

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação

JULIANA RODRIGUES DA ROCHA FATTORI

**NARRATIVAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA O TRABALHO COM A
LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Itatiba

2025

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado em Educação

JULIANA RODRIGUES DA ROCHA FATTORI

**NARRATIVAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM OLHAR PARA O TRABALHO COM A LEITURA NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, Campus de Itatiba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Milena Moretto.

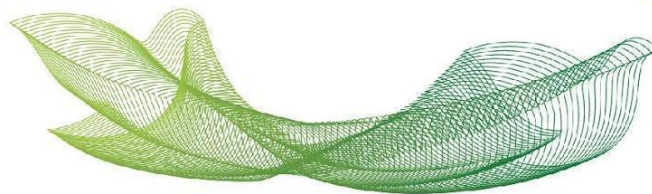
Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho docente e Práticas Educativas.

Itatiba
2025

372.41 Fattori, Juliana Rodrigues da Rocha.
F264n Narrativas de alunos do 9º ano do ensino fundamental:
um olhar para o trabalho com a leitura no contexto escolar /
Juliana Rodrigues da Rocha Fattori. – Itatiba, 2025.
121 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.
Orientação de: Milena Moretto.

1. Ensino fundamental. 2. Formação de leitores.
3. Práticas escolares de leitura. I. Moretto, Milena.
II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Juliana Rodrigues da Rocha Fattori, defendeu a dissertação “NARRATIVAS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA O TRABALHO COM A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 29 de agosto de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
Examinadora

Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto
Examinadora

*Dedico este trabalho ao meu esposo Luis Gustavo
e a minha família, que são muito importantes em
minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora Aparecida pela vida e por me fortalecer em todos os momentos.

Ao meu esposo Luís Gustavo pela compreensão e por estar sempre ao meu lado me apoiando e incentivando.

Aos meus pais que são a minha base, sempre acreditaram em mim e incentivaram a lutar e nunca desistir dos meus sonhos.

À Prefeitura do Município de Itatiba/SP por proporcionarem o afastamento do meu trabalho e assim me dedicar aos estudos do mestrado.

À Universidade São Francisco pela estrutura ofertada e dessa forma, oportunizar a realização do presente trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da USF, tanto o corpo administrativo como os professores que contribuíram em inúmeras formas no desenvolvimento deste trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente, pelos estudos e discussões sobre temas cruciais da educação, que possibilitaram reflexões significativas.

Aos alunos participantes, bem como toda a equipe da escola, a qual a pesquisa foi realizada.

Às professoras Renata Helena Pin Pucci e Letícia Jovelina Storto pela participação, pela leitura atenciosa e os apontamentos no exame de qualificação.

À minha orientadora Milena Moretto, por toda dedicação, atenção, apoio e as contribuições que foram realizadas de maneira eficiente e amável em todo o percurso, e assim contribuir na realização e efetivação da pesquisa.

FATTORI, Juliana Rodrigues da Rocha. **Narrativas de alunos do 9º ano do ensino fundamental: um olhar para o trabalho com a leitura no contexto escolar.** 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2025.

RESUMO

Considerando que a leitura tem fundamental importância na formação do indivíduo e que a escola é uma das instituições responsáveis por proporcionar momentos e estratégias que despertem nas crianças e adolescentes o gosto e o interesse pela leitura, o presente trabalho¹, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas, tem como objetivo geral: compreender como alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal, se constituem como leitores. Para tanto, são definidos os objetivos específicos: a) compreender as influências do contexto social na constituição dos alunos como leitores; e b) compreender as contribuições das práticas escolares de leitura na constituição dos alunos como leitores. Pautado nos aportes teóricos do Círculo de Bakhtin, como procedimento metodológico, realizamos entrevistas narrativas com seis alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Itatiba/SP. As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir das suas convergências e divergências. Identificamos, a partir delas, dois eixos temáticos de análise: 1) a constituição dos sujeitos participantes: quem é esse leitor? 2) as práticas escolares de leitura têm contribuído na formação de leitores? Os resultados mostram que, muitas vezes, a escola utiliza práticas escolares de leitura impositivas e sem relação com a realidade dos alunos. mas, por outro lado, se torna uma instituição importante na constituição e formação do sujeito-leitor. A análise revela ainda que os alunos leem diferentes gêneros em diferentes situações, dependendo dos objetivos que têm com esses textos. Dessa forma, verificamos a relevância do contexto escolar na formação do sujeito-leitor, como forma de propiciar situações de leitura dialógicas e interativas. Para tanto, cabe a esse espaço considerar a realidade e as experiências dos estudantes, oportunizando momentos em que eles possam expressar seus pontos de vista, em relação às leituras realizadas.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Formação de Leitores; Práticas Escolares de Leitura.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

FATTORI, Juliana Rodrigues da Rocha. **Narratives of 9th grade school students**: perspectives on Reading practices in the school context. 121p. Master's Thesis (Master's in Education) – *Stricto Sensu* Graduate Program in Education. São Francisco University, Itatiba, 2025.

ABSTRACT

Considering that reading is of fundamental importance in the formation of the individual and that schools are one of the institutions responsible for providing opportunities and strategies that awaken in children and adolescents a taste and interest in reading, this study², developed in conjunction with the Graduate Program in Education at São Francisco University, in the research area of Teacher Training, Teaching Work, and Educational Practices, has the following general objective: to understand how 9th grade students from a municipal public are constituted as readers. To do so, the specific objectives are: a) to understand the influences of the social context on the students' formation as readers; and b) to understand the contributions of school reading practices to the students' formation as readers. Based on the theoretical contributions of the Bakhtin Circle, as a methodological procedure, we conducted narrative interviews with six ninth-grade students from a municipal school in Itatiba, São Paulo. The interviews were transcribed and analyzed based on their convergences and divergences. From them, we identified two thematic axes of analysis: 1) the constitution of the participating subjects: who is this reader? and 2) have school reading practices contributed to the formation of readers? The results show that schools often use reading practices that are imposed and unrelated to the students' reality; but, on the other hand, they become an important institution in the constitution and formation of the reader subject. The analysis also reveals that students read different genres in different situations depending on their objectives. In this way, we recognize the relevance of the school's context in the development of the reader subject, as a means of fostering dialogic and interactive reading situations. To this end, it is the responsibility of this space to consider students' reality and experiences, providing opportunities for them to express their points of view regarding the readings conducted.

Keywords: Elementary School; Reader Training; School Reading Practices;

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento de dissertações e tese	26
Quadro 2: Trabalhos acadêmicos com foco nas práticas de leitura no contexto escolar.....	30
Quadro 3: Entrevistas realizadas com os alunos do 9º ano de 2024.....	63
Quadro 4: Entrevista com mais dois alunos e retomada de outros dois alunos.....	67

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO NA BUSCA DE UM SONHO.....	11
INTRODUÇÃO.....	21
SEÇÃO 1 - PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	24
SEÇÃO 2 - LINGUAGEM E ENSINO DE LEITURA: UM OLHAR PARA PRÁTICAS DIALÓGICAS.....	39
2.1. Um olhar para as concepções de leitura inseridas no contexto escolar.....	39
2.2. A perspectiva enunciativo-discursiva: um olhar para a dialogicidade.....	49
SEÇÃO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
3.1. O contexto da pesquisa.....	60
3.2. A entrevista narrativa.....	64
3.3. O procedimento de análise dos dados.....	68
SEÇÃO 4 - NARRANDO AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	72
4.1. A narrativa de Ana.....	72
4.2. A narrativa de Luca.....	74
4.3. A narrativa de Maria.....	76
4.4. A narrativa de Pedro.....	78
4.5. A narrativa de Vitor.....	80
4.6. A narrativa de José.....	81
4.7. Convergências e divergências das narrativas.....	83
SEÇÃO 5 - DISCURSOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR POR MEIO DAS NARRATIVAS DE ALUNOS.....	87
5.1. A constituição dos sujeitos participantes: quem é esse leitor?.....	88
5.2. As práticas escolares de leitura têm contribuído na formação de leitores?.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

APRESENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO NA BUSCA DE UM SONHO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Paulo Freire

Exatamente com essa frase de Paulo Freire e antes de introduzir a pesquisa, aproveitarei esse espaço de memorial para compartilhar os caminhos, as escolhas e sonhos percorridos até aqui.

Minha história se inicia em 1988. Nasci e cresci na cidade de Itatiba, localizada na região metropolitana de Campinas, interior do estado de São Paulo e conhecida como a “Capital Brasileira do Móvel Colonial”, devido às instalações de indústrias do ramo moveleiro.

Foi nessa cidade que, no ano de 1981, meus pais migraram do estado de Minas Gerais, em busca de melhores condições de vida. Desde a chegada, eles trabalharam arduamente para que pudessem construir a tão sonhada casa própria – a qual prefiro chamar de lar e onde eu e meu irmão mais novo passamos nossa infância, adolescência e uma parte da fase adulta. Crescemos em um ambiente de muito amor, carinho, cuidado e diálogo. Mesmo em meio a dificuldades, meus pais sempre fizeram de tudo para que não faltasse nada em casa e nos estudos.

Recordo-me que, quase todos os finais de tarde, eu, meu irmão, meus pais, minha avó materna e meu tio nos sentávamos na área de casa e ouvíamos as histórias orais que minha avó contava sobre o tempo que morou no sítio. De lendas folclóricas a contos de fadas, esses momentos eram de muita imaginação sobre os fatos relatados, de suspense e de muita risada. Quando a história era longa, minha avó sempre parava na parte mais interessante para continuar no dia seguinte, não víamos a hora de saber o que iria acontecer. Eu adorava desenhar as histórias contadas.

Lembro-me também que a rua onde morava era sem saída e havia muitas crianças com idades próximas a minha e de meu irmão, por coincidência. Todos os dias, após as tarefas da escola, brincávamos no final da rua e sabíamos que, quando começasse a escurecer, deveríamos voltar para a casa. Porém, quando a brincadeira estava muito divertida, esquecíamos do tempo e, logo, um ou dois pais apareciam na janela – esse era o sinal para ir para a casa. Esses

momentos se fizeram presentes em minha infância e parte da adolescência, já que depois cada um seguiu um caminho diferente de vida e estudos. Minha infância foi muito feliz!

O período da educação infantil foi a fase mais marcante de minha vida. Uma escola que não tinha portão logo na entrada e para acessar o pátio e as salas de aula percorríamos um caminho cercado por várias árvores de um lado e o tão aguardado parquinho do outro.

Lembro-me do primeiro dia de aula, estava muito ansiosa e não via a hora de colocar o meu uniforme: a camiseta branca com o timbre vermelho da escola do lado esquerdo do peito e os shorts vermelhos. A lancheira? *Hummm!* Até hoje consigo sentir o cheirinho dela. Tudo pronto: uniforme, lancheira, a sacola com todo o material solicitado e, claro, tênis para correr bastante, com segurança, em todo espaço que tínhamos no parque.

O horário de entrada na escola era às sete da manhã e a saída às onze horas. Ao chegar à escola, a professora estava na porta da sala de aula toda sorridente. Antes de entrarmos, ela perguntava o nome e nos dava um abraço de boas-vindas.

O primeiro momento da nossa rotina era sentar-nos em roda e cantar uma música de bom dia, a inesquecível “Bom dia, amiguinhos! Como vai?” Lembro que, em seguida, a professora se apresentou e nos convidou para conhecer todo espaço da escola e os funcionários.

É chegada a hora do lanche, no pátio tínhamos a opção da merenda ou de levar o lanche preparado em casa. Sentávamo-nos em uma mesa retangular com um banco de cada lado. Durante todo o período, a professora acompanhava atentamente para verificar o que havíamos comido e a quantidade, sempre incentivando a comer para ficarmos fortes e podermos aprender muito e brincar. Conforme terminávamos o lanche, a professora permitia que, por alguns instantes, brincássemos no pátio.

Ao escutar a professora bater palmas, sabíamos que era o momento de formar a fila para voltar para a sala de aula. Guardávamos a lancheira e com a música “Meus dentinhos, meus dentinhos”, pegávamos a escova, pasta e copo e íamos para o banheiro. “Meninas no banheiro das meninas e meninos no banheiro dos meninos”, dizia a professora. Novamente tudo acompanhado pelos olhos atentos e carinhosos da professora Silvia, sempre com uma brincadeira e um sorriso no rosto. Era nítido o amor que colocava em cada palavra e gesto ao se dirigir a algum aluno. Mesmo quando precisava chamar a atenção, tinha um jeito bastante especial.

O momento da leitura era mágico, dependendo da história era uma entonação diferente, um acessório diferente, em lugares diferentes. Quando estava muito calor e a professora percebia a maior agitação, nos levava para debaixo de uma árvore, onde a sombra e o ar fresco faziam a diferença e com sua doce voz lia a história do dia.

Foi realmente uma fase maravilhosa em minha trajetória escolar, fiz amigos, desenhamos, pintamos, usamos guache, aliás esta era uma das atividades mais aguardadas, sujar as mãos, usar pincel, colocar a camiseta de pintura, que delícia! Brincamos muito, fizemos receita, conhecemos várias e clássicas histórias, assistimos a filmes, fizemos os passeios permitidos para crianças de quatro anos de idade. Foi um período de muito aprendizado e interação. Lembro-me de que não gostava de perder um dia de aula, exceto quando precisávamos ir ao pediatra.

O inverno era muito rigoroso, tínhamos que ir pelo menos com duas calças, três blusas e, claro, nosso uniforme. Mesmo assim, eu não faltava à aula, levava até uma almofada quentinha para sentar-me no chão no momento da roda. Nesses dias de muito frio, normalmente serviam chocolate quente: uma delícia!

É chegada a hora da formatura. Um dia muito feliz, mas, para mim, também muito triste, pois não queria ir embora, deixar meus amigos, os espaços da escola onde brincamos, nos divertimos e aprendemos muito. Em especial, não queria deixar a minha querida professora Silvia. Só de pensar que não seríamos recebidos pelo sorriso carinhoso dela todas as manhãs, me deixava com um aperto no coração. Nossa formatura foi linda, ainda que simples. Aconteceu no pátio da escola com todas as turmas de pré-escola. Muitas fotos foram tiradas e as guardo até hoje com muito carinho. Todos esses momentos ficarão guardados para sempre em meu coração.

Escutamos e lemos que, em muitos casos, a escolha para lecionar vem de experiências de professores que passaram por nossa vida escolar. No meu caso, não foi diferente. Graças ao amor que a professora Silvia dedicava aos seus alunos na educação infantil, escolhi a carreira da docência.

Ao ingressar no ensino fundamental I, que compreendia da 1ª a 4ª série, passei a gostar de escrever textos. Mesmo sem sentido, gostava de escrever e ver a página cheia de tudo que havia escrito em um dia de aula. Minha maior dificuldade sempre foi com os números e recordo que professora de Matemática gritou comigo, na frente de toda sala, pois não conseguia entender e fazer a tal da margem na folha de sulfite. Isso foi muito marcante. Não conseguia compreender como aquela professora de educação infantil tinha tanto amor e paciência para nos ensinar e a professora de Matemática não.

Do período entre 6º e 9º ano, não tenho lembranças de momentos e professores marcantes, tampouco de incentivo a leituras de gêneros variados. Quando ingressei no ensino médio, fui para uma escola estadual que tinha magistério. Assim, quando estivesse no terceiro

ano poderia cursá-los de forma concomitante. Estava evidente que gostaria de ser professora e essa foi a oportunidade para iniciar os estudos nessa área.

Quando estava no segundo ano, recebemos o comunicado de que não haveria mais o curso de magistério e, mesmo assim, não pensei em desistir da profissão – especialmente, pois a professora de Língua Portuguesa parecia minha antiga e querida professora da educação infantil, demonstrando o mesmo amor e cuidado para nos ensinar as questões gramaticais e de literatura.

Nessa fase do ensino médio, tenho marcadas as leituras cobradas para prestar o vestibular. A professora passava o título do livro, tínhamos um tempo para a leitura e, posteriormente, aplicava uma prova, sempre com questões próximas ou, ainda, as mesmas cobradas em vestibulares de universidades públicas e privadas. No terceiro ano, a cobrança era constante, não apenas em literatura, mas em todas as disciplinas sobre os possíveis conteúdos que estariam nos vestibulares mais concorridos.

Em 2006, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade São Francisco. No início, não tive a oportunidade de conciliar o estudo e um estágio remunerado em escola, pois trabalhava em um comércio. O momento do estágio obrigatório foi, portanto, o mais aguardado, pois queria logo estar em uma sala de aula.

O primeiro estágio que realizei foi em uma escola de educação infantil, mas a experiência nesse espaço não foi como na minha infância. As professoras não me receberam bem e tive a sensação de que achavam que eu estava avaliando o trabalho delas. Algumas vezes, escutava uma comentando com a outra se estariam com estagiária seguido de um olhar de reprovação.

Já no estágio de ensino fundamental I, fui acolhida e, por coincidência ou não, a coordenadora que me recebeu, hoje, é minha sogra. Além disso, acredito que tudo que acontece em nossa vida tem um por quê e estou há sete anos como coordenadora pedagógica na escola onde realizei esse estágio.

Quando estava no último ano da faculdade, comecei a trabalhar como auxiliar de classe em uma escola pública com alunos de inclusão. Logo, fui chamada para compor o quadro de funcionários de uma renomada escola privada, onde desempenharia a função de monitora, auxiliando a professora antes, durante e após a aula.

Ao concluir a graduação, o colégio não disponibilizava de sala para que pudesse assumir, mas queria muito atuar como professora nesse espaço, uma vez que simplesmente amava trabalhar naquela escola. Mesmo já formada, voltei a trabalhar como monitora.

Quando uma professora entrou em licença maternidade, a coordenação da escola me convidou para assumir a sala de aula durante 5 meses, ou seja, até o final do ano letivo. Era uma sala de maternal II, que compreendia alunos de 2 e 3 anos de idade. Atuei, nesse período, com todo amor, dedicação e carinho com meus *aluninhos*.

No final do ano, o diretor da escola convocava todos os professores para uma avaliação e para comunicar aqueles que iriam compor as turmas no ano seguinte. Lembro que, nesse dia, minhas pernas estavam trêmulas e tive um frio enorme na barriga, mas ao escutar do diretor que finalmente seria professora de uma turma, foi simplesmente emocionante. Agora sim, seria a professora Juliana! Ou, como fiquei mais conhecida, a tia Ju.

O período em que estive nesse colégio foi de muito aprendizado e crescimento pessoal e profissional, ganhei prêmios como professora destaque e professora revelação. A escola tinha uma parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os professores que mais se destacavam eram convidados a participar de congressos realizados no Brasil. No ano em que fui contratada, a direção me escolheu para participar do evento no Rio de Janeiro/RJ.

Como trabalhava no período da tarde nesse colégio privado, decidi prestar o processo seletivo para também atuar em uma escola da rede municipal naquele ano. Com isso, assumi uma sala que atenderia aos alunos do ensino infantil II na escola onde, hoje, atuo como coordenadora pedagógica.

O ano letivo estava caminhando muito bem e, nesse mesmo ano, também prestei o Concurso Público do Município, visando me efetivar e continuar no colégio. Esse era o plano, mas a vida é uma “caixinha de surpresas” e, infelizmente, não consegui uma sala no período da manhã, portanto, fiquei com uma sala de 1º ano do ensino fundamental. Embora esse fosse um dos momentos mais aguardados da minha vida profissional, tive que fazer uma escolha: ficar no colégio que amava lecionar ou enfrentar o novo desafio em ser professora efetiva na rede municipal. A decisão não foi fácil!

Depois de muito pensar, comuniquei à direção e coordenação do colégio privado que assumiria o cargo de professora na rede municipal e, conseqüentemente, não poderia ficar mais com a turma. Não foi uma tarefa fácil para mim, tampouco para o colégio, já que estávamos no início do ano letivo e em processo de adaptação das crianças.

Após a decisão, era hora de pensar no novo desafio. Como mencionei anteriormente, assumi uma sala de 1º ano do ensino fundamental em uma escola da periferia da cidade. Sem dúvida, foi um desafio enorme. Pude acompanhar e observar realidades totalmente distintas,

mas procurei dar o melhor para ensinar as crianças. Então, fiquei com uma turma de infantil II, no período matutino e com uma sala de 1º ano à tarde.

Ao nos aproximarmos do final do ano letivo, a diretora dessa escola convidou-me para ser sua vice-diretora. Esse foi, então, mais um desafio profissional, o qual vi como oportunidade de conhecer o funcionamento da parte de direção e coordenação de uma escola que atendia alunos desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Exerci a função de vice-diretora durante um ano e no final do ano letivo, recebemos o comunicado da Secretaria de Educação do município, que os funcionários designados não poderiam mais ocupar esse cargo, devendo, no ano seguinte, retornar para a função de origem. Por isso, retornei à escola onde atuava e, novamente, com uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

Mais uma vez, deparei-me com uma nova oportunidade e desafio profissional: estava disponível o Concurso Público em diversos cargos na área da educação e decidi prestar para coordenação pedagógica. Com isso, no ano de 2017, assumi a coordenação pedagógica na escola. Ali, realizei o estágio do ensino fundamental, fui recebida pela coordenadora pedagógica que hoje é minha sogra, assumi uma sala de infantil II e atuei como vice-diretora. Não é incrível?

Assumir uma escola que atendia alunos da educação infantil até a EJA foi um desafio e tanto. Precisei aos poucos e com muito diálogo conquistar a confiança de todos na escola, mostrando que a minha função enquanto coordenadora pedagógica era de acompanhá-los e ajudá-los no que fosse preciso e não supervisionar o trabalho dos professores – como muitos veem essa função. Esse foi, sem dúvida, um dos maiores desafios na minha vida profissional, mas aprendi e venho aprendendo e crescendo com uma equipe maravilhosa.

Como cheguei aqui no mestrado em Educação? Bem, lembra que comentei da fase em que gostava de escrever textos e encher a página do caderno, muitas vezes, sem sentido? Enquanto estava atuando na sala de aula, pude acompanhar casos específicos com relação à dificuldade em aprender a ler e escrever. Então, procurei uma pós-graduação em psicopedagogia e, ao final do curso, escrevi um artigo sobre o papel do psicopedagogo frente às dificuldades dos alunos em leitura e escrita. É importante ressaltar que até pensei em atuar como psicopedagoga, mas fiz apenas alguns atendimentos voluntários.

Na coordenação pedagógica, pude acompanhar, mais de perto e de forma geral, as dificuldades que os alunos apresentam com relação à leitura e compreensão, sendo um aspecto de discussão em várias reuniões com a equipe gestora e com o grupo de professores. Como

despertar nos estudantes o gosto e interesse pela leitura? Será que as práticas que são propiciadas no contexto escolar têm contribuído para esse interesse?

Com essas inquietações, comecei a considerar a possibilidade de prestar o processo seletivo para o mestrado em educação na Universidade São Francisco.

A busca pelo mestrado sempre foi um sonho: pesquisar, investigar e, assim, trazer contribuições para a área da educação seria maravilhoso. Cheguei a prestar o processo seletivo na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Meu projeto foi aprovado e acompanhei algumas aulas como aluna ouvinte, mas acabei desistindo, pois, gostaria de mais subsídios e a certeza de um projeto que fizesse sentido e melhorias na área educacional.

Lembro-me como se fosse hoje: estávamos no jantar da formatura da escola e comentei sobre a vontade em fazer o mestrado. A Prof. Dra. Milena Moretto, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, que foi minha professora na graduação e atua como professora de Língua Portuguesa na escola em que sou coordenadora pedagógica, me incentivou a buscar pelos estudos. A ideia começou a ficar cada vez mais forte e evidente, levando à decisão em fazer o mestrado.

No início de 2023, estava na sala dos professores organizando algumas questões para o ano letivo e, de repente, chegou uma professora comentando que havia passado no processo seletivo da Universidade São Francisco para cursar o mestrado em Educação. Pensei, “desse ano não passa, também vou prestar o processo seletivo!”

Assim, prestei o processo seletivo para o segundo semestre de 2023 e fui selecionada como aluna regular no mestrado, com o objetivo de pesquisar, investigar e buscar contribuições para a área educacional, principalmente no que se refere às questões de despertar o interesse dos alunos pela leitura. Consegui conciliar os estudos e o trabalho como coordenadora pedagógica, porém, para buscar contribuições e fazer a diferença que gostaria na escola e na educação, precisaria me dedicar integralmente aos estudos e a pesquisa proposta. Assim, ano letivo de 2024, a dedicação exclusiva à pesquisa foi possibilitada com afastamento pelo Artigo 121 da Lei Municipal No. 4.123 de 2013.

Com isso, consegui me debruçar nos estudos e participar do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente, de palestras e cursos que contribuíram com a pesquisa em andamento.

O primeiro evento que pude participar como aluna do mestrado foi a convite da minha orientadora professora Dra. Milena Moretto no curso de Pedagogia, sendo uma roda de conversa com o tema: “As atribuições e a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar”. Fiquei muito feliz e ansiosa para esse momento. Como poderia imaginar que, após

anos de formação, nessa mesma instituição e curso, estaria abordando sobre o meu papel enquanto coordenadora pedagógica às futuras professoras, diretoras, coordenadoras e supervisoras. Foi uma experiência muito interessante e prazerosa.

Além disso, minha orientadora também me apresentou a perspectiva teórica em Bakhtin, que embasaria a pesquisa. No primeiro momento, fiquei surpresa, pois tinha estudado sobre Piaget e Vygotsky na graduação. Entretanto, me surpreendi ao escutar a professora falar sobre o filósofo russo, pontuando que as leituras e compreensão dos conceitos não seriam apenas para a pesquisa, mas que levaríamos para a nossa vida. Assim, como forma de introduzir as leituras, ela me apresentou os livros “Bakhtin conceitos-chave” e “Bakhtin outros conceitos-chave”, de Beth Brait, para iniciar a leitura. Posteriormente, aprofundei os estudos ao ler “Estética da criação verbal”, de Mikhail Bakhtin, e “Marxismo e filosofia da linguagem”, de Valentin Volóchinov. Essas leituras possibilitaram compreender a importância da interação com o outro, ou seja, das relações que estabelecemos no decorrer de nossa vida, bem como com o contexto social e histórico que estamos inseridos, que são cruciais para a nossa constituição enquanto sujeito.

As disciplinas propiciadas no início dessa trajetória foram cruciais para conhecer e aprofundar sobre a problemática inicial em meu projeto de pesquisa. Dentre elas, destaco o componente curricular “Pesquisa em Educação”, ministrado pela minha orientadora professora Dra. Milena Moretto, com leituras, discussões e esclarecimentos acerca da pesquisa qualitativa que foram de extrema importância no processo de análise e escolha do procedimento metodológico da presente pesquisa. Além disso, possibilitou revisar a proposta e os objetivos, aprimorando a estrutura e, assim, possibilitando submeter o projeto ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), uma vez que minha pesquisa prevê a participação de seres humanos. Com isso, o projeto foi submetido, em novembro de 2023, na Plataforma Brasil e aprovado, em fevereiro de 2024, com o parecer CAAE: 76898523.7.0000.5514.

Após a análise e reflexão com a minha orientadora, verificamos que o procedimento metodológico mais adequado aos nossos objetivos seria o uso de entrevistas narrativas e, assim, teríamos contato com os discursos dos estudantes acerca das práticas de leitura no contexto escolar.

Diante do exposto, a disciplina “Pensamento, Linguagem e Educação”, também ministrada pela professora Dra. Milena Moretto, foi fundamental para conhecer a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, que considera que o sujeito se constitui na interação eu-outro, ou seja, nas relações sociais e que seus discursos estão relacionados com outros discursos.

Outra disciplina interessante principalmente por discutir e refletir sobre a formação inicial e continuada do professor se refere ao Estágio Docente, em que pude acompanhar a disciplina Prática Profissional: Pedagogia e Campos de Atuação, com a professora Renata Pucci. Já na primeira aula, ela oportunizou compartilhar um pouco da minha experiência, visto que abordava o papel da gestão escolar. Outro momento propiciado pela professora Renata Pucci foi durante o tema “Elaboração do material didático”, em que apresentei os procedimentos do momento de análise e escolha do livro didático. Essa foi uma experiência muito rica, por permitir compartilhar, discutir e, principalmente, perceber a participação e interesse das alunas enquanto explanava sobre o assunto. Sou grata à professora Renata Pucci pela acolhida carinhosa e permitir participar ativamente de suas aulas e assuntos discutidos.

No decorrer do mestrado, foi possível participar de diversas palestras e discussões acerca de temáticas importantes no contexto escolar. Pude apresentar o meu projeto em andamento no “I Seminário de Práticas Educativas: diálogo sobre currículo e formação”, assim como no evento “29º Encontro de Iniciação Científica – Vida, Inteligência e Gerações Futuras”, em que os apontamentos dos participantes foram relevantes para repensarmos alguns pontos do projeto. Além disso, compartilhei minha pesquisa no IX Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP) e VI Congresso da AILP, quando pude apreciar o que os pesquisadores de diferentes partes do mundo estão estudando.

Outro evento que apresentei minha pesquisa foi a 16ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste, organizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, que ocorreu na Universidade Federal do Espírito Santo, de 25 a 28 de novembro de 2024. Os apontamentos foram de extrema importância para rever alguns pontos sobre a leitura em nosso contexto de pesquisa.

Com isso, destaco que a participação nos eventos também me proporcionou reflexão e questionamentos na busca por uma educação de qualidade, principalmente no que se refere ao trabalho e as práticas de leitura.

Todo caminho que percorri na minha vida profissional – cada etapa, cada desafio, cada conquista e o tão sonhado mestrado – fez-me refletir sobre a importância do outro em nossa constituição enquanto sujeito e sobre como tudo flui melhor e leve quando temos pessoas que nos apoiam, orientam, seguram naqueles momentos quando pensamos em desistir de tudo e dizem: “Você é capaz, confie em Deus e em você. Lute e não desista!”.

Foi assim que, com interação, trocas e muito aprendizado, percorri o trajeto de toda a pesquisa. Com o intuito de estudar e, ao retornar para o contexto escolar, compartilhar com toda a equipe o conhecimento construído acerca do papel crucial que temos na formação de sujeitos

leitores ativos e para que possamos refletir sobre as propostas desenvolvidas com os alunos, no que se refere ao incentivo e gosto pela leitura.

INTRODUÇÃO

Enquanto coordenadora pedagógica do ensino fundamental, atuando em âmbito municipal, no interior do Estado de São Paulo, três aspectos relacionados à leitura no contexto escolar têm despertado a minha atenção e causam preocupação.

O primeiro aspecto diz respeito ao hábito de leitura entre os alunos, já que, no contexto escolar, os professores afirmam todo tempo que os estudantes não têm interesse nos livros ou outras leituras. O segundo aspecto se refere aos relatos de professores de todas as disciplinas apontando sobre as dificuldades dos estudantes em ler e compreender, não apenas textos complexos e longos, mas também aqueles com informações explícitas. O terceiro e último aspecto se refere aos resultados que tenho acompanhado nas avaliações externas e internas realizadas, que evidenciam as dificuldades na leitura e na compreensão textual dos alunos.

