

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Claudia Lourdes de Paula Almeida

PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO:
possibilidades e desafios em uma escola da Zona da Mata Mineira

Juiz de Fora

2026

Claudia Lourdes de Paula Almeida

**PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO:
possibilidades e desafios em uma escola da Zona da Mata Mineira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Dra. Livia Fagundes Neves

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Almeida, Claudia Lourdes de Paula.

Práticas de leitura no ensino médio : possibilidades e desafios em uma escola da Zona da Mata Mineira / Claudia Lourdes de Paula Almeida. -- 2026.

214 p. : il.

Orientador: Livia Fagundes Neves

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Leitura. 2. Formação Leitora. 3. Projetos de Leitura. 4. Ensino Médio em Tempo Integral. 5. Biblioteca. I. Neves, Livia Fagundes , orient. II. Título.

Claudia Lourdes de Paula Almeida

Práticas de leitura no Ensino Médio: possibilidades e desafios em uma escola da Zona da Mata Mineira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 06 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^(a)Dr.^(a) Livia Fagundes Neves - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^(a)Dr.^(a) Carolina Alves Magaldi

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^(a)Dr.^(a) Marianna Jannuzzi da Silva Lopes

Universidade Estácio de Sá

Juiz de Fora, 03/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Livia Fagundes Neves, Professor(a)**, em 06/07/2026, às 20:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marianna Jannuzzi da Silva Lopes, Usuário Externo**, em 07/07/2026, às 09:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Magaldi, Professor(a)**, em 07/07/2026, às 12:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3014240** e o código CRC **14080FEE**.

Dedico este trabalho a meus pais Manoel e Aparecida porque eles, através das suas histórias, me ingressaram no mundo letrado e foram eles os primeiros que acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, que me acompanha em todos os caminhos;

À SEEMG pela oportunidade de realizar o sonho de cursar o mestrado.

À Coordenação do mestrado, CAEd/UFJF pela qualidade da formação ofertada.

À Débora Vieira e toda equipe pelo acolhimento nos períodos presenciais.

Aos meus pais, Maria Aparecida Borges de Paula e Manoel Ribeiro de Paula Filho que estando perto ou distante sempre me deram apoio e incentivo constantes;

Ao meu esposo Everaldo e meus filhos Leonora e Isaac, pela compreensão e apoio.

Aos meus irmãos, Robson, Luciana, Maria, Emidio, Manoel e meus sobrinhos, gratidão por serem presenças constantes em minha vida.

Aos professores, e todos os servidores e alunos da Escola Estadual Carolina de Jesus, que propiciaram a mim as contribuições e experiências que fundamentaram este trabalho.

A todos os colegas do curso pelo companheirismo, mas especialmente à Amanda, Cristiane Magalhães, Cristina Saraiva, Cristiane Vicentini e Cristiane Mara, Katia, Ana Paula, Franciely e Adriana pois juntas enfrentamos os desafios e alegrias do percurso e temos boas lembranças dessa etapa.

Aos Professores do mestrado, pelo compartilhar do conhecimento e pelos momentos de muito aprendizado.

Aos Agentes de Suporte Acadêmico Alexandre, Priscila e em especial a Ms. Eneida Corrêa de Souza Campos pelas orientações e acompanhamento, trazendo contribuições fundamentais para o meu texto.

À Banca avaliadora composta por Dra. Carolina Alves Magaldi e Dra. Marianna Jannuzzi da Silva Lopes pela leitura atenta e apontamentos que enriqueceram essa pesquisa.

À professora, Dra. Livia Fagundes Neves, que me orientou neste trabalho e a todos aqueles que contribuíram para que este objetivo fosse alcançado.

“Os livros não matam a fome, não suprimem a miséria, não acabam com as desigualdades e com as injustiças do mundo, mas consolam as almas e fazem-nas sonhar.” (Dimas, 2006, p. 187)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como foco investigar as práticas de leitura desenvolvidas em uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral, (doravante denominada pelo nome fictício “Carolina de Jesus” - EECJ), localizada no interior da Zona da Mata mineira, a partir da análise de projetos de incentivo à leitura, realizados entre 2022 e 2025. O estudo parte da experiência profissional da pesquisadora, que observa a diminuição do interesse pela leitura à medida que os alunos avançam na escolaridade e busca compreender de que forma a escola poderia enfrentar esse desafio. Assim, a questão norteadora dessa pesquisa é: quais os desafios e as potencialidades dos projetos de incentivo à leitura, desenvolvidos em uma escola de EMTI? e o objetivo geral consiste em analisar em que medida os projetos de incentivo à leitura na escola de EMTI, realizados entre 2022 e 2025, podem contribuir para a formação leitora desses estudantes. Os objetivos específicos são: (1) descrever a escola estudada e os projetos de incentivo à leitura desenvolvidos para os alunos do EMTI; (2) analisar o trabalho pedagógico realizado no que se refere à mediação da leitura; e (3) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) para o aprimoramento das práticas de leitura, visando ampliar a participação e o engajamento dos estudantes. O estudo ancora-se teoricamente nas contribuições de Kleiman (2005, 2016); Campello (2012); e Chambers (2007, 2023). Além disso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola foi analisado, à luz da BNCC, de modo a compreender como as diretrizes oficiais se articulam às práticas desenvolvidas. A metodologia adotada foi a qualitativa, baseada em análise documental, roda de conversa com gestores, especialistas e professores da área de Linguagens da escola de EMTI e ainda foi utilizado como instrumento um questionário para todos os 13 alunos do 3º ano do EMTI, visando identificar suas práticas, preferências e percepções em relação à leitura. A partir da análise dos dados, constatou-se que, embora os estudantes reconheçam a importância da leitura, as práticas escolares nem sempre dialogam com seus interesses, repertórios culturais e formas contemporâneas de interação com os textos. Observou-se, ainda, que as trajetórias leitoras são heterogêneas e dependentes de mediações pedagógicas contínuas, sendo favorecidas por práticas coletivas de leitura. Os resultados também evidenciaram a necessidade de ampliar as concepções de leitura na escola, incorporando diferentes suportes, linguagens e gêneros textuais, inclusive os digitais. Diante disso, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado ao fortalecimento da cultura leitora no ambiente escolar, com ações fundamentadas nos interesses dos estudantes, na diversificação das práticas de leitura e na ampliação das possibilidades de mediação

pedagógica. Desse modo, a pesquisa reafirma a leitura como dimensão formativa fundamental e destaca a necessidade de práticas pedagógicas e condições institucionais que favoreçam sua consolidação na escola pública.

Palavras-chave: Leitura. Formação Leitora. Projetos de Leitura. Ensino Médio em Tempo Integral. Biblioteca.

ABSTRACT

This master's research focuses on investigating the reading practices developed in a full-time high school (hereinafter referred to by the fictional name "Carolina de Jesus" - EECJ), located in the interior of the Zona da Mata region of Minas Gerais, based on the analysis of reading incentive projects carried out between 2022 and 2025. The study stems from the researcher's professional experience, in which she observes a decline in interest in reading as students progress through schooling, and seeks to understand how the school could address this challenge. Thus, the guiding question of this research is: what are the challenges and potentials of reading incentive projects developed in a full-time high school? The general objective is to analyze to what extent the reading incentive projects carried out between 2022 and 2025 in the full-time high school can contribute to the reading formation of these students. The specific objectives are: (1) to describe the studied school and the reading incentive projects developed for full-time high school students; (2) to analyze the pedagogical work carried out regarding reading mediation; and (3) to propose an Educational Action Plan (PAE) to improve reading practices, aiming to increase student participation and engagement. The study is theoretically grounded in the contributions of Kleiman (2005, 2016); Campello (2012); and Chambers (2007, 2023). Additionally, the school's Political-Pedagogical Project (PPP) was analyzed considering the BNCC (Brazilian National Common Core Curriculum) to understand how official guidelines articulate with the practices developed. The methodology adopted was qualitative, based on document analysis, a conversation circle with administrators, specialists, and language teachers from the full-time high school, and a questionnaire administered to all 13 third-year full-time high school students to identify their reading practices, preferences, and perceptions. Data analysis revealed that although students recognize the importance of reading, school practices do not always align with their interests, cultural repertoire, and contemporary forms of interacting with texts. It was also observed that reading trajectories are heterogeneous and dependent on continuous pedagogical mediation, being favored by collective reading practices. The results also highlighted the need to broaden the school's conceptions of reading by incorporating different media, languages, and textual genres, including digital ones. Considering this, an Educational Action Plan (PAE) was developed aimed at strengthening the reading culture in the school environment, with actions grounded in students' interests, the diversification of reading practices, and the expansion of possibilities for pedagogical mediation. Thus, the research reaffirms reading as a fundamental formative dimension and

underscores the need for pedagogical practices and institutional conditions that favor its consolidation in public schools.

Keywords: Reading. Reading Formation. Reading Projects. Full-Time High School. Library.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pannel de Guias de Ensino e Aprendizagem e Agenda Bimestral definidas de acordo com o PPP da EECJ	49
Figura 2 – Saraus da EECJ (2022 - 2025)	56
Figura 3 – Biblioteca localizada no corredor da EECJ.....	58
Figura 4 - Leitura no Brasil: percentual e estimativa populacional de leitores e não leitores (2007 - 2024)	70
Figura 5 - Gosto pela leitura segundo a faixa etária no Brasil em 2024.....	71
Figura 6 – Contribuição dos estudantes.....	173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Descritivo da frequência dos sonhos dos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral em 2022.....	51
Gráfico 2 – Desempenho da EECJ no Ensino Médio no IDEB (2017-2023)	63
Gráfico 3 - Evolução das médias de proficiência em Língua portuguesa no SAEB	63
Gráfico 4 – Em qual dessas atividades passa a maior parte do tempo livre	125
Gráfico 5 – Quais gêneros literários mais gosta de ler em formato impresso	126
Gráfico 6 – Quais gêneros literários mais gosta de ler em formato digital	126
Gráfico 7 – Fatores que desestimulam a leitura	128
Gráfico 8 – Fatores que tornam a leitura mais interessante.....	130
Gráfico 9 – Livros marcantes	134
Gráfico 10 – Participação no Sarau Poético	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de alunos das três turmas de Ensino Médio em Tempo Integral em 2025	45
Quadro 2 - Quantitativo de servidores do Ensino Médio em Tempo Integral em 2025.....	45
Quadro 3 – Eixos analíticos da pesquisa	92
Quadro 4 – Tabulação das respostas dos alunos.....	141
Quadro 5 – Principais achados da pesquisa.....	161
Quadro 6 - Síntese das ações do Plano de Ação Educacional e sua relação com os achados da pesquisa.....	169
Quadro 7 - Planejamento da Ação 1: Diagnóstico dos interesses leitores.....	172
Quadro 8 – Sugestões de temas mensais dos cantinhos de leitura (Trilhas de leitura)	175
Quadro 9 – Planejamento da Ação 2: Trilhas de leitura com escolha orientada e cantinhos temáticos.....	176
Quadro 10 – Planejamento da Ação 3: Rodas de conversa e mediação dialógica	178
Quadro 11 – Planejamento da Ação 4: Produções criativas a partir das leituras e culminâncias culturais	181
Quadro 12 – Planejamento da Ação 5: Formação leitora de professores.....	184
Quadro 13 – Planejamento da Ação 6: Qualificação e diversificação do acervo de leitura...	186
Quadro 14 – Calendário anual de implementação do Plano de Ação Educacional.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Níveis de proficiência de Língua Portuguesa na avaliação do PROEB 2022-2024 da escola estudada	65
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAF	Ciclo de Acompanhamento Formativo
CEE	Conselho Estadual de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EEB	Especialista em Educação Básica
EECJ	Escola Estadual Carolina de Jesus
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FGB	Formação Geral Básica
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
IPL	Instituto Pró-Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PAE	Plano de Ação Educacional
PEUB	Professor de Ensino e Uso da Biblioteca
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRA	Plano de Recomposição de Aprendizagem
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TCLA	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 A PROFICIÊNCIA LEITORA E AS AÇÕES DE MEDIAÇÃO DA LEITURA: perspectivas nacionais, estaduais e as diretrizes da escola.	25
2.1 O QUE A BNCC PROPÕE PARA O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO MÉDIO	27
2.2 O LUGAR DA LEITURA NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS	32
2.2.1 Projetos e ações da SEE-MG voltados para o fomento à leitura.....	37
2.3 DESCRIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL OBJETO DE ESTUDO	43
2.3.1 Os projetos de leitura no PPP e ações desenvolvidas no planejamento escolar da escola estudada.....	59
2.3.2 Análise dos resultados educacionais e sua relação com as práticas de leitura.....	62
3 CONCEPÇÕES DE LEITURA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS	68
3.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ADOLESCENTES	74
3.1.2 Os desafios da leitura no contexto juvenil.....	76
3.2 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO LEITORA.....	78
3.3 A RELEVÂNCIA DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES ENQUANTO ESPAÇO INCENTIVADOR DA LEITURA	82
3.4 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	85
3.5 PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: LIMITES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES	89
3.5.1 Eixo 1 - Concepções de leitura e formação leitora no Ensino Médio.....	93
3.5.2 Eixo 2 - Mediação pedagógica e práticas de leitura na escola	101
3.5.3 Eixo 3 - Juventudes, cultura digital e engajamento leitor.....	113
3.5.4 Eixo 4 - Condições institucionais e desafios.....	145
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPONDO AÇÕES PARA FORTALECER A CULTURA LEITORA E DESPERTAR O PRAZER DA LEITURA	161
4.1 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): FUNDAMENTOS, OBJETIVOS E ARTICULAÇÃO COM OS ACHADOS DA PESQUISA	166
4.1.1 Diagnóstico dos interesses de leitura dos estudantes.....	170
4.1.2 Trilhas de leitura com escolha orientada e cantinhos temáticos.....	172

4.1.3 Rodas de conversa e mediação dialógica	176
4.1.4 Produções criativas a partir das leituras e culminâncias culturais.....	179
4.1.5 Formação leitora de professores	182
4.1.6 Qualificação e diversificação do acervo de leitura	184
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	194
ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e esclarecido	201
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	202
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e esclarecido/Responsáveis.....	203
APÊNDICE A – Roteiro para Roda de Conversa	205
APÊNDICE B – Questionário: Público-alvo: Alunos do 3ºEMTI	207
APÊNDICE C - Questionário sobre interesses e hábitos de leitura.....	210
APÊNDICE D - Roteiro para conversa orientada em sala	212

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda as possibilidades e desafios do trabalho com a leitura no Ensino Médio em uma escola estadual da Zona da Mata de Minas Gerais que oferta o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

O interesse por investigar as práticas de leitura nessa instituição, partiu de vivências pessoais da pesquisadora, a qual é licenciada em Pedagogia, Letras e Biblioteconomia e mestranda em Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora cuja trajetória acadêmica foi marcada pelo gosto pela leitura. Atualmente atua como servidora do Estado de Minas Gerais desde 2009, na função de Especialista da Educação Básica - EEB (Supervisão), e, nesse período, acompanhou de perto os resultados da escola nas avaliações externas, promovidas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e pelo Governo Federal, através do Inep, bem como o cotidiano relacionado às práticas de leitura.

Cabe destacar que a função de Supervisora Pedagógica, envolve mobilizar e articular projetos e ações junto aos professores para promover a leitura, bem como analisar os resultados da escola nas avaliações internas e externas para propor intervenções. Além disso, tem como atribuição, promover a formação continuada tendo em vista o planejamento e o uso de metodologias que atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a qualidade do ensino. Com base na atuação de 16 anos na escola pesquisada, surgiu a proposta deste estudo.

Assim, partindo da compreensão de que a leitura amplia conhecimentos em todos os componentes curriculares, e tem relevância na vida cotidiana (Soares, 2011), a pesquisa busca responder quais são os desafios e as potencialidades dos projetos de incentivo à leitura, desenvolvidos em uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral. Para compreender esse contexto, torna-se necessário apresentar alguns aspectos da organização e da estrutura da escola investigada, especialmente aqueles que interferem diretamente nas práticas de leitura e no acesso dos estudantes aos espaços destinados à formação leitora.

Com relação ao espaço físico da escola é importante destacar que a biblioteca contém o acervo da Escola Municipal e é utilizada de forma compartilhada pelas duas escolas, porém encontra-se distante do espaço de circulação dos alunos, o que dificulta a frequência e o uso cotidiano desse ambiente.

A autorização para o cargo de Professor de Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB)¹ ocorreu pela primeira vez em 2011, quando a escola passou a contar com um profissional responsável não apenas por organizar o acervo, mas também por estruturar os empréstimos de livros, catalogar títulos, registrar retiradas e devoluções e manter atualizado o inventário (EECJ, 2022). Esse trabalho sistemático de organização contribuiu para dar maior visibilidade ao acervo, antes pouco acessado, e possibilitou que os estudantes tivessem contato mais efetivo com os livros. Além disso, o PEUB atuava como mediador de leitura, elaborando estratégias para dinamizar a utilização da biblioteca e incentivar a escolha autônoma de obras pelos alunos, o que fortaleceu o vínculo da comunidade escolar com esse espaço (EECJ, 2022).

A partir dessa base inicial de organização do acervo e incentivo à leitura, a escola avançou alguns anos depois para um processo mais estruturado de institucionalização dessas práticas. Em 2016, a escola iniciou uma articulação mais sistemática de ações, voltadas à leitura, envolvendo de forma integrada os professores da área de Linguagens. A partir desse ano, passaram a ser implementados projetos contínuos, como rodas de leitura, oficinas literárias e a realização periódica de saraus, que buscavam valorizar a produção cultural dos estudantes e ampliar o contato deles com diferentes gêneros textuais e manifestações artísticas. Essas ações foram gradativamente incorporadas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, conferindo-lhes caráter de permanência e legitimidade no contexto escolar. A inclusão no PPP também possibilitou maior visibilidade e reconhecimento das práticas de leitura como parte integrante do processo formativo, além de favorecer a articulação entre professores, equipe pedagógica e gestão escolar no acompanhamento dos resultados (EECJ, 2022).

Esse movimento de fortalecimento das práticas pedagógicas de leitura coincidiu, em seguida, com um período de transformação mais ampla vivenciado pela instituição. No ano de 2022 ocorreu uma mudança significativa na escola após a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), política educacional que tem como finalidade ampliar as oportunidades de aprendizagem e promover uma formação mais completa dos estudantes.

A adoção desse modelo trouxe alterações profundas na organização escolar exigindo adequações tanto estruturais quanto pedagógicas. Além do aumento da carga horária, que passou a contemplar um tempo maior de permanência do aluno na escola, os princípios e finalidades da educação foram redefinidos, alinhando-se ao novo modelo proposto pela

¹ PEUB – Professor para o Ensino e Uso da Biblioteca: servidor da rede estadual de Minas Gerais designado para atuar como mediador de leitura escolar. Tem como funções principais: organizar o acervo e o espaço de leitura, promover e coordenar ações de incentivo à leitura, articular as atividades da biblioteca com o projeto pedagógico da escola, e registrar sistematicamente essas ações. Esse profissional atua como articulador e formador de leitores na comunidade escolar (Minas Gerais, 1995).

Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Essa reestruturação implicou não apenas na reorganização dos horários e na ampliação das disciplinas ofertadas, mas também na introdução de itinerários formativos e disciplinas eletivas, que passaram a compor o currículo, em consonância com a Lei nº 13.415/2017 (Minas Gerais, 2017).

A compreensão das mudanças estruturais vivenciadas pela escola investigada, especialmente a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e a reconfiguração curricular associada à aproximação com o mundo do trabalho, demanda situá-las no âmbito mais amplo das políticas educacionais brasileiras e de seus vínculos históricos com projetos de formação de mão de obra. Em perspectiva histórica, a educação escolar, sobretudo no nível médio, tem sido atravessada por tensões entre uma formação de caráter geral e humanístico e uma orientação voltada à preparação de trabalhadores para atender às demandas econômicas e produtivas.

Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discutem que as reformas educacionais, em diferentes períodos, frequentemente reforçam uma lógica pragmática e funcional, na qual a formação tende a ser orientada por competências e habilidades consideradas úteis ao mercado, produzindo impactos sobre a organização curricular e sobre o próprio sentido social da escola. Nesse movimento, a prática da leitura também pode ser afetada, uma vez que tende a ser concebida de forma mais instrumental e utilitária, subordinada ao desenvolvimento de habilidades funcionais voltadas ao desempenho, à resolução de tarefas e à adaptação às exigências do mundo do trabalho. Com isso, corre-se o risco de reduzir a leitura a um recurso técnico, esvaziando sua dimensão formativa, crítica, estética e cultural. De modo convergente, Kuenzer (2002) destaca que as políticas voltadas à profissionalização e à adequação do ensino às exigências do mundo do trabalho podem acentuar processos de segmentação formativa, redefinindo trajetórias escolares sob a justificativa de ampliar oportunidades, ao mesmo tempo em que subordinam parte da formação juvenil a finalidades predominantemente econômicas.

Assim, ao contextualizar a adoção do ensino integral e suas repercussões no cotidiano institucional, torna-se relevante reconhecer que tais mudanças não se esgotam em alterações de tempo escolar e de organização pedagógica, mas refletem um movimento histórico de reconfiguração do Ensino Médio, atravessado por disputas sobre o papel da escola na formação humana, cidadã e profissional dos estudantes. Nesse contexto, a prática da leitura também é tensionada, uma vez que passa a disputar espaço com demandas curriculares orientadas por diferentes finalidades formativas. Desse modo, compreender essas mudanças permite analisar em que medida o trabalho com a leitura é concebido, na escola, como dimensão central da

formação dos estudantes ou como prática secundarizada diante de outras prioridades institucionais e curriculares.

A implementação do EMTI também trouxe novas demandas para a gestão escolar, que precisou se adaptar a um projeto pedagógico mais complexo, fundamentado em concepções de educação integral e de desenvolvimento pleno dos estudantes. Nesse contexto, os professores foram desafiados a rever suas práticas e metodologias, de modo a integrar os objetivos formativos do modelo ao cotidiano das salas de aula (EECJ, 2022).

Nesse cenário de mudanças, é importante compreender como a proposta pedagógica do EMTI dialoga com modelos já consolidados em outras redes de ensino. O EMTI segue o modelo implantado no Ginásio Pernambucano em Recife, que é baseado nos princípios pedagógicos da “Escola da Escolha”², proposta pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação³ (ICE) como uma forma de organização do Ensino Médio. Com a implementação do EMTI a partir de 2022, na escola objeto desta pesquisa, houve a ampliação da carga horária em atendimento à Lei nº 13.415/2017, que orientou a reforma do Ensino Médio, bem como a iniciativa da rede estadual mineira em atender as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) referentes ao ensino integral. Assim, a carga horária passou de cinco para nove aulas diárias, conforme detalhado no Capítulo 2 desta pesquisa.

Como apontado anteriormente, a partir da implementação do EMTI a escola contou com a atuação do professor de biblioteca nos dois turnos de atendimento ao Ensino Médio, mas em fevereiro de 2024, esse cargo foi suspenso nos dois turnos em razão do número de alunos ser inferior a 60. Na ausência deste profissional, o trabalho de visitas com as turmas ao espaço da biblioteca tornou-se inviável. Essa lacuna compromete diretamente o desenvolvimento e o alcance dos objetivos dos projetos de incentivo à leitura na escola.

Para que o acesso à biblioteca não seja totalmente descontinuado, os livros, que atualmente ficam disponíveis em estantes no corredor, são selecionados pelas Especialistas da

² O modelo Escola da Escolha, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), é uma proposta pedagógica que integra formação acadêmica e desenvolvimento de valores e competências essenciais para a vida. Seu foco é o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes, alinhado aos princípios de protagonismo, presença pedagógica, educação interdimensional, experimentação e ludicidade. O modelo é implementado em escolas públicas de diversos estados brasileiros, visando uma educação integral que prepara os jovens para os desafios contemporâneos (ICE, 2023).

³ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma organização sem fins lucrativos que atua na promoção de uma educação integral e de qualidade, apoiando escolas, gestores e educadores na construção de projetos pedagógicos que integrem aprendizado acadêmico, desenvolvimento socioemocional e formação cidadã. Entre suas iniciativas, destaca-se o modelo Escola da Escolha, voltado para fortalecer o Projeto de Vida dos estudantes e oferecer oportunidades de desenvolvimento humano e social articuladas ao currículo escolar (ICE, 2023).

Educação Básica (EEBs) - Supervisoras Pedagógicas, de acordo com a faixa etária dos estudantes e disponibilizados em uma mesa para os alunos manusearem e despertarem seu interesse durante o intervalo.

Apesar de a escola fazer um planejamento, propor ações e iniciativas direcionados à leitura, ainda persistem alguns desafios a serem superados. O principal deles é a reduzida procura pelos livros da biblioteca, evidenciada no caderno de registro de empréstimos, que contém apenas duas páginas preenchidas ao longo de todo ano de 2024.

No entanto, a análise dos resultados internos e externos obtidos a partir dos projetos de leitura desenvolvidos pela escola revela que tais iniciativas, embora relevantes, ainda não têm se mostrado suficientes para alterar de maneira significativa os indicadores externos de desempenho. Enquanto os registros internos permitem observar avanços qualitativos importantes, como maior interesse dos alunos pela leitura, participação em atividades literárias e melhoria da expressão oral e escrita, os resultados externos continuam a apontar fragilidades significativas.

Isso não significa, porém, que sejam ineficazes. Os projetos podem gerar impactos importantes em outras dimensões do processo educativo, como o fortalecimento do interesse dos alunos pela leitura, o desenvolvimento da sensibilidade estética, a ampliação do repertório cultural, a melhoria da expressão oral e escrita, além da promoção do engajamento e da autonomia estudantil, confirmando a afirmativa de Bonamino e Sousa (2012), quando destacam que os resultados das avaliações em larga escala, embora importantes para o monitoramento da qualidade educacional, apresentam limitações, pois não captam integralmente os avanços qualitativos promovidos por projetos pedagógicos voltados à leitura.

Tais efeitos, ainda que nem sempre captados de forma imediata pelas avaliações externas, são igualmente relevantes para o aprendizado e para a formação integral dos estudantes. Entretanto, ao relacionar os dados internos, como registros de participação nos projetos de leitura, empréstimos de livros e produções realizadas em saraus e oficinas e desempenho dos estudantes nas avaliações bimestrais com os dados das avaliações externas, percebe-se que, apesar dos esforços, os avanços observados no âmbito escolar ainda não se refletem de maneira consistente nas avaliações em larga escala.

Os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) apontam que cerca de 40% dos alunos que concluíram o Ensino Médio em 2024 na escola estudada estavam no padrão de desempenho baixo em Língua Portuguesa, o que evidencia que os esforços empreendidos pela escola precisam ser potencializados e melhor articulados ao

processo de ensino-aprendizagem, de modo a gerar impactos mais consistentes nos níveis de proficiência dos estudantes.

Diante disto, a questão norteadora desta dissertação reside em investigar quais são os desafios e potencialidades dos projetos de incentivo à leitura, desenvolvidos em uma escola de EMTI. Desse modo, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar em que medida os projetos de incentivo à leitura na escola de EMTI, realizados entre 2022 e 2025, podem contribuir para a formação leitora desses estudantes.

Esse recorte temporal se justifica, uma vez que 2022 marca o início da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola objeto de estudo. Os objetivos específicos definidos foram: (1) descrever a escola estudada e os projetos de incentivo à leitura realizados de 2022 a 2025 para os alunos do EMTI; (2) analisar o trabalho pedagógico realizado pela escola no que se refere à mediação em leitura para os alunos do EMTI; (3) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) para o aprimoramento das práticas pedagógicas ligadas à leitura de modo a promover maior participação e engajamento dos alunos nos projetos realizados.

Nesse contexto, reconhecer a importância do trabalho com as competências leitoras e apresentar, de forma descritiva, os resultados relacionados ao desenvolvimento da leitura permite caracterizar a escola e orientar reflexões sobre estratégias e intencionalidades para os projetos e ações de leitura.

Para tanto, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo consiste nesta introdução. O segundo capítulo apresenta o caso de gestão e contextualiza o tema em duas dimensões: a nacional, a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das políticas públicas de incentivo à leitura; e a local, com um panorama sobre os projetos de leitura desenvolvidos na escola pesquisada. Além disso, são expostos o problema de pesquisa, a questão norteadora, os objetivos do estudo e a justificativa que sustenta sua relevância.

O terceiro capítulo, constituído pelos referenciais teóricos, metodológicos e analíticos, compreende a importância da leitura para o desenvolvimento dos adolescentes, os desafios da leitura na atualidade e possibilidades de práticas significativas de mediação leitora. O aporte teórico traz as contribuições de vários autores, dentre eles destacam-se: Kleiman (2005, 2016) que aborda o papel da leitura, Campello (2012) que aborda a relevância das bibliotecas escolares e Chambers (2007, 2023) que apresenta práticas de formação leitora.

Ainda neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos e os instrumentos de pesquisa propostos. Para aprofundar o conhecimento da organização, do planejamento e dos objetivos dos trabalhos voltados para a leitura na Escola, foi utilizada a roda

de conversa que envolveu o Diretor Escolar, as duas Especialistas da Educação Básica (Supervisoras Pedagógicas) e os professores da área de linguagens que atuam no desenvolvimento das ações de leitura na Escola. Os professores entrevistados foram: o Coordenador do EMTI, que é também Professor de Educação Física; a Professora de Língua Portuguesa; a Professora de Arte; e o Professor de Inglês. Tais professores atuam na área de Linguagens e são eles que se envolvem mais diretamente nos projetos e ações de leitura no interior da escola. A conversa com os professores e equipe pedagógica permitiu conhecer a forma em que são realizadas as ações de leitura, o planejamento de tais ações, além de relacionar o trabalho com os resultados das avaliações externas.

A participação do Diretor permitiu o conhecimento do apoio e suporte a estas ações de mediação leitora no âmbito da gestão escolar. Finalmente, para averiguar o alcance dos projetos de leitura no contexto escolar, bem como gostos, preferências e suportes mais utilizados pelos alunos foi utilizado um questionário com a totalidade dos estudantes da turma do 3º ano de EMTI da escola (13 alunos), tendo em vista que tal turma é a que tem maior vivência na modalidade integral. Nesse contexto, o questionário com os alunos permitiu mapear o interesse ou desinteresse pela leitura, o alcance dos trabalhos realizados pela escola e, sobretudo, indicando caminhos para um fazer pedagógico mais assertivo no sentido de construir experiências mais significativas de mergulho na leitura que vão ao encontro das preferências juvenis.

Por fim, no quarto capítulo, após a realização dos trabalhos de campo e da análise dos dados coletados, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), o qual pretendeu apontar sugestões para o aprimoramento das práticas pedagógicas ligadas à leitura, tendo em vista a ampliação da participação e engajamento dos alunos nos projetos realizados.

Desse modo, esta pesquisa busca contribuir para as discussões sobre a formação leitora no Ensino Médio em Tempo Integral, indicando os desafios e as potencialidades das práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar investigado. Espera-se que os resultados e as proposições apresentadas possam colaborar para o fortalecimento das ações de mediação da leitura, para a ampliação do engajamento dos estudantes e para a consolidação da leitura como dimensão formativa essencial na escola pública.

2 A PROFICIÊNCIA LEITORA E AS AÇÕES DE MEDIAÇÃO DA LEITURA: perspectivas nacionais, estaduais e as diretrizes da escola.

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o estudo a partir das políticas e diretrizes que orientam o ensino da leitura no Brasil, articulando os referenciais nacionais, estaduais e institucionais que fundamentam as ações pedagógicas da escola pesquisada. Inicialmente, apresenta-se uma análise das políticas públicas e dos documentos oficiais que tratam da formação leitora, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os referenciais curriculares de Minas Gerais. Em seguida, discute-se como essas orientações se materializam na rede estadual e se refletem na organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, destacando as práticas de mediação e incentivo à leitura desenvolvidas no Ensino Médio em Tempo Integral. A análise desses documentos torna-se relevante por permitir compreender de que forma as diretrizes curriculares e institucionais orientam a organização dos projetos de leitura desenvolvidos na escola, contribuindo para a análise de seus objetivos, práticas e possibilidades de impacto na formação leitora dos estudantes.

Para fins desta pesquisa, torna-se necessário esclarecer os conceitos de leitura, letramento, letramento literário e formação pela leitura, uma vez que, embora inter-relacionados, não devem ser utilizados como termos equivalentes. A leitura é compreendida como uma prática de produção de sentidos que se realiza na interação entre sujeito, texto e contexto, ultrapassando uma visão estritamente técnica ou restrita à decodificação, pois envolve repertórios culturais, objetivos comunicativos e diferentes condições de circulação dos textos. Nessa direção, Chartier (1999) ressalta que a leitura é uma prática histórica e socialmente situada, cujos modos de realização variam de acordo com os suportes, os usos e as comunidades leitoras, o que implica reconhecer que ler não se limita à dimensão individual, mas se configura como prática cultural.

Já o letramento diz respeito ao conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos concretos de uso, articulando-se às demandas culturais e institucionais que atravessam os sujeitos em seu cotidiano. Conforme Soares (2009), o letramento refere-se às condições e aos efeitos da inserção do indivíduo em uma sociedade grafocêntrica, isto é, às formas pelas quais ele participa de eventos e práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Assim, o letramento não se reduz à alfabetização, pois está relacionado às maneiras pelas quais as pessoas mobilizam a leitura e a escrita em diferentes esferas da vida social.

No interior desse campo, o letramento literário constitui uma dimensão específica, orientada para a formação do leitor de textos literários, envolvendo a ampliação do repertório,

a fruição estética, a interpretação e a construção de vínculos com a literatura como prática cultural. Cosson (2006) destaca que o letramento literário implica inserir o estudante em uma comunidade de leitores, na qual a literatura é vivenciada como experiência de linguagem e de mundo, demandando mediação sistemática e práticas contínuas que favoreçam o encontro significativo com os textos literários. Trata-se, portanto, de um conceito que não se confunde com o letramento em sentido amplo, pois se direciona às especificidades da leitura literária e às condições pedagógicas necessárias para sua consolidação no espaço escolar.

Por fim, ao se empregar a expressão formação pela leitura, enfatiza-se a dimensão formativa da experiência leitora, compreendendo a leitura como um processo que pode contribuir para o desenvolvimento crítico, cultural e subjetivo dos estudantes, ampliando formas de compreensão do mundo e de si. Nessa perspectiva, a leitura é entendida como prática que atravessa a constituição do sujeito, favorecendo processos de reflexão, sensibilização e participação social. Desse modo, ainda que leitura, letramento, letramento literário e formação pela leitura se articulem, cada conceito mobiliza um enfoque próprio e é utilizado nesta investigação de maneira diferenciada, conforme o objetivo de analisar tanto as práticas escolares de incentivo à leitura quanto seus desafios, potencialidades e possibilidades de aprimoramento no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral.

Nesse sentido, embora os conceitos apresentados sejam interdependentes, esta pesquisa assume como foco analítico a leitura, compreendida como prática central no desenvolvimento das habilidades dos estudantes e como eixo estruturante das ações pedagógicas investigadas.

A formação pela leitura é assumida como eixo conceitual central, compreendendo a literatura não apenas como conteúdo escolar, mas como experiência cultural capaz de contribuir para a formação humana e social dos estudantes. Nessa perspectiva, a leitura literária ultrapassa a função utilitária ou exclusivamente instrumental da escolarização, pois mobiliza dimensões éticas, estéticas, afetivas e críticas, ampliando possibilidades de compreensão do mundo e de construção de sentido sobre a própria existência. Como argumenta Candido (1995), a literatura desempenha papel fundamental no processo de humanização, na medida em que favorece o desenvolvimento da sensibilidade, do imaginário e da reflexão, contribuindo para a ampliação das formas de percepção da realidade e das relações sociais.

Assim, ao considerar a formação pela leitura como princípio orientador, entende-se que projetos de incentivo à leitura, especialmente aqueles que envolvem textos literários, podem constituir espaços formativos relevantes no cotidiano escolar, desde que sustentados por mediação pedagógica, continuidade e condições institucionais que favoreçam o vínculo dos estudantes com a cultura escrita e literária (Soares, 2009).

Percebeu-se através da vivência de algumas práticas que, no contexto da escola pesquisada, essa perspectiva se relaciona diretamente com os projetos de leitura desenvolvidos, os quais, embora enfrentem limitações estruturais e desafios de engajamento, configuram-se como possibilidades concretas de promover experiências de leitura que ultrapassem o caráter instrumental e contribuam para a formação leitora dos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral.

A partir dessa reflexão inicial, este capítulo busca compreender como as políticas e diretrizes educacionais que orientam o ensino da leitura no país se articulam às práticas desenvolvidas na escola pesquisada. Para isso, a primeira seção se inicia com uma contextualização nacional e estadual sobre o ensino da leitura, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e dos referenciais curriculares de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020), que definem competências e habilidades relacionadas à leitura e à formação do leitor.

Em seguida, na segunda seção, discute-se o lugar da leitura no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), buscando compreender de que maneira as orientações da BNCC foram apropriadas no contexto estadual e traduzidas em proposições curriculares voltadas ao desenvolvimento das competências leitoras. Nessa perspectiva, são analisadas as concepções de leitura presentes no documento, bem como as orientações pedagógicas relacionadas à formação leitora, à ampliação das práticas de linguagem e à valorização da leitura literária no Ensino Médio.

Por fim, a última seção analisa como essas diretrizes se materializam no contexto da escola pesquisada, destacando os aspectos previstos em seu Projeto Político-Pedagógico - PPP e nas práticas cotidianas de incentivo à leitura. Essa abordagem permite compreender de que maneira os princípios formativos e as políticas públicas influenciam o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, as quais são constantemente mobilizadas e avaliadas nas diferentes etapas da escolarização. Dessa forma, busca-se estabelecer o vínculo entre as concepções institucionais de leitura e o foco desta pesquisa: identificar os desafios e potencialidades dos projetos de incentivo à leitura no Ensino Médio em Tempo Integral.

2.1 O QUE A BNCC PROPÕE PARA O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO MÉDIO

A BNCC (Brasil, 2018) é um documento normativo para todo o território nacional e constitui-se uma referência para a construção dos currículos nas unidades da federação. A

BNCC (Brasil, 2018) do Ensino Médio foi construída com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), com o propósito de superar a fragmentação das políticas públicas para o Ensino Médio, bem como auxiliar no enfrentamento dos desafios da última etapa da educação básica. Sua última versão foi homologada em 2018, sendo construída mediante consulta pública. Encontra-se organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Apresenta dez competências gerais que consistem em eixos que articulam todo o trabalho pedagógico a ser realizado que deve orientar-se por atitudes e valores voltados para a cidadania, a formação para a vida, a formação para o trabalho e a vida em sociedade (Brasil, 2018).

A área de linguagens integra-se aos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte. É proposto o diálogo entre esses componentes curriculares com ênfase na formação crítica comunicativa e estética do estudante. Percebe-se que a leitura passa a ser vista como integrada às práticas sociais. Ou seja, a leitura vai além do texto escrito e inclui textos verbais, não verbais e multimodais como por exemplo imagens, gêneros discursivos e mídias (Brasil, 2018).

Outro aspecto evidenciado no documento curricular é a proposta de uma formação crítica e reflexiva com o propósito de formar leitores ativos, autônomos e críticos que sejam capazes de compreender e interpretar sentidos, analisar argumentos, contextos e intenções dos textos e reconhecer diferentes pontos de vista.

Destaca-se ainda na BNCC (Brasil, 2018), a orientação para um aprofundamento e vivência literária que rompe com o ensino da literatura até então, pois suprime o trabalho com a periodização na literatura, trazendo o texto como suporte e objeto de estudo que fará conexão com outros saberes essenciais trazendo uma perspectiva mais voltada para a experiência estética e formadora. O documento aponta que para o trabalho pedagógico com a leitura, o aluno deverá ter contato com obras clássicas e contemporâneas da literatura brasileira e mundial e também com a diversidade de autores, inclusive indígenas, africanos e afro-brasileiros. Além disso, as culturas juvenis devem ser integradas ao trabalho, propiciando vivências e o protagonismo dos estudantes, através de práticas de intertextualidade que ampliem o letramento (Brasil, 2018).

Outro aspecto que chama a atenção na BNCC (Brasil, 2018) em relação à leitura é a necessidade de estar ligada aos campos de atuação e ao futuro, preparando o aluno para a vida que envolve a participação e a atuação na vida pública, a realização de escolhas conscientes e o exercício da cidadania com responsabilidade. Ressalta-se ainda o caráter interdisciplinar da

leitura que está presente em todas as áreas e deve ser usada para compreender fenômenos científicos, históricos sociais e culturais. Nesse sentido, o corpo docente precisaria incorporar a concepção de atividades que não apenas simplifiquem o exercício da leitura, mas também o elevem ao patamar de uma prática pedagógica capaz de aprimorar a aprendizagem dos estudantes, ampliando seu conhecimento de mundo.

Assim, a BNCC (Brasil, 2018) não apenas estabelece diretrizes sobre a prática da leitura como competência essencial para a vida e para a cidadania, mas também cria condições para que tais orientações sejam incorporadas na realidade das escolas. Essa centralidade do estudante e a necessidade de articulação entre diferentes instâncias educacionais abrem caminho para que os estados e municípios adaptem o currículo, as formações continuadas e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), garantindo que as mudanças propostas pela BNCC (Brasil, 2018) se concretizem na prática pedagógica.

Neste sentido, Burgos (2025) reafirma que, a BNCC (Brasil, 2018) definiu um conjunto de competências e habilidades e os estados tiveram a incumbência de transformar em currículo. Nesse contexto, a BNCC (2018) permitiu um regime de colaboração entre estados e municípios. Essa articulação possibilitou uma aproximação maior entre as instâncias governamentais, o que gerou impactos positivos, onde as formações continuadas começaram a ser afetadas. O documento normativo também ressignificou o PPP das escolas que precisaram se adequar, pois a BNCC (Brasil, 2018) além de provocar mudanças no currículo, trouxe também o aluno como centralidade do processo educativo. Essa centralidade implica reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, o que demanda práticas pedagógicas que considerem suas experiências, repertórios e modos de interação com as linguagens, especialmente no que se refere à leitura.

É nesse contexto que o Ensino Médio se configura como etapa fundamental para a consolidação e o aprofundamento dessas competências, uma vez que amplia as exigências relacionadas à autonomia, à criticidade e à participação dos estudantes nas práticas sociais de linguagem.

O Ensino Médio constitui a continuação e o aprofundamento das habilidades leitoras e de todas as outras habilidades inerentes à leitura que foram desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, considerando o desenvolvimento integral dos jovens, não só em todos os aspectos da vida social, mas também do âmbito pessoal. Portanto,

cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos,

ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (Brasil, 2018, p. 490).

Além disso, deve-se levar em consideração a realidade sociocultural dos alunos, bem como a realidade contemporânea com a cultura digital, as mídias e redes sociais e todas as possibilidades e desafios presentes nesse contexto.

Contudo, assim como acontece no Ensino Fundamental, também no Ensino Médio, a leitura do texto literário deve desempenhar função principal no trato das questões e atividades que desenvolvem as habilidades leitoras. Na BNCC (Brasil, 2018), esse assunto é colocado que:

por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de época, os resumos e outros gêneros artísticos e substitutivos, como o cinema e as HQs, tem relegado o texto literário a um plano secundário. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes”. (Brasil, 2018, p. 491).

Evidencia-se assim, uma nova proposta ou uma renovação da proposta que coloca o texto literário como protagonista no ensino da Língua Portuguesa, conferindo à leitura de tais textos a importância necessária para o desenvolvimento das habilidades esperadas e para o crescimento integral do aluno como um todo.

Nesse sentido, a literatura constitui uma produção artística que reproduz a realidade e, portanto, amplia a compreensão da mesma, alargando a visão de mundo do leitor assíduo. Porque, segundo a BNCC (Brasil, 2018),

como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão de mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (Brasil, 2018, p. 491).

Sendo assim, fica evidenciada a colocação da BNCC (Brasil, 2018) sobre os textos literários como recurso importante no Ensino Médio como ferramenta de desenvolvimento pedagógico, vem figurar como base para práticas onde a leitura tem papel fundamental e determinante. De acordo com a amplitude das propostas e objetivos esperados na BNCC (Brasil, 2018), a leitura pode proporcionar condições ideais para o desenvolvimento de todas as habilidades.

Na BNCC (Brasil, 2018, p. 493), as práticas de leitura são propostas ao longo de todo conteúdo referente à Língua Portuguesa, nos campos de atuação social que compreendem: “campo da vida pessoal, campo artístico literário, campo das práticas de estudo e pesquisa,

campo jornalístico midiático, campo de atuação na vida pública”. Em todos esses campos, propõe-se que sejam desenvolvidas habilidades específicas de cada um, mas que estão presentes e contribuem também em outros campos de estudo das linguagens, tanto no conteúdo de Língua Portuguesa, como também essas habilidades vão contribuir na autonomia e letramento em outras áreas da linguagem.

Porém, não somente em linguagens pode-se considerar a leitura importante, pois de uma forma geral, a leitura está presente em diversos gêneros que passam por todos os demais conteúdos dos currículos escolares.

Nesse sentido, verifica-se, portanto, sugestões bastante claras relacionadas a atividades voltadas para a prática da leitura na BNCC como em habilidade de “todos os Campos de Atuação Social com as práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística semiótica”.

Entretanto, no campo artístico literário encontra-se a menção de situações de leitura que favorecem diretamente a prática e o gosto pela leitura, na habilidade (EM13LP6): “Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc)” (Brasil, 2018, p. 515). De uma forma geral, todas as práticas do campo artístico e literário em língua portuguesa, vem com sugestões que tem como base a leitura de diversos gêneros.

Todavia, não é somente no campo artístico-literário que o uso da leitura contribui para a formação integral do aluno, inclusive nesse mesmo campo, a BNCC (Brasil, 2018, p. 514) explica, nos Parâmetros para organização do Campo Artístico Literário, sexto item:

encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos- oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético(...). Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentido diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária. (Brasil, 2018, p. 514).

Nesse ponto, a BNCC (Brasil, 2018) reforça a proximidade entre as práticas de leitura e escrita, demonstrando que uma não pode andar separada da outra. Essa prática de hibridização dos gêneros na escrita, não poderia acontecer sem antes haver uma leitura diversificada, significativa e contextualizada com a capacidade prévia do leitor, conferindo-lhe conhecimentos e recursos de escrita que lhe permita passear entre os gêneros nas suas próprias produções. A BNCC (Brasil, 2018) torna o trabalho com a leitura no Ensino Médio livre, amplo, abrangente e construtivo. Basta que as instituições se equipem de recursos materiais e humanos

capazes de desenvolver práticas de leitura que atendam as propostas da Base nacional e permitindo que os alunos possam desenvolver todas as habilidades previstas de forma plena e integral.

No entanto, o que se observa em relação à praticidade dessa organização ampla proposta pela BNCC (Brasil, 2018), que parte das dez competências gerais até chegar às competências e habilidades específicas de cada área do conhecimento, trata-se de uma orientação que abrange toda a etapa do Ensino Médio, não há uma definição clara do que deve ser trabalhado em cada ano de escolaridade. Devido a isso, a escola precisa adaptar a proposta da BNCC à sua realidade social e cultural. Nesse momento é que surge a necessidade de um currículo estadual que considere as particularidades do estado, bem como o que deve ser ensinado em cada ano escolar, como estratégia de garantia dos direitos de aprendizagem e da equidade na educação, assegurando a coerência e a progressão do conhecimento nas escolas da rede estadual de ensino.

Após reflexão sobre o documento nacional, é pertinente compreender como as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) foram incorporadas e adaptadas ao contexto estadual. Nesse sentido, a seção seguinte analisa o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020), documento que materializa, no âmbito do estado, as competências e habilidades previstas nacionalmente, traduzindo-as em orientações práticas para o trabalho pedagógico. Ao abordar o lugar da leitura nesse currículo, busca-se compreender de que forma o estado de Minas Gerais vem estruturando suas políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento das competências leitoras e para a consolidação da cultura de leitura nas escolas públicas, aspecto essencial para a implementação de ações que dialoguem com as metas propostas pela BNCC e com as necessidades formativas dos estudantes do Ensino Médio.

2.2 O LUGAR DA LEITURA NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

Conforme a Resolução do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 481, 1º de julho de 2021, o Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG foi elaborado a partir da BNCC (Brasil, 2018), buscando conferir um caráter mais regionalista às orientações curriculares. Sua finalidade é estabelecer as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano de ensino, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. O CRMG (Minas Gerais, 2020), assim como a BNCC (Brasil, 2018), está organizado por áreas do conhecimento, trazendo definições e sugestões claras para o trabalho com competências e habilidades. O documento normativo destaca a leitura como prática que precisa ser desenvolvida de forma

transdisciplinar, envolvendo os quatro componentes curriculares que integram a área de Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte (Minas Gerais, 2020).

Nesse contexto, o currículo traz definições importantes para embasar o Projeto Político Pedagógico da escola, bem como orienta a construção dos planos de curso e de aula. O currículo na área de linguagens reafirma o que está posto na BNCC (Brasil, 2018), destacando a literatura como manifestação estética e cultural e

é compreendida dentro do campo artístico-literário, apresentando-se nesse espaço de circulação das manifestações literárias e artísticas em geral. Nesse contexto, o estudo da literatura visa, de forma integrada, ao desenvolvimento de habilidades pautadas no exercício da sensibilidade, na fruição estética, buscando o (re)conhecimento e a produção de manifestações literárias e artísticas (Minas Gerais, 2020, p. 82).

Percebe-se na escola estudada que essas orientações têm se desenvolvido através de projetos e atividades permanentes que utilizam os recursos e acervos disponíveis, encontrando algumas barreiras estruturais locais e sociais as quais serão tratadas posteriormente.

Em relação à linguagem literária, o CRMG (Minas Gerais, 2020) propõe vivências estéticas que auxiliem na formação crítica e reflexiva dos estudantes no sentido de promover a identificação, compreensão e o confronto de ideologias nos textos literários e sobretudo, a construção de um posicionamento ativo e argumentativo diante dos textos. Além disso, enfatiza a integração dos letramentos literário e crítico, destacando a articulação entre a leitura literária e reflexão social por meio da utilização de múltiplas linguagens e mídias (físicas e digitais).

A preocupação com o desafio de atrair leitores em um contexto marcado pelo acesso às novas tecnologias que concorrem e disputam a atenção dos estudantes é também expresso no CRMG (Minas Gerais, 2020), uma vez que

o processo de letramento literário deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais. E, para seu desenvolvimento, é preciso refletir sobre como fazer para que estudantes compreendam o que estão lendo e como promover a leitura literária em um mundo em que as novas tecnologias dividem e disputam a atenção dos estudantes (Minas Gerais, 2020, p. 94).

Tais desafios trazem à tona a necessidade de se buscar estratégias eficazes que promovam a compreensão leitora e o gosto pela leitura. O que pode ser identificado na escola foco dessa pesquisa por meio dos projetos como o Sarau Poético⁴, pois são promovidas pesquisas, uso do Laboratório de informática e integração com artes diversas como poesia,

⁴ O Sarau Poético da EECJ é um evento cultural e social que reúne a comunidade escolar para compartilhar expressões artísticas, com foco principal na literatura, poesia e leitura, muitas vezes acompanhado de música, dança e teatro.

literatura e artes visuais. Os alunos pesquisam obras, autores, contextualizam com o tempo histórico e a realidade social e produzem telas. Essa exploração integrada de diferentes aspectos das linguagens materializa as orientações da BNCC e do CRMG no que se refere à relevância da integração curricular dentro dessa área do conhecimento ao mesmo tempo em que expressa o esforço da escola em promover interações significativas com a cultura letrada na perspectiva de construção do gosto pela leitura.

Além disso, a busca da construção do gosto pela leitura é percebida na atuação docente por meio do Projeto Leitura e Escrita promovido pela SEE/MG no qual estimula-se a interação com livros e leituras com frequência semanal. O Projeto Leitura na Escola idealizado pelos professores abrange uma atividade de leitura por bimestre em cada componente curricular e também demonstra esse esforço em fazer a leitura mais presente.

Ao buscar essas características na Escola verifica-se que nas atividades de leitura e produções, a partir de gêneros literários existe a preocupação em utilizar recursos digitais para a preparação, desenvolvimento e culminância desses projetos. Além do uso desses recursos digitais como Datashow e computadores, busca-se também a interligação entre a literatura contemporânea e clássica. Todas essas iniciativas são implementadas de acordo com a realidade estrutural e social da escola, cujas demandas serão mencionadas posteriormente.

Para recuperar e promover a leitura no Ensino Médio, o CRMG (Minas Gerais, 2020) destaca o papel relevante da fruição literária, com destaque para a possibilidade de diálogo com as experiências internas e afetivas dos jovens leitores. Para isso, traz a ênfase na literatura contemporânea como mediadora de conexões entre culturas e linguagens diversas.

O Currículo Referência de Minas Gerais se desdobra em Planos de Curso elaborados pela SEE-MG (Minas Gerais, 2022), os quais trazem com clareza o que deve ser trabalhado em cada período letivo. Essa estratégia contribui para evitar a fragmentação do currículo assegurando a continuidade e a coerência entre as escolas estaduais em um contexto em que muitos servidores são contratados e muitos alunos mudam de escola. Essa estrutura organizada por meio dos planos de curso vem se solidificando, construindo uma estrutura clara, pautada na sequência, na profundidade, no recorte temático e na distribuição por série. Tal organização tem contribuído para assegurar maior coerência curricular e alinhamento entre as escolas da rede. A busca de alinhamento pela rede estadual também pode ser percebida através das mudanças propostas para o ano de 2026, onde foi realizada uma consulta pública entre os educadores a respeito da mudança do ano letivo para uma organização trimestral atrelada a mudanças nas avaliações sistêmicas (Minas Gerais, 2025). Tais ações demonstram a busca

permanente da rede Estadual de Minas Gerais de aperfeiçoamento e alinhamento estratégico no contexto da BNCC (Brasil, 2018) e da Reforma do Ensino Médio.

Porém, no contexto da EECJ, verifica-se um distanciamento entre as diretrizes curriculares e sua materialização no contexto escolar, especialmente no que se refere à consolidação de práticas leitoras sistemáticas e articuladas ao currículo.

Por outro lado, com as mudanças após a implementação da BNCC (Brasil, 2018), percebe-se uma grande ênfase em Itinerários Formativos voltados para o empreendedorismo e o mercado de trabalho, em detrimento de componentes da Formação Geral Básica (FGB). Isso pode ser percebido dentro do número de aulas que se destina a esses novos arranjos curriculares dentro da carga horária escolar. Ao pensar no ângulo das necessidades dos alunos da EECJ e das suas aspirações, colocando seu projeto de vida como eixo norteador das práticas educativas na escola, conforme preconiza o modelo do Ensino Médio em Tempo integral, essa organização curricular apresenta-se contraditória. Verifica-se uma tensão entre as demandas curriculares e as expectativas dos estudantes, especialmente no que se refere à preparação para processos seletivos, o que impacta o lugar da leitura no cotidiano escolar, já que maioria dos alunos relata que tem o sonho de cursar uma faculdade.

Considerando que o Enem se configura como uma das principais formas de acesso ao ensino superior e que sua estrutura está pautada nas habilidades das quatro áreas do conhecimento da Formação Geral Básica, sem contemplar os Itinerários Formativos, observa-se uma tensão na organização curricular do Ensino Médio em Tempo Integral. Nesse contexto, a ampliação da carga horária destinada aos Itinerários Formativos, por vezes, superior à da Formação Geral Básica, revela um desalinhamento em relação às demandas avaliativas que orientam o percurso acadêmico dos estudantes, especialmente em um modelo que se fundamenta no princípio da “escola da escolha”.

Somando-se a isso, a formação docente é focada na maioria das vezes em componentes curriculares específicos da FGB, dessa forma, a cada ano o professor pega um itinerário diferente para o qual na maioria das vezes não tem habilitação específica, o que acaba fragmentando o ensino de uma forma cíclica. A cada ano a escola trabalha exaustivamente para contornar esse desafio através da formação continuada de forma a auxiliar esse professor na condução desse componente que acabou de receber, um trabalho pedagógico que poderia ser canalizado para outras ações e projetos se não houvesse essa instabilidade curricular anual.

Outro dilema vivenciado pela escola EECJ é atender os anseios dos alunos. Quando a escola faz o levantamento dos sonhos dos alunos, muitos colocam que farão processos seletivos de universidade próximas. Tais processos seletivos tem conteúdos programáticos específicos

para cada ano escolar. E o professor se sente pressionado, pois o plano de curso da SEE-MG (Minas Gerais, 2022) diverge em partes do conteúdo programático das universidades.

A ampliação da jornada escolar no Ensino Médio em Tempo Integral impõe desafios à organização do tempo de estudo dos estudantes, especialmente no que se refere à preparação para processos seletivos externos, como o Enem. Nesse contexto, observa-se uma limitação de tempo para o estudo autônomo dos conteúdos exigidos nesses exames. As diretrizes curriculares, embora consistentes do ponto de vista normativo, nem sempre se mostram plenamente aderentes às condições concretas da escola investigada. Do mesmo modo, essa configuração curricular tensiona a atuação docente, que precisa conciliar o cumprimento das diretrizes curriculares com o atendimento às demandas formativas dos estudantes.

Diante disso, a escola pública acaba ficando numa posição de desigualdade em relação às instituições privadas: ela consegue se adequar, mas não tem a autonomia necessária e nem encontra um alinhamento consistente entre o que se ensina e o que é avaliado. A coerência entre o que se ensina e o que se avalia é essencial para não haver sentimento de fracasso, apesar de todo trabalho realizado.

Ainda de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais de 2020, a ampliação e interação com múltiplas linguagens necessárias à ampliação do letramento do estudante, pressupõe um novo olhar para o trabalho com a literatura que vai além dos textos clássicos. É proposto que sejam incluídas, além das obras clássicas, obras complexas da literatura contemporânea, bem como, obras literárias de referências ocidentais, e também literaturas indígena, africana, latino-americana e feminina. Ou seja, o que se propõe é a ampliação dos suportes de leitura, como projetos ou outras ações de incentivo à leitura, por exemplo, e a apreciação genuína das obras que permitam a ampliação do letramento, considerando o contexto atual, marcado pelos multiletramentos. Por outro lado, percebe-se um enfoque mais contextualizado, tendo sempre o texto como suporte das práticas educativas, rompendo com um ensino da literatura tradicional que abordava de forma separada a obra, o período literário, o autor, propondo a contextualização desses aspectos no trabalho com o texto e sua apreciação (Minas Gerais, 2020). Na EECJ são feitos projetos e atividades diárias e permanentes utilizando o acervo e os recursos disponíveis, tanto digitais como impressos. Porém ainda existem barreiras como a cultura do meio social em que a escola está inserida, com recursos limitados tanto em tecnologia digital disponível como em recursos humanos voltados para o atendimento na biblioteca. Dificuldades estas que serão analisadas posteriormente.

