 1999, p. 34).

A professora, ao relatar a dificuldade em convencer os alunos de que a leitura transcende a sala de aula, nos lembra que a escola ainda precisa disputar o valor simbólico da leitura em uma sociedade de excessos informacionais e carência de sentido. Em minha visão, o maior desafio não está nos estudantes, mas na ausência de políticas públicas duradouras que instituam a leitura como um direito cultural, promovendo-a desde a infância e assegurando condições materiais e simbólicas para sua prática.

Frente a essa realidade, concordo com a professora K quando afirma que a leitura é um instrumento de transformação. Porém, para que esse instrumento seja acionado, é preciso que a escola seja espaço de encontro e não de imposição, de experiência e não de reprodução. A leitura, nesse contexto, precisa ser compreendida como prática social situada, atravessada por desigualdades históricas e estruturais que moldam o acesso, o gosto e a permanência no universo letrado.

Quando a escola ignora essas dimensões e insiste em modelos homogêneos de leitura, corre o risco de reforçar a exclusão que deveria combater. Por isso, formar leitores críticos exige não apenas metodologias inovadoras, mas um compromisso político com a democratização do conhecimento e com a escuta sensível das vozes que habitam o espaço escolar.

Apresento, a seguir, o relato da Professora A.M., cuja experiência evidencia os desafios cotidianos enfrentados no trabalho com a leitura em sala de aula.

"Enfrento, constantemente, a resistência inicial dos estudantes à leitura. Muitos a associam a uma obrigação, algo imposto, e não como um processo prazeroso e enriquecedor. Além disso, percebo que há dificuldades básicas de interpretação, o que compromete o andamento das aulas e exige adaptações contínuas. Tento trabalhar essas deficiências com atividades mais dinâmicas, usando textos multimodais e temas atuais, mas nem

sempre consigo alcançar todos. Há uma desigualdade muito grande na formação leitora dos alunos. Alguns vêm com uma bagagem melhor, enquanto outros não conseguem compreender um texto simples. Isso me angustia, pois acredito que a leitura é fundamental para formar sujeitos críticos e empáticos, mas a realidade impõe obstáculos que nem sempre consigo transpor sozinha."

Professora A.M. (2025).

O relato da Professora A.M. descortina uma das faces mais desafiadoras da sala de aula contemporânea: a desigualdade na formação leitora dos estudantes do Ensino Médio e a naturalização da resistência à leitura. Quando a docente afirma que muitos alunos encaram a leitura como uma "obrigação", revela uma falha histórica do sistema escolar em construir a leitura como experiência estética, dialógica e formadora de consciência. A resistência inicial à leitura não é um fenômeno isolado, mas sim sintoma de um modelo educacional que ainda prioriza a decodificação técnica e desconsidera as práticas sociais de leitura dos sujeitos, como observa Ribeiro (2020, p. 57), ao discutir os impasses da leitura no ambiente escolar contemporâneo:

A escola, ao insistir em práticas que valorizam a reprodução de conteúdo e a avaliação objetiva, tende a esvaziar o sentido da leitura como experiência significativa. Os estudantes, por sua vez, tornam-se leitores funcionais, mas não engajados, pois não conseguem se reconhecer nos textos nem nas dinâmicas propostas. A leitura, nesse contexto, se transforma em mais um dispositivo de controle, e não de emancipação. Superar esse quadro exige repensar a escola como lugar de escuta e reconhecimento da diversidade cultural e leitora dos jovens.

Essa análise contribui para evidenciar que a resistência à leitura não nasce da recusa dos sujeitos em aprender, mas do modo como o processo de escolarização desconsidera os sentidos plurais e afetivos que a leitura pode ter na vida cotidiana. É urgente, portanto, reconfigurar os espaços escolares como territórios de mediação cultural e de abertura à leitura como prática viva, situada e partilhada.

O abismo formativo entre os estudantes, apontado pela professora, revela um desafio ético e pedagógico: a leitura é um direito de todos, mas seu acesso pleno depende de políticas de formação docente, distribuição equitativa de materiais, incentivo à leitura desde a infância e valorização do repertório cultural dos estudantes. Quando a professora reconhece que "não consegue alcançar todos", evidencia-se o esforço solitário de sustentar um ideal de justiça educacional em um sistema negligente. No plano teórico,

[...] o fracasso escolar na leitura não é um problema de método, mas de não reconhecimento da leitura como prática social situada. Quando o currículo ignora a experiência de leitura dos sujeitos, impõe um saber escolar abstrato e desarticulado do cotidiano, que pouco forma e muito exclui (Kleiman, 2008, p. 44).

A narrativa da professora também destaca a importância da empatia na prática pedagógica. Ela não apenas identifica dificuldades, mas demonstra sensibilidade à impossibilidade de todos os estudantes acompanharem as leituras propostas. Tal postura ética rompe com a lógica meritocrática que frequentemente responsabiliza o aluno pela baixa proficiência leitora, evidenciando o compromisso com a formação integral do estudante como eixo central da prática docente.

No entanto, essa consciência crítica precisa ser sustentada por apoio institucional, uma vez que

a formação leitora não se restringe à decodificação; ela requer mediação sistemática, capaz de articular experiências, repertórios culturais e estratégias de compreensão que tornem a leitura significativa e formativa (Bortoni-Ricardo, 2019, p. 112).

A professora A.M. reconhece seus limites enquanto educadora inserida em uma estrutura parcialmente engessada, mas mantém seu esforço de fomentar uma leitura emancipada, mesmo quando solitária.

Ao insistir na leitura como ferramenta de formação de sujeitos críticos e empáticos, a professora se insurge contra uma racionalidade tecnicista que transforma o texto em mercadoria e o estudante em consumidor passivo. Sua prática aponta para uma concepção contra-hegemônica de leitura, pautada na escuta, na pluralidade e na possibilidade de transformação social.

O desafio enfrentado ultrapassa o âmbito didático, configurando-se como uma questão estrutural, política e simbólica. Ensinar em contextos marcados por desigualdades exige da escola a revisão crítica de suas práticas e do Estado o compromisso com políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e a significação da leitura. Nesse sentido, formar leitores torna-se um ato de resistência, que só se sustenta quando a leitura é reconhecida como direito humano e bem coletivo.

"O principal obstáculo que encontro é a ausência de hábito de leitura. Muitos estudantes chegam ao Ensino Médio sem base leitora sólida, o que dificulta o desenvolvimento de atividades mais complexas. Tento contornar isso trazendo textos variados, próximos da realidade deles, como jornais, charges e imagens. Também percebo que os textos clássicos causam certo afastamento, por isso busco conexões com o cotidiano, para que

os alunos atribuam sentido ao que leem. Apesar disso, há limitações, pois nem sempre os alunos se envolvem. Falta uma política institucional sólida para que a leitura seja promovida de forma contínua. Ainda assim, continuo acreditando que a leitura é uma ferramenta de emancipação social e política."

Professor A (2025).

O relato do Professor A expõe com clareza o impacto da ausência de uma cultura leitora consolidada entre os estudantes do Ensino Médio. Quando ele menciona que muitos alunos chegam sem uma base leitora sólida, denuncia um ciclo de fragilidade nas políticas e práticas de leitura que se inicia na infância e se prolonga ao longo da trajetória escolar.

Não se trata apenas de uma lacuna pontual, mas da falta de continuidade e de articulação entre os diferentes níveis de ensino, o que compromete a construção de uma experiência leitora significativa e progressiva. Essa desarticulação revela que a leitura, em vez de ser um eixo estruturante da escolarização, permanece como atividade periférica, sujeita à vontade individual dos professores ou às circunstâncias de cada escola, o que enfraquece sua dimensão formativa no longo prazo.

Esse déficit compromete não apenas a capacidade de interpretação de textos, mas a própria possibilidade de construção da autonomia intelectual e cidadã. A fala do professor também evidencia uma tentativa persistente de significar a leitura a partir do mundo vivido dos estudantes, o que se alinha a uma abordagem dialógica e libertadora da educação.

No entanto, ele reconhece que seus esforços isolados são insuficientes diante da ausência de um projeto institucional de leitura contínuo e consistente. Fica claro, assim, que a responsabilidade pela resistência dos alunos não recai sobre eles, mas sobre a falta de políticas públicas efetivas. Nessa direção,

[...] a leitura é uma prática social que só se desenvolve plenamente quando encontra condições institucionais que a promovam de forma contínua, significativa e situada. Isolar a leitura da vida social e cultural dos sujeitos é condená-la à irrelevância dentro e fora da escola (Kleiman, 2008, p. 18).

A tentativa do professor de aproximar os textos da realidade dos estudantes por meio de gêneros como charges, jornais e imagens revela um compromisso com a construção de sentido, indo além da mera transmissão de conteúdo. Essa prática valoriza o estudante como sujeito ativo do processo de leitura, respeitando seu repertório e suas experiências. No entanto, o docente percebe o limite dessas

estratégias quando elas não são sustentadas por políticas pedagógicas consistentes, capazes de consolidar a leitura como prática permanente e integrada ao projeto escolar.

Como destaca Kleiman (2008, p. 67), para que a leitura cumpra seu papel formativo e emancipatório, “é necessário que a escola implemente projetos de leitura institucionalizados, com acervo adequado, formação docente e práticas permanentes de mediação”. A ausência dessas condições evidencia que, embora os professores empenhem esforços significativos, seu trabalho muitas vezes depende apenas de iniciativas isoladas e da dedicação individual, ficando fragilizado frente às lacunas estruturais do sistema educacional.

Nesse contexto, a leitura transcende o plano meramente escolar e assume uma dimensão política e social. O professor que busca construir práticas leitoras críticas não se limita a aplicar técnicas: ele reconhece a leitura como ferramenta de participação e de reflexão sobre o mundo. A sua ação, portanto, não se restringe à sala de aula, mas envolve o engajamento com a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de interagir de maneira consciente com a realidade cultural e social que os cerca.

Diante disso, entendo que a escola precisa ser reconfigurada como território de cultura e não apenas de instrução. A leitura não pode ser entendida como mero meio para atingir outros fins, como o ENEM, por exemplo. Ela deve ser compreendida como fim em si, como experiência estética e política de ampliação da consciência. Isso exige políticas públicas, formação docente continuada e compromisso coletivo da comunidade escolar. Portanto, a fala do Professor A não é apenas um desabafo pedagógico. É um manifesto silencioso pela reconstrução do pacto educacional que sustente a leitura como direito, não como privilégio. E cabe a nós, educadores, intelectuais e gestores, ouvir esse clamor e agir.

O relato a seguir evidencia os desafios enfrentados pelo professor W. no cotidiano da sala de aula ao lidar com as práticas de leitura, revelando tensões entre as exigências institucionais e as experiências concretas dos estudantes.

"As dificuldades são muitas. Percebo uma resistência dos estudantes à leitura, principalmente quando os textos são mais longos ou exigem uma interpretação mais apurada. Muitos não têm paciência. Estão acostumados a conteúdos imediatos, como vídeos curtos, redes sociais e memes. Também faltam recursos adequados na escola para incentivar a leitura com qualidade. Tento usar metodologias que provoquem mais participação, como projetos de leitura, cafés literários e sala de aula invertida. Mas, mesmo

assim, percebo que os estudantes costumam ler superficialmente. O maior desafio é levá-los a pensar, refletir e dialogar a partir do que leem."

Professor W (2025).

Entre os aspectos destacados pelo professor W durante a entrevista, sobressai uma observação que traduz com precisão um dos desafios mais presentes nas salas de aula do Ensino Médio atual: a superficialidade das práticas de leitura. Ao comentar a impaciência dos alunos diante de textos mais densos, ele revela uma tensão entre as exigências da escola e as lógicas culturais contemporâneas, fortemente marcadas pelo imediatismo, pela fragmentação e pelo consumo veloz de informações — traços evidentes da sociedade hiperconectada e atravessada por mídias digitais.

A resistência dos estudantes à leitura aprofundada deve ser compreendida à luz das transformações culturais e cognitivas promovidas pelas tecnologias digitais. Não se trata de demonizar essas tecnologias, mas de reconhecer que elas reorganizam as formas de atenção, percepção e compreensão textual. Logo, nessa linha de raciocínio:

A cultura digital altera profundamente as práticas de leitura. O leitor digital é treinado na lógica do fragmento, da imagem e da velocidade. Quando exposto a textos longos, lineares e reflexivos, como os literários, ele manifesta desconforto, não por ignorância, mas porque foi socializado em outra ecologia da leitura (Bortoni-Ricardo, 2019, p. 49).

Essa realidade exige que a prática docente vá além da mera decodificação, reconhecendo que os estudantes chegam à escola com experiências de leitura diversas e frequentemente superficiais, o que Paulo Freire (1992) denomina "leitura mecanizada". Nesse cenário, ensinar a ler torna-se um desafio que envolve compreender, problematizar e formar consciências críticas.

O Professor W atua nesse contexto como sujeito político, ressignificando o ato de ler por meio de práticas dialógicas e reflexivas, mesmo diante de limitações materiais e estruturais — ausência de políticas de leitura duradouras, acervos insuficientes, falta de tempo e espaços inadequados. Nessas condições, o docente muitas vezes permanece isolado, mas mantém o compromisso de cultivar a palavra como semente de cidadania (Soares, 2013, p. 85).

Sua atuação demonstra que é possível promover experiências de leitura reflexiva e crítica, resistindo à superficialidade e ao ritmo acelerado da vida cotidiana,



e garantindo que a leitura funcione como prática social, cultural e formativa, capaz de engajar e transformar os estudantes.

A leitura contemporânea, portanto, exige que a escola ofereça espaços que favoreçam a reflexão crítica e a mediação docente, garantindo que o ato de ler se constitua como prática social e formativa, capaz de contemplar os diferentes perfis culturais e sociais dos estudantes (Maciel, 2017). Iniciativas como cafés literários assumem dimensão contra-hegemônica, desafiando a lógica da pressa e da performance, e evidenciam o compromisso ético do professor com a construção de leitores críticos, autônomos e engajados socialmente.

A leitura precisa ser restituída como experiência formativa, e isso não se faz apenas com boas intenções. Exige políticas públicas, formação continuada e valorização da leitura como bem comum. O desafio é imenso, mas necessário. E professores como W demonstram que é possível sustentar práticas potentes mesmo em meio ao desamparo.

Apresento o último relato desta seção, o da Professora S, centrado nos desafios enfrentados em sua prática de leitura no Ensino Médio.

"Enfrento dificuldades relacionadas à falta de interesse dos estudantes, à sobrecarga de trabalho docente e ao excesso de tecnologias, que muitas vezes competem com a prática da leitura. Muitos recusam textos maiores, dizendo que são longos demais. O imediatismo imposto pelo ambiente digital faz com que eles busquem respostas rápidas e simplificadas. Tento insistir na leitura como um caminho para o desenvolvimento pessoal e intelectual, mas sei que é um processo lento. Acredito que minha missão como professora de língua portuguesa é não desistir, mesmo diante da resistência. Busco estratégias para despertar o interesse, mas há dias em que a frustração é inevitável."

Professora S (2025).