Como forma de exemplificar, destaco o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³, um estudo comparativo internacional que ocorre a cada três anos e dispõe informações sobre o desempenho dos estudantes com quinze anos, período que pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória. O PISA avalia três domínios: Leitura, Matemática e Ciências e a cada edição é avaliado um domínio principal, ou seja, os discentes respondem mais itens nos testes dessa área do conhecimento. No ano de 2018, o foco foi a leitura. O exame demonstrou que o Brasil ficou oitenta pontos abaixo da média global e que as questões envolvendo integração e interpretação foram as que os alunos apresentaram maior dificuldade.

Os dados do PISA aplicado em 2022⁴ revelaram que 50% dos estudantes brasileiros atingiram o nível dois ou superior em leitura, sendo que no mínimo eles conseguiram, em um texto de extensão moderada, identificar a ideia principal, encontrar informações explícitas e refletir quanto a forma e finalidade dos textos.

Uma pesquisa mais recente como da 6ª Edição Retratos da Leitura no Brasil⁵, realizado pelo Instituto Pró Livro, do ano de 2024, entrevistou 5.504 pessoas, alfabetizadas ou não, em 208, com o intuito de conhecer o comportamento do leitor. Os resultados de 2024 reforçam o que foi constatado em 2007, em que “quanto maior a escolaridade e a renda, maior é o hábito

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 06 de jun. 2025.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 09 de jun. 2025.

⁵ Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 06 de jun. de 2025.

de leitura de livros, assim como também é maior entre aqueles que ainda são estudantes. Estes últimos, sobretudo pela leitura de livros indicados pela escola, didáticos ou literatura”.

As pesquisas mencionadas revelam dados interessantes para serem estudados e discutidos, no intuito de buscar alternativas que possam reverter esse quadro, principalmente no que se refere ao papel da escola na formação de sujeitos leitores. Dois dados apresentados na 6ª Edição Retratos da Leitura no Brasil chamam a atenção. O primeiro sobre a questão da renda familiar que implica, diretamente, no hábito de leitura de livros e o segundo sobre a afirmação de que os estudantes não têm essa prática de ler, reforçando a importância do contexto escolar em dispor e incentivar a leitura nos alunos. Coelho e Correa (2010) apresentam que, por meio da leitura, novas aprendizagens são construídas e, no espaço escolar, elas ocorrem com maior frequência devido às diferentes disciplinas presentes no currículo.

Além disso, verifica-se na pesquisa que os adolescentes entre quatorze e dezessete anos acabam por ocupar seu tempo livre com as mídias digitais: WhatsApp, Telegram, Facebook, Twitter e Instagram. Esse ponto nos chama a atenção por trazer indícios de que a leitura se faz presente, através desses portadores. Segundo Lacerda e Xavier (2023), o ciberespaço compreende as mídias digitais que, como o Whatsapp, Instagram e Facebook, são locais em que ocorrem as leituras na rede, “um texto novo, sempre diferente e capaz de atingir de forma singular cada leitor ou o mesmo leitor (de maneiras e sentidos diferentes) naquele momento único de leitura nos espaços virtuais de interação” (Lacerda; Xavier, 2023, p. 164).

Dessa forma, observa-se a importância do papel do professor em propiciar situações em que a leitura se faça presente na sala de aula, através de um trabalho voltado para o diálogo como forma de proporcionar aos alunos a interação com o texto: “A leitura potencializa não só a bagagem científica dos indivíduos, mas contribui ainda para o reconhecimento destes como seres pensantes e formadores de conceitos, opiniões e ideias” (Silva; Santos, 2018, p. 79). Portanto, o professor é responsável por mediar as atividades de leitura com o intuito de os estudantes construírem sentido naquilo que leem e de modo que possam expressar sua subjetividade.

Diante dessas considerações, a questão de investigação que perpassa essa pesquisa é: como os alunos significam o trabalho com a leitura no contexto escolar? Para isso, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreender, como os alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal, se constituem como leitores. A pesquisa possui como objetivos específicos: a) compreender as influências do contexto social na constituição dos alunos como leitores; e b) compreender as contribuições das práticas escolares de leitura na constituição dos alunos como leitores.

Para isso, utilizamos uma abordagem qualitativa e, como instrumento de produção de dados, a entrevista narrativa. Para seleção dos participantes, em um primeiro momento, realizamos um questionário e, após a análise das respostas, elencamos seis alunos, três que diziam ter o hábito de ler e três que diziam não ter esse hábito. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Olhamos, então, para as convergências e divergências da fala dos entrevistados e elencamos dois eixos temáticos para análise: 1) a constituição dos sujeitos participantes: quem é esse leitor? e 2) as práticas escolares de leitura têm contribuído na formação de leitores?

O estudo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o memorial de formação, com o intuito de situar o leitor a respeito do interesse pelo objeto de estudo; na Introdução, contextualizamos o estudo; no capítulo 1, realizamos uma revisão de literatura sobre os estudos já existentes referentes à formação leitora, atentando às práticas nos anos finais do ensino fundamental; no capítulo 2, abordamos as estratégias de leitura, bem como a questão da linguagem e significação no processo de interação eu-outro e as contribuições do Círculo de Bakhtin sobre as práticas de leitura na escola; no capítulo 3, pontuamos os procedimentos metodológicos, incluindo o contexto da pesquisa, as entrevistas narrativas com os alunos e análise de dados; no capítulo 4, destacamos as narrativas sobre as experiências de leitura dos sujeitos participantes, assim como as convergências e divergências presentes nos enunciados; no capítulo 5, discutimos os dois eixos de análise: 1) a constituição dos sujeitos participantes: quem é esse leitor? e 2) as práticas escolares de leitura têm contribuído na formação de leitores? Por fim, apresentamos as considerações finais, com as reflexões que foram oportunizadas no percurso de toda a pesquisa sobre as práticas escolares de leitura e seu papel fundamental na formação de sujeitos-leitores ativos e participativos.

Seguindo esse intuito, resolvemos investigar, num primeiro momento, como a temática tem sido abordada na literatura científica. Para isso, descreveremos no próximo capítulo o procedimento em questão.

1. AS PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Na busca por estudar sobre leitura, realizamos um levantamento de estudo no banco de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES para investigar como a literatura tem apresentado suas discussões acerca das práticas de leitura no contexto escolar. Optamos pela referida base de pesquisa, pois ela contempla as dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação do país.

Acreditamos que a escola é a instituição que desempenha um papel importante na formação de sujeitos leitores e que, conseqüentemente, as práticas de leitura propiciadas nesse contexto podem contribuir na formação de leitores proficientes. Desse modo, desenvolvemos esta revisão de literatura, com o intuito de buscar indícios de como a temática vem sendo discutida nas pesquisas voltadas para o campo da educação.

Iniciamos a pesquisa com o termo chave “leitura” com 45.318 resultados em teses e dissertações, incluindo estudos sobre diversas propostas em que a compreensão leitora se faz presente, como “A competência leitora a partir do gênero textual charge: uma proposta de intervenção no ensino fundamental”, de Marcos Antônio de Farias Dantas, “A inferência como estratégia para compreensão de charges”, de Valdinéia da Penha Rhodes e “Letramento Digital: o celular como ferramenta pedagógica para o aprimoramento de habilidades de leitura de charges”, de Aline Cristiana Ferreira. Diante do volume considerável de pesquisas em áreas distintas e foco diversos, utilizamos “leitura na educação” e obtivemos 7.342 estudos com temáticas ainda distantes dos objetivos de nossa pesquisa, uma vez que discutiam sobre “Professoras urbanas no campo, professora rural na cidade: limites e possibilidades na construção de uma leitura de mundo para uma educação do povo”, de Marisa Antunes Laureano, “A contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramento: uma reflexão mediada pelo olhar da criança”, de Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira, “O educador e a leitura de imagens”, de Ana Cândida Paoletti Magalhães, entre outros.

Como o foco da pesquisa é leitura nos anos finais, resolvemos por “leitura nos anos finais do ensino fundamental”, obtendo 230 trabalhos ainda em temáticas diversas. Portanto, utilizamos o filtro dos últimos cinco anos, de 2019 a 2023, reduzindo o número para 174 estudos. Mesmo com os assuntos ainda diversos, que não se relacionavam com o objeto da pesquisa, alguns resultados foram: “Matemática profana: as palavras e os números na fronteira dos embaralhamentos linguageiros”, de Cecília Bobsin do Canto e “Adolescência e reprovação

escolar nos anos finais do ensino fundamental: uma leitura a partir da psicanálise”, de Aricélia Ribeiro do Nascimento.

Na busca foi pelo tema “Estratégias de leitura nos anos finais do ensino fundamental”, os resultados encontrados foram 48 pesquisas e, ao filtrar pelo período de 2019 a 2023, perfizeram o total de 42 publicações, sendo que, em 2019 e 2020, foram publicados 20 trabalhos em cada ano; em 2021 e 2022, apenas um trabalho em cada ano; e, em 2023, não houve publicação sobre a temática. Todavia, com esses termos, os estudos abordavam temas, como os de Sanny Carla Duarte, “Estratégias de leitura de obra pictórica e de gráfico para o ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental”, “Leitura e interpretação: binômios indissociáveis no ensino de matemática”, de Erotildes Pereira Leite, “Abordagem de temas socioambientais como forma de articulação entre educação ambiental crítica e ensino de ciências na percepção de professores do ensino fundamental”, de Cauane Rocha Santos, e “Os usos do livro didático na educação infantil: uma análise da construção de práticas de ensino de leitura e escrita”, de Renata Adjaina Silva de Araújo, ou seja, temáticas bastantes distantes do objetivo desta pesquisa.

Diante dos resultados, pesquisamos as seguintes palavras-chave: “leitura + anos finais + narrativa”, obtendo vinte e seis estudos. Dentre eles, observei que apenas uma publicação se aproximava de nossa proposta de pesquisa, a saber: “Memória e formação de leitores: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental”, de autoria de Warlete Cristina de Oliveira. No que se refere à busca por “leitura + anos finais + entrevista”, foram encontrados 59 estudos e apenas duas dessas publicações se aproximavam da pesquisa: “(Re) descobrindo o prazer de ler: incentivo à prática de leitura entre estudantes do ensino fundamental 2”, de Thaís Batista Siqueira, e “Memória e formação de leitores: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental”, de Warlete Cristina de Oliveira. Buscamos, então, um novo termo: “Práticas de leitura formação de leitores ensino fundamental 2” e encontramos 24 estudos. Destes, apenas o que se aproximava desse estudo era “Práticas de leitura no ensino fundamental – em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores?”, de autoria de Noélia Rodrigues dos Santos.

Como encontramos poucos resultados, uma nova busca foi feita com os termos “leitura + formação de leitores + anos finais”, resultando em 18 trabalhos, 17 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

A seguir, apresentamos o quadro com as palavras-chave utilizadas nas buscas, bem como os resultados com os títulos que se aproximavam do presente estudo.

Quadro 1: Levantamento de dissertações e tese

Palavras-chave	Título do trabalho	Autor(a)	Instituição de Ensino Superior	Mestrado/Doutorado	Ano
Leitura + anos finais + narrativa	Memória e formação de leitores: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental	Warlete Cristina de Oliveira	Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica. Goiás, 2020.	Mestrado	2020
Leitura + anos finais + entrevista	(Re) descobrindo o prazer de ler: incentivo à prática de leitura entre estudantes do ensino fundamental 2	Thaís Batista Siqueira	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2020.	Mestrado	2020
	Memória e formação de leitores: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental.	Warlete Cristina de Oliveira	Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica. Goiás, 2020.	Mestrado	2020
Práticas de leitura + formação de leitores + ensino fundamental 2	Práticas de leitura no ensino fundamental – em que medida a escola contribui para motivar e formar leitores?	Noélia Rodrigues dos Santos	Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós – Graduação em Educação. Maceió, 2008.	Mestrado	2020
Leitura + formação de leitores + anos finais	A formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental: a leitura do conto de ficção científica.	Juciene Dias da Luz	Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Ilhéus, 2022.	Mestrado	2022
	A leitura e a formação de leitores no 1º e 2º ciclos de aprendizagem	Joana Dar’c Vitória da Silva	Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica Mestrado em Ciências da Linguagem. Recife, 2010.	Mestrado	2010
	Memórias de leitura: uma investigação sobre o processo de formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental.	Karin Milena de Medeiros Kersbaum	Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado Profissional em Letras. 2018	Mestrado	2018
	Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafio na formação de leitores	Bianca de Macedo Abreu	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2021.	Mestrado	2021
	Memória e formação de leitores: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental.	Warlete Cristina de Oliveira	Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica. Goiás, 2020.	Mestrado	2020
	A formação do leitor crítico nos anos finais do ensino fundamental por meio da leitura de contos	Rosimeire Santos Alecrin	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS.	Mestrado	2020

Palavras-chave	Título do trabalho	Autor(a)	Instituição de Ensino Superior	Mestrado/Doutorado	Ano
			Campo Grande/MS, 2020.		
	Práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: a formação de leitores através do gênero conto.	Patrícia da Silva de Almeida	Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS. Uberaba/MG, 2021.	Mestrado	2021
	A formação de leitores literários nos anos finais do ensino fundamental através de clube de leitura realizado em turno extraclasse	Mariana Fernandes Vasconcellos	Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Ensino de Línguas. Bagé,	Mestrado	2021
	A formação do formador de leitores em sociedades multiletradas: a leitura como comprometimento do professor de todas as áreas, nos anos finais do ensino fundamental.	Gizele Cristina Rodrigues Caparroz de Almeida	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2020.	Mestrado	2020
	A formação crítica do sujeito leitor: uma proposta de leitura e produção de memórias literárias para os anos finais do ensino fundamental	Márcia Suzette de Sousa França Rolim	Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Formação de Professores. Mestrado Profissional em Letras. Cajazeiras, 2023.	Mestrado	2023
	Efeitos de mediação de leitura literária na formação de leitores literários de uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais	Viviane Aires Araújo	Universidade Estadual do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Fortaleza, 2021.	Mestrado	2021
	Leitura de contos de fadas e os seus efeitos na infância.	Liliane Vinhas Seitenfus	Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras. Santa Cruz do Sul, 2009.	Mestrado	2009
	Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários: um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no novo Ensino Médio.	Rodrigo Alves dos Santos	Faculdade de Educação da UFMG. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, 2009.	Doutorado	2009
	Diálogo entre a linguagem literária e a linguagem audiovisual na constituição de estratégia de leitura significativa para a formação do aluno-leitor dos anos finais do ensino fundamental II.	Patrícia Peres Ferreira Nicolini	Universidade Federal do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem. Campos dos Goytacazes, 2017.	Mestrado	2017
	O texto literário na alfabetização: alguns sentidos apontados por professores alfabetizadores.	Valdemir Bezerra da Silva	Centro Universitário FIEO. Mestrado em Psicologia Educacional. Osasco, 2010.	Mestrado	2010

Palavras-chave	Título do trabalho	Autor(a)	Instituição de Ensino Superior	Mestrado/Doutorado	Ano
	Programa Nacional Biblioteca da Escola – Edição 2006: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores.	Bruna Lidiane Marques da Silva	Faculdade de Educação – UFMG. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, 2009.	Mestrado	2009
	O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura.	Sabatha Catoia Dias	Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2012.	Mestrado	2012
	Alfabetização: uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem.	Ângela Helena Bona Josefí	Universidade Estadual de Maringá. 2003.	Mestrado	2003

Fonte: Elaborado pela autora.

Realizamos a leitura do resumo dos vinte trabalhos mencionados, mas apenas dez deles abordavam a questão das “práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental”, em destaque no Quadro 2, a seguir. Esses trabalhos foram selecionados para leitura na íntegra, porque vem ao encontro com a presente pesquisa.

Na pesquisa pelas palavras-chave: “leitura + anos finais + narrativa e leitura + formação de leitores + anos finais”, a dissertação “Memória e formação de leitores: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental”, de Warlete Cristina de Oliveira, aparece nas três buscas. Dessa forma, repete-se no quadro.

A dissertação de Kersbaum (2018), “Memórias de leitura: uma investigação sobre o processo de formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental”, e a tese de Santos (2009), “Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários: um estudo sobre a (re) invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no novo Ensino Médio”, não estavam disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, embora tenham aparecido na pesquisa, sendo acessado via Google.

Quadro 2: Trabalhos acadêmicos com foco nas práticas de leitura no contexto escolar

Palavras-chave	Título do trabalho	Autor(a)	Instituição de Ensino Superior	Ano
Leitura + anos finais + narrativa	Memória e formação de leitores: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental	Warlete Cristina de Oliveira	Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica. Goiás, 2020.	2020
Leitura + anos finais + entrevista	(Re) descobrindo o prazer de ler: incentivo à prática de leitura entre estudantes do ensino fundamental 2	Thaís Batista Siqueira	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2020.	2020
Prática de leitura formação de leitores ensino fundamental 2	Práticas de leitura no ensino fundamental – em que medida a escola contribui para motivar e formar leitores?	Noélia Rodrigues dos Santos	Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós – Graduação em Educação. Maceió, 2008.	2008
Leitura + formação de leitores + anos finais	Memórias de leitura: uma investigação sobre o processo de formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental.	Karin Milena de Medeiros Kersbaum	Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado Profissional em Letras. 2018	2018
	A formação o leitor crítico nos anos finais do ensino fundamental por meio da leitura de contos	Rosimeire Santos Alecrin	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS. Campo Grande/MS, 2020.	2020
	Memória e formação de leitores: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental.	Warlete Cristina de Oliveira	Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica. Goiás, 2020.	2020
	Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafio na formação de leitores	Bianca de Macedo Abreu	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2021.	2021
	A formação de leitores literários nos anos finais do ensino fundamental através de clube de leitura realizado em turno extraclasse	Mariana Fernandes Vasconcellos	Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Ensino de Línguas. Bagé, 2021.	2021
	Práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: a formação de leitores através do gênero conto.	Patrícia da Silva de Almeida	Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS. Uberaba/MG, 2021.	2021
	A formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental: a leitura do conto de ficção científica.	Juciene Dias da Luz	Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Ilhéus, 2022.	2022
	A formação crítica do sujeito leitor: uma proposta de leitura e produção de memórias literárias para os anos	Márcia Suzette de Sousa França Rolim	Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Formação de Professores.	2023

Palavras-chave	Título do trabalho	Autor(a)	Instituição de Ensino Superior	Ano
	finais do ensino fundamental		Mestrado Profissional em Letras. Cajazeiras, 2023.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos mencionados no quadro 2 serão descritos a seguir.

Oliveira (2020), com o trabalho “Memória e formação de leitores: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental”, propõe investigar a formação de leitores por meio das memórias de leitura de alunos do 9º ano do ensino fundamental e de uma professora de Língua Portuguesa, em uma escola municipal no Noroeste goiano. A autora pressupõe que as memórias são fundamentais para a compreensão leitora e o estudo teve como objetivo problematizar, através do texto literário, a formação do aluno leitor dos anos finais do ensino fundamental. A metodologia compreendeu a execução de oficinas e rodas de conversa, de modo que os estudantes e a professora produzissem suas memórias de leitura nos diferentes aspectos, família e escola até a última etapa do ensino fundamental para, assim, buscar compreender como esses fatores interagem na formação leitora dos alunos da pesquisa. No que se refere às práticas leitoras no contexto familiar dos participantes, verificou-se que quando as famílias apresentam a leitura para seus filhos desde cedo, eles se tornam mais familiarizados e demonstram maior interesse por ela. Além disso, constatou-se que as práticas de leitura no contexto escolar precisam incluir textos literários e não literários, para resolução de atividades de repetição e exercícios de perguntas e respostas; faz-se necessário que a sala de aula seja um espaço em que a prática de leitura seja prazerosa e significativa e as atividades escolares interligadas a vida social. O desenvolvimento das oficinas com os alunos, possibilitou refletir sobre a trajetória escolar e a história de vida traçada como leitores.

O estudo de Siqueira (2020), “(Re) descobrindo o prazer de ler: o incentivo à prática de leitura entre estudantes do ensino fundamental 2”, aborda a questão da leitura e busca compreender as relações dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental 2 com as práticas de leitura e se as ações pautadas no protagonismo juvenil estão promovendo a (re)aproximação entre ambos. O estudo foi realizado com uma turma do 9º ano e uma professora orientadora de Sala de Leitura (POSL) do fundamental 2, em uma escola localizada na zona leste da cidade de São Paulo/SP. A escolha da turma para a pesquisa se deu em razão das pesquisas Retratos da Leitura no Brasil, que destacaram queda no gosto pela leitura nessa faixa etária. Como forma de investigação, o trabalho realizou a observação de aulas de uma turma de 9º ano em Sala de Leitura, a produção textual dos alunos e entrevistas, e a professora responsável pela Sala de Leitura também foi entrevistada. Os resultados possibilitaram constatar que as ações baseadas no protagonismo juvenil contribuem na relação dos adolescentes com a leitura, devido ao espaço de escuta e acolhimento de suas reivindicações. Todavia, há um distanciamento entre as práticas de leitura dos adolescentes e aquelas propiciadas pela escola que, dessa forma, afastam uma parte dos estudantes da leitura. Por outro

lado, essa situação vem se reduzindo pelo diálogo entre as bibliotecas dos adolescentes e a da PSOL. Além disso, constatou-se uma trilha de investigação sobre a importância do vínculo com um mediador.

A pesquisa de Santos (2008), “Práticas de leitura no ensino fundamental – em que medida a escola contribui para motivar e formar leitores?”, objetivou analisar as condições físicas e pedagógicas da escola que podem contribuir para a formação do aluno-leitor, com o intuito de responder a seguinte questão: “em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores?” A pesquisa, de cunho etnográfico, utilizou a observação e a entrevista semiestruturada, registrando 14 aulas de Língua Portuguesa e as entrevistas com a professora e alunos da terceira série do ensino fundamental de uma escola municipal, em Maceió/AL. Após a produção de dados, foram estabelecidos três eixos de análise: as condições físicas e materiais da Sala de Leitura, as aulas de Língua Portuguesa e o incentivo da professora e as atitudes dos alunos em relação à leitura na escola. Os resultados revelaram que, na escola onde a pesquisa foi realizada, as condições físicas e pedagógicas não contribuem na formação do aluno leitor, visto que, nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura apresentou como foco a gramática e textos curtos que não apresentavam desafios e motivação aos alunos para lerem; a Sala de Leitura armazenava livros didáticos e; o espaço não era utilizado para ler. Destarte, a instituição escolar, como um todo, tem papel crucial em propor estratégias que motivem os estudantes no quesito leitura.

No estudo “Memórias de leitura: uma investigação sobre o processo de formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental”, Kersbaum (2018) apresenta uma investigação pautada na pesquisa-ação sobre o processo de formação de leitores, sendo os participantes alunos do nono ano das séries finais de uma escola da educação básica, em Chapadão do Lageado/SC. A pesquisa consistiu em identificar as experiências leitoras vivenciadas pelos referidos alunos, reconsiderar as práticas da professora-pesquisadora, considerando os agentes no processo de letramento literário, a relação bibliotecas e livrarias, com os livros escolarizados e os ofertados na mídia. Com o intuito de escrever as “Memórias de leitura” e reviver as experiências de leitura dos estudantes, a professora-pesquisadora levou os alunos à biblioteca da escola e direcionou-os às prateleiras de livros infantis, para elencarem os livros que fizeram parte da trajetória literária. Ao retornar à sala de aula, os discentes relataram as situações vivenciadas e, até mesmo, os lugares onde os livros lidos ficavam. A proposta seguinte seria a entrevista com os responsáveis, sobre as vivências de leitura na infância e adolescência, tanto na escola quanto fora e, assim, produzir um relato. Posteriormente, os alunos foram convidados a escrever sobre as suas memórias de leitura, das lembranças mais antiga até as atuais. Os

resultados evidenciaram a ausência dos pais no processo de letramento das crianças, em virtude do analfabetismo e questões socioeconômicas; as falhas nas práticas docentes especificamente nos anos finais, com atividades de repetição e síntese oral e escrita do livro lido; e, por fim, a ausência de biblioteca escolar adequada, a fim de atender as necessidades de leitura dos estudantes.

O trabalho de Alecrin (2020), “A formação de leitor crítico nos anos finais do ensino fundamental por meio da leitura de contos”, teve como propósito contribuir para a formação do indivíduo no âmbito da leitura de forma crítica, no contexto escolar e no meio social. Almejou que o aluno pudesse conhecer a leitura literária e audiovisual, com uma proposta baseada no pensamento crítico e retratado pelo gênero textual conto. Dessa forma, foram elencados alunos do 8º ano de uma escola em Sonora/MS para propor atividades de análise intertextual em uma sequência didática, como forma de os alunos aprimorarem e conhecerem os diversos gêneros textuais e, ao final, a produção de contos. Como suporte, selecionou-se o conto “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, propiciando questionamentos que estimulassem a criticidade dos estudantes através das vozes textuais presentes na referida obra. Os resultados evidenciaram que os discentes dos anos finais são capazes de ler e criticar. Portanto, no contexto escolar, o ensino de leitura crítica deve ser prática cotidiana e a presença de textos diversos são cruciais na formação do sujeito crítico, uma vez que atividades diversificadas e significativas são necessárias para despertar o interesse por ler dos alunos.

Em “Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º a 9º ano: desafios na formação de leitores”, Abreu (2021) teve como intuito compreender como o trabalho com a leitura literária é organizado em uma escola pública estadual, em São Gonçalo/RJ. Para tanto, entrevistas, no formato online individual, com docentes de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental foram realizadas, com o intuito que as professoras rememorassem sua trajetória literária e de que maneira isso afetou a sua prática em sala de aula. Além disso, entrevistas coletivas foram realizadas para que pudessem trocar experiências, saberes e, assim, analisar as organizações didáticas e estratégias para a formação de leitores em sala de aula. Destaca-se que as entrevistas ocorreram pela plataforma Google Meet, devido à pandemia da COVID-19. No encontro coletivo, as professoras refletiram sobre a leitura literária no cotidiano, as práticas docentes e os desafios enfrentados na formação do leitor. Nas entrevistas individuais, o foco foram as memórias das docentes em relação à leitura literária e à trajetória de formação leitora, como forma de refletir em como esses momentos contribuíram no papel de formadora de leitores. Após análise dos dados, por meio das narrativas e da tematização, os resultados mostraram que a presença da leitura literária em sala de aula, propicia

aos estudantes aprenderem a pensar crítica e reflexivamente sobre os fatos e a importância de o professor refletir sobre o fazer pedagógico e as atividades propostas com a leitura.

O trabalho de Vasconcellos (2021), “A formação de leitores literários nos anos finais do ensino fundamental através de clube de leitura realizado em turno extraclasse”, refere-se ao projeto de leitura literária por meio de um “clube de leitura” desenvolvido em turno extraclasse e com alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola do campo, em Uruguaiana/RS. Com a finalidade de formar leitores literários a partir de um clube de leitura, a metodologia correspondeu a uma pesquisa-ação utilizando os círculos de leitura e etapas de leitura de cunho intervencionista, com o intuito de modificar uma realidade. Por se tratar de alunos da zona rural, eles aguardavam quarenta e cinco minutos pelo transporte e, portanto, verificou-se a oportunidade em desenvolver o “clube de leitura”. Foram quatorze encontros na biblioteca da escola, como forma de contribuir no hábito e gosto pela leitura dos estudantes. Após a análise dos encontros, o estudo apontou que os círculos de leitura contribuem na formação de leitores literários desde que bem estruturados, com objetivos e metodologias definidas pelo professor.

A pesquisa de Almeida (2021), “Práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: a formação de leitores através do gênero conto”, objetivou contribuir por meio de atividades na formação de leitores literários nos alunos dos anos finais do ensino fundamental. O estudo ocorreu em uma escola da zona rural de Aparecida do Salto, distrito de Ituverava/SP. Num primeiro momento, aplicou-se um questionário aos alunos do 7º ano, buscando compreender a relação dos estudantes com a leitura e como essa interação contribuiria no processo de formação de leitores. Ao todo, dezessete alunos responderam. No final de 2019, a pesquisadora iniciou a elaboração do caderno de atividades para as práticas de leitura literária, com foco em contos e para os alunos dos 7º anos. No entanto, constatou que com adaptações seria possível realizar as atividades com os discentes do 6º ao 9º ano. Devido à pandemia da COVID-19, a proposta e a intervenção não foram aplicadas, pois as escolas estavam fechadas e, na instituição onde estava prevista a pesquisa, os alunos retiravam as atividades para realizar em casa e, posteriormente, em data estabelecida devolviam para a correção. Sendo assim, a pesquisadora fez um levantamento os contos a serem trabalhados e, para cada um deles, elaborou uma sequência de atividades, que culminaram em um caderno de atividades para o professor. Dessa forma, com base nos estudos teóricos, observou-se a importância do mediador, ao apresentar leituras literárias para os alunos e considerar os conhecimentos prévios deles nessas leituras.

O trabalho “A formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental: a leitura do conto de ficção científica”, de Luz (2022), analisa como as aulas de leitura planejadas pela professora têm contribuído para a formação de um leitor crítico e com autonomia. A pesquisa ocorreu com uma turma de oitavo ano do turno vespertino e uma professora efetiva da disciplina de Língua Portuguesa em um colégio estadual, em Ilhéus, região Sul da Bahia. O estudo consistiu em observações das aulas de leitura e entrevista semiestruturada com a professora, visando compreender a concepção de leitura que fundamenta a sua prática e como o planejamento das aulas de leitura podem contribuir para a formação do leitor literário. O planejamento e desenvolvimento de aula de leitura ocorreram por meio de uma Sequência de Atividades e com o auxílio da docente da sala. É importante destacar que o estudo também ocorreu no período de pandemia da COVID-19. Os dados revelaram que as aulas de leitura propostas pela professora se referem a uma concepção tradicional, centralidade da aula e o foco do leitor está no texto. Em alguns momentos, os alunos são incentivados a participar sobre o contexto da leitura. Nesse caso, o papel do leitor é de decodificar as ideias presentes no texto, ou seja, um leitor passivo que não constrói sentido no que lê, prática que não contribui no desenvolvimento de leitores autônomos e críticos. Com o planejamento e desenvolvimento de uma Sequência Didática, com a pesquisadora e professora, fez com que a docente refletisse sobre a importância do planejamento e de propor estratégias que priorizem a leitura para a formação intelectual.

Por fim, o estudo de Rolim (2023), “A formação crítica do sujeito leitor: uma proposta de leitura e produção de memórias literárias para os anos finais do ensino fundamental”, apresentou como objetivo evidenciar o gênero “memórias literárias” na ação pedagógica, com vistas a auxiliar na formação do indivíduo leitor crítico, nas marcas da subjetividade e na identidade nos textos produzidos pelos alunos. A pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola na cidade de São José de Piranhas/PB e apresentou o seguinte questionamento: “como as aulas de Língua Portuguesa poderiam contribuir na formação do leitor crítico, na constituição da subjetividade e identidade dos alunos da referida instituição escolar, como ponto de partida o resgate e registro das histórias e memórias dos alunos?” A metodologia utilizada foi um caderno pedagógico com dez oficinas, elaborado com base no material das “Olimpiadas de Língua Portuguesa” e com foco no gênero memórias literárias e nos estudos sobre sequências didáticas. Dessa forma, ocorreu a observação, o registro e a descrição dos fatos em sala de aula pelos alunos das turmas nas quais a professora-pesquisadora leciona a disciplina de Língua Portuguesa, buscando compreender as causas e relações entre as práticas sociais experienciadas pelos discentes e a dificuldade em fazer-se

leitor crítico e eficaz na sociedade. Para tanto, ocorreram entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa, como forma de realizar um levantamento do contexto socioeconômico e psicossocial dos alunos na comunidade em que estão inseridos e definir o gênero textual de maior aceitação para desenvolver as atividades. Após a realização das atividades, o resultado permitiu vislumbrar oportunidades de organização pedagógica para um ensino significativo aos alunos e compreender que as práticas escolares estão a serviço de seus interesses, bem como as necessidades de aprendizagem.