Diante dessas orientações curriculares, é possível observar que a consolidação de uma cultura leitora nas escolas mineiras exige não apenas o redimensionamento das práticas

pedagógicas, mas também o fortalecimento de políticas públicas que deem sustentação a essas diretrizes. Assim, o Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), tem desenvolvido programas e projetos voltados ao incentivo à leitura, buscando oferecer suporte às escolas na implementação das competências leitoras previstas no Currículo Referência. Essas iniciativas buscam integrar ações formativas, disponibilização de acervos e criação de espaços de leitura que ampliem as oportunidades de contato dos estudantes com diferentes textos e linguagens. A seguir, serão apresentadas algumas dessas ações institucionais, que refletem o compromisso da rede estadual em promover o acesso, o gosto e o engajamento pela leitura no ambiente escolar.

2.2.1 Projetos e ações da SEE-MG voltados para o fomento à leitura

O Projeto Leitura e Escrita, implementado pela SEE-MG no ano de 2024, conforme *live*⁵ de apresentação que trata deste projeto ministrada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, trouxe recursos para melhoria da infraestrutura das bibliotecas escolares, aquisição de acervos e orientações para práticas de leitura efetivas. Visando a melhoria das estratégias de consolidação das habilidades leitoras e escritas para todos os estudantes da rede estadual de ensino, o projeto tem o objetivo de favorecer o desenvolvimento das propostas já existentes no currículo de cada escola (Minas Gerais, 2024).

Além disso, o projeto tende a valorizar e definir o papel do professor em cada área do conhecimento, para que possa atender com mais eficiência aos alunos. De acordo com o apresentado na *live*, esse projeto foi criado para enfrentar os desafios nacionais e estaduais relacionados à baixa proficiência leitora, que indica dificuldades dos estudantes em dominar habilidades de leitura e compreender textos. Observa-se que, ao longo dos últimos 20 anos, houve uma redução de apenas 10% na proporção de estudantes com baixa proficiência leitora, representando uma melhoria modesta, mas ainda distante do desejado. Isso evidencia que, apesar dos esforços, muitos estudantes ainda não alcançaram níveis adequados de leitura, indicando a necessidade de ações mais direcionadas e efetivas (Minas Gerais, 2024).

No entanto, no contexto da EECJ, observa-se que a implementação dessas diretrizes enfrenta limitações que tensionam sua efetividade. Dessa forma, evidencia-se um descompasso entre a proposta normativa do projeto e sua materialização no cotidiano escolar, indicando que

⁵ *Live*: termo em inglês que significa “ao vivo”, geralmente utilizado para designar transmissões realizadas em tempo real pela internet.

a oferta de recursos e diretrizes, embora necessária, não é suficiente, por si só, para garantir avanços consistentes na formação leitora dos estudantes. Pois embora traga recursos materiais e auxilie na definição de um planejamento sistemático relevante, na escola pesquisada carece também de recursos humanos para fortalecer e sustentar as práticas previstas.

Embora o contexto investigado se manifeste de forma concreta no cotidiano da escola pesquisada, ele se insere em uma escala nacional e internacional, marcado por alertas sobre o enfraquecimento das competências leitoras e a intensificação das desigualdades de aprendizagem na adolescência.

Dados divulgados pela UNESCO, a partir de estimativas do UNESCO *Institute for Statistics* (UIS), indicam que centenas de milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo não alcançam níveis mínimos de proficiência em leitura, configurando uma crise de aprendizagem que limita o acesso à cultura escrita e compromete trajetórias escolares (UNESCO, 2017).

Assim, ao focalizar os projetos de incentivo à leitura no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral da escola estudada, esta pesquisa se insere em um debate contemporâneo mais amplo sobre a formação leitora de adolescentes, tomando como referência a análise das práticas desenvolvidas na escola e de suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, os projetos educacionais de leitura voltados ao Ensino Fundamental e Médio, como o Projeto Leitura e Escrita, têm a missão de ampliar a proficiência leitora dos estudantes atuais, prevenindo para que não façam parte dos índices de baixa proficiência leitora e fortalecendo a aprendizagem ao longo da vida. Esses dados reforçam a responsabilidade da educação em enfrentar de forma planejada e efetiva os desafios relacionados à leitura, considerando seu papel central na formação de cidadãos críticos e aptos a compreender e atuar no mundo.

O Projeto Leitura e Escrita partiu também dos resultados das avaliações do PROEB no ano de 2023, especialmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, onde foram constatados que um grande número de estudantes estava no nível baixo e intermediário em Língua Portuguesa. Então, foi identificado que as habilidades previstas no CRMG em relação à leitura e escrita estavam seriamente comprometidas, sendo necessário atuar para reverter estes dados (Minas Gerais, 2024).

Cabe aqui destacar que embora as avaliações externas em larga escala, como o PROEB/SIMAVE, possam oferecer informações relevantes sobre o desempenho dos estudantes e contribuir para o diagnóstico de fragilidades de aprendizagem, seu uso como parâmetro

avaliativo exige problematização, sobretudo quando os resultados são mobilizados de forma comparativa e descontextualizada. A literatura crítica sobre avaliações em larga escala adverte que indicadores padronizados não dão conta, isoladamente, de explicar a complexidade dos processos educativos, podendo induzir leituras reducionistas quando transformados em sinônimo de “qualidade” escolar. Afonso (2009) observa que modelos de *accountability*⁶ sustentados em testes e *rankings*⁷ tendem a simplificar fenômenos educacionais e a invisibilizar dimensões relevantes do trabalho pedagógico que não são mensuráveis nesses instrumentos. Em perspectiva convergente, Esquinsani (2010) discute como a lógica da performatividade associada às avaliações pode intensificar pressões por resultados, deslocando o foco da formação ampla para metas e desempenhos.

No caso investigado, essa cautela interpretativa se torna ainda mais necessária devido à presença de variáveis atípicas que atravessam o período analisado, como os impactos da pandemia de covid-19, a reorganização institucional decorrente da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral e as mudanças curriculares vinculadas à dimensão técnico-profissionalizante. Relatórios nacionais, como os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e análises divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que a pandemia produziu efeitos expressivos sobre a aprendizagem, especialmente entre estudantes em maior vulnerabilidade, tornando inadequadas análises lineares e comparações diretas com períodos anteriores sem considerar essas rupturas (Brasil, 2025).

Na EECJ, o cenário pós-pandêmico intensifica os desafios relacionados à formação leitora, exigindo estratégias mais estruturadas para a recomposição das aprendizagens. Observa-se que, mesmo diante de iniciativas voltadas à formação leitora, a leitura permanece, em certa medida, subordinada a uma lógica avaliativa, o que limita sua dimensão formativa, estética e cultural no contexto escolar.

⁶ *Accountability*: termo de origem inglesa amplamente utilizado no campo das políticas públicas e da gestão educacional, que se refere ao conjunto de mecanismos de responsabilização, prestação de contas e transparência na gestão. No contexto educacional, está associado à avaliação de resultados, ao monitoramento do desempenho de estudantes e escolas e à atribuição de responsabilidades a gestores e professores pelos resultados alcançados, especialmente em avaliações externas (Afonso, 2009).

⁷ *Rankings*: classificações comparativas que ordenam instituições, redes de ensino ou unidades escolares com base em indicadores de desempenho, frequentemente derivados de avaliações externas em larga escala. No campo educacional, os *rankings* são utilizados para mensurar e divulgar resultados, influenciando a gestão escolar e a formulação de políticas públicas. Contudo, são alvo de críticas por promoverem a simplificação de realidades complexas, desconsiderando desigualdades contextuais e induzindo práticas voltadas ao desempenho em detrimento de processos formativos mais amplos (Freitas, 2012).

Assim, ao utilizar o PROEB como referência no diagnóstico escolar, este estudo o compreende como um indicador importante, porém parcial, que precisa ser interpretado de maneira situada e articulada a evidências qualitativas do contexto, como percepções de estudantes e profissionais, condições de trabalho pedagógico e reconfigurações institucionais, evitando que resultados numéricos sejam tratados como explicações suficientes para a realidade educacional observada.

Ainda de acordo com a *live* de apresentação do Projeto Leitura e Escrita (Minas Gerais, 2024) a constatação dessas defasagens partiu da ação que fez parte do Plano de Recomposição de Aprendizagem (PRA)⁸ realizada nos anos de 2022 e 2023, que identificou as grandes necessidades citadas anteriormente e que resultaram neste projeto, buscando o fortalecimento da leitura e da escrita como habilidades essenciais em todas as áreas do conhecimento (Minas Gerais, 2024). Portanto, eles afirmam que quando as equipes do Programa de Recomposição da Aprendizagem (PRA) foram visitar as escolas, o que mais constataram foi que havia necessidade de um trabalho colaborativo de todos os professores, pois para conseguir superar esses dados fazia-se necessário unir forças em torno da leitura.

A organização do projeto passa primeiramente pela revitalização das bibliotecas escolares dos espaços de leitura, pois considera-se essencial que as escolas tenham espaços acolhedores e organizados, para que o projeto aconteça e que o trabalho pedagógico possa ter sua eficácia, fortalecendo as atividades de leitura e escrita nas escolas. O projeto visa estabelecer rotinas e protocolos para todas as escolas, para que estas atividades tenham uma rotina definida semanalmente, ou seja, todas as semanas deverá ser previsto em sua carga horária atividades de leitura e escrita (Minas Gerais, 2024).

Além disso, foram previstas ações para desenvolver atividades de leitura não somente para os estudantes, mas também para os professores e comunidade escolar, pois foi considerado que não basta atuar somente em relação aos estudantes, é preciso também fortalecer todo o trabalho de formação com os professores, além de criar acesso à leitura a toda a comunidade, tornando a escola um ambiente propício às práticas leitoras. Por isso, os professores de ensino e uso da biblioteca têm um papel fundamental para esse processo, pois além de atender alunos, estará disponível para toda a comunidade escolar. Uma vez que a comunidade precisa estar envolvida nesse projeto. A família e os responsáveis precisam sentir que a escola está aberta e

⁸ PRA - Plano de Recomposição da Aprendizagem é uma ação da SEE/MG para apoiar as escolas na recuperação das aprendizagens prejudicadas pela pandemia. Tem como base o Currículo Referência de Minas Gerais e visa reduzir defasagens dos alunos. Possui equipes docentes de atuação que trabalham acompanhando as escolas. O foco está na elaboração de estratégias de ensino voltadas à recomposição das habilidades essenciais.

participar do movimento desse trabalho, desenvolvendo o hábito da leitura como algo comum no dia a dia dessas pessoas, passando essa atividade a fazer parte da rotina da comunidade onde a escola está inserida. Esse atendimento exclusivo para acesso aos acervos de leitura presentes nas escolas, o acolhimento nesses espaços e a articulação das ações, é função do professor de ensino da biblioteca, que em parceria com os demais educadores permitirá a mobilização desse projeto dentro e para além da escola (Minas Gerais, 2024).

O projeto prevê recursos para aquisição de acervo, revitalização das bibliotecas e espaços de leitura, aquisição de jogos pedagógicos e criação de espaços de ludotecas. E além disso, destaca a relevância do professor de ensino e uso da biblioteca na implementação e no fomento à leitura como também prevê a Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024, ao destacar em seu Artigo 29 que

no Ensino Médio em Tempo Integral o componente curricular Língua Portuguesa deverá contemplar em seu planejamento anual a oferta de uma aula semanal dedicada, obrigatoriamente, à consolidação de competências de leitura e escrita. § 1º- No 1º e 2º anos, o foco pedagógico será na leitura literária, sendo esta compreendida como a fruição de obras de literatura, o exercício da imaginação e criatividade, o letramento em diversos gêneros textuais e a formação plena do leitor, ampliando o repertório cultural literário dos estudantes em obras clássicas e contemporâneas. § 2º- No 3º ano, o foco será na produção textual e na redação, como forma de aprimoramento da comunicação escrita capaz de expressar com clareza e consciência crítica a argumentação propositiva para os diversos contextos da atualidade, preparando o jovem para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos (Minas Gerais, 2024, p. 7).

Nesse contexto, o projeto Leitura e Escrita deve integrar-se ao PPP e estar articulado com outras ações da rede, tais como *Plataforma Estudo Play*⁹ e *Britannica*¹⁰ oferecem ferramentas de suporte para as ações do projeto. O foco do trabalho no primeiro e no segundo ano do Ensino Médio deve ser a leitura literária, a imaginação e o repertório cultural. No terceiro ano do Ensino Médio deve estar focado na produção textual e na argumentação crítica. O projeto prevê, portanto, a realização de uma aula semanal dentro das aulas de língua portuguesa previstas na grade curricular que será dedicada exclusivamente às ações de leitura (Minas Gerais, 2025).

Conforme o Documento Orientador do Projeto Leitura e Escrita para o ano de 2025, faz-se necessário implementar um planejamento sistemático onde a leitura deve ocorrer na

⁹ Plataforma de estudos destinada aos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio voltada para preparação para o Enem e monitoramento do desempenho.

¹⁰ Parceria da SEE-MG com a *Britannica Education* acervo digital de imagens, textos e vídeos destinado à pesquisa dos estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio.

escola de forma contínua e integrada. O trabalho deve estar conectado com o CRMG e prever o desenvolvimento de competências e habilidades para cada ano escolar, ampliando progressivamente o grau de complexidade e as abordagens. Por meio das práticas de leitura devem ser promovidos eventos e vivências com a literatura através de saraus, *slams*¹¹ e feiras, envolvendo a comunidade escolar.

De acordo com a *live*, é preciso dar ênfase durante a escolha de livros para o acervo que vá ao encontro do interesse dos estudantes. Para isso é preciso permitir que estes tenham oportunidade de participar da escolha do acervo. Uma vez que o projeto contará também com recurso específico para o desenvolvimento de suas atividades e desburocratização dos recursos que serão enviados, faz-se necessário o planejamento antecipado e a participação de quem realmente interessa para uma boa aplicação dos recursos adquirindo materiais de forma consciente e que serão efetivamente proveitosos na realização das atividades (Minas Gerais, 2024).

Dessa forma, percebe-se que as diretrizes e projetos propostos pela SEE-MG buscam fortalecer uma política de leitura articulada, que valoriza a participação dos estudantes, a ampliação dos acervos e a autonomia das escolas na gestão dos recursos. Essas orientações, ao mesmo tempo em que se alinham ao Currículo Referência e à BNCC, demandam um olhar atento para as condições concretas de cada instituição, considerando suas especificidades estruturais, pedagógicas e comunitárias.

Se por um lado as políticas públicas demonstram a preocupação com a infraestrutura das bibliotecas, destinando recursos para complementar seu acervo e revitalizar seu espaço, é lícito pensar que no caso da Escola Estadual Carolina de Jesus, deveria estar contemplado os recursos humanos. Chegam os livros, mas não há servidor específico para separar e catalogar o material. A escola, com o recurso do Projeto Leitura e Escrita, fez reforma no telhado e acesso à Biblioteca que é compartilhada, mas não tem nenhum profissional específico para atender os alunos. Refletindo que se trata de uma escola em tempo integral, onde os alunos passam o dia todo na escola, é necessário pensar não somente nos recursos materiais, mas também nos recursos humanos, para o trabalho com mediação através desses materiais.

¹¹ Os *slams* são competições de poesia falada em que os participantes apresentam poemas originais diante de um público e de jurados, sendo avaliados pela criatividade, conteúdo e performance. Originários dos Estados Unidos na década de 1980, os *slams* se expandiram internacionalmente como forma de expressão artística que valoriza a oralidade, a inovação e a crítica social.

Nesse contexto, apresenta-se a seguir a caracterização da escola objeto deste estudo, situada na Zona da Mata mineira, com destaque para sua organização, infraestrutura e práticas voltadas ao incentivo à leitura.

2.3 DESCRIÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL OBJETO DE ESTUDO

A escola objeto desta pesquisa aqui foi denominada com o nome fictício de Escola Estadual Carolina de Jesus (EECJ), com o intuito de preservar a identidade dos servidores e alunos. No que se refere à infraestrutura, a instituição não possui sede própria: funciona no segundo pavimento de um prédio compartilhado com a Escola Municipal. À sua disposição, a escola tem quatro salas: uma para direção, secretaria, equipe pedagógica e professores, e as outras três para as turmas do EMTI. Todas as salas de aula são arejadas e possuem ar condicionado e Datashow. Conta ainda com um Laboratório de Informática próprio equipado com 22 computadores e um almoxarifado. Além disso, possui um banheiro masculino e um feminino, com duas cabines cada, para uso dos alunos e servidores. Os demais espaços de uso coletivo, quadra, refeitório, cantina, biblioteca e pátio, são compartilhados com a Escola Municipal. A Direção tem buscado, por meio de solicitações formais e envio de planilhas, a construção da sede própria, uma vez que a escola possui o terreno e a planta já foi elaborada, mas a obra ainda não foi iniciada, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola (EECJ, 2022).

A escola objeto de estudo está localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais na Zona da Mata Mineira. O município no qual se localiza a escola possui uma população inferior a 2.000 habitantes de acordo com dados do Censo IBGE 2022. A escola é a única que oferta o Ensino Médio neste município e coabita o espaço com a escola municipal que atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental (QEdu, 2025).

A relação entre as duas escolas é pautada na colaboração e no compartilhamento de espaços e materiais. Para uso da quadra é feito o cronograma semanal de Educação Física e também cronograma no horário do almoço. Eventos extras, festas, comemorações neste espaço precisam ser agendados e comunicados na secretaria da escola municipal. A Biblioteca escolar é compartilhada pelas duas escolas. Como a escola estadual não tem PEUB, não tem mais um cronograma de visitas e os alunos procuram por demanda própria e são atendidos pelos servidores municipais, mas a maior parte dos alunos do Ensino Médio faz uso dos cantinhos de leitura instalados nas salas de aula.

O laboratório de informática tem sido de uso exclusivo da escola estadual, uma vez que a escola municipal não tem mais informática em sua grade curricular. A escola não possui laboratório de ciências para atividades e experimentos, sendo utilizado um laboratório portátil e o próprio espaço da sala de aula.

A cantina e o refeitório também é um espaço compartilhado entre as duas escolas, onde cada instituição organiza o lanche de seus alunos, as servidoras municipais e estaduais revezam o uso do espaço, dos utensílios durante o dia e todas são coordenadas pela nutricionista da rede municipal que atende de forma conjunta as duas escolas planejando os cardápios semanais das duas instituições visando a otimização, a qualidade, a alimentação saudável e o melhor aproveitamento dos alimentos. As duas instituições de ensino possuem uma boa relação e, nesse contexto, a transição do 9º ano municipal para o 1º ano do Ensino Médio estadual ocorre de uma forma harmoniosa, pois como funcionam em um mesmo prédio, não há uma mudança brusca de ambiente, os alunos se sentem pertencentes àquele espaço por terem sempre estudado ali e muitos professores lecionam nas duas escolas, o que torna mais familiar o ambiente.

Cabe destacar que, como o Ensino Médio, passou por mudanças significativas a partir da BNCC (Brasil, 2018) e novas diretrizes curriculares requerendo um trabalho voltado para o Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil, isso exigiu da escola condições estruturais e organizacionais para a construção de uma identidade institucional. Assim, apesar da existência de uma política de convivência estruturada, o Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica demanda a construção de uma identidade própria, o que, se torna limitado na ausência de uma sede exclusiva para a Escola Estadual Carolina de Jesus, comprometendo sua autonomia no uso dos espaços compartilhados.

Qualquer atividade planejada fora da sala de aula deve ser previamente comunicada à secretaria e negociada com a outra instituição, que atende ao Ensino Fundamental, para que não haja coincidência de turmas da outra escola no espaço solicitado.

Além disso, a organização da rotina das turmas do Ensino Médio integral acaba sendo planejada para se ajustar à dinâmica da outra escola, o que pode gerar nos estudantes a percepção de continuidade com as etapas anteriores da escolarização, dificultando a construção de uma consciência de que estão em uma etapa final e decisiva de suas trajetórias formativas, quando já deveriam definir sua área de preferência, reconhecer suas habilidades mais relevantes que podem ajudar na escolha da faculdade, da vida profissional que desejam.

Se por um lado compartilhar o espaço favorece para uma transição tranquila que remete a uma continuidade, por outro percebe-se que muitos alunos não visualizam uma ruptura, pois continuam no mesmo prédio, no mesmo horário e com os mesmos hábitos e rotinas que tinham,

o que prejudica o desenvolvimento da maturidade deles em relação à proposta do Ensino Médio, pois continuam visualizando os estudos como uma extensão do 9º ano e o Novo Ensino Médio propõe mudanças na vida estudantil tais como pensar e planejar o futuro.

Em 2025 atende três turmas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) totalizando 51 alunos, conforme mostra o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Quantitativo de alunos das três turmas de EMTI em 2025

Turma	Modalidade	Nº de alunos
1º Ano	EMTI - Profissional Técnico em Agronegócio	19
2º Ano	EMTI - Propedêutico	19
3º Ano	EMTI - Propedêutico	13

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Livro de Matrícula da escola (EECJ, 2025).

Em 2025, a escola possui três turmas de EMTI: o 1º ano com 19 alunos, o 2º ano com 19 alunos e o 3º ano com 13 alunos, totalizando 51 estudantes matriculados. O ensino ofertado é propedêutico nas turmas de 2º e 3º anos e tendo como objetivo preparar os jovens para a continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Médio. Neste mesmo ano, foi implementado o EMTI Profissional, com o curso Técnico em Agronegócio iniciando com a turma do 1º ano. Além das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) são acrescentados os Itinerários Formativos (IF) e as disciplinas eletivas.

Nesse contexto, torna-se importante observar o quadro funcional da escola, pois a composição e o tipo de vínculo dos servidores impactam diretamente a continuidade das ações pedagógicas e a implementação dos projetos de leitura. Os servidores da escola são, em sua maioria, contratados, conforme mostra o Quadro 2. Isso ocorre porque a escola estudada iniciou suas atividades há 17 anos e, nesse intervalo, foram realizados três concursos públicos. No entanto, nenhum deles contemplou os cargos de Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB), Professor de Apoio e parte dos Professores regentes de aulas que efetivaram nos concursos anteriores solicitaram remoção para outras escolas onde teriam um maior número de aulas. A seguir, tem-se o Quadro 2 que expõe o quantitativo de servidores do EMTI na EECJ em 2025.

Quadro 2 - Quantitativo de servidores do Ensino Médio em Tempo Integral em 2025

Categoria	Quantidade	Contratados	Efetivos
Diretor	1	1	0
Secretário	1	0	1
Especialistas – Supervisão Pedagógica	3	2	1
Professores regentes	13	11	2
Professor de Apoio – AEE	4	4	0
Assistente Técnico da Educação Básica - ATB	3	3	0
Auxiliar de Serviços da Educação Básica	6	6	0
Total de servidores	31	27	4

Fonte: Elaborado pela autora, com base em controle de servidores impresso da secretaria escolar, 2025.

Observa-se acima que o número de especialistas em Supervisão Pedagógica (três profissionais) pode parecer elevado quando comparado ao total de alunos atendidos pela escola. No entanto, é importante considerar que a instituição não conta com o cargo de vice-diretor em sua organização administrativa. Dessa forma, os especialistas assumem atribuições de acompanhamento pedagógico e de gestão que, em outras escolas, seriam desempenhadas por esse cargo. Além disso, como a escola funciona em tempo integral, distribuída em dois turnos, a presença de mais de um especialista se torna necessária para garantir o acompanhamento contínuo das atividades pedagógicas e administrativas ao longo do dia.

A partir dos dados do Quadro 2, é possível perceber também que apenas 12,9% dos servidores têm estabilidade e são efetivos no cargo, enquanto a maioria é contratada. Conforme apontam Gatti e Barreto (2009), a carência de profissionais licenciados em determinadas regiões do país evidencia fragilidades estruturais na política de formação docente, refletindo diretamente na manutenção de vínculos temporários e na dificuldade de consolidação de práticas pedagógicas estáveis. Devido ao município ser pequeno e, portanto, apresentar baixa rotatividade, conforme indicam os registros de contratação de professores da secretaria da escola, percebe-se a permanência dos mesmos profissionais mesmo com contratos anuais e realizados a partir de inscrições em listagens disponibilizadas pela SEE-MG. Em geral, os profissionais optam por se inscrever novamente para a mesma localidade em que já atuaram, seja pelo pouco tempo de experiência, pelo apreço em trabalhar em escolas menores ou, principalmente, pelo fato de que o município apresenta carência de licenciados. Como não dispõe de profissionais qualificados em quantidade suficiente para ocupar os cargos, há abertura de vagas ociosas que acabam sendo preenchidas pelos mesmos profissionais.

Assim, muitos servidores contratados permanecem na escola de um ano para o outro, garantindo certa continuidade nos projetos pedagógicos. Entretanto, essa continuidade dos projetos pedagógicos depende da integração dos novos servidores à equipe, do alinhamento com as práticas já estabelecidas na escola e do desenvolvimento de ações que considerem o perfil da instituição e o público atendido.

Além disso, é importante considerar o perfil socioeconômico dos estudantes, pois, de acordo com dados da plataforma QEd¹² (2023), a escola é caracterizada por estudantes de nível socioeconômico médio-baixo, onde os pais, na maioria das vezes tem apenas o Ensino

¹² O QEd é uma plataforma de dados educacionais abertos mantida pelo Instituto Unibanco, que disponibiliza informações sobre escolas públicas brasileiras, incluindo desempenho em avaliações externas, infraestrutura e frequência escolar, com o objetivo de promover a transparência e apoiar a melhoria da educação básica no país. Disponível em: <https://qedu.org.br/sobre>

Fundamental ou Ensino Médio. As residências dessas famílias contam apenas com itens básicos, e a escola se torna, portanto, um dos poucos espaços de acesso à cultura pelos habitantes da cidade, considerando a ausência de alternativas como cinema, livrarias ou bancas de jornais. Essa realidade evidencia que a condição social das famílias limita o acesso a bens culturais até mesmo em municípios vizinhos.

Complementando esse panorama, o município apresenta poucas oportunidades de emprego no setor privado, já que sua economia é marcada por escassez de fábricas, indústrias e comércios, sendo a maior parte das vagas ofertada pelo serviço público municipal. O município conta com duas bibliotecas: a pública, situada no centro da cidade e mantida pela prefeitura municipal e a localizada nas dependências do prédio escolar. Não há livrarias nem bancas de revistas, o que reforça a importância da escola como espaço central de formação cultural e educacional. Essa informação é importante porque evidencia que a escola não é apenas um local de aprendizagem formal, mas também um espaço essencial de acesso à cultura e à informação para os estudantes, muitos dos quais têm poucas oportunidades de contato com bens culturais fora do ambiente escolar.

Entender esse contexto social e econômico permite planejar ações pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos e fortalece a argumentação sobre a importância do Ensino Médio em Tempo Integral e dos projetos educacionais implementados.

Cabe destacar aqui, que a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na escola, iniciada em 2022, adquire especial importância. Seguindo as normativas estaduais e o PPP da escola,

o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais tem o compromisso de promover a formação integral e a inclusão social dos adolescentes e jovens, propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e de exercício efetivo da cidadania. O Modelo Pedagógico da Escola da Escolha adotado para o EMTI em Minas Gerais possui como centralidade o jovem e seu Projeto de Vida (EECJ, 2022).

Nesse âmbito, no currículo praticado pela escola, todos os processos pedagógicos e todas as ações devem ser movimentados para garantir que o estudante tenha condições de concretizar seu Projeto de Vida e de se tornar um sujeito autônomo, solidário e competente. Ainda de acordo com o (EECJ, 2022), nesse modelo, o trabalho pedagógico e a gestão são estruturas indissociáveis. Conforme explícito no PPP, o ensino integral

fundamenta-se ainda nos Princípios Educativos do Modelo Escola da Escolha e é operacionalizado pelo currículo, cuja prática pedagógica se orienta por três Eixos Formativos: Formação Acadêmica de Excelência que visa assegurar o pleno domínio por parte do estudante do conhecimento a ser desenvolvido no qual as atividades integradoras desempenham importante papel, pois proporciona enriquecimento, aprofundamento e diversificação do currículo. Formação para a Vida que objetiva ampliar as referências do estudante aos valores formados ao longo de sua vida, esse eixo cria condições para uma formação a qual o estudante constitui e amplia seu acervo de valores, conhecimentos e experiências e Formação de Competências para o Século XXI que orienta a prática pedagógica na formação de competências nas dimensões sociais, emocionais e produtivas e prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (EECJ, 2022).

Ainda de acordo com o PPP, o trabalho pedagógico está embasado na pedagogia da presença com exercício ativo do diálogo e da escuta, nos quatro pilares fundamentais da educação: aprender a ser, conviver, fazer e conhecer, na educação interdimensional que pressupõe um educar o estudante em todas as suas dimensões, para todos os aspectos da sua vida. Pauta-se ainda na Educação Interdimensional que está voltada para práticas educativas em sua concepção mais ampla e também no Protagonismo onde o jovem é envolvido como solução, não como problema envolvido em uma participação autêntica (EECJ, 2022).

Sendo assim, conforme consta no PPP, o trabalho escolar contempla rotinas definidas como a agenda bimestral, o acolhimento diário na entrada dos alunos, além de outras práticas institucionais que visam fortalecer o vínculo entre estudantes e escola. Já o planejamento bimestral é elaborado individualmente por cada professor, organizado nos Guias de Ensino e Aprendizagem, instrumento pedagógico exigido no modelo de EMTI. Esses guias não registram rotinas da escola, mas sim conteúdos, objetivos, habilidades e estratégias de ensino previstas para o período letivo. Tais rotinas devem ser amplamente divulgadas entre os alunos e responsáveis através de painéis na sala que ficam disponíveis para consulta. O objetivo é que pais e alunos tenham conhecimento do que será trabalhado e possam acompanhar o desenvolvimento das atividades ao longo do ano. Essa elaboração é uma exigência do modelo de EMTI, sendo verificada semestralmente pela superintendência de ensino, que observa, por meio do Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF), se os planos foram devidamente publicizados e se outros aspectos do ensino integral estão sendo cumpridos.

A Figura 1 a seguir mostra o Guia de Ensino e Aprendizagem e a Agenda Bimestral.

Figura 1 – Painel de Guias de Ensino e Aprendizagem e Agenda Bimestral definidas de acordo com o PPP da EECJ



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Além disso, a equipe pedagógica precisa socializar a agenda bimestral com toda a programação do bimestre para que todos tenham ciência. É reforçado o protagonismo dos estudantes, que, por meio dos Representantes de Turma e dos Líderes dos Clubes de Protagonismo, participam da gestão da escola e têm suas demandas ouvidas. O direcionamento para os Clubes de Protagonismo¹³ é estabelecido pela Rede Estadual, a partir das orientações do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação¹⁴ (ICE), que possui documentos específicos para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Tais documentos definem princípios, metas e orientações metodológicas voltadas à promoção do protagonismo juvenil, o que inclui a criação e manutenção dos clubes nas escolas. Nesse sentido, o ICE atua como instância orientadora do modelo pedagógico do EMTI (ICE, 2020), enquanto o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola constitui o documento institucional que organiza essas diretrizes de forma contextualizada à realidade da unidade escolar, assegurando sua integração às demais práticas educativas e à gestão democrática.

Além disso, as atividades integradoras têm materiais estruturados que orientam sua prática, é o caso das aulas de Projeto de Vida e Estudos Orientados que possuem aulas estruturadas a serem seguidas. Da mesma forma, as ações de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática utilizam sequências didáticas específicas elaboradas pela rede estadual (EECJ, 2025).

A partir desses apontamentos, percebe-se que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola é orientado também pelos materiais estruturados do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), tendo como centralidade o projeto de vida dos estudantes. Um levantamento foi realizado com a primeira turma do ensino integral da escola, mas é aplicado anualmente a todas as turmas, com o objetivo de apoiar as atividades da disciplina Projeto de Vida.

Esse levantamento também constitui uma exigência do EMTI e é compartilhado com toda a comunidade escolar, para que pais, professores e demais envolvidos estejam atentos aos sonhos dos alunos. Normalmente, sua aplicação é feita pelo coordenador do EMTI e pelo

¹³ Os Clubes de Protagonismo são organizações lideradas pelos próprios alunos, com o objetivo de estimular a participação e iniciativas estudantis (ICE, 2020). Na escola objeto de estudo, há três clubes em funcionamento: Esportes, Filmes e Jogos. As ações desses clubes ocorrem durante o intervalo do almoço, das 11h25 às 12h40, cujos registros constam em Atas.

¹⁴ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma organização social sem fins lucrativos que assessora secretarias estaduais de educação na implementação do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), fornecendo referenciais pedagógicos, formações e instrumentos de gestão. Em Minas Gerais, o ICE é parceiro da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) na estruturação das escolas de tempo integral, com base nos princípios da “Escola da Escolha” (ICE, 2020).

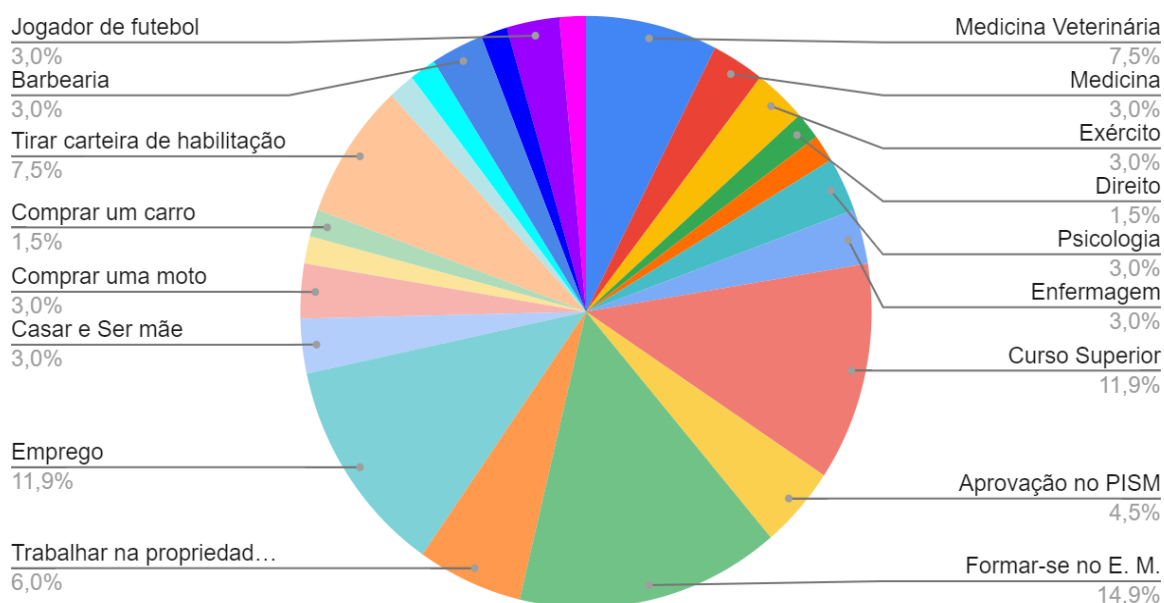
professor responsável pela disciplina, permitindo à escola definir estratégias e ações que auxiliem os estudantes a planejarem as etapas para realização de seus projetos.

Nesses levantamentos, realizados nas aulas da disciplina Projeto de Vida, os estudantes respondem a diversas perguntas sobre suas expectativas para o futuro, entre elas: “*Qual é o seu sonho?*”. A dinâmica consiste na montagem de um mural na escola com a pergunta em destaque e uma “Árvore dos Sonhos”, confeccionada pelos próprios alunos. Durante a atividade, cada estudante escreve seu sonho em um papel, que é pendurado nos galhos da árvore, simbolizando folhas. Dessa forma, os sonhos e projetos de vida dos alunos tornam-se visíveis para toda a comunidade escolar, promovendo o diálogo e o acompanhamento coletivo dessas aspirações.

De acordo com o levantamento feito em 2022, os sonhos dos alunos variavam conforme indicado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Descritivo da frequência dos sonhos dos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral em 2022.

Sonhos dos Estudantes



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola (EECJ, 2022).

De acordo com o gráfico, percebe-se que boa parte dos alunos (34,4%) demonstra o desejo de dar continuidade aos estudos após o Ensino Médio. Assim, identificar os desafios e possibilidades dos projetos de incentivo à leitura na escola objeto de estudo, implica na necessidade de conhecê-los e suas trajetórias ao longo de sua trajetória e o contexto da instituição de ensino. Conforme já foi dito, a escola tem 17 anos de funcionamento.

Nos três primeiros anos, na ausência de um Professor designado para a gestão da Biblioteca, o empréstimo de livros ocorria de maneira esporádica. A responsabilidade por essa atividade recaía sobre a Especialista - Supervisora Pedagógica e a Secretária Escolar, ambas sobrecarregadas devido às obrigações inerentes aos seus respectivos cargos, sendo que, em 2009, o quadro de pessoal era menor e não havia EMTI, contando-se apenas com uma especialista. Consequentemente, diversos aspectos da biblioteca e das ações de promoção da leitura no ambiente escolar não recebiam a devida atenção, uma vez que não havia disponibilidade de tempo para a sistematização e intensificação dessas atividades. Isso resultava em uma notável falta de engajamento dos alunos com a leitura (EECJ, 2014).

No ano de 2011, não existia um local dedicado à Biblioteca, e esta operava nas dependências da Secretaria. A barreira do espaço físico foi superada ao adotar cestas itinerantes, nas quais os livros eram transportados para os alunos durante o horário do recreio, e áreas de leitura eram estabelecidas no pátio da escola. Houve um trabalho de catalogação dos livros feito pela PEUB, criação de murais interativos voltados para os diferentes gêneros textuais, com a criação de dois murais: um contendo diversas leituras, como piadas, textos motivacionais, informações, notícias, avisos e divulgações, enquanto o outro apresentava apenas resenhas elaboradas pelos alunos, trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. Ambos eram atualizados quinzenalmente.

Com a abertura da função de Professor de Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB) na escola, os trabalhos gradativamente foram ganhando uma nova dimensão. Foram estruturadas atividades pontuais de empréstimos de livros e mediação de leitura, bem como estabelecida uma parceria com a escola municipal que ocupa o mesmo prédio para compartilhamento do uso da Biblioteca, sendo estruturadas as visitas. Em 2011 e 2012, o profissional de Ensino e Uso da Biblioteca trouxe um marco significativo para a escola. A partir daquele momento, alguém assumiu a responsabilidade de implementar e monitorar as ações de leitura.

Em 2013, a escola não conseguiu o Professor de Ensino e Uso da Biblioteca, com isso o atendimento na biblioteca se tornou um dos maiores desafios enfrentados pela escola, pois o servidor responsável pela biblioteca tornou-se indispensável para a continuidade aos projetos da Escola e, principalmente garantir que os alunos continuassem tendo interesse pela leitura. Sendo assim, a escola buscou contornar este desafio, deslocando servidores de sua função (especialista e secretária escolar) para atendimento na biblioteca no horário do recreio e realizando projetos. Entretanto, estas ações não supriam a necessidade dos alunos. Era notória a necessidade da presença do Professor de Ensino e Uso da Biblioteca para fomentar a leitura

com disponibilidade para atender diariamente e com presteza os alunos para que os mesmos tivessem mais acesso aos livros.

O Profissional PEUB sempre teve uma atuação muito consistente no trabalho de fomento à leitura na EECJ. A atuação diária e estratégica no corredor da escola durante os intervalos, bem como seu papel imprescindível de apoio e suporte aos projetos realizados pela escola, auxiliando os alunos nas pesquisas, bem como no trabalho em parceria com o professor de estudos Orientados dando suporte aos grupos de alunos para declamação e expressividade nas apresentações do sarau. Consta no próprio PPP da EECJ que o Sarau Poético foi um projeto que surgiu por iniciativa de uma PEUB em 2016 e depois consolidou-se como um Projeto institucional que ocorre anualmente na área de linguagens. O suporte desse profissional no projeto Sarau consistia-se também em auxiliar em todas as etapas e preparar junto com a coordenação a culminância desde o roteiro e organização das apresentações até a decoração temática do espaço para as apresentações dos alunos.

Além disso, conforme registros de reuniões de 2022 a 2023 esse profissional envolveu-se em diferentes momentos em intervenções pedagógicas importantes com o trabalho de consolidação de defasagens em leitura, onde os alunos que apresentavam dificuldades tinham um momento semanal para realizar atividades de leitura planejadas por esse profissional sob a supervisão das especialistas. O Projeto Escrevo porque penso realizado em 2022 foi além da intervenção individualizada, neste projeto a PEUB em parceria com o Professor de Estudos Orientados e Inglês realizaram uma sequência de atividades que envolvia a construção de um personagem em grupos pelos alunos e com estes personagens os estudantes escreveram variados gêneros textuais os quais compuseram um livro que foi distribuído à comunidade no encerramento do Sarau em 2022.

Outro ponto importante da atuação do PEUB é a renovação dos murais que ficam nos corredores da escola, trazendo textos, informações, avisos notícias e contribuindo para a ampliação do letramento dos estudantes.

A seleção de livros por demanda dos professores e dos próprios alunos também é um papel importante que era desempenhado pela PEUB. Inclusive conforme registros de reuniões realizadas no ano de 2023 consta que em parceria com o Professor de Estudos Orientados foi desenvolvido um trabalho conjunto envolvendo obras e autores mais cobrados nos processos seletivos das universidades da região. O projeto organizava os alunos em grupos em torno de uma obra e autor e promovia momentos de apresentação e discussão dos estudantes em sala de aula, com o objetivo de enriquecer o repertório literário e cultural dos alunos e desenvolver

habilidades críticas e de comunicação essenciais para o sucesso nos exames seletivos e futuras carreiras acadêmicas.

Outra ação que também ocorria conforme registros da escola eram as visitas quinzenais à Biblioteca, onde as PEUBs recebiam os alunos na Biblioteca e juntamente com a Professora de Língua Portuguesa realizavam atividades de leitura nesse espaço e mobilizavam o empréstimo de livros.

Em parceria com Estudos Orientados em 2023, consta também nos registros da escola um trabalho voltado para o Projeto de vida, onde o Professor de Estudos Orientados fez um levantamento de quais profissões os alunos desejavam conhecer melhor e após este levantamento as PEUBs realizaram junto com o Professor e com o apoio da Supervisão rodas de conversa na sala ou na Biblioteca envolvendo a cada momento uma profissão.

Os servidores PEUB atuavam também em acolhimentos literários semanais conforme cronograma, além de se responsabilizarem pela entrega e devolução dos livros didáticos. Atuavam também em ações de conservação dos livros, separando e fazendo reparos em livros danificados, catalogação e carimbo nos livros que chegavam. Zelavam ainda pela organização de cantinhos temáticos de leitura para atrair leitores e coordenavam os registros de empréstimos e devoluções zelando pela manutenção e ampliação do acervo.

Tais ações no contexto de ausência do profissional, foram repensadas, suprimidas, readequadas e redistribuídas de forma a manter o funcionamento da escola e a continuidade da linha de trabalho, o que exige desvios de função, provoca acúmulo de tarefas de outros profissionais da equipe pedagógica e organizações paliativas que funcionam, mas que não atendem com a mesma eficiência e qualidade que o profissional específico.

No contexto investigado, a perda do cargo de Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) constitui uma mudança estrutural relevante, pois compromete diretamente a função pedagógica e cultural da biblioteca escolar, especialmente no que diz respeito à mediação de leitura, à organização do acervo e à continuidade das ações voltadas à formação leitora. A presença desse profissional, em períodos anteriores, favorecia a realização de visitas orientadas à biblioteca, a organização sistemática do acervo e o desenvolvimento de estratégias de incentivo à leitura junto aos estudantes. A ausência do PEUB tem dificultado a articulação dessas práticas, uma vez que as atividades relacionadas à leitura passaram a depender de iniciativas pontuais da equipe pedagógica, sem a mesma sistematicidade anteriormente observada. Isso evidenciou uma dependência estrutural que comprometeu a sustentabilidade das ações pedagógicas voltadas à formação leitora e a biblioteca passou a ser utilizada de forma

mais limitada e reduzida a um espaço de armazenamento e empréstimo eventual, com menor capacidade de atuação como ambiente formativo e de incentivo permanente à leitura.

Além disso, a perda do PEUB não afeta apenas a dinâmica organizacional da escola, mas produz consequências significativas para a equidade educacional. Essa situação se torna ainda mais relevante ao considerar que muitos estudantes possuem acesso restrito a livros e práticas leitoras fora do ambiente escolar. Isso ocorre porque a biblioteca escolar, quando mediada e ativa, atuava como política de democratização do acesso ao livro e à cultura escrita, sobretudo para estudantes que não dispõem, em seus contextos familiares, de acervo, estímulos ou condições materiais que favoreçam práticas leitoras frequentes.

Nessa perspectiva, a biblioteca desempenha papel estratégico auxiliar na redução de desigualdades, ao oferecer oportunidades de contato com diferentes gêneros, autores e experiências de leitura, ampliando repertórios culturais e linguísticos. Como argumenta Candido (1995), a literatura configura um direito, na medida em que contribui para processos de humanização e participação cultural; assim, enfraquecer os meios institucionais de acesso e mediação literária pode ampliar barreiras já existentes para determinados grupos sociais.

Na EECJ existem diferenças culturais entre os próprios alunos, pois há aqueles que adquirem livros, possuem um pequeno acervo particular em casa, mas que representa um suporte significativo em sua familiaridade com a leitura. Por outro lado, na mesma escola, existem alunos que nunca possuíram um livro e sequer qualquer outro material impresso de leitura, senão aqueles disponibilizados pela escola, o que representa toda sua experiência em prática de leitura.

Do ponto de vista das políticas públicas, o fortalecimento de bibliotecas escolares e a garantia de profissionais qualificados para sua mediação são elementos reconhecidos como fundamentais para sustentar práticas de leitura consistentes na escola. A Lei nº 12.244/2010 (Minas Gerais, 2010), ao estabelecer a universalização das bibliotecas em instituições de ensino, reforça a centralidade desses espaços como parte da infraestrutura necessária à formação leitora.

A análise das práticas leitoras no contexto escolar investigado exige considerar não apenas a existência formal de uma biblioteca, mas também suas condições físicas e simbólicas de funcionamento. A biblioteca escolar não se constitui como um espaço neutro. Ela assume sentido educativo e formativo quando se apresenta como ambiente acessível, organizado, acolhedor e mediado, capaz de convidar os estudantes à permanência e à experiência leitora. Nesse sentido, a ausência de um profissional responsável pela biblioteca fragilizou a ação

pedagógica necessária para orientar escolhas, dinamizar o acervo, garantir continuidade de ações e transformar o espaço em referência cultural no cotidiano institucional.

Do ponto de vista material, o imprevisto de espaços, a inadequação do ambiente físico e a falta de condições estruturais estáveis afetaram diretamente o acesso dos estudantes ao livro e às práticas leitoras. Nessa perspectiva, a universalização das bibliotecas escolares prevista na Lei nº 12.244/2010 (Minas Gerais, 2010) reafirma a importância de garantir não apenas a existência do ambiente, mas condições concretas de funcionamento que sustentem o acesso, a permanência e a mediação, favorecendo o fortalecimento de uma cultura leitora no interior da escola.

Em 2016, a escola novamente pôde contar com o Professor de Ensino e Uso da Biblioteca e, a partir desse momento, houve uma reestruturação das ações de leitura que começaram a fazer parte do planejamento pedagógico da escola e passaram a ocorrer com frequências definidas. Um destes projetos foi o Sarau poético que se tornou um projeto institucional, sendo realizado anualmente, demonstrado através da figura a seguir:

Figura 2 – Saraus da EECJ (2022 - 2025)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022 - 2025).

A figura apresenta o registro visual dos Saraus Poéticos realizados pela EECJ entre os anos de 2022 e 2025, destacando a continuidade e a consolidação dessa prática como parte do calendário cultural e pedagógico da instituição. Observa-se a evolução na organização e nas temáticas abordadas ao longo dos anos, com cenários e decorações que expressam o envolvimento da comunidade escolar, reafirmando o compromisso da escola com a promoção da leitura, da literatura e da expressão artística como instrumentos de formação leitora e valorização da cultura local.

Outra ação muito significativa realizada pela escola, consistiu-se em um Projeto de Leitura coordenado pela Professora de Ensino e Uso da Biblioteca, no qual os alunos pegavam emprestados os livros e bimestralmente realizavam um trabalho orientado sobre o livro. Este trabalho era estruturado e avaliado com base neste Projeto de Leitura, que era avaliado com notas em todas as áreas e disciplinas do currículo. As fichas de leitura utilizadas exploravam diversos aspectos do texto, não se restringindo à área de linguagens, mas incluindo também o contexto da obra, elementos da narrativa, biografia do autor e outros componentes que favoreciam a compreensão crítica e o desenvolvimento cultural dos alunos. Dessa forma, o projeto buscava integrar a leitura ao cotidiano escolar, promovendo habilidades interpretativas e incentivando o interesse dos estudantes pela literatura.

Em 2024, a escola, em razão do número de alunos ser inferior a 60, não pode contar com o Professor de Ensino e Uso da Biblioteca. Essa situação retoma um cenário já vivenciado pela instituição em períodos anteriores, como em 2013, quando a ausência desse profissional também comprometeu a organização e a mediação das práticas de leitura. No entanto, no contexto atual, essa condição se apresenta de forma ainda mais sensível, considerando o cenário pós-pandêmico, marcado por impactos significativos nas aprendizagens e, especialmente, no vínculo dos estudantes com a leitura. Assim, a ausência do PEUB, nesse momento, tende a potencializar desafios já existentes, dificultando a retomada e o fortalecimento das práticas leitoras no cotidiano escolar.

Ao analisar os projetos de incentivo à leitura na escola pesquisada, torna-se indispensável considerar como a ausência do PEUB fragilizou as condições institucionais para que tais iniciativas se consolidem de forma contínua e equitativa, impactando tanto o engajamento dos estudantes quanto o alcance formativo das ações desenvolvidas.

O Projeto continuou coordenado pelas especialistas, pelo coordenador do EMTI e professores da área de Linguagens. Para aproximar os alunos dos livros, foi criado, no corredor, um espaço de leitura com o acervo da Escola Estadual, disposto em estantes e acompanhado de um mural de indicações literárias. A Biblioteca foi transferida definitivamente para o corredor

da escola para ficar mais acessível aos alunos, uma vez que não havia mais o servidor responsável. O acervo atualmente é composto por aproximadamente 800 livros literários, utilizados como principal suporte para os projetos de incentivo à leitura. Estão organizados em armários no corredor e os empréstimos ocorrem sob demanda de forma esporádica, conforme retrata a Figura 3.

Figura 3 – Biblioteca localizada no corredor da EECJ



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

A Figura 3 apresenta a biblioteca localizada no corredor da EECJ, espaço que, embora adaptado, tem se consolidado como um importante ambiente de incentivo à leitura. Os livros são armazenados em armários organizados por gênero e faixa etária, o que facilita o acesso dos estudantes ao acervo. Observam-se também murais temáticos e expositores de livros, que dinamizam o espaço e o tornam mais atrativo. Um exemplo é o mural do mês de março, com o tema “Livros que toda mulher deveria ler para se empoderar”, que apresenta indicações de leitura voltadas à valorização da mulher e ao debate sobre igualdade de gênero. Essas ações demonstram o esforço da equipe escolar em transformar o corredor em um espaço de convivência leitora, promovendo o contato cotidiano dos alunos com os livros e fortalecendo a cultura da leitura no ambiente escolar.

A organização do espaço da biblioteca e as ações de incentivo à leitura desenvolvidas pela escola revelam uma intencionalidade pedagógica que ultrapassa a simples disponibilização do acervo. Essas iniciativas estão articuladas ao planejamento escolar e às diretrizes do Projeto

Político-Pedagógico (PPP), que reconhece a leitura como eixo formador essencial no processo educativo. Assim, para compreender de maneira mais ampla como a EECJ estrutura e consolida suas práticas leitoras, torna-se necessário analisar os projetos de leitura institucionalizados no PPP e as ações que, integradas ao cotidiano pedagógico, buscam promover o engajamento dos estudantes e fortalecer a formação leitora no Ensino Médio em Tempo Integral.

2.3.1 Os projetos de leitura no PPP e ações desenvolvidas no planejamento escolar da escola estudada

O Projeto Político Pedagógico da Escola estudada apresenta três versões, uma do ano de 2014, outra do ano de 2016 e a última do ano de 2022. No Projeto Político Pedagógico do ano de 2014 é mencionada a valorização do trabalho com a leitura, sendo enfatizado o papel do Professor de Ensino e Uso da Biblioteca na organização do acervo e implementação de ações de fomento à leitura na escola, conforme mencionada na introdução do trabalho. Sendo destacada a elaboração de murais, cestas itinerantes colocando os livros disponíveis para os alunos na hora do recreio, tornando-os mais acessíveis aos alunos. Registrou-se um aumento expressivo do empréstimo de livros no ano de 2012. Além disso, neste mesmo documento é relatado que na ausência das ações do Professor de Ensino e Uso da Biblioteca na escola, foi desenvolvido um projeto no ano de 2010, onde cada professor precisava responsabilizar-se pela leitura, sendo feito um cronograma onde periodicamente cada professor precisava trabalhar um texto dentro da sua área em sala de aula (EECJ, 2014).

No PPP de 2016, é mencionada a criação de um Projeto de Leitura no qual há mediação na escolha dos livros. A Professora de Ensino e Uso da Biblioteca separava os livros de acordo com o nível de leitura do aluno, fazia indicações e após isso, organizava um trabalho com fichas de leitura, onde os alunos após a leitura deveriam preencher tais fichas, os alunos tinham acompanhamento e *feedback* na realização destas fichas e o trabalho era avaliado coletivamente por todos os professores dentro da pontuação do bimestre. As fichas de leitura variavam em sua organização bimestral. No mesmo ano foi criado também pela Professora de Ensino e Uso da Biblioteca juntamente com a equipe pedagógica e Professores o Sarau Poético, um projeto voltado para a fruição poética com o tema romantismo o primeiro sarau poético da escola envolveu poesias românticas de vários autores e os alunos eram orientados a declamar e interpretar poemas. O projeto teve uma boa participação e avaliação e passou a fazer parte da organização pedagógica da escola, ocorrendo todos os anos.

Em 2017 o Sarau foi organizado pela Professora de Ensino e Uso da Biblioteca com o envolvimento dos Professores da área de Linguagens com o tema poesia de Cora Coralina. Já em 2018, o Sarau foi organizado de uma forma diferente, envolveu professores de todos os componentes curriculares de todas as áreas, onde cada professor ficou responsável por um grupo e deveria orientar seu grupo tanto na escolha do poema, quanto na apresentação, o objetivo foi os professores dialogarem com os alunos sobre poemas e sobretudo compartilhar seus gostos e referências. O Sarau teve como tema Literatura de origem africana, portuguesa e brasileira no ano de 2019 e foram desenvolvidas variadas abordagens com o propósito de desenvolver o conhecimento atrelando literatura, dança, música e outras formas de manifestações culturais (EECJ, 2022).

Em 2020 e 2021 não foi realizado em razão do período pandêmico. Com o retorno das atividades presenciais pós isolamento para a contenção da Pandemia do covid-19, a mobilização pela leitura na escola foi marcada, em 2022, pela atuação das PEUBs através de ações diversas como visitas à Biblioteca. Com o tema “100 anos da Semana de Arte Moderna” e integrando a área de linguagens e o apoio das Professoras de ensino e Uso da Biblioteca foi organizado um trabalho de leitura e escrita e letramento artístico envolvendo poemas, música e dança. Destacou-se o trabalho realizado em parceria com o Professor de Inglês e Arte onde foi desenvolvido o projeto “Escrevo porque penso” que consistia em oficinas de estudo de diferentes gêneros textuais e produção escrita em grupo pelos próprios alunos dos gêneros, culminando na produção coletiva de um livro, o qual foi distribuído à comunidade escolar no dia do Sarau Poético. O livro era composto por biografias, contos, memórias literárias, entrevistas, poemas, depoimentos, reportagem, crônicas, lendas e autobiografia.

Em 2023, o Sarau integrou-se com a Feira de Ciências de Humanas com o tema “As regiões do Brasil” e foi feito um trabalho conjunto onde os alunos em grupos apresentaram *stands* com trabalhos e decorações de cada região do Brasil, aspectos culturais, econômicos, geográficos e sociais e também autores, obras música e teatro de cada região do Brasil. Além do Sarau, a escola desenvolveu no mesmo ano um projeto voltado para o estudo e apreciação literária com foco nos autores do Programa de Ingresso Seletivo Misto da UFJF (PISM). Este projeto era coordenado pelas Professoras de Ensino e Uso da Biblioteca em parceria com o Professor de Estudos Orientados.

A proposta consistia-se em dividir os alunos em grupos e cada grupo lia a obra de um autor e fazia a apresentação da obra e do autor para o restante da turma. Além disso, as PEUBs realizaram cantinhos de leitura temáticos em relação ao dia da mulher e também na hora do recreio usavam cestas itinerantes onde colocavam os livros expostos mediando e incentivando

a leitura nestes intervalos. As PEUBs também mantiveram durante o ano letivo um painel onde expunham as matérias do Jornal Lupa, um Jornal da Secretaria estadual de educação para torná-lo acessível aos alunos.

Neste mesmo ano, com a Reforma da Biblioteca Municipal, a escola teve que trazer os livros para o corredor, colocando-os em armários e estantes para garantir a continuidade do acesso aos alunos. Essa estratégia foi bem-sucedida, pois aproximou os alunos do acervo de tal forma, que após concluída a reforma os livros continuaram nesse espaço.

Em 2024, novamente integrado com a Feira de Ciências Humanas, o Sarau teve como tema as “Microrregiões de Minas Gerais” sendo explorado autores mineiros e suas obras, a música, o teatro, patrimônio cultural, artesanato, profissões, comércio, indústria, agropecuária e agronegócio, municípios, características geográficas, variação linguística, cultura, economia e espaço. Destacam-se ações como semana do livro, visita de autora, roda de conversa sobre livros com leitores mais experientes da comunidade mediada pelos próprios alunos. Cabe destacar que, com a ausência do Professor de Ensino e Uso da Biblioteca a partir do ano de 2024 a atuação neste projeto tem sido do Coordenador do EMTI juntamente com os Professores da área de Linguagens e Estudos Orientados. O evento é a culminância dos trabalhos de arte e da literatura nas suas diversas manifestações no decorrer do ano letivo. Ocorre com a participação de todos os alunos que atuam em grupos nas apresentações e tem seus trabalhos expostos para a comunidade escolar. Cada ano é explorada uma temática diferente.

Além do Projeto Sarau Poético as visitas à biblioteca desempenharam um papel muito importante nas ações da escola, sendo que nos períodos em que havia o Professor de Ensino e Uso da Biblioteca essas visitas eram realizadas conforme um cronograma dentro das aulas de Língua Portuguesa. Nos anos em que a escola não contou com o Professor de Ensino e Uso da Biblioteca estas visitas foram suspensas, sendo os livros colocados em lugar de mais fácil acesso.