A fala da Professora S é atravessada por uma honestidade que evidencia não apenas os desafios concretos enfrentados por educadores na formação leitora, mas também os efeitos subjetivos do trabalho docente em contextos adversos. A sobrecarga de tarefas, a desvalorização institucional e a competição desigual com o universo digital criam um cenário em que a leitura se torna, paradoxalmente, um ato de resistência.

Ao destacar que os estudantes "recusam textos maiores" e preferem respostas rápidas, a professora aponta para o que Paulino e Cosson (2009) definem como o "deslocamento da centralidade da palavra escrita", processo intensificado pelas mídias digitais e que transforma os modos de interação com o texto. Essa nova ecologia comunicacional exige do educador não apenas estratégias pedagógicas,

mas também uma reconfiguração de sua própria relação com o tempo, o texto e o outro.

A rejeição dos estudantes à leitura extensa não deve ser reduzida a juízos simplistas, como desinteresse ou preguiça. Essa atitude está enraizada em uma cultura marcada pela velocidade, pelo imediatismo e pela lógica da recompensa instantânea, na qual a atenção se fragmenta e o tempo dedicado à leitura é desvalorizado. Nesse contexto,

[...] a leitura exige um tempo de dedicação, de permanência e de relação simbólica. Na sociedade do clique, esse tempo é percebido como improdutivo, pois não gera respostas instantâneas nem recompensas imediatas. A escola precisa insistir na leitura como experiência, e não como consumo (Colomer, 2007, p. 29).

Constato que esse descompasso entre a lentidão da leitura e a aceleração do mundo digital está no centro do sofrimento da professora, que insiste em afirmar sua missão de “não desistir”. Sua persistência é mais do que um ato profissional; é um gesto ético e político. Ela se recusa a ceder à lógica da desistência, mesmo quando o cansaço e a frustração ameaçam comprometer seu propósito.

Essa postura se aproxima da ideia de “esperançar” proposta por Paulo Freire, uma esperança ativa, que não se rende à realidade, mas a confronta com ação transformadora. A professora, ao afirmar que insiste na leitura mesmo diante da indiferença, encarna esse gesto pedagógico esperançoso, ainda que em meio à indiferença dos estudantes.

É preciso reconhecer que a tecnologia, por si só, não representa uma ameaça à leitura. O desafio está na maneira como é inserida no contexto educacional, muitas vezes desvinculada de objetivos formativos e sem mediação crítica.

A tecnologia pode ser aliada da leitura, desde que seja utilizada com intencionalidade pedagógica e não como substituto da experiência estética e reflexiva. Quando a escola abdica da mediação, entrega o estudante à lógica do consumo, e não da formação (Bezerra, 2021, p. 91).

Nesse contexto, o desafio da professora é reinventar o sentido da leitura como experiência sensível, e não como tarefa. A frustração que ela sente em alguns momentos é legítima e revela a dimensão afetiva do trabalho docente. No entanto, sua capacidade de manter o compromisso, mesmo diante da exaustão, merece ser compreendida como uma forma de resistência criativa.

Filosoficamente, sua prática nos remete ao conceito de cuidado de si, proposto por Michel Foucault (2006), no qual a leitura é também uma forma de trabalhar a subjetividade. Ao insistir na leitura como caminho de desenvolvimento pessoal, a professora articula leitura e subjetivação, isto é, ela vê no ato de ler uma possibilidade de formar sujeitos autônomos e sensíveis. Essa perspectiva precisa ser resgatada nas práticas escolares, não como utopia abstrata, mas como horizonte ético de formação.

Reitero o forte relato da Professora S. em que a sua prática desafia o abandono institucional e a cultura da superficialidade. Ela insiste em cultivar o texto como território de encontro, escuta e reflexão. E mesmo quando a frustração se impõe, seu gesto pedagógico revela uma profunda convicção: a leitura, quando compartilhada com afeto e persistência, pode transformar.

#### 7.1.1 Entre tensões e aproximações sobre os desafios da leitura

Ao colocar em diálogo as falas dos seis professores, percebo que, apesar das particularidades de cada trajetória, escola e turma, alguns núcleos de desafio se repetem com força. Em todos os relatos aparecem, de formas variadas, a fragilidade do hábito de leitura, a resistência diante de textos mais extensos ou complexos, a desigualdade na formação leitora e a pressão por resultados imediatos em um contexto escolar capturado pela lógica da urgência.

O que emerge, para mim, não é um conjunto de dificuldades isoladas, mas o desenho de um cenário em que a leitura tende a ser tratada como tarefa a cumprir, mais do que como experiência formativa, estética e política. Ao mesmo tempo, observo que esses docentes não se limitam a constatar obstáculos: eles inventam caminhos.

A aproximação com textos multimodais, a escolha de gêneros próximos do cotidiano dos estudantes, a criação de rodas de leitura, cafés literários, projetos interdisciplinares e releituras de textos clássicos a partir de repertórios juvenis indicam um esforço consistente de tensionar a cultura escolar tradicional. Vejo, nessas práticas, a tentativa de articular densidade crítica e vínculo com o mundo vivido pelos estudantes, recusando a falsa alternativa entre “manter a exigência” ou “abrir mão da complexidade”. As convergências entre as falas me ajudam a compreender que a chamada “resistência discente” não pode ser reduzida a desinteresse, mas deve ser lida como efeito de disputas em torno do que é legitimado como leitura, de como o

tempo pedagógico é organizado e de quem assume, de fato, a responsabilidade pela formação leitora.

Nesse movimento comparativo, torna-se evidente, para mim, que os desafios narrados pelos professores expõem limites que ultrapassam a esfera individual. A ausência de políticas contínuas de leitura, a precariedade de acervos, a falta de tempo institucional para planejamento, o peso de avaliações externas e a descontinuidade de projetos revelam uma escola que ainda não assumiu plenamente a leitura como direito cultural e eixo estruturante da formação crítica.

Ao mesmo tempo, identifico uma prática docente marcada por insistência, criatividade e engajamento, frequentemente exercida em relativa solidão. Por isso, compreendo que os impasses apontados pelos seis professores não podem ser interpretados como fracassos pessoais, mas como sinais de um sistema que delega ao professor a tarefa de “salvar” a leitura, sem lhe oferecer as condições materiais, simbólicas e institucionais para que ela se torne, de fato, uma experiência viva, compartilhada e emancipadora no interior da escola pública.

Sob essa perspectiva, o argumento de Kleiman (2008) é central para compreender o cenário: o fracasso na leitura escolar não é, necessariamente, metodológico, mas institucional. De acordo com a maioria dos relatos, faltam acervos, espaços adequados, tempo pedagógico e formação docente continuada — elementos essenciais para que a leitura se efetive como prática social e cultural na escola.

Diante desse quadro, os docentes buscam criar condições possíveis para que a leitura aconteça, recorrendo a cafés literários, ao uso de textos multimodais e a diferentes estratégias de mediação. Trata-se de esforços que revelam compromisso ético e inventividade pedagógica, ainda que realizados em meio a limitações estruturais significativas.

Cada vez que um professor insiste na leitura, mesmo diante do desinteresse, ele reafirma o compromisso com a formação do sujeito no e para o mundo.

Os desafios apontados pelos professores não podem ser interpretados como eventos isolados, mas como manifestações de uma estrutura educacional que negligencia a leitura enquanto direito, linguagem e prática cultural. A resistência dos estudantes, a sobrecarga dos professores, a ausência de políticas e os efeitos da cultura digital compõem um cenário que exige reflexão crítica, planejamento institucional e investimentos duradouros. Ainda assim, o que os relatos revelam — em

sua dor, mas também em sua esperança — é que a leitura sobrevive, por enquanto, no gesto insistente de professores que, mesmo exaustos, recusam-se a desistir.

## **7.2 Visão dos professores sobre o engajamento dos estudantes nas práticas de leitura**

Compreender o engajamento dos estudantes do Ensino Médio nas práticas de leitura é, hoje, uma tarefa que exige mais do que diagnósticos pontuais sobre desinteresse ou indisciplina. Exige, acima de tudo, um olhar sensível às complexas transformações culturais, tecnológicas e subjetivas que marcam a juventude contemporânea. A partir das entrevistas realizadas com os professores das duas escolas públicas, arrisco a dizer que o problema do engajamento não reside, necessariamente, em uma rejeição à leitura em si, mas na maneira como a escola tem organizado seus tempos, espaços e sentidos em torno dessa prática.

O que está em jogo, portanto, não é apenas o ato de ler, mas o modo como a leitura é proposta, legitimada e vivida na escola. Como professora atuante no Ensino Médio, reconheço que a resistência à leitura manifesta por parte dos alunos precisa ser interpretada como um fenômeno social e pedagógico mais amplo. Ela é reflexo de um distanciamento simbólico entre o texto escolar e as vivências concretas da juventude, uma juventude que, imersa na lógica da cultura digital e das interações multimodais, demanda novos formatos, novas linguagens e, sobretudo, novas formas de mediação docente.

Ao mesmo tempo, essa mesma juventude nos provoca a rever as finalidades da leitura no contexto escolar: queremos formar leitores apenas para que tenham bons resultados nas avaliações externas? Ou buscamos formar sujeitos capazes de ler o mundo, posicionar-se criticamente e transformar suas realidades?

Essa tensão atravessa as falas dos docentes entrevistados. Há, de um lado, o reconhecimento de que muitos estudantes se aproximam da leitura quando ela se vincula a seus repertórios culturais e afetivos; de outro, há o enfrentamento cotidiano de obstáculos estruturais, como o formalismo curricular, a ausência de políticas integradas de leitura e a sobrecarga do trabalho docente, que limitam a efetivação de práticas mais dialógicas e significativas.

Os professores demonstram, em suas falas, consciência crítica desse cenário, além de disposição ética para enfrentá-lo, mesmo quando suas ações se dão de forma isolada, muitas vezes sem respaldo institucional. O que me mobiliza, enquanto

doutoranda, é perceber que o engajamento com a leitura não pode ser compreendido apenas como adesão espontânea do estudante, mas como resultado de um processo de mediação contínuo, intencional e situado.

Não se trata de responsabilizar os jovens por sua suposta apatia, mas de questionar como a escola tem (ou não tem) produzido sentidos para a leitura em suas práticas cotidianas. Essa problematização é central para a tese que desenvolvo, na medida em que propõe a leitura como prática de emancipação, de pertencimento e de escuta — e não como atividade isolada, desprovida de contexto e finalidade social.

Assim, as análises que seguem não apenas interpretam as falas dos professores sobre o engajamento dos estudantes com a leitura, mas também visam evidenciar os atravessamentos políticos, culturais e institucionais que configuram esse engajamento. As vozes docentes aqui registradas revelam estratégias, tensões e esperanças.

E é nesse entrelaçamento de práticas, resistências e reinvenções que pretendo situar minha reflexão crítica e teórica: investigar não apenas o que os professores dizem, mas o que suas falas denunciam, anunciam e projetam como caminhos possíveis para a leitura no Ensino Médio. A seguir, apresento um recorte do relato do Professor N, que evidencia suas impressões sobre a relação entre os estudantes e as práticas de leitura.

“Percebo que muitos alunos demonstram interesse inicial, principalmente quando os textos se relacionam diretamente com suas vivências. Contudo, quando o conteúdo é mais formal ou distante da realidade deles, é necessário desenvolver estratégias específicas para envolvê-los.”

Professor N (2025).

O professor N evidencia uma percepção bastante clara sobre as dificuldades de engajamento dos estudantes nas práticas de leitura. Sua fala reflete uma tentativa constante de aproximar o conteúdo literário da realidade dos estudantes, o que é coerente com uma perspectiva histórico-cultural de aprendizagem. Ele reconhece que o interesse inicial pelos textos existe, mas que esbarra na distância entre o conteúdo escolar e as vivências cotidianas dos alunos.

Essa percepção revela uma das tensões centrais entre juventude, cultura escolar e tecnologia. O jovem do Ensino Médio está inserido em um universo marcado pela velocidade da informação e pela superficialidade das interações digitais, o que gera uma ruptura com os processos reflexivos que a leitura literária exige. Vygotsky

(2001), ao tratar da relação entre pensamento e linguagem, já apontava que o desenvolvimento cognitivo ocorre em espiral, exigindo processos contínuos de ressignificação.

O distanciamento entre os textos escolares e o cotidiano dos jovens impede justamente essa espiral de avançar. É nesse ponto que o professor busca operar pedagogicamente: criar mediações entre o universo escolar e o universo cultural dos estudantes. Essa mediação não é simples, como Charlot (2001, p. 77) problematiza ao discutir a relação com o saber. Para o autor, “o aluno só aprende aquilo que, de alguma maneira, faz sentido para ele”. O engajamento, portanto, é menos uma imposição externa e mais uma construção subjetiva que depende da percepção de utilidade ou identificação do estudante com o que está sendo proposto.

O relato do professor também se aproxima dos pressupostos de Kleiman (2008), especialmente quando a autora discute o letramento como prática social. Em seus estudos, ela enfatiza que as práticas de leitura só adquirem sentido quando vinculadas a usos reais da linguagem, orientadas por finalidades concretas e inseridas em contextos sociais específicos. Nesse entendimento, a leitura não se constitui como um fim em si mesma, mas como uma atividade que ganha relevância à medida que permite ao sujeito participar criticamente das práticas sociais mediadas pela escrita.

Quando o professor N se esforça para “aproximar as atividades de leitura das realidades deles”, ele está, ainda que intuitivamente, buscando estabelecer essas práticas situadas, ainda que enfrente resistência. Esse desafio se torna ainda mais evidente quando analisamos o cenário da cultura juvenil contemporânea.

As práticas digitais, marcadas pelo consumo fragmentado de informações e pela estética do imediatismo, desafiam a escola a repensar suas metodologias. O professor N percebe isso quando afirma que “é necessário desenvolver estratégias específicas para envolvê-los”. Trata-se, aqui, de uma busca constante por aquilo que Paulo Freire chamaria de “inéditos viáveis” — alternativas possíveis, criativas e dialógicas para o ensino da leitura (Freire, 1996). No entanto, é preciso reconhecer que o professor enfrenta obstáculos estruturais. A formação leitora, muitas vezes limitada ao âmbito escolar, não encontra eco no ambiente familiar ou comunitário. Essa ruptura entre os espaços formativos agrava ainda mais o desinteresse.

Vygotsky (2001) argumenta que o desenvolvimento pleno do sujeito ocorre na intersecção entre os contextos escolar e social, e essa intersecção, no caso do professor N, está fragilizada. Sem essa articulação, a leitura permanece como uma

atividade formal e esporádica, distante da organicidade do cotidiano dos alunos. Outro ponto que merece destaque é a crítica implícita que o professor faz ao formalismo excessivo das práticas de leitura. Ele reconhece a necessidade de adaptações constantes e associações com elementos da cultura contemporânea.