Após essa explanação acerca dos estudos, notamos que a pesquisa realizada por Oliveira (2020) do público-alvo: alunos do 9º ano do ensino fundamental. No entanto, ela se distancia ao abordar a questão das memórias de leitura no contexto familiar e escolar, buscando compreender se esses fatores contribuem para a formação leitora.

O trabalho de Siqueira (2020) também se aproxima do presente estudo com os alunos dos anos finais, 9º ano do ensino fundamental. Contudo, a metodologia utilizada foram observações de aulas na sala de leitura.

A pesquisa de Santos (2008), que apresenta a questão de investigação: “Em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores?”, se aproxima a do nosso estudo: Como os alunos significam o trabalho com a leitura no contexto escolar? Porém, o trabalho foi desenvolvido com alunos dos anos iniciais, terceiro ano do ensino fundamental, através de observações das aulas de Língua Portuguesa e entrevista semiestruturada.

Kersbaum (2018) apresenta em seu estudo o objetivo de “identificar as experiências leitoras vivenciadas pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental” e, dessa forma, se aproxima do nosso objetivo específico de compreender as influências do contexto social na constituição dos alunos como leitores. Entretanto, a análise do trabalho ocorreu por meio de “memórias de leitura”.

Já o trabalho de Alecrin (2020) se diferencia do nosso estudo, pois o público-alvo foram alunos do 8º ano, utilizando atividade de análise intertextual em sequência didática e tendo como suporte o gênero textual conto.

A pesquisa de Abreu (2021) se aproxima pelo aspecto das práticas leitoras propiciadas no contexto escolar, em que temos o intuito de buscar indícios de como as experiências de leitura no contexto escolar têm impactado no interesse por ela. Contudo, desenvolve entrevistas com docentes de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Vasconcellos (2021) destaca a preocupação em formar de leitores nos anos finais do ensino fundamental e em despertar o interesse e gosto pela leitura. Com isso, o trabalho se aproxima do nosso, pois pretendemos investigar se as práticas de leitura no contexto escolar

têm estimulado o interesse e gosto por ler. Apesar disso, o trabalho se distancia pela proposta aplicada que consistiu em um clube de leitura em turno extraclasse.

O estudo de Almeida (2021) aborda a questão da formação de leitores e apresenta o caderno de atividade para o professor, com o foco no gênero textual conto. Dessa forma, se aproxima com a nossa pesquisa apenas pelo fato de se preocupar com a formação leitora.

Luz (2022) também apresenta a preocupação com a formação de leitores, aspecto esse que se aproxima do nosso estudo. Todavia, desenvolve seu trabalho por meio de observações das aulas de leitura e entrevista semiestruturada com a professora, que leciona em uma turma de 8º ano.

Para concluirmos, Rolim (2023) desenvolve seu estudo com alunos do 9º ano, ponto esse em que se aproxima do nosso público-alvo. Contudo, ele abordou oficinas utilizando um caderno pedagógico. Além disso, lança mão de observações, registro e descrição de aulas de Língua Portuguesa, com foco no gênero textual memórias literárias.

Vale destacar que, de todas as pesquisas analisadas, apenas uma se aproximou do nosso instrumento metodológico, “Memória e formação de leitores: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental”, de Warlete Cristina de Oliveira. A pesquisa, cujo intuito foi construir memórias e histórias de leitura de alunos e professora, utiliza a entrevistas com alunos e coincide com nossa pesquisa ao contribuir na escuta aos estudantes.

Assim, os estudos da literatura acerca do tema possibilitaram refletir sobre a relevância do contexto escolar, das práticas de leitura propiciadas nesse espaço e o importante papel do professor enquanto mediador nesse processo, principalmente em propor atividades significativas para seus alunos quando o assunto é despertar o gosto e interesse pela leitura. Diante dessas considerações, no capítulo seguinte, discutiremos a concepção de leitura que perpassa este trabalho.

2. LINGUAGEM E ENSINO DA LEITURA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DIALÓGICAS

Cada vez mais, as práticas de leitura vêm assumindo a centralidade nas discussões acerca do papel da escola e do professor, na busca da formação de leitores proficientes, principalmente diante dos dados preocupantes das pesquisas realizadas pelo PISA e “Retratos da Leitura no Brasil”, sobre o desinteresse dos estudantes na leitura de livros, sejam digitais ou impressos. Assim, discorreremos o que os estudiosos apresentam quanto ao ensino e às estratégias de leitura.

2.1. Um olhar para as concepções de leitura inseridas no contexto escolar

Ao nos reportarmos às práticas de leitura presentes no contexto escolar, observamos a importância dessa instituição em propiciar situações em que o ato de ler esteja presente na sala de aula. Dessa forma, nesse capítulo apresentamos a concepção de leitura que assumimos nessa pesquisa.

Para Tourinho (2011), a leitura é um processo que o indivíduo realiza de forma ativa, um trabalho de construção de significado do texto para compreender o mundo. Para ele, tanto o sentido quanto a compreensão iniciam na infância, no momento que a criança interage com seu meio. O processo simbólico ocorre quando é oportunizado a ela o acesso ao material escrito e a ambientes estimulantes à leitura.

Nota-se que o ambiente no qual a criança está inserida contribui para desenvolvimento de seu prazer em ler. No entanto, o autor destaca que a realidade do leitor brasileiro é pouco estimulante, já que a maioria dos pais não lê ou se preocupam que seus filhos leiam, atribuindo à escola o papel de incentivar a leitura nos estudantes. Dessa forma, família e escola são instituições fundamentais na formação de leitores.

Todavia, Tourinho (2011) salienta que a família deveria propiciar às crianças o contato com cantigas de ninar, histórias lidas ou contadas, a presença de livros e outros materiais que possam ler, mesmo que por meio das ilustrações. Assim, na casa em que a leitura se faz presente, as crianças reproduzirão esse ato.

O estudo de Terzi (2006) aborda o desenvolvimento da leitura em crianças inseridas em meios iletrados, no período pré-escolar, apresentando pesquisas que buscaram investigar “os efeitos da aprendizagem precoce da leitura no desempenho escolar posterior da criança” (Terzi, 2006, p. 14). O estudo constata que um fator determinante no bom desenvolvimento leitor é que o fato de a criança dominar a leitura antes de iniciar a primeira série, bem como estar inserida em um contexto cultural letrado influencia significativamente no processo da leitura nas séries posteriores.

Ao referir-se à realidade da família brasileira, Tourinho (2011) salienta que a maioria vive em condições econômicas e culturais que não contribuem com o hábito de ler. Cabendo à escola toda a responsabilidade da formação de leitores. No entanto, a escola, especificamente a pública, “não está preparada para desenvolver eficazmente o processo de leitura, por ser uma instituição também problemática, porém, é ainda o espaço que oferece oportunidade concreta de atuação em favor da leitura, incentivando na criança e no jovem o hábito de ler” (Tourinho, 2011, p. 330).

É importante destacar que, assim como apresenta o autor, a leitura não é uma atividade monológica do sujeito, pelo contrário ele “interage com os leitores virtuais criados pelo autor e com esse próprio autor” (Tourinho, 2011, p. 330). Essa interação entre leitores permite atribuir diversos sentidos ao texto, mesmo sendo uma atividade social e histórica individual, visto que cada sujeito-leitor realiza suas leituras em condições e lugar social no qual está inserido. Assim,

Leitor e leitura se constituem, pois, como elementos vitais de interlocução contínua a alargar indefinidamente as possibilidades de atribuições de sentidos, atuando na construção de um processo social de mão dupla, desenvolvendo um tipo de ação que se dá em espaço amplo, visto que os diversos sentidos atribuídos a um texto e dele também absorvidos entram em consonância com a história de vida de cada um (Tourinho, 2011, p. 330).

Nesse sentido, o autor apresenta a importância de as instituições escolares propiciarem aos alunos leituras diversas, como forma de ampliar o conhecimento ao longo da escolarização e acompanhar o processo de leitura, com o intuito de verificar se ocorre a compreensão do texto, sendo uma relação entre autor e leitor (Tourinho, 2011).

Carneiro (2003) também destaca a importância da leitura no processo de formação do sujeito, defendendo que ela contribui efetivamente na ascensão social e no enriquecimento cultural das pessoas. Frente ao abismo de nossa sociedade, nas áreas social, econômica, cultural e educacional, a autora enfatiza que a leitura deve ser utilizada “na construção de um igualitarismo social a partir da diminuição das desigualdades” (Carneiro, 2003, p. 132). Dessa

forma, a leitura contribui na atuação de um sujeito crítico e transformador no contexto que está inserido. De acordo com Sobral e Polato (2024), a compreensão leitora crítica contribui para os sujeitos compreenderem a realidade na qual estão inseridos, seja no plano histórico, social ou individual. Para os autores, a compreensão textual-discursiva é uma ferramenta imprescindível para (des)revelar os discursos, possibilitando responder e participar das interações que circulam em nossas vidas (Sobral; Polato, 2024).

Nesse mesmo sentido, Silva (2024) reforça que o foco do professor não deve estar no ensino da gramática e nas leituras descontextualizadas, mas, diante do avanço das novas tecnologias, no ensinar a ler os diversos gêneros discursivos em diversos suportes. Com o avanço da tecnologia, muitos textos devem ser inseridos no contexto da escola, considerando que a cultura digital faz parte da vida de qualquer sujeito.

Diante do exposto, Kleiman (2004) ressalta que uma das queixas mais frequentes em suas palestras sobre a leitura é “Os meus alunos não gostam de ler”. Diante desse cenário, a autora destaca dois aspectos interessantes: o primeiro se refere ao lugar que a leitura ocupa no cotidiano brasileiro, ou seja, a escassez de um ambiente de letramento, que ocorra dentro e fora da escola. O segundo se refere à formação precária de um número considerável de docentes da escrita que não sendo leitores, têm a responsabilidade de ensinar a ler e despertar o interesse pela leitura.

Em se tratando da ausência do gosto pela leitura, Giacomini *et al.* (2018) destacam a importância de a criança ser incentivada a ler desde pequena. Entretanto, por inúmeros fatores, essa não é uma realidade presente na maioria das famílias e, então, cabe à escola o papel crucial em incentivar o gosto e interesse de seus alunos pela leitura. Portanto, faz-se necessário propor atividades em que a leitura seja contextualizada de modo significativo para que os alunos se identifiquem com o que é abordado nas leituras. Assim, na percepção dos autores, a fala “Eles não gostam de ler” poderia ser refutada, cabendo ao professor proporcionar atividades de leitura que, de fato, envolvam os alunos (Giacomini *et al.*, 2018).

Kleiman (2004, p. 15) salienta ainda que “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. No entanto, nos bancos da sala de aula, a leitura é vista e abordada como decifração de palavras, com atividades tediosas e que não contribuem para uma leitura prazerosa, o que para uma parte significativa dos alunos acaba por se tornar algo difícil por não fazer sentido. Segundo a autora,

devemos lembrar que, para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas histórias que a nossa mãe nos

lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessas atividades são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, *'Dói o dedo do Didu'*; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra *J*. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, 'dificuldades' imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entravando assim o caminho até o prazer (Kleiman, 2004, p. 16, grifo no original).

Da mesma forma, Guimarães e Marangoni (2023) apresentam que o desinteresse pela leitura ocorre por se tratar de atividades obrigatórias voltadas a responder questionário ou à prova. Além disso, leituras que são impostas pelo professor, desconsiderando as particularidades dos alunos impedem a formação do leitor, que não tem a oportunidade de participar ativamente dos momentos de leitura como um leitor responsável e crítico aos assuntos abordados nas diversas leituras presentes no seu cotidiano.

Assim, muitas práticas do professor consolidam a imagem negativa tanto do livro quanto da leitura para o aluno, contribuindo para um não-leitor em formação (Kleiman, 2004). A autora expõe que

as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (Kleiman, 2004, p. 16).

Dessa forma, essa legitimidade de práticas limitadoras ocorre não somente dentro da escola, visto que fora dela funcionam como mecanismos para a exclusão, pois para vagas em colégios e universidades, de nível municipal, federal e, até mesmo, no setor privado, o que é cobrado do candidato são conhecimentos fragmentados e mecânicos da gramática da língua, excluindo uma abordagem de ensino significativa (Kleiman, 2004).

Diante desse contexto, um dos desafios do professor ao ensinar a ler, segundo a autora é a resistência do aluno e, até mesmo, dos pais, quando nos referimos às crianças mais novas. Na maioria dos casos, prevalece a concepção de saber linguístico desvinculada do uso da linguagem a atividades de leitura que não fazem sentido.

Considerando esse cenário que ocorre na maioria das escolas, cabe problematizarmos acerca dos fatores que podem levar a esse desinteresse pela leitura. Kleiman (2004) exemplifica que o livro didático, material comum na prática do professor, utiliza os textos apenas como pretexto para o ensino de elementos gramaticais ou como um repositório de mensagens e informações para extrair o significado de cada palavra e, só depois, interpretar. Segundo a

autora, essa prática não contribui na formação de um leitor crítico, capaz de construir sentido naquilo que lê.

Atualmente, o livro didático ainda é um recurso utilizado pelos professores na elaboração e execução de suas aulas. No entanto, quando observamos o ensino da leitura, torna-se um material limitador, tal como apontam Klusener e Jacques (2025, p. 411-412):

o hábito de ler na escola é cada vez menor e, quando realizado, ocorre de maneira descontextualizada, sendo priorizados gêneros do discurso que “caibam” no livro didático: contos pequenos ou partes deles; tirinhas, anúncios, links para vídeos, dicas de filmes e dicas de livros (aos quais os alunos possuem pouco ou nenhum acesso).

Dessa forma, faz-se necessário que o professor busque alternativas para que o trabalho com a leitura na sala de aula seja eficaz, no sentido de contribuir na formação de sujeitos leitores críticos frente à sociedade. Para tanto, as autoras destacam o uso das ferramentas digitais, como forma de favorecer a prática de leitura e o interesse dos alunos em ler (Klusener; Jacques, 2025).

Diante desse contexto, analisar as três concepções de leitura na escola, conforme apontadas por Kleiman (2004), se torna necessário, a saber: 1) a leitura como decodificação; 2) a leitura como avaliação; e 3) integração numa concepção autoritária de leitura. A primeira se trata de uma prática que consiste em responder sobre alguma informação do texto, o que não contribui para a compreensão do aluno, uma vez que basta o estudante localizar a informação no texto. A segunda também é uma prática que não favorece a formação de leitores, por se tratar de uma leitura em voz alta com objetivo de aferir a capacidade de decodificar. Outras vezes, segundo a autora,

Também a leitura é cobrada mediante resumos, relatórios, preenchimentos de fichas é uma redução da atividade a uma avaliação desmotivadora. A insistência no controle diminui a semelhança entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última como o dever e não com o prazer (Kleiman, 2004, p. 23).

Por fim, Kleiman (2004) apresenta a terceira concepção que é a união dos aspectos acima e é considerada uma concepção autoritária da leitura. Nela, acredita-se na existência de uma única forma de abordar o texto e de interpretação. Porém, para a autora: “A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir sentido” (Kleiman, 2004, p. 23). Sendo assim, tanto o texto oral quanto o escrito são produzidos com uma intenção de chegar ao outro.

Conforme Rebello *et al.* (2018), a leitura por fruição é esquecida em razão da cobrança e preocupação em relacionar o ato de ler para responder a questionários e provas, em que o aluno repete as palavras e não diz a sua própria palavra, pois é impossibilitado de buscar sentido no texto que leu. Podendo ser considerada uma leitura impositiva e obrigatória, em que o estudante realiza para atender às exigências estabelecidas.

Vale destacar que, para Kleiman (2004, p. 49), “tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler”. Ao abordarmos as estratégias de leitura, elas podem ser inferidas na compreensão do texto e a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, ou seja, suas respostas perante os questionamentos sobre o texto, os resumos, as “paráfrases, como também na maneira com que manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê” (Kleiman, 2004, p. 49).

Desse modo, quando o leitor não entender o texto, ele poderá se engajar em atividades diversificadas na busca pela compreensão, como um indicador de uma estratégia para alcançar uma leitura mais eficiente. No entanto, para a realização dessas estratégias, primeiro, o leitor precisa estar ciente de sua lacuna na compreensão (Kleiman, 2004).

Segundo Angelo e Menegassi (2008), para o sujeito se tornar um leitor crítico, faz-se necessário a confrontação das palavras alheias com as próprias palavras, ou seja, a presença do dito e do não-dito permitirá a produção de novos sentidos do texto, considerando a visão de mundo do indivíduo. Dessa forma, um texto tem diferentes leituras, “porque quem o lê tem percepções, conhecimentos, julgamentos diferentes. Desse modo, cada um, na sua individualidade, constituída singularmente a partir do meio social, produzirá sentido para o texto” (Vieira; Angelo; Polato, 2023, p. 144). Assim, no momento que o sujeito lê, ele oferece suas *contrapalavras* ao texto, de modo a expandir o valor social apresentado na leitura e propiciar novos sentidos ao que lê (Vieira; Angelo; Polato, 2023).

Em estudos posteriores, Kleiman (2013) apresenta que a coerência seria um princípio que conduz à atividade de leitura e a outras atividades humanas: “Ora, um dos caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto” (Kleiman, 2013, p. 31).

A autora destaca que, ao nos reportarmos sobre os objetivos da leitura, o contexto escolar não é um ambiente favorável em relação a essa atividade, constituindo propostas com o intuito de cópias e resumos e reportando ao ensino de língua. No entanto, fora da escola, o aluno é capaz “de planejar ações que o levarão a um objetivo pré-determinado” para a leitura (Kleiman, 2013, p. 32). Todavia, boa parte desses alunos iniciam uma leitura sem saber aonde

querem chegar, portanto, “a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe” (Kleiman, 2013, p. 32). A autora esclarece que, quando temos um objetivo perante uma atividade, ocorre uma melhora significativa na capacidade de processamento e memória.

Assim, há um número significativo de textos e o formato de cada um deles determinará os objetivos da leitura, sendo esses essenciais para lembrar mais e melhor o que se leu. Para Kleiman (2013, p. 37, grifo no original), a “capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”. Ou seja, as diferentes maneiras de ler são caminhos diversos para alcançar o objetivo estabelecido:

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura, quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem; como vimos anteriormente, material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido e é prontamente esquecido (Kleiman, 2013, p. 38).

Desse modo, os objetivos contribuem em outro ponto da atividade do leitor essencial para a compreensão: a formulação de hipóteses. Nelas, o leitor exerce um papel ativo, conforme realiza suas leituras, elaborando e testando suas hipóteses, e não recebe a informação de modo passivo:

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto (Kleiman, 2013, p. 47).

Os dizeres de Kleiman (2004; 2013) são citados por Solé (1998), que concebe a leitura como a interação entre o leitor, o texto e o autor. Para a autora, esse processo de interação é essencial como forma de guiar a leitura, ou seja, ao lermos, buscamos alcançar uma finalidade. Vale destacar que a compreensão dos leitores perante um texto depende do objetivo de nossa leitura. Com isso, sobre um mesmo conteúdo, invariável no texto, dois ou mais leitores com finalidades diferentes podem extrair informações diferentes dele.

Dessa forma, podemos relacionar o ato de ler com a compreensão responsiva ativa apresentada por Bakhtin (2010, p. 271):

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Assim, no ato de ler, o sujeito considera seus conhecimentos prévios e de mundo, de modo a dialogar com o texto, ou seja, o ouvinte (leitor) se torna falante. Entretanto, o indivíduo não nasce com essa capacidade, faz-se necessário trabalhar estratégias com o intuito de desenvolvê-la.

Solé (1998) apresenta algumas estratégias a serem consideradas no processo de leitura, como o modelo interativo, que consiste numa síntese e integração de outros modelos desenvolvidos no decorrer da história para elucidar o processo de leitura. Os estudiosos consideram as diferentes explicações “agrupadas em torno dos modelos hierárquicos ascendente – *bottom up* – e descendente – *top down*” (Solé, 1998, p. 23, grifo nosso).

A autora destaca que no modelo ascendente, o leitor, ao se deparar com um texto, “processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases [...] em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto” (Solé, 1998, p. 23). O ensino que se baseia nesse modelo, considera as habilidades de decodificação, em que o leitor é capaz de compreender o texto, porque pode decodificá-lo.

Para o descendente, Solé (1998) considera o modelo contrário, em que “o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-los” (Solé, 1998, p. 23-24). Deste modo, o leitor que possui mais informações sobre o texto que vai ler e não precisa se “fixar” nele para interpretá-lo.

Dessa forma, no momento da leitura, o sentido não está exclusivamente nas palavras, mas na relação que o leitor estabelece com o contexto no qual está inserido e nas experiências vividas por ele. Com isso, a autora apresenta o modelo interativo, em que:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados (Solé, 1998, p. 24).

Dessa forma, tanto o conhecimento do mundo quanto o conhecimento do texto, são utilizados conjuntamente para construir a interpretação daquilo que está lendo e, ao nos

referirmos às propostas de ensino nesta perspectiva, os alunos precisam aprender a processar o texto, seus diferentes elementos e as estratégias que contribuirão em sua compreensão.

Solé (1998) também salienta as previsões, a verificação e outras estratégias pertinentes no processo de leitura que contribuirão na interpretação. A previsão ocorre quando o leitor, prevê algo na leitura, que seria explicado com base nas informações apresentadas no texto e nos conhecimentos sobre a leitura, mas isso não acontece. Quando o sujeito assume controle da própria leitura ele tem um objetivo e, mediante às previsões, o leitor pode se aventurar sobre o que sucede no texto e, com a sua verificação por meio dos indicadores presentes no texto, ele pode construir uma interpretação, ou seja, compreender.

Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (Solé, 1998, p. 27).

Tanto os conhecimentos prévios quanto os objetivos de leitura do sujeito são importantes para estabelecer previsões. No entanto, para que esse processo ocorra, faz-se necessário ser ensinado. A autora exemplifica a participação dos alunos sobre as previsões em relação ao final de uma história, sendo essencial a escuta ativa para, posteriormente, ser um leitor ativo.

Em suma, as interpretações que – a partir das previsões e de sua verificação – vamos realizando no decorrer da leitura implicam a dedução do fundamental do texto com relação aos objetivos que nos levaram a lê-lo e nos permitem orientar nossa leitura de uma maneira cada vez mais precisa e crítica, tornando-se mais eficaz (Solé, 1998, p. 31).

Desse modo, segundo a autora, “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos” (Solé, 1998, p. 32). Isso ocorre mediante uma leitura individual, que permita o avanço e o retrocesso, relacionando o conhecimento prévio com as informações presentes no texto e, assim, elencar o que é relevante e secundário.

Segundo Solé (1998), na Educação Fundamental, os principais objetivos estão relacionados à leitura e escrita, com a expectativa de que, ao final dessa etapa, os estudantes sejam capazes de ler textos de forma autônoma, utilizar os recursos ao seu alcance para enfrentar as dificuldades dessa área, ter preferências de leitura e expor suas opiniões sobre o que leram. Além disso, outro objetivo importante dos alunos nessa fase da escolaridade consiste

em aprender, de forma progressiva, a utilizar a leitura como meio para obter informações e aprendizagem (Solé, 1998).

De acordo com a autora, diversas pesquisas constataam que o ensino da leitura em sala de aula ocorre pela sequência de instrução que “inclui a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros ‘acompanham’ em seu próprio livro [...]” (Solé, 1998, p. 34). Após a leitura, o professor elabora diversas questões sobre o conteúdo abordado no texto. Em seguida, os alunos preenchem uma ficha de trabalho voltada para o texto lido, para possivelmente “abrange aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão da leitura” (Solé, 1998, p. 35).

Verifica-se que o trabalho em sala de aula com perguntas e respostas sobre o texto, como uma forma de avaliar se o aluno compreendeu, predomina. Essas estratégias estão presentes nos materiais didáticos e, muitas vezes, são consideradas por autores, editores e até professores a melhor ou a única maneira de resultar no ensino da compreensão (Solé, 1998).

Entretanto, práticas em que o aluno simplesmente decifra os códigos no texto não contribuem na formação de um leitor ativo, que atribui sentidos à leitura. Segundo Neves e Rosa (2019, p. 213), “o leitor crítico é aquele capaz de utilizar os seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas deixadas pelo texto e construir novos significados”. Sendo assim, o ato da leitura é único e o contexto no qual o sujeito está inserido produzirá sentido na interação estabelecida entre leitor e o texto.

Coracini (1995) enfatiza que, na escola, o texto funciona como um “objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des – coberta) e assimilada pelo aluno [...]” (Coracini, 1995, p. 18). Desse modo, a aprendizagem será avaliada considerando o maior ou menor grau de assimilação. O texto é utilizado nas aulas de língua, em boa parte, como subterfúgio para o estudo da gramática, de acordo com o que o professor ou material didático consideram relevante. Assim, o texto passa a ser usado apenas para reconhecer as estruturas linguísticas e perde sua função crucial de provocar sentidos no leitor-aluno. Dessa forma,

Quando se faz o que se chama entendimento do texto, o professor procede às perguntas de compreensão que ou se resumem a questões como ‘o que o autor quis dizer?’, ‘quais são as ideias principais do texto?’, ou se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta ‘correta’ (aquela que o professor ou o livro didático que, na maioria das vezes, se confundem, consideram como correta) (Coracini, 1995, p. 18-19).

A leitura não deve ser usada simplesmente para decodificar letras e palavras, mas considerada como um processo que propicia a interação entre o leitor, o texto e as vozes presentes e que possibilita a construção de sentidos (Silva; Santos, 2018).

Ocasionalmente, constata-se, em sala de aula, a prática de uma leitura interativa, entre leitor e texto ou leitor e autor: “a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis” (Coracini, 1995, p. 19). Na escola, parece ainda raro permitir outras leituras que não sejam as ditadas pelo professor e pelo material didático – um recurso visto pelo professor como verdade absoluta e utilizado como único portador teórico do conhecimento para suas aulas.

Assim, cabe ao professor enquanto mediador propiciar situações para que os alunos possam interagir com o material de estudo, como forma de dialogar e considerar o contexto que estão inseridos, sendo que o contato com diversos suportes de leituras proporciona a formação do leitor crítico. Para tanto, na próxima seção, discutiremos a perspectiva enunciativo-discursiva, que permite um olhar mais acurado sobre a leitura como prática social e interativa.

2.2. A perspectiva enunciativo-discursiva: um olhar para a dialogicidade.

Assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva, cujos construtos emergem das discussões de Bakhtin e seu Círculo. Assim, nesta seção, discorreremos sobre alguns conceitos bakhtinianos relevantes para compreender como os alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal, se constituem como leitores.

O Círculo de Bakhtin se refere ao grupo de intelectuais que se reunia regularmente, entre 1919 e 1929, inicialmente em Nevel e, depois, em São Peterburgo, para compartilhar suas ideias. O grupo era composto por pessoas com formações e atuações profissionais das mais diversas, entre eles: o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski, Valentin V. Volóchinov, Pavel N. Medvedev e Mikhail M. Bakhtin. Posteriormente, os estudiosos do grupo deram o título de Círculo de Bakhtin, por julgarem Bakhtin o responsável pela obra de maior importância (Faraco, 2009).

Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi pensador, filósofo e teórico de artes e cultura da Europa. Ele nasceu em 17 de novembro de 1895, em Orel, na Rússia. Em seu tempo, foi considerado um dos maiores estudiosos de linguagem humana e suas obras, sobre temas

diversos, influenciaram pensadores de diferentes áreas. Sua vida foi dedicada a definição de noções e conceitos de análise da linguagem, baseado em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Dessa forma, um dos aspectos inovadores do Círculo de Bakhtin, foi em enxergar a linguagem como constante processo de interação, mediado pelo diálogo e não apenas como sistema autônomo (Faraco, 2009).

Um dos conceitos abordado pelo Círculo de Bakhtin é o signo. Para eles, o signo só pode adquirir significação no processo de sua interação, isto é, “as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação” (Volóchinov, 2021, p. 109). Dessa forma, a significação apenas ocorre no processo de interação verbal. De acordo com o autor,

Uma vez que o signo é criado entre os indivíduos e no âmbito social, é necessário que o objeto também obtenha uma significação interindividual, pois apenas assim ele poderá adquirir uma forma *signica*. Em outras palavras, somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se (Volóchinov, 2021, p. 111).

Para o Círculo de Bakhtin, todo signo é ideológico. Desse modo, “qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo”, bem como “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (Volóchinov, 2021, p. 91). Isso quer dizer que todo signo apresenta uma dupla natureza, ou seja, ao mesmo tempo em que existe como parte de uma realidade, ele reflete uma outra realidade.

Tudo o que é ideológico possui *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*. Pode-se dizer que um corpo físico equivale a si próprio: ele não significa nada e coincide inteiramente com a sua realidade única e natural. Nesse caso, não temos como falar de ideologia (Volóchinov, 2021, p. 91-92, grifo no original).

Podemos entender que qualquer corpo físico é percebido como a imagem de algo e, por sua vez, essa imagem artístico-simbólica de um objeto já é considerado produto ideológico. Desse modo, o objeto físico se transforma em um signo que, embora não deixe de ser parte da realidade material, também refrata e reflete outra realidade (Volóchinov, 2021).

Do mesmo modo, um produto de consumo pode ser transformado em um signo ideológico. Por exemplo, o pão e vinho se tornam símbolos religiosos no sacramento da comunhão cristã. No entanto, o produto de consumo por si só não é um signo. Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser relacionados aos signos

ideológicos, mas nessa relação não se apaga a evidente fronteira semântica entre eles (Volóchinov, 2021, p. 93).

Faraco (2009) destaca que, para o Círculo de Bakhtin, tudo que é ideológico é também axiológico, isto é, a significação dos enunciados é sempre expressa por um posicionamento social valorativo. Sendo assim, o enunciado é sempre ideológico e aparecem em dois sentidos:

qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro, a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) (Faraco, 2009, p. 47).

Segundo Volóchinov (2021), embora as ênfases ideológicas possam ocorrer em um organismo individual, são consideradas ênfases sociais as que tencionam o reconhecimento social e que, ao serem reconhecidas, ocorrem no exterior, no material ideológico.

Essa pluralidade de ênfase do signo ideológico é um aspecto importante. Na verdade, apenas esse cruzamento de ênfases proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e de desenvolver-se. Ao ser retirado da disputa social acirrada, o signo ficará fora da luta de classes, inevitavelmente enfraquecendo, degenerando em alegoria e transformando-se em um objeto da análise filológica e não da interpretação social viva (Volóchinov, 2021, p. 113).

Para Volóchinov (2021), a classe dominante atribui ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, assim como encobre o embate das avaliações sociais no seu interior, transformando-o em *monoenfático*. No entanto, qualquer signo ideológico tem duas faces, de modo que a dialética interna do signo se apresenta na sua totalidade nos períodos de crises sociais e mudanças revolucionárias. Para o autor

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo (Volóchinov, 2021, p. 91).