Com a implantação do Projeto Leitura e Escrita da SEE-MG, a escola, em 2025, organizou cantinhos de leitura nas salas e um cronograma com a aula de leitura semanal dentro do Componente Curricular Língua Portuguesa essas visitas também estão ocorrendo conforme o planejamento dos professores e a demanda por livros junto às turmas nesta aula específica. Por fim, também no início do ano de 2025, considerando os últimos resultados da escola em avaliações externas no que se refere à proficiência leitora, a coordenação do EMTI juntamente com os professores criou o projeto: “Leitura na escola”. Este projeto envolve todos os componentes curriculares. Cada professor precisa realizar uma atividade de leitura bimestral, com intencionalidade pedagógica, dentro do seu conteúdo.

A proposta é que essa ação se desenvolva a partir de textos interessantes e atividades instigadoras que abordem habilidades de leitura em defasagem. As atividades são organizadas pelo aluno em uma pasta durante o bimestre.

As ações pedagógicas voltadas à leitura, portanto, integram um conjunto de estratégias planejadas pela escola para fortalecer o desenvolvimento das competências leitoras e reduzir as defasagens identificadas ao longo do processo formativo. No entanto, para compreender de maneira mais ampla os impactos dessas práticas no desempenho dos estudantes, é necessário analisar os resultados educacionais obtidos pela instituição nos últimos anos. Essa análise permite observar em que medida as iniciativas voltadas à leitura têm contribuído para a melhoria da proficiência dos alunos e para a consolidação de uma cultura leitora efetiva no Ensino Médio em Tempo Integral.

2.3.2 Análise dos resultados educacionais e sua relação com as práticas de leitura

A análise dos resultados educacionais da EECJ é fundamental para compreender de que maneira as práticas de leitura e as ações pedagógicas implementadas ao longo dos últimos anos têm impactado o desempenho dos estudantes. Ao relacionar os indicadores de qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), com as iniciativas voltadas à formação leitora, torna-se possível identificar avanços, desafios e possíveis correlações entre o incentivo à leitura e a melhoria da aprendizagem. Essa análise permite, portanto, observar como as políticas e práticas escolares se refletem nos indicadores de fluxo e proficiência, oferecendo subsídios para avaliar a efetividade das estratégias adotadas e orientar futuras intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento da cultura leitora e à elevação da qualidade do ensino.

Diante desse cenário de organização e funcionamento da escola, é importante também analisar o desempenho educacional dos seus estudantes. Para apresentar a escola com relação aos resultados educacionais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ¹⁵(IDEB) será demonstrado no Gráfico 2. Esse índice combina dois indicadores importantes: o fluxo e o

¹⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador do Inep que combina fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e desempenho acadêmico (avaliações em larga escala) para medir a qualidade da educação básica no Brasil. Ele permite monitorar a evolução das escolas, redes e do sistema educacional, sendo referência para políticas públicas e planejamento pedagógico (IDEB, 2007).

desempenho acadêmico dos estudantes, oferecendo uma visão mais completa da qualidade da educação oferecida pela instituição.

Gráfico 2 – Desempenho da EECJ no Ensino Médio no IDEB (2017-2023)

Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2023, INEP.

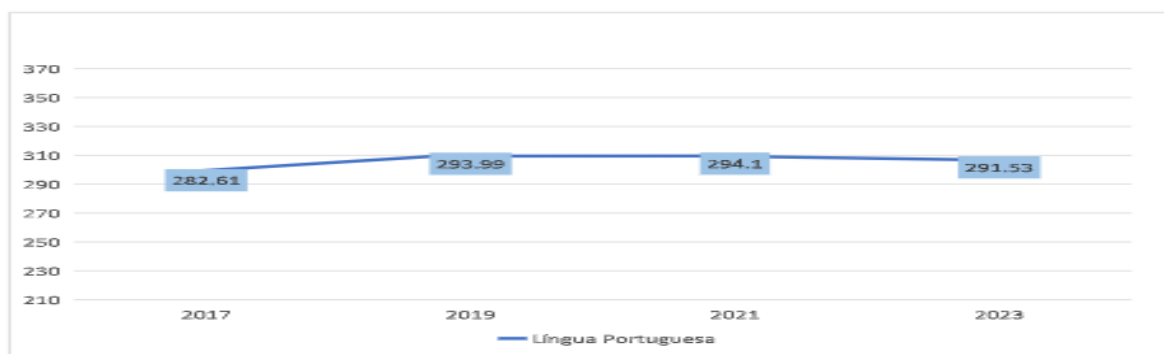
Fonte: QEdu, 2023.

Percebe-se um avanço no IDEB do Ensino Médio entre 2017 e 2019, indicando uma melhoria no desempenho acadêmico e no fluxo escolar dos estudantes nesse período. Nos anos de 2021 e 2023, observa-se uma queda pouco expressiva, que não compromete significativamente o resultado geral da escola, conforme demonstra o Gráfico 2. É importante destacar que as metas projetadas para esse período foram alcançadas, o que evidencia que, mesmo com pequenas variações, a escola manteve uma estabilidade nos indicadores de fluxo e desempenho um pouco acima do esperado, segundo o IDEB.

No Gráfico 3, a média de proficiência em Língua Portuguesa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é marcada por avanços e recuos de 2017 a 2021, registrando uma queda no período de 2023.

Gráfico 3 - Evolução das médias de proficiência em Língua portuguesa no SAEB

Evolução nota SAEB



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da plataforma QEdu, 2023.

Nota-se um avanço crescente de 2017 até 2021; em 2023 observa-se uma pequena variação de três pontos percentuais, que não configura uma queda significativa. Essa leve oscilação deve ser analisada para investigar as possíveis causas, como os impactos da pandemia, que afetou a vida escolar e provocou a descontinuidade dos projetos e ações da escola. Uma possibilidade é comparar os resultados dessa avaliação nacional com os resultados da avaliação estadual, o que permitirá identificar se os indicadores seguem a mesma tendência, ou não.

Na rede estadual de Minas Gerais, as avaliações de Língua Portuguesa do Simave¹⁶ permitem que as escolas conheçam a proficiência leitora de seus alunos através de avaliações somativas. Aplicadas anualmente ao final do ano letivo, essas avaliações verificam um conjunto de habilidades que se espera que os estudantes tenham consolidado ao longo de todo o Ensino Médio. O objetivo é diagnosticar as lacunas de aprendizagem em Língua portuguesa, identificando quais habilidades ainda não foram plenamente desenvolvidas. Os resultados desta avaliação são úteis para subsidiar o planejamento do trabalho, através de intervenções pedagógicas, revisão do planejamento curricular e estratégias para superar possíveis defasagens no processo de aprendizagem (Minas Gerais, 2023).

Outro sistema de avaliação, também importante é o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica¹⁷ (PROEB) é uma avaliação externa promovida pela rede estadual de Minas Gerais, que foi criada em 2000. Essa avaliação faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e, neste ano de 2025, através da Resolução SEE nº 5.138, de 02 de abril de 2025 passou a denominar Avaliação Externa Somativa do Simave. Essa avaliação tem caráter somativo e avalia apenas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. O público alvo desta avaliação são os estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio (Minas Gerais, 2025).

Desse modo, percebe-se que as avaliações externas da rede estadual de Minas Gerais no componente curricular Língua Portuguesa avaliam a proficiência leitora através da averiguação

¹⁶ O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) é um programa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que realiza avaliações externas padronizadas nas escolas públicas da rede estadual. Seu objetivo é diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes em diferentes etapas da Educação Básica, oferecendo subsídios para o planejamento pedagógico e para a formulação de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino (Minas Gerais, 2023).

¹⁷ O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) integra o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A avaliação é aplicada anualmente aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, permitindo identificar o nível de proficiência e subsidiar ações de melhoria do ensino e da aprendizagem. Através da Resolução SEE nº 5.138, de 02 de abril de 2025 passou a denominar Avaliação Externa Somativa do Simave (Minas Gerais, 2025).

de habilidades de compreensão, interpretação, domínio e processamento de textos, que são habilidades essenciais também para o desempenho dos alunos em todos os componentes curriculares, pois sem dominar plenamente a leitura, o aluno não consegue resolver problemas e compreender as propostas das atividades seja qual for a sua natureza. Dessa forma, percebe-se que a proficiência em leitura vai muito além de saber ler ou ser alfabetizado. Trata-se de uma competência que envolve múltiplas habilidades e sua construção exige a prática constante da leitura e não se resume ao simples ato de ler ou decodificar palavras. Essa compreensão está alinhada à concepção adotada pelo PROEB, que, ao avaliar Língua Portuguesa, busca identificar o nível de domínio dos estudantes em habilidades de compreensão, interpretação e processamento de textos, evidenciando que a leitura é entendida como prática complexa e fundamental para o desenvolvimento escolar (Minas Gerais, 2023).

Percebe-se que, na escola objeto de estudo nas avaliações do PROEB, os resultados apresentam avanços e recuos, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Níveis de proficiência de Língua Portuguesa na avaliação do PROEB 2022-2024 da escola estudada

PROEB - Língua Portuguesa					
Edição	Proficiência média	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2022	268	37,5%	50%	12,5%	0%
2023	322	0%	22%	56%	22%
2024	254	40%	40%	20%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (EECJ, 2025).

No ano de 2022, 63% dos alunos estavam nos níveis Intermediário e Recomendado e apresentou um percentual expressivo de alunos no nível baixo (38%) e nenhum aluno no nível avançado. Em 2023, entretanto, verifica-se uma ruptura neste padrão, com um avanço positivo: 78% dos alunos ficaram nos níveis Intermediário e Recomendado, 0% de alunos no nível baixo e 22% dos alunos no nível avançado. Esse resultado destoante em relação à sequência dos outros anos sugere uma melhoria na aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa, mas não permite afirmar de maneira categórica que se deve apenas às práticas pedagógicas implementadas naquele período.

Trata-se de uma hipótese, que precisaria ser confirmada com dados mais consistentes, já que outros fatores também podem ter influenciado, como características específicas da turma, ajustes metodológicos pontuais ou até mesmo aspectos relacionados ao formato da avaliação realizada em 2023. Em 2024, contudo, os resultados retornam a um patamar mais próximo ao de 2022: 60% dos alunos permaneceram nos níveis Intermediário e Recomendado, enquanto o

percentual de alunos no nível baixo aumentou para 40%, e novamente não houve estudantes no nível avançado. Essa oscilação, marcada por um desempenho excepcional em 2023, mas não sustentado em 2024, evidencia a complexidade dos dados e sugere a necessidade de investigar fatores contextuais que possam ter influenciado a variação, como mudanças na equipe docente, redução de recursos pedagógicos ou condições socioeconômicas dos estudantes.

Considerando os números apresentados nessa tabela, algumas hipóteses podem justificar esses resultados. A primeira seria com relação ao ano de 2022, em que 38% dos alunos apresentaram desempenho baixo. Uma possível explicação para que a turma avaliada concluísse o ensino médio tendo um percentual tão grande de alunos com defasagem nas habilidades pode ser que a turma em questão vivenciou dois anos (2020 e 2021) no regime de atividades não presenciais em razão da pandemia e só retomou plenamente suas atividades no ano de 2022. Ano em que a escola retomou os seus projetos, implementando a primeira turma de EMTI e atualizando seu PPP.

Talvez os dois anos de dificuldades impostas pela pandemia e as limitações do ensino remoto e híbrido tenham contribuído para que houvesse esse expressivo percentual dos alunos no nível baixo. Já a turma avaliada no ano de 2023 é a última turma de ensino médio regular. No ano de 2023 houve estabilização das ações, a escola já havia atualizado seu Projeto Político Pedagógico e contou com Professor de Ensino e Uso da Biblioteca tendo ações estruturadas voltadas para a leitura e prosseguimento dos projetos, ou seja, é uma turma que contou com dois anos letivos presenciais 2022 e 2023 o que pode ter influenciado positivamente de forma que a escola em 2023 não teve alunos com desempenho baixo.

O ano de 2024 marca o primeiro ciclo completo da primeira turma de EMTI, a primeira turma que se adaptou ao modelo do Ensino Médio em Tempo Integral, cursando todo o Ensino Médio nesta modalidade, além disso, o ano de 2024 é marcado pela ausência do Professor de Ensino e Uso da Biblioteca, impactando nos projetos e ações estruturadas voltadas para leitura, as quais precisaram ser reformuladas para adequar à realidade. Tais aspectos podem ter impactado nos resultados da escola de forma que 40% dos alunos da turma avaliada ficaram no nível baixo. Isso evidencia a necessidade de um trabalho consistente de planejamento e intervenção levando em consideração as habilidades previstas para cada série atrelados a uma consistente mediação e incentivo à leitura tendo em vista o avanço da qualidade do ensino.

Diante dessa análise, observa-se que os resultados educacionais da escola refletem não apenas o desempenho individual dos estudantes, mas também as condições institucionais, estruturais e pedagógicas que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. A ausência de determinadas ações mediadoras, como a atuação do Professor de Ensino e Uso da

Biblioteca, evidencia o quanto as práticas de leitura estão vinculadas à presença de estratégias sistemáticas e continuadas de incentivo à leitura. Compreender essas relações exige um olhar mais aprofundado sobre as concepções teóricas que fundamentam o ato de ler e as práticas pedagógicas de mediação leitora, o que será discutido no capítulo seguinte, que aborda os principais referenciais sobre leitura, formação do leitor e o papel da escola nesse processo.

De modo geral, os dados evidenciam um padrão de oscilação nos resultados ao longo dos anos, indicando fragilidades na consolidação das habilidades leitoras e a ausência de maior estabilidade no desempenho dos estudantes, especialmente no que se refere à proficiência em Língua Portuguesa. Embora a escola desenvolva projetos e ações voltados ao incentivo à leitura, os resultados sugerem que tais iniciativas ainda enfrentam limites relacionados à continuidade das práticas, às condições estruturais e à necessidade de maior articulação entre as ações pedagógicas e o desenvolvimento das competências leitoras.

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE MINAS GERAIS

Os resultados das avaliações educacionais analisados no capítulo anterior evidenciaram fragilidades relacionadas ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes, especialmente no que se refere aos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e à oscilação dos resultados ao longo dos anos. Os dados apontaram que, embora a escola desenvolva projetos e ações voltados ao incentivo à leitura, ainda persistem desafios relacionados à consolidação de práticas leitoras contínuas, sistemáticas e articuladas ao cotidiano pedagógico. Além disso, observou-se a necessidade de ampliar as estratégias de mediação da leitura, fortalecer as condições institucionais e diversificar as práticas pedagógicas, de modo a favorecer maior engajamento dos estudantes e avanços mais consistentes no processo de aprendizagem.

A partir dessa constatação, este capítulo busca discutir as concepções de leitura que fundamentam o trabalho pedagógico da EECJ, situando-o no contexto do EMTI. Para isso, serão abordadas diferentes perspectivas teóricas sobre o ato de ler e o desenvolvimento da competência leitora, compreendendo a leitura não apenas como decodificação de signos linguísticos, mas como prática social, cultural e cognitiva que contribui para a construção do conhecimento e para a formação crítica do sujeito. Essa reflexão teórica visa, portanto, oferecer subsídios para compreender de que maneira as concepções de leitura orientam as práticas pedagógicas e se materializam nas ações desenvolvidas pela escola pesquisada, evidenciando como essas concepções se traduzem em ações concretas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a leitura tem um papel primordial na ampliação do conhecimento e no desenvolvimento social dos estudantes. O ato de ler promove o desenvolvimento da linguagem, o refinamento da sensibilidade, o autoconhecimento através da vivência das emoções, a capacidade de resolver problemas, o desenvolvimento da criticidade e a capacidade de reflexão.

De acordo com os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-livro (IPL) no ano de 2024, define-se como “leitor” aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos 3 meses. E como “não leitor”, aquele que declarou não ter lido nenhum livro, ou parte de um livro, nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos doze meses (IPL, 2024). Cabe destacar que, o IPL é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2006 pelas entidades do mercado editorial brasileiro (Câmara Brasileira do Livro, Sindicato Nacional dos Editores de Livros e

Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares), com o objetivo de desenvolver pesquisas, projetos e ações de fomento à leitura e ao acesso ao livro.

Essa pesquisa é considerada pelos especialistas da área de leitura, bibliotecas e políticas públicas do livro o mais amplo levantamento sobre o comportamento leitor dos brasileiros, sendo realizada periodicamente desde 2000. Seus resultados oferecem dados relevantes para o campo educacional, pois permitem compreender tendências de leitura entre diferentes faixas etárias, incluindo adolescentes do Ensino Médio, público diretamente relacionado a esta pesquisa. Embora não sejam utilizados como referencial oficial pela rede estadual de ensino, os dados têm abrangência nacional e, em alguns momentos, são mencionados em cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Assim, mesmo sem constituírem parâmetro formal para a rede, funcionam como subsídios para reflexões sobre os hábitos de leitura e suas implicações no contexto escolar.

Além disso, em termos educacionais, os indicadores produzidos pelo IPL adquirem importância prática ao serem utilizados por gestores e formuladores de políticas para diagnosticar práticas e hábitos de leitura, orientar programas e investimentos em formação de leitores, subsidiar a definição de acervos e ações em bibliotecas escolares e apoiar estratégias de formação docente voltadas à mediação da leitura. Dessa forma, os achados da pesquisa não apenas contribuem para o debate acadêmico, mas também podem orientar tanto intervenções escolares pontuais quanto políticas públicas em nível municipal, estadual e federal. A mesma edição aponta que o percentual de leitores teve uma queda de cinco pontos percentuais em relação à 2019, como mostra a figura a seguir.

Figura 4 - Leitura no Brasil: percentual e estimativa populacional de leitores e não leitores (2007 - 2024)



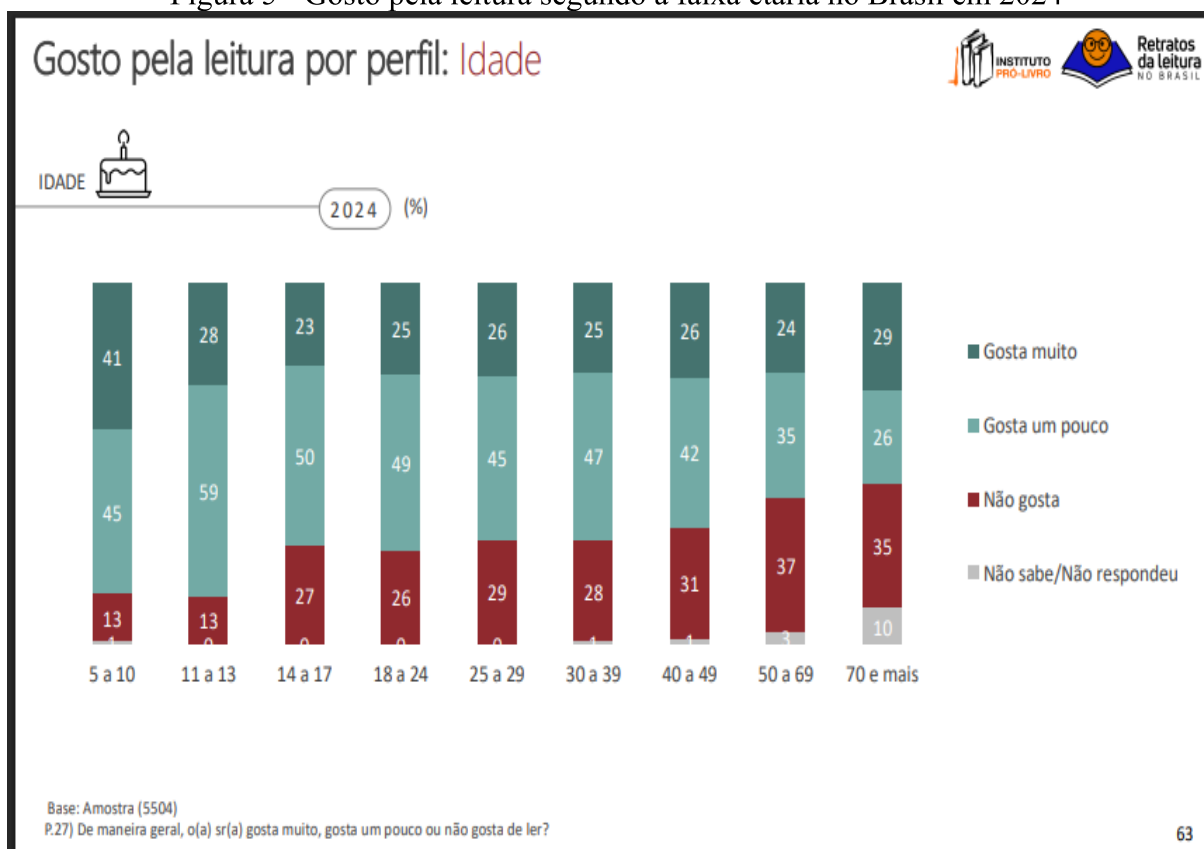
15

Fonte: Pesquisa Retratos da leitura no Brasil (IPL, 2024).

Como visto na Figura 4, percebe-se que o índice de não leitores aumentaram também cinco pontos percentuais, mostrando que mais da metade não leram nenhum livro nos últimos 3 meses.

Outro aspecto revelado na pesquisa diz respeito ao gosto pela leitura por perfil relacionado à idade, onde pode-se constatar, considerando a faixa etária correspondente ao Ensino Médio um aumento significativo do percentual de adolescentes que não gostam de ler, como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 5 - Gosto pela leitura segundo a faixa etária no Brasil em 2024



Fonte: Pesquisa Retratos da leitura no Brasil (IPL, 2024).

Os dados da pesquisa revelam, ainda, que o gosto pela leitura diminui de forma significativa ao comparar a faixa etária de crianças de 5 a 10 anos com a de pré-adolescentes/adolescentes de 11 a 13 anos, o que compreende uma diferença de 13%. Entretanto, a partir dessa segunda faixa etária, os números se mantêm na mesma média. Nas idades mais jovens (5 a 13 anos), há uma grande maioria que gosta de ler (86%), indicando que o interesse pela leitura ainda é forte na infância e início da adolescência. A partir dos 14 anos, observa-se uma queda mais significativa: apenas 73% dos jovens e adultos jovens (14 a 24 anos) declaram gostar de ler. Na vida adulta (25 a 49 anos), o percentual de quem gosta se mantém em torno de 72%, mas a proporção de quem não gosta aumenta gradualmente. Entre 50 e 69 anos, há uma redução mais acentuada: apenas 59% gostam de ler, enquanto 37% não gostam, mostrando que o hábito da leitura diminui consideravelmente nessa fase. Entre os maiores de 70 anos, o percentual de pessoas que gostam de ler cai ainda mais (55%), e o número de respostas “não sabe/não respondeu” aumenta, possivelmente refletindo fatores como dificuldades de visão, menor familiaridade com a leitura digital ou outros fatores sociais e cognitivos.

Ao considerar a soma de quem gosta e de quem não gosta, fica evidente que o interesse pela leitura tende a diminuir com a idade, enquanto a proporção de pessoas que não gostam cresce progressivamente. Esses dados reforçam a necessidade de políticas educacionais e ações sociais que incentivem a leitura contínua ao longo da vida, não apenas na infância e adolescência, para evitar o enfraquecimento desse hábito na vida adulta.

Tais dados, permitem refletir sobre o declínio da leitura à medida em que o aluno avança em sua escolaridade. A carência de um espaço efetivo para a leitura literária manifesta-se, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na escola pesquisada, observa-se que nesta etapa, a rotina da sala de aula tende a priorizar conteúdos voltados para avaliações externas e vestibulares, reduzindo as oportunidades para práticas como leitura por deleite, rodas de leitura e experiências mais subjetivas com o texto literário. Conforme ressalta Cosson (2006), o letramento literário precisa ser sistematicamente incorporado ao currículo, de modo a assegurar que o contato do estudante com a literatura não se restrinja à dimensão utilitária da escola. Nesse mesmo sentido, Zilberman (2009) aponta que, ao privilegiar a preparação para exames, a instituição escolar acaba por esvaziar a experiência estética da leitura, limitando o potencial de formação cultural e crítica dos jovens.

Diante dos dados apresentados pela pesquisa e das proposições da BNCC e do CRMG, faz-se urgente repensar o lugar que as práticas de leitura, como os projetos desenvolvidos pela escola pesquisada, vêm ocupando, bem como a forma como se estabelece a relação entre professores e alunos com diferentes obras e autores, especialmente no Ensino Médio. Torna-se necessário que os educadores desenvolvam sensibilidade para acompanhar o percurso de leitura dos alunos, engajando-os gradativamente, valorizando seus interesses e levando-os a desfrutar de obras que promovam tanto a apreciação estética quanto a reflexão crítica. Vale ressaltar que, os livros didáticos, amplamente utilizados pelos alunos ao longo do ano letivo, possuem limitações nesse sentido: frequentemente apresentam fragmentos de textos e sugestões de leitura, com foco maior em aspectos gramaticais e de interpretação, e oferecem poucas oportunidades para a fruição estética e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por isso, práticas escolares que ampliem as experiências de leitura são fundamentais para que os alunos construam repertórios significativos e apreciem leituras diversas, capazes de estimular a reflexão, a criatividade e o prazer pela leitura.

Para um trabalho com leitura significativo é necessário observar alguns fatores. O primeiro diz respeito à escolha dos autores e obras, ela não deve ser aleatoriamente e deve considerar a faixa etária, as preferências e o contexto dos estudantes. O segundo aponta que, os mediadores em leitura precisam ter conhecimento literário referente a faixa etária a ser

trabalhada. Isso requer professores que gostem de ler e se atualizem constantemente sobre a literatura juvenil e tendências atuais, isso inclui a necessidade de formação e troca de experiências com outros professores. Neste sentido, cabe destacar que a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais oferece através da Escola de Formação dois cursos importantes: Estratégias de leitura e o uso pedagógico da Biblioteca Escolar e atuação do PEUB.

Um outro fator que influencia nos trabalhos que envolvem a prática leitora, enfrentados pelas instituições de ensino, é a limitação do acervo literário disponível. De acordo com Chambers (2023, p. 82), “nas escolas nem sempre há recursos para a compra e um dos principais problemas de toda leitura compartilhada na escola é ter cópias suficientes de qualquer livro, o que requer decisões sobre que tipo de leitura poderá ser realizada.”. Muitas vezes, os professores desejam desenvolver projetos com obras específicas, mas não encontram exemplares suficientes para todos os alunos, o que inviabiliza a proposta inicial. Nesses casos, estratégias alternativas, como a leitura compartilhada em sala, o uso de cópias de trechos selecionados ou a organização de rodas de leitura coletivas, tornam-se recursos possíveis para garantir que, ainda com restrições, os estudantes tenham acesso à obra (Chambers, 2023). Tais soluções, embora paliativas, revelam a importância de políticas públicas voltadas para a ampliação e atualização dos acervos escolares, condição fundamental para a efetividade das práticas de incentivo à leitura.

Assim, o trabalho de incentivo à leitura deve pautar-se mais pelo prazer da leitura do que em cobranças e avaliações. Para que a leitura cumpra sua função formativa, é preciso mobilizar a curiosidade do aluno e o despertar nele o desejo de explorar outros mundos através dos textos. Essa perspectiva norteia o Capítulo 3, que se dedica a analisar dimensões essenciais para compreender a leitura na escola. Na Seção 3.1, discute-se a importância da leitura para o desenvolvimento dos adolescentes, enfatizando os aspectos cognitivos, sociais e afetivos envolvidos nesse processo. Em seguida, na Seção 3.2, abordam-se práticas de formação leitora que podem favorecer a construção de um vínculo duradouro entre jovens e livros. A Seção 3.3 destaca a relevância das bibliotecas escolares enquanto espaço incentivador da leitura, ressaltando tanto seus potenciais quanto os desafios enfrentados. Por fim, a Seção 3.4 apresenta a proposta metodológica da pesquisa, detalhando os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados que sustentam esta investigação.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ADOLESCENTES

Os esforços feitos em âmbito nacional, estadual e pelas instituições escolares, no sentido de promover a leitura e desenvolver esse hábito na vida dos alunos, não é de modo algum infundado.

Conforme ressalta Desmurget (2024), o hábito de ler influi diretamente no desenvolvimento cognitivo, social, emocional promovendo habilidades fundamentais para a aprendizagem, como compreensão, raciocínio, memória, foco e criatividade.

Entretanto, a leitura não deve ser compreendida apenas em sua dimensão instrumental ou de desempenho escolar. Para Paulo Freire (1989), em “A Importância do Ato de Ler”, a leitura é um ato criador e crítico, que possibilita compreender e transformar o mundo. Nessa mesma direção, Rojo (2004) enfatiza que o letramento e as capacidades de leitura constituem práticas essenciais para o exercício da cidadania, pois permitem ao indivíduo interpretar discursos, participar de práticas sociais e posicionar-se de forma consciente diante das demandas da sociedade. Assim, ao mesmo tempo em que a leitura potencializa habilidades cognitivas e impacta positivamente o sucesso escolar, ela se configura como prática cultural e social, que contribui para a formação integral do estudante, fortalecendo sua autonomia e sua atuação cidadã.

Nessa mesma direção, Soares (1998) enfatiza que a leitura é prática de letramento que extrapola a escola, pois possibilita ao sujeito participar de diferentes esferas sociais de forma mais autônoma, concordando com Freire (1989), que destaca que ler não é apenas decodificar palavras, mas compreender e intervir no mundo, o que reforça o caráter formador da leitura para além do sucesso acadêmico imediato. Assim, a leitura deve ser compreendida não apenas como ferramenta pedagógica, mas como prática cultural e social indispensável ao desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, para compreender a importância da leitura, é preciso destacar que ela desenvolve a capacidade de processar as informações, pois estimula as conexões cerebrais ao estabelecer relações entre diferentes textos e entre o que é lido e a realidade vivenciada. Ou seja, quanto mais o aluno lê, maiores são as possibilidades de ampliar seu repertório cultural, aprimorar sua capacidade crítica e melhorar seu desempenho escolar e social. O cérebro do leitor se reorganiza constantemente diante do ato de ler, construindo redes neurais que favorecem a memória, a atenção e o pensamento analítico.

Ao se envolver com a leitura de diferentes histórias e personagens, o aluno pode vivenciar situações imaginárias como se participasse ativamente, experimentando-as quase

como se fossem reais. Nessas situações de leitura de ficção, o adolescente desenvolve a compreensão de diferentes culturas e contextos, empatia, senso crítico e também aprende a lidar com diversas emoções, que emergem dos textos literários (Sanfelici; Silva, 2015).

Neste sentido, os projetos de leitura desempenham papel fundamental nesse processo, funcionando como instrumentos dinâmicos e interativos que estimulam a participação ativa dos alunos. Por meio de debates, dramatizações, rodas de leitura e outras atividades, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar interpretações, questionar perspectivas e refletir sobre os conteúdos, ampliando tanto a fruição estética quanto a reflexão crítica (Abreu; Dumont, 2021). Em consonância, torna-se importante ressaltar que a vivência e conhecimento de diversas culturas adquiridas através da leitura, permite que adolescentes, e todos os leitores, tornem-se conhecedores de várias histórias e observadores do mundo a partir de diferentes pontos de vista. Dessa forma, a leitura contribui para a formação de indivíduos capazes de perceber outras formas de enxergar as mesmas situações, com a visão de mundo ampliada, e identificando novas possibilidades e perspectivas de vida.

Nessas experiências de leitura, os indivíduos reconhecem a diversidade que existe na sociedade e se tornam capazes de respeitar essas diferenças. Ao mesmo tempo, passam a reconhecer a si mesmos como parte de um grupo e ajudando a compor esta pluralidade (Soares, 2008, p. 31). Kleiman (2005) contribui com os autores já citados e reforça essa perspectiva, enfatizando que a formação leitora não se limita à aquisição de competências técnicas, mas envolve a construção de um olhar crítico, reflexivo e ético sobre o mundo. Ela acredita que a leitura possibilita aos indivíduos questionar valores, compreender contextos culturais distintos e participar ativamente da vida social, desenvolvendo consciência cidadã e sensibilidade para as múltiplas dimensões humanas. Portanto, ao integrar leitura, cultura e reflexão crítica, os projetos de leitura e as práticas literárias na escola contribuem para que os alunos não apenas conheçam histórias diversas, mas se tornem sujeitos críticos, empáticos e socialmente engajados, capazes de interagir com a diversidade de forma consciente e ética.

Em relação às habilidades desenvolvidas na área das linguagens, a leitura vem enriquecer o vocabulário do leitor, oferecendo-lhe ferramentas para melhor embasar suas opiniões e argumentar suas colocações. Além disso, amplia também o senso crítico e a capacidade de analisar com clareza as diversas situações do cotidiano. Nesse sentido, Kleiman (2016) destaca que a leitura deve ser entendida como um processo de construção de sentidos, no qual o leitor interage ativamente com o texto, mobilizando conhecimentos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Essa concepção rompe com a ideia de leitura como simples decodificação e ressalta seu papel formativo e transformador.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que não basta apenas ler para se informar; é preciso refletir, relacionar e elaborar o que foi lido, de modo a consolidar aprendizagens e desenvolver a autonomia intelectual. Textos instigantes, esteticamente elaborados e capazes de despertar a imaginação e a curiosidade são fundamentais para que adolescentes possam ampliar seu repertório e fortalecer suas habilidades linguísticas e cognitivas. Como afirma Kleiman (2016), é justamente essa interação crítica com o texto que possibilita ao leitor desenvolver competências essenciais para o exercício pleno da cidadania e para sua inserção em diferentes práticas sociais.

Neste sentido, de acordo com o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG – CEALE (UFMG, 2021), uma leitura literária de qualidade vai além da simples compreensão do enredo; ela envolve a interpretação profunda de temas, símbolos e metáforas, permitindo ao leitor refletir criticamente sobre o texto e suas relações com contextos sociais, históricos e culturais. Esse tipo de leitura combina prazer estético e engajamento emocional, valorizando a linguagem, o estilo e a musicalidade das palavras, ao mesmo tempo em que incentiva múltiplas interpretações e o diálogo com outros textos e saberes. Assim, promove não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a sensibilidade crítica e estética, formando leitores capazes de compreender, questionar e apreciar a literatura de maneira significativa. Dessa forma, o incentivo à leitura, sobretudo à leitura literária de qualidade, deve ser compreendido como estratégia indispensável para a formação integral dos estudantes e para a melhoria dos resultados educacionais.

Considerando a relevância da leitura literária como prática formadora e emancipadora, é necessário também refletir sobre os desafios que permeiam o ato de ler no contexto juvenil. As transformações sociais, culturais e tecnológicas têm impactado significativamente as formas como os jovens se relacionam com os textos, os livros e a literatura, modificando seus interesses e hábitos leitores. Assim, compreender as dificuldades e os fatores que influenciam o engajamento dos estudantes com a leitura é fundamental para repensar estratégias pedagógicas que tornem essa prática mais significativa, prazerosa e conectada às experiências e linguagens próprias da juventude contemporânea.

3.1.2 Os desafios da leitura no contexto juvenil

A leitura é uma das principais preocupações da educação e, entre adolescentes, os desafios para consolidar esse hábito são ainda maiores. Entretanto, é preciso evitar a ideia de que as tecnologias são inimigas da leitura. Como lembram Chartier (1999) e Coscarelli (2016),

os suportes digitais também podem ser integrados às práticas pedagógicas e explorados de maneira crítica, ampliando as formas de contato com os textos. O problema não está na tecnologia em si, mas na ausência de mediação e no desequilíbrio entre as múltiplas práticas de leitura que marcam a vida dos jovens.

Outro aspecto relevante diz respeito ao acesso. A dificuldade em encontrar bibliotecas atrativas, acervos atualizados e ambientes de leitura acolhedores acaba reforçando o distanciamento. Por isso, torna-se fundamental oferecer não apenas livros literários de qualidade, mas também materiais que dialoguem com o universo cultural juvenil, incluindo quadrinhos, revistas, textos digitais, blogs e produções multimodais. Ampliar o repertório disponível é uma forma de reconhecer a pluralidade de práticas de leitura existentes e de criar pontes entre a experiência escolar e os interesses cotidianos dos jovens, favorecendo maior engajamento e participação nos projetos de leitura. Essa perspectiva nos faz lembrar das concepções de multiletramento, quando Rojo e Almeida (2012), apontam que o trabalho com multiletramentos possibilita que a escola incorpore diferentes linguagens e suportes, tornando a leitura mais próxima da realidade dos estudantes e ampliando suas formas de interação com o conhecimento.

No entanto, não se pode ignorar que o contexto social em que a escola se insere influencia fortemente nos hábitos de leitura de seus estudantes. A instituição pesquisada está localizada em uma região marcada por desigualdades econômicas e por dificuldades de acesso a bens culturais, assim, como afirma Rojo (2004), as práticas de leitura precisam ser compreendidas dentro das esferas sociais em que circulam, considerando os diferentes capitais culturais dos sujeitos.

Nesse cenário, cabe à escola assumir um papel ainda mais ativo, promovendo projetos que envolvam não apenas os alunos, mas também suas famílias e a comunidade. Isso pode se dar pela abertura das bibliotecas escolares ao público, pela oferta de atividades de leitura compartilhada, rodas de conversa, saraus e pelo fortalecimento da figura do professor-mediador de leitura. É necessário criar planejamentos pedagógicos consistentes que garantam contato diário com a leitura em múltiplos suportes e linguagens, de forma prazerosa, crítica e significativa.

Assim, esta pesquisa se propõe a sair de uma visão reducionista, que demonize as tecnologias ou idealize a literatura como única via, e buscar práticas integradoras que considerem os contextos sociais, culturais e econômicos dos estudantes, ampliem o acesso e valorizem a leitura em suas diferentes formas. Nesse sentido, a escola, ainda que não possa transformar sozinha a realidade fora de seus muros, pode se tornar um espaço privilegiado de

mediação, onde os adolescentes tenham oportunidade de descobrir, experimentar e construir sentidos a partir dos textos, literários ou não, de maneira crítica e emancipadora.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que a compreensão sobre leitura precisa estar articulada à ação pedagógica concreta. Mais do que reconhecer sua importância teórica, é fundamental compreender como a escola transforma tais concepções em práticas efetivas de formação leitora. Nesse contexto, as estratégias desenvolvidas pelos professores, os projetos institucionais e as experiências vivenciadas pelos estudantes assumem papel central na consolidação de uma cultura de leitura significativa. Assim, a próxima seção apresenta e analisa as práticas de formação leitora implementadas na escola estudada, buscando compreender de que modo elas contribuem para o desenvolvimento da competência leitora e para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

3.2 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO LEITORA

Em todas as metas, objetivos e justificativas da maioria dos projetos das instituições educacionais estão formar um cidadão crítico, participativo, capaz de viver em sociedade tendo todas as suas habilidades desenvolvidas da melhor forma possível, ou seja, formar cidadãos letrados. Capazes de ir e vir, gerir suas vidas, interagir com o mundo a sua volta com segurança e autonomia, resolver suas questões pessoais, ao mesmo tempo que desempenha suas funções sociais em qualquer lugar que esteja, ou resolva estar pelo mundo afora.

Para pensar no aluno, enquanto leitor, a escola terá que rever a abordagem da leitura e da escrita, do convívio com os materiais de leitura, do acesso a eles, mas também as práticas em todos os conteúdos e áreas do ensino devem estar imbuídas de práticas que promovam os aspectos múltiplos do desse processo. Isso quer dizer que os recursos humanos, provedores, professores do conhecimento, estejam aptos para o fazer pedagógico letrado. O trabalho com a prática leitora pode incluir ou não o uso de novas tecnologias de comunicação e informação, mas deve apresentar atividades que se fundamentem nas culturas de referência dos alunos (populares, locais, de massa) e nos gêneros, mídias e linguagens que eles conhecem, buscando uma abordagem crítica, pluralista, ética e democrática. Isso envolve a agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, rumo a outros letramentos (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

A importância das práticas de formação leitora no Ensino Médio, assim como em outros níveis da formação acadêmica, está relacionada a uma condição indispensável para o

desenvolvimento integral dos estudantes. Tais práticas desenvolvem habilidades de leitura e escrita, o pensamento crítico e a compreensão do mundo (Rojo; Moura, 2012).

É preciso, entretanto, que a escola enxergue seu aluno, ouça-o e atenda-o em suas necessidades. Não basta criticar, não é saudável e nem proveitoso. Os resultados só virão quando houver um novo direcionamento das práticas educacionais, um reconhecimento do contexto cultural dos alunos. Além de torná-los agentes construtores do seu próprio conhecimento, as propostas educacionais devem reconhecer seu público alvo como indivíduos com uma formação e uma cultura já em andamento, que deve apenas ser continuada, ampliada, reforçada e valorizada, como ressaltam Guimarães Júnior *et al.* (2025).

Corroborando com essas ideias, Andrade Filho *et al.* (2024) destacam que isso não quer dizer que a escola deva esquecer a literatura convencional, e se render completamente aos textos funcionais do mundo digital, dos relacionamentos superficiais com a leitura e a escrita proposta por estes meios. Mas também não se pode querer que as crianças e adolescentes de hoje, esqueçam as facilidades do celular e voltem a se comunicar por copiosas cartas. Saber fazer uso destas ferramentas tecnológicas de forma apropriada e consciente é também inserir-se no mundo letrado.

Dessa forma, conforme Sanfelici e Silva (2015), atividades que envolvem os mais diversos instrumentos associando-os à prática da leitura, como buscar leituras de diferentes gêneros textuais, diferentes tipos de textos, literatura clássica e contemporânea, notícias artigos científicos, podem oportunizar momentos de discussão e debate, em que cada um possa expressar suas opiniões e interpretações não só sobre os textos lidos, mas também sobre as possibilidades de acessá-los. Ou seja, ao criar um ambiente de conversa sobre as leituras de cada um, a escola está proporcionando um momento de reflexão coletiva que ajuda a ampliar a compreensão, os sentidos e significados do texto e do contexto.

Como dito, de forma consciente, os alunos precisam participar de atividades que envolvam a leitura, a escrita e a discussão de textos variados. Além disso, a escola deve promover a participação do aluno em projetos de incentivo, em pesquisas que desenvolvam a criatividade. Não existe um gênero mais indicado que o outro, uma atividade mais produtiva que a outra. O que se pretende é que haja diversas oportunidades e todos os gostos sejam atendidos, para que enfim, os objetivos sejam alcançados. Em relação a isso Souza, Corte e Mendonça (2012, p. 108) afirmam que,

desde as práticas de escrita apreciadas pelos jovens, como cantar lendo letras de canção, e também as mais corriqueiras na escola, como fazer

anotações de aula e responder perguntas sobre um texto, até as mais complexas, como produzir uma autobiografia e realizar um seminário (...) em todos esses casos, é preciso perceber e criar possibilidades para a participação ativa dos jovens, ouvindo, falando e escrevendo em situações significativas do cotidiano escolar.

É isso que se deseja, o que se pretende é oportunizar, criar estratégias que façam o aluno explorar o mundo escrito de diversas formas. Quanto maior o oferecimento de oportunidades de variedades em textos, suportes, veículos e vivências no âmbito das práticas que promovam o letramento, maiores serão as possibilidades dos alunos se tornarem cidadãos letrados.

Assim, a criação desse espaço de conversa sobre os livros e as diversas leituras pode ser feita tanto em sala de aula quanto em clubes de leitura, como em momentos de visita à Biblioteca. Existem, pois, diversos caminhos e possibilidades e faz-se necessário explorá-los todos no âmbito escolar, porque é a escola um dos únicos espaços onde se preocupam efetivamente com a formação de leitores. Por isso, deixar os alunos falarem, ouvi-los envolvendo-os com as emoções, significados e descobertas que a leitura pode proporcionar, são formas de reforçar o sentimento de pertencimento e apreço pela literatura.

É importante lembrar também que a leitura está presente em todas as áreas do conhecimento, por isso pode ser trabalhada em todas as disciplinas, conectando o ato de ler ao cotidiano acadêmico dos alunos. Nesse sentido, o aluno precisa sentir necessidade de ler, como algo natural e indispensável para a sua vida.

Nesse sentido Kleiman (2005, p. 28) afirma que

os modos de ler, em consequência disso, serão também diferentes. Quando se lê com o objetivo didático de selecionar textos e quando se lê com a finalidade única de ficar informado, ainda que para poder participar da grande “fofoca global” que o jornal oferece ao leitor, escolhem-se textos diferentes e utilizam-se diferentes estratégias de leitura. Disso podemos tirar uma conclusão importante para o ensino: quando mudam os objetivos, mudam também as estratégias de leitura.

Portanto, os professores precisam identificar os objetivos e considerar os interesses dos alunos diante da leitura que será proposta. Ter clareza do que se pretende e ao mesmo tempo trazer assuntos que despertem o interesse e que sejam significativos, garantem a participação efetiva dos alunos nas práticas de leitura. Sendo assim, não só os professores de língua portuguesa, literatura, biblioteca e outras áreas afins precisam estar preparados para desenvolver atividades de leitura, mas em todas as áreas e disciplinas, a atualização dos professores será necessária para garantir a apropriação de competências necessárias para desenvolver estratégias eficazes com seus alunos.

Entre todas as importâncias e benefícios das práticas leitoras, destaca-se a necessidade de criar, na escola, atividades e ambientes que favoreçam a leitura por prazer, e não apenas por obrigação escolar. Espaços acolhedores, ricos em livros e outros materiais de leitura, bem como momentos de troca e interação entre os alunos, influenciam diretamente no convívio social e o desenvolvimento pessoal. Espaços de leitura bem estruturados estimulam a curiosidade, a imaginação e o engajamento, transformando a leitura em uma experiência significativa e prazerosa. Ambientes bem estruturados estimulam a curiosidade, a imaginação e o engajamento, transformando a leitura em uma experiência significativa. Nesse sentido, Chambers (2023) ressalta que a criação de contextos de leitura agradáveis e partilhados é fundamental para que os jovens possam associar a leitura ao prazer e ao diálogo, e não apenas à obrigação escolar.

Quando a escola promove a leitura de forma ativa e prazerosa, os alunos podem desenvolver habilidades de fluência, compreensão, imaginação, criatividade e capacidade de expressão. Além disso, podem se formar grupos por afinidade de gostos literários, para discutir e comentar os livros lidos por prazer e entretenimento, consolidando a leitura como prática social, prazerosa e significativa. Trata-se de uma leitura crítica com atividades de analisar, interpretar textos, levam, portanto, à formação da própria opinião, influenciando diretamente nos letramentos do indivíduo. O aluno desenvolve a capacidade de se posicionar diante do mundo através dessas práticas, onde a leitura de textos informativos, notícias, artigos de opinião, dão às estudantes ferramentas para eles próprios se posicionarem e manifestarem, de forma eficaz e coerente, suas próprias opiniões (Oliveira, 2013). Ao mesmo tempo, essas leituras permitem ao aluno compreender melhor o mundo em que vivem, entendendo a diversidade de problemas existentes e desafios que implicam na resolução e enfrentamento destes problemas.

Na escola estudada percebe-se a preocupação em formar leitores por meio de práticas de leitura consistem em empréstimos de livros, organização de cantinhos de leitura em cada sala, aula semanal de leitura do Projeto Leitura e escrita, onde pratica-se a leitura compartilhada, a leitura em voz alta pelo professor, a apreciação de textos diversos. Há também o projeto Leitura na Escola em funcionamento, onde cada professor bimestralmente realiza uma atividade de leitura dentro do seu componente curricular, trazendo textos de diferentes gêneros e atividades de apropriação do texto. E por fim, o Sarau poético que é um projeto anual da área de Linguagens que ocorre integrado com a Feira de Ciências Humanas no qual a cada ano é abordado um tema a partir do qual os alunos em grupos pesquisam e se organizam para apresentações envolvendo variadas linguagens (EECJ, 2025).

Compreender as vivências, significados e impactos das práticas de formação leitora é essencial para aprimorá-las de forma que sejam mais significativas e prazerosas para os estudantes, pois a educação leitora no ensino médio contribui de forma determinante para a formação de cidadãos, empáticos, atuantes e conscientes do seu papel no mundo (Oliveira, 2013). O reconhecimento da importância da leitura para o desenvolvimento integral dos alunos, faz com que se crie estratégias de ensino voltadas para práticas de leitura diversificadas.

O EMTI aumenta a responsabilidade das instituições escolares em formar cidadãos leitores críticos, autônomos e que fazem da leitura algo necessário e comum em seu cotidiano.

As práticas de leitura no EMTI devem, portanto, contar com atividades diversificadas, contextualizadas e engajadoras. Os adolescentes e jovens precisam desenvolver a autonomia para buscar aquilo que precisam na formação acadêmica, quanto em seu interesse pessoal, tanto em suas leituras por atividade escolar, quanto por prazer. Precisam ser críticos para avaliar o que leem e compreender o que foi lido.

Isso requer a exploração de diversos gêneros textuais, a utilização de estratégias de leituras variadas, a promoção de debates, a reflexão sobre os textos lidos, a promoção de atividades de leitura como saraus literários, rodas de leitura e clubes de leitura. A escola deve também desenvolver práticas de avaliação diárias mais amplas e que possibilitem valorizar o desenvolvimento individual e adequar as propostas às necessidades identificadas.

Considerando a escola integral como um local de longa permanência dos alunos, é preciso focar em tais práticas com maior constância e inovar as estratégias, para ampliar as possibilidades de aprendizagem e garantir o sucesso escolar dos alunos. Ao mesmo tempo, todos esses esforços tendem a garantir a melhora no engajamento nos projetos desenvolvidos pela escola. Torna-se assim a estratégia de ensino um objetivo da formação dos alunos que devem melhorar a proficiência em leitura, alcançando melhoria no desempenho escolar de uma forma geral.

3.3 A RELEVÂNCIA DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES ENQUANTO ESPAÇO INCENTIVADOR DA LEITURA

Considerando a importância das práticas de leitura para o desenvolvimento integral dos adolescentes no Ensino Médio vale ressaltar a significativa contribuição do ambiente chamado Biblioteca Escolar. Relacionado às práticas leitoras na escola, ela deve ser um espaço integrado ao currículo e às atividades pedagógicas. Pois, como já se compreende a leitura como uma habilidade a ser desenvolvida e ao mesmo tempo uma ferramenta de ensino que possibilita a

aprendizagem de todas as demais disciplinas, nada mais adequado que viabilizar a biblioteca como ambiente propiciador dessas práticas.

Isso cria a necessidade de fazer da Biblioteca um ambiente multifuncional e dinâmico, que permita o desenvolvimento de atividades de leitura como pesquisa, como fruição, como atividade didática. Nesse sentido Campello (2010, p. 188) afirma que dinamização é palavra recorrente no discurso da leitura e da biblioteca escolar, como solução para o desinteresse dos estudantes pela leitura. Isso quer dizer que se a Biblioteca se tornar mais atraente, será um caminho para criar práticas de leitura capazes de fomentar o interesse dos alunos pela leitura.

Além disso é preciso lembrar que a Biblioteca escolar também tem a função de atender as demandas da comunidade onde está inserida, por isso, constitui um centro de recursos e de convivência, onde os alunos e toda comunidade escolar podem frequentar, usufruir conviver e compartilhar conhecimentos, informações, impressões e opiniões. Ela é, pois, um ambiente de significativa importância para o desenvolvimento de práticas leitoras, mas também representa uma referência para uma escola que se quer desenvolvedora de letramentos, fortalecedora de aptidões e embasadora na formação de seus estudantes. A Biblioteca é uma referência. Uma escola, para ser considerada boa, precisa de, no mínimo, uma boa e bem equipada biblioteca.

Diante disso, o ICE (2019, p. 39) considera que

assim também se mantém essencial a existência do espaço Biblioteca desde os primeiros anos escolares, com seu acervo organizado, classificado, gerido por profissional da área, já que esta permite uma maneira de orientar e facilitar a busca e acesso aos livros e assuntos de interesse do leitor. Tem representação também simbólica pelo seu valor social e formativo, o que faz com que toda instituição escolar não possa prescindir de no mínimo uma biblioteca, com bom acervo, espaço adequado, organização e profissional bem preparado para ali atuar.

Para se considerar uma Biblioteca de qualidade, que desempenha e cumpre bem sua função é preciso preparar seu espaço físico para que seja acolhedor e convidativo, contando com boa iluminação, com mobiliário adequado a diferentes atividades e uma boa ventilação. As pessoas precisam se sentir bem nesse ambiente, sentir que estão no lugar certo, para aquilo que buscam. Além disso, deve ter um acervo diversificado, que contemple as diferentes áreas do conhecimento com recursos impressos como livros, revistas, jornais e também recursos audiovisuais e tecnológicos como computadores com acesso à internet.

Entre todas as características de uma boa biblioteca, encontra-se o recurso humano, que é o mediador, o acolhedor que receberá o público e fornecerá suporte indispensável à busca de

cada um. Para isso precisa ser um profissional qualificado e disposto a desempenhar um papel fundamental de não só cuidar do acervo, mas principalmente auxiliar os visitantes.

Sobre a função do bibliotecário (ICE 2019, p. 50) afirma que a riqueza dos recursos da biblioteca depende dos recursos humanos dentro desse espaço. Evidenciando a importância que representa a atuação desse profissional, ainda acrescenta que ele necessita de boa formação e alta motivação.

Sendo assim, o bibliotecário, ou Professor de Ensino e uso da Biblioteca, tem por função além de gerenciar o acervo e manter a harmonia do ambiente, a promoção de atividades educativas, atuando em parceria com os professores de diversas áreas, para desenvolver os projetos propostos pelos professores, fazendo da biblioteca um espaço de aprendizagem complementar, tornando o acervo acessível, conduzindo as pesquisas dos alunos e viabilizando-as. Sobre o papel do bibliotecário Campello (2010, p. 7) ressalta que,

pode-se perceber que a ampliação do papel educativo do bibliotecário pressupõe colaboração constante com os professores. Nos níveis mais altos, o bibliotecário é visto como catalizador dessa colaboração, iniciando ações de relacionamento, não apenas com os professores individualmente, mas buscando criar uma cultura de colaboração na escola. Assumindo papel educativo relevante na escola, o bibliotecário exerceria liderança, no sentido de elucidar questões sobre a natureza da aprendizagem em ambiente caracterizado por abundância informacional, propiciando ação didática articulada em torno da biblioteca.

Nesse mesmo sentido, o professor de biblioteca é um mediador das pesquisas dos alunos, ajudando-os a avaliar a confiabilidade das fontes de informação digital. Pode promover atividades de incentivo à leitura como fonte de desenvolvimento intelectual e pessoal como a participação dos alunos em clubes de leitura, debates e rodas de conversas. O professor de biblioteca representa, pois, um importante mediador da formação de cidadãos críticos capazes de tomar decisões com base em informações seguras e letrados com capacidade de interpretar o mundo.

Todos os aspectos e funções da Biblioteca passam pela ação do bibliotecário, que é um mediador, responsável pelo acolhimento, pelo zelo com o ambiente e os recursos disponíveis, um parceiro da escola e das famílias na educação dos jovens. Muitos podem procurar a Biblioteca por todos os recursos materiais de que dispõe, mas outros só a procurarão porque tem um atendimento de boa qualidade que tornará possível seu estudo, sua pesquisa, sua leitura, enfim, por causa do atendimento oferecido na Biblioteca.

Em relação a organização e funcionamento de uma biblioteca no contexto do ensino integral o ICE (2019, p. 50) afirma que,

entender como uma Biblioteca é organizada traz independência ao leitor, para que possa procurar sozinho o livro desejado, ou descobrir outros no simples gesto de folhear ou manusear livremente o acervo. Se for alguém que necessita de auxílio para tal ato, saberá quem procurar na mesma medida que esta pessoa saberá como auxiliar. A ideia é que a biblioteca da escola forme leitores para serem futuros usuários da biblioteca pública, que demandem, que se sintam à vontade nesse ambiente e que o percebam como fonte de acesso à informação e à cultura.

Sendo assim, no EMTI a biblioteca representa um espaço de fundamental importância na formação dos alunos, onde estes poderão buscar diversos serviços, reconhecendo neste espaço um lugar comum no seu dia a dia escolar. Poderão encontrar neste modelo de biblioteca, recursos para aprofundamento do conhecimento, para desenvolver suas habilidades e ampliar seu repertório cultural para seu crescimento pessoal. Além disso, a biblioteca bem estruturada e acolhedora, como propostas de atividades diversificadas e que despertem o interesse dos adolescentes, representa no ambiente escolar, um centro de aprendizado e convivência essencial para o sucesso dos objetivos da escola, que conta um educador de fundamental importância, que estará, em todo o tempo do estudo integral, à disposição para dar suporte e atendimento a todos da comunidade escolar, que podem ser os alunos, os professores e até mesmo as famílias que buscarem a biblioteca.

Diante da relevância atribuída à biblioteca no contexto do EMTI, evidencia-se a necessidade de compreender como esse espaço e suas práticas contribuem para a formação leitora e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Para investigar de que modo essas ações se concretizam na realidade escolar e quais sentidos são atribuídos pelos sujeitos envolvidos, torna-se essencial definir uma proposta metodológica que possibilite analisar o fenômeno de forma sistemática e contextualizada. Assim, a seguir, apresenta-se a proposta metodológica da pesquisa, com a descrição dos caminhos percorridos, dos instrumentos de coleta de dados e das estratégias analíticas adotadas para alcançar os objetivos estabelecidos.

3.4 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa consiste em analisar em que medida os projetos de incentivo à leitura na escola de EMTI, realizados entre 2022 e 2025, podem contribuir para a formação leitora desses

estudantes. Assim, a metodologia será pautada em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Lakatos e Marconi (2003, p. 269), destacam que

existem duas formas de pesquisa: a qualitativa e a quantitativa. A diferença entre elas reside não somente pelo fato da qualitativa não empregar instrumentos estatísticos, mas principalmente pelos meios de coleta e análise de dados. O método qualitativo permite uma análise minuciosa do comportamento humano, demonstrando tendências em hábitos e atitudes e também a análise de indicadores do funcionamento de organizações mais complexas.

Primeiramente foi realizada uma revisão da bibliografia existente, pois de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 185) “a pesquisa bibliográfica é o passo inicial para saber em que estado se encontra atualmente o problema, quais trabalhos abordam o tema e quais opiniões prevalecem sobre o assunto”. Sendo assim, a pesquisa se desenvolverá à luz de obras e artigos de autores dentre eles destacam-se, Campello (2012) que aborda a relevância das bibliotecas escolares e Chambers (2007, 2023) que apresenta práticas de formação leitora. Serão utilizados como suporte para pesquisa *sites* como Google Acadêmico, banco de dissertações do PPGP da UFJF e teses da Capes, *Scielo* que são de grande valia e refletem as temáticas abordadas e trazem aspectos que contribuem para a qualidade da argumentação na pesquisa.