Essa atitude é coerente com a defesa de uma leitura dialógica, como propõe Bakhtin (2011) ao dizer que o sentido do texto não está apenas no que o autor escreve, mas também na resposta ativa do leitor. O professor busca justamente essa resposta ativa, esse movimento dialógico entre texto e sujeito. Cabe destacar que o esforço do professor N, embora relevante, ainda se limita a ações individuais. Para que essas estratégias se consolidem, seria necessário um projeto institucional robusto de formação leitora, como defende Charlot (2001).

“Sem leitura crítica, o sujeito tende à alienação. Ler é essencial para a formação de cidadãos conscientes e participativos.”

Professor N (2025).

A leitura, como prática emancipatória e formativa, precisa ser um compromisso coletivo da escola e não uma tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa. O desafio é, portanto, estrutural e filosófico: não basta ensinar leitura; é preciso fazer com que os estudantes se percebam como sujeitos da leitura, capazes de transformar a si mesmos e o mundo a partir dela.

No percurso desta análise, compreendo que, apesar das distintas abordagens teóricas, há um ponto de interseção fundamental entre Vygotsky, Charlot, Kleiman e Paulo Freire: todos reconhecem a leitura como uma prática constitutiva da experiência humana, profundamente atravessada por sentidos, afetos, relações sociais e processos de subjetivação. Mais do que uma habilidade técnica ou uma competência escolar, a leitura, nesses autores, é concebida como espaço de encontro com o outro e consigo mesmo, de construção de significados e de transformação do mundo.

Diante disso, surge uma indagação que considero central no campo educacional: como integrar, de forma equilibrada, a densidade crítica da leitura com os repertórios socioculturais dos estudantes, sem reduzir a complexidade dos textos nem desconsiderar as condições reais de aprendizagem presentes no contexto escolar? Talvez uma possibilidade esteja em conceber a leitura, no Ensino Médio, como território de negociação entre saberes escolares e saberes juvenis.



Em vez de partir da oposição entre repertórios dos estudantes e densidade crítica dos textos, poder-se-ia investigar em que medida essa aparente contradição é produzida por uma estrutura escolar que pouco reconhece as múltiplas formas de leitura que circulam fora dos muros da escola. Ao invés de ver nos repertórios dos alunos um obstáculo à formação crítica, seria possível concebê-los como pontos de partida legítimos, capazes de desencadear percursos interpretativos mais densos, desde que mediados por intencionalidade pedagógica.

Vale ressaltar que essa proposta pode encontrar limites concretos: falta de tempo, excesso de conteúdo, pressão por resultados e uma cultura escolar que privilegia a homogeneização dos processos. Diante disso, essa possibilidade não se configura como receita, mas como gesto pedagógico sustentado por uma postura crítica diante do currículo e por uma escuta ativa dos sujeitos que compõem a sala de aula. Talvez o ponto de partida esteja em abandonar a lógica da oposição, repertórios versus criticidade, para ensaiar aproximações possíveis, ainda que parciais e provisórias.

Percebo que a percepção que o professor tem sobre o engajamento dos estudantes coaduna com o desafio que temos enfrentado nas escolas públicas brasileiras: o de estabelecer uma relação sólida entre o universo juvenil e o saber escolar. É evidente que a resistência dos estudantes não reside no ato de ler em si, mas na distância simbólica entre o texto e a vida concreta. Como pesquisadora e profissional da educação, compreendo que essa ruptura não pode ser superada apenas pela vontade do professor individualmente, exige um projeto pedagógico coletivo e políticas públicas que reconheçam a leitura como elemento estruturante da formação humana.

É nesse ponto que a fala do professor se torna também, a meu ver, denúncia e convite à reflexão: a escola tem falhado em articular o conhecimento escolar ao repertório cultural das juventudes. Essa constatação se torna ainda mais urgente quando insiro essa análise no cenário contemporâneo do Ensino Médio brasileiro. Os jovens estão imersos em práticas discursivas múltiplas, próprias das culturas digitais, mas a escola ainda insiste em modelos estáticos e unilaterais.

Como pesquisadora, vejo nesse processo uma contradição: enquanto o mundo se complexifica, a escola muitas vezes simplifica suas práticas, afastando os estudantes da leitura crítica e reflexiva. O discurso do Professor N revela que essa resistência não é preguiça ou desinteresse puro, mas resultado da falta de mediação

significativa entre o que se vive e o que se lê. Por isso, defendo que práticas pedagógicas que levem em consideração a leitura como experiência estética, social e política devem ser constitutivas do Ensino Médio.

Além disso, percebo que a perspectiva trazida por esse docente evidencia a urgência de compreendermos a leitura como prática viva, enraizada nas relações escolares e nos modos como os estudantes acessam e produzem sentidos sobre o mundo. Mais do que um conteúdo delimitado pelos parâmetros curriculares, a leitura aparece, nesse relato, como instrumento de pertencimento, de escuta e de afirmação identitária.

Quando o professor propõe textos que dialogam com as vivências concretas dos jovens, ele não apenas amplia o engajamento, mas também transforma a leitura em um espaço de reconhecimento simbólico e de construção crítica. Trata-se, portanto, de uma prática que extrapola o campo disciplinar e se inscreve no cotidiano da escola como possibilidade de intervenção e deslocamento das narrativas hegemônicas.

Mas devo destacar que, sem um compromisso coletivo, institucional e formativo contínuo, os esforços individuais tendem a se esgotar. Assim, reafirmo que o desafio não é fazer o jovem ler por obrigação escolar, mas criar as condições históricas e pedagógicas para que ele se reconheça na leitura como sujeito ativo, crítico e transformador.

A seguir, apresento a percepção da Professora K sobre o engajamento dos estudantes nas práticas de leitura. Sua fala revela as especificidades do cotidiano escolar, marcadas por avanços pontuais e resistências persistentes.

“O interesse varia muito de acordo com o tema e a abordagem adotada. Quando utilizo recursos que dialogam com a realidade dos alunos, percebo maior participação. Contudo, também enfrento resistência quando o texto exige mais reflexão ou está distante do cotidiano deles.”

Professora K (2025).

De acordo com o relato acima, a professora identifica que o envolvimento dos alunos oscila conforme a temática e a abordagem adotada, sugerindo que a leitura só ganha sentido quando consegue estabelecer vínculos com a realidade vivida pelos jovens. Nesse contexto, é evidente a necessidade de práticas pedagógicas que se abram ao diálogo com os repertórios culturais dos estudantes, sem, contudo, abdicar da complexidade reflexiva que a leitura pode proporcionar.

Essa afirmação remete diretamente àquilo que Charlot (2001) identifica como *relação com o saber*. Segundo o autor, a aprendizagem não acontece de forma automática, ela resulta de uma construção de sentido que o estudante estabelece com o conteúdo proposto. Quando a professora afirma que há resistência diante de textos que “exigem mais reflexão”, evidencia-se o hiato entre o saber escolar e os referenciais de sentido que a juventude contemporânea mobiliza para si. O saber escolar, ao não dialogar com essas referências, torna-se um saber *estranho*, alheio, pouco desejado.

Esse panorama é particularmente desafiador, pela minha experiência em sala de aula, em turmas do ensino médio: os estudantes não rejeitam a leitura em si, mas rejeita certos formatos de leitura escolarizada. Kleiman (2019) reforça essa compreensão ao argumentar que as práticas escolares de leitura muitas vezes operam em uma lógica formalista e descontextualizada, sem considerar as práticas sociais reais de leitura nas quais os jovens estão inseridos. Diante da compreensão, deduzo que a escola oferece uma leitura que, muitas vezes, se afasta do que eles leem por prazer ou necessidade cotidiana.

Quando a professora afirma que emprega “recursos que dialogam com a realidade dos alunos”, ela está, de fato, tentando praticar essa pedagogia da escuta e da mediação. Contudo, em meu ponto de vista, o que chama atenção no relato da docente não é apenas o diagnóstico do problema, mas também a ênfase na dificuldade estrutural que envolve o trabalho com leitura no Ensino Médio. Acredito que essa resistência, não seja meramente fruto de uma falta de interesse espontâneo dos estudantes; talvez seja o reflexo de um projeto educacional que não conseguiu consolidar a leitura como prática transversal. Isso fica evidente quando ela afirma, em outra parte da entrevista:

“A leitura precisa ser encarada como uma prática transversal, e não exclusiva da disciplina de língua portuguesa.”

Professora K (2025).

Como professora da rede pública, aqui, em Cuiabá, que ministra também a componente língua portuguesa, posso arriscar em dizer que aqui reside uma das críticas mais contundentes à cultura escolar vigente: o confinamento da leitura à disciplina de Língua Portuguesa. Quero dizer que há uma ideia muito enraizada na cultura escolar de que a leitura é responsabilidade exclusiva do professor dessa área. Isso significa que, em vez de ser tratada como prática transversal, essencial em todas

as áreas do conhecimento, a leitura é restringida ao espaço da gramática, da análise textual ou da interpretação de provas e exercícios.

Tal visão transforma a leitura em um objeto de estudo técnico, muitas vezes descolado de sua dimensão social, crítica e cultural. Charlot (2001, p. 87) afirma que “a relação com o saber é uma relação de um sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo, mediada pelo saber”. Essa concepção amplia significativamente a compreensão da leitura no contexto escolar, ao situá-la não apenas como competência técnica, mas como parte integrante de um projeto de construção de sentido.

A leitura, portanto, só adquire relevância para o sujeito quando se insere em uma proposta pedagógica que a reconhece como experiência formativa e situada, em diálogo com o mundo vivido pelos estudantes. Quando, ao contrário, é tratada como uma exigência desconectada, fragmentada e imposta, perde sua potência formadora e passa a ser percebida como um dever escolar desprovido de significado. Nesses casos, a resistência por parte dos alunos não se apresenta como recusa à leitura em si, mas como reação a uma prática que não dialoga com seus interesses, trajetórias e formas legítimas de produzir sentido.

Tal fragmentação pode ser compreendida, ao menos em parte, como expressão de um desencontro geracional: de um lado, uma instituição escolar ainda fortemente estruturada por lógicas curriculares e metodológicas herdadas do século XX; de outro, uma juventude imersa em ecossistemas digitais dinâmicos, marcada pela velocidade da informação, pela multiplicidade de linguagens e pela cultura da instantaneidade. Esse choque não se restringe ao uso de tecnologias, mas revela tensões mais profundas entre modos distintos de apreender o mundo, produzir conhecimento e atribuir sentido às práticas escolares, especialmente à leitura.

A professora reconhece isso ao relatar maior adesão quando utiliza “recursos que dialogam com a realidade dos alunos”. Esse reconhecimento é importante, mas não resolve o problema estrutural: a escola, enquanto instituição, precisa urgentemente repensar suas metodologias para evitar a perpetuação dessa cisão.

As contribuições de Vygotsky (2001) sobre a mediação cultural são úteis para entender essa dinâmica. Para ele, o desenvolvimento humano se dá a partir da internalização de signos culturais mediados pela interação social. Se a mediação escolar não é eficiente, porque ignora os códigos culturais que os jovens já dominam, o processo de internalização é falho. Nesse sentido, as práticas de leitura propostas

pela escola, quando não conectadas ao universo dos estudantes, tornam-se estéreis e não produzem desenvolvimento.

No entanto, a fala da professora também revela uma disposição propositiva: ela busca estratégias para vencer essas resistências. Quando menciona o uso de diferentes recursos, está se referindo a práticas multimodais de leitura, o que dialoga diretamente com os estudos de Kleiman (2019) e Rojo (2012) sobre letramento digital e práticas de leitura contemporâneas. Essa busca por recursos alternativos, como quadrinhos, vídeos e plataformas digitais, é uma tentativa legítima de romper o ciclo de formalismo estéril.

Não obstante, a luta da professora é solitária. A ausência de um projeto coletivo de leitura, a sobrecarga docente e a falta de compromisso institucional robusto são fatores que, somados, fragilizam o trabalho pedagógico. Essa solidão docente ecoa as reflexões de Charlot (2001), que insiste na necessidade de pensar o trabalho pedagógico como parte de um projeto comum, coletivo e articulado.

Na verdade, não basta adaptar suportes ou linguagens; é preciso repensar o próprio currículo a partir da pergunta fundamental: *Para que queremos que os jovens leiam?* Ler para quê? Para passar em vestibulares? Para responder avaliações? Ou para transformar o mundo? A professora K, mesmo sem explicitar, escolheu a última opção. Cabe à escola acompanhá-la nesse percurso.

Ao analisar a narrativa da Professora K, sinto-me especialmente provocada pela sua insistência na necessidade de aproximar os conteúdos escolares das realidades dos estudantes. Essa percepção revela uma compreensão aguçada da crise que atravessa o Ensino Médio brasileiro: a escola tem falhado em estabelecer vínculos de sentido com as juventudes.

Essa constatação dialoga diretamente com o que observo na prática escolar cotidiana e no campo teórico da minha pesquisa. A leitura, na perspectiva defendida pela professora, não é um ato neutro nem um simples exercício de decodificação; é um gesto político e cultural que, quando desconectado do universo do estudante, transforma-se em obrigação desmotivadora. Concordo plenamente que a resistência dos alunos não é à leitura, mas a uma leitura que não conversa com suas histórias e demandas.

Minha experiência em sala de aula durante quase vinte e cinco anos revela que a fragmentação curricular é um dos elementos centrais desse problema. Quando a professora afirma que a leitura não pode ser responsabilidade exclusiva da disciplina

de língua portuguesa, toca diretamente em uma das feridas abertas no projeto de Ensino Médio atual: a fragmentação do saber, que impede a construção de projetos pedagógicos integrados. Isso é ainda mais grave em um contexto marcado pela expansão das tecnologias e pela diversidade das linguagens contemporâneas. Neste sentido, não posso ficar neutra, ao contrário, sou favorável à ideia de que a leitura precisa ser ressignificada na escola como prática transversal e coletiva, ancorada em projetos interdisciplinares e sustentada por uma política institucional sólida, que supere a visão burocrática do currículo e enfrente, com responsabilidade, o abismo entre escola e juventude.

Entendo que esse depoimento aponta para uma urgência pedagógica que precisa ser assumida: a necessidade de escutar a juventude em suas contradições e desejos. Como pesquisadora, recuso-me a pensar a leitura apenas como um instrumento escolar. Não podemos seguir tratando o ensino da leitura como um processo unilateral e prescritivo. É necessário acolher as demandas dos estudantes e transformar o trabalho pedagógico em um espaço de produção de sentidos reais e partilhados. Essa é uma tarefa ética, política e estética, e acredito que é nesse lugar que nossa ação docente deve se situar.

Apresento, a seguir, a percepção da Professora A.M. sobre o engajamento dos estudantes nas práticas de leitura, o qual é marcada por uma postura crítica e reflexiva diante do contexto educacional contemporâneo. Sua fala não apenas revela as dificuldades enfrentadas, mas também aponta caminhos e estratégias para tornar a leitura um instrumento de formação integral dos sujeitos. Logo em sua manifestação inicial, a professora destaca:

“Percebo que o interesse aumenta quando a leitura se conecta com situações reais ou quando consigo contextualizar os textos com questões sociais contemporâneas. Essa aproximação torna as aulas mais significativas e desperta maior participação por parte dos estudantes.”

Professora A.M. (2025).