Para o Círculo de Bakhtin, o signo ideológico é parte material da realidade, sendo um fenômeno do mundo externo, “tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa” (Volóchinov, 2021, p. 94). Assim, o surgimento do signo acontece num território interindividual, em que “é necessário que esses dois indivíduos

sejam socialmente organizados, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sógnico pode formar-se entre eles” (Volóchinov, 2021, p. 97).

Desse modo, Volóchinov (2021) destaca que, ao nos reportarmos à consciência, ela se forma e se realiza no material sógnico, por meio de uma coletividade organizada em seu processo de comunicação social.

A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade. Se privarmos a consciência do seu conteúdo sógnico ideológico, não sobrar absolutamente nada dela. A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, palavra, gesto insignificante etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado nem interpretado pelos signos (Volóchinov, 2021, p. 97-98).

Nessa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação. Nesse sentido, Freitas (2017) apresenta que, para Bakhtin, não existe o indivíduo biológico abstrato, não existe o homem fora da sociedade. O ingresso do homem na história não é condição suficiente pelo nascimento físico, necessita de um outro nascimento: o social. A ligação do homem à vida e à cultura se torna possível com a linguagem, em que a palavra é orientada para o interlocutor, sendo ele integrante ou não do mesmo grupo social. O que não pode acontecer é um interlocutor abstrato ou isolado, pois não teríamos uma língua comum, seja no sentido literal ou figurado:

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2021, p. 205, grifo no original).

Vale destacar que, a palavra como signo é emprestada pelo falante da reserva social de signos, em que a constituição individual desse signo social em um enunciado é estabelecida pelas relações sociais. Segundo o autor, “*a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer de dentro, a estrutura do enunciado*” (Volóchinov, 2021, p. 206, grifo no original). Por essa razão,

o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não existir. Por

mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente preciosos (Bakhtin, 1997, p. 274).

Assim, comunicar-se com o outro significa aprender a construir enunciados, pois falamos por enunciados e não por orações e palavras isoladas. A palavra e a oração são unidades da língua, mas quando pronunciadas com entonação expressiva, tornam-se um enunciado. Cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.

O enunciado não pode ser identificado como um fenômeno individual, tampouco explicado nas condições “psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é sempre de natureza social” (Volóchinov, 2021, p. 200). Em síntese:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (Volóchinov, 2021, p. 218-219).

Ademais, um traço essencial do enunciado é o direcionamento ou seu endereçamento a alguém, ou seja, há autor e destinatário que podem ser participante-interlocutor direto do diálogo:

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 1997, p. 272).

Segundo o autor, o emprego da língua se efetiva em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes do campo da atividade humana. Bakhtin (1997) apresenta que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, tanto pelo conteúdo (temático), como também pela construção composicional e estilo. Esses três elementos estão ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Em cada esfera da comunicação humana e em cada campo em que o homem atua, ele elabora “seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 1997, p. 262, grifo no original). Em relação aos gêneros discursivos, o autor comenta que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 1997, p. 262).

É importante atentar-se para a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros discursivos secundários, surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado. São incorporados e reelaborados pelos gêneros primários, que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 1997).

No que se refere aos gêneros do discurso, para Bakhtin (1997, p. 282, grifo no original): “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*”. Por exemplo, se estamos na esfera acadêmica, nela circulam determinados gêneros (resenhas, artigos, resumos etc.) que não circulam em outras esferas como a publicitária (propagandas, anúncios etc.) e cada um desses gêneros apresentam características estáveis (tema, construção composicional e estilo) que os configuram à medida que se relacionam ao contexto de produção, locutor, os interlocutores, finalidade do texto realizado, suporte a ser publicado, entre outros.

Por isso, Freitas (2017) salienta que Bakhtin e seu Círculo estão interessados na linguagem não como um sistema formal de normas, mas na sua *eventicidade* dos enunciados criados e que sempre geram uma resposta – uma resposta axiológica. Os autores do Círculo de Bakhtin estudam o enunciado como uma unidade do discurso, uma unidade real da comunicação verbal. Para eles, a língua não está em sua expressão monológica isolada, mas na interação verbal.

Dessa forma, o “diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante” (Volóchinov, 2021, p. 219). Entretanto, o diálogo pode ser compreendido de forma mais ampla e “não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (Volóchinov, 2021, p. 219). Ademais,

Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.) (Volóchinov, 2021, p. 219, grifo no original).

Assim, o discurso verbal é orientado para discursos anteriores do próprio autor e de outros autores. Tal como, para o autor, “o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (Volóchinov, 2021, p. 219).

Nesse sentido, Fiorin (2011) destaca que o princípio unificador da obra de Bakhtin é o conceito de dialogismo, que estuda suas diferentes manifestações. A língua em sua concretude tem a propriedade de ser dialógica. De acordo com o autor:

Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro (Fiorin, 2011, p. 18).

Desse modo, tal como nos apresenta Volóchinov (2021, p. 219), todo discurso é ocupado pelo discurso alheio: “o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo”. Ademais, para que ocorra relações dialógicas, Faraco (2009, p. 66, grifo no original) destaca que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa a palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

As relações dialógicas são relações entre índices sociais de valor que constitui parte de todo enunciado, compreendido “não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas” (Faraco, 2009, p. 66).

Barros (2007)⁶ pontua que o conceito de dialogismo pode ser compreendido de duas formas: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Em relação ao diálogo entre

⁶ Embora a autora assuma uma perspectiva mais semiótica, consideramos interessante a forma como ela exemplifica o conceito de diálogo presentes nas obras de Bakhtin e de seu Círculo.

interlocutores, Barros (2007, p. 26-27) destaca quatro aspectos. No primeiro aspecto, a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem, tal como para Bakhtin a língua é um instrumento fundamental na comunicação e, portanto, “a interação dos interlocutores funda a linguagem”. O segundo aspecto se refere ao sentido do texto e à significação das palavras. A partir da relação entre sujeitos, a produção e a interpretação de textos são construídas. Já o terceiro aspecto, a intersubjetividade, é anterior à subjetividade, pois “a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto”. Por fim, o quarto se refere ao que Bakhtin aponta como dois tipos de sociabilidade: “a relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade (o homem é um ser originalmente social, como vimos, e o locutor é um ser social)” (Barros, 2007, p. 27). Dessa forma, o sujeito é visto como sujeito social, pertencente a uma classe social que dialoga nos diferentes discursos da sociedade.

Barros (2007) ressalta que, para Bakhtin, o dialogismo é o “princípio constitutivo da linguagem e a condição no sentido do discurso” (Barros, 2007, p. 31). Ele enfatiza que o discurso não é individual, pois “se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um ‘diálogo entre discursos’, ou seja, porque mantém relações com outros discursos” (Barros, 2007, p. 31). A autora destaca que, para Bakhtin, as relações entre discursos e enunciados se referem às relações entre o discurso e a enunciação, o contexto sócio-histórico ou ainda o “outro”.

Bezerra (2005) pontua que, para Bakhtin, o dialogismo e a polifonia estão relacionados à natureza do universo romanesco e ao seu povoamento, devido a um número considerável de personagens: “a capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada” (Bezerra, 2005, p. 192). O autor apresenta que, no *monologismo*, o processo de criação é concentrado no próprio autor, que é centro das vozes, imagens e pontos de vista do romance e, desse modo, não admite a existência do outro. Esse é apenas um objeto da consciência de um “eu” e, portanto, um universo mudo.

Bezerra (2005) ainda apresenta que, para Bakhtin, o surgimento do romance polifônico só poderia acontecer na era capitalista. Destaca a Rússia, em que diversos grupos sociais individualizados e conflituosos tinham rompido o equilíbrio ideológico,

criado as premissas objetivas dos múltiplos planos e as múltiplas vozes da existência, indicando que a essência conflituosa na vida social em formação não cabia nos limites da consciência monológica segura e calmamente contemplativa e requeria outro método de representação (Bezerra, 2005, p. 193).

No enfoque polifônico, para construir a imagem da personagem, o autor necessita considerar a autoconsciência, ou seja, assumir uma nova posição. O autor precisa considerar o homem como outro sujeito e não um objeto silencioso, tendo direito no diálogo interativo com outros falantes e com enfoque dialógico, uma vez que a imagem do homem é construída num processo de comunicação interativa “no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim” (Bezerra, 2005, p. 194).

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo (Bezerra, 2005, p. 194-195).

Assim, o enunciado se constrói entre dois indivíduos socialmente organizados e, na falta de um interlocutor real, ele é ocupado pela imagem do representante médio do grupo social que o falante se relaciona.

De fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O *enunciado é de natureza social* (Volóchinov, 2021, p. 200, grifo no original).

Volóchinov (2021) salienta que uma significação única se refere a qualquer enunciado como uma totalidade. O sentido da totalidade em um enunciado é chamado de tema e, por sua vez, também é único e irrepetível. O tema do enunciado é definido pelas formas linguísticas e pelos aspectos extra verbais da situação:

o tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição à formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema (Volóchinov, 2021, p. 229).

Assim, fica nítido que não há tema sem significação e não ocorre significação sem o tema, portanto, não há significação de palavra isolada sem torná-la um composto do tema e, conseqüentemente, sem construir um enunciado (Volóchinov, 2021).

Dessa forma, Volóchinov (2021) salienta que, compreender o enunciado alheio significa encontrar um lugar no contexto correspondente. Em um enunciado, acrescentamos nossas

palavras responsivas à cada palavra compreendida. Quanto maior a relevância, mais profunda será a compreensão – e isso só ocorre no processo de interação verbal. Conforme aponta o autor.

Toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *contrapalavra* à palavra do falante. Apenas a compreensão de uma palavra estrangeira busca ‘exatamente a mesma’ palavra em sua língua (Volóchinov, 2021, p. 232, grifo no original).

Responder, portanto, implica concordar, discordar, apresentar uma contrapalavra a um determinado enunciado. Assim, diante de todo enunciado, o interlocutor/leitor adota uma posição responsiva ativa. A posição responsiva do ouvinte, desde a primeira palavra do falante, resulta ao longo do processo de audição e compreensão: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão preenche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 1997, p. 271).

Além disso, todo falante não espera uma compreensão passiva que duble o seu pensamento em voz alheia, pelo contrário, ele espera uma resposta ou uma participação do seu interlocutor:

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizadas de outros enunciados (Bakhtin, 1997, p. 272).

Desse modo, todo enunciado da réplica sucinta (*monoval*) do diálogo cotidiano ao tratado científico,

tem por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (Bakhtin, 1997, p. 275).

O enunciado é uma unidade real e, em todo discurso, portanto, ocorre a alternância dos sujeitos falantes. O locutor apresenta uma “*dixi*”, interrompendo seu discurso para dar o espaço de resposta ao outro. Dessa forma, podemos entender que a compreensão se constitui no diálogo e que compreender é opor-se à palavra do outro ou apresentar uma contrapalavra. De acordo com Freitas (2013, p. 108): “Assim, a significação só se realiza nesse processo de compreensão

ativa e responsiva que supõe dois sujeitos, todos com direito a voz”. Ademais, de acordo com a autora,

Nesse processo compreensivo desenvolve-se uma tensa luta dialógica entre as palavras próprias e as alheias. A princípio o sujeito incorpora a palavra do outro que se transforma dialogicamente em “minhas-alheias-palavras” com a ajuda de outras “palavras-alheias”, para depois se tornar, de forma criativa, minhas palavras com a retirada das aspas (Freitas, 2013, p. 109).

Ao considerarmos a dialogia do enunciado, nos reportarmos às práticas escolares de leitura e observamos a necessidade do professor, enquanto mediador nesse processo, propiciar situações em que os alunos possam interagir, se posicionar, refletir, criticar e opinar frente aos mais diversos gêneros textuais, como um leitor ativo. Para isso, é importante o leitor dialogar com o texto, com o autor e com as vozes presentes. Isso implica pensar nas práticas educativas desde a educação infantil: “desde o planejamento até as ações realizadas com as crianças, considerem os contextos discursivos em que elas estão inseridas, para propor situações de aprendizagem significativas” (Branco, 2023, p. 6). Dessa forma, pensamos no ato de ler:

é significar, é construir um mundo a partir do posicionamento axiológico do sujeito-leitor, dentro de uma esfera de atividade humana, frente a diferentes vozes que se entrecruzam nas fronteiras dos enunciados produzidos na torrente da interação verbal. Defende-se ainda que, para conhecer as vozes com as quais esse sujeito se posiciona quando produz sentido sobre a leitura, é imprescindível conhecer o seu grupo social e sua esfera simbólica de atuação (Barbosa *et al.*, 2020, p. 109).

Para Nascimento (2011), a leitura no contexto escolar acontece com base em reconhecer os signos linguísticos que constituem a língua. Desse modo, observa-se a preocupação em uma leitura voltada para o texto. Por isso, cabe ao professor propiciar práticas de leitura interativas que levem em consideração a relação entre o leitor, o autor e o texto. Além disso, vele ressaltar que a formação do sujeito-leitor não é responsabilidade única e exclusiva do professor de Língua Portuguesa. Deve-se considerar o ambiente escolar como um espaço privilegiado no aprendizado da leitura, sendo a principal instituição capaz de promover a democratização e o aprendizado (Biff, Menti; Silva, 2020).

Todas as disciplinas presentes no currículo escolar, portanto, podem contribuir na formação do leitor crítico, considerando na diversidade de gêneros discursivos no conteúdo estudado em cada uma delas. Assim, verifica-se que o ato de ler não deve ser um momento isolado, algo monológico, entre o leitor e o texto, mas dialógico e, sobretudo, interativo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo visa a apresentar o percurso metodológico deste estudo, descrevendo contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, o instrumento utilizado para produção de dados e os procedimentos de análise.

3.1. O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de produção de dados a entrevista narrativa.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa em educação estabelece estratégias e procedimentos com o objetivo de considerar tanto as experiências quanto o ponto de vista do daquele que informa. Com isso, a condução ocorre no formato de diálogo entre os investigadores e os sujeitos.

Segundo Flick (2008), a justificativa para o crescimento da pesquisa qualitativa nas últimas décadas decorre da relevância no estudo das relações sociais, em virtude da pluralização das esferas da vida. Dessa forma, exige-se sensibilidade para o estudo empírico das questões.

Como destacado anteriormente, a inquietação a qual motivou a busca pelo mestrado foi a preocupação com a falta de interesse dos alunos pela leitura no contexto escolar, principalmente nas séries finais do ensino fundamental. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como os alunos do 9º do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal, se constituem como leitores. Como objetivos específicos, delineamos: 1) compreender as influências do contexto social na constituição dos alunos como leitores; e 2) compreender as contribuições das práticas escolares de leitura na constituição dos alunos como leitores.

Antes de dar início à produção de dados, construímos o projeto para ser submetido ao Comitê de Ética. Em um primeiro momento, realizamos o cadastro na Plataforma e preenchemos todas as informações solicitadas. Nesta etapa, coletamos todos os documentos: folha de rosto, autorização da escola, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Compromisso e Utilização de Dados (TCUD), Termo de Confidencialidade e o projeto de pesquisa, que foram anexados no processo para o parecer do Comitê de Ética.

A submissão do projeto aconteceu em novembro de 2023 e o parecer de aprovação, em fevereiro de 2024, sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 76898523.7.0000.5514. O número do parecer identifica a presente pesquisa em todos os níveis: Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP), o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e deverá constar em apresentações em congressos e publicações em revistas científicas.

Com a aprovação do projeto no CEP, iniciamos a produção dos dados da pesquisa conversando com a diretora da escola para encontrarmos um momento em que pudéssemos conversar com os responsáveis, explicar sobre a pesquisa e solicitar a autorização deles para que seus filhos participassem da entrevista. Então, no dia 28 de fevereiro de 2024, estava prevista a reunião de pais para as turmas dos 9º anos. Aproveitamos a oportunidade e autorização da diretora para conversar e levamos o TCLE para assinarem. Aqueles que estavam presentes assinaram o documento.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal no interior do estado de São Paulo, localizada em um bairro periférico, que atende alunos do 1º ao 9º ano da educação básica, com idade de seis a quatorze anos. No período matutino, a escola atende alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, o que compreende duas salas de cada turma. Já no período vespertino, atende alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, sendo apenas uma sala de 2º ano. Nessa instituição, atuo como coordenadora pedagógica e venho acompanhando o desinteresse dos estudantes pela leitura, principalmente nas séries finais do ensino fundamental.

Para iniciarmos a primeira etapa da coleta, entramos em contato com a diretora da escola para agendar o melhor dia e horário e aplicar o questionário aos alunos dos 9º anos. O questionário inicial continha as seguintes questões:

- 1- Você gosta de ler?
- 2- Na sua infância, gostava de ouvir histórias?
- 3- Onde essas histórias eram contadas?
- 4- Atualmente que gênero mais desperta seu interesse para ler?
- 5- Quantos livros você leu em 2023?
 - ☐ Nenhum ☐ 5
 - ☐ 1 ☐ 5 a 10
 - ☐ 2 ☐ 10 a 15

- () 3 () mais de 15
- 6- Quais títulos você leu?
- 7- Qual você indicaria a um colega?

No total, quarenta e dois alunos responderam ao questionário inicial e, após a análise das respostas, elencamos seis alunos para a entrevista narrativa, três que diziam ter o hábito de ler e três que diziam não ter esse hábito. Deliberamos que a seleção de seis alunos, seria um número interessante para uma análise minuciosa dos dados coletados, através das narrativas dos estudantes, considerando o tempo de conclusão de dois anos do mestrado.

É importante salientar que os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos alunos. O quadro abaixo apresenta dados sobre o ingresso dos alunos na referida escola, as datas e locais das entrevistas, os instrumentos utilizados, o tempo de duração de cada uma delas e a data em que as transcrições foram apresentadas aos entrevistados.

Quadro 3: Entrevistas realizadas com os alunos do 9º ano de 2024

Pseudônimo	Ano de ingresso na escola	Data de realização	Local de realização	Registro	Tempo de duração	Data de apresentação da transcrição aos entrevistados
Maria	6º ano	01/04/2024	Pátio da escola	Gravação de áudio em celular, vídeo gravação usando o iPad e diário de campo da pesquisadora	24min31s.	04/12/2024
Vitor	1º ano	06/05/2024	Biblioteca da escola	Gravação de áudio em celular, vídeo gravação usando o iPad e diário de campo da pesquisadora	11min47s.	21/11/2024
Ana	Pré-escola, transferida e retornou no 7º ano	06/05/2024	Biblioteca da escola	Gravação de áudio em celular e o diário de campo da pesquisadora	12min12s.	02/12/2024
Luca	1º ano	06/05/2024	Biblioteca da escola	Gravação de áudio em celular e o diário de campo da pesquisadora	09min01s.	05/12/2024
José	Pré-escola	06/06/2024	Biblioteca da escola	Gravação de áudio em celular e o diário de campo da pesquisadora	24min43s	17/12/2024
Pedro	2º ano	06/06/2024	Biblioteca da escola	Gravação de áudio em celular e o diário de campo da pesquisadora	55min19s	21/11/2024

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os seis participantes escolhidos, foram realizadas entrevistas narrativas que discorreremos mais especificamente na próxima seção.

3.2. A entrevista narrativa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, colocamo-nos à escuta dos alunos e, assim, consideramos suas narrativas como instrumento de estudo. Dessa forma, nosso procedimento metodológico considera as narrativas dos indivíduos no que se refere as suas histórias e vivências. Moura e Nacarato (2017, p. 16) mencionam que as entrevistas narrativas são utilizadas na pesquisa com o intuito de gerar dados, de modo que o indivíduo “se expressa, trazendo em sua voz o tom de outras, pensando no contexto de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural”.

Assim, as narrativas são formas de organizar o mundo, sendo estruturadas em diferentes gêneros do discurso e possibilitando os sentidos de ligação entre o eu, os outros e o contexto no qual estão inseridos. Ademais, a narrativa é uma atividade humana com relação dialética com o real e ficcional, pois as pessoas ao narrar estão contextualizando as histórias que contribuíram em sua constituição, ao expressar ações e sentimentos (Barbato; Alves; Oliveira, 2019).

As autoras ainda destacam que, ao narrar sua experiência, ocorre a interligação da história pessoal com os eventos que foram vividos, de modo que o presente se concretiza em algo do passado e do futuro, estabelecendo relação com o conhecido e o novo (Barbato; Alves; Oliveira, 2019).

Dessa forma, a relação entre entrevistador e entrevistado pode ser considerada um processo de interação dialógica, ou seja, uma interlocução em que no contexto de análise são seres integrados pela palavra. Goulart (2013) salienta que o momento da entrevista é a aproximação da pesquisadora com o indivíduo a ser entrevistado e apresenta os quatro momentos que constitui a análise:

- 1) O primeiro caracteriza-se pelo estabelecimento de critérios para a procura dos candidatos à entrevista; 2) o segundo refere-se ao encontro dos entrevistados com a pesquisadora; 3) em terceiro, tem-se a realização da entrevista, como uma etapa sinalizada pela interação e a interlocução; 4) por último, revela-se a análise da palavra escrita como um modo de ressignificar a transcrição dos relatos, uma fase propícia À

reconstrução do diálogo, através de uma leitura refinada e direcionada às pretensões da pesquisadora (Goulart, 2013, p. 89).

Portanto, ao optar na pesquisa pela entrevista como procedimento metodológico, tomamos como ponto de partida a palavra: “primeiro em sua oralidade, por estar em pleno envolvimento com o que se sabe, com o que se conhece e, principalmente, com o que se vivência” (Goulart, 2013, p. 89).

Com isso, a autora evidencia que, na entrevista, a palavra, em sua oralidade, apresenta um imenso valor ao evidenciar as particularidades do indivíduo e do grupo social do qual faz parte (Goulart, 2013). Assim, por meio da entrevista há, *na palavra e como palavra*, a possibilidade de conhecer as manifestações sociais e culturais.

Diante dessas considerações, pensando no processo da pesquisa, inicialmente, decidimos realizar uma entrevista piloto que apresentava as seguintes questões:

- 1) Conte-me um pouco quais foram suas vivências com a leitura desde quando você era pequeno e antes mesmo de entrar para a escola;
- 2) Conte-me suas experiências com a leitura no contexto escolar;
- 3) Conte-me como são as leituras que você realizar no seu dia a dia e de que forma ela está presente na sua vida;
- 4) Durante toda a trajetória na escola, que lembrança marcou com relação a leitura?
- 5) Conte-me como você vê as práticas de leitura na escola. Você mudaria alguma coisa em relação a elas?
- 6) Qual(is) livro(os) da biblioteca da escola chamaram mais a sua atenção? Poderia contar um pouco sobre ele(s)?

Para essa realização, entrei⁷ em contato com a diretora da escola, solicitando autorização para realizar a primeira entrevista com a aluna Maria. Ela, prontamente, autorizou. A entrevista foi agendada para o dia 1 de abril das 2024, às 10h40min, mas ao chegar à sala, os alunos estavam em palestra com a Guarda Municipal e, então, aguardei o término da atividade.

Minha primeira entrevistada, Maria, estuda nessa escola desde o 6º ano do ensino fundamental. A entrevista ocorreu no dia 1 de abril de 2024, às 11h20min, no pátio da escola, pois a biblioteca, local mais propício para conversarmos, estava ocupada e não havia sala disponível. Conversei e expliquei que a entrevista seria gravada em áudio e vídeo, assim como

⁷ Utilizaremos a 1ª. pessoa do singular quando a ação tiver sido realizada apenas pela autora dessa dissertação.

faria com os demais entrevistados. Organizei e liguei os equipamentos (iPad e gravador) para que pudéssemos iniciar a entrevista. Aparentemente, a aluna estava tranquila e logo sentou-se em um canto do pátio de forma a ficar mais à vontade e, então, iniciamos. Ela destacou a presença da leitura no seu dia a dia e que faz aulas de teatro. Por isso, acredito estivesse à vontade com a câmera e gravação, o que não aconteceu com os demais estudantes.

Ao nos aproximarmos do final da entrevista, ocorreu a saída dos alunos dos 5º anos e como estávamos no pátio, vários alunos ficaram ao redor, escutando a aluna e vendo a filmagem. Precisamos, então, fazer uma breve pausa antes de concluirmos, uma vez que a situação poderia intimidar a entrevistada e o barulho atrapalharia as gravações.

Em conversa com a minha orientadora, verificamos que a entrevista piloto transcorreu de forma tranquila e decidimos dar prosseguimento. Conversei com a diretora da escola para agendar as demais entrevistas. Por estar próximo a concluir o semestre, ela me pediu para aguardar o fechamento das notas e, após o Conselho de Classe, agendaríamos a melhor data.

Sendo assim, retornei à escola no dia 6 de maio de 2024. Fui informada pela coordenadora pedagógica que a biblioteca estava liberada e poderia usar o espaço para as entrevistas. Aproveitei a oportunidade para organizar os materiais: iPad para a gravação em vídeo, gravador de áudio e as questões que orientariam a entrevista. Então, dirigi-me à sala onde estava o aluno Vitor e solicitei autorização para a professora para que o deixasse sair para a entrevista. Ela prontamente aceitou. Já no espaço, expliquei para o aluno que todas as entrevistas seriam gravadas em áudio e vídeo, mas que poderia ficar tranquilo, pois não seria divulgado e serviria de material de análise para a pesquisa. Vitor estuda nesta escola desde o primeiro ano. No início, o aluno estava um pouco tímido e, em alguns momentos, gaguejava. Percebi que a gravação em vídeo estava deixando-o inseguro, mas como havíamos combinado achei melhor continuar. Ele contou sobre suas vivências com a leitura, mas o que foi forte em sua fala é a paixão pelo futebol. Ao final, agradei à Vitor, que retornou para a sala de aula.

No mesmo dia, tive a oportunidade de entrevistar Ana, que estudou nesta escola na pré-escola, no primeiro ano, foi transferida para outro local e retornou no 7º ano. Fiz o mesmo procedimento, no entanto, como verifiquei que Vitor ficou incomodado com a gravação em vídeo, decidi que iria apenas gravar o áudio. Acredito ter acertado na decisão. Ana estava um pouco tímida no início e, aos poucos, sentiu-se à vontade para conversar durante um tempo considerável sobre suas experiências com a leitura e a escola.

No mesmo dia, entrevistei o aluno Luca, que estuda nesta escola desde o primeiro ano. Enquanto conversávamos, senti que não estava gostando de falar sobre a temática de leitura, boa parte estava cabisbaixo. Uma de suas falas foi marcante: *“Eu nunca tive meio interesse de*

lê assim aí eu não gosto muito”. Ao mesmo tempo, ele destacou que gosta de assistir a filmes, o que inclusive o ajudou com o inglês. Com isso, conclui uma manhã de entrevistas na escola.

A partir desse material, realizei as transcrições e encaminhei à minha orientadora que fez alguns apontamentos para aprimorar as demais entrevistas e os casos que deveriam ser retomados, para obter mais e melhores informações. Com isso, foram delineados outros questionamentos, que instigassem os alunos a comentarem mais sobre as experiências com a leitura e o contexto escolar. Em seguida, contatei a diretora da escola para marcar as demais entrevistas e resgatar as que se fizeram necessárias. O quadro abaixo traz os dados das entrevistas que foram retomadas a fim de buscar maiores esclarecimentos sobre o objeto de investigação.

Quadro 4: Entrevista com mais dois alunos e retomada de outros dois alunos

Pseudônimo	Ano de ingresso na escola	Data de realização	Local de realização	Registro	Tempo de duração	Data de apresentação da transcrição aos entrevistados
Vitor	1º ano	06/06/2024	Biblioteca da escola	Gravação de áudio em celular e diário de campo da pesquisadora	24min54s.	21/11/2024
Luca	1º ano	06/06/2024	Biblioteca da escola	Gravação de áudio em celular e o diário de campo da pesquisadora	09min33s.	05/12/2024

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo, com o cronograma da escola, a melhor data seria no dia 06 de junho de 2024. Na data agendada, compareci à escola, que novamente disponibilizou a biblioteca para realizar as entrevistas. O espaço, devido à tranquilidade, contribuiu para a gravação e para que os alunos resgassem como eram e são os momentos em que escolhem os livros, bem como os procedimentos adotados pelos professores nesse espaço.

Nesse dia, estava previsto realizar as duas últimas entrevistas e a retomada com dois alunos (Quadro 4), com o intuito de esclarecer alguns pontos, dentre eles: a trajetória escolar desde a educação infantil, como acontecem as leituras na escola, contar mais sobre o livro que salientou ter gostado, descrever as práticas de leitura no ensino fundamental I, os trabalhos

realizados com as leituras bimestrais e dificuldades em compreender a leitura do livro para fazer prova. Decidi iniciar com as retomadas, dirigi-me à sala de aula em que Vitor estava e solicitei autorização para a professora, que não hesitou.

Já na biblioteca, procurei deixar o espaço propício para uma conversa para que os alunos ficassem mais à vontade com a entrevista. Por isso, deixei apenas o celular na mesa e informei que gravaria. Confesso que senti o aluno mais tranquilo para falar e que, até mesmo, poderia ter esquecido que estava gravando a conversa, visto que, hoje, é natural ter um celular por perto. Uma das falas de Vitor que chamou a atenção foi *“Mas, eu tô lendo bastante nesse período daquela outra entrevista em diante eu comecei a lê bastante”*.

Em seguida, retomei a entrevista com Luca, que trouxe apenas alguns pontos e, como dito anteriormente, senti que não estava à vontade para falar sobre livros ou leitura e reforça que é um bom aluno na disciplina de inglês, pois tira boas notas.

Posteriormente, conversei com José, que estuda nesta escola desde a pré-escola, inclusive destacou que sentirá saudades. Vale destacar que, de todas as entrevistas realizadas até o momento, essa foi a mais difícil, pois o aluno estava muito tímido e nervoso. Deixei claro, para ele ficar tranquilo, que a gravação não seria divulgada, sendo um material para análise da pesquisa. Ele sorriu e disse não estar nervoso e continuamos por mais alguns minutos.

Para concluirmos a manhã de entrevistas, fui à sala onde Pedro estava. Essa foi a única entrevista com um aluno que estuda em sala diferente dos demais. O aluno está nesta escola desde o segundo ano do ensino fundamental. Assim como nos encontros anteriores, expliquei que a entrevista seria gravada e não divulgada, apenas utilizada na pesquisa. Num primeiro momento, Pedro estava tímido, mas aos poucos e, cada vez mais, foi detalhando suas experiências com a leitura e sobre o incentivo e a participação de sua tia com livros. Foi um momento bem interessante e conversamos por um tempo considerável. Quando já havia concluído, agradecido sua participação e estava guardando os equipamentos, Pedro, ao chegar próximo da porta da biblioteca para retornar à sala de aula, disse que tinha se lembrado de mais um ponto e perguntou se poderia contar. Prontamente, disse que sim e ele retornou contando sobre o *box* de treze livros que ganhou de sua tia e que leu em três meses, disse todo orgulhoso que tem ciúmes desses livros e que não empresta para ninguém. Novamente, agradei a Pedro pelas contribuições e por compartilhar suas experiências com a leitura.

3.3 O procedimento de análise dos dados

Considerando que a entrevista narrativa ocorre na interação dialógica, em que pesquisador e pesquisado participam do processo, a posição ocupada por ambos é ativa, uma vez que é possível complementar o pensamento do outro, concordar e discordar, pois entre ouvintes e falantes ocorre uma alternância integrada pela palavra (Goulart, 2013). Faremos uma análise fundamentada na análise dialógica do discurso, com o intuito de compreender o que emerge das narrativas dos alunos em relação às práticas de leitura no contexto da escola.