Dando sequência, foi realizada a análise documental que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 174) “é caracterizada pela coleta de dados efetuada essencialmente por meio de documentos que podem ser escritos ou não, os quais se constituem fontes primárias, a coleta dos dados pode ocorrer no momento em que ocorrem os fatos ou depois”. Para este estudo, serão objeto de análise o Projeto Político-Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, resultados de avaliações internas e externas e outros registros relevantes. Esses documentos serão examinados de forma sistemática, com o objetivo de compreender como as políticas e práticas de leitura no ambiente educacional se articulam.

A consulta ao Projeto Político Pedagógico da escola, construído em 2022 à luz da BNCC, tem como propósito de identificar se as práticas de leitura contemplam as habilidades previstas e se são organizadas, considerando as atuais orientações curriculares para a última etapa da Educação Básica. Nele observa-se também a organização e planejamento das avaliações internas, bem como os planejamentos e registros dos projetos e ações de leitura desenvolvidos pela escola. Os dados secundários utilizados são públicos e constam divulgados no site da escola, em materiais impressos afixados em murais, cronogramas de ações, projetos impressos, documentos públicos, guias e orientações dados de avaliações externas em plataformas públicas de livre acesso.

Buscar-se-á evidências através dos dados escolares referentes aos anos de 2022 a 2025. Esse recorte temporal se justifica, uma vez que 2022 marca o início da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na Escola objeto de estudo. Apenas para fins de parâmetros, serão utilizados os resultados das avaliações do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), que avalia anualmente as turmas do 3º Ano do Ensino Médio) referente aos anos de 2022 a 2025. Através do levantamento desses dados será possível identificar os avanços e recuos dos alunos nas habilidades de leitura e verificar se as ações desenvolvidas pela escola têm desenvolvido competências e habilidades relacionadas à leitura e quais habilidades precisam de mais atenção.

Após a análise documental, para aprofundar o conhecimento da organização, do planejamento e dos objetivos dos trabalhos voltados para a leitura na Escola, será utilizada a roda de conversa. De acordo com Oliveira e Gama (2024, p. 5),

a Roda de Conversa consiste, portanto, em um método de participação dialógica e coletiva, em torno de um determinado tema, pelo qual sujeitos se expressam e escutam seus pares e a si por meio da ação reflexiva. Um dos objetivos previstos é o de socializar saberes e implementar a troca de experiências por meio da conversa entre os participantes, na perspectiva de construir e reconstruir novos saberes sobre a temática proposta.

A roda de conversa foi realizada com um único grupo, formado pelo Diretor Escolar, as duas Especialistas da Educação Básica (Supervisoras Pedagógicas) e os professores da área de linguagens que atuam no desenvolvimento das ações de leitura na Escola. Os professores participantes foram: o Coordenador do EMTI que é também Professor de Educação Física, a Professora de Língua Portuguesa, a Professora de Arte e o Professor de Inglês, totalizando quatro docentes. Tais professores atuam na área de Linguagens e são eles que se envolvem mais diretamente nos projetos e ações de leitura no interior da escola. A conversa com esse grupo permitiu o diálogo coletivo, a reflexão e o conhecimento da forma em que são desenvolvidos os projetos de leitura e o planejamento de tais ações. Além disso, a participação do Diretor possibilitou compreender o papel do apoio e suporte da gestão escolar para sua efetivação.

O convite para a roda de conversa para a equipe pedagógica foi realizado pessoalmente, na secretaria escolar, no ambiente de trabalho, em momentos oportunos como o horário de planejamento e pesquisa (carga horária extraclasse) e em local e horário que atendeu todos os participantes sem prejuízo do trabalho pedagógico. Para assegurar a ética na pesquisa, todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo B).

Além da roda de conversa com o grupo de gestores e professores, foi aplicado um questionário a 13 alunos, a totalidade da turma do 3º ano do EMTI. Essa turma foi escolhida por ser a que possui maior vivência na modalidade integral, uma vez que todos os estudantes já ingressaram no Ensino Médio após a implementação do EMTI na escola. O questionário buscou identificar o alcance das práticas de leitura no contexto escolar, bem como os gostos, preferências e suportes mais utilizados pelos adolescentes, já que este é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (Marconi; Lakatos, 2003).

Cabe destacar que tal grupo de sujeitos foi escolhido tendo em vista tratar-se da turma com maior vivência na modalidade integral, considerando que eles estão desde o 1º ano do Ensino Médio no EMTI, ou seja, quando foi implementado pela escola. Nesse contexto o questionário com os alunos permitiu mapear e, sobretudo, indicar caminhos para um fazer pedagógico mais assertivo no sentido de construir experiências mais significativas de mergulho na leitura que vão de encontro às preferências juvenis.

O questionário foi aplicado mediante autorização formal dos responsáveis (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Anexo C) e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLA – Anexo A) pelos alunos participantes. Os estudantes não foram identificados em nenhum momento da pesquisa. O convite para participação foi feito em sala de aula, durante uma aula de Estudos Orientados, pois o tema da pesquisa dialoga com a ementa trabalhada nesta disciplina, uma vez que o componente estudos orientados trabalha com orientações para o desenvolvimento do aprender a estudar, que perpassa diretamente pela necessidade da construção do hábito da leitura.

A aplicação ocorreu de forma impressa durante o intervalo após o almoço, quando os alunos foram reunidos em um espaço reservado da escola. Nesse momento, a própria pesquisadora acompanhou a turma, apresentou as orientações necessárias e permaneceu no local durante toda a atividade, garantindo suporte e esclarecendo eventuais dúvidas. O questionário foi entregue em formato impresso, com a orientação de não realizar qualquer tipo de identificação pessoal. Após o preenchimento, os alunos depositaram o instrumento em uma caixa lacrada, que somente foi aberta pela pesquisadora no momento da análise dos dados.

Por fim, com os dados obtidos foi efetuada a análise e validação das informações. A abordagem adotada é descrita e monitorada com precisão, zelando pela fidedignidade dos resultados.

O percurso metodológico aqui descrito possibilitou analisar os desafios e as potencialidades dos projetos de incentivo à leitura voltados para os alunos do EMTI, realizados

na escola pesquisada, permitindo a elaboração de um plano de ação fundamentado em bases teóricas, com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas para a leitura.

Desse modo, pretendeu-se coletar dados que subsidiaram a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de propor estratégias que fortaleçam as práticas de incentivo à leitura na escola pesquisada. Espera-se que o PAE contribua para ampliar o engajamento e a participação dos estudantes nas atividades leitoras, favorecendo o desenvolvimento das competências de leitura, bem como o aprimoramento das ações pedagógicas da equipe escolar. Assim, a pesquisa busca não apenas compreender a realidade atual, mas também oferecer caminhos possíveis para a consolidação de uma cultura leitora mais significativa e integrada ao cotidiano do Ensino Médio em Tempo Integral.

3.5 PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: LIMITES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

A discussão apresentada nas seções anteriores evidenciou que a formação leitora constitui um processo complexo, que envolve não apenas o domínio técnico da leitura, mas também a construção de vínculos culturais, sociais e subjetivos com os textos.

Conforme discutido por Kleiman (2016), a leitura deve ser compreendida como prática social de construção de sentidos, realizada em interação com diferentes textos, contextos e objetivos comunicativos. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com a leitura não pode restringir-se à decodificação ou à interpretação literal dos textos, devendo favorecer situações em que os estudantes possam mobilizar conhecimentos prévios, repertórios culturais e estratégias interpretativas para atribuir significados às produções discursivas com as quais entram em contato.

Entretanto, a consolidação de práticas significativas de leitura no Ensino Médio enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se as transformações nas práticas culturais juvenis, marcadas pela presença intensa das tecnologias digitais e pela circulação de múltiplas linguagens e suportes¹⁸ textuais. Como observa Chartier (1999), os modos de ler se

¹⁸ Entende-se por suportes textuais os diferentes meios ou formatos nos quais os textos circulam socialmente, como livros impressos, revistas, jornais, telas digitais, redes sociais, blogs, plataformas de vídeo e aplicativos de mensagens. Diferentemente dos gêneros textuais (que se referem às formas de organização comunicativa dos textos, como notícia, poema, meme, reportagem ou postagem), os suportes dizem respeito ao meio material ou digital por meio do qual esses gêneros são acessados e compartilhados.

transformam historicamente em função dos suportes e das formas de circulação dos textos, o que exige da escola uma permanente atualização de suas práticas de mediação leitora.

No caso dos adolescentes, essa dinâmica se torna ainda mais evidente, pois muitos jovens mantêm contato frequente com diferentes formas de leitura em ambientes digitais, embora nem sempre reconheçam essas práticas como parte de sua experiência leitora. Nesse sentido, Petit (2008) destaca que o vínculo dos jovens com a leitura depende, em grande medida, das experiências significativas de mediação que vivenciam, bem como das oportunidades de acesso a textos que dialoguem com suas vivências, interesses e contextos socioculturais.

Outro desafio relevante refere-se à distância que frequentemente se estabelece entre a literatura trabalhada na escola e os interesses reais dos estudantes. Conforme observado no cotidiano da EECJ, há um esforço em se adquirir e propor leituras contemporâneas para as atividades propostas, e também para a fruição e deleite. Porém existem atividades que devem ser desenvolvidas com os clássicos e essa interligação entre o clássico e o contemporâneo são questões e dificuldades encontradas para conciliar o gosto dos alunos. Portanto, o que deve ser proposto para a formação leitora e no contexto dos multiletramentos será abordado mais adiante.

De acordo com Colomer (2007), a formação do leitor literário requer a construção progressiva de um percurso de leitura que articule motivação, fruição estética e interpretação crítica, permitindo que o estudante desenvolva vínculos com os textos e amplie gradualmente seu repertório literário. Quando a leitura é apresentada apenas como obrigação escolar ou como instrumento avaliativo, tende a produzir afastamento e desinteresse, dificultando a consolidação de uma cultura leitora no espaço escolar, como observado no cotidiano da escola pesquisada.

Nesse cenário, a escola assume papel central na democratização do acesso à cultura escrita e literária. Como argumenta Candido (1995), a literatura constitui um direito humano fundamental, pois contribui para o processo de humanização ao ampliar a sensibilidade, a imaginação e a capacidade de compreensão da realidade. Dessa forma, promover práticas de leitura na escola não significa apenas desenvolver habilidades cognitivas, mas também garantir aos estudantes o acesso a experiências culturais que ampliem suas possibilidades de participação social e formação crítica.

Além disso, conforme enfatiza Soares (2009), a inserção efetiva dos sujeitos na cultura escrita depende de condições concretas de participação em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a escola pode desempenhar papel decisivo na construção dessas oportunidades, especialmente em contextos em que o acesso ao livro e à literatura é limitado fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, iniciativas como projetos de leitura, rodas literárias, saraus, oficinas de escrita e outras atividades de mediação contribuem para aproximar os estudantes da leitura, favorecendo experiências que ultrapassem o caráter exclusivamente instrumental da escolarização. As iniciativas desenvolvidas de forma contínua e articuladas ao projeto pedagógico da escola, fortalecem a formação leitora e ampliam o engajamento dos estudantes com diferentes práticas culturais relacionadas à leitura na EECJ.

Entretanto, para compreender de forma mais aprofundada como essas práticas se configuram no cotidiano da escola investigada, torna-se necessário analisar as percepções e experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A investigação das concepções de leitura presentes entre gestores, professores e estudantes permite identificar não apenas os limites e desafios enfrentados pela instituição, mas também as potencialidades existentes para o fortalecimento da formação leitora no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral.

Diante disso, a análise dos dados empíricos coletados nesta pesquisa foi organizada em eixos temáticos que buscam compreender diferentes dimensões do trabalho pedagógico com a leitura na escola pesquisada.

Antes de apresentar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, torna-se necessário explicitar os eixos analíticos que orientaram a organização e a interpretação das informações obtidas por meio da roda de conversa com gestores e professores, bem como do questionário aplicado aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio em Tempo Integral. A definição desses eixos buscou articular os objetivos da pesquisa ao referencial teórico discutido neste capítulo, permitindo compreender como as concepções de leitura, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e as percepções dos sujeitos envolvidos se relacionam com os desafios e as possibilidades da formação leitora no contexto investigado. Dessa forma, os eixos foram organizados de modo a favorecer uma análise sistemática das diferentes dimensões do trabalho com a leitura no ambiente escolar.

Assim, para a organização da análise dos dados produzidos na pesquisa, foram definidos quatro eixos analíticos que permitiram compreender diferentes dimensões relacionadas às práticas de leitura desenvolvidas na escola investigada. O primeiro eixo aborda as concepções de leitura e formação leitora no Ensino Médio, buscando compreender como estudantes e professores percebem o papel da leitura na formação dos jovens. O segundo eixo concentra-se na mediação pedagógica e nas práticas de leitura desenvolvidas na escola, envolvendo projetos, ações pedagógicas e experiências de mediação leitora. O terceiro eixo discute as relações entre juventudes, cultura digital e engajamento leitor, considerando os interesses juvenis, as práticas de leitura em ambientes digitais e os desafios de aproximação entre escola e culturas juvenis.

Por fim, o quarto eixo analisa as condições institucionais e os desafios para a consolidação da cultura leitora, contemplando aspectos relacionados à infraestrutura, políticas educacionais, gestão escolar e limitações institucionais que interferem no fortalecimento das práticas de leitura. Os eixos analíticos da pesquisa encontram-se sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Eixos analíticos da pesquisa

Eixo de análise	Foco da análise	Aspectos investigados	Autores de referência
Eixo 1 – Concepções de leitura e formação leitora no Ensino Médio	Compreender como gestores, professores e estudantes concebem a leitura e seu papel na formação dos jovens	Significados atribuídos à leitura; importância da leitura para a formação acadêmica, cultural e pessoal dos estudantes; tensão entre leitura formativa e leitura voltada às avaliações; compreensão da leitura como prática formativa ou instrumental	Kleiman (2005; 2016); Soares (2009); Chartier (1999); Candido (1995)
Eixo 2 – Mediação pedagógica e práticas de leitura na escola	Analisar as estratégias pedagógicas e as experiências de mediação leitora desenvolvidas no contexto escolar	Projetos de leitura; rodas de leitura; saraus; oficinas literárias; práticas coletivas de leitura; papel do professor como mediador; sistematização das ações; impactos da ausência do PEUB nas práticas de leitura	Cosson (2006); Kleiman (2016); Colomer (2007); Chambers (2023)
Eixo 3 – Juventudes, cultura digital e engajamento leitor	Investigar como as culturas juvenis e os contextos digitais influenciam as práticas de leitura dos estudantes	Uso do celular e das redes sociais; leitura em ambientes digitais; múltiplos suportes e linguagens; gêneros preferidos; práticas de leitura juvenis; relação entre leitura obrigatória e engajamento; aproximação entre escola e repertórios juvenis	Colomer (2007); Petit (2008); Chartier (1999)
Eixo 4 – Condições institucionais e desafios para consolidação da cultura leitora	Examinar como as condições institucionais, estruturais e pedagógicas influenciam o fortalecimento das práticas de leitura na escola	Infraestrutura e organização dos espaços de leitura; acesso ao acervo; políticas públicas e currículo; gestão escolar; institucionalização das práticas de leitura; impactos dos projetos nos resultados educacionais; limitações estruturais para consolidação da cultura leitora	Campello (2012); Petit (2008); Chartier (1999); Kleiman (2016)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, os entrevistados serão identificados ao longo do texto por códigos alfanuméricos, sendo representados por E1, E2, E3 e assim sucessivamente. Essa estratégia visa preservar a identidade dos sujeitos, sem prejuízo da análise e da apresentação dos dados coletados.

Assim, a subseção a seguir apresenta a análise do Eixo 1, no qual se examinam as percepções de gestores, professores e estudantes sobre o papel da leitura na formação dos jovens, bem como os sentidos atribuídos às práticas de incentivo à leitura desenvolvidas no contexto da escola investigada.

3.5.1 Eixo 1 – Concepções de leitura e formação leitora no Ensino Médio

Analisar as percepções dos profissionais que se envolvem mais diretamente com as ações e projetos de leitura possibilita compreender a dinâmica do trabalho desenvolvido na Escola Estadual Carolina de Jesus (EECJ), na perspectiva do questionamento que norteia esta pesquisa.

Em uma primeira apreciação dos dados produzidos por meio das transcrições da roda de conversa, já foi possível perceber que os participantes atribuem à leitura um papel relevante na formação dos estudantes, ultrapassando a dimensão exclusivamente escolar ou técnica. As falas dos profissionais mostram que a leitura é frequentemente associada ao desenvolvimento crítico, à ampliação de conhecimentos, à formação cultural e à participação social dos jovens.

Essa compreensão dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e do Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020), que reafirmam a leitura como prática social essencial e transversal, mobilizando diferentes linguagens, textos, suportes e contextos de circulação, com vistas à formação integral do estudante no Ensino Médio.

Nesse sentido, para a realização de um trabalho que gere bons resultados no processo de formação de leitores, torna-se essencial considerar, inicialmente, a relação dos próprios educadores com o ato de ler, uma vez que a leitura precede a prática pedagógica e integra a trajetória de construção dos sujeitos (Freire, 1989). Como aponta Rojo (2004), o repertório adquirido ao longo da vida acadêmica influencia escolhas literárias, abordagens didáticas e modos de mediação leitora, o que torna esse ponto de partida indispensável para interpretar a realidade investigada. Nessa perspectiva, a leitura pode ser compreendida como prática de construção de sentidos, que se efetiva na interação entre leitor, texto e contexto.

Assim, inicialmente, a roda de conversa foi conduzida com foco na compreensão de como os participantes concebiam a leitura e como se relacionavam com essa prática. As falas revelam dois perfis de leitores, que variam entre uma leitura marcada pela exigência profissional e acadêmica e uma leitura vivida como hábito pessoal e experiência de fruição, socialização e pertencimento. Essa distinção contribui para compreender que a formação leitora

docente não é homogênea, uma vez que ela se constitui em trajetórias múltiplas, atravessadas por hábitos individuais, formações acadêmicas e condições concretas de tempo e acesso, elementos que podem repercutir diretamente nas possibilidades de mediação no espaço escolar.

A fala de E1 indica tanto a experiência pedagógica com a literatura quanto as dificuldades atuais para manter o hábito leitor, especialmente quando o profissional se distancia da sala de aula e assume funções mais administrativas:

Esse ano eu estou fora da sala de aula, né? Mas o ano passado eu trabalhei, inclusive a minha, uma das disciplinas que eu trabalhava era literatura, então a gente trabalhou muito a questão da leitura com as crianças, né? Com os adolescentes eu tenho experiência lá na escola, assim, de colocar os livros, de estar indicando um livro ou outro. Mas estou um pouco a desejar com a minha leitura. (E1, roda de conversa, 2025).

A partir dessa fala, observa-se que E1 reconhece o valor formativo da leitura e menciona práticas de incentivo e indicação de livros, mas também explicita uma redução de suas próprias práticas leitoras. Essa percepção reforça um aspecto importante: o distanciamento da leitura. Mesmo entre profissionais que defendem sua importância, pode ocorrer devido às atribuições burocráticas e às exigências cotidianas do trabalho docente, muitas vezes atravessado por múltiplas funções e jornadas. Tal constatação dialoga com as reflexões de Petit (2008), ao destacar que a relação com a leitura não se sustenta apenas pelo reconhecimento de sua importância, mas depende de condições concretas de acesso, tempo e mediação.

Nesse cenário, a leitura permanece presente, mas nem sempre como prática de prazer, fruição e ampliação de repertório. Além disso, a fala permite inferir que os profissionais que atuam em cargos administrativos e de supervisão, embora participem de projetos e incentivem ações de leitura, tendem a vivenciar uma mediação menos direta e cotidiana junto aos estudantes, uma vez que o acompanhamento sistemático das práticas leitoras se dá com maior intensidade no espaço da sala de aula.

De modo semelhante, E2 relata um vínculo com a leitura predominantemente instrumental, direcionado às demandas profissionais, o que também impacta a capacidade de influenciar os estudantes:

Eu, no meu caso, eu não tenho muito costume de ler livros, né? A minha leitura seria já mais direcionada para a minha prática, que geralmente quando a gente vai ler algum artigo científico da área, ler algum artigo mais para estudo de algum concurso, a gente acaba tendo essa leitura, agora direcionada para a questão de livro, e eu não tenho tanto essa influência, e às vezes eu também

peço nesse sentido também de influenciar os nossos alunos em relação a isso, né? (E2, roda de conversa, 2025).

Esse depoimento demonstra que a leitura, quando limitada à necessidade de atualização acadêmica, tende a afastar o professor de leituras literárias e experiências culturais mais amplas, justamente aquelas que favorecem o diálogo com gostos juvenis e a construção do prazer leitor. Ao longo da vida acadêmica, a literatura pode ser deslocada para um segundo plano em função de leituras específicas exigidas pela carreira docente. Assim, embora o professor leia, a leitura passa a ser compreendida como tarefa vinculada à profissão, e não necessariamente como prática cultural que também constitui o sujeito (Petit, 2008). Além disso, é importante considerar que alguns componentes curriculares, em muitos momentos, possui uma organização didática fortemente marcada por atividades práticas, o que pode reduzir a presença de mediações sistemáticas de leitura no cotidiano da aula, quando comparada a componentes como Língua Portuguesa e Arte. Ainda assim, a BNCC (Brasil, 2020) e o CRMG (Minas gerais, 2020) reforçam que o trabalho com linguagens e práticas de leitura deve atravessar os componentes da área, de modo que a leitura seja assumida como responsabilidade compartilhada e articuladora, e não como atribuição exclusiva de uma disciplina.

Ainda nessa linha, E3 explicita que sua leitura tornou-se mais intensa e exigente devido ao mestrado, mas que, apesar disso, busca manter uma ponte com os estudantes, selecionando fragmentos acessíveis e significativos:

A minha relação com a leitura é uma relação muito boa. Eu tenho tido a experiência de uma leitura até mais ácida por conta do mestrado, né, então eu não posso ficar sem ler. Como a Cláudia e E4 estão entendendo agora, a leitura, ela caminha diariamente com a gente. Eu sempre busco levar para os meninos algum fragmento de algo que eu consegui extrair e dar para transmitir para eles, né, para a faixa etária deles. Então é isso, o hábito está aqui comigo. (E3, roda de conversa, 2025).

Esse relato permite observar um ponto central na mediação leitora: o professor leitor, mesmo quando envolvido com textos complexos do meio acadêmico, reconhece a importância de selecionar e adaptar conteúdos que estabeleçam conexão com os estudantes e suas condições de leitura. Conforme afirma Cosson (2006), tal postura indica uma leitura docente que se constrói como prática de responsabilidade pedagógica e não apenas como exigência formativa individual. Além disso, por estar em contato mais frequente com as turmas, o professor que atua diretamente em sala de aula consegue observar de forma mais imediata as reações, resistências e interesses dos estudantes diante das propostas de leitura, o que lhe permite ajustar estratégias, linguagens e textos de forma mais responsiva ao contexto juvenil.

E4 amplia essa percepção ao destacar que a leitura é prática cotidiana no percurso do mestrado, mas também retoma sua experiência como docente, defendendo a leitura como hábito essencial no processo de ensino-aprendizagem: “Eu sempre vi com muita importância e continuo vendo a leitura como um hábito fundamental dentro do processo de ensino-aprendizado” (E4, roda de conversa, 2025).

Em contraste com os depoimentos que enfatizam limitações ou leituras marcadas por exigência profissional, emergem falas que reforçam o papel do professor como leitor ativo, capaz de compartilhar experiências e promover sentido na relação dos estudantes com o texto. Nesse sentido, Petit (2008) indica que a relação com a leitura é construída ao longo da trajetória dos sujeitos e pode ser atravessada por diferentes condições e demandas, não se mantendo necessariamente como prática contínua e significativa ao longo da vida. Esta afirmativa da autora é comprovada pelo apontamento de E5 quando destaca seu hábito constante de leitura e o efeito motivador do compartilhamento com os alunos:

Toda oportunidade que eu tenho eu faço leituras, né? Em relação a compartilhar com os alunos, compartilho também, inclusive eu estou lendo dois agora, né, que é O Quarto do Despejo, e A Vida Que Ninguém Vê (...). Eu até compartilhei nas três salas esses dias sobre essa experiência que eu estou tendo (...) acredito que influencia muito, sim, eu acho que a gente tem essas trocas, né, com eles, eles dão *feedback*, a gente consegue manter essa motivação. (E5, roda de conversa, 2025).

A fala de E5 demonstra um aspecto crucial para a mediação leitora: o vínculo, a troca e o reconhecimento da leitura como experiência social. Ao compartilhar leituras atuais e dialogar com os estudantes, a docente aproxima a leitura da vida cotidiana e estabelece conexão afetiva, o que tende a fortalecer a motivação e o interesse discente. Cosson (2006) destaca que a formação do leitor exige práticas contínuas e mediadas, o que permite compreender por que a leitura pode perder espaço quando não é cultivada como experiência formativa. Na mesma direção, E6 reforça a leitura como prática diária, assumindo explicitamente o papel de tornar a leitura visível dentro da sala de aula, inclusive por meio do contato material com os livros:

Eu não vivo sem ler, leio com frequência, falo de absolutamente tudo o que leio em sala, nem que seja para suscitar a curiosidade neles, além de incentivá-los (...). Também levo meus livros para a sala para que eles vejam e se interessem pelo título, história ou, pelo menos, pela capa dos livros. (E6, roda de conversa, 2025).

Esse depoimento reafirma que a construção de uma relação prazerosa e significativa com a leitura exige presença, intencionalidade e mediação, conforme afirma Cosson (2006). O

ato de levar o livro à sala, comentar leituras e despertar curiosidade funciona como estratégia concreta de incentivo, que pode impactar o modo como o estudante se aproxima do texto. Essa postura se aproxima das orientações da BNCC (Brasil, 2018) e do CRMG (Minas Gerais, 2020) ao valorizarem a leitura como prática que envolve fruição, repertório cultural e participação, compreendendo o estudante como sujeito ativo na produção de sentidos e na construção de autonomia leitora.

As falas também apontam uma preocupação recorrente em articular leitura, repertório cultural e realidade juvenil. E3 explicita o desafio de aproximar os livros do universo dos estudantes e destaca a necessidade de equilíbrio entre clássicos e contemporâneos, além de estratégias como listas elaboradas pelos alunos e articulação entre livro e adaptação cinematográfica:

A gente precisa pautar a realidade desses meninos no tempo que eles vivem e no tempo que já passou também (...) a gente tem que ter esse jogo de cintura (...) mostrar pra ele que o clássico é muito importante, o contemporâneo também é muito importante, mas existe um diálogo (...) a gente pede os meninos para poderem listar o que eles anseiam dentro do acervo (...) às vezes eu consigo trazer alguma coisa literária e logo depois se esse livro se tornou um filme a gente consegue ver como foi a adaptação (...) acho que a gente tem feito um ótimo trabalho porque o que a gente tem feito caminha muito para o que é necessário para a aprendizagem efetiva deles. (E3, roda de conversa, 2025).

Essa fala reforça que a leitura, no contexto escolar, não se resume à seleção de obras, mas depende de estratégias de inserção cultural e pedagógica. A defesa do equilíbrio aponta para um entendimento de que o estudante precisa ter acesso ao patrimônio literário, mas também necessita se reconhecer nos textos, nos temas e nas linguagens trabalhadas, condição fundamental para o desenvolvimento do interesse e do pertencimento. Tal perspectiva dialoga com Petit (2008), ao destacar que a construção da relação com a leitura depende de experiências significativas que permitam ao sujeito se reconhecer nos textos e estabelecer vínculos com a cultura escrita. Esse ponto é aprofundado quando o mesmo entrevistado discute o desconforto que pode surgir diante de leituras distantes da realidade discente e defende que o fortalecimento dos projetos depende de partir daquilo que os alunos reconhecem como próximo:

A realidade deles precisa ser observada naquilo que eles leem (...). Porque o desconforto é quando eu vejo um vocabulário que eu não sei, é quando eu lido com alguma prática que pra mim é muito desconhecida (...). Fortalecer esse projeto é trazer a realidade pra eles. (E3, roda de conversa, 2025).

Ao citar, inclusive, suas leituras no mestrado e a aproximação com autores como Nego Bispo, o professor explicita um movimento de identificação cultural e subjetiva, sugerindo que o reconhecimento de si no texto potencializa o engajamento e amplia o sentido da leitura como prática de vida. O participante E3 ainda acrescenta:

Porque o desconforto é quando eu vejo um vocabulário que eu não sei, é quando eu lido com alguma prática que pra mim é muito desconhecida, ou tá totalmente fora do que eu vivo. Então, quando eu entro dentro, entro numa leitura dentro daquilo que eu proponho, é muito bom no dia a dia, no cotidiano. Tem um autor que eu trabalho no mestrado, que é o Nego Bispo. O Nego Bispo é um quilombola, e como um quilombola, ele fala muito sobre a prática de lidar com a terra. A prática é de plantar. Não essa prática mercadológica que a gente compreende e vê hoje, mas uma prática de fazer com que a comunidade dele sempre vá pra frente, enxergando que eles vivem em comunidade, que aquela terra traz muito pra ele. E pra eles também. Então, eu percebo muito isso, e essa leitura me chamou muita atenção, porque eu sempre li coisas muito diferentes de mim, e quando eu pego um autor desse que fala dessa forma, eu vejo muito do que a minha mãe me ensinou. Aí eu consigo me enxergar ainda mais nessa leitura. (E3, roda de conversa, 2025).

Outro elemento importante do eixo é a compreensão de leitura como formação crítica e leitura de mundo. Em determinado momento, E3 recupera diretamente a noção freiriana, destacando a leitura como modo de compreensão da realidade e construção de autoconhecimento:

Eu estou olhando algo aqui, falando sobre leitura de mundo, e quem fala isso é Paulo Freire (...) a primeira leitura que a gente faz é ler o mundo (...) cada um carrega uma narrativa para a própria vida (...) a gente, enquanto profissional, precisa levar a nossa leitura de mundo para o nosso estudante, para que ele queira ler o mundo também (...) a biblioteca precisa ser esse centro forte. (E3, roda de conversa, 2025).

Essa fala reforça um entendimento de leitura como prática social e emancipatória, que não se restringe ao texto escrito, mas envolve a leitura do contexto e das experiências vividas. Ao defender a biblioteca como “centro forte”, o docente também reforça a leitura como cultura institucional, e não apenas como ação isolada de um professor ou componente curricular. Tal concepção se articula às proposições da BNCC (Brasil, 2018) e do CRMG (Minas Gerais, 2020) quando destacam a leitura como eixo formativo para participação social, criticidade e construção de sentidos, além de reconhecerem a importância de ambientes e práticas de letramento que circulem para além do espaço estritamente escolar.

As falas apresentam a valorização de projetos institucionais, especialmente o projeto de ficha de leitura bimestral. A participante E2, por exemplo, aponta o projeto como uma

oportunidade de reafirmar o caráter conceitual de sua disciplina e envolver todas as áreas na responsabilidade pela formação leitora:

Em relação ao projeto (...) eu acho que é uma ideia sensacional (...) sabe que aquilo já é uma regra da escola, que vai ter aquela ficha de leitura todo bimestre em todas as áreas do conhecimento (...) acho essencial a ficha de leitura. (E2, roda de conversa, 2025).

No entanto, ao mesmo tempo em que o projeto é reconhecido como estratégia relevante, surgem críticas importantes quanto ao risco de a leitura se tornar apenas mecanismo avaliativo, esvaziando sua intencionalidade formativa. A entrevistada E1 expressa essa preocupação de modo direto:

Eu acho que a intenção do projeto tem que ser igual para todos (...) eu vejo (...), que em alguns, algumas disciplinas, o projeto simplesmente é um complemento de nota. Então, ele é feito um textinho, algumas perguntas sobre aquele textinho, mas sem uma intencionalidade de leitura, de explorar a interpretação dos meninos, eu vejo isso. (E1, roda de conversa, 2025).

A crítica aponta para uma tensão central: quando a leitura é reduzida a “um textinho” com perguntas, sem exploração interpretativa, ela tende a perder seu caráter cultural e social e pode ser percebida pelos alunos como tarefa mecânica. Nesse cenário, conforme afirma Petit, (2008) a necessidade de tornar o texto interessante, provocar curiosidade e diversificar linguagens torna-se essencial, especialmente ao sugerir possibilidades mais criativas e expressivas, como dramatização, entrevistas, debates ou atividades de interpretação multimodal. Além disso, essa preocupação se relaciona com o que a BNCC (Brasil, 2018) e o CRMG (Minas Gerais, 2020) defendem ao enfatizarem a importância de práticas de leitura contextualizadas, críticas e significativas, evitando ações centradas apenas no cumprimento burocrático de tarefas avaliativas.

Essa dificuldade de consolidar o projeto de forma formativa e coerente entre as disciplinas aparece, inclusive, no relatório do primeiro bimestre enviado à Superintendência Regional de Ensino (EECJ, 2025), ao destacar que os professores precisam de maior orientação e de sugestões de plataformas para localizar textos que dialoguem com seus componentes curriculares e sejam interessantes. Conforme aponta Freitas (2012), esse dado reforça que políticas e projetos escolares, embora necessários, demandam acompanhamento pedagógico e formação para não se limitarem a uma execução formal. Nesse sentido, a implementação de projetos institucionais pode ser interpretada como tentativa de materialização das diretrizes curriculares, garantindo maior continuidade e sistematicidade às práticas de leitura,

especialmente em um cenário em que as mediações docentes se apresentam de forma desigual entre os componentes e cargos.

Por fim, os depoimentos mostram que os participantes compreendem a leitura como valor para além da escola e dos vestibulares. E6, por exemplo, apresenta uma fala extensa e profundamente formativa, associando leitura a dignidade, criticidade e sobrevivência simbólica:

A leitura, ela salva vidas, ela nos salva de nós mesmos, das nossas faltas de esperanças (...) a leitura nos confere dignidade. (...) a gente entende que vocês precisam ir bem no vestibular, mas (...) antes de ir bem no vestibular, vocês precisam estar bem na vida (...) todos os nossos projetos conferem a eles, no mínimo, dignidade, para eles existirem, para construírem seus próprios pensamentos e para seguirem na vida a partir disso. (E6, roda de conversa, 2025).

Essa concepção reforça a leitura como prática transformadora, vinculada ao fortalecimento subjetivo e à formação cidadã. Em convergência, E1 enfatiza aspectos cognitivos e formativos, como criatividade, memória, concentração e valores, especialmente em um contexto de intensificação do consumo de telas:

A leitura, ela é um dos pilares fundamental na formação do adolescente (...) desenvolvimento de linguagem, para conhecimento de mundo, (...) criatividade (...) melhoria na concentração e na memória (...) e (...) formação de valores. (E1, roda de conversa, 2025).

Por sua vez, E5 sintetiza a leitura como experiência de vida, imaginação e ruptura de paradigmas: “Leitura é vida, é formação, é resgate de sonhos, é imaginação, criatividade e principalmente é romper com paradigmas, ter essa criticidade e permitir reflexões (...) oportunidades também que a vida vai proporcionar (E5, roda de conversa, 2025).”

Nesse sentido, E4 retoma a necessidade de que a leitura seja assumida como prática institucional e comunitária, extrapolando os muros escolares:

A leitura é algo que precisa estar inserido na nossa prática (...) como instituição (...) os alunos precisam levar essa importância para dentro das suas casas, para que (...) saia dos muros da escola (...) a leitura vai gerar fruto, porque o caminho é esse (...) sendo a leitura uma das principais dela. (E4, roda de conversa, 2025).

Dessa forma, o Eixo 1 revela que a leitura é concebida pelos participantes como elemento essencial para a formação integral dos adolescentes, associada a criticidade, repertório cultural, pertencimento e construção de sentidos. As falas dos participantes mostram que

estudantes e professores reconhecem a importância da leitura não apenas para o desempenho escolar, mas também para a vida social, cultural e pessoal.

Ao mesmo tempo, os dados também expõem tensões entre a leitura compreendida como prática formativa e a leitura assumida de maneira instrumental e avaliativa, especialmente quando associada apenas à realização de atividades, obtenção de notas ou preparação para avaliações e vestibulares. Embora os projetos institucionais sejam reconhecidos como relevantes, algumas práticas ainda demonstram fragilidades relacionadas à intencionalidade pedagógica e à exploração mais significativa da leitura como experiência cultural e crítica.

Assim, compreender as concepções de leitura presentes na escola permite interpretar com maior precisão as escolhas pedagógicas, os limites enfrentados e as possibilidades concretas de fortalecimento de uma cultura leitora no Ensino Médio. Nessa perspectiva, a sustentação normativa oferecida pela BNCC (Brasil, 2018) e pelo CRMG (Minas Gerais, 2020) reforça que a leitura deve ser compreendida como prática contínua, significativa e transversal, o que demanda intencionalidade pedagógica e envolvimento coletivo da escola, considerando as especificidades dos componentes curriculares e os diferentes lugares ocupados pelos profissionais na instituição.

3.5.2 Eixo 2 - Mediação pedagógica e práticas de leitura na escola

O Eixo 2 analisa as práticas pedagógicas e estratégias de mediação da leitura realizadas no âmbito do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) na Escola Estadual Carolina de Jesus (EECJ), considerando tanto as ações institucionalizadas quanto as experiências relatadas pelos profissionais durante a roda de conversa. A análise deste eixo fundamenta-se na triangulação entre as falas dos participantes e a documentação escolar mobilizada na pesquisa (PPP, registros de projetos e planejamentos), permitindo compreender como as ações de leitura se organizam, quais sentidos assumem para os sujeitos e quais desafios estruturais atravessam sua implementação.

De modo geral, observa-se que a leitura é mediada na escola por meio de estratégias que buscam equilibrar exigências curriculares, interesses juvenis e ações concretas de mobilização do hábito leitor, considerando o contexto local e as condições materiais disponíveis. Essa perspectiva se alinha às orientações da BNCC (Brasil, 2018) e do CRMG (Minas Gerais, 2020), que compreendem a leitura como prática social e formativa, atravessando diferentes linguagens, suportes e espaços de circulação, com vistas à construção de autonomia e criticidade no Ensino

Médio, conforme também discutido por Kleiman (2005), ao compreender a leitura como prática social situada.

Entre as práticas recorrentes mencionadas pelos participantes, destaca-se o uso da ficha de leitura como atividade que integra a dinâmica pedagógica da escola e que foi retomada de forma mais sistematizada no período pós-pandemia. Ao justificar essa retomada, E3 explicita que o trabalho passou a ser conduzido com a preocupação central de selecionar textos mais conectados à realidade dos estudantes, de modo que despertem engajamento e ampliem a busca por temas dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, ao associar a ficha às ferramentas digitais disponíveis na escola, o docente ressalta a importância de compreender a mediação leitora em uma sociedade marcada pela conectividade, em que a leitura disputa espaço com múltiplas linguagens.

A gente tem o hábito da ficha de leitura, que é um hábito que a gente já fazia há algum tempo. Depois da pandemia, a gente fez de outras formas, mas agora a gente volta com a ficha e traz ela com esse novo pensamento de que a gente precisa trazer textos mais interessantes para a realidade dos alunos, faz com que eles se engajem mais na atividade e busquem também sobre aqueles assuntos dentro e fora da sala de aula. Quando a gente trabalha a ficha de leitura também alinhada com as ferramentas digitais que a gente tem dentro da escola, fica ainda melhor, porque a gente está falando hoje de uma sociedade que está super conectada. (E3, roda de conversa, 2025).

A fala evidencia que a ficha de leitura não é compreendida apenas como instrumento avaliativo, mas como possibilidade de aproximação entre leitura e universo juvenil. Do ponto de vista analítico, esse depoimento reforça que a mediação leitora se fortalece quando há intencionalidade pedagógica voltada à construção de sentido: o texto não é oferecido como obrigação isolada, mas como convite, provocação e oportunidade de repertório, em consonância com Cosson (2006), que destaca a necessidade de práticas sistemáticas e significativas para a formação do leitor literário.

Ao mesmo tempo, os depoimentos revelam que a mediação da leitura é atravessada por condições concretas que impactam o uso e a organização do espaço de biblioteca. Ao retomar sua experiência com a disciplina “Gestão para o Letramento”, E4 relata que a escola enfrenta dificuldades por não dispor de um profissional exclusivo para atuar na biblioteca, além de limitações associadas à coabitação e ao uso restrito do espaço.

Tem até uma disciplina que eu estou fazendo lá esse semestre que se chama Gestão para o Letramento. (...) Ela é estruturada essencialmente em uma série de textos (...), mas é também uma análise do processo de leitura dentro da

escola (...). E aí eu lembro que eu fui colocando lá a realidade da escola, aquela dificuldade que nós temos por não ter um profissional específico, trabalhando na escola, a dificuldade que nós temos lá da questão da coabitação, que a gente tem os horários mais restritos quanto à utilização da biblioteca. (E4, roda de conversa, 2025).

Essa fala demonstra que a mediação leitora, para além de seu caráter pedagógico, também envolve dimensões estruturais e organizacionais. Diante dessas limitações, a escola constrói alternativas para garantir que os livros circulem e que a leitura se torne mais acessível, o que dialoga com Petit (2008), ao afirmar que o acesso e a mediação são condições fundamentais para a construção de vínculos com a leitura. Nesse sentido, aparecem como estratégias os “cantinhos de leitura” e atividades realizadas em ambientes alternativos, inclusive espaços externos, conforme descrito por E4 e registrado em imagens institucionais.

Mas eu fiz questão também de destacar as outras práticas. Eu até coloquei algumas imagens que foram disponibilizadas lá no portfólio da escola. Eu coloquei os cantinhos de leitura, eu coloquei aquelas leituras que são feitas algumas na praça. Eu peguei aquelas fotos e fui colocando. Então, eu acho que existem algumas práticas lá na escola que, diante dessa realidade, a gente tenta fazer esse estímulo, sim. (E4, roda de conversa, 2025).

Nesse ponto, é possível observar que a escola busca transformar a leitura em prática cotidiana e visível, deslocando o livro para locais de circulação.

Em relação à organização dos cantinhos de leitura, os participantes da roda de conversa (especialmente E1) trouxeram posicionamentos que indicam uma reflexão sobre a efetividade das minibibliotecas pode ser maior do que a de um espaço amplo quando este não conta com mediação sistemática e com um profissional responsável pela orientação dos estudantes. Nessa direção, a fala de E1 apresenta a seguinte reflexão:

Então eu vejo que as nossas minibibliotecas digamos assim, elas têm mais efetividade talvez do que um espaço muito grande, onde não tem essa questão da pessoa que vai estar conduzindo, que vai estar orientando na escolha e as vezes eles ficam um pouco perdidos em um espaço maior enquanto ali naquele armariozinho eles conseguem ter um contato mais próximo com os livros poucos livros, mas o contato acho que é mais efetivo do que com uma quantidade maior. (E1, roda de conversa, 2025).

A fala aponta que a mediação leitora não depende apenas da ampliação do acervo, mas do modo como o acesso é organizado e da possibilidade de orientação e acompanhamento no processo de escolha, reforçando a ideia de Cosson (2006) de que a formação do leitor depende da mediação qualificada e contínua. Nesse sentido, as minibibliotecas, ao concentrar poucos livros em espaços próximos e acessíveis, favorecem uma relação mais direta dos estudantes

com os textos, contribuindo para reduzir a sensação de “perda” diante de um espaço grande e pouco mediado.

Nesse contexto, a mediação da leitura também se expressa na forma como a escola organiza e amplia seu acervo, buscando equilibrar leituras vinculadas às exigências acadêmicas e curriculares com textos que estimulem o prazer e o interesse dos estudantes. Essa preocupação aparece de maneira explícita no depoimento de E6, ao destacar que a comunidade escolar está voltada ao que considera essencial para a aprendizagem, sem desconsiderar a dimensão do entretenimento e do vínculo afetivo com a leitura. A entrevistada afirma:

A meu ver, sinto nossa comunidade escolar muito preocupada e envolvida com o que é essencial para a aprendizagem dos nossos alunos, mas sem invalidar a importância do entretenimento. Nosso acervo é muito rico quanto ao conteúdo pragmático, os principais, pode ser, conteúdo programático dos principais vestibulares, e, ao mesmo tempo, tenta conseguir títulos extras que sejam do interesse dos alunos. Tanto que eles mesmo participam fazendo listas de títulos que desejam ter na escola e a direção tenta atender dentro das possibilidades. (E6, roda de conversa, 2025).

A fala revela que a mediação leitora não se limita à execução de atividades, mas envolve também a curadoria do acervo e a construção de uma cultura de leitura em que aprendizagem e prazer são reconhecidos como dimensões complementares, em consonância com Petit (2008), ao destacar a importância da identificação e da experiência subjetiva na formação do leitor. Ao indicar que os estudantes participam sugerindo títulos e que a direção busca atender tais demandas, percebe-se que a escola adota uma estratégia de engajamento que fortalece o sentimento de pertencimento e amplia as chances de adesão às ações propostas.

Nesse sentido, fica evidente também a importância da gestão escolar nas ações de mediação da leitura como prática prazerosa e formativa, pois a escuta discente e a abertura para participação dos alunos nos projetos contribuem para a consolidação de propostas mais significativas, especialmente quando se busca fortalecer o hábito leitor em um contexto marcado por múltiplas disputas de atenção e pela necessidade de conexão com as culturas juvenis, alinhando-se às orientações da BNCC (Brasil, 2018), que valorizam o protagonismo estudantil nas práticas de linguagem.

Esse encaminhamento converge com orientações curriculares ao valorizar o protagonismo estudantil e reconhecer que a formação leitora se fortalece quando os estudantes participam ativamente das escolhas, ampliando repertórios e vínculos com a leitura.

Do ponto de vista organizacional, cada cantinho de leitura em cada sala possui um caderno, onde os próprios alunos registravam os empréstimos. Para os livros que ficavam no

corredor nas estantes e na mesa, o caderno de registro ficava na secretaria. Essa sistematização revela que a escola estruturou mecanismos de controle e acompanhamento do acervo, ainda que em condições de infraestrutura limitada.

Essa organização é reforçada pela fala de E3, ao destacar que a biblioteca foi “direcionada para dentro da sala de aula”, justamente pela ausência de um espaço específico formal, o que possibilitou maior rapidez no acesso e observação cotidiana do acervo pelos alunos:

Eu acho que existe um ponto muito favorável para a gente nessa situação toda a nossa biblioteca está dentro de sala a gente fez com que como a gente não tem esse espaço específico para ter a nossa biblioteca ela foi direcionada para dentro da sala de aula por meio dos armários que a gente possuía, então os meninos têm esse acesso às vezes muito rápido eu já percebi isso na prática mesmo, em estudos orientados os meninos olhando e observando as obras para ver se alguma coisa atraía. A F. é uma aluna do terceiro ano e que utilizou muito do recurso que a gente tem dentro de sala de aula que são as bibliotecas a gente dentro de sala também tem as pessoas que ficam por conta dos cadernos para essa anotação então existe essa anotação quando vai pegar o livro, para dar baixa também quando vai devolver para ter o controle do que sai do que entra, quem está fazendo a leitura então a gente acaba também tendo um controle do que está sendo lido ali. (E3, roda de conversa, 2025).

Como descrito pelos participantes, a organização contou com a ajuda dos representantes de turma, que eram os responsáveis por registrar e dar baixa nos empréstimos. Essa estratégia demonstra o envolvimento dos alunos na gestão do acervo, fortalecendo não apenas o controle material dos livros, mas também o sentido de pertencimento e responsabilidade coletiva em relação às práticas de leitura na escola.

Entretanto, a ausência de um profissional específico para organizar e orientar sistematicamente o acervo aparece como um limite reconhecido pelos participantes. Ao ser questionada sobre a definição de quais livros deveriam ser lidos, E5 destaca a dificuldade de tornar o processo mais organizado sem um funcionário responsável: “Esse a gente não conseguiu justamente, porque a questão de ter um funcionário específico para isso, eu acho que pesa muito no nosso caso, né? Ficaria bem mais organizado (E5, roda de conversa, 2025).” Ainda assim, a escola mantém estratégias de funcionamento do acervo, com professores comentando obras em sala e representantes assumindo o registro e a organização: “O que a gente manteve foram os livros, né? Com essa organização. Que é o caso dos professores estarem nas aulas comentando e também os alunos, os próprios representantes ficaram responsáveis de fazer o registro dessa organização em sala de aula, né? (E5, roda de conversa, 2025).”

Assim, observa-se que a organização do acervo constitui um elemento fundamental para o planejamento e execução das ações de leitura. Na escola pesquisada, essa organização contou com estratégias de otimização do uso dos espaços e com o envolvimento dos estudantes, revelando alternativas institucionais para sustentar a circulação do livro mesmo diante de limitações estruturais.

Além disso, o depoimento de E4 sinaliza que, mesmo em contextos favoráveis, há uma dificuldade geracional de consolidação do hábito de leitura, o que exige que as ações da escola sejam compreendidas como estratégias de fortalecimento e indução desse hábito, tanto para os estudantes que já possuem maior vínculo com textos quanto para aqueles que ainda não o desenvolveram. Nesse sentido, E4 afirma:

E até porque eu acho que mesmo num ambiente muito propício, a geração, infelizmente, eu acho que ela tem o hábito de leitura muito relativizado. É muito difícil, se a gente for direcionar essa mesma pergunta que você fez aí no início da conversa, eu acho que dificilmente, numa sala de 20 alunos ali, a gente vai conseguir, talvez, 5, que tenha esse hábito de leitura estabelecido. Então, essas estratégias que a gente utiliza ali na escola, ela é muito importante para fortalecer esses, talvez, 5 alunos que nós temos, e estimular aqueles que não têm esse hábito estabelecido, que sejam estimulados para entrar nessa prática, porque, independente da leitura isolada, a leitura, eu acho que ela faz parte de um contexto, a leitura, ela auxilia em muitas competências e estimula muitas habilidades dos alunos, de forma geral. (E4, roda de conversa, 2025).

A entrevistada E1 reforça essa ideia ao apontar que, mesmo sem uma biblioteca plenamente estruturada e atrativa, iniciativas mais simples podem favorecer a aproximação do estudante com o livro, sobretudo quando os materiais estão acessíveis e visíveis:

Eu acho que E3 falou da ficha, muito importante, os cantinhos, e mesmo a gente não tendo um espaço específico, uma biblioteca, aquela mesa ali já, eu acho que é uma proximidade para os alunos, que eles passam, leem um título, algum tem a curiosidade de dar uma folheada. Então, assim, é uma coisa, digamos, precária, mas que acaba atingindo eles, talvez, até de uma melhor forma do que a estrutura que é a biblioteca hoje, que acho que é uma forma muito distante, não tem nada de atrativo, visual, que chame a atenção deles. Então, talvez, na simplicidade, a gente está atingindo de alguma forma. (E1, roda de conversa, 2025).

Analiticamente, esses depoimentos indicam que a mediação não depende apenas da existência formal de uma biblioteca tradicional, mas do modo como a escola organiza o acesso e estimula o encontro cotidiano com o texto, o que dialoga com Petit (2008), ao enfatizar que a aproximação com a leitura se constrói em experiências significativas e acessíveis. Assim, os

cantinhos de leitura funcionam como estratégia de democratização do acervo, aproximando o livro do aluno e favorecendo o contato espontâneo.

Para além das estratégias de circulação do acervo, os relatos apontam que a mediação leitora envolve diversificação de textos e práticas pedagógicas criativas, capazes de favorecer a construção de sentidos e o engajamento discente. Nesse sentido, E5 afirma que a ficha de leitura, quando articulada à demanda curricular, permite diversificar os textos e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de identificação e interesse dos estudantes:

Eu até quero aproveitar a fala de E1, E4 e E3, para complementar exatamente isso que a gente vivencia. Eu acredito que a ficha de leitura, ela proporciona essa oportunidade a eles de lerem ali naquele momento, fazerem uma reflexão também sobre o que estão lendo. Quando ela está alinhada à demanda curricular, a gente percebe que, por sugestões, a gente tenta utilizar diversos textos, isso também, essa diversificação, permite que aqueles que não gostam de uma determinada situação gostem de outra. Então, essa variedade, eu acho que proporciona esse interagir melhor com a leitura. (E5, roda de conversa, 2025).

A participante acrescenta que os cantinhos de leitura também se tornam espaços de socialização da experiência leitora, nos quais os alunos conversam sobre livros, comentam impressões e estimulam uns aos outros:

E, com certeza, os cantinhos que eu ia falar também, no dia a dia, a gente percebe, como E1 disse, a gente não tem aquela estrutura toda montada, mas ali, de uma forma singela, chama a atenção, eles se reúnem, eles comentam o que já leu, o que está lendo, perguntam se gostou daquele livro que leu. Então, a gente consegue visualizar essas conversas e a gente percebe que está dando, está surtindo um efeito na vida deles. (E5, roda de conversa, 2025).

No mesmo conjunto de práticas, destaca-se a valorização de atividades que rompem com a lógica exclusivamente escrita da ficha, aproximando a leitura de vivências expressivas, performáticas e afetivas. A participante, de modo elogioso, aponta uma prática realizada com os estudantes em que personagens e trechos foram representados, contribuindo para que a leitura fosse experimentada de forma mais intensa:

Então, eu gostei muito de uma prática que E6 fez, que eles representaram com os personagens a leitura. Então, isso também permite vivenciar aquele momento de uma forma mais intensa e perceber que a leitura pode proporcionar coisas boas, sentimentos bons, reflexão. Então, acho que é por aí que a gente deve caminhar. (E5, roda de conversa, 2025).

Do ponto de vista analítico, tais estratégias fortalecem a leitura como prática cultural e socialmente compartilhada, favorecendo o diálogo e a construção de sentido, em consonância com Cosson (2006), ao destacar a importância da leitura como experiência coletiva e formativa.

Os depoimentos também indicam que parte da mediação leitora se consolida na escola por meio de práticas sistematizadas, que se aproximam de diretrizes institucionais da rede. A entrevistada E6, ao descrever a aula semanal destinada à leitura, destaca que o tempo fixo na rotina escolar contribui para consolidar compromisso e responsabilidade, tanto do estudante quanto do professor:

Então, eu acho que essa aula semanal de leitura, eu acho que ela precisa continuar, tem que ter esse dia fixo, esse horário fixo, para dar o caráter de responsabilidade, tanto para nós, professores, quanto para os alunos também. Porque quando tem uma coisa marcada que você tem que fazer, você encara de outra forma. E eu acho que a gente poderia tentar explorar melhor esse tempo, tentando, dentro das nossas limitações, tirar os alunos da sala de aula. (E6, roda de conversa, 2025).

O depoimento indica que, além da aula em si, há o desejo de ampliar a leitura como prática cultural situada, extrapolando o ambiente tradicional da sala, em alinhamento com a BNCC (Brasil, 2018), que propõe a ampliação dos espaços e contextos de leitura. Nesse sentido, a docente menciona possibilidades como leitura na praça e visitas a espaços externos, como biblioteca municipal, museus, teatros e cinema.

A mudança de ambiente configura-se como uma estratégia relevante para tornar os momentos de leitura mais prazerosos e significativos, ao introduzir elementos de novidade e deslocamento em relação à rotina tradicional da sala de aula. Ao propor a leitura em outros espaços, a escola amplia as possibilidades de engajamento e de interação dos estudantes com o texto, favorecendo a construção de uma experiência leitora mais viva e concreta. Assim, a fala de E6 comprova esse desejo de ampliação, ainda que reconheça os limites estruturais enfrentados no cotidiano escolar:

E muitas vezes eu queria fazer mais, só que o espaço físico que temos era muito limitado. Então, o máximo que eu conseguia era chegar na pracinha ou ir na biblioteca da prefeitura. Eu penso em levar essa aula, junto com outras disciplinas, para outros lugares, museus, teatros, nas nossas regiões, para poder mostrar para os nossos alunos que a biblioteca e a leitura, ela é onde a gente está com aquilo que a gente tem em nossas mãos. E eu acho que é mais ou menos isso, para deixar mais interativo também. (E6, roda de conversa, 2025).

A fala demonstra que, para enriquecer ainda mais o projeto de leitura, a proposta precisa ser compreendida como experiência que ultrapassa o espaço da sala de aula, reconhecendo que a leitura pode acontecer em diferentes contextos e com diferentes suportes, desde que exista intencionalidade pedagógica e acesso ao texto. Além disso, ao mencionar a biblioteca da prefeitura como alternativa possível, evidencia-se que equipamentos públicos e espaços comunitários podem atuar como extensões do trabalho escolar, fortalecendo a leitura como prática social e cultural. Nessa perspectiva, a mediação leitora se apresenta como prática que articula planejamento, criatividade e condições materiais. Mesmo diante de limitações de infraestrutura, o esforço de deslocar a leitura para outros espaços indica uma compreensão ampliada de formação leitora, na qual a escola assume o desafio de tornar a leitura mais interativa, prazerosa e conectada aos interesses dos estudantes, sem reduzir o texto a uma tarefa mecânica.

Além da definição de um tempo semanal fixo para a leitura, observa-se que a escola também busca conferir organização e progressão às ações desenvolvidas, articulando o planejamento às demandas formativas de cada série. Nessa direção, E6 explicita que a organização das leituras foi estruturada a partir do cronograma do PISM, sem excluir momentos de autonomia discente e ampliação dos espaços de acesso ao livro:

A organização seguiu o cronograma do PISM para cada série, conforme a orientação da escola, além, é claro, de uma vez por mês, oferecer aos alunos temas livres para que eles pudessem escolher seus próprios títulos e apresentar suas leituras, ao explorar o acervo da escola e a biblioteca que temos da prefeitura. (E6, roda de conversa, 2025).

A fala sinaliza que a mediação da leitura se constrói por um equilíbrio entre direcionamento e autonomia, pois ao mesmo tempo em que se organiza a prática a partir de um cronograma alinhado às exigências externas de avaliação e acompanhamento pedagógico, preserva-se um espaço de escolha e protagonismo, favorecendo o desenvolvimento do interesse leitor e a ampliação do repertório, o que converge com as proposições de Cosson (2006) sobre a constituição de percursos de leitura que articulem mediação e protagonismo do leitor. Além disso, ao mencionar a biblioteca da prefeitura, a docente explicita que a formação leitora extrapola os limites físicos da escola e pode ser potencializada por parcerias e pelo uso de equipamentos públicos de acesso à leitura, fortalecendo a leitura como prática social e cultural.

Esse encaminhamento converge com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e do CRMG (Minas Gerais, 2020) ao valorizar práticas de leitura sistemáticas, progressivas e

contextualizadas, ao mesmo tempo em que promove escolhas e autoria discente, reconhecendo o estudante como sujeito ativo do processo de formação leitora.

A leitura é referida pelos participantes como responsabilidade coletiva, o que contribui para fortalecer a dimensão transversal do projeto na escola. A partícipe E6 reconhece que a extensão da leitura para todas as disciplinas ampliou o repertório dos estudantes e favoreceu a circulação de temas, autores e obras em diferentes espaços curriculares:

Ter estendido o projeto de leitura para todas as disciplinas também enriqueceu, e muito, o olhar que nossos alunos têm pela leitura e sua aplicabilidade. Tanto que, vez ou outra, ouvi coisas como ah, o professor fulano de tal também falou deste assunto, autor ou obra. (E6, roda de conversa, 2025).