Essa perspectiva evidencia uma compreensão sofisticada do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Para A.M., o engajamento não se dá por imposição, mas pela capacidade de fazer com que o estudante perceba a leitura como ferramenta de interpretação do seu próprio cotidiano. A contribuição dessa professora amplia o debate sobre o procedimento metodológico ao evidenciar que a leitura, para produzir sentido, precisa ser situada em práticas discursivas que convoquem a experiência do

sujeito. Ao invés de recorrer a modelos prontos ou sequências rigidamente planejadas, sua abordagem aponta para a importância de criar situações didáticas abertas, nas quais o texto seja atravessado por perguntas reais.

Nessa perspectiva, o papel do professor ultrapassa a função tradicional de aplicador de conteúdos e passa a se configurar como mediador de significados em constante elaboração. Tal perspectiva implica reconhecer que o processo de leitura não é neutro nem linear, mas atravessado por múltiplas interpretações, experiências e relações de poder. No entanto, essa concepção confronta diretamente o modelo escolar hegemônico, ainda ancorado em lógicas de controle, previsibilidade e padronização — dimensões pouco compatíveis com a complexidade, a abertura e o risco inerentes a práticas de leitura verdadeiramente dialógicas.

É nesse ponto que se evidencia uma tensão central: a contradição entre um currículo prescritivo e normativo e a vida concreta dos estudantes, como problematiza Charlot (2001, p. 76): “há saberes que fazem sentido para os professores e saberes que fazem sentido para os alunos; o problema é que nem sempre esses saberes coincidem”. O esforço da professora A.M. caminha justamente no sentido de aproximar essas esferas, ainda que de modo parcial e inacabado, ao eleger o cotidiano dos estudantes como ponto de partida para a construção de sentidos. Trata-se de uma tentativa de romper com a leitura como dever escolar e resgatá-la como experiência de significação, na qual o sujeito possa se reconhecer e se posicionar de forma crítica diante do mundo.

A professora reconhece a desigualdade de formação leitora entre os estudantes, o que evidencia o abismo social que atravessa o processo educativo no Brasil. Ela afirma:

“Observo uma formação leitora desigual. Alguns estudantes apresentam bom desenvolvimento, enquanto outros ainda enfrentam dificuldades básicas de interpretação. Tento trabalhar essas diferenças com atividades adaptadas.”

Professora A.M. (2025).

Essa desigualdade, a meu ver, não é um dado natural, mas o reflexo das condições de vida dos estudantes. Vygotsky (2001), em sua teoria do desenvolvimento proximal, argumenta que as potencialidades de aprendizagem de um sujeito só se realizam plenamente quando mediadas por adultos ou pares mais experientes. O desafio relatado pela professora, portanto, não é pedagógico apenas no sentido didático, mas também estrutural e social.

Um fator agravante, que ocorre no Ensino Médio, é a necessidade que muitos estudantes sentem de trabalhar desde cedo. Essa realidade impõe uma dupla carga sobre os jovens: a escolar e a profissional. O tempo dedicado ao trabalho, muitas vezes desgastante, é subtraído das horas de estudo, aprofundando as dificuldades de leitura e de aprendizagem. Sem as horas necessárias para se dedicar aos textos de forma aprofundada, as dificuldades de interpretação se aprofundam, perpetuando o ciclo de exclusão.

Esse cenário de exclusão é agravado pelas contradições da cultura contemporânea, marcada pelo excesso de informações e pela escassez de aprofundamento. A professora percebe isso ao destacar que o interesse aumenta “quando consigo contextualizar os textos com questões sociais contemporâneas”. Essa constatação revela que os estudantes não estão desinteressados pela leitura em si, mas pelas formas anacrônicas com que, muitas vezes, a escola apresenta essa leitura.

Kleiman (2019, p. 50) aprofunda essa discussão ao afirmar que “a leitura escolarizada nem sempre corresponde às práticas sociais de leitura dos estudantes, criando um fosso entre o que a escola exige e o que o aluno vivencia no seu cotidiano”. A professora A.M., com sua prática pedagógica atenta e contextualizada, busca justamente superar esse fosso. Deduzo que seja um movimento constante de resistência dentro da sala de aula. No entanto, essa resistência pedagógica esbarra em desafios que transcendem o controle individual da professora. É relevante destacar que, em nenhum dos relatos dos seis professores entrevistados, foi feita menção à existência de projetos de leitura institucionalizados nas escolas onde estão lotados.

Essa ausência não é um dado trivial. Pelo contrário, revela uma lacuna estrutural no planejamento pedagógico, que indica que a leitura, embora reconhecida em discurso como prática essencial, não se materializa de forma contínua e articulada no cotidiano escolar. A inexistência de ações coletivas voltadas à leitura reforça a ideia de que ela ainda é tratada como responsabilidade isolada do docente, desvinculada de um projeto educativo mais amplo e coerente.

Isso levanta questões importantes: como sustentar a centralidade da leitura na formação crítica dos estudantes se não há, nas instituições, um compromisso sistemático com sua promoção? A ausência de projetos não diz apenas sobre falta de iniciativas, mas pode apontar para uma concepção fragmentada de currículo, em que



a leitura permanece à margem das prioridades institucionais. Essa lacuna institucional se mostra ainda mais preocupante quando se observa que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua seção dedicada ao Ensino Médio, propõe o desenvolvimento de competências ligadas à leitura crítica, reflexiva e contextualizada, exigindo das escolas um compromisso pedagógico que vá além da simples decodificação textual. Conforme o documento,

Ler criticamente implica construir sentidos considerando os contextos de produção e recepção, os interlocutores envolvidos, os propósitos comunicativos e as condições sociais, culturais e históricas de circulação dos textos (Brasil, 2018, p. 484).

No entanto, sem projetos estruturantes que consolidem a leitura como prática regular e articulada ao projeto político-pedagógico da escola, tais orientações permanecem como intenções normativas distantes da realidade vivida. Libâneo (2012) também chama atenção para esse descompasso entre o prescrito e o praticado ao afirmar que, em muitas instituições, o planejamento educacional não ultrapassa o plano técnico-administrativo, negligenciando os aspectos formativos e culturais da prática pedagógica.

Nessa mesma direção, Street (2014) alerta para os riscos de se reduzir a leitura a um conjunto de técnicas ou habilidades avaliáveis. Para o autor, é fundamental que a leitura seja entendida como um processo social e histórico de construção de sentidos, atravessado por relações de poder, identidades e disputas simbólicas.

Assim, a ausência de projetos de leitura nas escolas investigadas pode ser vista como o reflexo de um modelo educacional que ainda não incorporou, de forma efetiva, a leitura como prática de formação crítica dos sujeitos. Diante disso, emerge um impasse: como sustentar uma proposta de letramento crítico, tal como orientam os documentos oficiais e os referenciais teóricos contemporâneos, se a leitura permanece como uma tarefa isolada, dependente da vontade individual de alguns professores?

A inexistência de projetos coletivos enfraquece a continuidade das ações e impede que a leitura assuma, de fato, um lugar estruturante na formação dos estudantes do Ensino Médio. Nesse cenário, a atuação docente, por mais comprometida que seja, torna-se vulnerável à desarticulação institucional, reforçando a fragmentação das práticas pedagógicas e comprometendo os processos de aprendizagem. Foi exatamente isso que percebi na fala da professora, uma crítica

implícita à estrutura escolar vigente. Ela se esforça para adaptar as atividades às realidades dissonantes dos estudantes, mas esse esforço é solitário e, por vezes, insuficiente.

Outro aspecto importante da análise é o reconhecimento, por parte da professora, da necessidade de diversificação dos suportes textuais. Ao optar por textos multimodais e contemporâneos, A.M. não apenas torna o ensino mais dinâmico, mas também amplia o repertório cultural dos estudantes. Esse movimento encontra eco nos estudos de Rojo (2012), que defende o uso de multiletramentos como estratégia para inserir os estudantes na cultura letrada contemporânea.

Há, contudo, uma dimensão ética na prática da professora que merece ser destacada: ela compreende a leitura não como um fim em si mesmo, mas como instrumento de transformação social e pessoal. Essa concepção recupera a tradição crítica da pedagogia Paulo Freire, articulada com os pressupostos sociológicos contemporâneos. Ao afirmar que “essa aproximação torna as aulas mais significativas e desperta maior participação por parte dos estudantes”, a professora está assumindo a leitura como um ato político e não apenas escolar.

Esse compromisso ético com a formação integral dos estudantes transforma sua prática docente em um ato de resistência diante do projeto fragmentado e tecnocrático que marca parte das políticas educacionais atuais. Ela não aceita a leitura como mercadoria para exames ou avaliações externas, mas a assume como experiência humanizadora.

Diante desse quadro, a contribuição que destaco é a sua insistência em criar condições didáticas para a aproximação entre o texto e a vida. Ainda que enfrente desigualdades formativas e resistências institucionais, ela mantém o foco na constituição do estudante como sujeito de leitura, capaz de interpretar textos e o próprio mundo. Ao me debruçar sobre a análise desse relato, reconheço uma postura que considero importante diante dos desafios da formação leitora no Ensino Médio.

Sua percepção das desigualdades formativas suscita uma crítica sobre o que significa ser educador em um país atravessado por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais. Como pesquisadora, compartilho dessa preocupação, pois percebo que a sala de aula, especialmente no Ensino Médio, se tornou um espaço de contradições explícitas, onde convivem estudantes com repertórios sofisticados e outros ainda em processo de alfabetização plena.

Essa heterogeneidade exige das docentes habilidades que extrapolam a técnica e tocam o campo da sensibilidade, da mediação e da escuta qualificada. O esforço consciente em articular as práticas de leitura com questões sociais contemporâneas é, para mim, atitude concreta de um processo transformador. Como defendo em minha pesquisa, a leitura precisa ser entendida como prática de intervenção no mundo, e não apenas como ferramenta acadêmica. A experiência da Professora A.M., ao trabalhar com textos que dialogam com a vida concreta dos estudantes, evidencia uma pedagogia da esperança e do enfrentamento das desigualdades. Mas quando esse esforço não encontrar sustentação de políticas institucionais robustas, acaba recaindo exclusivamente sobre o professor, o que amplia a sobrecarga e aprofunda a sensação de isolamento docente.

Por isso, posiciono-me em defesa de uma escola que compreenda a leitura como um direito fundamental, vinculado à formação crítica e cidadã dos sujeitos. Não basta valorizar a leitura nos discursos oficiais; é preciso criar condições reais para que ela se efetive. Isso passa pela ampliação dos acervos, pela formação continuada dos docentes e, sobretudo, pela construção de projetos interdisciplinares de leitura que sejam permanentes e coletivos.

Apresento, a seguir, a narrativa do Professor A, que se diferencia por trazer um olhar profundamente pessoal e socialmente engajado sobre a leitura e o seu papel formativo. Diferente de uma abordagem exclusivamente pedagógica, sua compreensão de leitura reflete uma experiência de vida marcada pela luta e pela construção identitária no contexto periférico e sertanejo. Isso, a meu ver, influencia no modo como ele percebe o engajamento de seus alunos.

“O interesse dos alunos é maior quando as leituras abordam questões próximas de sua realidade. Quando os textos tratam de temas distantes ou muito acadêmicos, percebo certa resistência. Por isso, busco sempre trazer materiais atualizados e próximos de seu cotidiano.”

Professor A (2025)

O relato do Professor A destaca um ponto importante no processo de ensino-aprendizagem: a conexão entre o conteúdo e a realidade do aluno. Essa percepção não se limita a um único educador, ela ressoa em diversas experiências pedagógicas e estudos sobre o tema. A resistência dos alunos a textos que consideram "distantes" ou "muito acadêmicos" é um sintoma da falta de relevância do material.

Quando um tema parece não ter relação com sua vida, seus desafios, suas aspirações ou seu universo cultural, a motivação para a leitura diminui drasticamente. A leitura, nesse caso, deixa de ser uma porta de entrada para o conhecimento e se torna apenas uma tarefa a ser cumprida. Por outro lado, o interesse "natural" que surge quando a leitura aborda questões próximas do cotidiano mostra que a aprendizagem é mais eficaz e significativa quando o aluno consegue se ver no texto. Isso não significa que a escola deve se restringir a temas fáceis ou triviais. Pelo contrário, o desafio do educador está em usar o universo do aluno como ponto de partida para explorar assuntos mais complexos, abstratos e até mesmo distantes no tempo ou no espaço.

A estratégia de buscar materiais atualizados e próximos da realidade dos alunos é, portanto, uma forma de tornar o conhecimento mais acessível e atraente. Isso pode incluir o uso de notícias, letras de música, posts de redes sociais, vídeos, filmes, ou até mesmo textos literários que dialoguem com as experiências contemporâneas. A partir desses materiais, o professor pode guiar a turma para uma análise mais profunda e crítica, promovendo aproximações entre o familiar e o novo.

Essa abordagem, que busca estabelecer conexão entre o cotidiano do aluno e o conhecimento formal, está alinhada com uma concepção dialógica de leitura próxima dos princípios defendidos por Paulo Freire (1996). Para esse pensador, todo ato de leitura é, antes de tudo, um ato político, e a leitura só ganha sentido quando permite ao sujeito se reconhecer no texto e, conseqüentemente, no mundo. A ação docente traduz em sua prática esse princípio essencial da pedagogia crítica. A leitura que interessa ao estudante é aquela que toca suas condições de vida, suas inquietações, suas necessidades e seus desejos mais imediatos.

Esse esforço de aproximação, contudo, revela tensões profundas entre juventude, cultura escolar e tradição literária. Charlot (2001, p. 93) ressalta: “não há aprendizagem sem desejo de aprender, e não há desejo de aprender sem alguma forma de reconhecimento do valor daquele saber para a vida do sujeito”. A resistência dos estudantes diante de textos “muito acadêmicos” pode ser expressão dessa lógica: o saber escolar não consegue estabelecer uma relação com a vida cotidiana dos estudantes.

Mais do que uma simples questão metodológica, essa dificuldade expressa uma contradição estrutural da escola contemporânea. Os estudantes são sujeitos imersos em práticas de leitura cotidianas — leem redes sociais, músicas, memes,

filmes, séries — mas a escola continua oferecendo uma leitura ancorada em cânones tradicionais, muitas vezes sem mediação adequada. É justamente essa mediação que o professor procura estabelecer quando trabalha “materiais atualizados e próximos de seu cotidiano”.

Kleiman (2019, p. 49) oferece respaldo teórico a essa estratégia quando afirma que “as práticas escolares de leitura precisam ser resinificadas à luz das práticas sociais efetivas de leitura dos estudantes”. No entanto, essa tentativa não ocorre sem dificuldades. A resistência à leitura escolarizada, especialmente no Ensino Médio, não pode ser interpretada apenas como um desinteresse juvenil, mas como resultado da lógica de formação fragmentada e descontextualizada que a escola vem impondo ao longo de anos.