Para Bakhtin (1997, p. 395, grifo no original), “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. Assim, a configuração dialógica da compreensão ocorre por se tratar do encontro de duas consciências.

A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolivelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto (Bakhtin, 1997, p. 398).

Para Bakhtin (1997), o movimento dialógico da interpretação apresenta as seguintes etapas: o ponto de partida, que consiste em um dado texto; o movimento retrospectivo, que são os contextos do passado; e o movimento prospectivo, que é a antecipação (e início) do futuro contexto. Dessa forma, o texto só tem vida em contato com outro texto (contexto), iniciando, assim, dado texto no diálogo.

Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite) (Bakhtin, 1997, p. 401).

Nas Ciências Naturais, o contexto é sempre personalista e o diálogo sem fim, ou seja, não há primeira e nem a última palavra (Bakhtin, 1997). Dessa forma, só é possível compreender o sujeito por meio dos enunciados, que, para Bakhtin, são o objeto das Ciências Humanas. Apenas pelo enunciado, conseguimos observar a compreensão, o sentido, a significação e a interação.

Partindo desses princípios e a partir da perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, Brait (2006) sugere algumas possibilidades para a realização de uma análise dialógica do discurso. O embasamento constitutivo da análise dialógica do discurso é a relação presente

“entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas” (Brait, 2006, p. 10).

Sobral e Giacomelli (2016) também apresentam que, na análise do discurso, o objeto é o discurso e não a língua em si, isto é, a unidade de análise se faz na materialidade do texto considerando todo o contexto de produção. Assim,

o discurso não se confunde com o texto nem com a fala ou com a língua. O discurso usa a língua, falada ou escrita, e constrói textos. Assim, o discurso só pode ser entendido se soubermos, além do texto, quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais, ambiente (institucional, familiar, entre outros) (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1077-1078).

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) compreende que a linguagem tem dois componentes: o componente formal, que é a língua e em que as significações são aquelas presentes no dicionário; “e o componente discursivo, que é o discurso, ligado à enunciação e o sentido sendo este último produzido e não dado” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1078). De acordo com o que se pretende em determinado contexto, o locutor adapta os seus enunciados e, dessa forma, responde ao que o outro poderia dizer/fazer com base nas experiências com enunciados dos outros e do que sabe do seu interlocutor, premeditando o que pode acontecer.

Desse modo, para a ADD o enunciado é a unidade de análise, em que as palavras utilizadas são aquelas que aprendemos a usar na interação com outras pessoas por meio da linguagem. Assim, criamos enunciados únicos apoiado em outros enunciados, ditos a alguém em determinado momento, de acordo com a intenção (Sobral; Giacomelli, 2016):

Portanto, as palavras, antes de serem assimiladas e usadas por nós, são palavras alheias, palavras dos outros; depois elas passam a ser como uma sociedade: meio nossas, meio dos outros, palavras próprias-alheias, sendo que só mais tarde elas se tornam palavras nossas. Isso mostra que é dialógico: o fato de as palavras passarem a existir para cada um de nós no diálogo, na interação e de os enunciados conversarem inevitavelmente uns com os outros (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1080).

Para a ADD, a interação envolve mais que a situação imediata, bem como as situações mediatas: “o histórico de interações dos interlocutores e as formas de interagir na sociedade ao longo da história” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1083). Desse modo, “a interação refere-se, portanto, a todas as situações em que pessoas se dirigem a outras, mesmo a distância. Quando

isso acontece, as pessoas se baseiam em todas as situações de interação que viveram, e elas tentam imaginar as reações dos outros e se antecipar a isso” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1083).

Ademais, para os autores, “a ADD afirma que os enunciados e os locutores entram em relações dialógicas uns com os outros” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1088). Sendo que, para Bakhtin, “as frases não entram em relações dialógicas, mas os enunciados sim. Porque todo enunciado é uma resposta, ou melhor, réplica, a outros enunciados, sejam enunciados já ditos ou não ditos, mas possíveis como resposta/réplica” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1088).

Os autores destacam que as relações dialógicas também acontecem em textos que respondem a alguém, mesmo não dizendo a quem ou o quê, tem-se uma resposta. Por fim, verificamos que a ADD se preocupa em estudar a língua e o discurso, concentrando no “uso da linguagem no discurso, a enunciação, a interação como lugar que nasce o sentido” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1091). Desse modo, para analisar a interação, consideram-se as relações dialógicas.

Após a realização de todas as entrevistas, a etapa seguinte consistiu nas transcrições, de modo a apresentar fielmente o que os entrevistados falaram. Fizemos também a textualização, o que nos permitiu identificar as convergências e divergências presentes nas vozes dos estudantes e chegar a dois eixos de análise que correspondem aos objetivos de nossa pesquisa: 1) a constituição dos sujeitos participantes: quem é esse leitor? e 2) as práticas escolares têm contribuído na formação de leitores? Os quais apresentaremos no capítulo 4, a seguir.

4. NARRANDO AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Neste capítulo, apresentamos a textualização⁸ elaborada a partir das narrativas dos alunos entrevistados. Ao narrar, a história de cada um dos envolvidos na pesquisa trouxe contribuições para o nosso estudo no que se refere ao levantamento dos eixos temáticos. Ademais, foi possível fazer transparecer as vozes dos estudantes, que por muito tempo não foram ouvidos ou tiveram suas vozes ocultadas.

Desse modo, destacamos as textualizações com as informações em sequência cronológica, como forma de facilitar a compreensão no que se refere à trajetória escolar de cada entrevistado. Vale salientar que as textualizações têm como objetivo apreciar as narrativas dos alunos. Neste capítulo de análise, utilizamos as transcrições das vozes dos entrevistados.

4.1 A narrativa de Ana

Ana, está com quatorze anos, estudou na escola na pré-escola nos anos iniciais. Foi transferida e no 7º ano retornou. Iniciou sua entrevista contando sobre as suas experiências com a leitura antes mesmo de ingressar na educação infantil. Seus pais incentivavam-na sempre a ler. O pai escrevia palavras e solicitava que ela lesse. Assim, ela aprendeu a ler antes mesmo de entrar na escola.

Ao ingressar na educação infantil, Ana gostava de brincar de casinha, de bonecas, pular amarelinha e corda, de desenhar e conversar. Ana tinha vários amigos e sempre que precisava ajudava os colegas, tanto nas atividades como nas brincadeiras.

Quando já estava no primeiro ano, seus pais tinham o combinado de todos os dias ler pelo menos um pouco. Ela escolhia um livro, que abordava, geralmente, histórias sobre lições de vida, no formato infantil e de princesas. Eles liam juntos para ela ter contato com a leitura.

Mesmo tendo adquirido o hábito de ler, durante a pandemia da COVID-19⁹, quando ainda não tinha completado dez anos de idade e devido ao isolamento social, ela perdeu contato

⁸ As informações apresentadas nas textualizações foram realizadas exclusivamente a partir das entrevistas.

⁹ COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV2, que é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida da

com muitas amizades. Com as outras, ela conversava por mensagem ou telefone, tendo que se adaptar à nova realidade, por não poder sair de casa. Conversava com uma prima pela internet, desenhava muito, assistia à filmes, ou seja, ficava mais nas telas. Na época, isso levou ao desinteresse pela leitura, pois, além das relações sociais, as aulas também eram no formato online. Quando retomou às aulas presenciais, Ana voltou a se interessar pela leitura.

Ela conta que, no contexto escolar, as disciplinas de Língua Portuguesa e Práticas de Leitura e Produção de Textos se intercalavam bimestralmente para solicitar a leitura de um livro paradidático. Esses componentes também oferecem visitas à biblioteca da escola para escolha de títulos que os alunos gostem. Ana seleciona histórias diferentes com base nas recomendações de amigas, de suas pesquisas na internet e dentro da classificação para faixa etária. Desse modo, ela procura agendar em seu dia, horários para ler os livros indicados pela escola e os escolhidos.

Sobre as visitas à biblioteca da escola, Ana salientou que a professora agenda um dia da semana e que alguns colegas preferem ficar conversando. No entanto, ela está sempre à procura de novos livros, selecionando na parte de infanto-juvenil aquele que desperta maior interesse. Para escolher, primeiro, ela observa a sinopse, os autores que conhece de livros que já leu, indicação de livros que suas amigas leram e das professoras, comentando que um dos seus livros favoritos é “A menina que roubava livros” e que a escola tem muitos livros interessantes.

Na escola, os professores de todas as disciplinas têm estimulado a leitura em sala de aula, com interpretações de textos variados para responderem questões, seja individualmente ou em duplas. Normalmente, cada um lê um parágrafo e, depois, debatem sobre o assunto para o professor verificar o que entenderam e esclarecer as possíveis dúvidas que ficaram. Nas avaliações, os textos também se fazem presentes e, assim, é necessário ler cada vez mais para compreender o conteúdo.

Além dessas práticas, Ana conta sobre o Projeto de Leitura que é realizado na escola. As professoras de Língua Portuguesa e Práticas de Leitura e Produção Textual selecionam livros, normalmente sobre temas importantes como holocaustos e inclusão, ou sobre os conteúdos que estão aprendendo. Elas entregam o livro, estabelecem um mês para a leitura e, posteriormente, realizam uma prova. Para realizá-la, Ana considera ser necessário atentar aos detalhes da história e opta por fazer resumos dos capítulos para não esquecer nem se confundir. Assim, quando for o momento da avaliação, consegue reler suas anotações. Houve também momentos que leram para realizarem apresentações sobre a obra.

Entretanto, Ana observa que, mesmo com essas estratégias realizadas, muitos colegas não têm interesse em ler. Na biblioteca, eles preferem ficar conversando, brincando ou quando escolhem um livro para casa, leem poucas páginas ou ainda nem o tiram da mochila. A mesma situação ocorre com livro do projeto, citado anteriormente. Segundo ela, não procuram algo que possam ser do interesse deles, pois acham que ler é chato. A maioria não tenta leituras diferentes para construir o hábito de leitura, ao contrário, desvalorizam esses momentos, mesmo com o incentivo das professoras. Acabam, assim, por atrapalhar aqueles que realmente querem usar o momento para ler na biblioteca.

Ana deseja comprar os livros que têm interesse em ler, todavia, pontua que estão caros. Então, opta pelas seleções de desapego de livros em bom estado, assim como empréstimos das amigas. Tem o hábito de fazer uma lista com ordem de livros que está mais ansiosa para ler, organizando o tempo para as leituras estabelecidas e as solicitadas pela escola, já que, em casa, tem um espaço para organizar os livros de acordo com a lista realizada. Após a seleção dos títulos, ela aproveita todos os momentos para ler: quando tem intervalos entre as aulas, quando tem um tempo livre, após concluir as atividades e, até mesmo, no intervalo.

Ana conta sobre a leitura que mais e menos gostou da escola. A primeira foi a leitura do livro “Meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos, que a professora deixou a leitura livre e, por isso, poderiam ler em sala com o colega ou sair em algum espaço da escola para ler. Ela não gostou de ler um livro de charadas, que pareceu interessante no início, mas os enigmas foram ficando cada vez mais complexos. Eles ora tinham que ler as pistas em casa e tentar desvendar o enigma, ora faziam isso em sala de aula, para que, juntos, descobrissem a resposta da charada. No final, fizeram uma prova, com perguntas das charadas para ver se realmente o livro tinha sido lido e outras charadas para resolver.

4.2 A narrativa de Luca

Luca, está com quatorze anos, estuda na escola desde o primeiro ano do ensino fundamental. Sobre as vivências em relação à leitura, ele destacou que nunca foi muito acostumado a ler livros, mas sempre procurou ler assuntos na internet ou assistir a desenhos com legenda. Ele, na infância, ganhava vários livros e alguns deles guarda até hoje: os de super-heróis, como dos “Vingadores”. Na educação infantil, quando ingressou aos quatro anos de

idade, suas lembranças são sobre as sextas-feiras, pois, nesse dia da semana, podiam levar brinquedos, trocar e brincar com os colegas.

No ensino fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano, Luca se recorda com entusiasmo até o 3º ano, principalmente sobre uma prática a qual salientou ser divertida: a professora usava uma mascote que os levava para a biblioteca. Por ordem de chamada, o aluno levava para casa o livro que escolheu e o mascote para lerem juntos e, após uma semana, eles se dirigiam novamente para a biblioteca para, em roda, o aluno contar sobre a história lida. Durante esse tempo, tinham a oportunidade de brincar um pouco com a mascote e, depois, ele era passado a outro colega da turma que escolhia um livro para também levar para casa. Além disso, os alunos podiam trazer livros de casa para deixar na biblioteca.

Nessa época, Luca tirava notas excelentes e sempre era escolhido para ser representante de sala, por ser um aluno exemplar. Ele se saía muito bem nas provas e sua mãe ficava muito feliz por isso. Mas esse cenário se modificou após a pandemia, pois Luca disse que não consegue focar nos estudos e, das notas dez que tirava, agora passou a tirar cinco, seis e sete.

No período da pandemia, em que as aulas ocorreram em formato online, Luca disse que entrava na sala, ficava com a câmera e o microfone desligados, mas fazia as atividades. Também destacou que a leitura não esteve muito presente. Na disciplina de Arte, por exemplo, a professora solicitava que lessem um texto e fizessem uma representação dele. O aluno pesquisava na internet histórias interessantes, principalmente de terror, e livros digitais que as professoras indicavam.

Sobre as práticas de leitura no seu cotidiano, Luca ressaltou que não tem muita vontade de ler, mas que precisa ler. Então, como estratégia, procura por histórias curtas como os gibis. O aluno reforçou que não é acostumado a ler e, quando vai à biblioteca da escola, escolhe gibi, os da “Turma da Mônica”. Luca gosta mais de assistir a filmes ou desenhos legendados, jogos no celular, bem como ler matérias nesse recurso tecnológico.

Luca vê a leitura na escola como uma obrigação, em que precisa ler determinado livro para fazer trabalhos. Ressalta que não tem muito tempo de ler em casa. Então, como estratégia, lê um pouco na escola antes de fazer as provas. Disse, ainda, que quando não tem nada para fazer à noite, pega o livro que recebe da escola para fazer a prova bimestral e dá uma “passada” pelas páginas, lendo do começo até o meio, mais ou menos. Luca nunca termina o livro, pois não tem vontade e perde o interesse pela leitura, o que para ele é algo entediante.

Como não tem o interesse e não gosta de ler, ele procura por resenhas dos livros na internet. Dentre suas experiências no fundamental II, leu apenas por completo o livro “O Alienista em quadrinhos”, de Machado de Assis, com a professora de Língua Portuguesa. Ela

lia um capítulo por dia e ele achou a história interessante. Os gêneros que mais despertam interesse em Luca são suspense e terror, mas a escola, segundo o aluno, não propicia essas leituras. Ele prefere filmes que são adaptações de livros, como os do “Harry Potter”.

Em relação ao livro da biblioteca da escola que mais despertou atenção, Luca destacou um livro sobre super-heróis com várias cores, sendo que cada uma representava um elemento da natureza, como vento, fogo e terra. Esses super-heróis ajudavam a natureza, o meio ambiente e resgatavam os animais.

4.3 A narrativa de Maria

Maria, está com quatorze anos, ingressou na escola no sexto ano do ensino fundamental II. Desde pequena, sua mãe sempre leu histórias e ela gostava desses momentos, bem como das leituras que a mãe realizava antes de dormir, que acredita terem despertado seu gosto pela leitura. Na infância, quando ela mesma começou a ler, gostava dos gibis, principalmente os da “Turma da Mônica”. Ela tem vários deles até hoje, pois foram marcantes. Gostava de imaginar as histórias e brincar.

Maria entrou na escola com quatro ou cinco anos. No primeiro ano do ensino fundamental I, lembra da leitura de gibis e das revistas “Ciências Todo Dia”, que contribuíram para seu desenvolvimento como leitor. Essas revistas abordavam assuntos interessantes. Por isso, gostava de ler nas aulas, quando tinha tempo livre. Segundo Maria, essa prática a acompanha, já que gosta de ler livros de diferentes formatos e gêneros a qualquer hora.

Desde pequena, Maria gostava de frequentar a biblioteca e, aos poucos, começou a escolher livros maiores e com menos ilustrações. Lembra, com carinho, de uma bibliotecária que lia para sua turma. Nessas leituras, ela recorda de um livro sobre o folclore brasileiro protagonizado pela “Turma da Mônica”, e das mesas grandes e redondas, próxima à porta, com pufe, em que se sentava com os amigos.

Maria começou a gostar de ler cada vez mais, escolhia vários livros na biblioteca e lembra que, naquela época, leu um livro bem grande para sua idade “A casa mal-assombrada”, de Maria Gonzalez Rouco. Quando não era possível ir à biblioteca, a professora deixava gibis na sala de aula, para que aqueles que se interessassem, ao finalizar as atividades, pudessem realizar as leituras. Essas experiências marcaram a estudante.

Hoje, Maria tem o hábito de ler muito, na escola, entre as aulas, online, quando está almoçando etc. – ela aproveita todos os momentos para ler. Gosta de livros com assuntos variados. Em casa, ela tem uma estante de livros. Ela sempre lê para sua irmã caçula, já que ela está na fase de alfabetização. Maria faz com ela o que a sua mãe fazia quando era pequena, como forma de incentivá-la ao gosto pela leitura.

Maria acha “bem legais” as práticas escolares de leitura, pois é uma forma de incentivar a turma a ler e obrigar a ler outros livros. No entanto, destaca um ponto negativo sobre uma prática que ocorreu recentemente, em que a leitura do livro foi em sala de aula com a professora. Os alunos liam em voz alta, na tentativa de encontrar um espaço para que todos lessem o livro. Tal experiência, para ela, não foi interessante, visto que não compreende muito bem a história quando outra pessoa lê. Ao mesmo tempo, ela acredita que essa estratégia possibilitou que todos lessem o livro por completo, já que todos os colegas estavam na aula.

Maria também comentou que não consegue pensar em uma solução para que todos os colegas leiam o livro todo, já que os professores tentam incentivá-los com a presença de vários textos durante as aulas. Um exemplo, segundo ela, é do professor de História, em suas avaliações. Há textos bons e informativos com o intuito de estimular os alunos a lerem e interpretar – uma prática essa que tem percebido em outras disciplinas. Ademais, ela diz ser uma estratégia “legal”, principalmente em razão da tecnologia, pois as pessoas não estão lendo mais livros e sendo afetadas na interpretação de textos. Ela exemplifica que, durante uma aula, a professora fez um ditado de palavras e muitos de seus colegas não conseguiram escrever até mesmo palavras que estão presentes em nosso cotidiano, ou seja, interfere na escrita e na produção de textos. Com isso, ela salienta a importância de incentivar o hábito de leitura.

No entanto, ela acredita ser difícil trazer uma pessoa para a leitura quando não há vontade, interesse ou hábito. Para ela, a leitura é algo muito individual e mobilizada pelo incentivo e apoio dos pais, se compram livros ou levam à biblioteca. Maria pensa que a escola está fazendo sua parte, com a leitura dos livros bimestralmente, a presença de textos nas aulas, avaliações e as visitas à biblioteca.

Por fim, Maria comentou sobre os livros da biblioteca da escola e a presença de vários títulos que ainda não conhecia e gostou muito, “Fahrenheit 451” de Ray Bradbury e “É proibido ler Lewis Carroll”, de Diego Arboleda. Esses livros possibilitaram ainda mais a reflexão sobre a importância da leitura.

4.4 A narrativa de Pedro

Pedro tem quatorze anos e estuda na escola desde o segundo ano do ensino fundamental I. Em suas lembranças da educação infantil, quando ingressou aos quatro anos de idade, um dos momentos que mais o marcou foi, na pré-escola, quando aprendeu a escrever seu nome. Nessa época, gostava das brincadeiras de amarelinha, pega-pega, brincar no parquinho, os piqueniques ao ar livre e das festas juninas, quando ensaiavam as danças e, depois, apresentavam para os pais.

Lembra que, nos momentos de contação de histórias, a turma se sentava em roda na sala, a professora realizava a leitura e outra pessoa a representava com o fantoche para a turma. Nessa época também, eles levavam livros para casa com uma mascote e, após a leitura, precisavam fazer um resumo, em que a criança ditava, os pais escreviam e a criança entregava para a professora, que dava um visto na atividade.

Pedro aprendeu a gostar de ler por influência de seus tios. Nos seus aniversários, eles sempre o presenteavam com livros e, no cotidiano, sempre o levavam à biblioteca municipal. Segundo ele, sua tia lia as histórias em voz alta e ele acompanhava no livro; quando tinha alguma palavra que não compreendia o significado, perguntava para ela. Contou que tinha muita dificuldade na leitura e escrita de algumas palavras no começo da escolarização, mas que os livros o ajudaram a melhorar esses quesitos. Desde que aprendeu a ler, todas as noites antes de dormir, lia um capítulo do livro que havia escolhido em casa ou da escola.

Sobre as lembranças do primeiro ao quinto ano, comentou com entusiasmo o passeio ao Zoológico, por conhecer pessoalmente vários animais e lanchar com os amigos. Também se recordou que quando estava no segundo ano apresentava muitas dificuldades na leitura e escrita, mas que, no terceiro ano, começou a se destacar justamente pelos momentos de leitura com sua tia. Pedro contou que sua tia tinha uma escola particular para aulas de reforço e curso preparatório. Ela ministrava a disciplina de Matemática para a Escola Técnica Estadual Rosa Perrone Scavone (ETEC) e, diante de suas dificuldades, sua mãe conversou para que ele fizesse as aulas de reforço. Pedro gostava desses momentos com sua tia, pois ela ensinava de um jeito que ele conseguia entender sem precisar ser rápido e trabalhava com os assuntos que não conseguia e com as palavras que não sabia pronunciar.

No quarto ano, a professora solicitava que escolhessem e levassem um livro para casa, sendo que a tarefa seria apresentar para os colegas, na biblioteca, o que achou da história. Ele tinha muita vergonha de falar em público e, mesmo assim, lia o livro todo para, depois, contar

sua história. No quinto ano, realizou os blocos de atividades e participou das aulas online, devido à pandemia da COVID-19, em que as aulas presenciais foram suspensas. Nesse período, Pedro teve mais tempo para ler, por isso, todos os dias, lia entre meia hora e uma hora. Ele lia os livros indicados pela tia e, para a realização das atividades, contou com o apoio dos pais, quando não entendia a tarefa. Também teve um momento na pandemia que, segundo ele, ficou angustiado por não poder sair de casa e procurou muito a ajuda dos pais para saber lidar com esse sentimento.

Pedro contou que o retorno das aulas presenciais ocorreu em setembro de 2021, quando estava no sexto ano e iniciou o Projeto de Leitura na escola. A cada bimestre, os alunos deveriam realizar a leitura do livro escolhido pela professora e, ao final, realizar uma prova, com questões do livro, ou a escrita de um resumo. Dessa forma, em casa, ele organizava a leitura da seguinte forma: verificava a quantidade de páginas e dividia pela quantidade de dias que tinha antes da prova e, todas as noites, antes de dormir, lia um pouco. Disse que para ele é fácil fazer a prova, pois, em se tratando de história, tem boa memória. Comentou que gostou dos livros “Alice no país da mentira” de Pedro Bandeira e “O extraordinário” de R. J. Palacio.

Para incentivar a leitura, segundo ele, os professores estão sempre solicitando que leiam em voz alta. Isso ocorre nas aulas de História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia. Ele diz que, como é tímido, em alguns momentos, acaba gaguejando, mas é algo que contribui para melhorar a timidez.

Além disto, Pedro salientou que a professora tem o hábito de levar a turma à biblioteca da escola. Nesse momento, os alunos podem escolher um livro e levar para casa. Ele conta que para escolher, analisa o título e a sinopse do livro. Deixa-o na mochila e quando finaliza as atividades aproveita para ler. O gênero que mais gosta de ler é ficção, destacando “As crônicas de Nárnia” de C. S. Lewis. Contou, com muita alegria, que no ano de dois e vinte dois, ganhou de sua tia um box com sete livros, ou seja, as sete crônicas e finalizou a leitura de todos no período de quatro meses.

Pedro também gosta de ler histórias em quadrinhos, está sempre em busca de novidades, histórias diferentes e, em datas comemorativas, como aniversário e Natal, pede aos familiares livros como presentes e, quando tem dinheiro, ele os adquire. Ele pesquisa na internet títulos, gêneros ou pergunta para sua tia, que segundo Pedro, continua incentivando-o a ler. Durante a semana ou aos finais de semana, ela leva Pedro e o primo de quatro anos à biblioteca municipal. Devido à variedade de livros, ele se atenta ainda mais nas escolhas, primeiro se está de acordo com a sua faixa etária, depois o título, a sinopse e um gênero diferente do que já está lendo.

Outro ponto que Pedro fez questão de contar é que indicou para sua tia uma série baseada em livro “Desventuras em série” de Daniel Handler, Brett Helquist e Lemonv Snicket e comentou sobre o box de livros, que no momento estava muito caro. Quando teve uma promoção, a tia se lembrou e o presenteou no aniversário. Era um box com treze livros, com cerca de trezentas páginas que, segundo ele, leu em três meses. Desse material, aliás, ele tem muito ciúmes e não empresta para ninguém.

4.5 A narrativa de Vitor

Vitor, que está com quatorze anos, estuda na escola desde o primeiro ano do ensino fundamental I. Na educação infantil, gostava quando a professora levava os alunos para a biblioteca, mas isso acontecia apenas uma vez por mês, no período de uma hora. O espaço tinha muitos brinquedos e livros, principalmente gibis e os que mais despertavam o seu interesse eram sobre futebol e mangás. Lembrou que a professora dizia para escolher apenas um brinquedo e um livro. Preferia os livros que tematizavam a história de Pelé e o Zico; sobre o brinquedo, lembra que era o do Homem-Aranha que estava sentado em um triciclo.

Vitor disse que o livro escolhido na biblioteca ficava com eles por um mês até a próxima visita. Ao retornarem, os alunos se sentavam em roda e cada um comentava sobre a história que tinha lido, além de apresentar um desenho sobre o que aprenderam com a leitura.

Ele também contou, com carinho, sobre as leituras que sua mãe fazia antes de dormir. Ela escolhia um livro, relativamente curto, e lia em torno de duas, três páginas, pois, segundo Vitor, logo dormia. Isso acontecia pelos menos três vezes na semana, pois eles intercalavam com os desenhos da TV Cultura e as histórias da “Chapeuzinho Vermelho” e dos “Três porquinhos”, que a mãe contava oralmente, sem auxílio de livros. Nas noites em que Vitor não conseguia escutar toda a história, no dia seguinte, assim que acordava, a mãe concluía a leitura.

Ao reportar as lembranças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I, Vitor destacou com carinho sobre as sextas-feiras, em que podiam levar brinquedos para a escola e a professora conduzia-os à biblioteca. Lá eles podiam escolher um livro para leitura em casa. No entanto, no quinto ano, esse momento foi interrompido pela pandemia da COVID-19, em que as aulas foram suspensas e aconteciam apenas em formato online.

Vitor recorda que as professoras, do primeiro ao quarto ano, gostavam de levar a turma à biblioteca e que ele adorava, pois, lá havia vários livros sobre futebol. Descreveu o espaço da

seguinte forma: fileiras com gibis, fileiras de livros do tipo de “Harry Potter”, de J. K. Rowling, e outras com livros sobre os acontecimentos no Brasil, sobre as Copas do Mundo, sendo exatamente nessa fileira que se dirigia para pegar livros sobre o Pelé e o Zico, que tinha interesse. Após os alunos escolherem um livro para a casa, tinham como tarefa escrever um texto sobre a leitura e, posteriormente, socializar com a sala. Se o colega gostasse, poderia solicitar para levar o livro, ou seja, era um momento de trocas.

O aluno também fez questão de contar sobre o período de pandemia, quando estava no quinto ano. Relatou que pegou duas vezes a COVID e precisou ficar duas semanas dentro do seu quarto, em isolamento social. Sua mãe comprou CDs para assistir a desenhos e vários gibis, como da “Turma da Mônica Jovem”, de Maurício de Sousa, e, quando não conseguia dormir, de madrugada, pois sentia falta de ar devido à COVID e precisava usar um aparelho, ele ficava lendo.

Vitor comentou que, atualmente, no período da tarde, quando chega do seu treino de futebol e não tem nada para fazer, destina esse tempo às leituras, o que acontece aos domingos, sábados, terças e quintas-feiras. O aluno disse gostar dos gibis da “Turma da Mônica Jovem”, de Maurício de Sousa, livros sobre os acontecimentos no Brasil, futebol, especificamente o brasileiro, e as pesquisas na internet sobre o Flamengo, já que torce para o time.

O aluno também destacou que os professores de História e Língua Portuguesa sempre solicitam que os alunos leiam algum trecho do texto que será abordado em aula; aqueles que têm vergonha de ler são auxiliados pelos professores. Vitor disse que, nesses momentos, ele lê. Já nas aulas de Língua Portuguesa e Práticas de Leitura e Produção de Texto, as professoras levam os alunos à biblioteca, fazem uma roda e cada um lê uma parte do livro do bimestre. No entanto, em um determinado bimestre, os alunos ficaram muito tempo com livro, e a prova demorou para acontecer, o que, segundo Vitor, fê-lo esquecer um pouco sobre a leitura.

Uma história que marcou Vitor foi “Meu pé de laranja lima”, de José Mauro de Vasconcelos, que conta sobre um menino muito bom, mas ao mesmo tempo ruim, que faz apenas as coisas que ele gosta, o que acaba fazendo mal para ele. Segundo Vitor, nem tudo na vida é como cada um de nós queremos. Por isso ele deixa uma mensagem: “Na vida nada é fácil, você não pode escolher só o que quer fazer, sempre tem um propósito diferente na sua vida”.

4.6 A narrativa de José

O aluno José, que está com quatorze anos, estuda na escola desde a pré-escola. Nessa fase da escolarização, relatou gostar muito dos brinquedos presentes no parquinho e das brincadeiras, dentre eles: o balanço, o gira-gira, a gangorra e o esconde-esconde com os amigos. No que se refere à leitura, José destacou que a professora realizava uma roda com as crianças e contava muitas histórias, sendo a do Pinóquio a que mais marcou. Além disso, o aluno também lembrou que levavam livros para a casa e, em alguns momentos na sala de aula, explicavam sobre a história que haviam lido; em outros, apenas entregavam o livro para a professora e se quisessem poderiam continuar lendo. José destacou que sempre teve muita dificuldade para ler e que, em casa, sua mãe o ajudava com as leituras.

Ao ingressar no ensino fundamental I, José disse que, no primeiro ano, gostava de aprender o alfabeto e que a professora falava até uma determinada letra e os alunos tinham que continuar. Outra recordação dessa fase é que a professora escolhia um livro, cada dia um aluno lia um pouco e, assim, todos tinham a oportunidade de participar. Ao concluir a leitura, escolhiam outro livro.

Quanto às práticas de leitura nas séries iniciais, José destacou que gostava de ler sozinho, pois sentia muita vergonha e quando tinha que ler em voz alta começava a gaguejar. Preferia, ler em casa, no quarto ou na sala, quando não tinha muito barulho e que gostava de ler gibis.