Já E2 destaca que o projeto contribui para valorizar os saberes conceituais do componente:

Em relação ao projeto, a gente tem o nosso projeto de leitura, que eu acho que é uma ideia sensacional, porque, além de favorecer a leitura dos nossos estudantes, também proporciona a valorização dos saberes conceituais (...). Enquanto você oportuniza essa questão da ficha de leitura, isso oportuniza também você trabalhar aqueles saberes conceituais da área sem aquela pressão por parte dos alunos sobre, ah, hoje não vai ser aula prática, tal, tal. (E2, roda de conversa, 2025).

Apesar desses avanços, as falas indicam limites na efetivação do trabalho integrado. Ademais, E1 observa que, muitas vezes, cada professor desenvolve sua proposta de modo isolado, o que reduz a potência do projeto e enfraquece a intencionalidade coletiva:

Acho que tinha que ter mais integração entre as áreas, entre os professores, acho que o projeto é bacana, mas ficou muito individual, cada um faz o seu, cada um explora o tema, talvez, da sua área, que é interessante, sim, mas acho que falta uma troca ali entre os professores dos temas trabalhados, do projeto em si. (E1, roda de conversa, 2025).

Para mais, E4, ao responder a esse ponto, sugere um encaminhamento organizativo concreto para fortalecer a integração entre áreas, por meio da criação de grupos com representantes de diferentes disciplinas, favorecendo planejamento compartilhado e multiplicação de efeitos:

Eu acho que, não para falar que a forma como o trabalho foi conduzida, ela não é positiva, ela é positiva, mas eu acho que os efeitos podem ser multiplicados, né? E eu acho que essa organização, talvez não apenas por área, né, poderia ter uma divisão. Então, nós temos quatro grandes áreas, né?

Seguindo a lógica lá do Enem. Aí, talvez a gente poderia fazer uma construção para que, a gente montasse, por exemplo, quatro grupos, e dentro de cada um desse grupo, tivesse um representante de cada área. Um de linguagem, um de humanas, um de ciências, né? A gente não vai conseguir um para cada um de matemática, porque o número de professores na escola, ele é reduzido. Mas eu acho que essa organização por grupo, talvez ela poderia ser interessante. E além dessa organização por grupo, depois esses grupos poderiam compartilhar, né? (E4, roda de conversa, 2025).

Assim, nota-se que a escola reconhece o potencial da leitura como eixo transversal, mas evidencia a necessidade de ampliar a articulação docente para que as ações não se limitem a iniciativas fragmentadas, aspecto também discutido por Cosson (2006), ao destacar a importância da integração das práticas de leitura no currículo escolar.

No conjunto das práticas de mediação, destacam-se ações de culminância, como o Sarau Poético e a Feira de Humanidades, mencionados como espaços de socialização das aprendizagens e de construção de autonomia. Sobre isso, E6 afirma que o sarau oferece aos estudantes um lugar de participação ativa e de experimentação: “o Sarau tem oferecido aos nossos alunos um lugar onde eles conseguem esboçar seus aprendizados e experimentando, na prática, a autonomia de participar das obras que leem e estudam (E6, roda de conversa, 2025).”

Essas ações se aproximam de orientações presentes na BNCC (Brasil, 2018) ao reconhecer a relevância de vivências culturais e artísticas em que os estudantes atuem como criadores, intérpretes e curadores, exercitando criticidade e autonomia.

Nessa perspectiva, E2 observa que houve predominância de apresentações teatrais no sarau, com menor presença de poemas, e sugere que a escola valorize ainda mais a literatura e amplie a criticidade do evento: “A questão do sarau é tentar valorizar mais a parte da literatura, igual no último sarau que a gente teve, poucos poemas realizados pelos alunos, foram mais teatros, sair do que é comum, sair do comum para eles, tentar algo mais crítico...” (E2, roda de conversa, 2025). Essa observação reforça que a mediação leitora não se encerra na realização do evento em si, mas envolve reflexão sobre objetivos formativos, equilíbrio entre linguagens e aprofundamento dos sentidos construídos com os estudantes, o que dialoga com Cosson (2006), ao enfatizar a intencionalidade pedagógica nas práticas de leitura.

Além das estratégias já mencionadas, as falas indicam que a mediação da leitura pode ser ampliada por meio de práticas temáticas e de um planejamento que articule autonomia docente e organização institucional. De acordo com a fala de E3, embora cada professor possua liberdade para escolher as obras e os textos trabalhados, existe a possibilidade de amadurecer coletivamente a proposta, estruturando temas e bibliografias específicas em determinados

períodos do ano, como forma de fortalecer o sentido formativo e ampliar a intencionalidade pedagógica da leitura:

O professor tem a autonomia de trazer a obra que ele acha necessário para a aula. Mas isso não impede a gente de amadurecer a ideia e fazer com que, nos próximos anos, a gente possa colocar alguns temas, a gente possa trazer algum tipo de bibliografia específica. Agora, na Semana da Consciência Negra, a gente fez um mês todo voltado para a Consciência Negra. Então, as obras que estavam disponíveis no carrinho de leitura eram obras com essa temática. (E3, roda de conversa, 2025).

A fala sugere que o trabalho com leitura pode extrapolar escolhas pontuais e se consolidar como proposta articulada, na qual a escola organiza períodos temáticos e cria estratégias de circulação do acervo (como o carrinho de leitura), permitindo que a leitura se conecte a debates sociais relevantes e a experiências formativas mais amplas. A referência à Semana da Consciência Negra também indica que a leitura pode ser mobilizada como instrumento de reflexão, pertencimento e reconhecimento cultural, fortalecendo a dimensão social da formação leitora.

Esse encaminhamento dialoga com o Projeto Leitura na Escola, pensado no início do ano de 2025, envolvendo todos os componentes curriculares no compromisso com a leitura. O projeto consistiu em fichas de leitura, em que cada professor, ao longo do bimestre, deveria selecionar textos e propor atividades dentro de seu componente curricular. Na roda de conversa, esse projeto foi interpretado como iniciativa institucional que mobiliza todos os docentes na promoção da leitura. Conforme a fala de E2:

Em relação ao projeto, a gente tem o nosso projeto de leitura, que eu acho que é uma ideia sensacional, porque, além de favorecer a leitura dos nossos estudantes, também proporciona a valorização dos saberes conceituais (...). E sabe que aquilo já é uma regra da escola, que vai ter aquela ficha de leitura todo bimestre em todas as áreas do conhecimento. (E2, roda de conversa, 2025).

O depoimento reforça que a leitura, quando assumida como compromisso coletivo, contribui para fortalecer a cultura institucional de leitura e amplia a participação das diferentes áreas do conhecimento na formação leitora dos estudantes, em alinhamento com Cosson (2006), ao destacar a necessidade de institucionalização das práticas leitoras na escola. Além disso, a fala aponta um ganho pedagógico específico, já que o projeto favorece a valorização de dimensões conceituais em componentes tradicionalmente percebidos como práticos, rompendo com a ideia de que a leitura pertence apenas às disciplinas da área de Linguagens. Assim, a

ficha de leitura assume dupla função, a de ampliar o repertório dos estudantes e a de legitimar, em diferentes componentes curriculares, práticas de leitura e reflexão que aprofundem aprendizagens.

As falas dos participantes e os registros documentais analisados evidenciam que a mediação da leitura na EECJ se organiza por práticas diversificadas, incluindo ficha de leitura, aula semanal destinada ao projeto, cantinhos de leitura e eventos de culminância como Sarau Poético e Feira de Humanidades. Tais ações expressam esforços institucionais para consolidar a leitura como prática cotidiana, social e culturalmente significativa, coerente com as orientações curriculares que defendem a formação integral no Ensino Médio. Ao mesmo tempo, permanecem desafios relacionados à infraestrutura (ausência de profissional específico e limitações de uso da biblioteca), à necessidade de maior integração docente entre áreas e ao aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas, a fim de evitar a redução da leitura a uma função utilitarista ou estritamente avaliativa e fortalecer, de modo efetivo, a construção do interesse e do vínculo com a leitura no contexto escolar.

De modo geral, os resultados indicam que a mediação pedagógica constitui elemento decisivo para o desenvolvimento das práticas leitoras no Ensino Médio, uma vez que a leitura tende a ganhar maior sentido quando vinculada ao diálogo, à interação e à construção coletiva de experiências. Entretanto, os dados também apontam que o fortalecimento da cultura leitora exige maior institucionalização das ações, ampliação das condições de mediação e compartilhamento mais efetivo da responsabilidade pela formação leitora entre toda a comunidade escolar, para que as práticas de leitura deixem de depender apenas de iniciativas pontuais e se consolidem como dimensão estruturante do cotidiano pedagógico.

3.5.3 Eixo 3 – Juventudes, cultura digital e engajamento leitor

A análise dos dados sinaliza a necessidade de ampliar o conceito de leitura no contexto escolar, especialmente no Ensino Médio, considerando as transformações nas formas de acesso, circulação e apropriação dos textos na contemporaneidade. Os estudantes investigados demonstram manter contato frequente com diferentes práticas de leitura, sobretudo em ambientes digitais, como redes sociais, narrativas seriadas e textos informativos *online*. No entanto, tais práticas nem sempre são reconhecidas pelos próprios alunos, nem pela escola, como experiências legítimas de leitura.

Essa dissociação entre o que os estudantes leem fora da escola e o que é valorizado no espaço escolar contribui para o enfraquecimento do vínculo com a leitura literária e para a

construção de uma imagem restrita e escolarizada do ato de ler. Como indicam os dados do questionário e da roda de conversa, a leitura passa a ser associada, predominantemente, a atividades obrigatórias, avaliativas e pouco conectadas aos repertórios juvenis, o que impacta diretamente o engajamento dos estudantes.

Nesse sentido, discutir a diversidade de práticas leitoras implica reconhecer que a leitura não se limita ao livro impresso nem a um conjunto fixo de gêneros consagrados, mas se manifesta em múltiplos suportes, linguagens e formatos. Tal ampliação não significa desvalorizar a literatura canônica, mas compreender que o acesso a textos mais complexos pode ser favorecido por percursos formativos progressivos, que considerem as experiências leitoras já vividas pelos estudantes.

Assim, este eixo analítico propõe refletir sobre a legitimidade das práticas leitoras contemporâneas e sobre o papel da escola na mediação entre os repertórios juvenis e a leitura literária, compreendendo a diversidade de suportes e linguagens como possibilidade pedagógica para o fortalecimento da formação leitora.

A análise deste eixo evidencia que o engajamento dos estudantes nas práticas leitoras não pode ser compreendido apenas como uma questão metodológica, mas como um fenômeno atravessado por fatores culturais, geracionais e institucionais. As falas da roda de conversa revelam uma percepção coletiva de que a formação leitora no Ensino Médio se realiza em um cenário de tensões, no qual a escola precisa disputar atenção, sentido e permanência frente a múltiplas formas de entretenimento e informação.

E4 sintetiza esse panorama ao responder sobre a relação dos alunos com a leitura:

É muito difícil, se a gente for direcionar essa mesma pergunta que você fez aí no início da conversa, eu acho que dificilmente, numa sala de 20 alunos ali, a gente vai conseguir, talvez, 5, que tenha esse hábito de leitura estabelecido. Então, essas estratégias que a gente utiliza ali na escola, ela é muito importante para fortalecer esses, talvez, 5 alunos que nós temos, e estimular aqueles que não têm esse hábito estabelecido, que sejam estimulados para entrar nessa prática, porque, independente da leitura isolada, a leitura, eu acho que ela faz parte de um contexto, a leitura, ela auxilia em muitas competências e estimula muitas habilidades dos alunos, de forma geral. Então, eu pensaria dessa forma. (E4, roda de conversa, 2025).

A fala não se limita a uma constatação pessimista: ela revela uma compreensão estratégica da escola como espaço de sustentação e ampliação do hábito leitor. Ao reconhecer que apenas uma minoria dos alunos chega ao Ensino Médio com práticas leitoras consolidadas, E4 explicita que os projetos da escola não podem ser pensados apenas como incentivo, mas como reconstrução de trajetórias leitoras.

Nesse sentido, a formação de leitores exige continuidade, permanência e intencionalidade pedagógica. Como afirma Chambers (2023), a leitura se fortalece nas conversas sobre livros, nas trocas e na circulação de experiências leitoras:

Foi por meio do que outras pessoas nos contaram sobre suas leituras, e pelo que nós mesmos dizíamos sobre as nossas, que acreditamos ter descoberto o cerne da questão. Um certo tipo de conversa nos deu a informação de que precisávamos, a energia, o ímpeto e a vontade de explorar além de nossos limites familiares. (Chambers, 2023, p. 21)

A escola, portanto, assume o papel de comunidade leitora, onde a leitura não é atividade isolada, mas experiência compartilhada. Essa perspectiva dialoga com a BNCC (2018), que compreende a leitura como prática social, vinculada à construção de sentidos, à ampliação de repertório cultural e à participação crítica na vida pública. O engajamento leitor, nesse sentido, depende da criação de ambientes em que o texto circule como experiência viva.

Outro ponto central da discussão refere-se à necessidade de aproximar o acervo dos interesses juvenis. A mediação não se limita à oferta de livros: envolve escuta, negociação e equilíbrio entre repertório cultural e exigência formativa. Chambers (2007, p. 31) defende que os estudantes devem participar ativamente da seleção dos livros: “Si los libros de una escuela van a representar las necesidades de su comunidad, la responsabilidad de la selección nunca debería recaer en una sola persona. Y los niños deberían ayudar.”

Na Escola Carolina de Jesus, essa participação se materializa nas listas de sugestões elaboradas pelos alunos, mecanismo que promove pertencimento e responsabilidade compartilhada. E5 descreve esse movimento de forma detalhada:

E uma das formas, talvez, seja fazer o que a gente costuma fazer já na escola, que é chamar uma coisa bacana que foi feita esse ano, que eu achei interessante. Porque, assim, dá voz e vez para eles, e a gente talvez não vai atender 100%, mas já vai ter esse equilíbrio de manter os clássicos, manter aquilo que é necessário, de fato, e também contribuir para que eles também tenham essa oportunidade de escolher, ou até de se encontrarem na leitura que gostam... Então, acho que é o equilíbrio mesmo. (E5, roda de conversa, 2025).

A noção de equilíbrio é recorrente: trata-se de articular prazer e exigência, entretenimento e formação, escolha e responsabilidade. A leitura escolar não pode ser reduzida a consumo de *best-sellers*, mas também não pode ignorar os repertórios juvenis. O engajamento nasce dessa negociação pedagógica. E4 amplia essa discussão ao propor estratégias de visibilidade do acervo: “Porque a gente chega na escola praticamente a primeira imagem que a gente vê são os livros... mas os livros ficam ali parados... talvez se o professor, dentro de sala,

olha, hoje eu vou compartilhar com vocês essa obra que talvez estimula fazer a leitura...” (E4, roda de conversa, 2025).

Aqui emerge o professor como articulador. Pennac (2008, p. 110) descreve o professor-leitor como aquele que aproxima o estudante do livro sem impor obrigação, criando vínculos afetivos com a leitura: “Uma só condição para reconciliar-se com a leitura: não pedir nada em troca... Ler e esperar. Não se força uma curiosidade, desperta-se.” Essa concepção desloca a leitura do campo da tarefa para o campo da experiência. O professor atua como mediador que apresenta, sugere, compartilha, e depois recua, permitindo que o aluno construa autonomia. A fala de E6 sintetiza o esforço institucional: “Então, nesse sentido, somos muito ricos... dar espaço, ceder tempo na nossa aula... eles sentaram no chão e deitaram... não tinha nada além daquilo que está lá todos os dias... somos ricos. Mas podemos melhorar, é claro” (E6, roda de conversa, 2025).

A riqueza mencionada não se refere a recursos materiais extraordinários, mas à capacidade de transformar o cotidiano em experiência significativa. A criatividade pedagógica aparece como fator decisivo: não é a quantidade de livros que garante o engajamento, mas a qualidade das mediações.

Assim, esta análise revela que o engajamento leitor depende de três dimensões interligadas: acervo acessível e negociado com os estudantes; mediação docente intencional; tempo protegido para leitura; construção de prazer e pertencimento; e leitura como prática social compartilhada. Nesse contexto, a escola emerge como território de resistência cultural, onde o ato de ler precisa ser defendido, cultivado e reinventado cotidianamente.

Desde o início da escuta, os participantes apresentaram como obstáculo comum aos projetos de leitura o impacto das mídias digitais no modo como os jovens se relacionam com o tempo, a atenção e o esforço cognitivo, aspecto que pode ser compreendido à luz de Petit (2008), ao destacar que a relação com a leitura depende de condições culturais e experiências significativas. O participante E3 traz a seguinte observação em relação ao que considera o maior desafio atual relacionado ao desenvolvimento da leitura entre os estudantes do Ensino Médio:

O maior desafio para mim é competir com uma máquina que entrega para esse menino um conteúdo muito rápido e que ele vai ter acesso a muitos conteúdos um atrás do outro. E a leitura vai ao contrário a esse tipo de movimento porque ela é contemplativa para poder ler, então eu não vou ter um acesso à informação rápida. O meu cérebro não vai ser massageado o tempo todo. Algumas partes do livro vão ser maçantes e isso faz parte do processo, como faz parte da vida também. A gente encara o livro como esse reflexo do que é a vida. A gente está tendo o desafio porque a rede social tem entregado para a gente uma absoluta certeza de que a vida é essa coisa rápida que acontece

assim, como se fosse de hoje para daqui a pouco, de hoje para amanhã. Então, o meu maior desafio é esse, é colocar esses jovens hoje dentro dessa ação, desse estado contemplativo para poder adquirir mais e mais dentro dessa leitura. Eu acho que esse é o que eu posso contribuir. (E3, roda de conversa, 2025).

Conforme observado nas falas, as redes sociais impõem um ritmo acelerado de obtenção de informações, marcado pelo imediatismo, pela fragmentação e pela busca constante por estímulos rápidos. Nesse cenário, a leitura longa e contemplativa passa a ser percebida como atividade exigente, que demanda concentração e permanência.

Contudo, a análise desses apontamentos não pode se limitar à crítica do comportamento juvenil. O fenômeno não é individual, mas social, pois trata-se de uma reorganização cultural da experiência do tempo e da atenção que atravessa gerações, inclusive os adultos, em consonância com a compreensão de leitura como prática social defendida por Kleiman (2005). A escola, portanto, enfrenta um desafio que não criou, mas que precisa administrar cotidianamente. E3 ainda complementa:

A gente precisa continuar com o movimento de não utilização do celular dentro da sala de aula. Eles precisam entender que existe o tempo que eles vão fazer isso em casa ou em outros espaços, mas a escola é um outro espaço. A escola precisa, em alguns momentos, ser um espaço arcaico, porque eles precisam lidar com esse tempo que eles não estão sendo hiperestimulados. A escola precisa mostrar que eles precisam ler código, interpretar esse código. A gente é baseado em leitura, né? A gente é baseado? Não. A gente é feito, a gente faz tudo com linguagem. Sem linguagem, esse mundo aqui não existe. Tudo que existe só existe porque existe linguagem antes. Então esses meninos precisam entender essa linguagem de uma forma mais crítica. (E3, roda de conversa, 2025).

Esse diagnóstico aparece quando E3 reconhece a complexidade de “capturar” a atenção da geração atual e a dificuldade de definir o que, de fato, os mobiliza, sobretudo pela exposição a uma multiplicidade de temas e estímulos:

Então, Cláudia, eu até ia fazer um complemento na questão anterior. A geração atual, ela é complexa, porque acaba que é difícil definir algo que de fato chama a atenção deles. E eu acho que isso é uma característica muito própria dessa geração. E eu não digo que isso seja positivo. Acaba que eles têm acesso a uma multiplicidade de assuntos, e acaba que existe uma certa dificuldade de organização. Até não sei se essa seria a melhor palavra. (E4, roda de conversa, 2025).

Na mesma direção, E5 reforça a percepção do imediatismo e da dificuldade de escolha, conectando esse quadro à perda de atratividade dos clássicos para parte dos estudantes:

Eu vou dar continuidade. Porque enquanto E4 comentou sobre essa situação, eu também percebo isso. É uma geração muito imediatista, com muitas informações, que eles têm até uma certa dificuldade para fazer algumas escolhas, no sentido de definir até a questão do que eu gosto. Eu percebo isso. (...) E aí a gente percebe que, para os clássicos, nem todos chamam atenção, como chamavam para nós, na nossa época. (E5, roda de conversa, 2025).

Conforme evidenciado pelas entrevistadas nas últimas falas destacadas, a leitura contemplativa e profunda, elemento essencial para o desenvolvimento de competências interpretativas e pensamento crítico, demanda um estado de atenção que compete diretamente com o ritmo frenético de estímulos das telas, contribuindo para a dificuldade de participação plena nos projetos de leitura.

A Lei Federal nº 15.100 (Brasil, 2025), ao limitar o uso indiscriminado de celulares no ambiente escolar, não visa excluir a tecnologia do processo educativo, mas reorganizar o tempo e o espaço da escola para que as experiências de aprendizagem.

Entretanto, a própria existência dessa legislação revela uma contradição, já que a escola passa a assumir a responsabilidade de regular práticas digitais que extrapolam seu alcance. A proibição do celular organiza o espaço escolar, mas não resolve a cultura de hiperconectividade fora dele. Existe, portanto, o risco de se atribuir à instituição escolar a tarefa de compensar sozinha um problema que é social, familiar e econômico.

Esse limite aparece quando os participantes deslocam o foco do “celular” para as barreiras estruturais e sociais que atravessam a formação do hábito de leitura, como enfatiza E3:

Sim, sim. Estruturalmente falando, os nossos alunos vêm de realidades muito complicadas. Estabelecer hábito de leitura em alunos que não têm hábito de estudo, desde pequenos, é muito difícil. O que a gente faz dentro da escola pública, seja qual escola for, é um milagre. O aluno não tem espaço dentro de casa, um espaço confortável para ler. O aluno não é estimulado a ter um raciocínio crítico. Então, é muito complicado que a gente consiga fazer com que o hábito de leitura seja o que os nossos planos mostram tanto para a gente. (...) na prática, a gente observa todas essas barreiras. Eu coloco muita barreira estrutural porque é o que eu mais observo. (E3, roda de conversa, 2025).

Já E4, confirma essa leitura ao reconhecer simultaneamente barreiras culturais, sociais e estruturais e o peso que o engajamento discente tem na efetivação da proposta:

É o que E3 disse. Existem barreiras culturais, existem barreiras sociais, existem barreiras estruturais também. Existem todas essas. (...) a proposta é feita por um objetivo. E para que aquele objetivo seja atingido, tem um

personagem que é absolutamente fundamental, que no nosso caso é o estudante. (E4, roda de conversa, 2025).

Ademais, a inclusão de exceções para usos pedagógicos e de acessibilidade demonstra que a lei pretende garantir um equilíbrio entre proteção e inovação, permitindo que a tecnologia seja integrada ao currículo de forma planejada e orientada, e não como fator de dispersão. Essa perspectiva é coerente com a discussão sobre literacia digital e cidadania que permeia a BNCC (Brasil, 2018), segundo a qual as tecnologias devem ser utilizadas como ferramentas que ampliem as possibilidades de leitura, de produção e de interação crítica, sem comprometer as práticas de compreensão profunda do texto.

Os participantes da roda de conversa demonstram que percebem a necessidade de inserir também o digital. O participante E6 destaca a necessidade de incluir no projeto Sarau Poético o uso do digital, “em relação ao Sarau, eu acho que talvez pudéssemos pensar, é uma proposta para o próximo ano, em uma forma de incluir mais o digital, de mostrar para eles que essa ferramenta pode ser aplicada também” (E6, roda de conversa, 2025).

O participante E4 destaca que a escola já se encontra inserida em um contexto digital, mas que este exige cautela, intencionalidade e domínio por parte do professor:

A questão do meio eletrônico é algo muito preocupante, realmente, né? Então, ele precisa, a gente precisa ficar muito atento quanto a isso. Isso não quer dizer que a gente não vai utilizar, né? Porque lá na nossa escola a gente vê com clareza, todas as salas têm toda multimídia à disposição, tem projetor instalado, tem lousa digital, tem televisão, tem tudo funcionando, tem sala de informática, tem tudo. Mas a gente precisa ficar atento com aquilo que E3 mencionou, né? Acaba que existem algumas estratégias nas quais a leitura faz parte fundamental e exige estratégias clássicas, né? Então, eu acho que é importante que a gente tenha esse olhar também. É nesse sentido. (E4, roda de conversa, 2025).

Complementando, E4 ainda contribui sobre a necessidade de manter o foco e o compromisso com a aprendizagem:

Então, eu defendo, vocês sabem muito bem disso, eu acho que as questões inovadoras são sempre muito bem-vindas. Foi mencionado trazer a questão das tecnologias do Sarau, acho muito interessante, mas eu defendo essencialmente que a gente faça o básico bem-feito. Então, até por conta de fazer o básico bem-feito, facilita nesse processo de integração. Uma coisa que, eventualmente, para a E6, ela é muito tranquila, talvez não pode ser tão tranquilo para o professor de outro conteúdo. Então, eu acho que na hora da construção do projeto, a gente precisa ser muito responsável com a operacionalização. Olha, será que o professor de português vai conseguir colocar na prática da mesma forma que o professor de química vai conseguir? Então, eu acho que a gente precisa ficar muito atento com esses detalhes, porque a construção do projeto, ela exige esse olhar prático, né? Não adianta

a gente elaborar um documento que, formalmente, ele fica perfeito, que, na prática, a gente não vai conseguir concluir, né? Então, a gente precisa construir algo que a gente vai ter um indicativo muito claro que a gente vai conseguir executar ele na prática, né? E essa execução na prática, ela tem que gerar engajamento nos alunos, e esse engajamento nos alunos, ele tem que ser gerado porque a gente vai estar acrescentando para a aprendizagem deles, né? A gente precisa ter esse olhar diferenciado, a gente precisa trabalhar com a linguagem dos alunos, a gente precisa, sem dúvida nenhuma. Agora, a gente precisa também não deixar de ter em mente que a gente é uma instituição educacional, e que aquilo que a gente está executando precisa ter esse olhar, ter essa razão. Então, eventuais adequações, penso eu, seria nesse sentido. (E4, roda de conversa, 2025).

Isso aponta que os projetos de leitura operam em um cenário de tensão permanente entre a necessidade de implementar a inovação nos processos de leitura e proteção pedagógica e controle institucional, exigindo da escola equilíbrio delicado entre autoridade educativa e construção de autonomia discente.

Outro aspecto importante de ser abordado indica que a leitura, enquanto prática formativa, entra em conflito direto com a cultura da velocidade, o que reforça a perspectiva de Cosson (2006), ao destacar que a formação do leitor exige condições de permanência, mediação e continuidade. A dificuldade não é apenas metodológica, mas estrutural: trata-se de formar sujeitos capazes de sustentar atenção, tolerar frustração e elaborar sentidos, competências que a leitura literária mobiliza de maneira intensa.

Essa disputa por equilíbrio entre clássico e contemporâneo, entre desejo discente e intencionalidade pedagógica, aparece reiteradamente nas falas, em consonância com Cosson (2006), ao propor percursos de leitura que articulem ampliação de repertório e identificação do leitor. Nesse sentido E3 reforça a inviabilidade material de acompanhar o “inédito” e, ao mesmo tempo, a necessidade de ancoragem histórica:

Eu acho que atrelar os livros que a gente adquire com o que eles veem, com o que eles vivem, assim como o que E4 disse, é muito difícil. A gente está passando por um momento muito imediatista, a gente passa por essa coisa do inédito é muito bom e não tem como ficar comprando o inédito sempre, porque a gente não tem recurso e nem know-how para isso e mesmo se tivesse, é inviável. (...) a gente precisa usar um clássico para explicar às vezes um tempo que a gente vive hoje é essencial para que esse menino tenha uma educação crítica bem elaborada, bem ancorada, então a gente tem que ter esse jogo de cintura tem que ter esse equilíbrio. (E3, roda de conversa, 2025).

A fala de E2 acrescenta outra camada crítica: além do imediatismo, há fragilidade de criticidade para “ler a realidade” e resistir ao consumismo de novidades, colocando para a escola a tarefa de orientar, problematizar e “monitorar” escolhas:

Igual já falaram anteriormente os nossos jovens hoje recebem muitas informações principalmente porque eles vivem em um período midiático e infelizmente às vezes falta até uma falta de leitura neles para eles não ler livro, mas ler a realidade concreta do que está sendo proposto falta às vezes criticidade porque eles querem consumir tudo aquilo que está sendo proposto midiaticamente e pode levar até a questão do consumismo, querendo sempre obras novas, então parte de nós, professores coordenadores, supervisores é ajudar esses alunos na leitura crítica sobre isso é viável? é viável ter essa nova obra? será que aqui a gente tem já não realiza um bom suporte? (E2, roda de conversa, 2025).

Os relatos indicam, ainda, que os efeitos desse cenário não são homogêneos. Alguns alunos já demonstram avanços na construção do hábito leitor, enquanto outros enfrentam dificuldades significativas, inclusive emocionais. Essa constatação é reforçada quando o participante E6 menciona um episódio em que um estudante entrou em crise de ansiedade durante um momento de leitura, revelando que o desafio não se limita à técnica de ler, mas envolve dimensões subjetivas relacionadas à permanência, ao silêncio e à auto-regulação: “ter um outro aluno tendo uma crise de ansiedade, porque, segundo ele, ele era o único que não sabia ficar muito tempo com o livro. Aí eu vou dizer, peraí que eu vou te ensinar então. O segredo é entrar no livro” (E6, roda de conversa, 2025).

A discussão avança, então, para a dimensão cultural e social da leitura. Os entrevistados apontam que muitos estudantes provêm de contextos familiares em que o hábito de ler não é valorizado, o que cria uma ruptura entre cultura escolar e cultura doméstica. Esse cenário dialoga diretamente com a concepção de letramento proposta por Soares (2004), que compreende a leitura como prática social construída em ambientes de circulação da escrita. Para a autora, o sujeito leitor se forma não apenas na escola, mas em redes culturais que legitimam o texto como objeto de valor. A fala de E1 sintetiza essa tensão: “É uma questão cultural que a escola oferece, que a escola incentiva, mas que não tem esse retorno da família. Então, essas crianças crescem com isso, não adianta só a escola, se o tempo que eles estão em casa eles não recebem incentivo nenhum” (E1, roda de conversa, 2025).

Essa crítica é ampliada quando E1 exemplifica a resistência familiar desde os anos iniciais, sugerindo que o problema é estrutural e cumulativo:

Se eu falar a questão que eu vejo como cultural, porque essa questão da leitura, ela começa lá nos anos iniciais, muito forte. Maletinha de leitura, projeto... (...) e a gente vê, assim, triste, como os pais não dão a menor atenção a isso, e às vezes se declaram em reunião mesmo que essa maletinha é um saco, que não tem tempo para ler com criança em casa. (...) de pais me procurarem para

falar para de mandar esse negócio de leitura para casa toda semana, que está complicado. (E1, roda de conversa, 2025).

Um primeiro desafio então é o destacado pelos participantes está na fragilização da mediação familiar nos anos iniciais, etapa em que, em geral, se formam as primeiras memórias afetivas e rotinas de leitura. A fala de E1 explicita que, mesmo quando a escola cria estratégias (como “maletinha de leitura”), a ausência de corresponsabilidade familiar pode comprometer a continuidade do hábito:

Se eu falar a questão que eu vejo como cultural, porque essa questão da leitura, ela começa lá nos anos iniciais, muito forte. Maletinha de leitura, projeto... A Cláudia dá aula para educação infantil, e a gente vê, assim, triste, como os pais não dão a menor atenção a isso, e às vezes se declaram em reunião mesmo que essa maletinha é um saco, que não tem tempo para ler com criança em casa. O ano passado eu trabalhei com quatro turmas fundamental, e eu tive muitas reclamações, que é triste de relatar, mas de pais me procurarem para falar para de mandar esse negócio de leitura para casa toda semana, que está complicado. Então, assim, é uma questão cultural que a escola oferece, que a escola incentiva, mas que não tem esse retorno da família. Então, essas crianças crescem com isso, não adianta só a escola, se o tempo que eles estão em casa eles não recebem incentivo nenhum. (E1, roda de conversa, 2025).

Essa percepção se articula ao entendimento de Soares (2004) sobre letramento como prática social: sem ambientes de circulação da escrita e sem adultos que validem a leitura como valor cultural, os estudantes tendem a chegar à escola com repertório reduzido, vocabulário restrito e pouca familiaridade com narrativas, o que amplia o trabalho da escola e tensiona a expectativa de resultados rápidos. Quando o ambiente familiar não oferece ou não abraça as experiências de circulação da escrita, a instituição escolar passa a assumir o papel de introduzir o estudante no universo letrado, funcionando como principal território de contato com livros, narrativas e práticas de leitura.

A entrevistada E5 reforça a barreira doméstica e o impacto negativo quando, além de não incentivar, a família chega a reprimir a prática:

“(...) às vezes você vai tentar fazer esse incentivo, só que ela tem uma barreira já, porque não é trabalhada em casa, não é valorizada, (...) às vezes vai até reprimir. (...) além de não incentivar, mas falar que não é importante, que é bobeira, então, assim, acaba que o aluno vai dispersando.” (E5, roda de conversa, 2025).

Nesse contexto, a escola assume papel ampliado de se tornar espaço de compensação cultural, criando condições de letramento que não estão disponíveis em outros ambientes. E é nessa perspectiva que Soares (2004) afirma que a instituição escolar precisa funcionar como

território de práticas de leitura significativas, capazes de produzir pertencimento à cultura escrita. É exatamente esse movimento que os projetos analisados buscam realizar.

Diante dessa ausência de referências leitoras no ambiente doméstico, emerge no discurso dos participantes a importância do exemplo dos educadores como referência cultural. E6 afirma: “O exemplo arrasta. Não adianta eu querer que os meus alunos leiam X livros por mês se eu não levo nada daquilo que eu leio para eles” (E6, roda de conversa, 2025). Essa fala desloca a discussão para o plano ético-profissional. O professor leitor não apenas ensina leitura, ele encara a leitura como prática cultural legítima. Soares (2004) destaca que o letramento se sustenta em comunidades de leitores; nesse sentido, a escola precisa se assumir como comunidade leitora ativa.

Outro ponto recorrente no eixo refere-se à preferência dos alunos por obras contemporâneas em detrimento dos clássicos. Os entrevistados não interpretam isso como recusa absoluta, mas como desafio de mediação. E3 defende o equilíbrio entre repertórios: “Mostrar pra ele que o clássico é muito importante, o contemporâneo também é muito importante, mas existe um diálogo” (E3, roda de conversa, 2025). A fala aponta para a necessidade de trabalhar intertextualidade, adaptações cinematográficas e conexões culturais como estratégia de aproximação. Tal encaminhamento reforça a leitura como prática viva, conectada à experiência dos estudantes. Nesse contexto, E4, inclusive, sugere estratégias institucionais concretas para aproximar linguagens e estimular a curiosidade, utilizando mídias derivadas de obras literárias:

tem aqueles horários principalmente no almoço então talvez na hora do almoço apresentar algum filme que tenha origem em alguma obra também é uma forma de estímulo esses momentos são interessantes (...) esse momento de reflexão gera essa possibilidade também. (E4, roda de conversa, 2025).

A discussão culmina na noção de dedicação, apresentada por E4 como eixo central da formação leitora: “Estudar exige dedicação. E a leitura, eu acho que é um dos pontos aonde essa dedicação fica mais evidente” (E4, roda de conversa, 2025). Desmurget (2024) argumenta que a construção da atenção prolongada é um processo educacional, e não um atributo natural. A leitura literária, nesse sentido, constitui um exercício de resistência ao imediatismo digital.

Os participantes relatam avanços concretos quando apontam que alunos formando filas para ler livros apresentados por colegas, crescimento do interesse por obras e maior envolvimento em projetos culturais. Esses sinais indicam que os projetos não são simbólicos, eles produzem efeitos formativos reais. Ao mesmo tempo, as falas mostram que essas

potencialidades convivem com limites materiais, já que a escola não consegue responder ao “consumo do inédito” no ritmo das redes sociais, o que reforça a necessidade de projetos sustentáveis e de escolhas mediadas, e não apenas reativas ao gosto momentâneo.

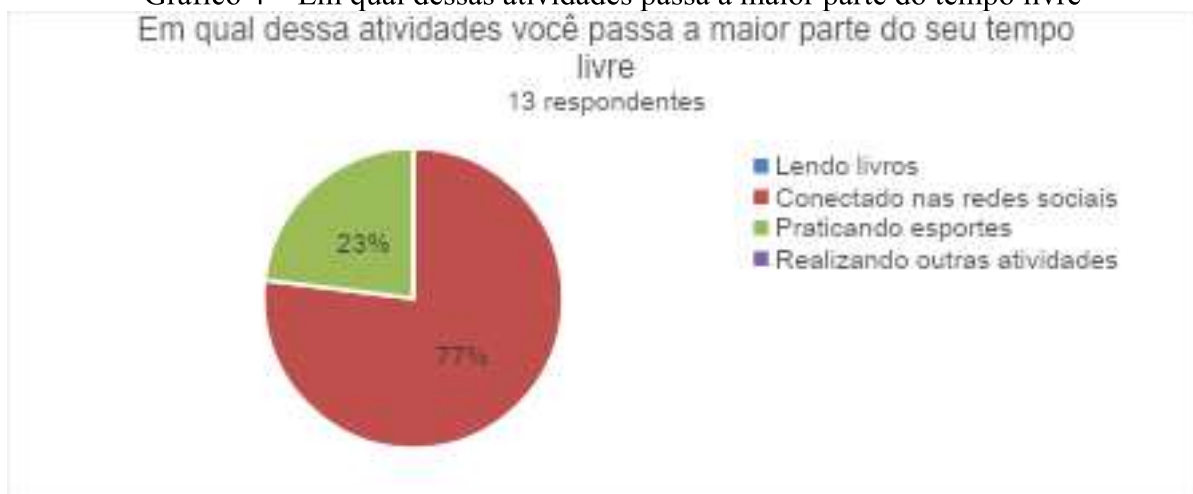
A fala final de E6 destaca que “A leitura salva vidas... a leitura nos confere dignidade” (E6, roda de conversa, 2025). Nesse sentido, a síntese mais potente deste eixo aparece quando E3 diz que “Mostrar pra ele que o clássico é muito importante, o contemporâneo também é muito importante, mas existe um diálogo” (E3, roda de conversa, 2025). Essa afirmação expressa a concepção de leitura como instrumento de emancipação e construção identitária. Em consonância com Soares (2004), a leitura é compreendida como prática que amplia horizontes culturais e produz pertencimento social.

Por fim, E4 amplia a perspectiva institucional de que “a leitura é algo que precisa estar inserido na nossa prática... nossa prática como instituição” (E4, roda de conversa, 2025). Assim, a escola é concebida como território de leitura: um espaço em que todos devem se assumir como leitores, compartilhando responsabilidades e criando novas referências culturais para os estudantes. Os projetos analisados, portanto, configuram-se como políticas internas de formação leitora, capazes de tensionar desigualdades culturais e produzir experiências significativas com a linguagem escrita.

Os dados do questionário aplicado aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio em Tempo Integral permitem aprofundar a compreensão das percepções docentes discutidas no Eixo 6. O perfil etário revela um grupo concentrado entre 17 e 18 anos, faixa correspondente à etapa final da educação básica, momento em que se intensificam pressões acadêmicas, decisões profissionais e disputas por atenção no cotidiano juvenil.

Quando questionados sobre a atividade que ocupa a maior parte do tempo livre, 10 dos 13 estudantes indicaram o uso de redes sociais, enquanto apenas 3 apontaram a prática de esportes, e nenhum declarou a leitura como atividade predominante, como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Em qual dessas atividades passa a maior parte do tempo livre
Em qual dessas atividades você passa a maior parte do seu tempo livre



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse dado não pode ser interpretado de forma moralizante, mas como evidência de uma reorganização cultural da experiência juvenil, marcada pela centralidade das telas.

Essa constatação dialoga diretamente com a análise de Desmurget (2024), que demonstra que a hiperestimulação digital altera padrões de atenção e reduz a tolerância ao esforço cognitivo prolongado. A leitura literária, por exigir permanência, silêncio e elaboração interna, passa a competir com ambientes digitais baseados em recompensas imediatas. O dado do questionário confirma que o desafio descrito pelos professores não é percepção isolada, mas reflexo de uma transformação estrutural no modo como os jovens se relacionam com o tempo e a concentração.

Contudo, o levantamento revela um aspecto relevante: nenhum aluno afirmou “não ler livros no tempo livre”. Isso indica que a leitura não está ausente do universo juvenil, mas ocupa posição secundária. O problema central não é a inexistência de leitura, mas sua fragilidade como prática contínua.

Sob a perspectiva de Soares (2004), esse cenário pode ser interpretado como um processo de letramento irregular: os estudantes mantêm contato com textos, mas não consolidam práticas estáveis de circulação na cultura escrita. A escola, nesse contexto, assume papel de compensação cultural, oferecendo experiências leitoras que não encontram sustentação suficiente fora do ambiente escolar.

Essa função compensatória aparece implicitamente nas falas docentes do Eixo 7, quando os profissionais reconhecem que a escola precisa “segurar” o hábito leitor que não é sustentado socialmente. Os dados dos alunos confirmam essa percepção: a disputa pelo tempo livre é desigual, e a leitura precisa ser intencionalmente protegida para sobreviver no cotidiano juvenil.

Ao serem questionados sobre os gêneros literários que mais gostam e o formato que costumam acessá-los, percebe-se que as respostas evidenciam uma preferência significativa dos estudantes pelo formato impresso, especialmente para gêneros como fantasia, aventura, romance e mistério, suspense e drama, ao passo que os clássicos da literatura não foram assinalados por nenhum aluno, como demonstra o Gráfico 5.

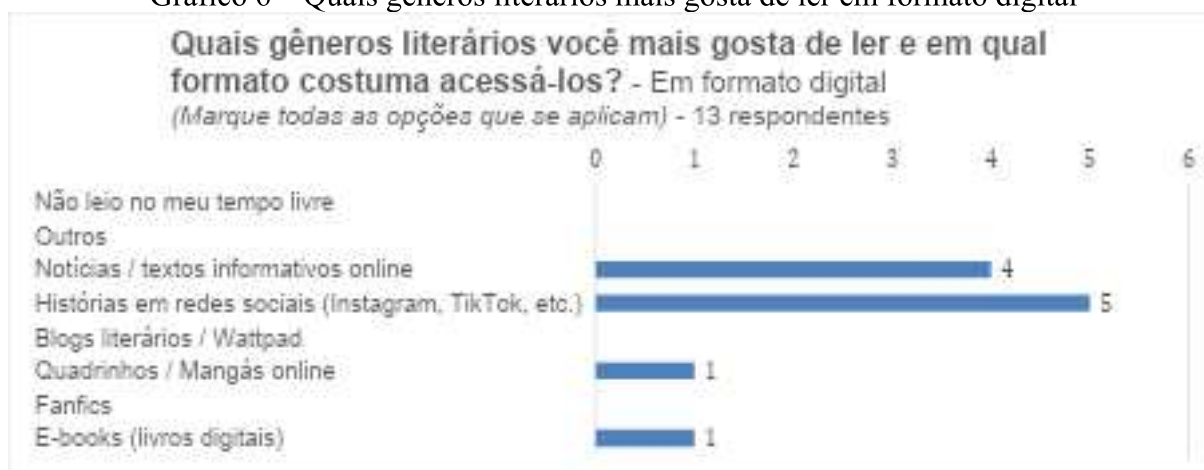
Gráfico 5 – Quais gêneros literários mais gosta de ler em formato impresso



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No formato digital, destacam-se as histórias veiculadas em redes sociais e os textos informativos *online*, o que indica que os estudantes mantêm práticas de leitura em seu cotidiano, ainda que nem sempre as reconheçam como leitura literária ou como parte de sua formação escolar, conforme mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Quais gêneros literários mais gosta de ler em formato digital



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa constatação quantitativa encontra ressonância direta nas análises do Eixo 1, em que os profissionais da escola reconhecem que os estudantes apresentam maior engajamento quando as leituras dialogam com seu universo cultural, linguagens contemporâneas e experiências de vida. As falas dos docentes reforçam que o distanciamento em relação aos clássicos não decorre, necessariamente, de rejeição à leitura, mas da ausência de mediações progressivas e contextualizadas, capazes de aproximar esses textos de realidades juvenis.

Nesse sentido, confirma-se o que defendem Cosson (2006) e Colomer (2007) ao afirmarem que a formação do leitor literário pressupõe percursos graduais, nos quais a literatura juvenil e contemporânea pode funcionar como porta de entrada para obras mais complexas, evitando rupturas bruscas entre gosto, repertório e exigências escolares.

A análise da roda de conversa indica, ainda, que os próprios professores reconhecem o desafio de equilibrar clássicos e obras contemporâneas, conforme explicitado por E3 ao defender a necessidade de “jogo de cintura” entre textos do cânone e leituras que os alunos reconhecem como próximas. Essa perspectiva dialoga diretamente com os dados do questionário, pois a ausência de marcação dos clássicos indica que, quando esses textos não são mediados de forma sensível e contextualizada, tendem a ser percebidos como distantes, difíceis ou desinteressantes. Assim, a preferência declarada pelos estudantes por gêneros narrativos mais próximos da cultura midiática reforça a importância da mediação docente como elemento central no processo de aproximação entre o aluno e o patrimônio literário.

No que se refere ao formato digital, os resultados do questionário revelam que os estudantes acessam narrativas e textos principalmente por meio das redes sociais, o que se articula às reflexões apresentadas nos Eixos 2 e 3. Os professores reconhecem que a cultura digital constitui o “habitat natural” dos adolescentes e que, longe de ser um obstáculo absoluto à leitura, pode funcionar como ponte para o desenvolvimento do interesse leitor, desde que utilizada de forma crítica e orientada. As falas de E6, ao mencionar filmes, redes sociais e referências do TikTok como estratégias de aproximação com os livros, reforçam que a leitura contemporânea se constrói em diálogo com múltiplos suportes e linguagens, conforme orientam a BNCC (Brasil, 2018) e o CRMG (Minas Gerais, 2020).

Nesse contexto, a leitura de histórias em redes sociais, embora frequentemente desvalorizada no espaço escolar, pode ser compreendida como prática legítima de letramento, que mobiliza competências de interpretação, identificação e produção de sentidos. Tal compreensão amplia o conceito de leitura literária e permite que a escola reconheça essas práticas como ponto de partida para o aprofundamento do repertório cultural, evitando uma postura normativa que desconsidere as experiências reais dos estudantes.

Além disso, os dados do questionário ganham densidade interpretativa quando relacionados às condições institucionais analisadas no Eixo 3. A organização dos cantinhos de leitura, das minibibliotecas em sala e da circulação dos livros pelos corredores revela uma tentativa concreta da escola de aproximar o livro do estudante, favorecendo o contato com gêneros narrativos que despertam maior interesse. Nesse sentido, a preferência pelo formato impresso, evidenciada no questionário, pode ser compreendida também como resultado dessas estratégias institucionais de acesso e visibilidade do livro físico, mesmo em um contexto marcado pela presença intensa das tecnologias digitais.

Dessa forma, essa análise indica que a relação dos estudantes com os gêneros literários e os formatos de leitura não é marcada pela ausência de práticas leitoras, mas por formas específicas de acesso, identificação e reconhecimento da leitura. A baixa adesão aos clássicos aponta para a necessidade de fortalecer estratégias de mediação que articulem repertórios juvenis, práticas digitais e leitura literária escolar, construindo percursos formativos progressivos e significativos. Assim, os dados do questionário, articulados às análises dos eixos da roda de conversa, reforçam que o desafio central não reside em “fazer o aluno gostar de ler”, mas em criar condições pedagógicas, institucionais e culturais para que ele se reconheça como leitor, ampliando gradativamente seu repertório e sua autonomia leitora.

Ao serem questionados sobre fatores que desestimulam a leitura, as respostas indicam que o uso frequente de celular e redes sociais foi apontado como o principal fator que desestimula a leitura (6 alunos), seguido da falta de identificação com os temas dos livros sugeridos (4 alunos). Em menor proporção, aparecem a falta de tempo e a preferência por outras formas de aprendizagem, como vídeos e podcasts, conforme evidencia o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Fatores que desestimulam a leitura



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

À primeira vista, a centralidade do uso das tecnologias digitais poderia ser interpretada como um elemento concorrente direto da leitura. No entanto, essa compreensão se mostra limitada quando os dados quantitativos são articulados às análises qualitativas construídas a partir da roda de conversa. Conforme destaca Petit (2008), o afastamento dos jovens da leitura não se explica exclusivamente pela presença das telas, mas sobretudo pela ausência de experiências leitoras significativas, capazes de produzir identificação, pertencimento e sentido.

Essa interpretação é reforçada pelas falas dos profissionais da escola, especialmente no Eixo 1, ao reconhecerem que muitos estudantes demonstram resistência quando as leituras propostas não dialogam com suas vivências, linguagens e repertórios culturais. E3, por exemplo, explicita que o “desconforto” do aluno diante do texto está frequentemente associado ao vocabulário distante, às práticas desconhecidas e à sensação de que a leitura não conversa com sua realidade. Assim, a tecnologia aparece menos como causa isolada do desinteresse e mais como refúgio simbólico, ocupado quando a leitura escolar não se apresenta como experiência envolvente.

Nesse sentido, a falta de identificação com os temas dos livros sugeridos, apontada pelos estudantes, revela um elemento central do problema: quando a leitura é percebida como imposição curricular descolada do universo juvenil, tende a assumir caráter obrigatório e instrumental, afastando-se da fruição e da curiosidade. Esse aspecto é amplamente discutido por Cosson (2006), ao alertar que práticas de leitura excessivamente normativas podem transformar o texto literário em mero objeto de avaliação, esvaziando sua potência formativa.

As análises do Eixo 2 contribuem para aprofundar essa compreensão, ao evidenciarem que projetos como a ficha de leitura, embora reconhecidos como importantes, correm o risco de se reduzir a “complemento de nota” quando não acompanhados de intencionalidade pedagógica clara e de estratégias de mediação que valorizem interpretação, debate e expressão criativa. A fala de E1 é elucidativa ao apontar que, em algumas disciplinas, a leitura se limita a um “textinho com perguntas”, sem exploração mais aprofundada, o que pode reforçar a percepção discente de que ler é apenas cumprir uma tarefa escolar.

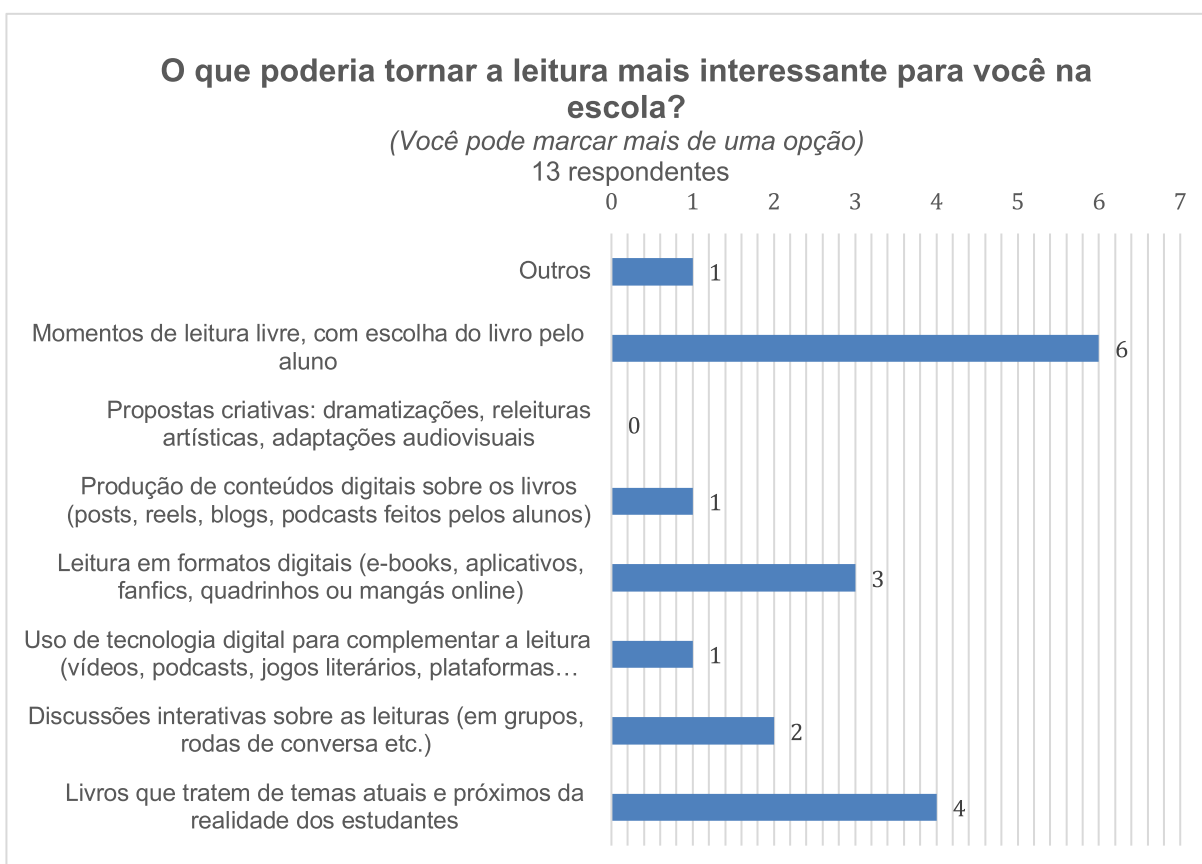
Além disso, os dados do questionário dialogam diretamente com o Eixo 3, que evidencia limitações estruturais e institucionais que impactam o engajamento dos estudantes. A ausência de um profissional específico para mediação na biblioteca e as restrições de uso do espaço contribuem para que a leitura, muitas vezes, não se constitua como prática cotidiana prazerosa, mas como atividade pontual, vinculada a projetos ou avaliações. Nesse contexto, o celular e as redes sociais, por serem acessíveis, dinâmicos e alinhados às culturas juvenis, acabam ocupando

um lugar central na rotina dos estudantes, não por oposição à leitura, mas por oferecerem experiências imediatas de sentido e interação.

Assim, esse questionamento evidencia que os fatores que desestimulam a leitura não podem ser compreendidos de forma simplista ou moralizante. O uso intenso das tecnologias digitais aparece articulado a uma fragilidade na mediação leitora, especialmente quando os textos propostos não dialogam com os interesses juvenis ou quando a leitura é apresentada de forma burocratizada. Desse modo, os dados reforçam a necessidade de repensar práticas pedagógicas e projetos institucionais de leitura, valorizando escolhas temáticas mais próximas da realidade dos estudantes, diversificação de gêneros e linguagens e estratégias que integrem, de forma crítica, os recursos digitais ao processo de formação leitora.

Quando questionados sobre o que tornaria a leitura mais interessante na escola, as respostas dos estudantes indicam preferência por momentos de leitura livre, com possibilidade de escolha do livro, por obras que abordem temas próximos da realidade juvenil e por formatos digitais e propostas criativas, como produções multimodais e atividades que extrapolem a leitura silenciosa e individual, conforme demonstra o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Fatores que tornam a leitura mais interessante



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses dados revelam que os estudantes associam o interesse pela leitura à autonomia, à identificação temática e à diversificação de linguagens, elementos fundamentais para a construção de uma relação mais significativa com os textos.

Tais respostas reforçam a centralidade do protagonismo juvenil, princípio defendido tanto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) quanto pelo modelo do Ensino Médio em Tempo Integral, que compreendem o estudante como sujeito ativo do processo educativo, capaz de participar das escolhas, construir sentidos e assumir responsabilidades em sua trajetória formativa. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser uma prática imposta e passa a ser vivenciada como experiência de descoberta, diálogo e pertencimento.

Essa compreensão é amplamente corroborada pelas análises do Eixo 1, nas quais os profissionais da escola reconhecem que o engajamento dos estudantes aumenta quando há espaço para escuta, adaptação das propostas e aproximação entre os textos trabalhados e as vivências juvenis. As falas dos docentes evidenciam que a leitura se torna mais potente quando o aluno se reconhece no texto ou percebe conexões entre a obra e seu cotidiano, suas inquietações e suas referências culturais. Assim, a preferência por temas próximos da realidade juvenil não deve ser interpretada como resistência à literatura escolar, mas como demanda por mediação sensível e contextualizada.

No Eixo 2, essa demanda aparece de forma ainda mais concreta nas práticas pedagógicas relatadas, como a diversificação dos textos utilizados nas fichas de leitura, a realização de rodas de conversa, dramatizações e apresentações, além da valorização de atividades que envolvem expressão corporal, artística e oral. A valorização de propostas criativas, mencionada pelos estudantes no questionário, encontra correspondência direta nas falas dos professores que reconhecem o impacto positivo dessas estratégias na motivação discente. Tais práticas contribuem para romper com a lógica da leitura como tarefa exclusivamente escrita e avaliativa, ampliando as possibilidades de interação com o texto e favorecendo a construção de sentidos compartilhados.

A preferência por formatos digitais, por sua vez, dialoga com as reflexões apresentadas nos Eixos 2 e 3, ao evidenciarem que a cultura digital faz parte do cotidiano dos estudantes e pode ser incorporada de forma pedagógica às práticas de leitura. Conforme apontam os docentes, o uso de vídeos, adaptações cinematográficas, redes sociais e plataformas digitais pode funcionar como estratégia de aproximação, desde que integrado a uma mediação crítica e intencional. Essa abordagem converge com as orientações da BNCC, que reconhece a

necessidade de trabalhar com múltiplas linguagens e suportes, ampliando as experiências de leitura e letramento no contexto escolar.

Já Cosson (2006) destaca que a constituição de uma comunidade leitora pressupõe escuta, autonomia e diversidade de práticas, elementos que se fazem presentes nas respostas dos estudantes. Ao reivindicarem leitura livre, escolha de temas e propostas criativas, os alunos sinalizam a necessidade de participar ativamente do processo de formação leitora, o que implica reconhecer seus interesses sem abdicar do papel formativo da escola. Nesse sentido, os dados do questionário, articulados às análises qualitativas, indicam que tornar a leitura mais interessante na escola não depende apenas da seleção de obras, mas da criação de condições pedagógicas e institucionais que favoreçam a participação, o diálogo e a construção de vínculos com os textos.