Vygotsky (2001) explica essa dificuldade com profundidade ao tratar do conceito de zona de desenvolvimento proximal: para que a aprendizagem ocorra, é preciso que o novo conteúdo (no caso, o texto literário ou acadêmico) esteja próximo daquilo que o estudante já conhece ou valoriza culturalmente. Quando essa proximidade não é criada, seja por falta de mediação adequada, seja por inadequação curricular, o aprendizado não se efetiva, gerando desmotivação e resistência.

O Professor A, no entanto, não se limita à crítica. Sua fala demonstra uma prática comprometida com a superação dessa distância. Ele não rejeita os clássicos ou textos acadêmicos, mas defende a necessidade de um caminho gradual, partindo daquilo que é familiar para alcançar aquilo que é novo. Esse método está profundamente alinhado com as concepções contemporâneas de ensino-aprendizagem, especialmente aquelas fundamentadas no princípio da pedagogia do desejo e da problematização (Freire, 1996; Charlot, 2001).

Outro elemento que se destaca na fala do professor é a compreensão da leitura como ato de libertação e construção identitária. Ao recordar a influência da avó, que dizia “O negro tem o seu lugar”, o professor A revela que sua relação com a leitura ultrapassa o espaço escolar e se constitui como ato político e afirmativo. Essa perspectiva é profundamente potente, pois transforma a leitura em ferramenta de emancipação pessoal e coletiva.

Não se trata apenas de ler por obrigação escolar, mas de ler para se posicionar diante do mundo e das violências simbólicas e concretas que o atravessam.

A leitura, então, para o Professor A, não é uma simples habilidade instrumental, mas um direito e um dever histórico. Sua prática pedagógica traduz esse compromisso ético, mesmo diante das resistências institucionais, quando ele afirma:

“Busco transformar a leitura em um exercício cotidiano e significativo, que auxilie o estudante a atribuir sentido ao seu próprio mundo.”

Professor A (2025).

O relato acima evidencia não apenas um objetivo didático, mas uma filosofia de educação que compreende a leitura como práxis transformadora. Esse posicionamento revela concepções de linguagem e dialogismo desenvolvidas por Bakhtin (2011, p. 126): “toda compreensão verdadeira é ativamente responsiva [...] a compreensão orienta-se para uma resposta”. Essa passagem sustenta com clareza a ideia de que ler é responder — e que não há sentido completo sem esse movimento dialógico. Assim, o professor que estimula a resposta ativa de seus alunos não está apenas promovendo uma leitura escolar, mas engajando-os em um movimento de práxis, marcado pela resistência e pela autoria. Nessa lógica, ao buscar essa resposta ativa nos estudantes, o professor realiza um gesto político-pedagógico de resistência à alienação.

Ainda que falte à escola um projeto institucional sólido que sustente esse esforço, a atitude do professor configura uma prática de ruptura diante da lógica conservadora e autoritária de parte da cultura escolar. Sua luta por uma leitura significativa não é apenas pedagógica; é também cultural, política e ética.

Em meu entendimento, o Professor A apresenta uma das abordagens mais integradas entre prática pedagógica, experiência pessoal e compromisso social. Ele representa o professor que não apenas ensina leitura, mas que lê o mundo junto com seus alunos — e, mais importante ainda, ensina-os a escrever suas próprias histórias.

Ao refletir sobre a análise do Professor A, reconheço o profundo impacto que sua trajetória pessoal exerce na sua ação pedagógica. Essa leitura política e existencial da leitura como ato libertador ressoa de forma intensa com o que defendo na minha pesquisa: a leitura como direito e como possibilidade de emancipação histórica. A experiência de vida do professor, forjada em contextos de exclusão e resistência, transforma a leitura não em mero instrumento escolar, mas em prática de transformação subjetiva e social.

No contexto atual do Ensino Médio, em que muitos jovens são atravessados por exclusões históricas, étnicas, econômicas e culturais, vejo nessa concepção um

caminho potente para a ressignificação do trabalho docente. Não se trata de ensinar literatura por tradição, mas por ruptura e projeto de mundo. Essa perspectiva me leva a questionar, ainda mais profundamente, os modelos pedagógicos vigentes na escola pública contemporânea.

Como pesquisadora, tenho observado que, na maior parte das vezes, as leituras propostas aos estudantes não dialogam com suas trajetórias de vida, nem tampouco com suas inquietações mais urgentes. A escola continua operando sob uma lógica encastelada, formalista, que desconsidera a pluralidade de saberes e leituras que circulam fora de seus muros. A prática do Professor A aponta justamente para o contrário: ele parte da vivência concreta, da oralidade familiar, da cultura local, e transforma essa experiência em potência pedagógica. Defendo que é essa leitura, situada na vida e na história concreta dos sujeitos, que pode ressignificar o processo educativo no Ensino Médio. Por isso, sou favorável a práticas pedagógicas que reconheçam a leitura como caminho de afirmação identitária, sobretudo para estudantes oriundos de contextos vulnerabilizados.

Enquanto professora, recuso a ideia de que a leitura seja reduzida a uma mera obrigação curricular. É preciso afirmá-la como um direito político inalienável, um instrumento de elaboração da própria existência e um gesto de resistência frente a um mundo que, insistentemente, silencia determinadas vozes e subjetividades. A prática do Professor A é, para mim, exemplo claro de como a leitura pode ser prática libertadora e de pertencimento. Minha pesquisa se inscreve justamente nesse horizonte: construir, junto à escola pública, práticas de leitura que sejam, antes de tudo, práticas de reconhecimento e transformação.

Na sequência, apresento a fala do Professor W, que oferece um olhar atento sobre as dificuldades e possibilidades de engajamento dos estudantes nas práticas de leitura. Sua percepção é marcada por uma observação sensível da realidade dos estudantes e por uma tentativa constante de alinhamento entre proposta pedagógica e cultura juvenil. O diagnóstico inicial que apresenta já revela o ponto de tensão:

“Os alunos costumam se interessar mais pelas atividades práticas e discussões que os envolvem diretamente. Textos mais técnicos ou clássicos exigem um trabalho maior de mediação para despertar o interesse.”

Professor W (2025).

A narrativa acima revela uma compreensão pragmática e estratégica sobre as dificuldades e possibilidades do engajamento dos estudantes nas práticas de leitura.

Ele reconhece as resistências, mas também identifica caminhos práticos para superá-las. A tensão central não é simplesmente entre leitura e não-leitura, mas entre diferentes tipos de leitura.

O professor identifica uma cisão entre aquilo que os estudantes *desejam ler* — textos mais leves, próximos de seu cotidiano — e aquilo que a escola *exige* que leiam, sendo os textos clássicos, literários ou acadêmicos. Essa cisão remete àquilo que Kleiman (2019, p. 48) chama de “*práticas escolares de leitura descontextualizadas*”. Segundo a pesquisadora, “a escola frequentemente se mantém afastada das práticas efetivas de leitura que circulam fora dela, criando um duplo regime de leitura”.

Essa duplicidade cria um desafio formativo: como fazer com que o estudante reconheça valor em textos que exigem esforço interpretativo e distanciamento do prazer imediato? Para responder a essa questão, o Professor W propõe metodologias práticas, apostando na curiosidade e em atividades mediadas por discussões e reflexões. Sua escolha metodológica é coerente com as propostas contemporâneas de ensino, especialmente aquelas que se baseiam na *pedagogia do desejo* (Freire, 1996) e na teoria da *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky (2001).

De acordo com Vygotsky (2001, p. 97), “Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em duas etapas, em dois planos: primeiro, o social, depois o psicológico; primeiro entre pessoas, como uma categoria interpsicológica, depois no interior da criança, como uma categoria intrapsicológica.” Essa concepção é especialmente pertinente quando analisamos práticas pedagógicas que buscam deslocar os estudantes de uma posição passiva diante do conhecimento para uma postura ativa, investigativa e crítica.

Ao promover situações em que o aluno interage com textos, colegas e professores em contextos de significação compartilhada, como cafés literários, rodas de leitura ou debates, o professor está ativando justamente esse plano interpsicológico do desenvolvimento. É nesse espaço de interação que se constrói o pensamento, pois, como enfatiza Vygotsky (2001), o desenvolvimento das funções mentais superiores está indissociavelmente ligado à linguagem, ao outro e à cultura.

À vista disso, quando o educador assume o papel de mediador e cria condições para que os sujeitos se expressem, dialoguem e reinterpretem o mundo por meio da leitura, ele está possibilitando o movimento de internalização que Vygotsky (2001) propõe. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de construir sentidos em coletivo, em práticas sociais que se tornam cognitivamente significativas.



Por isso, práticas pedagógicas que estimulam a leitura crítica e o posicionamento dos alunos não são meros recursos metodológicos, mas dispositivos de formação humana. Elas favorecem o salto qualitativo entre o plano social e o plano psicológico, instaurando a aprendizagem como processo de humanização e autonomia.

Em minha compreensão, a sua prática aponta para uma pedagogia da aproximação e da problematização: primeiro gera-se o interesse pelo tema, depois introduzem-se as dificuldades e desafios. Não obstante, sua fala também revela um diagnóstico lúcido da juventude contemporânea: a busca por gratificações imediatas e o desinteresse por textos mais densos. Ele observa:

“A leitura que mais interessa a eles atualmente é aquela que lhes proporciona prazer imediato. Para desenvolver o hábito da leitura, precisamos estimular esse interesse.”

Professor W (2025).

Em minha concepção, essa constatação carrega uma crítica implícita ao modelo educacional atual, mas também evidencia a influência das dinâmicas culturais e tecnológicas na formação subjetiva dos jovens. Como Charlot (2001) discute, a relação com o saber é atravessada por interesses, desejos e projetos pessoais. Se a escola não consegue estabelecer um vínculo entre o texto e os projetos de vida dos estudantes, a leitura perde seu sentido formativo e passa a ser vivida como uma obrigação sem valor intrínseco.

O desafio enfrentado pelo professor W, portanto, não é meramente pedagógico, mas também filosófico: como romper o ciclo do utilitarismo imediato e instaurar uma relação ética com o saber? Como formar leitores que não leem apenas por obrigação, mas porque percebem na leitura uma possibilidade de transformação pessoal e coletiva? Esse questionamento encontra respaldo em Bakhtin (2011, p. 285), que defende o princípio do dialogismo, ao afirmar que, “o enunciado vivo, real, encontra-se sempre em tensão com réplicas reais, ainda não formuladas, mas já pressentidas. [...] todo enunciado vive orientado para a resposta, vive buscando a resposta, pressupondo-a, esperando-a”.

Essa afirmação corrobora com a ideia de que a leitura, enquanto ato dialógico, só se realiza plenamente quando há uma resposta ativa do leitor. Assim, as ações do Professor W, ao fomentar debates a partir dos textos, alinham-se a uma prática bakhtiniana, em que o texto não é um fim em si, mas um ponto de partida para o encontro entre sujeitos.

No meu ponto de vista, o esforço do Professor W em provocar discussões e reflexões com os alunos é, portanto, uma tentativa legítima de instaurar esse diálogo, transformando a leitura em experiência partilhada e significativa. Entretanto, como o próprio professor reconhece, essa mediação exige muito trabalho e nem sempre obtém sucesso imediato. As práticas escolares de leitura ainda estão aprisionadas a modelos lineares e tradicionais, pouco atraentes diante da lógica multimodal da cultura digital contemporânea.

Rojó (2012, p. 19) defende “o conceito de multiletramentos foi formulado [...] como alternativa para dar conta das diferentes linguagens e modos de significação presentes na vida dos estudantes, advindos principalmente das mídias e das novas tecnologias”. Essa defesa reafirma a necessidade de superar os modelos lineares e tradicionais de leitura, como mencionado, para integrar práticas que dialoguem com a diversidade cultural e comunicacional dos jovens na contemporaneidade.

Os multiletramentos propõem, assim, uma pedagogia mais inclusiva, sensível à pluralidade de vozes, linguagens e contextos sociais. O Professor W, ainda que não utilize esse vocabulário acadêmico, pratica intuitivamente essa lógica dos multiletramentos ao associar as leituras a atividades práticas e discussões abertas. Ele busca criar pontes entre o formal e o informal, entre o literário e o cotidiano, entre a escola e a vida. Essa estratégia não é apenas metodológica; é também uma escolha ética: respeitar o repertório cultural dos estudantes e partir dele para alcançar objetivos formativos mais densos.

Sua fala revela também um limite importante: a falta de um projeto institucional sólido que sustente essas práticas. Assim como outros professores entrevistados, W trabalha de forma individualizada, em meio a um sistema escolar que ainda não compreendeu a leitura como uma prática transversal. Esse isolamento pedagógico fragiliza o trabalho docente, como aponta Charlot (2001, p. 101), pois “a aprendizagem só se efetiva de modo pleno quando é reconhecida institucionalmente como projeto coletivo”.

O compromisso ético do professor com a formação crítica de seus estudantes é evidenciado não apenas pela preocupação com o conteúdo lido, mas pelo foco no desenvolvimento do pensamento autônomo. Sua prática expressa um gesto de resistência frente à lógica do consumo rápido de informação e à superficialidade típica da cultura digital.

O empenho do Professor W é, sem dúvida, um exemplo de mediação educativa que busca reaproximar o estudante do texto, não por imposição, mas por descoberta e construção compartilhada de sentidos. Sua prática aponta para um caminho viável dentro das contradições do Ensino Médio contemporâneo: um caminho que alia escuta, mediação e compromisso ético com a formação integral dos sujeitos.

Percebo o quanto as estratégias adotadas por ele estão alinhadas com a busca por uma escola mais dialógica e responsiva às demandas contemporâneas. Sua capacidade de perceber as dificuldades de engajamento e, ainda assim, insistir na mediação reflexiva demonstra uma postura ética fundamental para a docência no Ensino Médio atual. Nesse sentido, vejo nesse esforço uma resistência necessária diante de um contexto educacional que ainda opera, em grande medida, pela lógica da repetição e da normatividade.

Sua prática demonstra que o ensino da leitura não pode ser tratado como transmissão linear, mas como processo de diálogo, construção e descoberta compartilhada. Minha experiência, como professora da educação básica, atuando no ensino médio, tem me mostrado que uma das maiores dificuldades que enfrentamos hoje na formação leitora é exatamente essa cisão entre o interesse imediato e o esforço reflexivo.

Os estudantes não rejeitam a leitura; rejeitam a leitura escolarizada que lhes é apresentada sem propósito e sem conexão com suas experiências. Deste modo, a prática desse professor é uma disposição para encontrar caminhos entre esses dois mundos. Entretanto, não posso deixar de destacar que esse esforço, por mais legítimo que seja, precisa ser amparado por políticas educacionais consistentes.

Sem uma proposta coletiva da escola, o professor permanece isolado, muitas vezes lutando contra estruturas institucionais que não valorizam a leitura como prática transversal e formativa. Diante disso, fica mais do que evidente a necessidade de ultrapassar uma concepção instrumentalista da leitura, e se constitua como prática formativa integral. Precisa deixar de ser concebida como ferramenta exclusiva para o sucesso acadêmico e ser reconhecida como experiência estética, social e política.

