



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CURSO DE LETRAS- PORTUGUÊS A DISTÂNCIA  
POLO SÃO JOSÉ DA LAJE

MACIELE MARIA DA SILVA

A FORMAÇÃO DE LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS NO ENSINO MÉDIO: UMA  
EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL NO  
CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

São José da Laje-AL  
2025

MACIELE MARIA DA SILVA

A FORMAÇÃO DE LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS NO ENSINO MÉDIO: UMA  
EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL NO  
CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Graduação em Letras-Português a Distância  
da Universidade Aberta do Brasil do Instituto Federal  
de Alagoas, Polo São José da Laje, como requisito  
parcial para obtenção de grau de licenciada em  
Letras-Português.

Orientadora: Professora M.<sup>a</sup> Aurineide Profírio  
Barros Correia

São José da Laje-AL  
2025

## FICHA CATALOGRÁFICA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Instituto Federal de Alagoas  
**Campus Murici**  
Biblioteca Prof. Cicero Vieira de Araújo

---

372.4  
S586f

Silva, Maciele Maria da .

A formação de leitores/as literários/as no ensino médio: uma experiência em uma escola de ensino em tempo integral no contexto do programa residência pedagógica / Maciele Maria da Silva. –

Dados eletrônicos (1 arquivo : 252 KB). – 2025.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Ma. Aurineide Profírio Barros Correia  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras  
Português) – Instituto Federal de Alagoas, Universidade  
Aberta do Brasil, *Campus Murici*, Murici, 2025.

1. Leitura literária.    2. Ensino médio em tempo integral  
3. Formação de leitores/as    4. Programa residência  
pedagógica    I. Título.

---

Lucicláudia S. dos Santos | Bibliotecária – CRB-4/AL-002115/O

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS A DISTÂNCIA

MACIELE MARIA DA SILVA

A FORMAÇÃO DE LEITORES/AS LITERÁRIOS/AS NO ENSINO MÉDIO: UMA  
EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE ENSINO EM TEMPO INTEGRAL NO  
CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Graduação em Letras-Português a Distância  
da Universidade Aberta do Brasil do Instituto Federal  
de Alagoas, Polo São José da Laje, como requisito  
parcial para obtenção de grau de licenciada em  
Letras-Português.

Aprovado em: 14/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Aurineide Profírio Barros Correia  
Prof. Ma. Aurineide Profírio Barros Correia (Orientadora)  
Instituto Federal de Alagoas - Ifal

Antônio Carlos Santos de Lima  
Prof. Dr. Antônio Santos de Lima  
Instituto Federal de Alagoas - Ifal

Cleide Calheiros da Silva  
Prof. Dra. Cleide Calheiros da Silva  
Instituto Federal de Alagoas - Ifal

São José da Laje-AL  
2025

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, por me conceder força, sabedoria e coragem para enfrentar todos os desafios ao longo desta jornada acadêmica.

À minha família, em especial aos meus pais, que sempre acreditaram no meu potencial, apoiando-me incondicionalmente, em todos os momentos, com palavras de incentivo, amor e compreensão. Sem o suporte de vocês, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas que, com paciência, carinho e incentivo, esteve ao meu lado durante cada etapa deste percurso. Sua presença foi essencial para que eu me mantivesse firme nos momentos difíceis.

Às minhas filhas, fonte inesgotável de amor e inspiração, que mesmo sem entender muitas vezes a minha ausência, foram a razão para eu seguir em frente. A todos vocês minha eterna gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

A jornada para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso foi marcada por desafios, aprendizados e, acima de tudo, apoio. Por isso, expresso aqui minha sincera gratidão a todos que contribuíram direta ou indiretamente para esta conquista.

Agradeço, primeiramente a Deus, por me conceder forças nos momentos de fraqueza e esperança nos dias difíceis.

À minha família, meu alicerce, que sempre acreditou em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. Vocês foram minha base, minha inspiração e meu porto seguro.

Ao meu esposo, pelo amor, paciência, incentivo constante e por estar ao meu lado em todos os momentos, torcendo, apoiando e dividindo comigo cada conquista e cada renúncia.

Às minhas filhas, razão maior dos meus esforços. Que este trabalho sirva como exemplo de que, com dedicação e persistência tudo é possível. Obrigada por compreenderem as ausências e por me motivarem, mesmo sem saber.

À minha orientadora, Aurineide Profírio, por sua dedicação, orientação cuidadosa, apoio acadêmico e profissionalismo. Sua escuta atenta, sugestões valiosas e incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos que, de alguma forma fizeram parte dessa caminhada, deixo aqui meu mais profundo agradecimento.

## RESUMO

Este trabalho discute os desafios e as possibilidades da formação de leitores/as literários/as no Ensino Médio, com foco em uma experiência realizada no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), em uma escola pública de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Parte-se da constatação de que muitos estudantes concluem essa etapa da educação básica sem desenvolver o hábito da leitura literária, evidenciando o distanciamento entre os objetivos das diretrizes educacionais e a prática efetiva nas escolas. Nesse contexto, o estudo defende o papel central da escola como espaço de mediação e democratização da leitura, especialmente em realidades nas quais o acesso a textos literários fora do ambiente escolar é limitado. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada em um estudo de caso, investiga as estratégias pedagógicas adotadas em uma atividade do PRP, as percepções dos/as estudantes sobre a leitura literária e o papel do/a professor/a como mediador/a. O referencial teórico apoia-se em autores como Candido (1988), Cosson (2009), Colomer (2007) e Cereja (2005), entre outros. Os resultados apontam que práticas pedagógicas intencionais, dialógicas e sensíveis podem promover uma relação mais significativa e crítica dos/as estudantes com o texto literário, contribuindo para a formação de leitores/as autônomos/as e reflexivos/as. O estudo também evidencia o potencial formativo do PRP na articulação entre teoria e prática na formação docente.