Assim, esse questionamento evidencia que o fortalecimento das práticas de leitura passa, necessariamente, pela ampliação do protagonismo discente, pela diversificação de gêneros, formatos e linguagens e pela valorização de estratégias pedagógicas que reconheçam a leitura como prática social, cultural e coletiva. Esses elementos se apresentam como fundamentos centrais para o aprimoramento dos projetos de leitura desenvolvidos na escola e para a proposição de ações no âmbito do Plano de Ação Educacional, alinhadas às demandas e expectativas expressas pelos próprios estudantes.

Sobre a “última leitura de um livro completo”, os dados do questionário indicam que a maioria dos estudantes concluiu a leitura de um livro há menos de seis meses ou no bimestre escolar, enquanto 6 alunos declararam não finalizar um livro há mais de um ano ou há mais de dois anos. Esse resultado evidencia a coexistência de diferentes trajetórias leitoras no interior do mesmo grupo, revelando experiências marcadas tanto por certa regularidade quanto por longos períodos de afastamento da leitura.

Esse cenário confirma o que Soares (2009) aponta ao discutir a descontinuidade das práticas leitoras no Ensino Médio, etapa em que a leitura tende a perder espaço para outras demandas escolares, pressões avaliativas e interesses juvenis diversificados. A leitura, nesse contexto, passa a ser frequentemente associada à obrigação curricular, o que pode fragilizar o vínculo afetivo e cultural construído em etapas anteriores da escolarização.

A análise das falas da roda de conversa, especialmente no Eixo 1, contribui para compreender esse movimento. Os profissionais reconhecem que muitos estudantes chegam ao Ensino Médio com experiências leitoras mais consistentes no Ensino Fundamental, mas encontram dificuldades para manter esse hábito diante da intensificação dos conteúdos, do foco em avaliações externas e da organização do tempo escolar. Esse deslocamento reforça a ideia

de que a formação leitora não se sustenta de forma espontânea, exigindo mediação contínua e intencional por parte da escola.

No Eixo 2, observa-se que a existência de projetos institucionais, como a ficha de leitura e a aula semanal destinada à leitura, constitui uma estratégia relevante para reduzir essas rupturas. Ainda que nem todos os estudantes apresentem engajamento constante, essas ações funcionam como dispositivos de indução do hábito leitor, especialmente para aqueles que se encontram em trajetória de afastamento. Assim, mesmo quando a leitura não se consolida como prática autônoma, a escola assume o papel de manutenção mínima do contato com o livro, evitando o rompimento total com o universo da leitura literária.

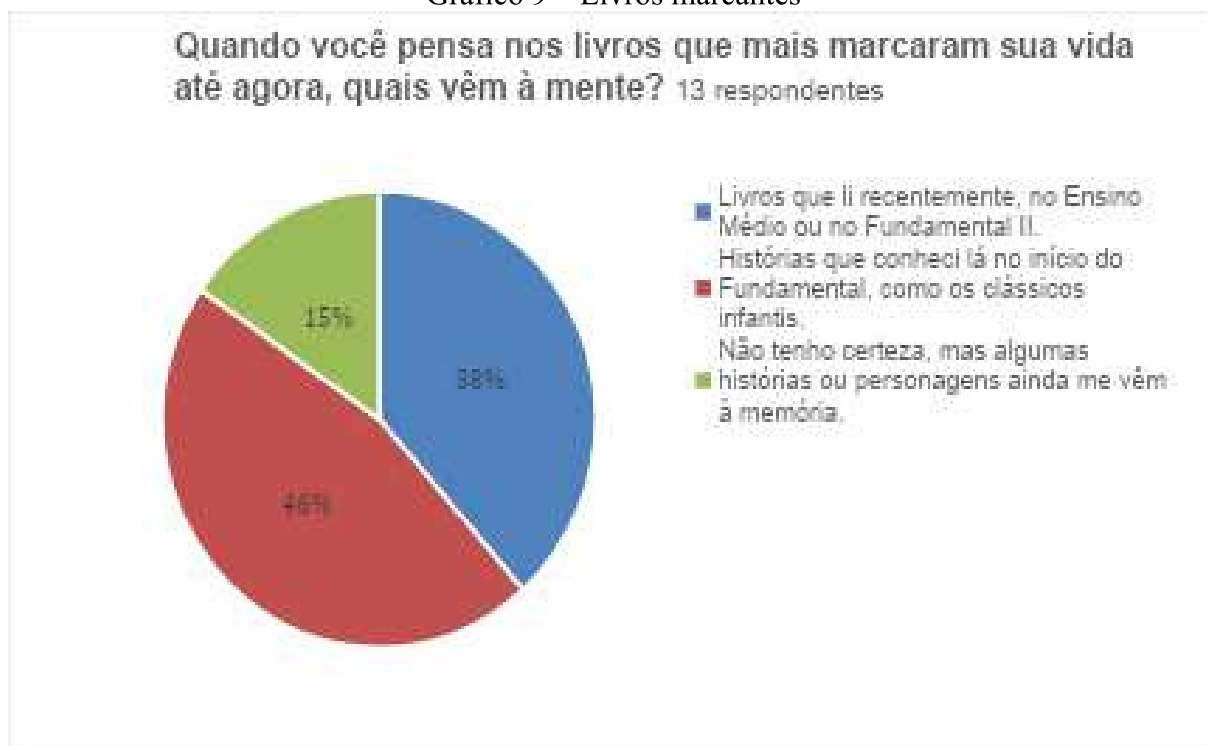
Além disso, as análises do Eixo 3 evidenciam que as condições institucionais também impactam a regularidade das leituras. A ausência de um profissional específico para mediação na biblioteca e as limitações de acesso a espaços dedicados exclusivamente à leitura podem contribuir para que os estudantes tenham menos oportunidades de contato frequente e orientado com os livros. Nesse contexto, iniciativas como os cantinhos de leitura em sala e a circulação do acervo pelos corredores se tornam estratégias importantes para favorecer a continuidade das práticas leitoras, ainda que de forma não ideal.

Desse modo, os dados reforçam que a trajetória leitora dos estudantes do Ensino Médio é marcada por movimentos de aproximação e afastamento, o que exige da escola ações sistemáticas para sustentar o vínculo com a leitura ao longo do tempo. Mais do que formar leitores plenamente autônomos em curto prazo, a escola desempenha papel fundamental na preservação do contato com a leitura, oferecendo condições para que os estudantes retomem, ressignifiquem ou fortaleçam suas experiências leitoras.

Assim, a análise evidencia que a regularidade da leitura não deve ser compreendida apenas como responsabilidade individual do aluno, mas como resultado de práticas pedagógicas, projetos institucionais e condições estruturais que favorecem ou dificultam a continuidade do hábito leitor. Nesse sentido, os dados reafirmam a importância da escola como espaço privilegiado de mediação, capaz de minimizar rupturas e sustentar a formação leitora ao longo do Ensino Médio.

Ao serem indagados sobre os livros marcantes na trajetória leitora, as respostas dos estudantes indicam que muitos associam suas memórias leitoras mais significativas ao Ensino Fundamental, especialmente à infância, enquanto poucos mencionam leituras realizadas recentemente no Ensino Médio, conforme aponta o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Livros marcantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse dado evidencia que as experiências leitoras marcantes tendem a se concentrar em etapas anteriores da escolarização, período em que a leitura costuma estar mais vinculada ao encantamento, à mediação afetiva e à fruição.

Esse resultado confirma o que Colomer (2007) aponta ao discutir a ruptura da formação leitora na adolescência, momento em que a leitura passa a ser fortemente escolarizada, orientada por exigências curriculares e avaliações, afastando-se progressivamente do prazer e da experiência estética. À medida que os textos literários passam a ser tratados prioritariamente como objeto de análise técnica ou cumprimento de tarefas, o vínculo afetivo com a leitura tende a se fragilizar, o que impacta diretamente a construção de memórias leitoras significativas nessa etapa.

As análises da roda de conversa, especialmente no Eixo 1, ajudam a compreender esse fenômeno. Os profissionais reconhecem que, no Ensino Médio, a leitura é frequentemente atravessada por demandas externas (vestibulares, avaliações em larga escala e currículos extensos) que reduzem o tempo e o espaço para experiências leitoras mais livres e prazerosas. Assim, mesmo quando a leitura está presente no cotidiano escolar, ela nem sempre se constitui como experiência marcante, capaz de produzir identificação e memória duradoura.

Ao discutir os efeitos do uso intensivo das telas na infância e na adolescência sobre a atenção, a memória e a capacidade de engajamento prolongado em atividades cognitivamente exigentes, como a leitura literária, Desmurget (2021) argumenta que a fragmentação da atenção e a predominância de estímulos rápidos dificultam a construção de experiências profundas e memoráveis com os textos, o que ajuda a explicar por que muitos adolescentes têm dificuldade em recordar leituras recentes como experiências significativas. Nesse sentido, a ausência de memórias leitoras no Ensino Médio não pode ser compreendida apenas como desinteresse, mas como resultado de transformações culturais mais amplas que afetam os modos de concentração e fruição.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as falas dos professores no Eixo 2, que reconhecem a necessidade de criar estratégias de mediação capazes de competir com a lógica da velocidade e da superficialidade impostas pelas telas. As propostas de dramatizações, rodas de conversa, leituras compartilhadas e eventos como o Sarau Poético aparecem, nesse contexto, como tentativas de reintroduzir a dimensão sensível e experiencial da leitura, favorecendo a construção de novas memórias leitoras no Ensino Médio.

Além disso, o Eixo 3 evidencia que as condições institucionais também influenciam a consolidação dessas memórias. A ausência de um espaço de biblioteca plenamente estruturado e de um profissional mediador limita a possibilidade de acompanhamento contínuo das escolhas leitoras dos estudantes, o que poderia favorecer experiências mais duradouras e personalizadas. Em contrapartida, iniciativas como os cantinhos de leitura e a circulação dos livros pelas salas buscam minimizar essas lacunas, aproximando o texto do cotidiano dos alunos.

Assim, a análise revela que a concentração das memórias leitoras na infância não indica ausência de potencial leitor na adolescência, mas aponta para a necessidade de reconstruir experiências de leitura significativas no Ensino Médio, capazes de dialogar com as condições cognitivas, culturais e institucionais contemporâneas. Ao articular Colomer (2007) e Desmurget (2021), os dados reforçam que a formação leitora na adolescência exige práticas intencionais que enfrentem tanto a escolarização excessiva da leitura quanto os impactos do uso intensivo das telas, criando condições para que o estudante volte a associar a leitura ao prazer, à identificação e à construção de sentidos.

Sobre o “último livro lido”, os títulos mencionados pelos estudantes revelam uma diversidade significativa de gêneros e estilos, abrangendo literatura juvenil contemporânea, *best-sellers*, obras autobiográficas e clássicos, como “Quarto de despejo” e “O diário de Anne Frank”. Essa heterogeneidade evidencia que o interesse pela leitura existe, ainda que se

manifeste de formas distintas, conforme trajetórias pessoais, repertórios culturais e oportunidades de acesso ao livro.

A presença simultânea de obras reconhecidas como clássicos e de títulos amplamente divulgados pela mídia contemporânea reforça a compreensão de que os estudantes constroem seus percursos leitores a partir de múltiplas referências, nem sempre alinhadas ao cânone escolar tradicional. Nesse sentido, conforme afirma Candido (1995), garantir o acesso à literatura significa assegurar um direito cultural, o que implica reconhecer diferentes experiências de leitura como legítimas e formativas, sem hierarquizá-las de modo excludente. A valorização de apenas determinados tipos de obras pode contribuir para o afastamento de leitores em formação, especialmente quando suas escolhas não são acolhidas no espaço escolar. Essa constatação dialoga diretamente com as análises do Eixo 1, nas quais os professores destacam a importância de reconhecer o repertório prévio dos estudantes como ponto de partida para o trabalho com a leitura. As falas que valorizam a indicação de livros atuais, a apresentação de leituras pessoais dos docentes e o compartilhamento de experiências leitoras apontam para uma mediação que legitima diferentes caminhos de acesso à literatura, favorecendo a ampliação gradual do repertório, e não sua substituição abrupta.

A articulação com Colomer (2007) permite compreender que a diversidade de títulos mencionados reflete um processo de formação leitora em movimento, no qual o leitor adolescente transita entre gêneros, formatos e níveis de complexidade. Tal trânsito não deve ser interpretado como fragilidade, mas como característica própria de uma etapa em que o leitor ainda constrói sua identidade e consolida preferências. Nesse sentido, a leitura de *best-sellers* ou obras de grande circulação pode funcionar como etapa intermediária importante para o aprofundamento posterior em textos mais densos, desde que acompanhada de mediação pedagógica sensível.

No Eixo 2, os professores ressaltam que práticas como a ficha de leitura, as rodas de conversa e os projetos de culminância possibilitam que os estudantes socializem suas leituras, atribuam sentido às obras e se reconheçam como leitores perante o grupo. A menção, pelos alunos, a títulos como “Quarto de despejo”, evidencia que o compartilhamento de experiências leitoras entre professores e estudantes pode favorecer escolhas mais densas e significativas, ampliando o alcance das obras no coletivo escolar.

Além disso, o Eixo 3 destaca que o acesso ao acervo, ainda que limitado, tem sido ampliado por estratégias institucionais como cantinhos de leitura e bibliotecas em sala, o que contribui para a circulação de diferentes gêneros e títulos. A diversidade de livros mencionados pelos estudantes pode ser compreendida, portanto, como resultado tanto de iniciativas escolares

quanto de influências externas, como mídias digitais, indicações pessoais e experiências anteriores de leitura.

Dessa forma, essa análise reforça que a formação leitora no Ensino Médio não se constrói por um percurso único ou homogêneo. Ao contrário, ela se constitui por trajetórias plurais, atravessadas por escolhas individuais, mediações docentes e condições institucionais. Reconhecer essa diversidade, conforme defende Candido (1995), é condição fundamental para garantir o direito à literatura e para criar estratégias pedagógicas que ampliem o repertório dos estudantes sem deslegitimar seus percursos de leitura. Nesse sentido, os dados indicam que o desafio central da escola não é produzir interesse onde ele não existe, mas acolher, sustentar e aprofundar interesses já presentes, transformando-os em experiências leitoras mais consistentes e duradouras.

Em relação ao Sarau Poético, os dados do questionário indicam uma avaliação predominantemente intermediária do Sarau Poético: a maioria dos estudantes declarou ter “gostado mais ou menos” da experiência, enquanto apenas um aluno afirmou que o projeto aumentou significativamente sua vontade de ler, como demonstrado pelo Gráfico 10.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

À primeira vista, esse resultado poderia sugerir impacto limitado do sarau no fortalecimento imediato do hábito leitor. No entanto, uma análise mais aprofundada, articulada aos demais dados da pesquisa, revela nuances importantes sobre o papel desse tipo de ação no contexto da formação leitora.

Apesar da avaliação moderada quanto ao estímulo direto à leitura, a maioria dos alunos reconhece que o Sarau possibilitou o contato com novos autores e obras, além de valorizar fortemente elementos como apresentações, danças e encenações teatrais. Esse dado confirma que práticas estéticas, corporais e expressivas favorecem o engajamento dos estudantes, ainda que seus efeitos sobre o hábito leitor não sejam imediatos ou facilmente mensuráveis. Conforme discute Chambers (2012), experiências culturais significativas nem sempre produzem respostas imediatas, mas podem atuar como sementes formativas, cujos efeitos se manifestam ao longo do tempo, especialmente quando acompanhadas de mediação e continuidade.

As análises da roda de conversa, sobretudo no Eixo 2, reforçam essa interpretação ao evidenciar que o Sarau Poético é compreendido pelos profissionais como espaço de culminância, socialização das aprendizagens e exercício de autonomia. Os docentes destacam que o evento oferece aos estudantes a oportunidade de se expressarem, de vivenciarem a leitura de forma sensível e coletiva e de atribuírem novos sentidos aos textos trabalhados ao longo do ano. Nesse sentido, o sarau não se configura apenas como atividade de incentivo à leitura, mas como experiência cultural ampliada, que articula linguagem, corpo, arte e convivência.

A contribuição de Cosson (2006) permite aprofundar essa análise ao afirmar que a formação do leitor literário não se limita à leitura silenciosa e individual, mas envolve práticas sociais que atribuem visibilidade, valor simbólico e pertencimento à leitura. O Sarau Poético, ao mobilizar diferentes linguagens e permitir que os estudantes se tornem protagonistas das apresentações, aproxima-se da ideia de comunidade leitora, ainda que nem todos os alunos estabeleçam, de imediato, uma relação direta entre o evento e o desejo de ler mais livros.

As críticas e sugestões apontadas pelos alunos, como a necessidade de temas mais livres, maior diversidade cultural e possibilidade de escolha, dialogam diretamente com os princípios discutidos nos Eixos 1 e 4, que destacam a importância do protagonismo juvenil e da escuta discente na organização dos projetos. Quando os estudantes reivindicam maior liberdade de participação ou escolha temática, sinalizam que o potencial formativo do sarau pode ser ampliado se houver maior alinhamento entre as propostas institucionais e os interesses juvenis, evitando que a atividade seja percebida apenas como obrigação escolar.

Além disso, o fato de alguns alunos valorizarem mais os aspectos performáticos do que os literários do sarau, reforça a necessidade de reflexão pedagógica sobre os objetivos do

projeto. Conforme apontado por docentes na roda de conversa, há o desafio de equilibrar expressões artísticas diversas com a centralidade da literatura, de modo que o evento não se distancie excessivamente do texto literário, mas também não inviabilize a participação e o engajamento dos estudantes. Esse equilíbrio é fundamental para que o sarau se consolide como espaço de valorização da leitura, sem perder seu caráter cultural e inclusivo.

Dessa forma, a análise evidencia que o Sarau Poético cumpre um papel relevante no fortalecimento da cultura escolar e na ampliação das experiências estéticas dos estudantes, ainda que seus efeitos sobre o hábito leitor sejam graduais e indiretos. Os dados indicam que o projeto favorece o contato com autores, a expressão criativa e o envolvimento coletivo, aspectos fundamentais para a formação integral dos alunos. Assim, mais do que avaliar o sarau apenas pelo aumento imediato da leitura, torna-se necessário compreendê-lo como parte de um conjunto de ações formativas, cujos impactos se constroem ao longo do tempo e dependem da continuidade, da mediação docente e da articulação com outras práticas de leitura desenvolvidas na escola.

Em relação ao Projeto Leitura e Escrita da SEE-MG, as respostas dos estudantes revelam percepções divididas: enquanto parte dos alunos reconhece contribuições para a compreensão dos textos, ampliação da leitura e apoio à escrita, outro grupo afirma que o projeto não fez diferença significativa em sua relação com os livros. Esse resultado evidencia que a efetividade da proposta não é homogênea, variando conforme o modo como o projeto é mediado e apropriado no cotidiano escolar.

Esse dado confirma as limitações das políticas educacionais padronizadas quando não plenamente contextualizadas às realidades locais. Conforme discute Afonso (2009), programas e ações uniformizadas tendem a produzir efeitos distintos nas escolas, justamente porque ignoram, em muitos casos, as especificidades institucionais, culturais e pedagógicas de cada contexto. Assim, a percepção discente de que o projeto “não ajudou” não deve ser interpretada como rejeição à proposta em si, mas como indício de dificuldades na sua tradução em práticas pedagógicas significativas.

As análises da roda de conversa, sobretudo no Eixo 2, aprofundam essa compreensão ao evidenciar que o Projeto Leitura e Escrita foi incorporado à rotina da escola em conjunto com a proposta da ficha de leitura idealizada pela escola, assumindo, em alguns componentes curriculares, caráter mais formativo e, em outros, função predominantemente avaliativa. A fala de E1 é particularmente elucidativa ao apontar que, quando a leitura se reduz a um “*complemento de nota*”, sem exploração interpretativa ou diálogo com os interesses dos estudantes, tende a perder sua potência formativa e a ser percebida como tarefa burocrática.

Por outro lado, os depoimentos também revelam experiências positivas, especialmente quando o projeto é articulado a estratégias de mediação mais sensíveis, como debates, apresentações orais, escolha de textos próximos à realidade juvenil e integração com recursos digitais. Nesses casos, os estudantes tendem a reconhecer contribuições para a compreensão textual e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, o que dialoga com os princípios defendidos por Cosson (2006) ao enfatizar que a formação do leitor depende de práticas que promovam sentido, autoria e participação.

As análises do Eixo 3 também ajudam a compreender os limites enfrentados pelo projeto, ao evidenciar condições institucionais que impactam sua implementação, como a ausência de profissional específico para mediação na biblioteca, restrições de espaço e dificuldades de organização do acervo. Esses fatores contribuem para que a execução do projeto dependa fortemente da iniciativa individual dos professores, resultando em práticas desiguais entre as disciplinas e, conseqüentemente, em percepções discentes igualmente heterogêneas.

Além disso, as sugestões apresentadas pelos alunos, como maior liberdade de escolha, textos mais interessantes, atividades menos obrigatórias e até mesmo a defesa de participação opcional, reforçam a necessidade de repensar o projeto a partir do protagonismo juvenil, princípio já discutido nas análises anteriores e amplamente defendido pela BNCC (Brasil, 2018) e pelo modelo do Ensino Médio em Tempo Integral. Esses dados indicam que a efetividade do Projeto Leitura e Escrita depende menos de sua existência formal e mais de sua ressignificação pedagógica, de modo que a leitura seja vivenciada como experiência de sentido, e não apenas como cumprimento de uma política pública.

Dessa forma, a análise evidencia que o Projeto Leitura e Escrita apresenta potencial formativo relevante, mas enfrenta desafios relacionados à padronização, à mediação pedagógica e às condições institucionais de implementação. Conforme aponta Afonso (2009), políticas educacionais só produzem efeitos significativos quando apropriadas criticamente pelos contextos locais. Nesse sentido, os dados sugerem que o aprimoramento do projeto passa pela ampliação da autonomia docente, pela escuta dos estudantes e pela integração de práticas mais diversificadas e contextualizadas, capazes de fortalecer o vínculo com a leitura no cotidiano escolar, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 – Tabulação das respostas dos alunos

Nº	Como você avalia a leitura nos seus estudos e na escola:	A Não concordo	B Concordo parcialmente	C Concordo	D Concordo totalmente
1	A leitura é uma parte essencial da minha formação pessoal e escolar.	—	3 alunos	6 alunos	4 alunos
2	O ambiente da escola favorece momentos tranquilos e prazerosos de leitura.	4 alunos	5 alunos	3 alunos	1 aluno
3	Tenho tempo suficiente para ler na escola.	3 alunos	6 alunos	3 alunos	1 aluno
4	As leituras propostas pelos professores despertam meu interesse.	6 alunos	4 alunos	2 alunos	1 aluno
5	A leitura é tratada como uma atividade prazerosa e não apenas como obrigação escolar.	3 alunos	7 alunos	2 alunos	1 aluno
6	Sinto-me motivado(a) a ler quando compreendo a importância dos textos para minha aprendizagem.	3 alunos	4 alunos	5 alunos	1 aluno
7	A biblioteca e outros espaços da escola são acolhedores e estimulam o hábito de leitura.	1 aluno	5 alunos	6 alunos	1 aluno
8	Existem projetos e atividades na escola que incentivam o gosto pela leitura.	1 aluno	2 alunos	8 alunos	2 alunos
9	Os professores demonstram prazer pela leitura e participam de formações voltadas à leitura.	—	5 alunos	5 alunos	3 alunos
10	A escola oferece recursos e orientações que ajudam os alunos a desenvolver o hábito e a compreensão leitora.	1 aluno	4 alunos	5 alunos	3 alunos
11	Tenho acesso a livros impressos e digitais que atendem aos meus interesses.	3 alunos	5 alunos	4 alunos	1 aluno
12	As tecnologias digitais (celular, tablet, computador) são utilizadas de forma criativa para ampliar as experiências de leitura.	4 alunos	7 alunos	2 alunos	—
13	As atividades de leitura ajudam a desenvolver minha capacidade de interpretar, refletir e argumentar sobre diferentes temas.	2 alunos	2 alunos	5 alunos	4 alunos
14	As leituras feitas na escola contribuem para minha formação crítica.	2 alunos	3 alunos	5 alunos	3 alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados da escala de atitudes revelam um paradoxo significativo na relação dos estudantes com a leitura no contexto escolar. De modo geral, os alunos reconhecem a leitura como parte essencial de sua formação pessoal e escolar, avaliam positivamente a existência de projetos e iniciativas voltadas à leitura e identificam a presença de recursos e orientações

oferecidos pela escola. Entretanto, ao mesmo tempo, demonstram fragilidades quanto ao interesse despertado pelas leituras propostas, especialmente no que se refere à atratividade dos textos, ao tempo disponível para ler e à percepção da leitura como atividade prazerosa.

Esse paradoxo reforça a argumentação de Soares (2009), segundo a qual a leitura, no espaço escolar, tende a ser valorizada simbolicamente, associada ao sucesso acadêmico e à formação do sujeito, mas nem sempre vivenciada como prática cultural significativa. Assim, os estudantes reconhecem a importância da leitura em um plano discursivo e normativo, porém nem sempre estabelecem com ela uma relação afetiva ou de engajamento contínuo.

As análises da roda de conversa, especialmente no Eixo 1, ajudam a compreender essa ambivalência. Os profissionais da escola reconhecem a leitura como elemento central do projeto pedagógico e demonstram esforço para mantê-la presente no cotidiano escolar, seja por meio de projetos institucionais, seja por iniciativas individuais dos professores. No entanto, também apontam limites impostos pela organização curricular, pelo tempo reduzido e pela pressão por resultados avaliativos, fatores que podem contribuir para que a leitura seja percebida mais como exigência do que como experiência prazerosa.

No Eixo 2, essa tensão aparece de forma ainda mais explícita nas práticas pedagógicas relatadas. Quando a leitura é mediada por estratégias diversificadas (como rodas de conversa, apresentações orais, dramatizações e diálogo com mídias digitais) os estudantes tendem a demonstrar maior envolvimento e a reconhecer contribuições para sua aprendizagem. Por outro lado, quando as atividades se restringem a exercícios padronizados ou a tarefas avaliativas, o interesse diminui, reforçando a percepção de que a leitura é uma obrigação escolar. Essa constatação dialoga com Cosson (2006), ao afirmar que a formação do leitor literário exige práticas que promovam sentido, participação e pertencimento, e não apenas cumprimento de tarefas.

Os dados da escala também indicam avaliações intermediárias quanto ao ambiente escolar, ao tempo disponível para ler e ao uso criativo das tecnologias digitais. Esses resultados dialogam com o Eixo 3, que demonstram tanto os esforços da escola para criar espaços e projetos de leitura quanto as limitações estruturais que impactam sua efetividade. A ausência de um espaço plenamente dedicado à leitura, bem como de mediação especializada contínua, pode contribuir para que a leitura não se consolide como prática cotidiana prazerosa, mesmo sendo reconhecida como importante.

Assim, a análise evidencia que a relação dos estudantes com a leitura na escola é marcada por reconhecimento simbólico e fragilidade experiencial. A leitura é valorizada como instrumento formativo e requisito escolar, mas nem sempre incorporada como prática cultural

significativa. Esse resultado reforça a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que ultrapassem o plano normativo e invistam na ressignificação da experiência leitora, por meio de mediações mais sensíveis, diversificação de gêneros e linguagens, ampliação do protagonismo juvenil e criação de condições institucionais que favoreçam o prazer e o envolvimento com os textos.

Os dados do questionário indicam que a maioria dos estudantes (9 alunos) considera o projeto de leitura desenvolvido no âmbito da Formação Geral Básica significativo para o incentivo à leitura. Ainda assim, as sugestões de melhoria apresentadas reiteram demandas já observadas em questões anteriores, especialmente no que se refere à necessidade de textos mais alinhados aos interesses juvenis, maior liberdade de escolha e diversificação do acervo disponível. Esse conjunto de respostas revela que, embora o projeto seja reconhecido como relevante, há espaço para aprimoramento no que diz respeito à sua organização e mediação pedagógica.

Essa percepção discente converge com as análises construídas ao longo dos Eixos 1 e 2, nos quais os profissionais da escola reconhecem que a leitura precisa dialogar de forma mais direta com as vivências, expectativas e repertórios culturais dos estudantes para produzir maior engajamento. A recorrência das sugestões relacionadas à escolha livre e à ampliação do acervo indica que os alunos desejam participar de forma mais ativa do processo de seleção das leituras, reforçando o protagonismo juvenil como elemento central para a efetividade das práticas leitoras.

As concepções de letramento literário defendidas por Cosson (2006) oferecem importante chave de leitura para esses dados. Ao compreender a leitura literária como prática social, o autor enfatiza que a formação do leitor exige diversidade de textos, continuidade das ações e mediação intencional. Nesse sentido, as sugestões dos estudantes apontam para a necessidade de fortalecer o projeto não apenas em termos de existência formal, mas sobretudo no modo como ele se concretiza no cotidiano escolar, garantindo condições para que os alunos se reconheçam como sujeitos leitores e participem ativamente da construção de sentidos.

A perspectiva de Candido (1995) também contribui para aprofundar essa análise ao afirmar que a leitura constitui um direito cultural e, portanto, uma responsabilidade social da escola. Garantir esse direito implica assegurar não apenas o acesso físico aos livros, mas também a oferta de obras diversificadas, capazes de dialogar com diferentes trajetórias, interesses e contextos sociais. As demandas por maior diversidade de títulos e por textos mais interessantes revelam que, para os estudantes, o direito à leitura está diretamente associado à possibilidade de escolha e identificação, e não apenas à obrigatoriedade da atividade.

As análises do Eixo 3 reforçam que as condições institucionais também impactam a efetividade do projeto. A limitação do acervo, as dificuldades de acesso a espaços específicos de leitura e a ausência de mediação especializada contínua podem restringir o alcance das ações desenvolvidas, fazendo com que o projeto dependa excessivamente da iniciativa individual dos professores. Nesse contexto, a diversificação do acervo e a ampliação das possibilidades de escolha aparecem como estratégias fundamentais para fortalecer o projeto e torná-lo mais significativo para os estudantes.

Dessa forma, a análise revela que o Projeto de leitura da Formação Geral Básica cumpre um papel relevante no incentivo à leitura, sendo reconhecido positivamente pela maioria dos alunos. Contudo, os dados indicam que seu potencial formativo pode ser ampliado por meio de ajustes que valorizem o protagonismo juvenil, diversifiquem os textos e fortaleçam a mediação pedagógica. Ao convergirem com as concepções de letramento literário e com a leitura entendida como direito e responsabilidade social da escola, as sugestões dos estudantes oferecem subsídios importantes para o aprimoramento das práticas de leitura e para a proposição de ações no âmbito do Produto Educacional.

A análise do questionário mostra que os estudantes não rejeitam a leitura, mas manifestam dificuldades de engajamento quando as práticas escolares não dialogam com seus interesses, repertórios culturais e linguagens contemporâneas. Ao longo das questões, observa-se que a leitura é amplamente reconhecida como importante para a formação pessoal e escolar, sendo valorizada no plano simbólico e discursivo. Entretanto, essa valorização nem sempre se converte em envolvimento efetivo, prazer ou regularidade das práticas leitoras no cotidiano escolar.

Os dados revelam trajetórias leitoras heterogêneas e descontínuas, marcadas por experiências significativas concentradas, sobretudo, na infância e no Ensino Fundamental, seguidas por um enfraquecimento do vínculo com a leitura no Ensino Médio. Esse movimento se expressa tanto na dificuldade de identificação com os textos propostos quanto na avaliação intermediária de projetos institucionais, que, embora reconhecidos como relevantes, nem sempre produzem impacto direto sobre o interesse pela leitura. Tal constatação reforça a compreensão de que a formação leitora na adolescência exige mediação contínua, intencional e sensível, capaz de enfrentar as rupturas próprias dessa etapa.

A articulação entre os dados do questionário e as análises da roda de conversa comprova que o engajamento dos estudantes aumenta quando as práticas de leitura incorporam autonomia, escuta, diversidade de gêneros e múltiplos suportes, incluindo linguagens digitais, corporais e artísticas. Projetos como o Sarau Poético e as atividades desenvolvidas no âmbito da Formação

Geral Básica demonstram potencial formativo relevante ao promoverem expressão, socialização e contato com diferentes obras e autores, ainda que seus efeitos sobre o hábito leitor se construam de forma gradual e indireta. Nesse sentido, a leitura se apresenta não apenas como prática individual, mas como experiência social e cultural, que demanda tempo, continuidade e coerência pedagógica.

Os resultados também traçam limites das políticas e projetos padronizados quando não plenamente apropriados pelo contexto local. As percepções discentes apontam que a efetividade das ações de leitura depende menos de sua existência formal e mais da forma como são mediadas, integradas ao cotidiano escolar e alinhadas às expectativas e vivências juvenis. A recorrência de sugestões relacionadas à escolha livre, à diversificação do acervo e à aproximação temática indica que os estudantes desejam participar ativamente do processo de formação leitora, reforçando o protagonismo juvenil como eixo estruturante dessas práticas.

Dessa forma, os dados do questionário, articulados às análises qualitativas, reforçam a importância de projetos de leitura que valorizem o protagonismo juvenil, a diversidade de suportes, a mediação sensível e a escuta dos estudantes, em consonância com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2020). A leitura, compreendida como direito cultural e responsabilidade social da escola, exige condições pedagógicas e institucionais que favoreçam não apenas o acesso aos livros, mas a construção de vínculos significativos com os textos, capazes de sustentar a formação leitora ao longo do Ensino Médio e de contribuir para a formação integral dos estudantes.

3.5.4 Eixo 4 - Condições institucionais e desafios

O Eixo 4 investiga as condições estruturais, institucionais e organizacionais que favorecem ou limitam o desenvolvimento das práticas de leitura na Escola Estadual Carolina de Jesus - EECJ, considerando o papel da biblioteca escolar, da gestão e das políticas educacionais da SEE-MG (Minas Gerais, 2020) no fortalecimento de ações leitoras. Trata-se de uma análise construída a partir da roda de conversa e da análise documental (PPP, normativas e registros da escola), de modo a compreender os limites e potencialidades institucionais que impactam diretamente a implementação e a continuidade dos projetos de leitura.

De modo geral, as falas sinalizam que a escola demonstra empenho contínuo no desenvolvimento de práticas de leitura, porém reconhece que esse trabalho é atravessado por gargalos estruturais e por limitações de políticas institucionais, especialmente no que se refere ao funcionamento da biblioteca e à ausência de profissional específico para mediação e

orientação leitora, o que dialoga com Cosson (2006), ao destacar que a formação do leitor depende de condições institucionais e mediação qualificada e contínua. Ao mesmo tempo, os depoimentos revelam estratégias de adaptação construídas no cotidiano escolar, como a organização de cantinhos de leitura, o uso de armários dentro das salas e ações de circulação do livro pelos corredores, o que aponta para um movimento de ressignificação da leitura em ambientes alternativos, em consonância com Kleiman (2005), ao compreender a leitura como prática social que se realiza em diferentes contextos e suportes.

No que se refere ao planejamento anual e à estruturação dos projetos, E5 destaca que houve planejamento proposto pela Superintendência, com a organização do projeto de leitura e escrita, e aponta também que a escola precisou adaptar o funcionamento da biblioteca por meio de cantinhos de leitura nas salas e no corredor:

Então, nós tivemos aquele planejamento, proposto pela Superintendência, que foi o projeto de leitura. Agora, a organização dos livros, a gente tem a questão da biblioteca, que foi uma forma que a gente utilizou, foi fazer os cantinhos adaptar, os cantinhos na sala, com os armários e também no corredor. Agora, em relação ao planejamento anual, a gente fez, né? Tanto é que a gente fez aquela situação do projeto, Leitura e escrita, organizou como seria? Durante o ano todo? Não sei se é que é só o espaço... (E5, roda de conversa, 2025).

A fala indica, portanto, que há um esforço institucional de sistematização do trabalho, articulado a orientações externas e à organização interna da escola, alinhando-se às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), que reconhecem a leitura como eixo estruturante das práticas de linguagem. Contudo, surge um limite importante relativo à curadoria e à definição de obras por bimestre. Ao responder a essa questão, E5 explicita que essa organização não foi plenamente alcançada devido à ausência de um funcionário específico para o trabalho de biblioteca, o que impacta diretamente a sistematização do acervo e do planejamento por período:

Esse a gente não conseguiu justamente, porque a questão de ter um funcionário específico para isso, eu acho que pesa muito no nosso caso. Ficaria bem mais organizado. O que a gente manteve foram os livros, né? Com essa organização. Que é o caso dos professores estarem nas aulas comentando e também os alunos, os próprios representantes ficaram responsáveis de fazer o registro dessa organização em sala de aula. (E5, roda de conversa, 2025).

Esse trecho é central para a análise porque demonstra que a escola possui iniciativas consistentes de organização, mas que enfrenta barreiras institucionais que impedem maior padronização e acompanhamento do acervo, o que reforça a discussão de Petit (2008) sobre a importância das condições concretas de acesso e mediação para a consolidação de práticas

leitoras. Ainda assim, nota-se a presença de estratégias de gestão compartilhada, com participação de professores e estudantes, especialmente representantes de turma, no registro e controle do empréstimo.

Outro ponto recorrente nas falas refere-se à aquisição de livros e à relação entre projetos escolares e bibliografias externas, especialmente o PISM. Nesse sentido, E3 afirma que o planejamento do acervo varia conforme as exigências do programa, o que motivou a escola a elaborar lista de compras:

A gente fez uma lista no início do ano para algumas compras de alguns livros. A nossa primeira lista foi baseada no PISM porque a gente não possuía algumas obras. Então, a gente precisou correr atrás dessa lista para que algumas obras chegassem. Mas existe uma lista anterior, no ano passado, onde a gente já havia pedido essas listas. Então, o nosso planejamento varia muito de acordo com a bibliografia que o PISM cobra, né? O Enem, como é um exame muito pouco previsível, a gente não consegue falar de obras nele. Então, a gente não conseguiu fazer esse tipo de cronograma para o Enem, mas para o PISM a gente tem. (E3, roda de conversa, 2025).

O depoimento reforça que, enquanto o PISM permite maior previsibilidade, o ENEM dificulta a organização de um cronograma de obras. Ainda assim, o entrevistado diferencia a organização do PISM de uma dimensão mais livre no cotidiano da escola, especialmente em relação às fichas de leitura: “A ficha de leitura, como é o que a gente faz na escola, ela é mais livre, como E5 disse. O professor tem a autonomia de trazer a obra que ele acha necessário para a aula” (E3, roda de conversa, 2025). Além disso, o professor aponta a possibilidade de amadurecimento coletivo do trabalho, com estruturação de temas e bibliografias específicas, trazendo como exemplo a Semana da Consciência Negra:

Mas isso não impede a gente de amadurecer a ideia e fazer com que, nos próximos anos, a gente possa colocar alguns temas, a gente possa trazer algum tipo de bibliografia específica. Agora, na Semana da Consciência Negra, a gente fez um mês todo voltado para a Consciência Negra. Então, as obras que estavam disponíveis no carrinho de leitura eram obras com essa temática. A gente tem um cronograma, mas ele não é fechado anualmente. A gente adapta ele conforme o tempo vai passando, conforme a gente observa que existe alguma urgência dentro do que esse ponto de leitura pede da gente. (E3, roda de conversa, 2025).

Esta fala demonstra que a leitura é pensada como prática dinâmica, que pode ser reorganizada conforme urgências pedagógicas e demandas institucionais, e não como um cronograma rígido e imutável, o que dialoga com a concepção de leitura como prática social situada (Kleiman, 2005). A entrevistada E1 complementa essa dimensão ao relatar que, mesmo

sem um cronograma formalizado, houve tentativa de direcionar os livros do PISM para cada série:

O que a gente fez, não tinha um cronograma, mas a gente tentou direcionar os livros do PISM para cada sala, conforme vinha listado. Com a falta de alguns, mas os autores que tinham, a gente direcionou para primeiro, segundo, terceiro ano, para eles poderem ter esse contato com os livros que são pedidos no PISM. (E1, roda de conversa, 2025).

A fala permite interpretar que, mesmo diante de limitações do acervo, a escola busca garantir acesso mínimo às leituras solicitadas, adotando estratégias de organização interna para aproximar estudantes de suas demandas formativas, reforçando a ideia de Petit (2008) de que o acesso, ainda que limitado, pode favorecer a construção de vínculos com a leitura.

A mediação leitora também aparece atravessada por decisões de gestão e alocação de recursos. Como relata E4, em 2024, houve aquisição de obras com recurso destinado ao Sarau, mas que, em 2025, a escola precisou priorizar outra demanda estrutural e reorganizar as aquisições para o ano seguinte:

Então, seguindo nessa linha aí, no ano passado a gente conseguiu fazer aquisição de algumas obras dentro do recurso que foi encaminhado para o Sarau. E acabou que esse ano a gente teve que fazer algumas escolhas. A gente tinha um problema muito grande na questão da temperatura lá na escola, aí acabou que a gente fez a opção de direcionar a verba para resolver a questão da climatização. Só que aí para o próximo ano [terá](...) uma verba para fazer aquisição dessas obras faltantes. E quanto às obras em si, eu acho que para o início do próximo ano a gente vai estar com praticamente todos os títulos disponíveis na escola. (E4, roda de conversa, 2025).

O trecho aponta que o incentivo à leitura é condicionado por múltiplas prioridades institucionais e necessidades estruturais, o que exige decisões de gestão que nem sempre permitem investimentos contínuos no acervo em curto prazo, aspecto que dialoga com Freitas (2012), ao problematizar a implementação de políticas educacionais sem a garantia de condições efetivas de materialização no cotidiano escolar. Ainda assim, observa-se planejamento e compromisso de retomada das aquisições.

Um dos temas mais recorrentes, E4 reconhece que esse aspecto constitui um gargalo importante, mas defende a necessidade de sistematizar estratégias mesmo diante da continuidade dessa ausência, evitando centralizar o trabalho na figura de um único sujeito:

Agora, eu acho que de fato existem alguns gargalos ali. Essa questão da ausência do profissional específico é um gargalo importante. Só que eu acho

que existe também a necessidade de fazer essa sistematização para o início do próximo ano, considerando essa situação de eventualmente essa ausência do profissional continuar e a gente direcionar para outros profissionais para compartilhar essa necessidade. (E4, roda de conversa, 2025).

Ao mesmo tempo, ela chama atenção para a necessidade de tornar o livro mais próximo do aluno, uma vez que a presença dos livros por si só não garante circulação e leitura:

Porque a gente chega na escola praticamente a primeira imagem que a gente vê são os livros. A gente vê ali a mesa, a gente vê ali o carrinho, mas os livros ficam ali parados. Acaba que existe a necessidade realmente de tornar mais próximo o livro dos alunos, para além de todas essas práticas que já estão sendo feitas, que já foram relatadas aqui, dessa proximidade. (E4, roda de conversa, 2025).

Diante desse cenário, E4 propõe estratégias de mediação apoiadas diretamente na prática docente, como apresentação de obras em sala e responsabilização de professores por turmas específicas, ampliando a visibilidade de livros que poderiam passar despercebidos. Ela afirma que “Talvez, no próximo ano, a gente consiga construir uma lógica, faz uma seleção das obras, e aí o professor fica... Cada professor fica responsável de apresentar aquela obra para uma determinada turma” (E4, roda de conversa, 2025). Ainda complementa que “a biblioteca (...) é um ambiente que tem uma aura própria, mas eu acho que existe a possibilidade de boa parte dos objetivos que se busca na biblioteca ser atingido em outros ambientes”, especialmente na sala de aula e em práticas articuladas ao cotidiano do professor (E4, roda de conversa, 2025).

Sobre visitas à biblioteca municipal, E6 explicita que, embora seja possível levar os alunos, a participação dos profissionais que atuam na biblioteca é percebida como pequena, o que exige que a mediação recaia sobre o professor:

Como a gente não tem uma biblioteca só nossa, ela é compartilhada com o município também, eu vejo a interação muito pequena embora o espaço esteja aberto, a gente consiga ir eu consigo levar os alunos lá eu não vejo uma participação muito ativa dos profissionais que trabalham em função da biblioteca, mas os alunos, sempre que eu solicito a gente consegue levar eles lá, eu vejo os alunos empenhados, tentando e o que eu tento fazer vai até ser redundante para cultivar o interesse deles é explorar junto com eles os títulos... (E6, roda de conversa, 2025).

Esse relato reforça que o incentivo à leitura está fortemente vinculado ao trabalho docente como mediador direto, sobretudo quando a estrutura institucional não oferece suporte especializado suficiente.

Diante da baixa participação de profissionais específicos na mediação dentro do espaço da biblioteca, a fala de E6 esclarece que o incentivo à leitura se sustenta, sobretudo, no trabalho docente como mediador direto. Nesse movimento, a professora busca aproximar o texto do universo juvenil, mobilizando referências culturais e digitais que fazem parte do cotidiano dos estudantes, como filmes, redes sociais e plataformas de curta duração. Assim, a mediação não ocorre apenas pela indicação de obras, mas pela construção de conexões que tornem o texto mais significativo e “vivo” para os alunos. Como afirma a docente:

À medida que eles vão lendo falando disso, eu vou discutindo aí vou mostrando, você sabia que o filme tal faz referência a isso? Ah, sabia que o Tik Tok já falou disso? Sabia que por causa das redes sociais eu já li três livros e falo quais são os títulos para poder mostrar para eles que existem outras formas de sermos influenciados para a leitura também e que as redes sociais que o habitat natural deles também favorecem se eles souberem escolher esse caminho mas fora isso. (E6, roda de conversa, 2025).

A fala revela que a mediação leitora, no contexto contemporâneo, pode ser fortalecida quando o professor reconhece a cultura digital como possibilidade pedagógica, utilizando-a como ponte para ampliar repertórios, estimular curiosidade e legitimar que a leitura pode ser mobilizada por diferentes vias, em alinhamento com a BNCC (Brasil, 2018), que reconhece a centralidade das múltiplas linguagens e mídias no processo de formação dos estudantes. Nesse sentido, a docente desloca a leitura de uma prática restrita ao espaço físico da biblioteca, aproximando-a das linguagens e referências que atravessam a formação cultural dos adolescentes.

As observações ressaltam que a escola apresenta união de esforços e comprometimento com o desenvolvimento da leitura, comprovadas pelo envolvimento de todos nos projetos mencionados, nas listas de aquisição de livros, nas adaptações dos espaços e na participação docente.

Ao mesmo tempo, os participantes demonstram insatisfação com os resultados alcançados e destacam a necessidade urgente de adequação do espaço da biblioteca e de contratação de profissional específico, apontando esses elementos como fundamentais para ampliar a efetividade das ações, como demonstra a fala de E4:

... até para ficar claro porque a escola não tem um profissional hoje na rede pública estadual eles trabalham com o chamado comporta. E qual que é o comporta para você ter o professor de ensino e uso de biblioteca? Você ter no mínimo 60 matrículas no turno e infelizmente nos últimos anos nós não conseguimos atingir esse número. Existe uma tendência que no próximo ano vai atingir, só que assim, vai ser muito próximo e acaba que é uma coisa,

assim, muito cruel, né, essa contratação (...) [há] um movimento muito forte junto à secretaria, para que seja disponibilizado, no mínimo, um professor de ensino e uso da biblioteca para cada escola, independente do número de matrículas.(...) Aí não seria um por turno, pode ser um profissional por escola, aí eles se organizam, até na nossa realidade, por ser integral, não ia ter reflexo nenhum, já resolveria o nosso problema. (...) porque existe uma movimentação institucional, não apenas por parte da Secretaria de Estado de Educação, mas pelo Ministério da Educação como um todo, de valorização das práticas de leitura. (...) eu torço para que a Secretaria se sensibilize com esse quadro e que siga essa sugestão, para as escolas de menor porte, viabilizar ao menos a contratação de um profissional, né? (E4, roda de conversa, 2025).

Cabe destacar que foi constatado que a Biblioteca é um espaço compartilhado, e considerando a iniciativa da escola Estadual Carolina Jesus em levar os livros para o corredor e organizar cantinhos nas salas de aula para facilitar o acesso, o que restou no espaço da Biblioteca escolar, em sua maioria, são acervos destinados ao público infantil de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, e também para estudantes de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Crianças essas que frequentam a Biblioteca diariamente e contam com um professor da instituição do Ensino Fundamental para atendê-las nessas visitas.

Ainda foi observado que o Ensino Médio, tem um espaço restrito e horários para visita dos estudantes comprimidos dentro dos espaços que sobram na agenda de visitas das turmas do Ensino Fundamental. Dessa forma, o uso da biblioteca para os alunos do Ensino Médio é pouco funcional, já que são poucas as oportunidades entre os horários do Fundamental I e Fundamental II e eles não tem o professor de biblioteca para orientá-los, ou mesmo preparar previamente o material que vão precisar. Além disso, muitas vezes essas vagas de horários não coincidem com as aulas de Língua portuguesa do Ensino Médio onde efetivamente ocorre semanalmente o trabalho de leitura. Por isso, na escola objeto de estudo, as atividades mais relevantes não constam como feitas no espaço da Biblioteca, mas em espaços adaptados na sala de aula, como os cantinhos de leitura nas salas e os livros expostos no corredor em uma mesa, além de algumas estantes.

Dessa forma, percebe-se que o espaço compartilhado não atende às necessidades da escola e que a instituição busca contornar essa realidade de outras formas é o que complementa o participante E4:

Eu até vou aproveitar vou pedir para começar essa fala aqui por mais que a gente dê esse exemplo da questão da coabitação da ausência do profissional eu acho que isso acrescentaria muito, se não resta dúvida mas eu acho que existe sim a possibilidade do trabalho ser desenvolvido diante da realidade que está sendo colocada, até porque se a gente ficar direcionando apenas para a figura desse profissional talvez na hora que a gente conseguir esse profissional vai ser uma carga muito grande em cima dele. Vai ser até um trabalho que fica complicado de ser administrado. Eu visualizo realmente que existe a

necessidade por mais que a biblioteca seja um ambiente diferenciado se não resta dúvida, só que existe algumas questões ali que precisam ser levadas em consideração. O ambiente da biblioteca atualmente eu acho que acaba que ele não cumpre todo esse papel de estímulo aos alunos, acaba que por mais que a gente não tenha um profissional nosso lá em razão da coabitação, existem alguns profissionais lá, mas a gente percebe que os profissionais que ficam lá na biblioteca acaba que eles não colaboram efetivamente para esse engajamento de leitura. Então, não estou nem julgando, estou só relatando que talvez realmente a gente precisa ter esse redirecionamento para potencializar os outros espaços de leitura que a gente tem, por isso que eu acho que é muito importante essa situação, essa vivência dentro da sala de aula. Eu acho que esses projetos eles são muito importantes, mas eu acho que é muito importante que o estímulo comece mais uma vez dentro da sala de aula na prática do professor mesmo, no dia a dia. O Professor (...) deu exemplo no conteúdo que ele trabalha lá com estudos orientados, mas na hora que ele estava falando eu estava lembrando, aqui na minha época de sala de aula, porque a gente tem o livro didático e o livro didático acaba que ele tem algumas barreiras com ele e eu sou um professor que confesso que eu gostava muito do livro didático. Eu sempre achei ele uma ferramenta muito importante e uma das coisas que eu achava mais interessante era que sempre no final do capítulo tinha uma sessão, eu não lembro o nome certo, não sei se era a hora da leitura ou alguma coisa sempre vinha um fragmento de uma obra e, para falar a verdade, eu achava aquele um dos momentos mais importantes que tinha na aula, porque era um momento da gente fazer uma forma de demonstração prática do conteúdo que a gente estava trabalhando e deixar uma possibilidade para um aprofundamento. Então, por isso que eu acho que o espaço em si, por mais, vou falar mais uma vez que a biblioteca ele tem é um ambiente que tem uma aura própria, mas eu acho que existe a possibilidade de boa parte dos objetivos que se busca na biblioteca ser atingido em outros ambientes e ainda mais na nossa realidade, que não tem um profissional para estimular a utilização daquele ambiente então, nesse sentido eu gostaria de colocar minha contribuição. (E4, roda de conversa, 2025).

Observa-se que as práticas leitoras na escola se sustentam tanto por políticas e projetos institucionais quanto por iniciativas de adaptação diante de limitações estruturais, o que reforça a necessidade de articulação entre política, gestão e prática pedagógica, conforme discutido por Freitas (2012).

As falas dos participantes indicam que a discussão sobre biblioteca escolar, no contexto contemporâneo, ultrapassa o debate sobre infraestrutura física e quantidade de livros disponíveis. A biblioteca emerge como espaço que vem sendo ressignificado, sobretudo diante das transformações no modo de acesso às obras e na circulação dos textos na sociedade. Nessa direção, E4 aponta que o acesso ao livro deixou de ser exclusivo do ambiente biblioteca, uma vez que grande parte do acervo circula hoje em formatos digitais, o que exige que a escola repense a função social, pedagógica e cultural da biblioteca:

Eu acho que o ambiente biblioteca, ele vem sendo, de fato, ressignificado. Aquilo que eu acho que foi E1 que comentou, né? Que, antigamente, o pessoal

vinha com aquela expectativa, na hora que ele pegava um livro, aquela criança, o olhar mudava. Hoje em dia, a forma de acesso aos livros, ela é diferenciada. Esse acervo que a gente está conversando aqui agora, ele existe praticamente à disposição de todo mundo em um equipamento aqui, né? (...) Então, o acesso à obra que antes era algo exclusivo do ambiente biblioteca, isso não existe mais. Acaba que a função da biblioteca, hoje em dia, ela precisa, ela passou por um processo de resignificação, como eu acabei de mencionar. E, nesse processo, eu acho que algumas coisas precisam ser repensadas, né? Existe a questão do profissional, que a gente já tratou aqui com alguma atenção. Existe a questão do ambiente biblioteca em si, né? A biblioteca lá hoje, o ambiente, ela tem a gestão do município, só que a gente verifica em algumas outras instituições aí bibliotecas com um ambiente absolutamente diferenciado, né? Existe o espaço para os livros, sim, só que é um ambiente também que é utilizado de outras formas, né? Existem computadores disponibilizados, existem ambientes para outras formas de expressão artística, alguma situação no sentido de teatros, algumas situações envolvendo a questão de mobiliário mesmo, né? A forma como vai lidar. Então, eu acho que existe essa necessidade de ter esse olhar, né? E aí, isso precisa ser levado em consideração.” (E4, roda de conversa, 2025).

A fala de E4 sustenta o argumento de que a biblioteca escolar não pode ser pensada apenas como local de empréstimo, mas como espaço de convivência, cultura e mediação ativa, que precisa oferecer condições para que os estudantes desejem permanecer e interagir, dialogando com Petit (2008), ao enfatizar a leitura como experiência cultural e de formação do sujeito. Nesse sentido, não se trata apenas de “ter livros”, mas de criar um ambiente atrativo e funcional, com possibilidades múltiplas de uso como leitura, pesquisa, artes e outras linguagens, em consonância com concepções contemporâneas de formação leitora e com práticas de incentivo cultural no espaço escolar.

Na sequência, E6 retoma a discussão e resignifica o conceito de biblioteca a partir de uma leitura contextualizada da realidade institucional. Ao afirmar que a escola possui biblioteca, ainda que em formato não tradicional, a docente destaca que o acervo se distribui pelos corredores e, sobretudo, se constitui em bibliotecas “particulares” de cada turma, organizadas por nível/idade, o que favorece maior apropriação do espaço pelos estudantes:

Eu queria falar que, pegando um pouco o que E4 falou também, e partindo do pressuposto que a palavra biblioteca significa um depósito de livros ou um acervo de livros, então podemos dizer que temos biblioteca, e ao invés de ter uma só para toda a comunidade do ensino médio, a gente tem aquele espaço que é compartilhado nos corredores, né? E nós temos também a biblioteca particular de cada turma, acompanhando o nível da idade correspondente desses alunos, o que torna essas bibliotecas, ao meu ver, ainda mais especiais. Além disso, é uma biblioteca onde cada um dos nossos alunos cabem, porque não adianta pensar numa biblioteca com trilhões de livros que está completamente fora da realidade, completamente além daquilo que eles podem compreender, e eles se apropriam desse espaço. Cada armário é um mundo, e eles aproveitam esse mundo, eles exploram, eles arrumam, eles

desarrumam, eles se organizam ali. Então, nesse sentido, somos muito ricos. E aí, quando pergunto o que poderia fazer para se tornar um incentivo maior, eu acho que é ir na mão que a gente já está indo, é tentar continuar a investir nos novos títulos, desde clássicos aos novos, né? Para poder diversificar um pouco, dar essa voz aos alunos que a escola já dá de solicitar que eles mesmos façam as listas. E dar espaço, ceder tempo na nossa aula, como a gente já faz nos projetos, para que eles possam ir lá e mergulhar. Eu tive uma experiência incrível, de um dia que eles pediram os colchonetes, e eles sentaram no chão e deitaram, e não tinha nada além daquilo que está lá todos os dias. Então, nesse sentido, somos ricos. Mas podemos melhorar, é claro.” (E6, roda de conversa, 2025).

O depoimento demonstra que, mesmo com limitações estruturais, a escola vem produzindo alternativas de organização e de circulação do acervo que favorecem uma relação mais próxima dos estudantes com os livros, reforçando a ideia de Kleiman (2005) de que as práticas de leitura se constroem em contextos sociais concretos e situados. E6 destaca que não basta pensar em uma biblioteca “com trilhões de livros” se ela estiver fora da realidade discente: a mediação precisa considerar repertório, linguagem e possibilidade de apropriação. Ao mesmo tempo, ao mencionar as listas de títulos sugeridas pelos próprios alunos e o tempo reservado em aula para “mergulhar” nos livros, compreende-se que E6 reforça a leitura como prática que exige condições objetivas (tempo, espaço, acesso) e estratégias de engajamento (escuta discente, diversidade de títulos) ao relatar sua própria experiência. Destacando o caráter compartilhado do espaço e a necessidade de adaptações para suprir demandas, E2, por sua vez, reforça a leitura institucional das limitações. Ainda que reconheça fragilidades, E2 enfatiza o empenho da escola para garantir oferta de livros e alcançar objetivos possíveis:

Dentro de tudo que já foi falado, a gente percebe que, infelizmente, tem uma limitação na nossa escola, que tem um ambiente compartilhado na questão da biblioteca. Sabendo dessas limitações, a nossa escola, com todo o empenho, faz as adaptações necessárias para que a gente possa suprir essas necessidades e acredito que, dentro do possível, a gente consegue atingir os objetivos de proporcionar oferta de livros para os alunos. Então, acredito que seja isso. (E2, roda de conversa, 2025).

Por fim, a entrevistada E5 concorda com os colegas e reafirma dois pontos centrais: a necessidade de intensificar ações já existentes e a importância de dar voz aos alunos nas escolhas. Além disso, a participante retoma o argumento de E4 sobre a necessidade de um ambiente mais direcionado à instituição e mais diversificado, com mobiliário e “aconchego”, para estimular permanência e pertencimento:

Eu concordo com tudo que os colegas falaram, e a fala de E6 também. Eu penso dessa forma, que é intensificar os trabalhos que já são realizados. Dar

voz a eles nas escolhas. E realmente, também o que E4 falou, quando nós tivemos essa oportunidade de ter um ambiente também que seja mais direcionado para a instituição, que esse ambiente seja também diversificado, levando em consideração tudo isso, mobiliário, obras... Trazendo um aconchego mesmo e permitindo que eles se sintam ali... Então, bem naquele local e queiram ficar no local. Então, acho que seria isso. (E5, roda de conversa, 2025).