Portanto, o trabalho do Professor W aponta para esse caminho, mas precisamos transformar essa prática individual em projeto coletivo, articulado e político. Além disso, a leitura não pode ser uma opção periférica no Ensino Médio; ela precisa ser o centro da experiência educativa, constituindo os estudantes como sujeitos críticos, autônomos e capazes de produzir sentidos próprios diante do mundo.

A seguir, adentramos a análise da percepção da Professora S, cuja fala revela, com contundência, a vivência de uma crise no engajamento dos estudantes com a leitura. De maneira franca, ela descreve o cenário encontrado:

“Alguns alunos demonstram grande interesse pelas atividades de leitura, especialmente quando consigo estabelecer relações com suas realidades. Outros, contudo, resistem bastante, preferindo atividades mais imediatas e menos exigentes. Ainda assim, insisto na importância da leitura para a formação crítica e pessoal de cada um.”

Professora S (2025)

O relato da Professora S revela, de forma sensível e realista, a coexistência entre o interesse pontual de alguns alunos e a resistência persistente de outros diante das práticas de leitura. Longe de compreender essa apatia como um caso isolado, a docente reconhece nela um reflexo das transformações culturais que atravessam o universo dos estudantes.

Suas palavras sinalizam o descompasso entre as formas escolares de leitura, ainda marcadas por certa rigidez, e as dinâmicas mais fluidas e fragmentadas de construção de sentido que caracterizam a cultura contemporânea. Em sua perspectiva, tal desmobilização não se trata de um fenômeno isolado ou pontual, mas de um sintoma das profundas transformações culturais que atravessam o cotidiano juvenil. Suas palavras expõem o desalinhamento entre as práticas escolares tradicionais e os modos contemporâneos de construção de sentido, evidenciando a urgência de se repensar a leitura como uma experiência viva, situada e dialógica.

Sua visão é atravessada por um diagnóstico agudo sobre o impacto da tecnologia, da cultura digital e das novas formas de sociabilidade na formação leitora da juventude. Esse testemunho expõe uma realidade que não é apenas educacional, mas estruturalmente cultural. A professora reconhece que o universo informacional contemporâneo opera sob a lógica da velocidade e da superficialidade, o que torna a leitura reflexiva uma prática contracultural dentro do ambiente escolar. Como Kleiman (2019, p. 52) descreve, vivemos uma crise das práticas escolares de leitura porque a escola ainda insiste em modelos lineares e analógicos em um mundo que já é hipertextual e digital.

Para essa autora, a leitura reflexiva compete com uma cultura da aceleração, o que exige um redirecionamento radical das práticas pedagógicas. Essa percepção é reforçada quando a professora aponta o imediatismo como um dos principais entraves: preferindo atividades mais imediatas e menos exigentes.

A crítica aqui não recai sobre os estudantes em si, mas sobre um sistema cultural que valoriza o rápido, o superficial, o utilitário. Charlot (2001) ajuda a compreender esse cenário ao afirmar que, na escola, só aprende quem reconhece sentido naquilo que está sendo ensinado. Se o prazer imediato das redes sociais supera o esforço interpretativo exigido pelos textos literários, o engajamento se fragmenta, e o saber escolar perde espaço.

O diagnóstico apresentado pela professora vai além da constatação do problema: ela expressa também um compromisso ético com a superação desse quadro. Apesar das barreiras impostas tanto pela falta de engajamento de parte dos estudantes quanto pelas condições adversas enfrentadas no cotidiano escolar, a docente reafirma seu compromisso com a leitura como prática essencial para a construção da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Diferentemente de outros professores entrevistados, a Professora S explicita uma dimensão emocional e subjetiva da leitura que merece destaque: ela vê a leitura como um instrumento de libertação interior, de enfrentamento de sofrimentos e crises existenciais. Sua fala carrega um tom de testemunho pessoal:

Essa visão amplia o debate para além do âmbito escolar, inscrevendo a leitura como experiência estética, afetiva e terapêutica, e encontra respaldo nas análises de Vygotsky (2001, p. 15), para quem “o pensamento não é apenas uma função intelectual, mas envolve também as tendências volitivas e afetivas da personalidade. Não há, portanto, separação entre os aspectos cognitivos e os aspectos emocionais da consciência”. Essa concepção de Vygotsky (2001) tem profundas implicações quando relacionada às práticas de leitura no Ensino Médio. Ao compreendermos que os processos cognitivos estão intrinsecamente conectados às emoções e à vontade, torna-se evidente que ler não é um ato neutro, técnico ou apenas decodificador, mas uma experiência que mobiliza afetos, desejos e sentidos pessoais. Nesse contexto, práticas de leitura que ignoram essa dimensão afetivo-volitiva tendem a fracassar em seu propósito formativo.

No Ensino Médio, muitos estudantes enfrentam a leitura como uma tarefa obrigatória, alheia à sua realidade e desprovida de sentido. Isso frequentemente ocorre porque os textos são selecionados apenas com base em critérios curriculares rígidos, sem considerar os interesses, os repertórios culturais e os contextos de vida dos alunos. Quando a leitura é concebida como prática social e afetiva, em consonância com a abordagem vygotskiana, o processo se transforma.

Escolher textos que dialoguem com os dilemas vividos pelos jovens, promover rodas de conversa, permitir múltiplas interpretações e estimular a autoria são estratégias que favorecem o engajamento autêntico. Isso porque, “não há separação entre os aspectos cognitivos e os aspectos emocionais da consciência” (Charlot, 2001, p. 15); logo, aprender a ler criticamente implica também ser afetado pelo texto, sentir-se interpelado por ele, posicionar-se frente a ele.

Essa concepção exige do professor uma escuta sensível e uma mediação dialógica, que reconheça os saberes prévios dos estudantes, suas histórias e suas formas particulares de se relacionar com o texto. A leitura, assim, passa a ser um meio para o desenvolvimento integral do sujeito, mobilizando tanto sua razão quanto suas emoções e vontades. Promover práticas de leitura significativas no Ensino Médio exige ultrapassar o modelo bancário de educação, em direção a experiências leitoras que sejam vividas e não apenas cumpridas. Isso significa reconhecer que o jovem leitor é também um ser afetivo, histórico e social, cujas relações com a linguagem são mediadas por sentidos construídos ao longo da vida. Integrar emoção, pensamento e vontade no ato de ler é, pois, um caminho necessário para que a leitura cumpra seu papel emancipador e formador de consciências críticas.

Vale observar que, no contexto escolar, a dimensão afetiva e subjetiva da leitura é frequentemente negligenciada, o que aprofunda a crise de engajamento dos estudantes, especialmente no Ensino Médio. O discurso da professora revela que, ao explorar essa via afetivo-subjetiva, ela consegue romper parcialmente a resistência de alguns alunos, ao aproximar a leitura de suas experiências de vida e inquietações pessoais. Essa estratégia está em consonância com a perspectiva de Charlot (2001), para quem a relação com o saber é sempre uma construção de sentido — e é justamente nessa construção que nasce o desejo de aprender:

O desejo de saber nasce daquilo que faz sentido para o sujeito. Ninguém aprende de verdade sem desejar aprender, e ninguém deseja aprender sem atribuir algum sentido àquilo que se propõe a conhecer. Esse sentido pode ser prático, simbólico, afetivo, social — o importante é que ele mobilize o sujeito (Charlot, 2001, p. 89).

Assim, compreende-se que a leitura só se torna verdadeiramente possível quando está conectada ao desejo, e esse desejo não se reduz a uma necessidade cognitiva, mas pode surgir das inquietações subjetivas, das experiências afetivas e das vivências singulares dos estudantes. Tal compreensão desafia práticas escolares

que tratam a leitura como mera obrigação ou ferramenta de avaliação, exigindo, ao contrário, que se construa um espaço de escuta, partilha e reconhecimento dos sentidos pessoais atribuídos aos textos.

Apesar desse esforço individual, a Professora S reconhece um limite estrutural fundamental: a ausência de políticas escolares consistentes, a escassez de recursos atualizados e a fragmentação do trabalho pedagógico. Essa constatação evidencia uma crítica ao projeto educacional brasileiro, que ainda não construiu políticas públicas robustas de incentivo à leitura como prática contínua e integrada. Charlot (2001, p. 87) alerta: “não basta que o professor acredite na leitura; é preciso que o projeto pedagógico da escola a reconheça como prioridade coletiva”.

Outro ponto relevante da fala da professora refere-se à dificuldade de leitura de textos mais longos. Essa resistência não é um fenômeno isolado, mas um sintoma da fragmentação do tempo e da atenção na cultura digital contemporânea.

A escola precisa considerar que o leitor contemporâneo está imerso em práticas sociais de leitura muito diversas, que envolvem diferentes temporalidades e modos de atenção. Isso exige que se ensine não apenas a ler textos breves e multimodais, mas também a sustentar a leitura de textos mais longos e complexos, o que só é possível por meio de estratégias pedagógicas que promovam o envolvimento progressivo e significativo com esses materiais (Rojo, 2012, p. 100).

Reconhecer a influência das práticas digitais no comportamento leitor não significa renunciar à leitura aprofundada, mas sim propor mediações que respeitem os modos atuais de leitura e, ao mesmo tempo, abram espaço para o desenvolvimento de outras formas de atenção, interpretação e imersão textual.

É perceptível, o esforço da professora de criar essas mediações, mesmo diante de resistências institucionais e culturais, sendo, portanto, um ato de resistência pedagógica. Ela escolhe insistir onde outros poderiam desistir, apostando na potência transformadora da leitura mesmo em cenários adversos. A sua fala é um testemunho profundo de compromisso com a formação integral dos estudantes. Ela compreende a leitura como um caminho para o desenvolvimento intelectual, crítico e emocional. Sua prática docente não se limita ao cumprimento de tarefas curriculares, mas constitui uma ética da formação humana, uma pedagogia do cuidado e da emancipação. Essa concepção se inscreve plenamente no projeto de uma escola democrática, crítica e transformadora.

Como pesquisadora da área de Educação, compreendo que essas dificuldades não podem ser lidas como falhas individuais dos estudantes ou dos docentes, mas como sintomas de um projeto social que desvaloriza os processos formativos lentos, reflexivos e afetivos, dentre os quais a leitura ocupa lugar central.

A resistência dos estudantes à leitura reflexiva, apontada pela professora, deve ser compreendida à luz das análises de Kleiman (2019, p. 52): “a leitura reflexiva compete com uma cultura da aceleração”, o que impõe à escola o dever ético e político de reinventar suas estratégias pedagógicas, sob pena de tornar-se cada vez mais alheia à realidade dos alunos.

É precisamente esse desafio que a Professora S enfrenta, e sua fala evidencia uma consciência crítica desse contexto. Ao reconhecer que a leitura não encontra acolhimento imediato entre os jovens, ela não atribui a responsabilidade unicamente ao desinteresse discente, mas demonstra perceber a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas, aproximando o texto da vida concreta dos estudantes. Essa postura demonstra um entendimento de que a leitura, para se tornar significativa, deve ser mediada por uma escuta e estratégias que mobilizem não apenas a cognição, mas também a dimensão afetiva e social do sujeito.

### **7.3. Convergências nos relatos**

Com a leitura cruzada dos depoimentos dos seis professores, compreendo que o engajamento dos estudantes nas práticas de leitura só se torna efetivo quando o ato de ler adquire sentido para o sujeito. Em diferentes tonalidades, todos apontam que a participação aumenta quando os textos dialogam com experiências, linguagens e contextos concretos das juventudes; ao contrário, tende a diminuir quando a leitura aparece como tarefa escolar descolada da vida.

Essa convergência reforça uma ideia central desta pesquisa: a leitura, para ser formativa, precisa estar ancorada no mundo real e reconhecida como prática social, e não apenas como exercício escolar. Outro eixo comum diz respeito ao papel da mediação docente. Os professores não tratam o engajamento como algo espontâneo ou naturalizado; ao contrário, insistem que ler com envolvimento depende de um trabalho intencional do professor, que cria condições de aproximação por meio da contextualização, de perguntas problematizadoras, da escolha de suportes variados e da explicitação de propósitos para cada atividade.



A leitura aparece, assim, como uma construção relacional: ela se dá na interação entre sujeitos, textos e contextos, e não como ato isolado do estudante. Há também consenso na crítica ao formalismo escolar e à distância entre o currículo prescrito e as práticas culturais juvenis. Os docentes reconhecem que a escola, muitas vezes, mantém um regime de leitura centrado em textos e procedimentos que pouco dialogam com as formas contemporâneas de produção de sentido.

Essa distância é agravada pela ausência de projetos institucionais de leitura e pela sobrecarga atribuída ao professor individualmente, o que evidencia um limite estrutural: espera-se que o docente “salve” a leitura sem que existam políticas, acervos, tempos e espaços que sustentem esse trabalho de forma coletiva. Nesse horizonte, a defesa da transversalidade da leitura emerge como ponto de convergência importante. Os professores afirmam, direta ou indiretamente, que a leitura não pode ser responsabilidade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa, mas precisa atravessar todas as áreas do conhecimento.

Entendo essa defesa como um chamado à reconfiguração do projeto pedagógico: somente quando a leitura se torna eixo formativo do currículo – e não apêndice – é que pode ocupar o lugar de direito cultural, e não de mera exigência técnica.

Outro traço comum é a valorização de multiletramentos e de formatos diversos. Textos digitais, audiovisuais, híbridos, quadrinhos, músicas, notícias e produções da cultura juvenil aparecem nas falas como estratégias de aproximação simbólica, capazes de produzir pertencimento e reconhecimento.

Ao mesmo tempo, os docentes identificam uma tensão constante entre o imediatismo do consumo digital e a exigência de profundidade da leitura crítica e literária. Essa tensão não é tratada como dilema insolúvel, mas como desafio que requer percursos progressivos: partir do que é familiar para, gradualmente, ampliar a capacidade de concentração, análise e interpretação.

As falas também convergem na percepção das desigualdades formativas que atravessam o cotidiano das turmas. Os professores descrevem grupos heterogêneos, em que convivem estudantes com repertórios sofisticados e outros ainda com dificuldades básicas de interpretação. Essa heterogeneidade demanda metodologias diferenciadas, acompanhamento contínuo e sensibilidade para não reforçar exclusões já existentes.

Ao articular esses elementos, passo a compreender o engajamento em leitura não como atributo individual – “gosta” ou “não gosta de ler” – mas como resultado de processos pedagógicos, institucionais e culturais. Quando esses processos são bem conduzidos, a leitura deixa de ser apenas requisito escolar e pode se constituir como prática de reconhecimento, criticidade e emancipação.

#### **7.4. Diferentes pontos de vista**

Se, por um lado, os relatos docentes se aproximam em torno de núcleos comuns, por outro, revelam ênfases singulares que ajudam a compreender a complexidade do engajamento em leitura no Ensino Médio. Essas diferenças não configuram contradições, mas modos distintos de interpretar e enfrentar o mesmo problema, ampliando o campo de possibilidades pedagógicas.

O Professor N enfatiza a necessidade de construir pontes entre escola e cultura digital. Em sua fala, o engajamento aparece como processo que depende da capacidade de fazer com que os textos escolares ressoem nas práticas comunicativas e culturais dos jovens. Ao insistir que é preciso desenvolver “estratégias específicas” para aproximar textos mais formais das vivências cotidianas, N desloca o foco do suposto desinteresse discente para a responsabilidade da mediação pedagógica em ativar essa “espiral” de significação.