Em relação aos momentos de leitura no seu dia a dia, José mencionou não ter muito tempo, já que treina futebol e violão e, nesse caso, lê apenas quando não tem nada para fazer. Quando lê, opta principalmente por notícias relacionadas ao futebol. Aos domingos, orientado por sua mãe, lê a Bíblia pelo celular e gosta de acessar o Facebook e Instagram.

Ao nos reportarmos sobre as leituras nas séries finais, José citou alguns momentos que o marcaram. No sétimo ano, a leitura do livro sobre a era do dinossauro, com destaque na parte em que os personagens se perdem na selva e um deles é quase engolido pelo dinossauro. A leitura do livro “Meu pé de laranja lima”, sobre o qual fez uma avaliação na disciplina Práticas de Leitura e Produção de Texto e conseguiu uma boa nota. Outro momento foi no oitavo ano e fez um trabalho em grupo para a disciplina de história sobre a Revolução Francesa, no formato de slides e que apresentaram em sala de aula. Segundo o aluno, nesse momento, os colegas ficaram caçoando dele, pois ele não conseguia ler por gaguejar muito.

Em Práticas de Leitura e Produção de Texto, José disse que a professora realiza rodas de conversa, em que os alunos leem partes dos livros e comentam. Já em História, quando tem trabalho, o professor solicita que cada aluno, por fileira, leia um pouco e explique o que entendeu, como forma de verificar a compreensão do conteúdo. Essa prática também está

presente na disciplina de Matemática, com o diferencial de que os alunos explicam na lousa o conteúdo, para a sala. No entanto, José não gosta, pois demora para entender a lição e professora precisa explicar mais de uma vez. Em Educação Física, a professora solicita trabalhos para a turma apresentar no pátio ou na sala de aula.

José informou que em todas as matérias os alunos podem ler algo, basta levantar a mão e que em outros casos o professor solicita cada um leia uma parte do texto utilizado na aula e, ao concluir as tarefas, pode realizar leituras. O aluno disse que não gosta de ler para a sala toda e que sempre demora para finalizar a lição, pois lê bastante e não conclui em tempo hábil para realizar outras leituras.

Além disso, José salientou outra estratégia de leitura: o momento cívico, em que cada turma apresenta sobre um tema. No seu caso, abordaram a poluição e, segundo o aluno, passou muita vergonha, mas conseguiu ler.

Além disso, José contou sobre o “Projeto de Leitura”, em que a professora entrega para os alunos um livro, todos recebem o mesmo título e tem o prazo de um mês para concluir a leitura e realizarem uma prova. O aluno pontuou que tem muita dificuldade e que parece não lembrar as coisas no momento da avaliação, então precisa ler mais de uma vez, até entender tudo. Uma estratégia que encontrou foi, aos domingos, ler de três a quatro páginas e fazer um resumo até finalizar todo o livro. No dia da prova, leva esse resumo e, antes de iniciar a prova, realiza a leitura, algo que tem contribuído.

Sobre as leituras e escolhas de livro na biblioteca da escola, José destacou que gostava muito da “Turma da Mônica”, de Maurício de Sousa, já que assistia aos desenhos da personagem e que para selecionar um livro, lê a sinopse e a primeira página como forma de identificar se o começo é bom e assim ler o livro todo. O gênero que mais desperta atenção é aventura, mas que prefere assistir a filmes, como “Velozes e furiosos” com a sua mãe. Também gosta de assistir a “Patrulha Canina” com a sua irmã.

4.7 Convergências e divergências das narrativas

Depois das textualizações, apresentamos uma síntese do que identificamos nos relatos dos alunos, como forma de elucidar os pontos de convergências e divergências presentes nas vozes dos estudantes. Inicialmente, o contato com as transcrições e, em seguida, as

textualizações, nos permitiram esclarecer alguns temas, mesmo que de modo alternado, mas presentes em todas as narrativas. Assim, possibilitamos a definição de dois eixos de análise que correspondem aos objetivos de nossa pesquisa: 1) a constituição dos sujeitos participantes: quem é esse leitor? e 2) se as práticas escolares de leitura têm contribuído na formação de leitores? Partimos para essas discussões.

Iniciando pelo aluno Luca, temos uma narrativa marcada pela ausência do hábito e costume em ler livros no contexto familiar. Em sua voz, o momento de leitura que o marcou foi no período do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I, com a presença da mascote e o livro que levava para a casa e, posteriormente, socializava em sala de aula, com a professora e os colegas. O interesse por gibis nessa etapa da escolaridade permanece até hoje, com destaque para “Turma da Mônica”, mesmo reforçando que não tem interesse e que não gosta de ler, pois acredita ser entediante, uma vez que também destaca ler apenas quando não tem nada para fazer e, mesmo assim, não conclui nenhum livro. No entanto, ele pesquisa na internet resenhas das leituras, enfatiza o gosto por temas relacionados a suspense e terror, bem como filmes e desenhos legendados, pois disse ter contribuído para aprender inglês. Um ponto interessante é que no período de pandemia, Luca lia histórias de terror pelo celular.

O aluno Vitor também traz em sua fala que as leituras ocorrem nos momentos em que não tem nada para fazer, após o treino de futebol. Entretanto, recordou-se que, desde a educação infantil, nas visitas à biblioteca da escola, buscava por gibis que abordavam sobre o referido esporte nas suas escolhas, refletindo o gosto e interesse que tem até dos dias atuais. Todavia, como pontuado, histórias de forma mais profunda, ou seja, com mais detalhes e os períodos históricos. Também mencionou que, pelo menos três vezes por semana, sua mãe lia para ele antes de dormir, tanto histórias de livros como as orais, com destaque para a “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos”. Na pandemia, sua mãe comprava gibis da “Turma da Mônica Jovem” e alguns CDs de jogos, para passar o tempo, já que não podia sair de casa. As pesquisas que Vitor realiza na internet são sobre o Flamengo, buscando informações sobre o time.

No relato do aluno José, igualmente, a leitura ocorre quando não tem nada para fazer e há falta de tempo, pois treina violão e futebol. A dificuldade e o gaguejar para ler se fizeram presentes em vários momentos de sua fala, sendo que, em casa, sua mãe tem hábito de ajudá-lo, mas ele prefere realizar a leitura sozinho. A mãe o incentiva, aos domingos, a ler a Bíblia e, no período de pandemia, separou na rotina o horário para os estudos e a diversão. Em suas leituras, as preferências são por gibis e notícias relacionadas ao futebol. A leitura das redes sociais também se faz presente, registrando que o livro que o marcou foi a “Turma da Mônica”,

já que também assistia a seus desenhos. O aluno destacou que tem um livro de leitura obrigatória da escola e, em seguida, uma avaliação. Por isso, separa os domingos para ler algumas páginas, fazer um resumo e revisar antes da prova. Contou que gosta do gênero aventura, no entanto assiste mais a filmes.

Já na narrativa da aluna Ana, a presença e a influência dos pais na leitura são muito fortes e que, por volta dos quatro anos de idade, liam juntos um pouco por dia – o que acredita ter contribuído pelo gosto e interesse em ler. Ana aproveita cada momento que tem no dia para ler, até mesmo nas trocas de aulas na escola. Além disso, separa um tempo em sua rotina só para isso. Dessa forma, a aluna fez questão de relatar suas estratégias no momento da escolha de seus livros: em casa, tem um espaço que os separa, procura na internet os livros que são indicados para a sua faixa etária, lê a sinopse do livro para verificar se a história é interessante, quando tem dinheiro separa um valor para comprar livros e, posteriormente, faz uma lista dos livros que pretende ler, de acordo com o seu interesse. Ana também organiza um tempo para a leitura obrigatória da escola e daquele que escolhe; sobre esse, ela faz um resumo dos capítulos e lê antes da prova, para lembrar melhor das informações. No entanto, também destacou que, no período da pandemia, perdeu um pouco o interesse por livros, visto que as tarefas ocorriam praticamente de forma virtual e, portanto, esteve mais tempo nas redes sociais. Com o retorno das aulas presenciais, Ana disse que foi retomando o gosto pela leitura dos livros.

Na voz da aluna Maria, os pais também se fizeram presentes desde pequena no incentivo à leitura. Sua mãe lia todas as noites antes de dormir, comprava livros e levava à biblioteca. A aluna acredita que esses hábitos fizeram-na gostar de ler e que, hoje, tem a mesma prática com a irmã mais nova. Recordou com carinho que no primeiro ano gostava de ler gibis, com destaque para a “Turma da Mônica” e a revista “Ciência todo dia”. Com as histórias, gostava de imaginar e a revista permitia conhecer sobre diferentes assuntos. Com o tempo, passou a escolher livros maiores com menos ilustrações. Maria relatou que, em casa, tem uma estante de livros e que aproveita todos os momentos que têm em seu dia para ler. A aluna destacou que devido à tecnologia, a leitura enfraqueceu.

Por fim, no relato de Pedro, outras pessoas também o influenciaram a se interessar pela leitura, nesse caso, foram os tios professores, que compravam livros e levavam-no à biblioteca. A tia, inclusive, tinha uma minibiblioteca em casa e Pedro a visitava para ler as histórias. Atualmente, a tia ainda visita a biblioteca com ele e seu primo de quatro anos de idade, e em datas comemorativas presenteia com livros. Com alegria, disse que o momento mais marcante na educação infantil foi quando aprendeu a escrever seu nome. Todavia, relatou que no primeiro e segundo ano do ensino fundamental I, teve dificuldades para ler e escrever e, mais uma vez,

sua tia o ajudou com aulas de reforço, solicitadas pela mãe de Pedro. Esses momentos foram essenciais para avançar cada vez na leitura. Destacou seus momentos de leitura no cotidiano e que, todas as noites antes de dormir, realiza uma leitura. Suas escolhas ocorrem por meio da sinopse e pesquisa na internet sobre listas e vídeos de livros para a sua idade. Sobre a leitura obrigatória da escola, ele verifica quantas páginas tem o livro e número de dias antes da prova, então separa a quantidade de páginas que vai ler por dia. No período da pandemia, não foi diferente, pois separava um momento para ler um capítulo do livro. Ele concluiu dizendo que sempre deixa um livro na mochila e, quando termina as atividades, começa a ler.

Nessa síntese, notamos as convergências presentes nas narrativas dos três alunos. De forma específica de Vitor e José, as leituras ocorrem em momentos que não tem nada para fazer, assim como o gosto e interesse por gibis e notícias relacionadas ao futebol. Além disso, há o relato sobre os momentos em que as mães contribuíram nas leituras de seus filhos. Já na fala de Luca, a leitura aparenta ser uma tarefa árdua e nada prazerosa, enfatizando que não foi acostumado e que não tem interesse em ler. José e Ana utilizam a mesma estratégia para a leitura do livro obrigatório da escola, ambos realizam a leitura dos capítulos e fazem um resumo e levam para ler antes da prova.

Por sua vez, sobre as divergências, Ana, Maria e Pedro têm na rotina um momento que a leitura se faz presente, o uso da internet corresponde à busca de livros de acordo com a classificação indicativa, o interesse por livros mais complexos e com menos ilustrações. Todos destacaram o gosto pelo gibi na infância, mas alguns deles permanecem nessas leituras ou buscam por filmes e jogos.

Posteriormente, apresentamos uma sessão dedicada à análise das narrativas dos alunos.

5. DISCURSOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR POR MEIO DAS NARRATIVAS DE ALUNOS

Neste capítulo, nos dedicaremos à análise de dados proveniente das entrevistas narrativas realizadas com os estudantes participantes da pesquisa. Em nosso estudo, as entrevistas são entendidas na concepção dialógica da linguagem, uma vez que o objeto das Ciências Humanas, de acordo com Bakhtin (1997, p. 395) é “o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”.

Diante disso, o objetivo principal deste trabalho foi compreender como os alunos do 9º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal, se constituem como leitores. A pesquisa ainda teve como objetivos específicos: 1) compreender as influências do contexto social na constituição dos alunos como leitores e 2) compreender as contribuições das práticas escolares de leitura na constituição dos alunos como leitores. Como já destacado anteriormente, concebemos a leitura na perspectiva dialógica, como prática social, que ocorre a interação entre leitor, texto e autor, considerando as experiências culturais e sócio-históricas do sujeito, que se constitui nas relações. Dessa forma,

Nesse jogo entre o texto e o leitor, a palavra escrita e a quem lê estabelecem uma interação a partir de uma experiência que pode ser bastante significativa, possibilitando, portanto, a condição para uma recepção estética da obra literária, em que o leitor tem um papel criativo a partir dos seus conhecimentos prévios, da sua sensibilidade e do contexto em que ele e a obra se inserem, tornando, pois, insubstituível o prazer proporcionado pelo contato direto com o livro (Carvalho, 2014, p. 172).

Considerando todo esse cenário, no que se refere à leitura, realizamos uma análise das convergências e divergências nos enunciados dos alunos de modo a associá-los às unidades temáticas de análise. Assim, o levantamento deu origem a dois eixos a serem abordados que estão atrelados aos objetivos da presente pesquisa. No primeiro, temos “A constituição dos sujeitos participantes: quem é esse leitor?” e discutimos sobre a presença da leitura na vida dos estudantes até o 9º ano do ensino fundamental – etapa da escolaridade em que ocorreu a entrevista. No segundo eixo, temos “As práticas escolares de leitura têm contribuído na formação de leitores?”, em que tecemos considerações a respeito das práticas de leitura no contexto escolar, no qual a pesquisa foi realizada, com o intuito de buscar indícios se essas práticas têm contribuído na formação de leitores.

5.1 A constituição dos sujeitos participantes: quem é esse leitor?

Neste trabalho, discorreremos que os sujeitos são constituídos a partir de suas relações com os outros. É nas relações dialógicas e *alteritárias* que vamos significando o mundo a nossa volta. Nesta seção, buscamos trazer algumas considerações sobre como estudantes de um 9º ano de uma escola pública municipal foram significando o ato de ler, como a leitura faz parte de suas vidas, e que sentidos essas leituras têm para si. Apresentamos, primeiramente, um excerto da narrativa de Ana que enuncia:

Quando eu era pequena, meus pais sempre já tentavam fazer com que eu comesse a ler já, antes de entrar na escola, porque é um pouco complicado quando a gente entra no primeiro ano, aí tem que ficar aprendendo a ler, muita gente tentando a aprende a ler. Então meus pais já sempre tentavam fazer com que eu comesse a ler, comesse a escrever antes de entrar na escola, desde pequeninha, uns 4, 5 anos e daí eu já sempre, eles sempre me ajudavam, me influenciavam. Toda vez que eu ia para a casa do meu pai, ele já pegava assim e ia escrevendo as palavras e eu ia tentando ler, tentando formar as sílabas e aí foi assim que eu fui aprendendo a ler antes de entrar na escola. E quando eu era pequena também, depois já quando eu já tinha entrado na escola no primeiro ano, a minha mãe e meu pai sempre me chamavam para ir lendo um pouco, pelo menos um pouco por dia, tipo pegar um livro de casa, ir contando a história ou então pedir para eu ir lendo para ela, sabe? Então minha mãe sempre pediu para eu ir lendo e ter um pouco de contato com isso, sabe? E para não ficar só brincando ou fazendo algumas outras coisas e ter contato com um livro e as coisas. Então meus pais sempre me influenciaram assim, desde pequena.

Observamos nesse excerto que Ana traz uma definição de leitura que a atravessa desde os tempos de infância. Sua concepção de leitura está ancorada na sua história, em suas vivências, em especial com a família. Isso nos remete a Bakhtin (2010, p. 66) quando menciona:

o homem começa a viver-se por dentro, encontra na mesma hora os atos — os de seus próximos, os de sua mãe - que se dirigem a ele: tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. E nos lábios e no tom amoroso deles que a criança ouve e começa a reconhecer seu *nome*, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que lhe servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto *coisa-aqui*, são as palavras de um ser que a ama.

Por meio das interações com os familiares, mais especificamente o pai e a mãe, Ana passa a ler o mundo ao mesmo tempo que passa a significá-lo. Um exemplo disso ocorre quando afirma que os pais tentavam fazer com que ela comesse a ler antes de entrar na escola, porque,

nas palavras dela, “*é complicado entrar no primeiro ano e ter de aprender a ler, quando há muitos estudantes tentando*”. Por trás do dito, o não dito: Ana reconhece que nem todos terão as mesmas oportunidades na escola e na vida para a constituir-se como leitor.

Maria, sua colega de turma, também afirma que sua constituição como leitor passou, primeiramente, pela família. Em suas palavras:

Eu sempre gostei bastante de ler e a minha mãe lia bastante para mim quando eu era pequena, e que hoje eu também leio para a minha irmã. E eu gostava de ter esse tempo com a minha mãe também, e eu gostava muito das histórias, eu gosto muito de arte e a leitura é uma das que eu mais gosto, e desde sempre eu gostava bastante, a minha mãe lia para mim e quando eu comecei a ler melhor, eu gostava muito de ler gibis, principalmente da “Turma da Mônica”, eu tenho vários e eu tinha ainda mais antes. Na escola também, quando a gente podia pegar alguns livros eu acabava pegando uns gibis e eu gostava muito de ler; eu lia bastante, eu acho que eu sempre gostei muito dos livros e das histórias, dessa parte de imaginar elas, por que eu sempre fui uma pessoa que gostava de imaginar e brincar muito, e aí eu gostava muito das histórias de como elas nos davam essa brecha para imaginar, sabe? E então eu sempre gostei muito. Quando eu era pequenininha a minha mãe lia bastante para mim e principalmente antes de dormir, eu acho que isso fez com que eu gostasse bastante e pegasse esse gosto pela leitura.

Nos enunciados de Maria, observamos que o gostar de ler passa pela figura da mãe primeiro e, somente depois, pela escola. Por diversas vezes, nesse excerto da narrativa, a estudante afirma que a mãe lia para ela. Essa relação de ler quando era pequena, ler antes de dormir, ter esse tempo com a mãe foi se tornando de tal forma tão afetiva que a aluna passa a significar a leitura como um momento prazeroso que precede o modo como significa a leitura. De acordo com seu enunciado: “*Isso fez com que eu gostasse bastante e pegasse esse gosto pela leitura*” – o que se torna revelador quando observamos que ela busca reproduzir esse sentido ao ler também para a irmã.

Pedro também destaca a influência dos familiares na sua constituição como leitor:

Ah! Meus tios são professores, então tive muita influência deles, incentivando a ler, eles sempre me deram livros e sempre me levaram em bibliotecas para ler. Que eu me lembre a partir, quando eu tinha 7 anos eles já me levavam, nos meus aniversários eles davam livros e eu sempre gostei de ler. Minha tia na casa dela tem tipo uma minibiblioteca, então eu ia lá para ler. Ah! Eu, ela lia e eu lia junto, eu acompanhava a leitura dela, então eu gostava. Ela ia falando, lendo para mim em voz alta e eu ia acompanhando e algumas palavras que eu não entendia eu perguntava para ela. Ah! Por ter tios professores foi boa, eles me ensinaram algumas coisas que eu ainda não sabia, que tinha aprendido na escola, ao mesmo tempo eu gostava de aprender aquelas coisas que não tinha aprendido ainda.

Nas palavras de Pedro, fica evidente sua facilidade de acesso aos livros através dos tios que, segundo ele, são professores. O estudante afirma que foi influenciado e incentivado pelos

tios a ler, os quais o presenteava com livros, acompanhava a leitura de Pedro e levava-o à biblioteca, possibilitando que ele conhecesse outros espaços e gêneros variados de leitura. Situações como essa confirmam que a constituição do sujeito acontece na relação com o outro. Todavia, podemos questionar: como essa constituição ocorre nas famílias em que, por questões financeiras, desinformação, formação dos pais ou responsáveis, as crianças não têm acesso aos livros e as bibliotecas? Sabemos que a família é a primeira agente na mediação da criança com a leitura. Entretanto, quando isso não ocorre, cabe à escola desempenhar um papel mais efetivo nesse processo de inserção no mundo da leitura. Por isso, o papel do professor é propiciar situações e momentos em que o ato de ler esteja presente na sala de aula, com o intuito de despertar e incentivar no estudante o gosto pelas mais diversas leituras. O estudo de Rodrigues (2009) reforça essa importância do docente, quando apresenta:

O professor deve ser leitor e precisa dispor de um repertório mínimo de leituras para atuar em sala de aula, não só como mediador entre texto e aluno, mas como leitor competente, capaz de reconhecer os recursos expressivos da leitura e adequá-las a realidade de seus alunos (Rodrigues, 2009, p. 3).

Do mesmo modo, Carvalho (2014, p. 175) salienta que cabe aos professores “estimular a interlocução entre nossos alunos-leitores e o texto, de modo que eles criem uma postura ativa diante do que leem”, propiciando estabelecer relações entre o passado e o presente, com vistas para uma leitura consciente e reflexiva.

As condições de Ana, Maria e Pedro, que dizem terem uma experiência vivificadora com a leitura desde a infância mediada pelos familiares – mãe, pai, tios, irmã – não são as mesmas de outros entrevistados. Vitor, por exemplo, apesar de narrar que sua mãe buscava ler histórias para ele dormir quando era pequeno, não atribui à essa prática uma vivência positiva que o fizesse gostar de ler:

Ela, ela pegava um livro mais curto para não ser muito longo, aí sempre quando lia duas páginas, três páginas eu já dormia, aí ela parava. Ela lia para mim, ela pegava um livro mais curtinho tipo de dez páginas é da “Turma da Mônica”, aí eu era muito fácil de dormir, ela lia três páginas eu já dormia já.

Não era todo dia, era umas três vezes por semana, por causa que tinha noite que eu dormia é assistindo desenho, da sessão da noite, é da Cultura, e depois eu acordava, aí antes de ir para a escola ela eu terminava essa leitura que ela fazia antes.

Diferente de Ana que adorava ouvir histórias, Vitor não se empolgava com as leituras feitas pela mãe. Ao contrário, dormia: “*Ela, ela pegava um livro mais curto para não ser muito longo, aí sempre quando lia duas páginas, três páginas eu já dormia, aí ela parava*”. A leitura

parece, nas palavras do estudante, ser sempre interrompida, mesmo sendo, como ele a classifica, curtinha ou, de certa forma, trocada pelas telas (o desenho, a sessão da noite etc.).

Outros, como Luca, dizem que não foram acostumados a ler livros e que a leitura se fez presente por meio de outros instrumentos como os desenhos, a internet etc.

Eu nunca fui muito acostumado a ler livro assim, sempre lia mais na internet ou assistia mais desenho assim com legenda, tanto que eu aprendi mais inglês por isso, eu ganhava vários livros, acho que devo ter alguns guardados dos super-heróis, dos “Vingadores”, mas eu nunca fui acostumado a ler assim. Tem filmes legendados ou desenhos assim que eu assisto, nos jogos que eu jogo no celular ou em matérias que eu leio no celular também.

Na voz de Luca há indícios de que não houve o incentivo à leitura de livros impressos, por parte da família, no entanto, não quer dizer que o aluno não lia. Pelo contrário, buscou outros recursos como a internet e os desenhos com legenda, em que a leitura se fez presente. Diante disso, é importante destacar o estudo de Pereira (2012, p. 5):

Nos suportes virtuais, a leitura também se transforma e adquire novas estruturas, significações e ações, promovendo mudanças os modos de ler, analisar e entender um texto. O leitor passa a interagir com o autor e com o próprio texto, e sua atuação também interfere nos processos de interpretação.

Carvalho (2014, p. 175), por sua vez, considera que na “perspectiva bakhtiniana, na atividade de leitura, não existe destinatário abstrato, tampouco o texto pode ser visto apenas como um produto cultural fechado a múltiplas interpretações em um processo de compreensão passiva”. O ato de ler não diz respeito a reproduzir a fala do autor, mas, a partir do contexto social e das concepções do leitor, apresentar uma atitude responsiva ativa.

Assim, como Luca, nas vozes seguintes dos entrevistados, o contexto no qual estão inseridos também apresentam indicativos de que os suportes digitais estão presentes, sejam nas pesquisas por livros físicos, quanto as leituras diversificadas e por meio do uso de celulares. Nesse caso, nas palavras de Vitor, destaca-se o uso da internet, em que a ferramenta contribui nas pesquisas e buscas por livros sobre futebol:

Eu sempre pesquiso na internet qual o livro que mais fala sobre o Flamengo, né? Eu gosto do Flamengo eu sempre procuro um livro que fala mais sobre o Flamengo, aí eu falei para a minha mãe comprar um para mim...

Essa estratégia também é observada nas palavras de sua colega, Ana, em que o recurso da internet auxilia nas pesquisas sobre livros recomendados para a sua idade.

sempre procuro recomendação na internet de livros, de pessoas que recomendam livros para a minha classificação indicativa, livros que eu acho que a história é interessante.

José enuncia que suas leituras ocorrem em dia específico da semana e, algumas delas, são sugeridas pela mãe, através das mídias digitais:

Mais de domingo, leio pelo celular eu gosto mais de ler a Bíblia, que minha mãe fala para ler, até coisa no Facebook, Instagram.

É interessante observar nas falas dos entrevistados, como a busca pela leitura se modifica não apenas pelo contexto social no qual estão inseridos, mas pelo contexto histórico que também é um fator preponderante. As leituras realizadas pelos estudantes eram feitas por meio dos gibis e foram se tornando livros mais complexos ou a partir da sua autonomia na escolha de textos de interesse, inclusive utilizando como recurso a tecnologia, especificamente a internet. Exemplo disso é o caso de Vitor, que afirma: *“Eu sempre pesquiso na internet qual o livro que mais fala sobre o Flamengo”*. Sua colega Ana também realiza pesquisa por livros na internet: *“sempre procuro recomendação na internet de livros”*. José realiza suas leituras através dos meios tecnológicos *“leio pelo celular. Eu gosto mais de ler a Bíblia, que minha mãe fala para ler, até coisa no Facebook, Instagram”*.

Assim, os alunos destacam o modo como leem, indicando-nos a presença da leitura por meio da tecnologia. Vale destacar que, nos dias atuais, com a evolução dos meios tecnológicos, é importante compreender sobre o desenvolvimento das práticas digitais de leitura. Segundo Lacerda e Xavier (2023, p. 164), essa prática tem se consolidado, principalmente entre os jovens, em que a *“cibercultura é uma realidade e engloba as mais diferentes práticas, as atitudes, os modos de pensar, de agir e de valorar os meios digitais”*. Sendo assim, a prática de ler na internet se faz presente para muitas pessoas que trabalham, comunicam, estudam; e esse espaço agora é visto como a oportunidade de realizar leituras variadas. Deste modo, os autores pontuam que:

O ciberespaço compreende o lugar de leitura na rede, nas mídias digitais, nos grupos de *whatsapp*, no *instagram*, no *facebook*, nas plataformas de leitura e escrita (domínio público e *wattpad*). É o texto, muitas vezes o mesmo texto, tantas vezes lido, trabalhado com tarefas de diferentes análises ou leituras impostas e propostas pelo currículo, todavia, é também um texto novo, sempre diferente e capaz de atingir de forma singular cada leitor ou o mesmo leitor (de maneiras e sentidos diferentes) naquele momento único de leitura nos espaços virtuais de interação (Lacerda; Xavier, 2023, p. 164, grifo no original).

Na fala de José, há os indícios de que o ciberespaço faz parte de seus modos de ler, de conhecer e de se apropriar do que lhe é de interesse “*leio pelo celular eu gosto mais de ler a Bíblia, que minha mãe fala para ler, até coisa no Facebook, Instagram*”. Dessa forma, o ciberespaço está sendo utilizado pelos sujeitos para o ato responsável de ler, é um caminho diferenciado que possibilita o aprendizado e o desenvolvimento (Lacerda; Xavier, 2023).

No entanto, há de se considerar que o contexto familiar é outro contexto, onde os sujeitos participam e, em se tratando de leitura, a interação face a face está presente. Ana fez questão de destacar como eram esses momentos com seus pais:

*Eles sempre me chamavam assim, quando eu estava fazendo alguma coisa e eles me chamavam, e eu ia lá, sempre me ajudavam, sempre pediam para eu ler para eles ou eles liam para mim. E eles sempre me chamavam assim, para a gente ter esse momento juntos e lendo, tipo juntos.
A gente lia bastante livro infantil e livro que contava história, ensinava as coisas, sabe? Tipo, ensinava sobre lições de vida e infantil mesmo, tipo de história de princesa essas coisas que criança gosta.*

Assim, José também se recorda dos momentos em que sua mãe o auxiliava nas leituras: “*Minha mãe me ajudava tinha dia, daí eu também lia sozinho, porque sempre tive dificuldade.*”

Nos enunciados dos alunos, observamos o papel que a leitura desempenha em cada contexto social. Na voz de Ana, os pais dela concebiam a leitura, não como o simples ato de aprender a ler, mas propiciar um momento de família reunida para a leitura, bem como, através das histórias infantis, de ensinar sobre lições de vida. Já na voz de José, a leitura com sua mãe ocorria em alguns momentos e estava voltada a auxiliá-lo em suas dificuldades, ou seja, não como uma forma de incentivar o gosto pela leitura. Para o aluno, a leitura com a mãe seria uma forma de reforçar sua dificuldade, visto que a ajuda ocorria nessas situações em que não conseguia ler ou compreender sozinho. Assim, nas narrativas dos sujeitos, observamos o que expõem Morais e Silva (2018, p. 208):

Para cada indivíduo há um contexto de vida e múltiplos processos de formação como leitor. Estes podem acontecer em meio à complexidade e tensões vividas, na multiplicidade dos espaços/tempos e na tessitura das relações. Para este tecer não há receita, muito menos linearidade nas trajetórias percorridas. Por isso, alguns podem relatar experiências de formação leitora onde o pano de fundo é o seio da família. Outros, que não perceberam a existência de uma figura incentivadora desse processo. Outros podem narrar a escola como lugar de encontro com a leitura. Outros, ainda, podem dizer que se formam leitores pela vida afora.

A família é crucial na mediação com a leitura e em propiciar momentos ou situações em que ela esteja presente, como na fala de Pedro:

*O meu primo, ele tem quatro anos e ele gosta bastante de ir na biblioteca, principalmente para ler na área infantil lá em cima, então as vezes quando ele pergunta para minha tia se ele pode ir à biblioteca, ela me chama.
Ah! Meu primo e minha tia costumam ficar na parte de cima, que é área infantil, eu fico na parte de baixo que tem o infanto-juvenil, daí eu escolho o título como eu faço aqui, mas por ter mais variedade eu escolho com mais precisão.*

Nos enunciados de Pedro, observamos o quanto a leitura é concebida por sua tia como importante, visto que não propicia apenas o contato com o livro impresso, mas oportuniza conhecer outros espaços em que a leitura também se faz presente, como as visitas à biblioteca da cidade. O aluno descreve como o ambiente está organizado, tendo a área infantil e infanto-juvenil separadas, pontuando a variedade de livros que encontra, contribuindo, de certa forma, para que haja uma seleção criteriosa daquilo que se pretende ler. Assim sendo, observamos a importância do outro e as relações estabelecidas na constituição do sujeito.

Do mesmo modo, é possível observar na voz de Ana a importância em estabelecer relações, de modo que contribuam na formação do sujeito leitor ativo:

Às vezes as minhas amigas pegam algum livro e elas leem, e daí quando a gente vem de novo elas falam: - Ah! Pega esse livro porque eu já li, porque ele é legal então eu costumo pegar também porque elas recomendam, ou porque eu conheço a história por autor, ou por recomendação também das minhas amigas, e as professoras também recomendam.