Desse modo, o conjunto de depoimentos sustenta que a biblioteca escolar se ressignifica tanto por mudanças externas como digitalização e novas formas de acesso, quanto por adaptações internas como cantinhos, armários por turma e acervo nos corredores. Ao mesmo tempo, permanece evidente que a consolidação de um espaço institucional mais atrativo e de uma mediação especializada depende de condições estruturais e de investimento público, sobretudo no que se refere ao ambiente, ao mobiliário e à presença de profissional específico para acompanhamento e orientação leitora.

No Ensino Médio, as barreiras aparecem ainda mais intensificadas, porque se combinam com a ausência de hábito de estudo, limitações materiais e condições de vida. E3 descreve, de forma contundente, que a implementação de propostas bem desenhadas encontra “barreiras” que excedem o campo pedagógico:

Sim, sim. Estruturalmente falando, os nossos alunos vêm de realidades muito complicadas. Estabelecer hábito de leitura em alunos que não têm hábito de estudo, desde pequenos, é muito difícil. O que a gente faz dentro da escola pública, seja qual escola for, é um milagre. O aluno não tem espaço dentro de casa, um espaço confortável para ler. O aluno não é estimulado a ter um raciocínio crítico. Então, é muito complicado que a gente consiga fazer com que o hábito de leitura seja o que os nossos planos mostram tanto para a gente. É um plano muito legal, é um plano muito bem desenvolvido, mas, na prática, a gente observa todas essas barreiras. Eu coloco muita barreira estrutural porque é o que eu mais observo. Mas, socialmente falando, isso vem toda da estrutura. A nossa sociedade está pautada em uma estrutura que vem sendo questionada há muito pouco tempo. Então, a gente precisa pensar muito nisso quando a gente vai falar sobre leitura. Sem dúvida. (E3, roda de conversa, 2025).

A fala explicita que o “desafio da leitura” não se reduz a motivação individual. Envolve desigualdades de espaço, tempo e estímulo cultural. Nesse sentido, há uma tensão central entre o plano ideal (projetos e políticas “muito bem desenvolvidos”) e a realidade concreta do aluno, cuja vida cotidiana muitas vezes não oferece condições mínimas para a rotina leitora. Se essa distância não for reconhecida, corre-se o risco de interpretar a baixa adesão como “desinteresse” quando, na verdade, ela é resultado de barreiras estruturais.

A fala de E4 reforça esse diagnóstico, nomeando as barreiras e trazendo um elemento crítico importante: a escola não lida com um “aluno abstrato”, mas com um público concreto, situado, atravessado por condições locais: “É o que E3 disse. Existem barreiras culturais, existem barreiras sociais, existem barreiras estruturais também. Existem todas essas.”

A crítica que emerge, portanto, é que a política de leitura corre o risco de ser tratada como “prescrição universal”, mas executada em realidades em que faltam condições mínimas para sustentar rotina leitora. Isso significa que, se os projetos não forem acompanhados de estratégias de permanência (tempo, mediação, apoio, repertório adequado e acolhimento), podem produzir um efeito paradoxal: em vez de formar leitores, reforçam a sensação de inadequação (“não consigo ler”, “não dou conta”) e convertem a leitura em mais um marcador de desigualdade.

Entretanto, é fundamental reconhecer que essas tensões não se apresentam como obstáculos pontuais, mas como parte de uma crise mais ampla das práticas de atenção, convivência e produção de sentido na escola contemporânea, o que coloca os projetos de leitura em uma posição estruturalmente desafiadora.

No contexto da escola investigada, não é concebida como responsabilidade exclusiva das disciplinas de Linguagens, mas como compromisso institucional compartilhado. A roda de conversa demonstra consenso entre os profissionais de que a leitura precisa atravessar todas as áreas do conhecimento como prática cotidiana, integrada ao currículo e às experiências pedagógicas. Essa perspectiva desloca a leitura do campo técnico para o campo cultural, revelando que formar leitores é formar sujeitos capazes de interpretar, dialogar, posicionar-se e construir saberes em diferentes linguagens.

Essa compreensão dialoga com a concepção de letramento proposta por Soares (2004), para quem a leitura deve ser entendida como prática social situada. A autora afirma que não basta ensinar a decodificação; é necessário inserir o sujeito em eventos reais de leitura e escrita, nos quais o texto circula como objeto cultural com função social. Nesse sentido, quando a escola assume a leitura como compromisso de todas as áreas, ela amplia as oportunidades de letramento, permitindo que o estudante participe de diferentes práticas discursivas e construa vínculos mais sólidos com a cultura escrita.

Essa percepção encontra respaldo teórico no princípio defendido por Neves *et al.* (1999, p. 119), ao afirmar: “Uma leitura chama o uso de outras fontes de informação, de outras leituras, possibilitando a articulação de todas as áreas da escola. (...) Nesse sentido, a leitura e escrita são tarefas fundamentais da escola e, portanto, de todas as áreas. Estudar é ler e escrever”.

A fala de E2 amplia essa noção ao demonstrar que a leitura, mesmo em áreas tradicionalmente associadas à prática corporal, cumpre papel formativo decisivo:

Enquanto você oportuniza essa questão da ficha de leitura, isso oportuniza também você trabalhar aqueles saberes conceituais da área sem aquela pressão por parte dos alunos sobre, ah, hoje não vai ser aula prática (...) então acho essencial a ficha de leitura. (E2, roda de conversa, 2025).

O depoimento revela que a leitura não é elemento periférico, mas ferramenta de consolidação conceitual. Ao mesmo tempo, a fala sugere que o projeto cria um espaço legítimo para equilibrar expectativas dos alunos. A leitura, nesse caso, opera como ampliação epistemológica da disciplina.

Entretanto, o eixo também evidencia tensões internas ao projeto. E6 aponta fragilidades na execução coletiva:

O que me desanimou em algumas situações era ver essa intenção mesmo por trás da execução do trabalho dos colegas (...) parecia ser sem planejamento (...) os alunos sentem isso (...) é como se fosse uma corrida de bastões. Não adianta eu acelerar muito se o meu próximo colega não tiver um ritmo que vai nos levar adiante. O trabalho precisa ser contínuo, não pode parar em uma disciplina só. (E6, roda de conversa, 2025).

Essa fala introduz uma crítica estrutural: projetos interdisciplinares exigem coerência institucional. Quando o engajamento é desigual, o aluno percebe a ruptura e o projeto perde continuidade. Os autores reforçam essa ideia de responsabilidade compartilhada: “Essa tarefa é de cada um dos professores” (Neves *et al.*, 1999, p. 145). A leitura, portanto, não pode ser tratada como “apoio” ou “complemento”. Ela é eixo de aprendizagem.

Essa perspectiva encontra respaldo na BNCC, que define a leitura como competência transversal a todas as áreas do conhecimento. O documento enfatiza que a escola deve promover práticas de linguagem que favoreçam a interpretação, a argumentação e a construção de sentidos em múltiplos contextos. Ao distribuir a leitura por todas as disciplinas, a instituição fortalece o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais, reconhecendo que compreender textos é condição para aprender qualquer conteúdo escolar.

Essa dimensão ética-profissional se intensifica quando E6 afirma: “O exemplo arrasta. Não adianta eu querer que os meus alunos leiam X livros por mês se eu não levo nada daquilo que eu leio para eles. E isso não é só responsabilidade minha, porque eu não sou a única professora deles. Eles observam todo mundo” (E6, roda de conversa, 2025).

Aqui, a leitura emerge como prática identitária do professor. O educador leitor legitima a leitura como valor cultural. Não se trata de prescrição, mas de encarnação simbólica do hábito. E4 reforça essa percepção: “O exemplo realmente arrasta... e olha como que é uma questão do meio... às vezes o aluno não tem referência em casa, então ele busca na escola. E muitas vezes essa referência vem de áreas que estão longe da linguagem” (E4, roda de conversa, 2025).

Essa dimensão ética do exemplo docente aproxima-se da noção freiriana de leitura do mundo. Para Freire (1989), a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura da realidade. O educador leitor não apenas apresenta livros, ele modela uma postura diante do conhecimento, mostrando que ler é interpretar o mundo, posicionar-se e transformar a experiência vivida. Assim, quando os professores compartilham suas leituras, eles não apenas incentivam hábitos, mas constroem uma cultura crítica de linguagem dentro da escola.

A leitura torna-se fenômeno de influência coletiva. A escola opera como comunidade leitora. O Sarau aparece como expressão máxima dessa cultura institucional na fala de E4: “O sarau precisa ser a culminância. Só que a gente precisa estimular o sarau o ano todo. Construir o sarau diariamente. O evento não pode ser só o dia da apresentação, ele tem que ser o resultado de um processo” (E4, roda de conversa, 2025). O depoimento desloca o Sarau do lugar de espetáculo para o lugar de percurso pedagógico. A culminância só faz sentido quando existe processo formativo contínuo.

Neves *et al.* (1999, p. 110) sintetizam essa necessidade de continuidade ao afirmar: “Hoje, a leitura dos jovens se inscreve na descontinuidade e na fragmentação (...) Qual jovem lê um livro do início ao fim?” O desafio, portanto, não é apenas ensinar a ler, mas sustentar a leitura como experiência prolongada.

A resposta pedagógica proposta por Neves *et al.* (1999, p. 17) é incisiva: “Nós professores de todas as áreas (...) devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante...” A roda de conversa mostra exatamente isso: inquietação, autocrítica e desejo de reconstrução. Os profissionais reconhecem falhas, mas não se acomodam a elas. E4 sintetiza a dimensão institucional: “A leitura precisa estar inserida na nossa prática... não como professor, como instituição. A escola precisa assumir isso como cultura” (E4, roda de conversa, 2025). Essa afirmação desloca o debate do plano metodológico para o plano político-institucional. A escola se define como território leitor. E Neves *et al.* (1999, p. 146) ampliam esse horizonte ao perguntar: “A cidadania não é uma questão da escola? Um tema para todas as áreas?” Ler, portanto, não é apenas interpretar textos. É participar da vida pública.

Esta análise revela uma equipe que compreende suas fragilidades, mas aposta na potência coletiva. Não se trata de romantização da escola, mas de reconhecimento de que mudanças culturais são graduais, acumulativas e dependem de engajamento contínuo. O que emerge é a consolidação de uma convicção: a leitura é dever institucional e direito do estudante. E essa convicção, quando compartilhada, tem potencial de ultrapassar os muros escolares, transformando práticas culturais na comunidade.

Outro desafio, apontado por E4, é o impacto do período pandêmico, que intensificou desigualdades e interrompeu processos de construção de hábitos:

E fora, E5, você falou da tecnologia, eu lembrei, a gente passou por um período pandêmico que foi muito cruel, esse pessoal ainda estava reconstruindo ou construindo esse hábito de leitura dentro de escola, aí, de uma hora para outra, eles ficam dois anos fora da escola, então, a gente está lidando em um momento, assim, muito complexo... (E4, roda de conversa, 2025).

Aqui, a crítica se torna ainda mais forte: projetos de leitura podem ser bem concebidos, mas operam sobre trajetórias interrompidas, com lacunas de socialização escolar, cansaço emocional e fragilidade de vínculos com a cultura escrita

Nesse contexto, torna-se evidente a importância de garantir tempos e espaços definidos para a leitura, não para negar as tecnologias, mas para preservar a experiência do livro como prática formativa. E6 enfatiza que o tempo protegido confere responsabilidade e estabilidade ao projeto, tanto para docentes quanto para discentes:

Então, eu acho que essa aula semanal de leitura, eu acho que ela precisa continuar, tem que ter esse dia fixo, esse horário fixo, para dar o caráter de responsabilidade, tanto para nós, professores, quanto para os alunos também. Porque quando tem uma coisa marcada que você tem que fazer, você encara de outra forma. E eu acho que a gente poderia tentar explorar melhor esse tempo, tentando, dentro das nossas limitações, tirar os alunos da sala de aula. Falo por mim, porque toda semana eu tinha uma aula só para isso. (E6, roda de conversa, 2025).

Essa fala revela que a institucionalização do tempo de leitura é, em si, uma política pedagógica: ao normatizar o horário, a escola impede que a leitura seja sempre empurrada para “depois”, subordinada ao cumprimento conteudista do currículo. Contudo, há um ponto crítico, pois, sem mediação qualificada e estratégias variadas, o tempo protegido pode virar apenas “tempo de tarefa”, esvaziando a dimensão de fruição e sentido.

A fala de E4 aprofunda a compreensão do papel das políticas públicas, ao afirmar que elas são reflexo da realidade enfrentada e que precisam ser traduzidas para a viabilidade concreta da escola, assumindo leitura como prática institucional:

Mas eu penso que o mais fundamental é a gente trabalhar com esse momento que a gente está vivenciando. Eu acho que as políticas públicas atuais, em grande número, em cima do processo de leitura, é reflexo da realidade que a gente está enfrentando. Essa dificuldade dessa prática ser efetivada dentro de sala de aula. E a gente precisa criar as estratégias que são viáveis dentro da nossa realidade. As políticas públicas, elas estão postas e a gente precisa inseri-las dentro da realidade da nossa escola. Eu acho que existem práticas que são utilizadas que já geram efeitos muito positivos. Eu acho que existem práticas que a gente pode aperfeiçoá-las e eu acho que existem algumas que a gente pode cogitar e implementar. Mas o que a gente precisa ter em mente é que a leitura é algo que precisa estar inserido na nossa prática. Nossa prática não como professor, na nossa prática como instituição. Eu (...) tenho que trabalhar essa realidade com os professores, eu tenho que trabalhar essa realidade com os alunos, os professores têm que trabalhar essa realidade com os alunos, tem que compartilhar isso com os colegas, com os colegas professores nos momentos que for possível, e os próprios alunos. Os alunos precisam trabalhar isso com os colegas dentro de sala, os alunos precisam levar essa importância para dentro das suas casas, para que a gente consiga fazer com que essa importância saia dos muros da escola, e que seja socializado na nossa comunidade. E, uma vez socializado, a leitura vai gerar fruto, porque o caminho é esse, a gente tem que ofertar possibilidade de crescimento, e eu acho que a melhor estratégia é através dessas possibilidades que a escola oferta, sendo a leitura uma das principais dela, assim que penso. (E4, roda de conversa, 2025).

O depoimento reforça que a formação de leitores exige mobilização coletiva e corresponsabilidade, pois a leitura não se sustenta como ação isolada ou restrita à área de Linguagens. Ao mesmo tempo, a fala aponta para um desafio estrutural: quando a instituição assume a leitura como missão comunitária, ela também assume a tarefa de enfrentar barreiras externas (cultura digital, ausência de apoio familiar, desigualdade material) que ultrapassam os limites da escola. Assim, os projetos de incentivo à leitura são potentes justamente porque tentam produzir sentido e pertencimento num cenário adverso, mas sua efetividade depende de continuidade, coerência institucional e condições reais de implementação.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPONDO AÇÕES PARA FORTALECER A CULTURA LEITORA E DESPERTAR O PRAZER DA LEITURA

A análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, por meio da roda de conversa com gestores e professores, do questionário aplicado aos estudantes e da análise dos projetos de leitura desenvolvidos na escola, possibilitou identificar um conjunto de elementos que ajudam a compreender os desafios e as potencialidades das práticas de leitura no Ensino Médio em Tempo Integral. Esses achados evidenciam que a formação leitora no contexto escolar é atravessada por fatores pedagógicos, institucionais e culturais, os quais se articulam de maneira complexa na experiência dos estudantes com a leitura. Tal compreensão dialoga com a perspectiva de leitura como prática social e culturalmente situada, conforme argumenta Chartier (1999), ao afirmar que os modos de ler são historicamente construídos e dependem das condições de acesso, dos suportes disponíveis e das comunidades de leitores nas quais os sujeitos se inserem. O Quadro 5 sistematiza esses achados, que também serão detalhados na sequência:

Quadro 5 – Principais achados da pesquisa

Eixo de análise	Achado da pesquisa	Evidências nos dados	Implicações pedagógicas
Eixo 1 – Concepções de leitura e formação leitora no Ensino Médio	Os estudantes não rejeitam a leitura, mas apresentam dificuldades de engajamento.	Reconhecimento da importância da leitura, mas baixa identificação com algumas práticas propostas pela escola.	Necessidade de ressignificar a leitura como experiência significativa, cultural e formativa, e não apenas escolar e avaliativa.
Eixo 1 – Concepções de leitura e formação leitora no Ensino Médio	As trajetórias leitoras são heterogêneas e descontínuas.	Memórias leitoras concentradas na infância e longos intervalos sem leitura no Ensino Médio.	A formação leitora exige mediação contínua e ações sistemáticas de incentivo à leitura ao longo do Ensino Médio.
Eixo 1 – Concepções de leitura e formação leitora no Ensino Médio	A leitura ainda é atravessada por concepções instrumentais relacionadas às avaliações e às exigências escolares.	Relatos de leitura associada a tarefas, notas, vestibulares e atividades obrigatórias.	Necessidade de fortalecer práticas que valorizem a leitura como experiência crítica, estética e humanizadora.
Eixo 2 – Mediação pedagógica e práticas de leitura na escola	A mediação docente é central para o engajamento leitor.	Maior envolvimento dos estudantes quando há diálogo, partilha de experiências e estratégias diversificadas de leitura.	Fortalecimento da formação leitora docente e ampliação de práticas de mediação sensível e dialógica.
Eixo 2 – Mediação pedagógica e práticas de leitura na escola	Os projetos de leitura possuem potencial formativo, mas apresentam impactos desiguais.	Avaliações intermediárias dos projetos e percepções divergentes entre os estudantes sobre suas contribuições.	Necessidade de contextualização, continuidade e apropriação pedagógica mais consistente das ações e políticas de leitura.
Eixo 2 – Mediação pedagógica e práticas de leitura na escola	Práticas estéticas e coletivas favorecem o engajamento leitor.	Valorização de saraus, dramatizações, apresentações, danças e atividades coletivas.	Integração da leitura a práticas culturais, expressivas e colaborativas no cotidiano escolar.

Eixo 2 – Mediação pedagógica e práticas de leitura na escola	As ações de leitura ainda dependem fortemente do esforço individual dos professores.	Fragilidade na continuidade das práticas e diferenças entre as ações desenvolvidas nos componentes curriculares.	Necessidade de institucionalização das práticas leitoras e fortalecimento do trabalho coletivo entre os docentes.
Eixo 3 – Juventudes, cultura digital e engajamento leitor	Os estudantes leem, mas nem sempre reconhecem suas práticas como leitura legítima.	Leitura frequente em redes sociais, ambientes digitais, narrativas online e múltiplos suportes.	Ampliação do conceito de leitura e valorização pedagógica das práticas multimodais e digitais.
Eixo 3 – Juventudes, cultura digital e engajamento leitor	A falta de identificação com os textos propostos é fator decisivo de desengajamento.	Preferência por temas próximos da realidade juvenil e críticas às leituras impostas ou excessivamente escolarizadas.	Importância da escolha orientada, da diversificação temática e da aproximação entre leitura escolar e repertórios juvenis.
Eixo 3 – Juventudes, cultura digital e engajamento leitor	O protagonismo juvenil emerge como elemento estruturante para o fortalecimento das práticas leitoras.	Preferência por escolha, autonomia, participação ativa e propostas criativas envolvendo múltiplas linguagens.	Centralidade da escuta discente e da participação dos estudantes na construção dos projetos de leitura.
Eixo 3 – Juventudes, cultura digital e engajamento leitor	A leitura obrigatória tende a produzir afastamento e baixo envolvimento dos estudantes.	Associação da leitura a tarefas mecânicas, avaliações e atividades pouco significativas.	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais participativas, contextualizadas e conectadas às culturas juvenis.
Eixo 4 – Condições institucionais e desafios para consolidação da cultura leitora	As condições institucionais impactam diretamente as práticas de leitura desenvolvidas na escola.	Limitações de acervo, espaços de leitura, organização da biblioteca e ausência de mediação especializada contínua.	Necessidade de qualificação do acervo e reorganização dos espaços de leitura para fortalecimento da cultura leitora.
Eixo 4 – Condições institucionais e desafios para consolidação da cultura leitora	A leitura depende de uma articulação coletiva entre gestão, professores e projetos institucionais.	Dependência da articulação entre práticas docentes, ações da gestão e projetos de leitura existentes.	Compreensão da leitura como direito cultural e compromisso institucional compartilhado por toda a comunidade escolar.
Eixo 4 – Condições institucionais e desafios para consolidação da cultura leitora	A escola possui iniciativas relevantes, mas ainda enfrenta dificuldades para consolidar uma política contínua de leitura.	Oscilações nos resultados, fragilidade na institucionalização das práticas e limitações estruturais persistentes.	Necessidade de fortalecimento das políticas institucionais de leitura e consolidação de ações permanentes e articuladas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Um primeiro achado relevante refere-se ao fato de que os estudantes não rejeitam a leitura em si, mas demonstram dificuldades em se engajar nas práticas de leitura propostas pela escola quando essas experiências não dialogam com seus interesses, repertórios culturais e linguagens. Os dados indicam que os alunos reconhecem a importância da leitura para a vida escolar e para seus projetos futuros, sobretudo no que se refere à continuidade dos estudos e à preparação para processos seletivos. Entretanto, essa valorização ocorre predominantemente no plano simbólico, não se traduzindo necessariamente em práticas efetivas de leitura no cotidiano escolar. Tal situação sugere que o desafio não reside apenas em incentivar a leitura, mas em

construir experiências leitoras que sejam percebidas pelos estudantes como significativas e culturalmente relevantes. Nesse sentido, Kleiman (2005) destaca que a leitura precisa ser compreendida como prática de construção de sentidos inserida em contextos sociais concretos, o que implica considerar os interesses e as experiências dos leitores no planejamento das atividades pedagógicas.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa diz respeito à heterogeneidade das trajetórias leitoras dos estudantes. Os dados revelam percursos muito distintos entre os alunos, com alguns relatando experiências positivas com a leitura durante a infância ou no Ensino Fundamental, enquanto outros indicam ter mantido contato muito limitado com livros ao longo de sua formação escolar. Observa-se, ainda, que no Ensino Médio ocorre frequentemente um enfraquecimento do vínculo com a leitura, marcado por intervalos prolongados sem a conclusão de livros ou pela diminuição da frequência de práticas leitoras mais sistemáticas. Esse fenômeno reforça a ideia de que a formação leitora não se sustenta de forma automática ao longo da escolarização, dependendo de mediação contínua e de práticas pedagógicas que favoreçam a construção progressiva do hábito de leitura. Colomer (2007) ressalta que a formação do leitor literário constitui um processo gradual, que exige continuidade de experiências e a construção progressiva de vínculos entre o leitor, os textos e a comunidade de leitura na qual ele está inserido.

Entre os fatores que contribuem para o desengajamento dos estudantes, destaca-se a dificuldade de identificação com os textos sugeridos pela escola. Muitos alunos apontam que os temas abordados nas obras indicadas nem sempre dialogam com suas experiências, interesses ou preocupações próprias da juventude. Além disso, a leitura frequentemente é percebida como uma atividade obrigatória, associada à avaliação escolar, o que tende a reduzir seu potencial formativo e estético. A ausência de espaços de escolha e de participação discente nas decisões relacionadas às leituras também aparece como um elemento que limita o envolvimento dos estudantes. Nesse contexto, embora o uso intensivo de celulares e redes sociais seja frequentemente apontado como obstáculo à leitura, os dados da pesquisa indicam que esses elementos não constituem uma causa isolada do afastamento dos livros, mas se relacionam à ausência de experiências leitoras significativas no espaço escolar. Conforme observa Petit (2008), o vínculo com a leitura emerge, sobretudo, de experiências culturais significativas e mediadas, nas quais o leitor se sente reconhecido em suas referências e trajetórias.

Outro achado importante refere-se ao fato de que os estudantes realizam práticas de leitura em ambientes digitais, embora muitas vezes não reconheçam essas práticas como leitura legítima no contexto escolar. Os alunos relatam ler conteúdos em redes sociais, textos

informativos, narrativas curtas e outros formatos digitais, demonstrando que a leitura continua presente em seu cotidiano, ainda que em suportes e formatos distintos daqueles tradicionalmente valorizados pela escola. Esse dado evidencia a permanência de uma concepção restrita de leitura no ambiente escolar, que tende a privilegiar apenas determinados gêneros e suportes, desconsiderando práticas contemporâneas de leitura que também contribuem para o desenvolvimento de competências interpretativas e para a participação social dos jovens. Ao discutir o conceito de letramento, Soares (2009) destaca que as práticas de leitura e escrita assumem diferentes formas nas diversas esferas sociais, sendo necessário reconhecer a multiplicidade de usos e suportes da linguagem escrita no mundo contemporâneo.

A análise dos projetos de leitura desenvolvidos na escola, como o Sarau Poético, o Projeto Leitura e Escrita da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e as ações vinculadas à Formação Geral Básica, revela que essas iniciativas possuem potencial formativo relevante, sendo reconhecidas por parte dos estudantes como experiências positivas. No entanto, o impacto dessas ações não ocorre de maneira uniforme entre os alunos. Enquanto alguns estudantes relatam que essas atividades contribuíram para ampliar seu interesse pela leitura e pela escrita, outros afirmam que as ações não produziram mudanças significativas em seus hábitos leitores. Esse resultado evidencia que políticas e projetos institucionais, quando implementados de forma padronizada, podem apresentar limites quando não são plenamente apropriados e contextualizados à realidade específica de cada escola.

A pesquisa também indica que práticas pedagógicas de caráter estético, artístico e coletivo tendem a favorecer o engajamento dos estudantes com as experiências de leitura. Atividades que envolvem apresentações, dramatizações, saraus, dança e outras formas de expressão artística são amplamente valorizadas pelos alunos, por possibilitarem formas mais dinâmicas e participativas de interação com textos literários. Ainda que essas práticas não resultem imediatamente em aumento do hábito leitor, elas contribuem para aproximar os estudantes da literatura, promover o contato com autores e estimular a socialização das experiências de leitura. Nesse sentido, Cosson (2006) destaca que a formação do leitor literário depende da constituição de uma comunidade de leitores, na qual a leitura seja compartilhada, discutida e vivenciada coletivamente.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel central da mediação docente na formação leitora. As análises da roda de conversa com professores e gestores indicam que o envolvimento dos estudantes tende a aumentar quando os docentes demonstram interesse pela leitura, compartilham suas próprias experiências leitoras e utilizam estratégias pedagógicas diversificadas. A criação de espaços de diálogo, escuta e troca de percepções sobre os textos

também se mostra relevante para fortalecer o vínculo dos alunos com a leitura. Em contrapartida, quando a leitura é reduzida a atividades exclusivamente avaliativas ou a exercícios padronizados de interpretação textual, tende a perder sentido para os estudantes. Petit (2008) ressalta que a presença de mediadores sensíveis e comprometidos é decisiva para favorecer a aproximação dos jovens com os livros e com a cultura escrita.

As condições institucionais da escola também emergem como fator relevante para compreender os limites e possibilidades das práticas de leitura. A pesquisa evidenciou que aspectos como a restrição do acervo disponível, a ausência de mediação especializada contínua na biblioteca e o uso limitado dos espaços destinados à leitura influenciam diretamente o alcance das ações desenvolvidas. Embora iniciativas como a criação de cantinhos de leitura e a circulação de livros em espaços coletivos representem estratégias importantes, tais ações ainda se mostram insuficientes para consolidar uma cultura leitora mais ampla no contexto escolar. Campello (2012) destaca que a biblioteca escolar, quando articulada ao projeto pedagógico da escola, pode se constituir em espaço fundamental para o desenvolvimento de práticas leitoras mais sistemáticas e diversificadas.

Um elemento que aparece de forma recorrente nos dados da pesquisa é a importância do protagonismo juvenil na construção das práticas de leitura. Os estudantes indicam que a leitura se torna mais interessante quando envolve possibilidades de escolha orientada, temas próximos à realidade juvenil, diversidade de formatos e participação ativa nas decisões relacionadas às atividades propostas. Esse achado reforça a relevância de práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos no processo de formação leitora, capazes de contribuir com sugestões, interesses e experiências culturais próprias.

Por fim, os resultados da pesquisa evidenciam que a formação leitora não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos estudantes ou de uma única disciplina, mas deve ser entendida como resultado de um esforço coletivo da instituição escolar. A consolidação de uma cultura de leitura depende da articulação entre práticas pedagógicas, projetos institucionais, formação docente e condições materiais adequadas, reafirmando a leitura como um direito cultural e como responsabilidade social da escola. Nessa perspectiva, Candido (1995) argumenta que a literatura constitui um direito humano fundamental, pois contribui para processos de humanização, ampliando a sensibilidade, a imaginação e a compreensão crítica da realidade.

Assim, os dados indicam que o principal desafio identificado na escola investigada não consiste apenas em estimular o gosto pela leitura, mas em criar condições pedagógicas, institucionais e culturais que possibilitem aos estudantes reconhecerem-se como leitores. Isso

implica promover experiências de leitura mediadas de forma sensível, ampliar as oportunidades de protagonismo juvenil, diversificar práticas e linguagens e fortalecer a cultura leitora no ambiente escolar. É a partir desses achados que se fundamenta a elaboração do Plano de Ação Educacional apresentado na seção seguinte, cuja finalidade é propor estratégias de intervenção capazes de contribuir para o aprimoramento das práticas de leitura no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral.

4.1 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): FUNDAMENTOS, OBJETIVOS E ARTICULAÇÃO COM OS ACHADOS DA PESQUISA

A partir dos achados da pesquisa e das necessidades identificadas no contexto da escola investigada, foram estruturadas um conjunto de ações voltadas ao fortalecimento das práticas de leitura no Ensino Médio em Tempo Integral. Essas ações compõem o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto nesta dissertação e foram organizadas com base na ferramenta de planejamento 5W2H, de modo a garantir maior clareza quanto aos objetivos, responsáveis, prazos e estratégias de implementação. Esta ferramenta é amplamente empregada em processos de planejamento e gestão. Trata-se de uma metodologia que permite estruturar planos de ação de forma clara e objetiva, detalhando as etapas necessárias para a execução de uma determinada proposta, bem como os responsáveis, prazos e recursos envolvidos.

A sigla 5W2H deriva de sete perguntas orientadoras em língua inglesa que auxiliam no planejamento das atividades: What (o que será feito), Why (porque será feito), Where (onde será realizado), When (quando será realizado), Who (quem será responsável), How (como será executado) e How much (quanto custará). Ao responder a essas questões, é possível organizar de forma sistemática as ações que compõem um plano, favorecendo a clareza das tarefas, a definição de responsabilidades e o acompanhamento da execução das atividades.

De acordo com Nakagawa (2016), a ferramenta 5W2H pode ser utilizada para planejar e colocar em prática decisões ou projetos, funcionando como um roteiro que orienta a implementação de ações e contribui para a redução de dúvidas durante a execução das atividades. Sua estrutura simples permite que gestores e equipes tenham uma visão organizada de todos os elementos necessários para alcançar determinado objetivo, desde a definição das tarefas até o acompanhamento dos resultados.

No contexto desta pesquisa, a utilização da ferramenta 5W2H possibilita organizar de maneira sistemática as ações propostas no Plano de Ação Educacional, detalhando os objetivos das intervenções, os responsáveis por sua implementação, os prazos previstos e os recursos

necessários. Dessa forma, a ferramenta contribui para tornar o plano mais claro, operacional e passível de acompanhamento, favorecendo a implementação das estratégias voltadas ao fortalecimento das práticas de leitura no Ensino Médio em Tempo Integral.

As ações foram concebidas de forma articulada e complementar, considerando três dimensões centrais evidenciadas ao longo da pesquisa: a necessidade de ampliar o protagonismo dos estudantes nas experiências de leitura, a importância de fortalecer a mediação pedagógica realizada pelos professores e a relevância de melhorar as condições institucionais que sustentam a cultura leitora no ambiente escolar. Dessa forma, o conjunto de intervenções busca atuar simultaneamente sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo, as práticas pedagógicas e as condições estruturais da escola.

A primeira ação proposta refere-se à realização de um diagnóstico dos interesses leitores dos estudantes. Essa etapa inicial tem como objetivo conhecer melhor as preferências, hábitos e experiências de leitura dos alunos, permitindo que o planejamento pedagógico dialogue de maneira mais direta com seus repertórios culturais e com as formas contemporâneas de leitura. A escuta dos estudantes constitui, portanto, um ponto de partida fundamental para o desenvolvimento de práticas leitoras mais significativas e contextualizadas.

A segunda ação consiste na criação de trilhas de leitura com escolha orientada e cantinhos temáticos, estratégia que busca ampliar as possibilidades de contato dos estudantes com diferentes obras, gêneros e suportes de leitura. Ao organizar espaços temáticos e permitir que os alunos escolham suas leituras dentro de percursos orientados, pretende-se estimular a autonomia, o interesse e o sentimento de pertencimento em relação às práticas de leitura desenvolvidas na escola.

Complementando essa proposta, a terceira ação prevê a realização de rodas de conversa e mediação dialógica sobre as leituras realizadas. Essa iniciativa tem como finalidade transformar a leitura em uma experiência compartilhada, criando espaços de diálogo nos quais os estudantes possam expressar suas interpretações, opiniões e relações pessoais com os textos. Ao privilegiar a troca de ideias e a escuta coletiva, busca-se fortalecer o sentido social da leitura e ampliar o envolvimento dos alunos com as obras.

A quarta ação envolve a promoção de produções criativas a partir das leituras e a realização de culminâncias culturais, nas quais os estudantes poderão apresentar suas interpretações por meio de diferentes linguagens, como dramatizações, vídeos, podcasts, releituras artísticas ou apresentações orais. Essas atividades valorizam a diversidade de formas de expressão e permitem que a leitura seja articulada a experiências culturais coletivas,

culminando em momentos de socialização e reconhecimento dos percursos leitores construídos ao longo do período letivo.

A quinta ação direciona-se à formação leitora dos professores, reconhecendo que a mediação docente desempenha papel central no processo de formação de leitores. A proposta consiste em criar momentos de leitura compartilhada entre os professores durante reuniões pedagógicas ou encontros formativos, incentivando a construção de uma cultura leitora também entre os educadores. Ao vivenciarem experiências de leitura, os professores tendem a incorporar essas práticas de forma mais natural em suas aulas e interações com os estudantes.

Por fim, a sexta ação refere-se à qualificação e diversificação do acervo disponível na escola, condição fundamental para sustentar as demais iniciativas propostas no plano. Essa ação prevê a realização de um levantamento do acervo existente, seguido da ampliação e diversificação das obras disponíveis, incluindo literatura juvenil, histórias em quadrinhos, textos curtos e outros materiais que dialoguem com os interesses dos estudantes. A ampliação do acesso aos livros e a organização desses materiais em espaços acessíveis contribuem para fortalecer a presença da leitura no cotidiano escolar.

Em conjunto, essas ações buscam construir condições pedagógicas e institucionais mais favoráveis ao desenvolvimento da formação leitora dos estudantes. Ao articular diagnóstico, mediação pedagógica, protagonismo juvenil, formação docente e ampliação do acesso aos materiais de leitura, o Plano de Ação Educacional pretende contribuir para o fortalecimento de uma cultura leitora no ambiente escolar, ampliando as oportunidades de contato dos estudantes com experiências significativas de leitura. O Quadro 6 sintetiza as ações propostas, relacionando-as aos achados da pesquisa.

Quadro 6 - Síntese das ações do Plano de Ação Educacional e sua relação com os achados da pesquisa

Eixo de análise	Ação do PAE	Síntese da ação	Relação com os achados da pesquisa
Eixo 1 – Concepções de leitura e formação leitora no Ensino Médio	Ação 1 – Diagnóstico dos interesses leitores	Levantamento inicial das preferências, hábitos e experiências de leitura dos estudantes, por meio de questionários ou conversas em sala, permitindo que o planejamento pedagógico dialogue com seus repertórios culturais.	Responde aos achados que indicam baixa identificação com as leituras escolares e trajetórias leitoras heterogêneas, ao incorporar os interesses dos estudantes no planejamento das práticas de leitura.
Eixo 2 – Mediação pedagógica e práticas de leitura na escola	Ação 2 – Trilhas de leitura com escolha orientada e cantinhos temáticos	Organização de percursos de leitura com diferentes gêneros, suportes e temas, permitindo que os alunos escolham leituras dentro de propostas orientadas e espaços temáticos.	Enfrenta os achados relacionados ao desengajamento com leituras obrigatórias e ao protagonismo juvenil, promovendo autonomia, pertencimento e diversidade de experiências leitoras.
Eixo 2 – Mediação pedagógica e práticas de leitura na escola	Ação 3 – Rodas de conversa e mediação dialógica	Criação de espaços coletivos de diálogo sobre as leituras realizadas, nos quais os estudantes compartilham interpretações, opiniões e experiências relacionadas aos textos.	Relaciona-se ao achado que evidencia a mediação docente como elemento central da formação leitora, fortalecendo a leitura como prática social e compartilhada.
Eixo 3 – Juventudes, cultura digital e engajamento leitor	Ação 4 – Produções criativas e culminâncias culturais	Desenvolvimento de produções artísticas e expressivas a partir das leituras, com socialização em eventos como saraus ou mostras culturais.	Dialoga com os achados que mostram que práticas estéticas e culturais favorecem o engajamento dos estudantes, ampliando formas de expressão e participação.
Eixo 3 – Juventudes, cultura digital e engajamento leitor	Ação 5 – Formação leitora de professores	Promoção de momentos de leitura e troca de experiências entre professores durante reuniões pedagógicas ou encontros formativos.	Responde ao achado que aponta a importância da mediação docente, contribuindo para fortalecer uma cultura leitora também entre os educadores.
Eixo 4 – Condições institucionais e desafios para consolidação da cultura leitora	Ação 6 – Qualificação e diversificação do acervo	Levantamento, ampliação e diversificação do acervo da escola, incluindo literatura juvenil, HQs e textos que dialoguem com os interesses dos estudantes.	Enfrenta os achados relacionados às limitações institucionais e de acervo, ampliando o acesso dos estudantes a diferentes materiais de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As ações apresentadas no quadro buscam responder diretamente aos principais achados da pesquisa, articulando diagnóstico, mediação pedagógica, protagonismo juvenil, formação docente e ampliação das condições institucionais de acesso à leitura. Ao estabelecer essa relação

entre evidências empíricas e propostas de intervenção, o Plano de Ação Educacional procura contribuir para o fortalecimento de uma cultura leitora no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral.

4.1.1 Diagnóstico dos interesses de leitura dos estudantes

A primeira ação proposta no Plano de Ação Educacional consiste na realização de um diagnóstico inicial dos interesses leitores dos estudantes. Essa etapa tem como objetivo conhecer de maneira mais aprofundada as preferências, hábitos e experiências de leitura dos alunos, de modo que o planejamento das práticas pedagógicas possa dialogar de forma mais direta com seus repertórios culturais, suas formas de interação com os textos e os suportes de leitura presentes em seu cotidiano.

A realização desse diagnóstico parte da compreensão de que a formação de leitores não pode ocorrer de maneira descontextualizada, sendo necessário considerar as experiências culturais e os interesses dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme destaca Kleiman (2005), a leitura deve ser compreendida como prática social situada, na qual os sentidos são construídos na interação entre leitor, texto e contexto. Nesse sentido, conhecer as experiências leitoras dos estudantes constitui um passo fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e próximas da realidade dos jovens.

Na prática, essa ação pode ser realizada no início do ano letivo e/ou do semestre por meio de instrumentos simples de escuta dos estudantes, como a aplicação de um questionário breve (sugestão no Apêndice C) ou a realização de uma conversa orientada em sala de aula (roteiro de questões no Apêndice D). O objetivo é identificar aspectos como: os tipos de textos que os alunos costumam ler, se realizam leituras fora da escola, quais temas despertam maior interesse e quais formatos de leitura são mais frequentes em seu cotidiano, como livros físicos, textos digitais, histórias em quadrinhos ou conteúdos acessados por meio do celular.

Essa escuta inicial permite mapear as trajetórias leitoras dos estudantes e compreender as diferentes formas pelas quais eles se relacionam com a leitura. Como argumenta Colomer (2007), o processo de formação do leitor depende da construção de vínculos progressivos entre o estudante e os textos, o que exige que a escola reconheça e valorize as experiências leitoras já existentes, ampliando-as gradualmente por meio de mediações pedagógicas.

Além da aplicação inicial, o diagnóstico pode ser retomado ao final de cada bimestre ou período letivo, de maneira breve, com o objetivo de observar possíveis mudanças nos hábitos e interesses de leitura dos estudantes ao longo do desenvolvimento das ações propostas. Esse

acompanhamento permite que o professor perceba se determinadas estratégias estão contribuindo para ampliar o interesse dos alunos pela leitura e possibilita ajustes no planejamento das atividades.

Outro aspecto relevante dessa ação é a valorização da escuta dos estudantes como sujeitos ativos no processo de formação leitora. Petit (2008) destaca que a aproximação dos jovens com a leitura depende, em grande medida, da construção de experiências culturais significativas, nas quais o leitor se reconheça e se sinta acolhido em seus interesses e trajetórias. Dessa forma, ao abrir espaço para que os alunos expressem suas preferências e experiências, a escola contribui para a construção de práticas de leitura mais dialógicas e participativas.

O diagnóstico dos interesses leitores também contribui para ampliar a compreensão da leitura para além dos formatos tradicionalmente valorizados pela escola. Muitos estudantes realizam leituras frequentes em ambientes digitais, como redes sociais, textos informativos ou narrativas curtas, que nem sempre são reconhecidas como práticas legítimas de leitura no contexto escolar. Nesse sentido, Soares (2009) destaca que as práticas de leitura e escrita assumem diferentes formas nas diversas esferas sociais, sendo necessário reconhecer a multiplicidade de usos e suportes da linguagem escrita no mundo contemporâneo.

Ao considerar essas diferentes formas de leitura, o diagnóstico permite que o professor planeje atividades mais alinhadas aos interesses e às experiências dos estudantes, evitando propor textos ou práticas que se mostrem distantes de suas realidades. Essa aproximação não significa restringir o trabalho pedagógico apenas aos interesses imediatos dos alunos, mas utilizá-los como ponto de partida para ampliar gradualmente seus repertórios culturais e literários. Conforme argumenta Cosson (2006), a formação do leitor literário requer mediação intencional e sistemática, capaz de articular motivação, fruição e aprofundamento da experiência estética. Esta ação está sistematizada no Quadro 7.

Quadro 7 - Planejamento da Ação 1: Diagnóstico dos interesses leitores

Elemento	Descrição
What (O que será feito)	Realização de um diagnóstico dos interesses leitores dos estudantes por meio de questionário breve e conversa orientada em sala de aula.
Why (Por que será feito)	Conhecer os hábitos, preferências e experiências de leitura dos estudantes para orientar o planejamento de práticas pedagógicas mais alinhadas aos seus repertórios culturais e interesses juvenis.
Where (Onde será realizado)	Nas salas de aula da escola participante da pesquisa, durante aulas da área de Linguagens.
When (Quando será realizado)	No início do ano e/ou semestre letivo, podendo ser retomado de forma breve ao final de cada bimestre para acompanhamento das mudanças nos interesses leitores.
Who (Quem será responsável)	Professores de Língua Portuguesa e de Estudos Orientados, com apoio da equipe pedagógica e participação dos estudantes.
How (Como será feito)	Aplicação de questionário breve para levantamento dos interesses leitores e realização de conversa orientada em sala de aula para aprofundar percepções dos estudantes sobre leitura, gêneros e formatos preferidos. Os dados serão sistematizados pelos professores mediadores para orientar o planejamento das atividades de leitura.
How much (Quanto custará)	Não há custos financeiros significativos, sendo necessários apenas materiais simples como impressão do questionário ou uso de recursos digitais disponíveis na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Desse modo, a realização do diagnóstico dos interesses leitores constitui uma etapa estratégica do Plano de Ação Educacional, pois permite que as práticas de leitura sejam planejadas de forma mais consciente e contextualizada. Ao reconhecer as experiências, preferências e repertórios dos estudantes, essa ação contribui para fortalecer o vínculo entre os alunos e as práticas de leitura desenvolvidas na escola, criando condições mais favoráveis para o engajamento nas atividades propostas ao longo do processo formativo.

4.1.2 Trilhas de leitura com escolha orientada e cantinhos temáticos

A segunda ação proposta no Plano de Ação Educacional consiste na implementação de trilhas de leitura com escolha orientada, organizadas a partir de cantinhos temáticos de leitura. Essa estratégia pedagógica tem como objetivo ampliar as oportunidades de contato dos estudantes com diferentes textos, gêneros e suportes de leitura, ao mesmo tempo em que promove maior autonomia e protagonismo juvenil no processo de formação leitora.

A proposta parte do entendimento de que a formação de leitores exige a criação de ambientes e práticas pedagógicas que favoreçam o engajamento dos estudantes e a construção de vínculos significativos com os textos. Conforme argumenta Kleiman (2005), a leitura deve ser compreendida como uma prática social de produção de sentidos, na qual os leitores

mobilizam seus repertórios culturais e experiências de vida para interpretar e atribuir significado aos textos. Nesse sentido, oferecer diferentes possibilidades de leitura e permitir que os estudantes participem do processo de escolha das obras contribui para tornar a experiência leitora mais significativa e contextualizada.

Na prática, essa ação será desenvolvida por meio da montagem de cantinhos temáticos de leitura, organizados a partir de temas previamente definidos para cada mês do calendário escolar, abrangendo o período de março a novembro. Esses temas serão apresentados pela professora no início de cada ciclo de atividades, possibilitando que os estudantes compreendam a proposta e participem do processo de organização das leituras.

Cada cantinho reunirá materiais relacionados ao tema proposto, incluindo livros literários, textos curtos, histórias em quadrinhos, crônicas, poemas e sugestões de conteúdos digitais, como *links* para textos *online* compartilhados pelo grupo de *Whatsapp* de cada turma, indicações de vídeos, filmes ou *podcasts*. A presença de diferentes suportes de leitura busca ampliar o acesso dos estudantes aos textos e reconhecer que as práticas leitoras contemporâneas se desenvolvem em múltiplos formatos e ambientes. Como destaca Soares (2009), os letramentos contemporâneos envolvem diferentes práticas de leitura e escrita que circulam em variados suportes e contextos sociais, exigindo que a escola reconheça essa diversidade.

Um aspecto central dessa ação é a participação dos estudantes na organização dos cantinhos. Os representantes de turma atuarão como colaboradores no processo de construção desses espaços, desempenhando um papel ativo na organização e dinamização das atividades. Conforme demonstrado na Figura 6, com orientação da professora, esses estudantes poderão contribuir para:

Figura 6 – Contribuição dos estudantes

- organizar e decorar o espaço físico do cantinho temático;
- selecionar materiais disponíveis na escola que dialoguem com o tema proposto;
- sugerir novos textos, livros ou conteúdos digitais;
- colaborar na divulgação da proposta entre os colegas;
- auxiliar no cuidado e na manutenção do espaço ao longo do período de funcionamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essa participação contribui para transformar os estudantes em coautores do processo, fortalecendo o protagonismo juvenil e ampliando o sentimento de pertencimento em relação às práticas de leitura desenvolvidas na escola.

Ao longo do mês, os estudantes poderão circular pelo cantinho temático e escolher as leituras que desejam realizar dentro da trilha proposta. Essa escolha, entretanto, ocorre sempre com mediação da professora, que poderá orientar os percursos de leitura, sugerir textos ou estabelecer relações entre diferentes obras. Dessa forma, a proposta busca equilibrar autonomia e orientação pedagógica: não se trata de uma escolha totalmente aleatória, mas também não se limita à imposição de uma única leitura para toda a turma.

Essa organização permite que diferentes estudantes realizem leituras distintas dentro de um mesmo eixo temático, o que amplia as possibilidades de diálogo e de troca de experiências entre os colegas. Conforme ressalta Colomer (2007), a formação do leitor depende da construção progressiva de percursos de leitura diversificados, que permitam aos estudantes ampliar seu repertório cultural e literário.

Ao final de cada mês, será reservado um momento específico, em uma das aulas do Projeto de Leitura e Escrita, para a realização de uma roda de conversa sobre as leituras realizadas nos cantinhos temáticos. Esse momento tem como objetivo promover a socialização das experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes ao longo do período, permitindo que compartilhem suas impressões, interpretações e reflexões sobre os textos escolhidos. Durante a roda de conversa, os alunos poderão comentar o que leram, explicar por que escolheram determinada obra, destacar trechos que chamaram sua atenção e relacionar os temas das leituras com suas próprias experiências ou com questões discutidas no ambiente escolar. Mais do que buscar respostas corretas ou avaliações formais, essa atividade pretende valorizar o diálogo e a escuta entre os estudantes, fortalecendo a dimensão coletiva da leitura. Conforme destaca Cosson (2006), a formação do leitor literário envolve não apenas o contato individual com os textos, mas também a partilha das experiências de leitura em uma comunidade de leitores, na qual diferentes interpretações podem ser discutidas e ampliadas. Dessa forma, a roda de conversa mensal contribui para consolidar o sentido social da leitura, ampliando o engajamento dos estudantes e reforçando o vínculo entre os alunos e as práticas de leitura desenvolvidas na escola.

Além disso, a presença dos cantinhos temáticos na sala de aula ou em espaços acessíveis da escola contribui para tornar o ambiente escolar mais acolhedor e convidativo à leitura. Petit (2008) destaca que o contato frequente com livros e textos em espaços acessíveis e culturalmente significativos favorece o desenvolvimento de vínculos duradouros entre os jovens e a leitura.

A proposta também contribui para fortalecer a dimensão coletiva das práticas leitoras. Ao compartilhar os espaços de leitura e comentar as obras escolhidas, os estudantes passam a

participar de uma espécie de comunidade de leitores, na qual as recomendações, opiniões e experiências circulam entre os colegas. Cosson (2006) enfatiza que a formação do leitor literário depende da construção de práticas de leitura compartilhadas, nas quais os textos são discutidos, interpretados e ressignificados coletivamente.

Outro aspecto importante dessa ação refere-se à renovação periódica dos cantinhos temáticos. Ao final de cada mês, os espaços serão reorganizados com novos temas e novos materiais de leitura, garantindo dinamismo à proposta e evitando a repetição das atividades ao longo do ano letivo. Essa renovação contínua contribui para manter o interesse dos estudantes e ampliar gradualmente seu repertório de leituras.

Quadro 8 – Sugestões de temas mensais dos cantinhos de leitura (Trilhas de leitura)

Mês	Tema do cantinho de leitura	Objetivo pedagógico
Março	Valorização da mulher e da cultura local	Promover reflexões sobre o papel das mulheres na sociedade e valorizar manifestações culturais da comunidade local.
Abril	Valorização da cultura indígena	Ampliar o conhecimento sobre os povos indígenas, suas culturas, histórias e contribuições para a formação da sociedade brasileira.
Maió	O trabalho e as novas tecnologias	Discutir transformações no mundo do trabalho, o impacto das tecnologias e os desafios das profissões contemporâneas.
Junho	Meio ambiente	Incentivar a reflexão sobre sustentabilidade, preservação ambiental e responsabilidade socioambiental.
Julho	Cientistas	Valorizar a ciência e apresentar trajetórias de cientistas que contribuíram para o avanço do conhecimento em diferentes áreas.
Agosto	Juventude e agronegócio	Promover discussões sobre juventude, projetos de vida e a importância do agronegócio no contexto econômico e social brasileiro.
Setembro	História do Brasil	Estimular a leitura de textos que abordem acontecimentos, personagens e processos históricos relevantes para a formação do país.
Outubro	Saúde	Desenvolver reflexões sobre saúde física e mental, qualidade de vida e hábitos saudáveis.
Novembro	Consciência negra	Valorizar a história e a cultura afro-brasileira, promovendo discussões sobre identidade, diversidade e combate ao racismo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A definição de temas mensais para os cantinhos de leitura busca articular as práticas leitoras às discussões sociais, culturais e educativas relevantes para o contexto escolar. Além de favorecer a diversidade de textos e gêneros, essa organização contribui para manter o interesse dos estudantes ao longo do ano letivo, possibilitando que as trilhas de leitura

dialoguem com diferentes áreas do conhecimento e com temas presentes no cotidiano dos jovens. O quadro a seguir sistematiza esta ação.

Quadro 9 – Planejamento da Ação 2: Trilhas de leitura com escolha orientada e cantinhos temáticos

Elemento	Descrição
What (O que será feito)	Implementação de trilhas de leitura com escolha orientada por meio da criação de cantinhos temáticos de leitura organizados em sala de aula ou em espaços acessíveis da escola.
Why (Por que será feito)	Ampliar o engajamento dos estudantes nas práticas de leitura, favorecendo a autonomia, o protagonismo juvenil e o contato com diferentes gêneros, suportes e temas de leitura.
Where (Onde será realizado)	Nas salas de aula ou em espaços de leitura da escola, como biblioteca ou áreas comuns que permitam a organização dos cantinhos temáticos.
When (Quando será realizado)	Ao longo do ano letivo, entre os meses de março e novembro, com reorganização dos cantinhos temáticos a cada mês.
Who (Quem será responsável)	Professores de Língua Portuguesa, com apoio da equipe pedagógica e participação ativa dos representantes de turma e dos demais estudantes.
How (Como será feito)	Organização de cantinhos temáticos com livros, textos curtos, HQs e materiais digitais relacionados a temas mensais. Os representantes de turma ajudarão na organização, decoração e manutenção dos espaços. Os estudantes circularão pelos cantinhos e escolherão suas leituras com orientação da professora. Ao final de cada mês, será realizada uma roda de conversa em aula do Projeto de Leitura e Escrita para socialização das leituras.
How much (Quanto custará)	Custos reduzidos, utilizando principalmente o acervo já existente na escola. Caso necessário, poderão ser incorporados novos materiais por meio de doações, parcerias ou apoio da gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Dessa forma, a implementação das trilhas de leitura com escolha orientada e cantinhos temáticos busca criar condições pedagógicas mais favoráveis ao desenvolvimento da formação leitora no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral. Ao articular diversidade de materiais, mediação pedagógica, participação dos estudantes e renovação contínua das propostas, essa ação pretende fortalecer o vínculo entre os jovens e as práticas de leitura desenvolvidas na escola, contribuindo para a construção de uma cultura leitora mais significativa no ambiente escolar.

4.1.3 Rodas de conversa e mediação dialógica

A terceira ação proposta no Plano de Ação Educacional consiste na realização de rodas de conversa mediadas pela professora a partir das leituras realizadas pelos estudantes. Essa estratégia busca transformar a leitura em uma experiência coletiva e dialógica, favorecendo a socialização das interpretações e o compartilhamento das experiências leitoras entre os alunos.

Essa ação parte da compreensão de que a leitura não deve ser tratada apenas como uma atividade individual ou exclusivamente avaliativa, centrada em exercícios de compreensão textual ou em respostas consideradas corretas. Ao contrário, a leitura pode ser compreendida como um processo de construção de sentidos que se desenvolve na interação entre leitor, texto e contexto social. Conforme argumenta Kleiman (2005), a leitura constitui uma prática social na qual os sujeitos mobilizam conhecimentos, experiências e valores para interpretar os textos e atribuir significados a eles.

Nesse sentido, as rodas de conversa têm como objetivo criar um espaço de diálogo no qual os estudantes possam compartilhar suas percepções sobre os textos lidos. Durante esses encontros, os alunos poderão comentar aspectos como: o que mais chamou sua atenção na leitura, quais trechos consideraram mais interessantes, quais temas despertaram maior reflexão e de que forma os textos dialogam com suas experiências pessoais ou com situações do cotidiano.

Diferentemente de atividades tradicionais de leitura, nas quais se busca identificar respostas previamente definidas, a proposta das rodas de conversa é incentivar a troca de ideias e a escuta entre os participantes. Os estudantes são convidados a apresentar suas interpretações, concordar ou discordar dos colegas e estabelecer relações entre diferentes textos e experiências. Essa dinâmica contribui para ampliar as possibilidades de interpretação e para fortalecer a dimensão social da leitura.

Na prática, as rodas de conversa poderão ser realizadas ao final de cada mês, em uma das aulas de Língua Portuguesa. A professora atuará como mediadora do diálogo, organizando a participação dos alunos, incentivando a escuta respeitosa entre os colegas e propondo questões que estimulem a reflexão sobre os textos lidos.

Esse processo de mediação é fundamental para o desenvolvimento da formação leitora. Cosson (2006) destaca que a formação do leitor literário depende da construção de uma comunidade de leitores, na qual as experiências de leitura são compartilhadas, discutidas e ressignificadas coletivamente. Ao promover momentos de conversa sobre os textos, a escola contribui para que os estudantes percebam a leitura como uma prática cultural viva e significativa.

Outro aspecto relevante dessa ação refere-se à valorização das experiências pessoais dos estudantes durante a interpretação dos textos. Nas rodas de conversa, os alunos poderão estabelecer relações entre as leituras e aspectos de suas próprias vivências, ampliando o significado atribuído aos textos. Petit (2008) ressalta que a leitura adquire maior sentido quando

o leitor consegue estabelecer vínculos entre o texto e sua própria trajetória de vida, reconhecendo-se nas narrativas e reflexões presentes nas obras.

Além disso, as rodas de conversa contribuem para o desenvolvimento da expressão oral e da argumentação dos estudantes, habilidades importantes para a formação acadêmica e social. Ao compartilhar suas opiniões e ouvir diferentes pontos de vista, os alunos aprendem a construir argumentos, respeitar perspectivas distintas e participar de debates de maneira crítica e reflexiva.

Ao longo do tempo, a continuidade dessas rodas de conversa tende a favorecer maior segurança e participação dos estudantes. Inicialmente, alguns alunos podem demonstrar certa resistência ou timidez para expor suas opiniões; entretanto, à medida que percebem que suas contribuições são valorizadas e respeitadas, tendem a se sentir mais à vontade para participar das discussões. Esse processo gradual contribui para fortalecer o vínculo dos estudantes com as práticas de leitura desenvolvidas na escola.

Dessa forma, a implementação das rodas de conversa e da mediação dialógica busca ampliar o sentido social da leitura no contexto escolar, transformando-a em uma prática compartilhada, reflexiva e significativa. Ao valorizar a escuta, o diálogo e a pluralidade de interpretações, essa ação contribui para fortalecer o engajamento dos estudantes nas práticas leitoras e para consolidar uma cultura de leitura no ambiente escolar. Esta ação está sistematizada no quadro a seguir.