A Professora K, por sua vez, concentra sua crítica no confinamento da leitura à disciplina de Língua Portuguesa. Ela denuncia a ideia, ainda bastante disseminada, de que ler é “problema” do professor dessa área, e defende a leitura como prática transversal, vinculada a todas as componentes curriculares. Sua ênfase recai sobre a necessidade de um projeto coletivo e institucionalizado de leitura, capaz de romper com a fragmentação das ações e com a visão tecnicista que reduz a leitura a uma habilidade a ser medida em avaliações.

Já a Professora A.M. chama atenção para a desigualdade formativa que marca as turmas: na mesma sala, convivem estudantes com repertórios robustos e outros que ainda enfrentam dificuldades elementares de interpretação. Diante desse cenário, ela aposta na contextualização a partir de questões sociais contemporâneas e na adaptação de atividades, buscando acolher a heterogeneidade sem diluir as exigências formativas. Sua perspectiva evidencia o quanto o engajamento está

atravessado por desigualdades sociais, econômicas e culturais que extrapolam o espaço escolar.

O Professor A traz uma leitura fortemente marcada pela própria trajetória de vida, concebendo-a como afirmação identitária e prática emancipatória. Ao articular experiências periféricas e sertanejas à sua ação pedagógica, ele inscreve a leitura em um horizonte político: ler é disputar narrativas, questionar hierarquias, elaborar a própria história. Sua proposta pedagógica passa pela construção de trajetos de complexificação, que partem do universo familiar e próximo para, progressivamente, alcançar textos clássicos e acadêmicos, numa combinação de reconhecimento e desafio.

O Professor W, por outro lado, destaca uma estratégia metodológica em etapas: primeiro suscitar o interesse a partir de atividades práticas, temas próximos e discussões que envolvam diretamente os estudantes; depois introduzir gradualmente textos mais longos e densos. Ao nomear o prazer imediato como obstáculo pedagógico, W explicita a tensão entre lógica do entretenimento e exigência de leitura crítica, e aposta em sequências didáticas planejadas para transformar curiosidade inicial em envolvimento interpretativo.

Por fim, a Professora S evidencia com mais força a dimensão afetivo-subjetiva da leitura. Para ela, ler não é apenas exercício cognitivo, mas experiência de cuidado de si, elaboração de sofrimentos e produção de sentido existencial. Sua fala destaca a crise de engajamento em tempos de aceleração digital, mas, ao mesmo tempo, sinaliza a leitura como espaço de acolhimento, humanização e construção de vínculos. Ao insistir na leitura como caminho de desenvolvimento crítico e emocional, mesmo diante de resistências e frustrações, S marca a importância de uma mediação sensível, que reconheça os estudantes em sua complexidade.

Cada uma dessas perspectivas ilumina um aspecto particular do problema: a mediação cultural (N), a transversalidade institucional (K), a heterogeneidade das turmas (A.M.), a emancipação identitária (A), a pedagogia dialógica do interesse (W) e a dimensão afetiva e subjetiva (S). Juntas, revelam um quadro amplo e articulado, indicando que o engajamento em leitura no Ensino Médio não pode ser explicado por um único fator. Ao escutar esses diferentes pontos de vista, reafirmo que formar leitores exige políticas, projetos e práticas capazes de reconhecer a leitura como prática social, cultural e política — e não apenas como competência mensurável.

Ao concluir este capítulo, reconheço que o conjunto das narrativas docentes analisadas delineia um quadro denso quanto ao engajamento em leitura no Ensino Médio. Ao escutar cada professora e professor, percebi que não se trata apenas de identificar métodos eficazes, mas de compreender como diferentes modos de mediação se entrelaçam com trajetórias pessoais e contextos institucionais. As vozes compõem uma tessitura plural, na qual a mediação cultural, a transversalidade institucional, a heterogeneidade das turmas, a busca por emancipação, a escuta dos interesses e a força da dimensão afetivo-subjetiva se afirmam como caminhos possíveis para sustentar o ato de ler como experiência viva.

Essa pluralidade evidencia que o engajamento não é fruto de uma técnica isolada, tampouco de uma receita pedagógica estável, mas de um trabalho contínuo de criação de condições para que a leitura ganhe sentido. Ele emerge nas brechas, nas negociações diárias com repertórios variados e nas tentativas de construir um espaço onde estudantes possam se reconhecer como participantes do mundo da palavra.

Mais do que constatar dificuldades, este capítulo me permitiu vislumbrar potências: práticas que acolhem, estratégias que aproximam, esforços que reafirmam a leitura como gesto de pertencimento. A partir dessas reflexões, avanço para as Considerações Finais, nas quais retomo os principais achados da pesquisa, discuto suas implicações para a formação docente e para o Ensino Médio contemporâneo, e aponto possibilidades para futuros estudos e intervenções pedagógicas. É o momento de amarrar os fios dessa travessia, projetando novos caminhos para pensar a leitura como prática formativa, crítica e profundamente humana.

## CAPÍTULO VIII

### CONSIDERAÇÕES FINAIS:

entre práticas e  
narrativas ... os  
últimos passos



## **CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE PRÁTICAS E NARRATIVAS... OS ÚLTIMOS PASSOS**

Ao chegar a este ponto da tese, retomo a imagem da travessia que me acompanhou desde a introdução. Percorrer o caminho das práticas de leitura no Ensino Médio, pelas vozes de professores de duas escolas públicas de Cuiabá/MT, significou deslocar-me de certezas preliminares para habitar um campo feito de tensões, reinvenções e resistências. Não se trata de encerrar o percurso, mas de reconhecer o que foi possível construir, à luz do problema de pesquisa, dos objetivos propostos e das categorias analíticas que orientaram este estudo.

Parti da seguinte questão: como as abordagens docentes para práticas de leitura são concebidas e implementadas no Ensino Médio por professores de Língua Portuguesa, e em que medida essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e crítica dos estudantes? A partir dela, assumi como objetivo geral analisar as práticas de leitura desenvolvidas por docentes de Língua Portuguesa e a percepção que eles têm sobre a forma como os estudantes interagem com essas atividades.

Os objetivos específicos orientaram o meu olhar para três dimensões: (a) identificar as estratégias pedagógicas adotadas nas práticas de leitura; (b) conhecer a percepção dos professores sobre o engajamento e a participação dos estudantes; e (c) investigar de que modo tais práticas dialogam – ou entram em tensão – com as orientações da BNCC para o componente de Língua Portuguesa.

Para interpretar o material empírico produzido nas entrevistas, organizei a análise em cinco categorias centrais: (1) concepção de leitura; (2) estratégias adotadas pelos professores; (3) visão sobre a BNCC nas práticas de leitura; (4) desafios enfrentados na sala de aula; e (5) percepção sobre o engajamento dos estudantes. Tais categorias, construídas com base no roteiro de entrevista, permitiram transformar as narrativas em eixos de leitura capazes de evidenciar como os docentes compreendem, organizam e vivenciam o ensino da leitura no Ensino Médio.

Do ponto de vista das concepções de leitura, as falas dos professores revelaram um movimento de deslocamento em relação às abordagens estritamente técnicas. Embora ainda apareçam traços de uma visão centrada na decodificação e na preparação para exames, prevalece a compreensão da leitura como prática social, dialógica e situada, que envolve a produção de sentidos a partir das experiências dos



estudantes. Ao dialogar com Bakhtin (2006, p. 123), entendo que os docentes, ainda que nem sempre de forma explícita, se aproximam de uma perspectiva em que ler significa entrar em diálogo com outras vozes, tempos e discursos, construindo significados em interação com o contexto. Nesse quadro, a leitura deixa de ser apenas requisito escolar para afirmar-se como forma de participação no mundo, mesmo quando tensionada por demandas avaliativas e pela cultura dos resultados.

Na categoria estratégias adotadas pelos professores, reconheci um repertório diversificado de práticas que combina elementos tradicionais e propostas mais próximas da cultura juvenil contemporânea. Os docentes articulam leitura de textos literários canônicos com o uso de músicas, memes, tirinhas, notícias, plataformas digitais e produções multimodais. Em muitas narrativas, aparecem rodas de leitura, projetos temáticos, vínculos entre textos e experiências de vida dos estudantes, bem como tentativas de promover a interpretação crítica e a argumentação oral.

Essas escolhas confirmam que os professores não operam apenas como executores de roteiros, mas como sujeitos que interpretam o currículo e buscam, no cotidiano, construir mediações possíveis. Aproximo essa leitura da ideia de professor como profissional reflexivo, tal como aponta Nóvoa (2019) quando defende que o docente recria continuamente sua prática ao articular saberes da experiência, conhecimentos teóricos e exigências institucionais.

A terceira categoria, visão sobre a BNCC nas práticas de leitura, evidenciou um campo marcado por ambivalências. De um lado, os professores reconhecem que o documento amplia o léxico da leitura ao mencionar gêneros diversos, multiletramentos e competências voltadas para a criticidade. De outro, sentem que as prescrições chegam às escolas de forma verticalizada, frequentemente associadas a cobranças por desempenho em avaliações externas e ao controle de resultados.

Em minhas interpretações, percebo que esse movimento produz uma dupla tensão: a BNCC aparece, simultaneamente, como referência e como fonte de pressão. Ao retomar Rojo (2012, p. 25), compreendo que políticas curriculares só se concretizam como práticas de multiletramentos quando são apropriadas criticamente pelos sujeitos que as implementam; caso contrário, correm o risco de se reduzirem a um repertório de termos sofisticados esvaziados de materialidade no cotidiano escolar.

Na categoria desafios enfrentados em sala de aula, as narrativas docentes apontaram um cenário complexo, atravessado por condições estruturais e subjetivas.

Surgem, de forma recorrente, menções à falta de tempo pedagógico qualificado, ao excesso de conteúdos, às turmas numerosas, à carência de espaços de leitura na escola e à sobrecarga de trabalho que limita o planejamento de atividades mais densas. Somam-se a isso as dificuldades ligadas ao contexto dos estudantes: jornadas extensas de estudo e trabalho, impactos das desigualdades socioeconômicas, cansaço, pouca familiaridade com textos longos e forte presença das tecnologias digitais na vida cotidiana.

Em diálogo com Biesta (2013, p. 49), entendo que tais desafios evidenciam o quanto a escola é convocada a equilibrar dimensões de qualificação, socialização e subjetivação, sem reduzir a leitura a mero instrumento de adaptação ao mercado ou às métricas padronizadas de rendimento.

Por fim, na categoria percepção sobre o engajamento dos estudantes nas práticas de leitura, os professores ressaltam que o envolvimento não se apresenta como qualidade individual fixa dos alunos, mas como resultado da relação entre propostas pedagógicas, condições de oferta e sentidos atribuídos à leitura. Os docentes dizem perceber maior participação quando os textos dialogam com temas do cotidiano, com questões identitárias, com experiências de trabalho, fé, gênero, raça e juventude.

O engajamento se fortalece quando os estudantes se reconhecem nos textos, quando podem opinar, discordar, relacionar leituras com suas histórias. Ao mesmo tempo, relatam momentos de resistência, apatia e desinteresse, que são interpretados como sintomas de um cenário mais amplo de precarização da escola e de esvaziamento simbólico do ato de ler.

Inspirada em Freire (1996, p. 24), reforço que a leitura só mobiliza quando permite “tomar posição” diante do mundo; sem essa dimensão ética e política, tende a tornar-se obrigação vazia, distante das urgências juvenis. De forma sintética, considero que os principais achados da pesquisa podem ser assim enunciados:

- a leitura é concebida, majoritariamente, como prática social e formativa, embora ainda convivam resquícios de uma abordagem tecnicista;
- as estratégias docentes articulam tradição e inovação, buscando aproximar textos escolares dos repertórios culturais dos estudantes;
- o diálogo com a BNCC é marcado por apropriações criativas, mas também por tensões derivadas das políticas de avaliação e da padronização curricular;



- os desafios apontados pelos professores revelam o peso das desigualdades, da precariedade estrutural e das múltiplas exigências que recaem sobre o Ensino Médio;
- o engajamento dos estudantes aparece como fenômeno relacional, condicionado à possibilidade de reconhecer-se nas leituras, participar ativamente e produzir sentidos.

À luz desses resultados, entendo que esta tese contribui para reafirmar a leitura como prática social, dialógica e politicamente situada, e não como simples habilidade técnica. Ao dar centralidade às narrativas docentes, procurei evidenciar o papel do professor como intelectual que interpreta o currículo, tensiona prescrições e inventa brechas para sustentar experiências de leitura mais próximas da realidade dos jovens.

Ao mesmo tempo, busquei inscrever o debate sobre práticas de leitura no cruzamento entre políticas curriculares (BNCC, DRC/MT), condições de trabalho docente e demandas formativas específicas do Ensino Médio brasileiro contemporâneo. Reconheço que esta tese não pretende esgotar o debate sobre as práticas de leitura no Ensino Médio, mas compreendo que ela oferece contribuições relevantes ao iluminar dimensões muitas vezes pouco exploradas nas pesquisas acadêmicas.

Uma delas diz respeito ao deslocamento do foco analítico: em vez de reforçar diagnósticos de déficit ou responsabilização dos estudantes, procurei compreender as práticas de leitura a partir das experiências e interpretações dos professores, tomando suas vozes como lugares legítimos de produção de conhecimento pedagógico.

Ao longo da pesquisa, percebi que os docentes não se limitam a cumprir prescrições curriculares. Eles reinterpretam, negociam e ressignificam as orientações da BNCC, transformando o documento oficial em espaço de criação e disputa, e não em um mecanismo de conformação. Essa leitura me permitiu aprofundar a análise da BNCC como campo simbólico e político, no qual os professores atuam como mediadores críticos, atentos às contradições entre o discurso da leitura crítica e as condições reais de trabalho na escola pública.

Este estudo contribui ao introduzir, de maneira mais explícita, o debate sobre uma pedagogia da resistência. Ao ouvir atentamente as narrativas docentes, pude reconhecer que muitos dos gestos pedagógicos descritos, a escolha de determinados textos, a criação de espaços de escuta, o convite ao debate, a leitura em voz alta como experiência estética, configuram formas de resistência ética.

Trata-se de uma resistência responsável, que não nasce de rebeldia, mas do compromisso com a formação integral dos estudantes e com a defesa de uma escola pública que ainda acredita na potência da leitura como experiência de transformação. Outra contribuição consiste em evidenciar que, mesmo diante das limitações estruturais, da sobrecarga de trabalho e das exigências institucionais, há força criativa na ação docente.

Os professores entrevistados reinventam o cotidiano da sala de aula, constroem pontes entre repertórios juvenis e textos literários, problematizam discursos hegemônicos e afirmam a leitura como prática social que envolve afeto, criticidade e participação. Ao destacar essas ações, busco contrapor a visão recorrente que enxerga a escola pública apenas como espaço de crise; em vez disso, reconheço nela um campo vivo, sustentado pela esperança pedagógica que os docentes insistem em cultivar.