O enunciado de Ana evidencia o papel do outro, nesse caso, das amigas: “*Às vezes as minhas amigas pegam algum livro e elas leem, e daí quando a gente vem de novo elas falam: - Ah! Pega esse livro porque eu já li, porque ele é legal*” e das professoras “*e as professoras também recomendam.*”. Neste contexto, as amigas e professoras estão contribuindo na formação leitora de Ana, apresentando e incentivando a novas leituras, em que o ato de ler é “*uma prática social construída nas interações verbais dos sujeitos que a constituem*” (Carvalho, 2014, p. 177, grifo no original).

A autora complementa sobre a importância de, nos espaços de interlocução entre autores, leitores e professores, os mediadores do processo estejam presentes,

de modo que as experiências, os repertórios intelectuais e os discursos de toda essa comunidade leitora se cruzem nessa atividade real e heterogênea da linguagem, na qual os enunciados também heterogêneos possam caracterizar um espaço em que várias vozes sociais possam se opor, se contradizer e revelar as diferentes formações sociais que permeiam os discursos que ali se encontram (Carvalho, 2014, p. 177).

Diante disso, é interessante observar como os alunos entrevistados utilizam da leitura, a partir de suas experiências e como elas têm contribuído na busca e interesse pelo ato de ler. Na voz de Luca, é possível verificar que a prática de leitura é algo enfadonho e que não houve o incentivo para ler *“Porque eu acho muito entediante ler, nunca tive o hábito de ler”*.

Essa colocação de Luca é reforçada nas palavras seguintes, em que a leitura é vista pelo aluno como obrigatória, o que pode contribuir pelo desinteresse em leituras diversas, prevalecendo as escolhas, ainda, por gibis.

não tinha muita vontade de ler, mas eu tinha que ler, lia mais aqueles pequeninhos de gibi, assim... livro eu não sou acostumado de lê não, mas quando eu venho na biblioteca a maioria das vezes eu pego gibi, assim da “Turma da Mônica”.

A voz de Luca nos convida a refletir a leitura com olhar no contexto e nas interações dos sujeitos, como forma de compreendê-la nas histórias vividas. Assim, como destacam Moraes e Silva (2018, p. 208): “Investigar os sentidos da leitura para certos sujeitos, nos ajuda a compreender os significados produzidos por cada um, dialeticamente, ao longo da vida”.

O sentido da leitura para Luca é de uma prática forçada: *“mas eu tinha que ler”*. Em outras palavras, uma leitura obrigatória e impositiva que não foi incentivada e a ele possibilitado o encantamento pelo ato de ler: *“livro eu não sou acostumado de lê não”*. Esse posicionamento sobre a leitura e o livro está, muitas vezes, relacionado a propostas sem sentido ao leitor. Essa observação é reforçada nos estudos de Carvalho (2014, p. 174), que afirma que “um dos possíveis motivos apresentados pelos jovens em relação ao desinteresse pela leitura é fato dessa prática não fazer sentido em suas vidas”.

Desse modo, nas palavras de Luca, há indícios de que ele não foi incentivado a ler, a princípio pela família, quando diz *“nunca tive o hábito de ler”*. Na escola, onde poderiam despertar o gosto e interesse pelo ato de ler, verificamos no enunciado de Luca uma prática obrigatória, *“mas eu tinha que ler”*. Sendo assim, para Luca a leitura parece não contribuir, significar, ter importância.

Entretanto, Vitor enuncia que, aos poucos, foi ampliando seu repertório de leitura. O gosto, que antes prevalecia por gibis, passa também para livros que reportem sobre assuntos de futebol.

os livros eu gosto mais do tipo, da “Turma da Mônica Jovem”, sobre futebol que agora tem bastante livro sobre futebol, que é mais profundo que conta mais a história, os acontecimentos do Brasil, o futebol brasileiro, aí eu gosto muito de ler esses livros.

Maria, outra entrevistada, relata que suas escolhas para ler também eram por gibis, mas aos poucos e com uma leitura frequente foi se interessando por livros mais complexos.

eu pegava muito gibi para ler e eu sempre gostei de ler nas aulas e quando tinha tempo livre eu lia e aí eu faço isso até hoje. Também eu leio muito na escola, principalmente porque é um tempo que eu tenho, então isso faz com que eu leia mais, porque eu leio a qualquer hora, em vários formatos também, então eu sempre lia um pouco no intervalo, um pouco entre as aulas, quando eu terminava as lições. Então eu gostava muito de ir à biblioteca também, ainda gosto bastante e eu sempre gostava de pegar os livros, e aí com o tempo eu fui pegando os livros maiores e com menos ilustrações.

Nas vozes dos alunos, observamos, inicialmente, o predomínio pela leitura de gibis. De certa forma, as histórias em quadrinhos é um gênero textual atrativo aos que estão iniciando o processo de leitura, sendo histórias que apresentam tanto elementos visuais quanto textuais, em sequências de quadros. Entretanto, com a ampliação do repertório, os entrevistados pontuaram que, aos poucos foram se interessando por livros com menos ilustrações e com temáticas variadas. Volóchinov (2021, p. 232, grifo no original) ressalta que:

Por isso não se pode falar que a significação pertence à palavra como tal. Em sua essência, ela pertence à palavra localizada entre falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro.

Assim sendo, os enunciados de Vitor e Maria mostram que a leitura é significada de modo diferente por eles, levando em conta as interações que estabeleceram com os outros. Dessa forma, ao interagir com outros discursos, escritos ou orais, os estudantes participam ativamente desse processo, pois não recebem as indicações de forma passiva. Antes de ler, buscam sobre o assunto, em diversos formatos, como menciona Maria: “*porque eu leio a qualquer hora, em vários formatos também*”, e Vitor que expressa com convicção as leituras que mais despertam seu interesse: “*livro sobre futebol, que é mais profundo que conta mais a história, os acontecimentos do Brasil, o futebol brasileiro, aí eu gosto muito de ler esses livros*”. Essa postura dos entrevistados perante suas leituras foi possível através do contato com os diversos outros: família, escola, amigos, redes sociais etc.

Dessa forma, destacamos outras palavras de Maria sobre como a leitura também é significada em seu dia a dia:

também gosto muito de ler online, porque dá para ler em outros momentos, como por exemplo, quando estou almoçando, eu gosto de ler também, então eu aproveito várias partes do meu dia para poder ler e aproveitar esse momento, vários textos sobre assuntos que eu me interesse de aprender, coisas e estudar.

Como mencionado anteriormente, desde a infância, Maria teve forte influência da mãe para ler. Assim, observamos nos enunciados da aluna que esses momentos de interação foram significando e contribuíram para que desenvolvesse esse hábito e gosto pela leitura. Hoje, ela aproveita todos os momentos de seu dia para ler sobre assuntos variados, seja para aprender algo ou estudar.

Ana menciona que foi ampliando seu interesse em leituras mais complexas, o que contribuiu para destacar as coleções que mais gosta, inclusive algumas delas, presentes na biblioteca da escola.

eu gostei bastante deles, que são é da coleção de Por Sam Jackson, sabe? Eu gosto bastante da coleção Amanda, foi um dos primeiros livros que eu li por interesse e eu acho bastante especial, porque eu gosto bastante, e aqui também tem alguns dessa coleção, tem “A menina que roubava livros” [...] tem bastante livro que eu acho muito legal que eu gosto bastante aqui na biblioteca.

Assim como Ana, seu colega Pedro também se interessa por coleções de livros. Nesse caso, contou com entusiasmo sobre um box que ganhou do gênero ficção:

As crônicas de Nárnia, em 2022 a minha tia me deu ele, um box com sete livros, com as sete crônicas daí eu comecei a ler e eu terminei em quatro meses.

Carvalho (2014) destaca que o leitor, ao reconhecer-se no processo de leitura, dará novos sentidos e valores ao texto, de modo a posicionar ativa e criticamente, perante a leitura e sua vida. Para Hoppe (2014), ler é mais do que simplesmente decodificar símbolos. Faz-se necessária a “interação do leitor como o texto e com o autor, extrapolando o universo linguístico do texto” (Hoppe, 2014, p. 29). Assim, a leitura propicia a interação entre os seres humanos, promovendo a reflexão sobre variados assuntos, contribuindo na formação do leitor crítico (Hoppe, 2014).

Discutimos anteriormente, sobre as leituras no ciberespaço, entretanto, na voz de Ana: “eu gostei bastante deles, que são é da coleção de Por Sam Jackson, sabe? Eu gosto bastante da coleção Amanda” e nas palavras de Pedro “As crônicas de Nárnia, em 2022 a minha tia me deu ele, um box com sete livros, com as sete crônicas, daí eu comecei a ler e eu terminei em quatro meses”, observamos que há indícios de como o livro impresso se faz presente, reforçando que esse hábito e interesse somente se mostrou possível em razão do incentivo e as

condições econômicas dos pais e familiares, em adquirir livros; tal como destacou Ana: *“Eu, assim toda vez que eu tenho algum dinheiro eu tento separar um pouco de dinheiro para comprar algum livro novo, as vezes não dá porque o livro está meio caro”*.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹⁰, de 2024, destacou como um dos resultados: “quanto maior a escolaridade e a renda, maior é o hábito de leitura de livros”; uma tendência observada desde 2007. Entendemos que a compra de livros novos, atualizados e de acordo com a faixa-etária, das crianças e adolescentes, seja em lojas físicas ou online, não é uma realidade para todos, mesmo com a alternativa pontuada por Ana: *“assim de desapego, sabe? Porque tem bastante gente que desapega de livros e eles estão em bom estado”*. Faz-se necessário um investimento que, em muitos lares brasileiros, devido à condição socioeconômica é inviável.

Contudo, cabe à família não apenas fornecer os livros para as crianças, mas incentivá-las a ler. Nas palavras de Luca, embora ganhasse livros, não teve incentivo para lê-los: *“Eu nunca fui muito acostumado a ler livro assim...eu ganhava vários livros..., mas eu nunca fui acostumado a ler assim”*.

Assim como Luca, seu colega José menciona que as leituras com sua mãe aconteciam para auxiliá-lo em suas dificuldades *“Minha mãe ajudava tinha dia...porque sempre tive dificuldade”*. Além disso, há indícios nas palavras do aluno de que outras atividades, nesse momento, são prioridades e a leitura acaba ficando para quando ele não tem outra coisa para fazer.

Nos relatos de Luca e José, o incentivo da família para a leitura não se fez tão presente, visto que Luca até ganhava livros, mas não tinha incentivo e José tinha o auxílio apenas nos momentos de dificuldades. Ademais, ele até lê, mas quando não tem nada para fazer, ou seja, não tem o hábito de leitura. Desse modo, verificamos cada vez mais o papel crucial que a escola tem em incentivar os estudantes a criarem o gosto e interesse pela leitura e ampliar o repertório daqueles cujo ato de ler se faz presente no contexto familiar. Na próxima seção, discutiremos sobre como a leitura tem sido trabalhada na escola a partir das vozes dos estudantes.

5.2 As práticas escolares de leitura têm contribuído na formação de leitores?

¹⁰ Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

O foco de análise neste eixo busca indícios nas vozes dos alunos entrevistados se as práticas escolares de leitura têm contribuído na formação de leitores, considerando que o professor é o fundamental mediador no processo de leitura e responsável por “estimular a interlocução entre nossos alunos-leitores e o texto, de modo que eles criem uma postura ativa diante do que leem” (Carvalho, 2014, p. 175). Para tanto, o estudo de Santos (2008) pontua que as atividades propostas que visam incentivar a leitura devem ser realizadas por meio de uma leitura crítica das condições de vida dos estudantes, com o intuito de conciliar ensino e vida, escola e cidadania. Nesse sentido, retornamos à fala de Vitor, pontuando sobre uma prática da professora da educação infantil, em levá-los à biblioteca uma vez no mês:

Era muito legal, quando a professora falava que ia levar a gente eu ficava ansioso, muito ansioso por causa que ela levava a gente só uma vez por mês, aí ficava 1 hora na biblioteca, aí a professora falava para a gente fazer uma coisa, pegar só um brinquedo e só um livro, aí eu escolhia um livro né, que falava sobre o Pelé e sobre o Zico, aí eu pegava esse livro e o brinquedo eu pegava Homem-Aranha, que estava sentando no triciclo, aí eu brincava com meus amigos.

A partir da voz de Vitor é possível observar a ansiedade em visitar a biblioteca da escola, por ser apenas uma vez por mês: “*eu ficava ansioso, muito ansioso por causa que ela levava a gente só uma vez por mês*”. Essa situação leva-nos a refletir sobre a importância de as propostas, principalmente quando nos referimos à formação de sujeitos leitores ativos, serem planejadas com intenção. Como apresentam Balsan e Silva (2020, p. 3), “a leitura é um processo que envolve compreensão” e, portanto, a necessidade de atividades adequadas, pensadas e elaboradas pelo mediador de modo intencional a fim de permitir que a criança aprenda como é a relação do leitor com o texto e como compreendê-lo. Dessa forma, reconhecemos a relevância do papel do professor em propiciar atividades significativas para despertar nos alunos o gosto pela leitura

Outro ponto importante a ser destacado nas palavras de Vitor é o indício de que o espaço da biblioteca era visto para brincadeiras e não efetivamente o incentivo à leitura dos alunos, quando diz “*aí a professora falava para a gente fazer uma coisa, pegar só um brinquedo e só um livro*”. Evidentemente, o ato de ler pode ser realizado de forma lúdica e atrativa, principalmente para as crianças que estão iniciando esse processo de conhecer o mundo dos livros e da leitura. No entanto, entendemos que a biblioteca é um espaço propício e atrativo nesse quesito, devido à variedade de leituras. Cabe ao docente planejar esse momento, desde a apresentação do local, à disposição dos livros, como escolher os livros, como proceder quanto ao empréstimo e à devolução. Contudo Vitor apresenta: “*aí eu escolhia um livro, né que falava*

sobre o Pelé e sobre o Zico, aí eu pegava esse livro e o brinquedo eu pegava Homem-Aranha, que estava sentado no triciclo, aí eu brincava com os meus amigos”. Notamos que, para o aluno, o momento mais significativo nesse espaço foi o brincar e interagir com os amigos, visto que ele descreve com detalhes sobre o brinquedo escolhido “*e o brinquedo eu pegava Homem-Aranha, que estava sentado no triciclo, aí eu brincava com os meus amigos*”.

Nesse trecho, Vitor pontuou sobre a prática de leitura. Não podemos verificar a intencionalidade da docente após os alunos escolherem o brinquedo e o livro, mas talvez a intenção da docente na biblioteca seria proporcionar um momento prazeroso e, assim, mostrar para os alunos que a leitura está presente em diversos momentos do nosso dia, inclusive quando estão brincando. Além dessa relação, a intencionalidade da professora poderia ser apresentar em outros espaços da escola que a leitura também se faz presente, não se limitando à sala de aula.

Assim, Moraes e Silva (2018) apresentam que a leitura se encontra nas possibilidades de relacionar e na interlocução propiciada a quem escreve e lê e mediada pelo texto. Para os autores: “O texto se realiza no cruzamento dos sujeitos discursivos, mobilizando sentidos que estes sujeitos criam no ato de produção ou leitura” (Moraes; Silva, 2018, p. 209).

A biblioteca, segundo Lopes e Balça (2020) pode consistir em um espaço de conciliação entre o leitor e a palavra, propiciando novos saberes. Como destacado em uma das falas de Vitor “*aí eu escolhia um livro né, que falava sobre o Pelé e sobre o Zico*”, onde observamos que os livros não eram impostos pela professora e os alunos tinham a oportunidade de escolher aqueles que mais despertavam atenção e sentido.

Ainda referente às práticas de leitura na educação infantil, é interessante observar nas narrativas dos entrevistados, principalmente as lembranças das rodas de leitura, como a fala tímida e direta de José: “*Sentávamo-nos em roda e daí a professora lia.*” Vitor também apresentou essa estratégia de leitura utilizada pela professora: “*A gente fazia uma roda, aí cada um lia um pedaço do livro que tinha escolhido*”.

Nas falas dos entrevistados, mesmo com poucos detalhes, verificamos as diferentes intencionalidades das docentes. Nas palavras de José, a leitura realizada pela professora, em voz alta, é uma importante estratégia, pois, nesse momento, permite que a criança imagine a história contada, conhecer as diferentes entonações frente às situações, os gestos, as expressões faciais no decorrer da leitura e respeitar as pontuações. Em outras palavras, o professor se torna modelo, despertando no aluno a vontade de ler outras histórias. É claro que isso depende da forma com que o professor concebe o momento de contar histórias: se for algo monótono, uma

leitura obrigatória, apenas para cumprir o planejamento do dia e que não respeita os pontos elencados acima, não incentivará as crianças a buscarem outros livros.

Vitor fala sobre a leitura realizada pelas crianças: *“A gente fazia uma roda, aí cada um lia um pedaço do livro que tinha escolhido”*. Nesse excerto, não é possível verificar a intencionalidade da professora e, caso fosse apenas para avaliar a leitura do aluno, não estaria contribuindo na formação de um leitor ativo e crítico. De acordo com Hoppe (2014, p. 34), “essa concepção não prevê a influência do outro nem da situação social na construção dos enunciados, pois nela a linguagem e a leitura são vistas como um ato monólogo e individual”. Nessa concepção, a leitura se preocupa “que o aluno leia em voz alta, com ritmo, fluência e desinibição” (Hoppe, 2014, p. 34), ou seja, considera o aluno que lê melhor, quando se aproxima da leitura do professor. Entretanto, Vieira, Angelo e Polato (2023, p. 144) destacam que “valorizar as experiências ou “dar voz” aos alunos implica em dialogar, interagir”. Sendo assim, “a leitura propicia espaços para que a voz dos alunos, com seus valores e ideologias, ganhe espaço, seja confrontada com vozes advindas dos enunciados lidos e com as vozes dos outros sujeitos participantes” (Vieira; Angelo; Polato, 2023, p. 144).

No enunciado de Pedro, aparece a recordação de uma roda de leitura mais lúdica, com a contação de histórias pela professora e uma outra pessoa encenando as falas da história com fantoches: *“Os alunos ficavam sentados de perninha de índio no chão e ela na cadeira sentada ia contando as histórias, e a pessoa do lado ia fazendo com o fantoche, mostrando na sala”*.

Em cada relato dos alunos, observamos as diferentes estratégias aplicadas pelas professoras em sala de aula e, dentre elas, a história com encenação de fantoches. Vianna e Braun (2010) destacam a busca contínua dos professores em propor formas diversificadas no ensino e aprendizagem dos estudantes: “leitura e educação têm uma relação evidente”. Os diferentes procedimentos de leitura adotados pelos professores, contribuem em despertar nos alunos o interesse por ela.

As autoras pontuam que, para propiciar estratégias educativas com o intuito do aluno “ler o mundo”, são necessárias ações coletivas, “pois tal leitura não se dá a partir de percepções isoladas, mas ocorre em olhares compartilhados pelas percepções de seus pares, de professores, de informações e observações que o ato de ler pode trazer” (Vianna; Braun, 2010, s/p.).

Assim, como descreveu Vitor sobre as estratégias utilizadas pela professora, no momento da roda de leitura: *“a gente tinha que contar um pouco sobre a história e fazer tipo um desenho sobre o que aprendeu do livro”*. A estratégia de os alunos contarem um pouco sobre a história que tinham lido, também está presente na fala de José: *“A professora tinha dia que pedia para explicar ou não explicava, só entregava e se quisesse pegava outro”*.

Entretanto, verificamos nas palavras dos alunos que as leituras, que antes eram propiciadas pelas professoras como forma de incentivar o gosto e o interesse, tornam-se cobranças a partir de práticas de avaliações como forma de verificar se o aluno realmente leu o livro. Vitor destaca: *“a gente tinha que contar um pouco sobre a história e fazer tipo um desenho sobre o que aprendeu do livro”*. A percepção de uma leitura como avaliação também está na voz de José: *“A professora tinha dia que pedia para explicar”*. A roda de leitura é uma boa oportunidade de o professor explorar as histórias com as crianças, principalmente as que estão na educação infantil, visto que, em muitos casos, como já discutimos no eixo anterior, é no contexto escolar que terão o primeiro contato com os livros. Assim sendo, o contexto das rodas de leitura é um espaço “para saberes diversos que podem se completar a partir das opiniões, narrativas, discussões e observações feitas por cada aluno no decorrer da leitura apresentada na roda” (Vianna; Braun, 2010, s/p.). Portanto, a roda de leitura deve ser um momento de aprendizagem coletiva, respeitando a individualidade dos alunos. Todavia, para que ocorra de forma efetiva, faz-se necessário o planejamento do professor com a intencionalidade em contribuir na formação de sujeitos leitores.

Entretanto, nas vozes de Luca, Ana e Maria, há indícios de que as práticas de leitura na educação infantil não foram significativas, visto que Luca e Ana destacam apenas as práticas das brincadeiras. Luca destacou sobre a idade que ingressou na escola e sobre o dia do brinquedo:

eu acho que foi com 4 anos, o que mais marcou foi que de sexta-feira era o dia do brinquedo a gente podia levar o brinquedo, aí a gente ficava brincando com o brinquedo do outro, sabe? uma hora ficava com o brinquedo do amigo, emprestava o brinquedo do outro.

Ana explicita que não se lembra de muita coisa, mas que gostava de brincar bastante:

Não lembro de muita coisa na verdade, mas eu lembro que eu gostava bastante de brincar com meus amigos, a gente brincava bastante de casinha, fingia que estava fazendo comidinha de boneca, brincava de boneca, eu gostava de desenhar também, sempre gostei bastante de desenhar desde pequeninha, gostava dessas coisas principalmente.

Nos enunciados dos alunos, observamos que as brincadeiras fizeram mais sentido na etapa da educação infantil, como quando Luca traz: *“o que mais me marcou foi que de sexta-feira era o dia do brinquedo a gente podia levar o brinquedo”*; e Ana evidencia que não lembra de muita coisa, mas o brincar esteve presente em suas recordações: *“Não lembro de muita coisa na verdade, mas eu lembro que eu gostava bastante de brincar com meus amigos”*. Nas

lembranças que Luca e Ana apresentaram, em nenhum momento, a leitura foi mencionada, o que nos faz levantar alguns questionamentos: Como a leitura era concebida pela professora? Como eram realizadas as leituras? Será que os alunos tinham contato com livros? São perguntas que nos levam a refletir sobre o papel do professor, bem sobre se as atividades foram planejadas com o intuito de que a leitura se faça presente de modo efetivo e significativo para os alunos.

Maria recorda apenas da idade ao ingressar na educação infantil e rememora as lembranças do primeiro ano do ensino fundamental, com práticas de leitura mais significativas:

Se eu não me engano, eu entrei na escola com quatro, cinco anos, coisa assim, e aí, desde que eu me lembro do primeiro ano quando tinha esses gibis e umas revistinhas e eu gostava muito de ler; principalmente umas revistinhas que é o “Ciências todo dia”, que inclusive tem aqui também.

Maria não menciona a educação infantil, apenas a idade que ingressou, “*Se eu não me engano, eu entrei na escola com quatro, cinco anos, coisa assim*”, e relembra os livros presentes no primeiro ano do ensino fundamental “*desde que eu me lembro do primeiro ano quando tinha esses gibis e umas revistinhas e eu gostava muito de ler*”. A aluna que, desde criança foi incentivada pelos pais a ler, se posicionou com segurança ao mencionar suas preferências em leituras de gibis e revistinhas presentes na sala de aula nos anos iniciais de escolarização. Assim, a aluna vai se constituindo um leitor responsivo, como apresenta Silva (2020, p. 11) que é o leitor capaz de ler, de responder e “que constrói uma réplica àquilo que foi dito, que se posiciona, que diverge e mostra seu posicionamento acerca de determinados assuntos”. Dessa forma, o sujeito é capaz de refletir, de avaliar e debater opiniões e ideias, quando está inserido em um contexto que a leitura se faz presente. Nesse caso, Maria se posiciona que gostava de ler gibis e revistinhas, pois foram oportunizadas essas e outras leituras que lhe permitiram formar sua opinião.

Ao nos referirmos às práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, Luca contou sobre a presença de uma “mascote da leitura”. Nessa época, os alunos levavam para a casa o livro escolhido junto com um urso de pelúcia.

Eu lembro que do 1º ao 5º, eu acho que do 1º ao 3º na verdade, a gente quando ia na biblioteca tinha um mascote, né? Isso me marcou, porque é uma atividade bem divertida [...] A gente, acho que a gente descia aqui para a biblioteca, a gente ficava numa roda assim e a professora ficava sentada no meio, ou a gente lia a história, a gente brincava com o mascote, a gente escolhia o livro para a gente levar, aí eu passava o mascote para o outro aluno.

Nos enunciados de Luca, novamente, a roda de leitura se faz presente, com o diferencial da “mascote”, que acompanhava as leituras dos estudantes e que segundo o aluno *“Isso me marcou, porque é uma atividade bem divertida”*. Para Vianna e Braun (2010, s/p, grifo no original):

As rodas com as leituras convidam a conhecer e a pensar sobre o mundo em que nos encontramos inseridos. Nelas vemos alunos, com pouca idade, emitindo suas opiniões, indagando sobre o que ouvem, repetindo e fazendo uso, em outras situações, das expressões usadas pelos autores e apreciando o valor estético do arranjo das palavras. Esta circularidade como espaço/tempo é, e pode ser, profícuo para a formação de leitores, informados, curiosos, instigados, apaixonados pelas histórias, pelos lugares e pelas diferentes culturas.

Entretando, para que as rodas de leitura possam contribuir no desenvolvimento dos alunos do prazer em ler e na formação de leitores ativos, é necessário que essa prática seja cuidadosamente planejada pelo professor, visto que, pelas narrativas dos alunos entrevistados, os momentos de ler que antes eram vistos como atrativos e divertidos e, aos poucos, as propostas de leitura adotadas pelos professores passam a ser uma forma de avaliar e verificar as leituras dos estudantes. Como aponta Vitor:

A gente ficava uma horinha aqui para ler, depois a gente ia para a sala, aí ela falava para a gente levar para a casa e quando chegássemos na escola era para a gente escrever um texto sobre o livro que lemos. Cada um tinha que ler uma ou duas páginas, passando de fileira em fileira, aí a professora dava tipo uma nota para a sua leitura.

O colega, Pedro, também pontou sobre essa prática de verificação de leitura e, caso o aluno não apresentasse informações suficientes sobre o livro que leu, a professora questionava até estar completo:

A professora pedia para a gente vir aqui na biblioteca, escolhia os livros, levava para casa, tinha uma semana para ler, daí na outra semana, a gente vinha na biblioteca e ela ia chamando os nomes, e a pessoa tinha que apresentar para a sala inteira o que achou do livro e o resumo do livro. A pessoa contava alguns detalhes e se estivesse um pouco raso, a professora ia perguntando algumas coisas.

É interessante analisar os enunciados dos entrevistados ao se referirem às práticas de leitura presentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Tais práticas parecem semelhantes às da educação infantil. Inicialmente, uma leitura atrativa com o uso de fantoches, como bem destacou Pedro: *“Os alunos ficavam sentados de perninha de índio no chão e ela na cadeira sentada ia contando as histórias, e a pessoa ao lado ia fazendo com o fantoche, mostrando na*

sala”. Aos poucos, a diversão se tornava momentos de avaliar a leitura de diferentes modos: *“A gente fazia uma roda, aí cada um lia um pedaço do livro que tinha escolhido”* e *“A professora tinha dia que pedia para explicar”*. Observamos nas palavras dos alunos a mesma prática de leitura das professoras dos anos iniciais. Num primeiro momento, a leitura atrativa com a presença da mascote como salientou Luca: *“Eu lembro que do primeiro ao quinto ano, eu acho que do primeiro ao terceiro na verdade, a gente quando ia na biblioteca tinha um mascote, né? Isso me marcou, porque é uma atividade bem divertida”* e, progressivamente, a introdução dos momentos de leitura como forma de avaliar, por exemplo, quando Vitor narra que: *“Cada um tinha que ler uma ou duas páginas, passando de fileira em fileira, aí a professora dava tipo uma nota para a sua leitura”*. Até mesmo a roda de leitura, discutida anteriormente como um espaço que propicia a troca de ideias, opiniões dos alunos, dá lugar a sentarem-se em fileira e a professora estabelecer uma nota para a leitura de cada aluno, ou seja, a preocupação na oralidade e fluência, mas não em despertar o gosto pelo ato de ler nos estudantes. Ao refletir sobre o ensino da leitura, Angelo e Menegassi (2019, p. 217-218) apresentam:

Nas situações de ensino da leitura, cabe ao professor, como mediador da interação entre o aluno e o texto, propiciar condições para que o aluno se aproprie das marcas do instituído socialmente e, desse modo, torne a sua consciência mais aguçada e mais abrangente de forma a somar ao texto algo de suas experiências individuais, transformando as palavras ‘alheias’ em palavras ‘próprias’.

Dessa forma, cabe ao professor no momento de planejar as atividades voltadas à leitura, considerar a interação dos alunos com as vozes presentes no texto e nas histórias; ponderar o contexto em que estão inseridos, com o intuito das propostas serem significativas para os estudantes; e, dessa forma, incentivar e despertar o gosto pelo ato de ler e a criticidade dos alunos, seja no momento de selecionar uma leitura, seja ao se posicionar e opinar sobre o que estão lendo. Em outras palavras, formar um leitor ativo que dialogue com o que lê, que questione e que não apenas receba as informações de forma passiva.

A título de exemplo, Batisteti, Lemos e Melo (2022) apresentam a concepção de leitura dialógica, ainda pouco difundida no Brasil:

Em outras palavras, é aquela que considera o ato de ler como um ato social na qual os textos são interpretados entre todos, sejam habituais ou não. As primeiras experiências, emoções ou sentidos gerados a partir da leitura passam a ser objetos de diálogo e reflexões conjunta, com foco não só no significado do texto, mas na garantia de argumentos compartilhados (Batisteti; Lemos; Melo, 2022, p. 239).

Em termos práticos e considerando a sala de aula, o professor ao planejar uma atividade que consiste na leitura de um livro, por exemplo, poderia selecionar alguns exemplares e apresentar aos alunos os resumos, como forma de selecionarem juntos o título que mais despertou interesse da turma. Posteriormente, combinaria um número de páginas a serem lidas e, em seguida, propor um momento de discussão acerca da leitura, com o intuito de que os estudantes compartilhem seus pontos de vista, bem como relacionar o assunto com algum conteúdo trabalhado ou, até mesmo, aos temas que fazem parte do cotidiano, seja pelos noticiários, pelas redes sociais, ou algo do contexto. Dessa forma, o docente propiciaria a troca entre pares, a reflexão, a formação de opinião e o saber se posicionar frente a uma discussão, visto que, para cada sujeito, a leitura tem um significado.

Biff, Menti e Silva (2020, p. 10), ao pensarem a leitura dialógica na ótica bakhtiniana, pontuam que: “na compreensão de que a palavra de um é inevitavelmente atravessada pela palavra do outro e, nesse caso, que a condição do sentido do texto é estabelecida pela interação entre os sujeitos envolvidos e o próprio texto”. Em outras palavras, a importância do diálogo e da interação dos alunos aos nos reportarmos para as práticas de leitura no contexto escolar.