Quadro 10 – Planejamento da Ação 3: Rodas de conversa e mediação dialógica

Elemento	Descrição
What (O que será feito)	Realização de rodas de conversa mediadas pela professora para socialização e discussão das leituras realizadas pelos estudantes.
Why (Por que será feito)	Favorecer a construção coletiva de sentidos a partir das leituras, ampliando o engajamento dos estudantes e fortalecendo a leitura como prática social e compartilhada.
Where (Onde será realizado)	Nas salas de aula da escola, durante as aulas de Língua Portuguesa.
When (Quando será realizado)	Quinzenalmente ou ao final de cada bimestre, após o período de realização das leituras nos cantinhos temáticos.
Who (Quem será responsável)	Professora de Língua Portuguesa, com participação ativa dos estudantes.
How (Como será feito)	Organização de rodas de conversa em que os estudantes poderão comentar suas leituras, compartilhar impressões, relacionar os textos com suas experiências e dialogar com os colegas. A professora atuará como mediadora, estimulando a escuta, o respeito às diferentes interpretações e a ampliação das reflexões sobre os textos.
How much (Quanto custará)	Não há custos financeiros significativos, pois a atividade será realizada utilizando os recursos já disponíveis na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Após a apresentação do planejamento da ação, destaca-se que a realização das rodas de conversa constitui uma estratégia importante para fortalecer o caráter social e dialógico da leitura no contexto escolar. Ao criar espaços de escuta e partilha das experiências leitoras, a escola contribui para que os estudantes compreendam a leitura não apenas como uma tarefa individual ou avaliativa, mas como uma prática cultural que pode ser discutida, interpretada e ressignificada coletivamente. Dessa forma, a mediação docente desempenha papel fundamental ao incentivar a participação dos alunos, estimular o diálogo entre diferentes interpretações e favorecer a construção de uma comunidade de leitores no interior da sala de aula. A continuidade desses momentos ao longo do ano letivo tende a ampliar o envolvimento dos estudantes com as práticas de leitura, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura leitora mais significativa no ambiente escolar.

4.1.4 Produções criativas a partir das leituras e culminâncias culturais

A quarta ação proposta no Plano de Ação Educacional consiste na realização de produções criativas a partir das leituras realizadas pelos estudantes, articuladas a momentos de culminância cultural e reconhecimento dos percursos leitores. Essa ação busca ampliar as formas de expressão e interpretação dos textos, permitindo que os alunos compartilhem suas experiências de leitura por meio de diferentes linguagens e práticas culturais.

A proposta parte do entendimento de que a leitura literária e a interpretação de textos podem ser exploradas por meio de múltiplas formas de expressão, não se restringindo apenas a atividades escritas ou exercícios tradicionais de compreensão textual. Conforme destaca Cosson (2006), a formação do leitor literário envolve não apenas o contato com os textos, mas também a criação de práticas que favoreçam a fruição, a interpretação e a partilha das experiências de leitura em diferentes contextos.

Nesse sentido, após a realização das leituras nos cantinhos temáticos e das rodas de conversa mediadas pela professora, os estudantes serão convidados a desenvolver produções criativas relacionadas aos textos lidos. Essas produções poderão assumir diferentes formatos, como apresentações orais, dramatizações, cartazes, vídeos curtos, *podcasts*, releituras artísticas ou outras formas de expressão escolhidas pelos próprios alunos.

A escolha das modalidades de produção ocorrerá com orientação da professora, que poderá apresentar algumas possibilidades de trabalho considerando as condições e recursos disponíveis na escola. A proposta é que os estudantes tenham a oportunidade de selecionar a

forma de expressão que considerem mais adequada para apresentar suas interpretações das leituras realizadas.

Essa diversidade de possibilidades contribui para ampliar as formas de participação dos estudantes, valorizando diferentes habilidades e modos de expressão. Alunos que apresentam maior dificuldade em atividades exclusivamente escritas, por exemplo, podem se engajar mais facilmente em propostas que envolvam expressão oral, criação artística ou produção audiovisual. De acordo com Colomer (2007), a formação do leitor na escola depende da criação de experiências variadas com os textos, nas quais os estudantes possam explorar diferentes formas de relação com a literatura e com a linguagem.

Além disso, as produções criativas permitem que os estudantes estabeleçam relações mais pessoais com os textos lidos, reinterpretando histórias, personagens e temas a partir de suas próprias experiências e perspectivas. Como observa Petit (2008), a leitura torna-se mais significativa quando o leitor encontra formas de se apropriar dos textos e de relacioná-los com sua própria trajetória de vida.

Ao longo do período letivo, essas produções poderão ser socializadas entre os próprios estudantes em sala de aula ou em atividades coletivas organizadas pela professora. Entretanto, a proposta prevê também a realização de um momento de culminância cultural ao final do ano letivo, no qual a comunidade escolar poderá conhecer parte das produções desenvolvidas pelos alunos.

Esse momento culminará em um sarau literário ou uma mostra cultural, voltado à socialização das produções e das experiências de leitura construídas ao longo do período. A organização do evento envolverá estudantes, professores e equipe pedagógica, contribuindo para fortalecer a dimensão coletiva das práticas de leitura no ambiente escolar.

Durante esse evento, será realizado também um reconhecimento simbólico dos percursos leitores dos estudantes. Diferentemente de premiações baseadas exclusivamente na quantidade de livros lidos ou em critérios competitivos, a proposta busca valorizar o envolvimento dos alunos com as atividades desenvolvidas ao longo do processo. Poderão ser reconhecidos, por exemplo, estudantes que demonstraram evolução em suas práticas de leitura, que participaram ativamente das discussões, que contribuíram para a organização das atividades ou que se destacaram nas produções criativas realizadas.

Esse reconhecimento poderá ocorrer por meio de certificados simbólicos, menções públicas durante o evento ou exposição das produções em murais e espaços da escola. O objetivo não é estabelecer competição entre os estudantes, mas valorizar o percurso formativo de cada participante, celebrando a leitura como experiência cultural coletiva.

Outro aspecto que pode ser incorporado à organização do evento é a possibilidade de que a entrada dos visitantes ocorra mediante doação voluntária de livros para o acervo da escola. Essa iniciativa contribui para ampliar o acesso dos estudantes aos materiais de leitura e fortalece a construção de uma cultura leitora no ambiente escolar.

Ao articular produção criativa, socialização das leituras e reconhecimento simbólico dos percursos leitores, essa ação busca consolidar a leitura como uma prática cultural significativa na escola. Conforme destaca Kleiman (2005), as práticas de leitura ganham maior sentido quando são compartilhadas socialmente e quando os sujeitos podem participar ativamente da construção de significados a partir dos textos.

Quadro 11 – Planejamento da Ação 4: Produções criativas a partir das leituras e culminâncias culturais

Elemento	Descrição
What (O que será feito)	Desenvolvimento de produções criativas pelos estudantes a partir das leituras realizadas, culminando em momentos coletivos de socialização das produções e reconhecimento simbólico dos percursos leitores.
Why (Por que será feito)	Ampliar as formas de expressão e interpretação das leituras, estimular o protagonismo dos estudantes e fortalecer a leitura como prática cultural compartilhada no ambiente escolar.
Where (Onde será realizado)	Em espaços coletivos da escola, como pátio, biblioteca ou auditório, durante as atividades de culminância cultural.
When (Quando será realizado)	Ao longo do semestre ou do ano letivo, após as leituras realizadas nas trilhas de leitura, com culminâncias culturais organizadas ao final do ano.
Who (Quem será responsável)	Professora de Língua Portuguesa, com participação dos estudantes, apoio da equipe pedagógica e colaboração da comunidade escolar.
How (Como será feito)	Os estudantes produzirão apresentações criativas sobre as leituras realizadas, podendo escolher diferentes formatos, como fala, encenação, cartazes, vídeos curtos, <i>podcasts</i> ou releituras artísticas. As produções serão socializadas em sala de aula e posteriormente apresentadas em um evento cultural da escola (sarau ou mostra cultural). Durante o evento, ocorrerá o reconhecimento simbólico dos percursos leitores dos estudantes e poderá ser incentivada a doação voluntária de livros para o acervo da escola.
How much (Quanto custará)	Custos reduzidos, utilizando principalmente materiais já disponíveis na escola. Eventuais necessidades poderão ser supridas com recursos simples ou apoio da comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Dessa forma, a realização de produções criativas e culminâncias culturais contribui para ampliar o envolvimento dos estudantes com as práticas de leitura, valorizando suas interpretações, experiências e formas de expressão. Ao transformar a leitura em uma experiência coletiva, participativa e culturalmente significativa, essa ação fortalece o desenvolvimento da formação leitora no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral.

4.1.5 Formação leitora de professores

A quinta ação proposta no Plano de Ação Educacional refere-se à formação leitora de professores, compreendida como estratégia fundamental para o fortalecimento das práticas de leitura no contexto escolar. Essa ação parte do reconhecimento de que a formação de leitores não depende apenas das atividades realizadas diretamente com os estudantes, mas também do envolvimento dos docentes com práticas de leitura em sua própria trajetória profissional.

Diversos estudos apontam que o professor desempenha papel central na mediação da leitura na escola, influenciando significativamente a forma como os estudantes se relacionam com os textos. Conforme destaca Kleiman (2005), a mediação pedagógica constitui elemento fundamental no desenvolvimento das práticas de leitura, pois é por meio dela que os estudantes entram em contato com diferentes gêneros textuais, ampliam seus repertórios culturais e desenvolvem estratégias de interpretação.

Nesse sentido, a proposta de formação leitora de professores busca criar espaços institucionais nos quais os docentes possam vivenciar experiências de leitura de maneira compartilhada e reflexiva. A ação prevê a realização de momentos simples de leitura entre os professores, que poderão ocorrer durante reuniões pedagógicas, encontros formativos ou horários coletivos de planejamento.

Na prática, esses encontros poderão envolver atividades como a leitura de contos, crônicas, poemas ou pequenos trechos de obras literárias, seguidas de conversas informais sobre as impressões e reflexões suscitadas pelos textos. Outra possibilidade é a realização de momentos de partilha nos quais os professores possam apresentar leituras que estejam realizando em seu cotidiano.

Um aspecto importante dessa proposta é que os encontros não terão caráter avaliativo ou burocrático. Não haverá exigência de fichamentos, resumos ou atividades formais relacionadas às leituras realizadas. O objetivo principal é criar um espaço de convivência em torno da leitura, no qual os professores possam experimentar a leitura como prática cultural e formativa, sem a pressão de tarefas ou avaliações.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de leitura como prática social e cultural, defendida por diversos autores. Cosson (2006) ressalta que a formação de leitores depende da criação de comunidades de leitura, nas quais os participantes compartilham experiências, impressões e interpretações dos textos. Quando os professores participam de experiências desse tipo, tendem a desenvolver maior sensibilidade para mediar práticas semelhantes em sala de aula.

Além disso, o contato frequente com textos literários e outros gêneros de leitura pode contribuir para ampliar o repertório cultural dos docentes, fortalecendo sua capacidade de indicar obras, propor atividades e estabelecer relações entre os textos e diferentes temas trabalhados nas disciplinas escolares. Colomer (2007) destaca que o professor leitor possui maior possibilidade de criar situações pedagógicas significativas de contato com a literatura, pois sua própria experiência leitora influencia as práticas desenvolvidas com os estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de uma cultura leitora institucional, na qual a leitura não seja compreendida apenas como responsabilidade de uma disciplina específica, mas como prática valorizada em toda a escola. Petit (2008) argumenta que o contato com a leitura em diferentes espaços institucionais contribui para ampliar as oportunidades de formação cultural dos sujeitos e para fortalecer o vínculo com os textos.

Quando os professores vivenciam momentos de leitura em seu próprio contexto de trabalho, essa experiência tende a repercutir de maneira natural em suas práticas pedagógicas. A leitura passa a aparecer com maior frequência em suas falas, nas indicações de obras aos estudantes e nas estratégias utilizadas para mediar o contato dos alunos com os textos. Dessa forma, a leitura deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa e passa a constituir uma prática compartilhada por diferentes áreas do conhecimento.

Ao promover espaços de leitura entre os professores, essa ação busca fortalecer o papel da escola como comunidade de leitores, na qual docentes e estudantes participam conjuntamente de experiências culturais relacionadas à leitura. Essa perspectiva contribui para consolidar uma cultura de leitura no ambiente escolar e para ampliar as possibilidades de desenvolvimento da formação leitora dos estudantes.

Quadro 12 – Planejamento da Ação 5: Formação leitora de professores

Elemento	Descrição
What (O que será feito)	Realização de momentos de leitura compartilhada entre professores, com socialização de textos e experiências leitoras.
Why (Por que será feito)	Fortalecer a cultura leitora entre os docentes e ampliar a mediação pedagógica da leitura no contexto escolar.
Where (Onde será realizado)	Na escola, durante reuniões pedagógicas, encontros formativos ou horários coletivos de planejamento.
When (Quando será realizado)	Periodicamente ao longo do ano letivo, aproveitando momentos de reunião pedagógica ou encontros coletivos entre os professores.
Who (Quem será responsável)	Professora de Língua Portuguesa, em articulação com a equipe pedagógica e participação dos demais professores da escola.
How (Como será feito)	Realização de encontros informais de leitura entre professores, envolvendo a leitura de contos, crônicas, poemas ou outros textos breves, seguidos de conversas sobre as impressões e reflexões geradas pelas leituras. Também poderão ocorrer momentos de partilha de leituras realizadas pelos próprios docentes.
How much (Quanto custará)	Não há custos financeiros significativos, sendo utilizados textos disponíveis no acervo da escola ou em formato digital.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Assim, a formação leitora de professores constitui uma dimensão importante do Plano de Ação Educacional, pois reconhece que o fortalecimento das práticas de leitura na escola depende também do envolvimento e da participação ativa dos docentes nesse processo. Ao incentivar momentos de leitura compartilhada entre os professores, a ação busca criar condições mais favoráveis para que a leitura se torne uma prática cotidiana e valorizada em toda a comunidade escolar.

4.1.6 Qualificação e diversificação do acervo de leitura

A sexta ação proposta no Plano de Ação Educacional refere-se à qualificação e diversificação do acervo de leitura disponível na escola, entendida como condição fundamental para a sustentação das demais ações previstas neste plano. A ampliação do acesso a materiais de leitura variados e significativos constitui elemento central para o desenvolvimento da formação leitora dos estudantes, uma vez que a presença de livros e textos diversificados no ambiente escolar amplia as possibilidades de contato dos alunos com diferentes experiências de leitura.

A proposta parte do reconhecimento de que o acesso aos materiais de leitura é um fator decisivo para o fortalecimento das práticas leitoras no contexto escolar. Conforme destaca Petit (2008), a proximidade física e simbólica com os livros favorece o desenvolvimento do vínculo

entre os jovens e a leitura, pois permite que os textos circulem com maior frequência nos espaços cotidianos de convivência. Nesse sentido, a existência de um acervo acessível, diversificado e organizado de forma atrativa constitui um elemento importante para estimular o interesse dos estudantes pelas práticas de leitura.

Na prática, essa ação terá início com a realização de um levantamento do acervo já existente na escola, buscando identificar os tipos de materiais disponíveis, sua diversidade temática, o estado de conservação das obras e a frequência com que esses materiais são utilizados pelos estudantes. Esse diagnóstico inicial permitirá compreender as potencialidades e limitações do acervo atual, orientando as estratégias de qualificação e ampliação dos materiais disponíveis.

A partir desse levantamento, será possível identificar lacunas no acervo e planejar a incorporação gradual de novos materiais que dialoguem com os interesses e experiências dos estudantes. Os dados obtidos no diagnóstico dos hábitos leitores, realizado na Ação 1, poderão servir como referência para orientar essa seleção, priorizando obras que se aproximem dos temas e gêneros que despertam maior interesse entre os alunos.

Entre os materiais que poderão ser incorporados ao acervo, destacam-se literatura juvenil, histórias em quadrinhos, contos, crônicas, textos curtos e clássicos da literatura mediados pela professora, além de outros gêneros que dialoguem com os temas trabalhados nas trilhas de leitura. A presença de diferentes tipos de textos busca ampliar as possibilidades de acesso dos estudantes à cultura escrita, reconhecendo a diversidade de práticas de leitura presentes no mundo contemporâneo. Conforme ressalta Soares (2009), as práticas de letramento envolvem múltiplos gêneros e suportes textuais que circulam nas diferentes esferas da vida social.

A ampliação do acervo poderá ocorrer de maneira gradual, considerando as possibilidades e recursos disponíveis na escola. Entre as estratégias possíveis estão a solicitação de apoio à gestão escolar, o estabelecimento de parcerias com instituições culturais ou educacionais e a realização de campanhas de doação de livros envolvendo a comunidade escolar. Eventos culturais promovidos pela escola, como saraus ou mostras de leitura, também poderão incentivar a participação da comunidade na ampliação do acervo por meio da doação voluntária de obras.

Além de ampliar o acesso aos livros, a diversificação do acervo contribui para fortalecer o trabalho pedagógico desenvolvido nas demais ações do Plano de Ação Educacional. As trilhas de leitura, os cantinhos temáticos, as rodas de conversa e as produções criativas dependem da

disponibilidade de materiais variados que possam dialogar com os diferentes interesses e experiências dos estudantes.

Nesse sentido, Kleiman (2005) destaca que o contato frequente com diferentes gêneros textuais contribui para ampliar as possibilidades de interpretação e participação dos leitores nas práticas sociais de leitura. Da mesma forma, Cosson (2006) enfatiza que a formação do leitor literário exige o acesso a obras diversificadas e a criação de situações pedagógicas que favoreçam a circulação e a discussão dos textos.

Quadro 13 – Planejamento da Ação 6: Qualificação e diversificação do acervo de leitura

Elemento	Descrição
What (O que será feito)	Levantamento, qualificação e ampliação do acervo de leitura da escola, com incorporação de diferentes gêneros e suportes textuais que dialoguem com os interesses dos estudantes.
Why (Por que será feito)	Ampliar o acesso dos estudantes a materiais de leitura diversificados, favorecendo o desenvolvimento da formação leitora e sustentando as demais ações do Plano de Ação Educacional.
Where (Onde será realizado)	Na biblioteca da escola, nos cantinhos temáticos de leitura e em minibibliotecas organizadas nas salas de aula.
When (Quando será realizado)	Ao longo do ano letivo, iniciando com o levantamento do acervo existente e seguido da incorporação gradual de novos materiais de leitura.
Who (Quem será responsável)	Professora de Língua Portuguesa, em articulação com a equipe pedagógica, gestão escolar e participação da comunidade escolar.
How (Como será feito)	Realização de diagnóstico do acervo existente, identificação de lacunas e ampliação gradual dos materiais disponíveis. A aquisição poderá ocorrer por meio de parcerias, doações, apoio da gestão escolar e campanhas de arrecadação de livros. Os materiais serão organizados em cantinhos temáticos, biblioteca e minibibliotecas de sala para facilitar o acesso dos estudantes.
How much (Quanto custará)	Custos reduzidos, priorizando o uso do acervo já existente e a ampliação por meio de doações, parcerias institucionais e apoio da comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Dessa forma, a qualificação e diversificação do acervo constitui uma ação estruturante do Plano de Ação Educacional, pois cria condições materiais e pedagógicas para o desenvolvimento das práticas de leitura propostas ao longo do plano. Ao ampliar o acesso dos estudantes a diferentes textos e gêneros, essa ação contribui para fortalecer o vínculo dos alunos com a leitura e para consolidar uma cultura leitora no ambiente escolar.

Considerando que as ações propostas no Plano de Ação Educacional devem ser implementadas de forma articulada ao longo do ano letivo, organizou-se um calendário de execução que busca integrar as diferentes etapas do plano às rotinas escolares. Essa organização permite visualizar a sequência e a continuidade das atividades, evidenciando como cada ação contribui para o fortalecimento das práticas de leitura ao longo do tempo. O planejamento anual apresentado no quadro a seguir não deve ser compreendido de maneira rígida, mas como um

guia orientador para a implementação das ações, possibilitando ajustes conforme as especificidades do contexto escolar.

Quadro 14 – Calendário anual de implementação do Plano de Ação Educacional

Mês / Período	Ações do PAE	Descrição das atividades
Fevereiro / início do ano letivo	Ação 1 – Diagnóstico dos interesses leitores	Aplicação de questionário e realização de conversa orientada para levantamento dos hábitos e interesses de leitura dos estudantes.
Março a Novembro	Ação 2 – Trilhas de leitura com escolha orientada e cantinhos temáticos	Organização mensal dos cantinhos de leitura com temas definidos, circulação dos estudantes pelos espaços e realização das leituras orientadas.
Março a Novembro	Ação 3 – Rodas de conversa e mediação dialógica	Realização periódica de rodas de conversa em aulas de Língua Portuguesa para socialização e discussão das leituras realizadas pelos estudantes.
Abril a Novembro	Ação 4 – Produções criativas a partir das leituras	Desenvolvimento de produções criativas (apresentações, cartazes, dramatizações, vídeos, podcasts, releituras artísticas) relacionadas às leituras realizadas.
Durante todo o ano letivo	Ação 5 – Formação leitora de professores	Realização de momentos de leitura compartilhada entre professores em reuniões pedagógicas ou encontros formativos.
Durante todo o ano letivo	Ação 6 – Qualificação e diversificação do acervo	Levantamento do acervo existente, organização de materiais de leitura e ampliação gradual do acervo por meio de parcerias, doações e apoio da gestão escolar.
Dezembro / final do ano letivo	Culminância cultural e avaliação das ações	Realização de sarau ou mostra cultural para socialização das produções e reconhecimento simbólico dos percursos leitores, além de avaliação das ações desenvolvidas ao longo do ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A organização das ações em formato de calendário anual indica que o Plano de Ação Educacional foi concebido de maneira progressiva e integrada às rotinas da escola. Ao distribuir as atividades ao longo do ano letivo, busca-se garantir continuidade às práticas de leitura e possibilitar o acompanhamento do envolvimento dos estudantes ao longo do processo. Dessa forma, o plano não se limita à realização de atividades pontuais, mas propõe a construção gradual de uma cultura leitora no ambiente escolar, baseada na articulação entre mediação pedagógica, protagonismo estudantil, formação docente e ampliação das condições institucionais de acesso à leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os desafios e as potencialidades das práticas de leitura no contexto do Ensino Médio em Tempo Integral, a partir da análise das experiências, percepções e trajetórias leitoras dos estudantes e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola investigada. Ao longo do estudo, buscou-se identificar fatores que influenciam o engajamento dos alunos com a leitura e, a partir dessa compreensão, propor estratégias pedagógicas capazes de contribuir para o fortalecimento da formação leitora no ambiente escolar.

A instituição de ensino, em questão, demonstra um panorama bastante animador em relação às iniciativas para atingir as habilidades leitoras necessárias ao pleno desenvolvimento dos alunos. No que diz respeito aos recursos humanos, há uma equipe engajada, que reconhece a importância de melhoria tanto nos projetos implementados, como na postura individual de cada um no dia a dia. Conseguem reconhecer as barreiras que enfrentam como limitações no espaço, no acervo, na realidade cultural que a escola está inserida, ao mesmo tempo que são capazes de sugerir mudanças e estratégias para vencer tais barreiras.

Contudo, constatou-se que embora haja intencionalidade nas ações, ainda precisa maior adequação do acervo aos interesses dos alunos, pois encontram maior interesse em outras formas de estudar e aprender, que não compreendem a leitura. Além disso, o uso das mídias digitais também foi considerado um entrave para os adolescentes se apropriarem do ato de ler em seu dia a dia, pois preferem a informação imediata e pronta da internet, à leitura paciente e demorada dos livros.

Para além de considerar a utilização das ferramentas digitais como estratégias de aproximação e engajamento dos adolescentes nas ações de leitura, é possível inferir, a partir desta pesquisa, que essa discussão precisa ser ampliada, incluindo, em estudos futuros, o debate sobre a Inteligência Artificial (IA). Cada vez mais presente no universo juvenil, a IA demanda também um direcionamento pedagógico que favoreça seu uso crítico, ético e reflexivo, de modo que possa contribuir para a formação leitora e para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes diante das novas formas de produção, circulação e interpretação de textos.

Há, pois, incentivo constante para a leitura dos livros disponíveis no acervo escolar, mas falta o suporte técnico de um Professor de Biblioteca, o que pode acarretar certa sobrecarga dos professores regentes na execução dos projetos específicos de leitura e ou uma superficialidade e pouco aprofundamento destes em função do tempo e suportes disponibilizados.

O Sarau, por exemplo, foi citado como um excelente momento de culminância, mas sem cuidar do acervo, o repertório dos alunos pode não ser aprofundado e eles não terem a efetiva oportunidade de experimentar algo que vai além do que já conhecem, ou do que é possível experimentar em sala de aula.

Portanto, contrapondo pontos de conquistas e as barreiras enfrentadas nesta realidade, observa-se que a escola tem muitos desafios pela frente, para o desenvolvimento e recomposição de habilidades leitoras de seus alunos, mas tem engajamento e comprometimento de sua equipe de educadores, faltando o suporte de um profissional responsável pela biblioteca escolar que daria atenção a essas atividades já propostas, ampliando e apoiando as ações de letramento informacional de forma criativa e prazerosa, fazendo a interligação entre as propostas e sugestões de cada área e conduzindo os alunos em suas pesquisas e quanto aquilo que manifestam como interesses ou necessidade no momento.

Este é o campo das possibilidades desta realidade escolar. Encontram-se dispostos para desempenhar as ações necessárias, tentando suprir alguma falta de pessoal, mas com a consciência de tudo o que já foi conquistado e do que ainda podem alcançar no âmbito de desenvolvimento da leitura junto ao seu público alvo.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a relação dos estudantes com a leitura é marcada por múltiplas experiências e significados. De modo geral, observou-se que os alunos reconhecem a importância da leitura para sua formação acadêmica e para seus projetos de vida, especialmente no que se refere à continuidade dos estudos e à preparação para diferentes processos avaliativos. Entretanto, essa valorização da leitura ocorre, muitas vezes, em um plano mais simbólico do que prático, uma vez que as experiências leitoras no cotidiano escolar nem sempre se mostram suficientemente significativas para promover um envolvimento mais constante dos estudantes com os textos.

Entre os principais achados da pesquisa, destaca-se o fato de que os estudantes não rejeitam a leitura em si, mas apresentam dificuldades de engajamento quando as práticas escolares não dialogam com seus interesses, repertórios culturais e formas contemporâneas de interação com os textos. Esse resultado reforça a necessidade de que as práticas pedagógicas de leitura considerem as experiências e os contextos socioculturais dos estudantes, promovendo atividades que favoreçam a identificação dos jovens com os textos trabalhados na escola.

Outro aspecto relevante identificado no estudo refere-se à heterogeneidade das trajetórias leitoras dos estudantes. Enquanto alguns alunos relatam experiências positivas com a leitura durante a infância ou nos anos iniciais da escolarização, outros apresentam percursos marcados por longos períodos de afastamento dos livros e por um contato limitado com práticas

de leitura mais sistemáticas. Esse dado evidencia que a formação leitora não se consolida automaticamente ao longo da escolarização, dependendo da presença de mediações pedagógicas contínuas e de práticas escolares que favoreçam o desenvolvimento do hábito de leitura.

A pesquisa também evidenciou que a falta de identificação com os textos propostos pela escola constitui um fator relevante de desengajamento dos estudantes. Em muitos casos, as leituras sugeridas são percebidas como distantes das experiências juvenis ou associadas exclusivamente a atividades avaliativas, o que tende a reduzir seu potencial formativo e estético. Nesse contexto, a ausência de espaços de escolha e de participação discente nas decisões relacionadas às leituras aparece como um elemento que limita o envolvimento dos estudantes com as práticas leitoras.

Outro resultado importante refere-se ao fato de que os estudantes mantêm diversas práticas de leitura em ambientes digitais, como redes sociais, textos informativos e narrativas curtas, mas frequentemente não reconhecem essas práticas como formas legítimas de leitura no contexto escolar. Esse achado aponta para a permanência de concepções restritas de leitura na escola, que tendem a privilegiar determinados gêneros e suportes textuais em detrimento das múltiplas formas de leitura presentes na cultura contemporânea.

Além disso, a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola revelou que atividades de caráter estético, artístico e coletivo, como apresentações culturais, dramatizações e saraus, tendem a favorecer maior envolvimento dos estudantes com as experiências de leitura. Embora essas práticas nem sempre resultem imediatamente em aumento do hábito leitor, elas contribuem para aproximar os alunos da literatura e para fortalecer a dimensão cultural da leitura no ambiente escolar.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa refere-se ao papel central da mediação docente no processo de formação leitora. Os dados indicam que o engajamento dos estudantes tende a aumentar quando os professores demonstram envolvimento com a leitura, compartilham suas próprias experiências leitoras e criam espaços de diálogo e escuta sobre os textos trabalhados. Em contrapartida, quando a leitura é reduzida a exercícios padronizados ou atividades exclusivamente avaliativas, tende a perder sentido para os alunos.

No âmbito institucional, a pesquisa também apontou limitações relacionadas às condições materiais e organizacionais da escola, como restrições no acervo de leitura e uso limitado dos espaços destinados à circulação dos livros. Essas condições influenciam diretamente as oportunidades de contato dos estudantes com os textos, evidenciando a

importância de políticas escolares voltadas à ampliação e diversificação dos materiais de leitura disponíveis.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à importância da socialização das experiências de leitura. Os resultados da pesquisa indicam que a criação de espaços de diálogo, escuta e compartilhamento das interpretações favorece não apenas o engajamento dos estudantes, mas também contribui para que eles desenvolvam maior segurança para expressar suas compreensões sobre os textos. Nesse contexto, observa-se que muitos adolescentes tendem a subestimar sua própria capacidade leitora, manifestando insegurança ou atribuindo a si mesmos a dificuldade de compreensão, quando, na realidade, a construção de sentidos é um processo compartilhado e permeado por diferentes interpretações. Assim, fortalecer práticas coletivas de leitura e mediação dialógica pode contribuir para reduzir esse sentimento de inadequação, promover a confiança dos estudantes como leitores e consolidar a leitura como uma prática social, construída no diálogo e na troca de experiências.

A partir da análise desses achados, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) com o objetivo de propor estratégias pedagógicas voltadas ao fortalecimento das práticas de leitura na escola investigada. O plano foi estruturado a partir de seis ações principais, que buscam atuar de maneira integrada sobre diferentes dimensões do processo de formação leitora. A primeira ação refere-se à realização de um diagnóstico dos interesses leitores dos estudantes, permitindo conhecer seus hábitos, preferências e experiências de leitura e orientar o planejamento das práticas pedagógicas. A segunda ação envolve a implementação de trilhas de leitura com escolha orientada e cantinhos temáticos, estratégia que busca ampliar as possibilidades de acesso dos estudantes a diferentes textos e promover maior autonomia no processo de leitura.

A terceira ação consiste na realização de rodas de conversa e mediação dialógica, criando espaços de diálogo e socialização das experiências leitoras entre os estudantes. A quarta ação prevê o desenvolvimento de produções criativas a partir das leituras, articuladas a momentos de culminância cultural e reconhecimento simbólico dos percursos leitores dos alunos.

A quinta ação direciona-se à formação leitora de professores, reconhecendo que o envolvimento dos docentes com práticas de leitura constitui elemento fundamental para o fortalecimento da mediação pedagógica. Por fim, a sexta ação propõe a qualificação e diversificação do acervo de leitura da escola, ampliando o acesso dos estudantes a diferentes gêneros e suportes textuais.

Essas ações foram organizadas de forma articulada, considerando as especificidades do contexto investigado e buscando responder diretamente aos desafios identificados na pesquisa. A proposta do Plano de Ação Educacional não se limita à realização de atividades pontuais, mas busca promover mudanças nas práticas pedagógicas e nas condições institucionais que sustentam o trabalho com a leitura na escola.

Do ponto de vista educacional, a pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre os desafios da formação leitora no Ensino Médio, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que considerem os interesses dos estudantes, valorizem a diversidade de experiências de leitura e promovam a participação ativa dos alunos no processo educativo. Ao mesmo tempo, o estudo reforça a necessidade de fortalecer a mediação docente e de ampliar as condições institucionais que favorecem o acesso aos materiais de leitura.

Como toda investigação, esta pesquisa apresenta algumas limitações, especialmente relacionadas ao recorte do estudo em uma escola específica e ao tempo disponível para a coleta e análise dos dados. Entretanto, acredita-se que os resultados obtidos podem contribuir para reflexões mais amplas sobre as práticas de leitura no contexto escolar, especialmente em escolas que enfrentam desafios semelhantes na promoção da formação leitora dos estudantes.

A realização desta pesquisa também produziu impactos significativos em minha trajetória pessoal e profissional. O processo de investigação possibilitou que eu desenvolvesse um olhar mais atento e reflexivo sobre as práticas de leitura realizadas no contexto escolar, contribuindo para o fortalecimento de minha identidade como professora e mediadora de leitura. Ao longo da pesquisa, tive a oportunidade de revisitar minhas próprias concepções sobre o ensino da leitura, compreender com maior profundidade as experiências e percepções dos estudantes e reconhecer a importância de práticas pedagógicas mais dialógicas, sensíveis e contextualizadas. Esse percurso investigativo também ampliou minha compreensão sobre o papel da escola na formação de leitores e sobre a necessidade de construir ambientes de aprendizagem que valorizem a participação dos estudantes, a diversidade de práticas leitoras e o protagonismo juvenil.

No âmbito profissional, a elaboração do Plano de Ação Educacional representou um exercício importante de articulação entre pesquisa e prática, permitindo que os conhecimentos produzidos ao longo do estudo fossem traduzidos em propostas concretas de intervenção no contexto escolar. No plano pessoal, a pesquisa reforçou meu compromisso com a educação pública e com a promoção da leitura como prática cultural capaz de ampliar horizontes, estimular o pensamento crítico e contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos e participativos.

Por fim, destaca-se que o fortalecimento da leitura na escola não depende apenas da implementação de projetos ou atividades isoladas, mas da construção de uma cultura leitora no ambiente escolar, na qual professores, estudantes e comunidade educativa compartilhem experiências e reconheçam a leitura como prática cultural significativa. Nesse sentido, espera-se que as ações propostas no Plano de Ação Educacional possam contribuir para ampliar as oportunidades de contato dos estudantes com a leitura e para fortalecer o papel da escola na formação de leitores críticos, autônomos e participativos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Flávia Ferreira; DUMOND, Ligia Maria. **Adolescentes e mediação da leitura em biblioteca escolar**. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 388-402, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.19132/1808-5245271.388-402> Acesso em: 29 ago. 2025.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, 2009.

ANDRADE FILHO, Marcos Antonio Soares de; PEREIRA, Adonias Nonato da Silva; SARAIVA, Ana Cristina Gonçalves Teixeira; CATALANO, Thiago Henrique; SANTANA, Aline Canuto de Abreu; SANTOS, Rutierio Odorico dos; GERVÁSIO, Júlio César Belo; NASCIMENTO, Rogelma Coelho do. Desafios Contemporâneos do Letramento: o papel da tecnologia na educação. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e723, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n1-9-2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/723>. Acesso em: 19 set. 2025.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 99, p. 3, 25 maio 2010.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018. Versão final homologada em 11 maio 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte adota Currículo Referência de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-adota-curriculo-referencia-de-minas-gerais/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2024: resultados alcançados ante os objetivos estratégicos e as prioridades da gestão**. Brasília, DF: MEC, 2025. <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/auditorias/prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-2024/governanca-estrategia-e-desempenho/resultados-alcancados-ante-os-objetivos-estrategicos-e-as-prioridades-da-gestao>

BURGOS. Marcelo Baumann et all. **Base Nacional Comum Curricular: um retrato abrangente da implementação da política nas redes educacionais e nas escolas públicas**. Belo Horizonte. MG. Fino traço. 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ee4W1BU0WJbA4BPZy123hIirnl36nz-Q/view>

CAEd/UFJF. **SIMAVE/PROEB**. Secretaria de Estado de Educação. CAEd, 2024. Minas Gerais. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 8 nov. 2024.

CAMPELLO, B. **Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra; ALVARENGA, Maura;

SOARES, Laura Valladares de Oliveira. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos?. **Biblioteca Escolar em Revista**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 1, p. 1–29, 2012. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2012.106555. Disponível em: <https://revistas.usp.br/berev/article/view/106555>. Acesso em: 08 nov. 2024.

CAMPELLO, B. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. **Encontros Bibli: Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 184-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15n29p184/19549/> Acesso em: 08 nov. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. São Paulo: Cortez, 2023.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

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

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

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 1. ed. Belo Horizonte: Bookwire, 2007. 248 p. ISBN 9788582179239.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: <https://aulasdathaisunitau.com/wp-content/uploads/2024/03/letramento-literario-rildo-cosson.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

DESMURGET, Michel. **Faça-os ler: para não criar cretinos digitais**. Trad. Julia da Rosa Simões. São Paulo: Vestígios Editora, 2023.

DIMAS, Antonio. **Bilac: o jornalista**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. p. 187.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 131-137, 2010. <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v05n02/v05n02a03.pdf>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. Apresentação. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 345-351, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Caderno do Protagonista – Clubes de Protagonismo: Ensino Médio**. 2ª ed., Recife: ICE, 2020. 38 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/781112947/ICE-Caderno-Protagonista-Clubes-de-Protagonismo-EM-2020>. Acesso em: 08 jun. 2025.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Inovações em Conteúdo, Método e Gestão: espaços educativos**. 2.ed. Recife: ICE, 2019. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/> Acesso em: 29 set. 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Livreto institucional**. Recife: ICE, ago. 2023. 16 p. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Livreto-Institucional-ICE.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). **Retratos da Leitura no Brasil: Apresentação da 6ª edição**. Rio de Janeiro: IPL, 2024. 130 p. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp->

content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. ISBN 978-85-7652-108-2. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2025.

GUIMARÃES JUNIOR, José Carlos *et al.* A influência da cultura local na educação: estudo sobre como práticas educacionais podem ser adaptadas para refletir as culturas e tradições das comunidades escolares. **Revista FT**, São Paulo, v. 29, n. 149, p. 1–14, ago. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ar10202508311323. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-influencia-da-cultura-local-na-educacao-estudo-sobre-como-praticas-educacionais-podem-ser-adaptadas-para-refletir-as-culturas-e-tradicoes-das-comunidades-escolares/>. Acesso em: 19 set. 2025.

KLEIMAN, A. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel / IEL / Unicamp, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf/>. Acesso em 29 set. 2024.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 17. ed. Campinas: Pontes, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/605422671/KLEIMAN-Angela-Texto-e-Leitor>. Acesso em: 05 mai. 2025

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e educação profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/Juliana/Downloads/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Juliana/Downloads/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA%20(1).pdf) Acesso em: 02 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Live de lançamento do Projeto Leitura e Escrita. **Estúdio Educação MG**, 25 set. 2024. 1 vídeo (1h15min37s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=-5xP5zfloHo>.

MINAS GERAIS. **Caderno de Boas Práticas dos Professores para Ensino do Uso da Biblioteca nas Escolas Estaduais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2010. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ESTRATE%CC%81GIAS_INCENTIVO_A_LEITURA_.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador do PRA**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/2023-Documento-Orientador-PRA.pdf> Acesso em: 20 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador do Projeto Leitura e Escrita**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/785567057/01-Documento-Orientador-Projeto-Leitura-e-Escrita-2024>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Lançamento do Projeto Leitura e Escrita. **Estúdio Educação MG**, 25 set. 2024. 1 vídeo (1h15min37s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=-5xP5zfloHo>. Acesso em: 20 maio 2025.

MINAS GERAIS. SEE MG. **Formação inicial para utilização da plataforma Estudo Play**. Youtube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IceelL4OcrA>. Acesso em: 10 maio 2025.

MINAS GERAIS. SEE MG. **Live Lançamento do Projeto Leitura e Escrita**. Youtube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/-5xP5zfloHo?si=nYHs5rcXL8L9MMIL>. Acesso em: 10 maio 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução CEE Nº 481, 1º de julho 2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=13698&catid=55&m=0>. Acesso em 20/05/2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 5.084, de 21 de outubro de 2024**. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf> Acesso em: 20 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 5.138, de 02 de abril de 2025**. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/SEI_110776286_Resolucao_SEE_N__5.138_2025-1-2.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 7.646 de 01 de março de 1995**. Belo Horizonte, 1995.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Secretaria de Educação mobiliza rede estadual para aplicação de avaliações que norteiam políticas públicas: Saeb, Proalfa e Proeb**. *Notícia*, 18 out. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-mobiliza-rede-estadual-para-aplicacao-de-avaliacoes-que-norteiam-politicas-publicas-saeb-proalfa-e-proeb/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) – Janeiro de 2022**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DOCUMENTO-ORIENTADOR-EMTI-2022.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. ISBN 9788570254474.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/publico/GABRIELA_RODELLA_DE_OLIVEIRA_rev.pdf. Acesso em: 05 mai. 2025.

OLIVEIRA, P. B. R.; GAMA, R. P. Roda de Conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na Pesquisa em Educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–14, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-71286. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71286/38635>. Acesso em: 16 fev. 2025.

PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008. 192 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zIqq5RokvM0C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Mich%C3%A8le+Petit&ots=NX-GRSF8bb&sig=jM3zkFVjETSdU2RvMF6jsrwrflw&redir_esc=y#v=onepage&q=Mich%C3%A8le%20Petit&f=false. Acesso em: 23 ago. 2025.

OECD. **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**. Paris: OECD Publishing, 2023. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html

QEdU. **QEdU: o maior portal de dados educacionais do Brasil**. Criado em 2012 pela Fundação Lemann e Meritt; desde 2020 é gerido pelo Iede (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional). Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em 29 out. 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p. ISBN 8579340411.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, Centro de Estudos e Pesquisas, 2004. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/roxane_rojo.pdf. Acesso em: 05 mai. 2025.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. Os adolescentes e a leitura literária por opção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 191–204, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38946> Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2018.

SIMAVE. **Revista da Escola Equipe Pedagógica Língua Portuguesa. Equipe Pedagógica**. 2023. Disponível em:

<https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2023/SIMAVE%202023%20-%20RE%20LP%20-%20Web.pdf>. Acesso em: 29 de set. 2024.

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

SOARES, Magda. **Leitura e democracia cultural**. IN: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. (Org.). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/467768185/SOARES-Leitura-e-democracia-cultural-p-17-32-pdf>. Acesso em:

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [UNIVESP] (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 96-100. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: [https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVRO3_V1%20\(1\).pdf#page=197](https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVRO3_V1%20(1).pdf#page=197). Acesso em: 23 ago. 2025.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

UNESCO. **617 million children and adolescents not achieving minimum proficiency levels in reading and mathematics**. Paris: UNESCO, 2017. <https://www.unesco.org/en/articles/617-million-children-and-adolescents-not-getting-minimum-reading-and-math>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/folhade-rosto>. Acesso em: 19 set. 2025.

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

ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e esclarecido



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Leitura no ensino médio: possibilidades e desafios" com base nas práticas pedagógicas de uma escola estadual de Minas Gerais – MG. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar como ocorrem as práticas de letramento e formação leitora, verificando sua consonância com as habilidades previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e seu impacto no desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura, bem como na mobilização das competências leitoras. A pesquisa fundamenta-se na observação do interesse pela leitura e na relação entre a leitura e os resultados da escola em Língua Portuguesa. Nesta pesquisa pretendemos analisar as práticas pedagógicas de mediação em leitura na escola, sinalizando o que o ensino amplia ou limita em relação a concepção de leitura como instrumento de aprendizagem.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você aplicação de um questionário impresso, o qual após preenchido sem qualquer identificação por parte do aluno, será depositado em uma caixa lacrada. O questionário é um instrumento de coleta de dados composto por um conjunto de perguntas, que podem ser abertas ou fechadas, utilizado para obter informações sobre um determinado tema. Sua importância reside na possibilidade de reunir dados, permitindo a análise de percepções, conhecimentos e opiniões. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: risco de quebra de anonimato. Mas, para diminuir a chance desse risco será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes e das informações fornecidas por eles e, se necessário, a interrupção ou cancelamento do questionário. A pesquisa pode ajudar a conectar as práticas de leitura com os interesses dos alunos e auxiliar no aperfeiçoamento do trabalho com leitura realizado na escola, trazendo melhorias na qualidade do ensino ofertado.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do (a) criança / adolescente

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Claudia Lourdes de Paula Almeida
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/CAED
Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora
CEP: 36036-900
Fone: 99944-7090
E-mail: claudialp.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, a proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Leitura no ensino médio: possibilidades e desafios" com base nas práticas pedagógicas de uma escola estadual de Minas Gerais – MG. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar como ocorrem as práticas de letramento e formação leitora, verificando sua consonância com as habilidades previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e seu impacto no desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura, bem como na mobilização das competências leitoras. A pesquisa fundamenta-se na observação do interesse pela leitura e na relação entre a leitura e os resultados da escola em Língua Portuguesa. Nesta pesquisa pretendemos analisar as práticas pedagógicas de mediação em leitura na escola, sinalizando o que o ensino amplia ou limita em relação a concepção de leitura como instrumento de aprendizagem.

Caso você concorde em participar, a atividade será uma roda de conversa com o tema práticas de leitura na escola e no ensino médio. A roda de conversa é uma estratégia que possibilita um diálogo aberto e colaborativo entre os participantes, favorecendo a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Esta pesquisa apresenta um risco, que é: risco de quebra de anonimato. Mas, para diminuir a chance desse risco será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes e das informações fornecidas por eles e, se necessário, a interrupção ou cancelamento da roda de conversa. Os dados serão armazenados em dispositivo físico, em local de acesso restrito; as entrevistas serão gravadas apenas em áudio e apenas transcrições serão divulgadas. Ainda serão utilizados nomes fictícios quando da necessidade de citar e apresentar trechos das conversas, isso objetiva honrar o anonimato dos entrevistados. Será assegurado aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, de forma gratuita e por tempo indeterminado ao final da pesquisa. A pesquisa poderá contribuir para aperfeiçoar o trabalho de leitura que vem sendo desenvolvido na escola, trazendo contribuições para melhorar a qualidade do ensino ofertado.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na roda de conversa serão gravados em áudio e ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Claudia Lourdes de Paula Almeida
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/CAED
Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora
CEP: 36036-900 Fone: 99944-7090
E-mail: claudialp.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante da pesquisa ou responsável: _____
Rubrica do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO C

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS**

A criança/adolescente _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "Leitura no ensino médio: possibilidades e desafios" com base nas práticas pedagógicas de uma escola estadual de Minas Gerais – MG. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é analisar como ocorrem as práticas de letramento e formação leitora, verificando sua consonância com as habilidades previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e seu impacto no desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura, bem como na mobilização das competências leitoras. A pesquisa fundamenta-se na observação do interesse pela leitura e na relação entre a leitura e os resultados da escola em Língua Portuguesa. Nesta pesquisa pretendemos analisar as práticas pedagógicas de mediação em leitura na escola, sinalizando o que o ensino amplia ou limita em relação a concepção de leitura como instrumento de aprendizagem.

Caso você concorde na participação da criança/adolescente vamos fazer as seguintes atividades com ele: aplicação de um questionário impresso, o qual após preenchido sem qualquer identificação por parte do aluno, será depositado em uma caixa lacrada. O questionário é um instrumento de coleta de dados composto por um conjunto de perguntas, que podem ser abertas ou fechadas, utilizado para obter informações sobre um determinado tema. Sua importância reside na possibilidade de reunir dados, permitindo a análise de percepções, conhecimentos e opiniões. Esta pesquisa apresenta um risco, que é: risco de quebra de anonimato, mas, para diminuir a chance desse risco será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes e das informações fornecidas por eles e, se necessário, a interrupção ou cancelamento do questionário. A pesquisa pode ajudar a conectar as práticas de leitura com os interesses dos alunos e auxiliar no aperfeiçoamento do trabalho com leitura realizado na escola, trazendo melhorias na qualidade do ensino ofertado.

Para participar desta pesquisa, a criança/adolescente sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se a criança/adolescente tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pela criança/adolescente poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não o deixar participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação da criança/adolescente não será liberado sem a sua permissão. A criança/adolescente não será identificada em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa



ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ de _____ de 2025.

Assinatura do Responsável

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Claudia Lourdes de Paula Almeida
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/CAED
Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora
CEP: 36036-900
Fone: 99944-7090
E-mail: claudiaip.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE A

Roteiro para Roda de Conversa

Público alvo: Direção, equipe pedagógica e professores de Linguagens

Tema da pesquisa: Práticas de Leitura no Ensino Médio: possibilidades e desafios.

Abertura

Gostaria de começar agradecendo a presença de todos. Nosso objetivo aqui é refletir e discutir juntos os desafios da leitura no ensino médio, identificando caminhos para aprimorar nosso trabalho e fomentar o hábito de leitura entre nossos alunos. Para começar, gostaria de confirmar com cada um o consentimento para participar dessa pesquisa.

1-Iremos iniciar com uma pergunta mais pessoal: como é a relação de vocês com a leitura? Vocês gostam de ler? Costumam compartilhar suas leituras com os alunos? Acreditam que isso influencia de alguma forma a motivação deles para ler?

2- Entre as ações que a escola já desenvolve, quais estratégias têm sido mais eficazes para tornar o trabalho de leitura significativo e alinhado às demandas curriculares?

3- Atualmente, como tem sido organizado o uso dos livros literários dentro dos projetos de leitura da escola? Existe um planejamento anual específico?

4- Como esse planejamento é organizado e integrado às disciplinas? Há ações conjuntas para fortalecer o ato de ler em diferentes áreas?

5- Na percepção de vocês, os livros literários disponíveis na escola dialogam com os interesses e a realidade dos alunos, contribuindo para o engajamento nos projetos de leitura? Por quê?

6-Como está funcionando o atendimento na biblioteca da escola? Ela tem atendido às necessidades dos projetos de leitura e se mostrado um espaço atrativo para os alunos? Que ações têm sido realizadas para incentivar o uso desse espaço?

7-O que poderia ser feito para que a biblioteca se torne um centro ainda mais forte de incentivo à leitura e de apoio aos projetos já existentes?

8-Na opinião de vocês, quais são os fatores que mais interferem no incentivo à leitura pelos alunos? Há elementos culturais, sociais ou estruturais que impactam o engajamento nos projetos de leitura?

9- Como podemos ajudar os alunos a enxergar a leitura como uma prática prazerosa e significativa e não apenas uma obrigação escolar? Que ações poderiam fortalecer essa percepção dentro dos projetos de leitura?

10 - O que vocês acham que poderia ser feito para melhorar o trabalho de leitura na escola? Que tipos de iniciativas seriam interessantes ou inovadoras para envolver mais os alunos nos projetos?

11- Qual é, na visão de cada um, o maior desafio atual relacionado ao desenvolvimento da leitura entre os estudantes do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito aos projetos e ações já realizados?

12 -Quais seriam as possíveis soluções ou encaminhamentos para enfrentar esses desafios no âmbito dos projetos de incentivo à leitura da escola?

13 -Agradeço a contribuição de cada um! Foi uma conversa muito rica, e acredito que muitas ideias valiosas surgiram aqui. Para finalizar, quero propor que cada um compartilhe brevemente sua visão sobre o papel da leitura na formação dos adolescentes e na importância dos projetos de leitura dentro desse processo.

APÊNDICE B

Questionário: Público alvo: alunos do 3º EMTI

Tema da pesquisa: Práticas de Leitura no Ensino Médio: possibilidades e desafios.

Tempo previsto para resposta: 20 minutos

Contribua para essa pesquisa, respondendo as questões abaixo. Não assine, nem se identifique.

Utilize a letra maiúscula de imprensa nas questões abertas.

1- Qual a sua idade _____

2- Em qual destas atividades você passa a maior parte do seu tempo livre:

A) Lendo livros

B) Conectado nas redes sociais

C) Praticando esportes

D) Realizando outras atividades, qual _____

3- Quais gêneros literários você mais gosta de ler e em qual formato costuma acessá-los?

(Marque todas as opções que se aplicam)

a) Em formato impresso (livro físico, revista, gibi etc.):

() Fantasia / Aventura / Romance

() Mistério / Suspense / Drama

() Poesia / Crônica / Contos

() Biografias / Histórias reais

() Clássicos da literatura

() Livros religiosos / espirituais / autoajuda

() Outros, quais? _____

b) Em formato digital (celular, tablet, computador):

() E-books (livros digitais)

() Fanfics

() Quadrinhos / Mangás online

() Blogs literários / Wattpad

() Histórias em redes sociais (Instagram, TikTok, etc.)

() Notícias / textos informativos online

() Outros, quais? _____

c) Não leio livros no meu tempo livre

4- O que pode fazer com que você não queira ler um livro?

- a) Uso frequente de celular e redes sociais
- b) Não me identifico com os temas dos livros sugeridos
- c) Falta de tempo por causa de outras atividades
- d) Prefiro outras formas de aprender, como vídeos ou podcasts

5- O que poderia tornar a leitura mais interessante para você na escola?

(Você pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Livros que tratem de temas atuais e próximos da realidade dos estudantes
- ☐ Discussões interativas sobre as leituras (em grupos, rodas de conversa etc.)
- ☐ Uso de tecnologia digital para complementar a leitura (vídeos, podcasts, jogos literários, plataformas interativas)
- ☐ Leitura em formatos digitais (e-books, aplicativos, fanfics, quadrinhos ou mangás online)
- ☐ Produção de conteúdos digitais sobre os livros (posts, reels, blogs, podcasts feitos pelos alunos)
- ☐ Propostas criativas: dramatizações, releituras artísticas, adaptações audiovisuais
- ☐ Momentos de leitura livre, com escolha do livro pelo aluno
- ☐ Outros, quais? _____

6- Pensando em sua trajetória como leitor(a), você se lembra quando foi a última vez que terminou de ler um livro completo? Escolha a alternativa que mais se aproxima da sua experiência:

- A) Foi nesse bimestre escolar
- B) Há menos de 6 meses
- C) Há mais de um ano
- D) Há mais de dois anos

7- Quando você pensa nos livros que mais marcaram sua vida até agora, quais vêm à mente?

- A) Livros que li recentemente, no ensino médio ou no fundamental II.
- B) Histórias que conheci lá no início do fundamental, como os clássicos infantis.
- C) Não tenho certeza, mas algumas histórias ou personagens ainda me vêm à memória.

8- O último livro que li foi... Quando? (escreva abaixo o título e quando leu)

9-Leia as questões abaixo e marque de acordo com a legenda demonstrando sua opinião sobre a leitura nos seus estudos e na sua escola:

(Assinale o grau em que você concorda com cada afirmação)

Nº	Como você avalia a leitura nos seus estudos e na escola:	A Não concordo	B Concordo parcialmente	C Concordo	D Concordo totalmente
1	A leitura é uma parte essencial da minha formação pessoal e escolar.				
2	O ambiente da escola favorece momentos tranquilos e prazerosos de leitura.				
3	Tenho tempo suficiente para ler na escola.				
4	As leituras propostas pelos professores despertam meu interesse.				
5	A leitura é tratada como uma atividade prazerosa e não apenas como obrigação escolar.				
6	Sinto-me motivado(a) a ler quando compreendo a importância dos textos para minha aprendizagem.				
7	A biblioteca e outros espaços da escola são acolhedores e estimulam o hábito de leitura.				
8	Existem projetos e atividades na escola que incentivam o gosto pela leitura.				
9	Os professores demonstram prazer pela leitura e participam de formações voltadas à leitura.				
10	A escola oferece recursos e orientações que ajudam os alunos a desenvolver o hábito e a compreensão leitora.				
11	Tenho acesso a livros impressos e digitais que atendem aos meus interesses.				
12	As tecnologias digitais (celular, tablet, computador) são utilizadas de forma criativa para ampliar as experiências de leitura.				
13	As atividades de leitura ajudam a desenvolver minha capacidade de interpretar, refletir e argumentar sobre diferentes temas.				
14	As leituras feitas na escola contribuem para minha formação crítica.				
15	A escola valoriza a leitura como um direito de todos e busca envolver alunos, professores e famílias nesse processo.				

APÊNDICE C - Questionário sobre interesses e hábitos de leitura**Escola:** _____**Turma:** _____**Data:** ____ / ____ / ____

Este questionário tem como objetivo conhecer melhor suas experiências e preferências de leitura. Não existem respostas certas ou erradas.

1. Você gosta de ler?

- ☐ Gosto muito
- ☐ Gosto às vezes
- ☐ Não gosto muito
- ☐ Não gosto

2. Fora da escola, você costuma ler?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Se sim, o que você costuma ler?

3. Onde você costuma ler com mais frequência?

- ☐ Livro físico
- ☐ Celular
- ☐ Computador ou tablet
- ☐ Redes sociais
- ☐ Outros: _____

4. Que tipos de textos você mais gosta de ler?

(Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Histórias / romances
- ☐ Contos
- ☐ Histórias em quadrinhos (HQs / mangás)
- ☐ Poesia
- ☐ Textos curtos na internet
- ☐ Notícias / textos informativos
- ☐ Outros: _____

5. Quais temas você mais gosta de ler? (pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Juventude e escola
- ☐ Amor / relacionamentos
- ☐ Mistério / suspense
- ☐ Aventura / fantasia
- ☐ Histórias da vida real
- ☐ Questões sociais
- ☐ Humor
- ☐ Outros: _____

6. Quando a escola propõe leituras, o que costuma dificultar sua participação?

- ☐ Falta de interesse pelo tema
- ☐ Textos muito longos
- ☐ Falta de tempo
- ☐ Dificuldade para compreender
- ☐ Prefiro outros tipos de leitura
- ☐ Outros: _____

7. O que poderia tornar as atividades de leitura na escola mais interessantes?

8. Você já participou de alguma atividade de leitura na escola (saraus, apresentações, projetos etc.)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, o que você achou dessa experiência?

9. Que sugestões você daria para tornar a leitura mais interessante na escola?

APÊNDICE D - Roteiro para conversa orientada em sala

A conversa pode acontecer depois da aplicação do questionário ou em outra aula. O objetivo é aprofundar as percepções dos alunos sobre leitura.

Questões para orientar a conversa

1. Quando vocês pensam em leitura, o que vem primeiro à cabeça?
2. Vocês costumam ler fora da escola? O quê?
3. Existem leituras que vocês fazem no dia a dia que a escola normalmente não considera como leitura?
4. Quais tipos de histórias ou temas mais chamam a atenção de vocês?
5. O que torna uma leitura interessante ou envolvente?
6. O que costuma desanimar vocês quando a escola propõe uma leitura?
7. Vocês preferem escolher o que vão ler ou que todos leiam o mesmo texto? Por quê?
8. Como vocês acham que a escola poderia tornar as atividades de leitura mais interessantes?
9. Que tipo de atividade vocês gostam mais depois da leitura?
 - conversar sobre o texto
 - apresentar
 - fazer atividades criativas
 - escrever sobre ele
 - outra forma?
10. Se vocês pudessem criar um projeto de leitura para a escola, como ele seria?