Assim, considero que a originalidade deste trabalho reside menos na apresentação de um modelo prescritivo e mais na valorização das experiências docentes como fonte de conhecimento, na análise das práticas de leitura como práticas de resistência e na compreensão da BNCC como documento em disputa, cuja materialização depende da ação reflexiva dos professores. É nesse entrelaçamento, entre política curricular, cotidiano escolar e engajamento ético, que situo a contribuição desta tese para o campo da Educação, especialmente para os estudos sobre leitura no Ensino Médio.

Reconheço, contudo, que esta pesquisa apresenta limites importantes, que precisam ser explicitados. Em primeiro lugar, o estudo se concentrou em duas escolas públicas de uma mesma região da cidade de Cuiabá/MT, o que confere profundidade ao olhar, mas restringe a abrangência dos resultados. As análises aqui apresentadas não têm a pretensão de representar toda a rede estadual, tampouco de generalizar a realidade das práticas de leitura em outros contextos. Trata-se de um recorte situado, que precisa ser lido em sua singularidade espaço-temporal.

Em segundo lugar, a opção metodológica por trabalhar prioritariamente com entrevistas com professores permitiu aprofundar a compreensão sobre as abordagens docentes, mas não contemplou, de forma direta, as vozes dos estudantes nem a observação sistemática das aulas. Ainda que os relatos tragam muitos indícios sobre como os jovens participam das atividades de leitura, permanece como limite o fato de não ter incluído, no corpus empírico, registros mais densos sobre as interações em

sala ou sobre as leituras produzidas pelos próprios alunos. Estudos futuros que articulem entrevistas, observação participante e análise de produções estudantis poderiam ampliar a compreensão das dinâmicas de engajamento em leitura.

Em terceiro lugar, reconheço que a própria condição de professora-pesquisadora, envolvida cotidianamente com o ensino de Língua Portuguesa na rede pública, é ao mesmo tempo força e limite deste trabalho. Minha experiência contribuiu para uma leitura sensível das narrativas e para a construção de análises implicadas com a realidade escolar. Ao mesmo tempo, exigiu atenção constante para não naturalizar práticas ou reforçar interpretações já consolidadas em minha trajetória profissional.

Nesse sentido, recupero a reflexão de Bakhtin (2006, p. 284), para quem compreender o outro exige assumir uma posição de “exotopia”, entendida como uma “distância responsiva” que possibilita ao pesquisador aproximar-se do fenômeno e, simultaneamente, estranhá-lo, produzindo uma compreensão que não se reduz ao olhar acostumado do cotidiano. Procurei exercer esse movimento analítico ao longo desta pesquisa, embora reconheça que nenhuma interpretação se descola totalmente das marcas autobiográficas e institucionais que constituem o meu próprio percurso.

Apesar desses limites, acredito que esta tese abre caminhos fecundos para novas investigações. Estudos comparativos com outras redes de ensino e com escolas de diferentes perfis socioterritoriais poderiam lançar luz sobre continuidades e inflexões nas práticas de leitura em contextos variados. Pesquisas que incorporem mais intensamente as vozes dos estudantes, seus diários de leitura, suas produções multimodais, seus percursos de autoria, podem contribuir para complexificar nossa compreensão sobre o que significa ser leitor no Ensino Médio.

Da mesma forma, investigações voltadas à formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, articulando teoria da leitura, multiletramentos e práticas de sala de aula, podem fortalecer uma agenda de políticas formativas coerentes com os desafios aqui identificados. Os resultados deste estudo também dialogam com o campo das políticas educacionais.

Ao evidenciar as tensões entre o discurso da leitura crítica, presente em documentos como a BNCC, e as condições concretas de trabalho nas escolas, a pesquisa reforça a necessidade de políticas que vão além da prescrição de competências. Como aponta Soares (2004, p. 91), não há política de leitura consistente sem investimento em condições materiais, tempos pedagógicos e

valorização profissional. Em minha leitura, apenas políticas sustentadas por financiamento adequado, respeito à autonomia docente e espaços coletivos de planejamento poderão transformar a leitura crítica em experiência efetiva, e não em expectativa abstrata distante da realidade da escola pública.

Ao encerrar esta travessia, reafirmo a esperança como horizonte ético e político que sustenta o trabalho com a leitura no Ensino Médio. Longe de ingenuidade, trata-se da esperança ativa de que fala Freire (1992, p. 72), aquela que se alimenta do reconhecimento das dificuldades, mas não se rende à lógica da desesperança. Ao acompanhar as narrativas dos professores que aceitaram participar desta pesquisa, pude ver que, mesmo em condições adversas, seguem inventando modos de convidar seus estudantes a ler, escutar, interpretar e reescrever o mundo.

Levo comigo a convicção de que cada roda de leitura, cada conversa em torno de um poema, cada debate provocado por uma reportagem ou por um meme analisado criticamente constitui um gesto de resistência frente às formas de desumanização que atravessam o cotidiano escolar. Se esta tese puder inspirar outros pesquisadores, formadores e professores a olhar com mais atenção para as práticas de leitura, a escutar com mais cuidado as vozes docentes e a insistir na leitura como experiência formativa, crítica e humanizadora, considero que a travessia terá valido a pena, não como ponto de chegada, mas como convite a novos percursos, pesquisas e reinvenções no campo da Educação.

# REFERÊNCIAS



## REFERÊNCIAS

- ABREU-SILVA, Geraldo Emanuel de. O letramento, a criticidade e o letramento crítico. *Revista Pindorama*, v. 12, n. 1, p. 21, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/732>. Acesso em: 10 dez. 2024. DOI: 10.55847/pindorama.v12i1.732.
- ALBERTIN, M. E. G. de. **Pedagogia dos multiletramentos e material didático alternativo**: elaboração de um protótipo de ensino para as aulas de língua(gem). 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- ANDRADE, C. D. de. **A travessia**. 2025. Epígrafe poética.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Luiz. *Leitura, ensino e prazer: construindo sentidos no texto*. São Paulo: Cortez, 2020.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González. *Escola: espaço de formação humana*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BEZERRA, Rafael. **Leitura, juventudes e cultura digital**: práticas, mediações e desafios contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- BIESTA, Gert. **On the weakness of education**. *Philosophy of education yearbook*, 2010.
- BIESTA, Gert JJ. **Giving teaching back to education**: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, v. 6, n. 2, p. 35-49, 2012.
- BIESTA, Gert JJ. **Beyond learning**: Democratic education for a human future. Routledge, 2015.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. São Paulo: Autêntica, 2023.

BOFF, L.; NEVES, N. **Esperançar**: o sentido da vida. Petrópolis: Vozes, 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Leitura e formação de leitores**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. MEC/SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB para instituir o “novo” ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818/2024, 12.711/2012, 11.096/2005 e 14.640/2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRODBECK, César Augusto; OLIVEIRA, Adriano Rodrigues de. **Docência, planejamento e desenvolvimento profissional**: desafios contemporâneos. Campinas: Pontes Editores, 2023.

CARDONA LEITES, Amália; CACCIAMANI, Ingrid; MALAVOLTA, Maisa. **O desenvolvimento do Letramento Crítico no Ensino Médio**: uma proposta para aulas de Língua Portuguesa. Revista Água Viva, v. 7, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/37894>. Acesso em: 16 setembro. 2024.

CARUSO, M.; DUSSEL, I. A produção da leitura e da escrita na escola contemporânea. In: CARUSO, M.; DUSSEL, I. (Org.). **Cultura escolar, políticas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 85-107.



CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

CHAVES, Josiane dos Santos Reis. Formação de professores de língua portuguesa e as práticas de letramento crítico. **REPS (Revista Eletrônica de Pesquisa em Educação)**, v. 13, n. 3, 2021.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. DOI: 10.22409/tn.3i3.p6122.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Letramento crítico e exercício da problematização no desenvolvimento da compreensão leitora nas aulas de línguas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 55, p. 1–28, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3813>. Acesso em: 10 dez. 2024.

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

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DAL'IGNA, M. **Educação e presença**: desafios contemporâneos da docência. Curitiba: Appris, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOCDE. **Relatório Educação em Perspectiva**: Brasil. Paris: OCDE, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.



FREIRE, Paulo. **A educação é um ato político**. Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p. 21–22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 212–224, 2011.

GIRLOUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica do aprendizado. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor. **Studying curriculum**: Cases and methods. Philadelphia: Open University Press, 1992.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

HISSA, D. L. A.; BRASIL, J. B. **Novo Ensino Médio e os itinerários formativos**: possibilidades para os multiletramentos? Universidade Estadual do Ceará, 2023.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. London: Routledge, 2010.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 2011.

KERSCH, Dorotea Frank; SILVA, Renata. A formação inicial de professores e os desafios das práticas discursivas na escola básica. In: PONTES EDITORES (Org.). **Formação docente, linguagens, práticas e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e formação do leitor no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de sala de aula. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua. In: ROJO, R. (Org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-76.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e identidades nas pesquisas sobre formação docente no Brasil. Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura**, Medellín, v. 24, n. 2, p. 387–416, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. **A prática de leitura: teorias e métodos**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2009.

KRAWCZYK, Nora (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Editora Navegando, 2018.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. **Aprender de outro modo: educação, experiência e sentido**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LEFFA, Vitor. **O que é leitura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, I. M. da S. **Ler para aprender: uma proposta didática de leitura para o Ensino Médio a partir do ENEM sob a perspectiva da LSF**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MACIEL, Maria Esther. **Para entender os leitores: culturas de leitura no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARSARO, M. **Currículo e resistência**: práticas insurgentes na escola pública. São Paulo: Cortez, 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Tradução: Cristina Antunes. ISBN 978-85-8217-251-3.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso – Ensino Médio**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (Poema “Tecendo a manhã”, p. 345).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, M.; VESZ, G. Multiletramentos e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 29, p. 1-12, 2024.

NASCIMENTO, C. A. S.; LOPES JÚNIOR, J.; MANZONI, R. M. M. **O poema e a transformação do horizonte de expectativa**: a formação do leitor literário. Bauru: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2022.

NEVES, Patrícia; BOFF, Letícia. **Formação docente, políticas educacionais e práticas pedagógicas na contemporaneidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 849–865, 2019.

NUSSBAUM, Martha C. **Not for Profit**: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton: Princeton University Press, 2010.

OLIVEIRA, F. K. de. **O gênero da literatura digital Hiperconto Multissemiótico**: uma proposta didática para o ensino da leitura no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINHEIRO, J. dos A. **O múltiplo na linguagem**: uma proposta de leitura audiovisual para o Ensino Médio. Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

REIS, G. de P. **Os gêneros discursivos no processo de ensino e a aprendizagem da leitura**: um olhar a partir do referencial teórico bakhtiniano. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2022.

REIS-SILVA, T. **Leitura e juventude: uma travessia política**. Cuiabá: UFMT, 2024. (Trabalho inédito)

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane. **Escolas e capacidades de leitura: letramentos e capacidades leitoras**. In: ROJO, Roxane (org.). *Letramento e capacidades de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos na escola**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Semiótica crítica e multiletramentos**. In: ROJO, Roxane (org.). *Práticas de letramento no cotidiano da escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos e TDICs em tempos de pandemia**. Live, 21 ago. 2020. Evento “Multiletramentos e TDICs em tempos de pandemia”, promovido pelo Gellite-UFAL, Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qp63KQbJX-E>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ROSA, G. **Primeiras estórias**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001. Epígrafe poética.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, L. **Leitura de múltiplas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTIAGO, L. N. **Letramento crítico multimodal no ensino de língua portuguesa a partir de tiras**. Dissertação (Mestrado) – UERN/UFERSA, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCIENCE ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – **SciELO**. Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, H. L. S. G. **Práticas de letramento literário no ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – UFERSA/IFRN, 2019.

SILVA, J. S. da. **Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, 2019.

SILVA, M. G. A. **Multimodalidade na aula de língua materna**: contribuições da semiótica nas abordagens de leitura e produção textual. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, 2018.

SILVA, Tânia Maria. **Política curricular e práticas escolares**: entre o normativo e o cotidiano. São Paulo: Cortez, 2021.

SOARES, M. Letramento e escolarização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 18-29, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, L. **Letramento literário e mediação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, L. (Orgs.). **Formação do leitor literário**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORO, José Bernardo. **A construção do público**: cidadania, democracia e participação. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2005.

TRINDADE, Debora Cristine; ORSO, Paulino José. **O “novo” Ensino Médio e suas implicações socioeducacionais**. Roteiro, v. 49, 2024. DOI: 10.18593/r.v49.34204.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLMER, L.; CARVALHO, A. C.; SANTOS, L. **Leitura literária no ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2020.

VOLOCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

XAVIER, Jailson Alcântara; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. As práticas de leitura e letramento como ato político. Grau Zero – **Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras – UNEB, v. 12, n. 1, p. 35–58, 2024. DOI: 10.30620/gz.v12n1p35. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/grauzero/article/view/v12n1p35> . Acesso em: 1 dez. 2024.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Júlia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da S. D.; ORSO, Paulino J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

# Apêndices



## APÊNDICES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“ABORDAGENS DOCENTES PARA PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: um estudo em duas escolas públicas de Cuiabá – Mato Grosso**, coordenada pela pesquisadora Rosenil Gonçalves dos Reis e Silva, servidora Pública, da Secretaria de Educação-SEDUC/MT, sob a orientação da Dra. Viviane Inês Weschenfelder, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas de leitura desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa e a percepção que eles têm sobre a maneira como os estudantes interagem com as atividades de leitura a partir dessas abordagens.

Você participará desta pesquisa por meio de entrevista individual, assim como outros/as professores/as de Língua Portuguesa de Cuiabá-MT. A entrevista seguirá algumas questões previamente pensadas, em roteiro semiestruturado, será gravada e posteriormente transcrita para análise, em conjunto com as demais entrevistas. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da investigação e sua divulgação, sem identificação dos sujeitos participantes. Todas essas combinações serão com a sua permissão.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que no uso dos dados da pesquisa, sua identidade, assim como a identidade de todos (as) os (as) participantes, serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato dos participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, permitindo-lhe também a ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurando que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas. Deste modo, considerando a Resolução 466/2012, os riscos são mínimos, mas espera-se reduzi-los o máximo possível. Pode ser que você se sinta desconfortável em algum momento da entrevista, ou decida rever e/ou retirar algo exposto durante a gravação. Sobre isso, me comprometo a lhe oferecer sigilo e a oportunidade de retirar qualquer conteúdo produzido.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem nenhum prejuízo aos participantes.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do e-mail profrosenilreis@gmail.com e/ou telefone (65) 993254644.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. A pesquisa objetiva trazer benefícios indiretos para sua atuação, resultando em oportunidades formativas e de valorização do trabalho que você desenvolve.
7. Este Termo será assinado pela pesquisadora e o participante. Cada parte ficará com uma das vias.

Cuiabá-MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Assinatura da pesquisadora

Rosenil Gonçalves dos Reis e Silva

Assinatura do(a) participante

Nome completo