Ao abordarmos as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental, os estudantes narraram sobre como a leitura está presente em sala de aula, nas diferentes disciplinas. Nesse caso, observamos uma preocupação de todo o grupo de professores e não algo específico do professor de Língua Portuguesa. Ana pontua a prática de leitura para responder as questões presentes no livro didático:

Ah! as professoras costumam passar texto ou páginas do livro para a gente ler e fazer questões, então a gente tem que interpretar o que a gente leu, para conseguir responder, sabe? Eles sempre passam texto e página para a gente ler.

Nas palavras de Ana, há indícios de uma prática de leitura silenciosa e voltada para atender às questões presentes no livro didático. Ela até destaca que: “*então a gente tem que interpretar o que a gente leu para conseguir responder, sabe?*” A intencionalidade da professora com essa proposta de atividade pode ser, justamente, trabalhar com os alunos a localização de informações explícitas. Como mencionado, essa seria uma das queixas apresentadas pelos docentes, de modo geral, a dificuldade dos estudantes para localizar informações explícitas em um texto. Entretanto, como apresenta Oliveira (2025, p. 372): “cuja interpretação se pautará, necessariamente, na extração e localização de informações, refutando processos de produção, negociação e confronto de muitos dos sentidos que poderiam ser mobilizados”.

As atividades de compreensão leitora com foco na reprodução de informações auxiliam na formação de leitores passivos. Como destaca Volóchinov (2021, p. 185), “toda a doutrina sobre a significação e o tema da palavra é impregnada inteiramente pela ideia falsa de compreensão passiva, isto é, de uma compreensão da palavra em que a resposta ativa é eliminada de antemão e por princípio”. Dessa forma, essa atividade está voltada apenas para a reprodução dos enunciados presentes no texto, não há um diálogo ou uma discussão acerca da temática abordada, cabe ao aluno apenas responder passivamente aos questionamentos presentes na atividade do livro didático.

Essa prática de ler para responder questões se faz presente também em outras disciplinas, mas Pedro destaca também a leitura em voz alta:

Em ciências, o professor passa atividade e quando ele vai corrigir, ele pede para cada aluno, um aluno de cada fileira ler as perguntas e ele vai perguntar para alguém a resposta.

Nas palavras de José, a presença da leitura em voz alta na disciplina também ocorre nas aulas de Matemática:

Em Matemática, quando é conteúdo novo do livro, daí também todo mundo tem que ler, pela fileira cada um lê um parágrafo, daí pode explicar na lousa e escrever na lousa.

Nos enunciados de Pedro e José, é possível verificar a preocupação dos professores, nesse caso, de Ciências e Matemática, em contribuir na formação de leitores priorizando a leitura em voz alta. Entretanto, essa proposta pode ter efeito inverso, visto que muitos alunos podem não se sentirem confortáveis ao lerem em voz alta, justamente pela dificuldade na oralização e na fluência. Inclusive, foi uma das falas de José, no momento da entrevista, “*porque eu não gosto muito de ler para todo mundo*”. Nascimento (2020) destaca que a ausência do incentivo em dialogar com os textos contribui na formação de sujeitos pouco críticos perante os discursos os quais terão contato.

Dessa forma, com o intuito em formar sujeitos leitores ativos, os alunos entrevistados contaram como ocorre o Projeto de Leitura, que contextualizaremos antes de apresentarmos as vozes dos estudantes sobre a atividades.

O Projeto de Leitura foi implementado em todas as escolas da rede municipal no interior de São Paulo, incluindo na instituição onde realizamos a pesquisa. Com o retorno das aulas presenciais, após a pandemia da COVID-19, a secretaria de educação, os supervisores e o grupo

de formação apresentaram a proposta, visto que os alunos, com o isolamento social e consequentemente a suspensão das aulas, ficaram muito tempo em casa e nas mídias digitais. O intuito do projeto seria motivar e despertar o interesse dos estudantes a lerem livros físicos. Dessa forma, sugeriram para os professores das séries iniciais e de Língua Portuguesa e Práticas de Leitura e Produção Textual (PLPT), responsáveis pelas séries finais, uma seleção de livros, de acordo com a faixa etária dos alunos, mas os docentes também tinham autonomia em escolher outras obras. A ideia seria que toda a turma lesse o mesmo título e, posteriormente, os professores ficariam responsáveis em propor atividades para trabalhar com a leitura realizada pelos discentes.

Ao observarem que os alunos não estavam lendo os livros escolhidos pelos professores, decidiu-se aplicar uma avaliação. Dessa forma, nas séries finais, a cada bimestre, ficavam responsáveis os professores de Língua Portuguesa e de PLPT, de forma intercalada, por escolher o título, entregar o livro para os alunos e agendar a data da prova. Tal como Pedro apresentou:

No sexto ano eu entrei em setembro, por causa que estava voltando da pandemia e a professora dava o projeto de leitura e tem prova do livro depois, em cada bimestre, então eu tenho que ler a cada bimestre um livro e no final do bimestre ela dá a prova para ver o nosso desenvolvido do livro.

Sobre essa prática o aluno Luca destacou:

As práticas de leitura na escola a gente vê como meio de uma obrigação da gente ler para fazer os trabalhos, e de vez em quando eu não tenho muito tempo de ler em casa, aí em acabou lendo um pouquinho na escola antes de fazer as provas.

É importante lembrar que Luca, apresentou nas primeiras narrativas que ele não foi acostumado a ler, “*mas eu nunca fui acostumado a ler assim [...] Porque eu acho muito entediante ler, nunca tive o hábito de ler*”. Não tendo esse incentivo no contexto familiar, caberia à escola dispor de atividades que despertassem o gosto do aluno pela leitura, para que ele não concebesse as práticas de leitura como uma obrigação: “*As práticas de leitura na escola a gente vê como meio de uma obrigação da gente ler para fazer os trabalhos*”. A reflexão que realizamos com as palavras de Luca remete à relevância dos professores em planejar e propor momentos e atividades que sejam significativas para os estudantes, principalmente em se tratando da motivação em leituras variadas. Balsan e Silva (2020, p. 4-5) apresentam que:

Cabe então a escola contribuir para a formação de um leitor que não se caracterize como um ser obediente a apático que preenche fichas, faz resumos de livros ou reproduz trechos de materiais escritos, mais sim daquele leitor que é provocado e estimulado pelos textos que lê, que engendra e constitui sentidos, que dialoga com o escrito, com seu contexto, fazendo brotar e utilizando sua biblioteca vivida.

Dessa forma, verifica-se a importância do professor em proporcionar atividades de leitura que estimulem nos alunos o interesse na busca por diferentes textos para que, assim, saibam se posicionar criticamente sobre os assuntos. Coenga (2020, p. 30) apresenta que “o papel do professor como mediador nas atividades de leitura requer um trabalho de construção de sentidos de modo que os alunos-leitores expressem sua subjetividade”. Sendo assim, ao elaborar propostas de leitura com vistas na formação de leitores é importante considerar todo o contexto, onde os sujeitos estão inseridos, e os conhecimentos prévios, de modo que atribuam sentido naquilo que estão lendo. As leituras em sala de aula que são impostas pelo professor e, posteriormente, aplicado questionários e avaliações como forma de constatar se o aluno realmente leu, não despertarão o interesse por novas leituras, principalmente em situações como a de Luca, em que o contexto familiar não incentiva a ler. Nesse caso, a escola é a principal instituição responsável por despertar em Luca e em tantos outros o gosto pelo ato de ler.

Por sua vez, Ana narrou uma concepção diferente sobre as práticas de leitura, referente ao projeto de leitura:

Sempre separam algum livro que normalmente são muito bons, são livros mais curtos que eles separaram, que são sobre temas importantes também. Como por exemplo teve “Eu sobrevivi o holocausto” que conta um período da história e por exemplo, “O extraordinário” que foi um livro que retrata sobre bullying, sobre como lidar com isso. Então a escola sempre separa alguns livros que tem temas sociais bastante importantes, ou sobre o conteúdo que a gente costuma aprender, ou também sobre a nossa interação na escola para a gente ter uma lição sobre o que a gente deve fazer ou não com as outras pessoas. Então acho bastante importante, uns livros muito interessante também que a escola separa, que ajudam bastante a gente, não só na escola, mas também como pessoa, a ser uma pessoa melhor.

Nas palavras da aluna, os livros selecionados pelos professores, tratam de assuntos importantes “*Sempre separam algum livro que normalmente são muito bons, são livros mais curtos que eles separaram, que são sobre temas importantes também*” e que, segundo Ana, contribuem na atuação dos sujeitos na sociedade “*Então acho bastante importante, uns livros muito interessante também que a escola separa, que ajudam bastante a gente, não só na escola, mas também como pessoa, a ser uma pessoa melhor*”.

No entanto, vale a reflexão das vozes desses alunos e de Ana que, como apresentado, sempre foi incentivada pelos pais a ler e consegue se posicionar, colocando sua opinião sobre

as leituras propostas pela escola, uma vez que realizava as leituras de forma atenta e crítica. Como sempre teve essa motivação da família, as leituras da escola acabam sendo complementares e, para Ana, sempre foram tranquilas, pois está apenas ampliando seu repertório e, conseqüentemente, contribuindo para sua formação leitora ativa – que se posiciona e consegue identificar, mesmo que não sido discutido, os pontos abordados na leitura. Em outras palavras, como sujeito participante e ativa no contexto o qual está inserida.

Também há de se considerar que essa prática, não desperta o interesse dos alunos em ler, visto que alguns deles estão preocupados com a nota e não fazem uma leitura crítica sobre o que está sendo abordado. Há apenas a preocupação com a memorização dos detalhes, para transcrever nas provas, como apresentado na fala de José:

É eu tenho muita dificuldade, né? Porque parece que eu não lembro das coisas quando eu vou fazer a prova, daí eu tenho que ler mais de uma vez, até ficar entendendo tudo, daí eu lembro.

Dessa forma, nas vozes dos alunos entrevistados, a prática de leitura proposta pelos professores, no que se refere ao Projeto de Leitura, em que o objetivo seria incentivar os alunos a lerem livros físicos e, conseqüentemente, dispor de leituras variadas parece estar na contramão. Nas palavras de Ana a seleção de livros escolhidos pelos professores “*são sobre temas importantes*”. Por sua vez, a proposta de ler para realizar uma prova parece não ter sentido para os alunos, como apresentado no enunciado de Luca: “*As práticas de leitura na escola a gente vê como meio de uma obrigação da gente ler para fazer os trabalhos*”.

Desse modo, a leitura se torna uma prática mecanizada, em que o aluno lê para responder algo, reforçando o modelo de avaliações presentes nos concursos e vestibulares. Segundo Rosa (2012, p. 49) “o ato de avaliar tem sido, em recorrentes contextos, antes de ser um ato de valorar, um ato de mensurar, medir, quantificar conhecimentos, saberes apreendidos pelos alunos”.

Dessa forma, destacamos a importância de o professor propiciar situações de leitura em sala de aula, com vista à formação de leitor ativo. Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2019, p. 495)

o leitor competente produz sentidos e apenas os extrai do texto. Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. A construção do conhecimento é realizada, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura.

A leitura é um processo interativo pelo encontro de múltiplas vozes, que permite a construção de significados. Como apresentam Morais e Silva (2018, p. 207), “o ato de ler não é mera decodificação de textos, mas ato polifônico, composto pelas diversas vozes que orquestram os sentidos do texto”. Sendo assim, a proposta de uma avaliação após a leitura de um livro, não condiz na formação de leitores críticos e atuantes no contexto o qual estão inseridos.

Essa colocação fica evidente nas estratégias encontradas pelos alunos entrevistados, para atender à solicitação e atingir uma nota na prova. Como, nas palavras de Ana, que ao realizar a avaliação de um livro, requerendo atenção nos detalhes, desenvolveu uma estratégia:

Eu acho que a gente tem que prestar bastante atenção nos detalhes, porque tem bastante coisa que pode cair e eu também costumo, quando é um livro que eu sei que a gente vai ter uma prova, eu costumo fazer resumo sobre os capítulos. Porque se eu leio muito antes do tempo da prova, para eu não acabar esquecendo ou confundindo eu costumo anotar para eu conseguir reler, revisar antes de fazer a prova e eu conseguir me lembrar melhor das coisas.

José também se deparou com a necessidade de desenvolver uma estratégia que o auxiliasse na leitura e no estudo do livro para a avaliação, visto que o aluno destacou anteriormente: “*É eu tenho muita dificuldade, né?*”. Dessa forma, contou como organiza o momento de leitura:

Daí eu deixo mais para domingo, daí eu leio três, quatro páginas. Quando eu leio eu faço resumo do livro, eu vou tipo, leio o parágrafo e depois vou escrevendo, daí eu levo para a escola no dia da prova e leio para fazer a prova, para ver se eu lembro.

Na fala de Pedro, há indícios de que realizar as leituras é algo tranquilo e que utiliza da memorização das histórias apreciadas “*Ah! É fácil, eu tenho boa memória quando se trata de história*”. Vale lembrar que, o aluno foi incentivado desde cedo a ler e a presença dos tios professores contribuíram no gosto pela leitura, pois eles o presenteavam com livros em datas comemorativas e levavam-no na biblioteca municipal. Dessa certa forma, as atitudes dos tios motivaram Pedro a ler e, mesmo assim, para a avaliação do livro o aluno contou que se prepara da seguinte maneira:

Eu vejo quantas páginas o livro tem e eu divido pela quantidade de dias que eu tenho, aí eu vou lendo uma certa quantidade de páginas por dia.

Nos enunciados dos entrevistados os indícios de uma preocupação em não esquecer nenhum detalhe da história lida, devido à cobrança na prova. Uma prática sem sentido para os

alunos, pois não há diálogo entre o aluno e o texto ou uma análise crítica da história, é simplesmente se atentar aos detalhes para responder as questões presentes na prova. “só pode haver compreensão de um texto na interação, no diálogo do leitor com o texto, por isso não pode-se afirmar que haja somente uma leitura ou interpretação. Assim, os sentidos são construídos na interação do leitor com o texto” (Moraes; Silva, 2018, p. 209).

A proposta do Projeto de Leitura desenvolvida na escola onde os alunos entrevistados estudam é uma ótima oportunidade para incentivar a ler. Todavia, alguns aspectos precisam ser revistos como: a escolha do livro ser pelo professor e não pelo aluno e, principalmente a questão de aplicar uma prova após a leitura, que torna a proposta como uma obrigação para os alunos e não algo prazeroso e atrativo. O fato de todos os alunos terem acesso ao mesmo livro, possibilita ao professor propor momentos de diálogo e trocas entre os estudantes, como forma de debaterem, discutirem, se posicionarem sobre o que leram, bem como de criticarem seja a história ou a atitude alguma personagem. Sendo assim, Vieira, Angelo e Polato (2023, p. 144) pontuam que:

Um mesmo texto, nessa perspectiva, terá leituras diferentes, porque quem lê tem percepções, conhecimentos, julgamentos diferentes. Desse modo, cada um, na sua individualidade, constituída singularmente a partir do meio social, produzirá sentidos para o texto.

O Projeto de Leitura é o momento de os professores reverem a proposta de aplicarem provas do livro de leitura e propiciarem situações em que os discentes possam dialogar sobre o conteúdo abordado no livro, contribuindo não apenas no interesse pelo ato de ler, mas na formação de leitores críticos e ativos perante os mais diversos assuntos abordados nos contextos onde estão e estarão inseridos. Neves e Rosa (2019, p. 213) apresentam que:

O leitor crítico é aquele capaz de utilizar os seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas deixadas pelo texto e construir novos significados. Sendo assim, cada leitor é único, envolve-se e interage de modo singular com o texto e com os conhecimentos prévios que já possui. O ato da leitura produz o sentido da interação entre leitor-texto.

Assim, como discutido no decorrer desta seção, cabe ao professor enquanto mediador da leitura, planejar cuidadosamente as propostas a serem desenvolvidas em sala de aula, de modo que façam sentidos para seus alunos e que possam não apenas interagir com as vozes presentes no texto, mas com toda turma, incentivando a participação e a criticidade de todos eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a pesquisa com a inquietação sobre o desinteresse dos alunos pela leitura, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Isso, de certo modo, estava acarretando preocupação de toda a equipe de professores sobre as dificuldades em identificar informações explícitas em textos e, conseqüentemente, compreender as leituras realizadas. Dessa forma, buscamos refletir se as práticas escolares de leitura têm contribuído no interesse e na formação de sujeitos-leitores ativos

O trabalho teve como objetivo geral compreender como os alunos do 9º do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal, se constituem como leitores. Como objetivos específicos, a pesquisa estabeleceu: a) compreender as influências do contexto social na constituição dos alunos como leitores; e b) compreender as contribuições das práticas escolares de leitura na constituição dos alunos como leitores.

Com base na perspectiva bakhtiniana de linguagem, discorremos sobre a concepção dialógica da leitura como prática social, alicerçada nas e pelas interações sociais. Nesse sentido, a entrevista narrativa foi um importante instrumento para estabelecermos relação com aqueles que experienciam as práticas de leitura, seja no contexto familiar quanto escolar: o estudante. Os seis alunos participantes enunciaram fatos relevantes sobre as suas experiências com o ato de ler mesmo antes de ingressar na escola.

Nas vozes dos alunos entrevistados percebemos o quanto o contexto, a interação e o incentivo do outro impacta o despertar do gosto e do interesse pela leitura. A primeira instituição fortemente apresentada pela maioria dos alunos, como espaço incentivador para ler foi a família. Nos relatos, foi possível observar as recordações dos estudantes de momentos com a mãe, pai e tios no incentivo à leitura, seja pelos contos orais, quanto pelo uso de livros clássicos da infância, até gibis. O contrário também foi observado como na fala de um dos entrevistados, sobre como não houve incentivo por parte da família para ler, acarretando problemas na constituição do sujeito leitor até o momento da entrevista. Notamos o quanto as relações sociais são relevantes na constituição do sujeito, nesse caso, contribuindo ou não para a formação de leitores.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi quanto às narrativas dos alunos sobre as práticas de leitura no contexto escolar. Percebemos que, nesse espaço, a leitura ora é vista como lúdica e atrativa, com recursos não apenas do livro físico, mas também de fantoches e de

mascote; ora como forma de cobrança, com leituras voltadas à preenchimento de questionário e provas, desconsiderando toda a realidade, interesse e contexto dos alunos.

Ler apenas com foco na avaliação parece não significar aos estudantes, tampouco levá-los a uma leitura crítica, contribuindo pouco na formação de um sujeito crítico, responsável e atuante nas mais diversas situações em sociedade. Permanece a importante reflexão sobre o papel não somente do professor, mas de toda a equipe escolar em planejar e propiciar situações de leitura significativas para os alunos.

Nas narrativas dos estudantes, notamos que eles estão lendo dentro das suas possibilidades e do contexto do qual fazem parte: alguns com a presença e o uso da internet para buscar resenhas, quando não tem muito interesse em leituras mais complexas; outros se voltam até mesmo aos filmes, sendo legendados e que auxiliam a aprender inglês. Para aqueles que foram incentivados desde cedo pela família, verificamos a busca por leituras cada vez mais variadas.

Desse modo, destacamos a importância do contexto escolar, enquanto espaço privilegiado na formação do sujeito-leitor, em propiciar situações de leituras dialógicas e interativas considerando a realidade e as experiências dos alunos, bem como a relevância em oportunizar momentos para que os estudantes possam expor suas ideias, opiniões, críticas, comentários e até relacionar com assuntos do cotidiano as leituras que lhe são apresentadas. Ressaltamos, nesse sentido, que essa responsabilidade em formar leitores crítico, não cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa e, sim a todo o grupo, incluindo a equipe gestora, pois, como mencionado acima, a escola é um espaço e, portanto, é importante que todos se envolvam e participem do processo de despertar e incentivar nos alunos o interesse pela leitura.

Considerando o contexto escolar, é importante ressaltar as narrativas dos alunos entrevistados quanto ao Projeto de Leitura, uma proposta interessante para despertar o incentivo e gosto pela leitura. Embora algumas reflexões sejam necessárias: 1) o fato de os alunos lerem o mesmo livro é de suma relevância, desde que a atividade posterior propicie o diálogo entre pares; 2) é necessário de ouvir os alunos e, juntos, decidirem qual livro gostariam de ler no bimestre, para que a escolha não seja apenas do professor; e 3) também é necessário possibilitar momentos de troca, discussão sobre o texto lido, ao invés de apenas solicitar uma avaliação ou uma leitura individual e isolada, como forma de memorização. Observamos a ausência de troca e interação entre os alunos e professor para discutirem sobre a história, a temática ou sobre como relacionarem com algo do cotidiano, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de expressar sua opinião acerca do assunto e escutar o posicionamento do outro. Em outras

palavras, propiciando o diálogo e a interação, visto que nos constituímos na e pela interação com o outro, como apontado nos estudos de Bakhtin. Acreditamos que ações como essas podem contribuir formação de um leitor ativo e crítico frente a todos os assuntos que venham a fazer parte de seu cotidiano.

Outro ponto também destacado pelos alunos se refere ao incentivo à leitura dos professores de todas as disciplinas. Nas vozes dos alunos, notamos que as propostas são voltadas para a leitura em voz alta. Prática em que a preocupação está na oralização, na fluência, no respeito à acentuação e pontuação presentes no texto. Isso é evidentemente fundamental para o aluno, de modo que compreenda esses pontos, mas não consiste em uma proposta que contribui para o gosto e interesse pela leitura.

Nesse sentido, o percurso da presente pesquisa possibilitou observar as práticas escolares de leitura, principalmente ao estudar e conhecer a perspectiva enunciativo-discursiva e aprofundar as leituras sobre o letramento. Além de propiciar aos docentes um trabalho com a formação continuada, ancorada em diálogos e reflexões sobre a concepção dialógica de leitura, é de fundamental importância para pensarmos e colocarmos em prática ações mais significativas de leitura, que, de fato, contribuam com a formação do leitor, considerando o contexto onde os estudantes estão inseridos e as experiências, com vistas a propor momentos em que eles possam se posicionar sobre as diversas leituras e assuntos presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, B. de M. **Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores**. 2021. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.
- ALECRIN, R. S. **A formação do leitor crítico nos anos finais do ensino fundamental por meio da leitura de contos**. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.
- ALMEIDA, P. da S. **Práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: a formação de leitores através do gênero conto**. 2021. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.
- ANGELO, C. M P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 1, p. 201-221, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i1.15388>. Acesso em: 15 set. 2025.
- ANGELO, C. M. P; MENEGASSI, R. J. Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 30, n. 2, 16 dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.698>. Acesso em: 15 set. 2025.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2010.
- BALSAN, S. F. S.; SILVA, J. R. M. Estratégias de leitura & Solé: reflexões sobre a formação leitora. **Revista & Literatura em Revista**, v. 1, n. 1, 2020.
- BARBATO, S.; ALVES, P. P.; OLIVEIRA, V. M. Narrativas e dialogia em estudos qualitativos sobre a produção de si. **Revista Valore**, v. 5, p. 22-36, 7 jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22408/reva50202039922-36>. Acesso em: 15 set. 2025.
- BARBOSA, A.A. de A. et al. Dialogismo na produção de sentidos em leitura de textos escritos. **Entretextos**, v.20, n.2, p. 105-120, jul./dez.2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/38937>. Acesso em: 22 set. 2025.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4 ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 21.
- BATISTETI, É. M.; LEMOS, F. R. M.; MELLO, R. R. Contribuições da leitura dialógica para a formação do leitor. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 6, n. 3, p. 236-246, 15 dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n3-p236-246>. Acesso em: 15 set. 2025.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2005. p.191-200.

BIFF, V. L.; MENTI, M. M.; SILVA, V. C. Práticas de leitura no contexto escolar: a importância do dialogismo na formação do leitor. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-18, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13999>. Acesso em: 15 set. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994, p. 47.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p.9-32.

BRANCO, J. C. Princípios para uma prática dialógico-discursiva de oralidade, leitura e escrita na pré-escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 18, p. 10883, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e10883>. Acesso em: 15 set. 2025.

CARNEIRO, H. M. S. Leitura e Inclusão Social. **Revista de Letras**. n. 25, v. 1/2, jan./dez. 2003.

CARVALHO, L. Q. A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em Revista**, n. 5, 22 dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2014.15674>. Acesso em: 15 set. 2025.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, p. 575-581, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-79722010000300018>. Acesso em: 15 set. 2025.

COENGA, R. E. Leitura literária na escola: contribuições do Círculo de Bakhtin e do Círculo de leitura de Rildo Cosson. **Revista de Letras Norte@mentos**. Sinop, Dossiê temático: “Temas, Tendências e Perspectivas da Literatura no século XXI”, v. 13, n. 34, p. 26-40, dez. 2020.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995. p. 13.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

VIEIRA, F. G.; ANGELO, C. M. P.; POLATO, A. D. M. Axiologias em atividades de leitura dialógica em tiras em quadrinhos. **Revista Letras Raras**, v. 12, n. 1, p. 140-157, 27 abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7869564>. Acesso em: 15 set. 2025.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

FREITAS, M. T. de A. Linguagem, consciência e vida humana no pensamento de Bakhtin e Vygotsky. In: FREITAS, M.T. de. A; RAMOS, B.S. da Silva (org.). **Bakhtin partilhado**. Curitiba: CRV, 2017. p.13-28.

FREITAS, M. T. F. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, M. T. de A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 95-106.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2.15401>. Acesso em: 15 set. 2025.

GIACOMINI, I.; SANTOS, L. W.; TACLA, L. A.; KALBUSCH, T. R.; KOERNER, R. M. “Eles não gostam de ler”: análise das estratégias de incentivo à leitura nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Crátilo**. p. 75-90, dez. 2018.

GOULART, I. C. V. Relato de experiência: a entrevista como um processo de interação dialógica. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 7, v. 7, p. 87-100, 2013.

GUIMARÃES, C. F.; MARANGONI, M. P. Relações dialógicas que (re) constroem o interesse pela leitura. **Intercâmbio**, v. 54, p. e64942, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2237-759x2023v54e64942>. Acesso em: 15 set. 2025.

HOPPE, M. C. A concepção de leitura que permeia o trabalho do professor. **Revista Travessias**, v. 18, n. 1, p. 28-45, 2014.

KERSBAUM, K. M. de M. **Memórias de leitura: uma investigação sobre o processo de formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLUSENER, V. C. V.; JACQUES, J. S. Práticas de leitura em sala de aula: potencialidades do podcast. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 43, n. 93, p. 409-425, 2025.

LACERDA, N. P.; XAVIER, M. M. A leitura e o sujeito leitor em tempos de cibercultura e ciberespaço. **Verbum**, v. 12, n. 1, p. 162-177, 13 maio 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2316-3267.2023v12i1p162-177>. Acesso em: 15 set. 2025.

LOPES, L. M.; BALÇA, A. M. F. M. C. P. Biblioteca escolar: um espaço de leitura e apropriação de discursos. **Revista & Literatura em Revista**, v. 1, n. 1, 2020.

LUZ, J. D. da. **A formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental: a leitura do conto de ficção científica**. 2022. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

MORAIS, J. F. S.; SILVA, J. M. Concepções de leitura e linguagem: diálogos com Bakhtin. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 204-209, 2018.

MOURA, J. F.; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 15, 24 maio 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>. Acesso em: 15 set. 2025.

NASCIMENTO, D. V. K. Formação de leitores literários: diálogos possíveis entre concepções do Círculo de Bakhtin e atividades de livros didáticos. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, n. 1, p. 127-153, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457341175>. Acesso em: 15 set. 2025.

NASCIMENTO, P. R. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. In: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA (SILEL), 2011, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 1-15.

NEVES, P. A.; ROSA, G. P. S. A leitura na escola: uma interface entre as contribuições de Bakhtin e a consciência textual na formação do leitor. **Caletroscópio**, v. 7, p. 211-223, 18 jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v7.nesp.1.2019.3859>. Acesso em: 15 set. 2025.

OLIVEIRA, R. M. Leitura, gêneros discursivos e livro didático: Bakhtin em diálogo com as teorias dos letramentos. **Revista Linguagem**, v. 48, n. 1, p. 363-375, 2025.

OLIVEIRA, W. C. de O. **Memória e formação de leitores**: uma investigação sobre as práticas de leitura nos anos finais do ensino fundamental. 2020. 318f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PEREIRA, L. G. Leitura, gêneros textuais e novas tecnologias. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 1, n.1, p. 1-10, 2012.

REBELLO, I. S.; SILVA, N. P. S.; MONNERAT, R. S. M.; BERSOT, I. E.; FARIAS, M. G. L.; SILVA, M. R. Para além do sentido de língua: a leitura como fruição e construção de conhecimento. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 17, n. 28, 1 set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2018.36896>. Acesso em: 15 set. 2025.

RODRIGUES, A. P. Leitura em sala de aula: o desafio de formar leitores competentes. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DA AMAZÔNIA – CIELLA, 1., JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – JELL, 10., 2009, Anais.**

ROLIM, M. S. de S. F. **A formação crítica do sujeito leitor**: uma proposta de leitura e produção de memórias literárias para os anos finais do ensino fundamental. 2023. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2023.

ROSA, I. F. Bakhtin e a avaliação escolar: dimensões éticas no ato de avaliar a aprendizagem de línguas. **Póesis Pedagógica**, v. 10, n. 2, p. 47-69, ago./dez. 2012.

SANTOS, N. R. dos. **Práticas de leitura no ensino fundamental** – em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores? 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SANTOS, R. A. dos. **Do professor de literatura ao formador de leitores críticos de textos literários: um estudo sobre a (re)invenção do professor de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no novo Ensino Médio**. 2009. 200f. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, A. A. F. Os gêneros textuais em redes sociais como ferramenta na prática docente de leitura e escrita nas escolas: uma abordagem teórica. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, v. 5, n. 3, p. e535074, 29 mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i3.5074>. Acesso em: 15 set. 2025.

SILVA, J. S.; SANTOS, D. B. Processo de leitura e formação do leitor crítico na universidade. **Revista de Letras da Universidade do Pará – UEPA**. abr./jun. 2018.

SILVA, R. F. Notícia online: a formação de um leitor responsivo. In: COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS & TEXTOS, 2020. **Anais Eletrônicos [...]**. 2020. p. 1-19.

SIQUEIRA, T. B. **(Re)descobrimo o prazer de ler: o incentivo à prática de leitura entre estudantes do ensino fundamental 2**. 2020. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076, 26 ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/dl23-v10n3a2016-15>. Acesso em: 15 set. 2025.

SOBRAL, D. A. P. S.; POLATO, A. D. M. Texto e ensino. **Revista Fórum Identidades**, p. 7-12, 22 jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/forident.v39n1.p7-12>. Acesso em: 15 set. 2025.

SOLÉ, I. O Desafio da Leitura. In: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 21.

TERZI, S. **A construção da leitura**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

TOURINHO, C. Refletindo sobre as dificuldades de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 325-346, jul./dez. 2011.

VASCONCELLOS, M. F. **A formação de leitores literários nos anos finais do ensino fundamental através de clube de leitura realizado em turno extraclasse**. 2021. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2021.

VIANNA, M. M.; BRAUN, P. Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem. In: PLETSCHE, M. D.; RIZO, G. (org.). **Cultura e formação**: contribuições para a prática docente. Seropédica (RJ): Editora da UFFRJ, 2010. p. 59-66.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.