**Palavras-chave:** Leitura literária, Ensino Médio em Tempo Integral, Formação de leitores/as, Programa Residência Pedagógica.

## ABSTRACT

This paper discusses the challenges and possibilities of training literary readers in high school, focusing on an experience carried out under the Pedagogical Residency Program (PRP) at a full-time public high school (EMTI). It starts from the observation that many students complete this stage of basic education without developing the habit of reading literature, highlighting the gap between the objectives of educational guidelines and actual practice in schools. In this context, the study defends the central role of the school as a space for mediation and democratization of reading, especially in situations where access to literary materials outside the school environment is limited. The research, which takes a qualitative approach and is based on a case study, investigates the pedagogical strategies adopted in the PRP, students' perceptions of literary reading, and the role of the teacher as a mediator. The theoretical framework is based on authors such as Candido (1988), Cosson (2014), Colomer (2007), and Cereja (2005), among others. The results indicate that intentional, dialogical, and sensitive pedagogical practices can promote a more meaningful and critical relationship between students and literary texts, contributing to the formation of autonomous and reflective readers. The study also highlights the formative potential of the PRP in articulating theory and practice in teacher training.

**Keywords:** Literary Reading, Full-time High School, Reader formation / Development of readers, Pedagogical Residency Program.

## SUMÁRIO

\_Toc206169971

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	10
1 A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO/A NO CONTEXTO ESCOLAR: BASES TEÓRICAS.....	13
1.1 O PRP e a formação docente em contexto escolar .....	16
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	17
2.1 Abordagem da Pesquisa.....	17
2.2 Contexto e local da pesquisa.....	18
3 A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO EMTI: VIVÊNCIAS A PARTIR DO PRP.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	28

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de leitores/as literários/as no Ensino Médio tem se mostrado um desafio complexo, que vai além da simples transmissão de conteúdos literários. Segundo Cereja (2005), historicamente, o ensino de Literatura tem sido justificado pela busca de diversos objetivos, dentre os quais podemos destacar “a continuidade do processo de aquisição de habilidades de leitura de textos, agora com a diferença de serem sistematicamente estudados textos literários de época” (Cereja, 2005, p. 10).

No entanto, segundo o autor, não se pode ignorar que tais propósitos têm se mostrado de difícil concretização, uma vez que “grande parte dos alunos, por exemplo, tem concluído o ensino médio sem adquirir hábitos regulares de leitura, seja de textos literários, seja de textos não literários” (Cereja, 2005, p. 10).

Essa constatação evidencia a persistência de um distanciamento entre os objetivos propostos pelas diretrizes educacionais e a realidade vivenciada nas salas de aula, especialmente no que diz respeito à formação de leitores/as literários/as. Além disso, a ausência de práticas de leitura consistentes durante o percurso escolar, somada à falta de acesso a materiais literários fora da escola, reforça o papel essencial dessa instituição como principal espaço de mediação e democratização da leitura.

Em se tratando de Brasil, de acordo com Souza, Iguna e Lima (2022, p. 2), “a prática da leitura literária é iniciada, majoritariamente, na escola, uma vez que, infelizmente, em nosso país há ainda uma expressiva parcela da sociedade que não têm acesso a livros”. Esse cenário impõe desafios significativos às políticas educacionais, exigindo estratégias que transcendam o enfoque meramente conteudista e promovam o envolvimento dos/as estudantes com o texto literário de forma crítica, sensível e autônoma.

Diante do desafio apontado por Souza, Iguna e Lima (2022) quanto à limitação do acesso aos livros e à iniciação da leitura literária majoritariamente no ambiente escolar, torna-se evidente a necessidade de espaços e tempos educativos que ampliem as oportunidades de contato e interação dos/as estudantes com a literatura. Nesse sentido, as Escolas de Tempo Integral<sup>1</sup> (ETI), despontam como uma resposta promissora, pois, ao oferecerem uma jornada ampliada e uma proposta pedagógica mais flexível (Krawczyk;

---

<sup>1</sup> O Programa Escola em Tempo Integral é uma iniciativa do governo federal (MEC) em parceria com estados e municípios, que visa ampliar a jornada escolar de estudantes da Educação Básica, especialmente no ensino fundamental e médio, com a finalidade de promover uma educação integral.

Ferretti, 2017), criam condições favoráveis para a realização de práticas de leitura que ultrapassem o caráter meramente escolar, favorecendo a formação de leitores críticos, sensíveis e autônomos.

É nesse contexto que se insere o presente trabalho, que busca refletir sobre os desafios e possibilidades da formação de leitores/as literários/as no Ensino Médio a partir de uma experiência vivenciada no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP)<sup>2</sup>, desenvolvida em uma escola pública de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

A pesquisa parte da compreensão de que a escola, especialmente em contextos nos quais o acesso à leitura fora do ambiente escolar é limitado, assume papel central na mediação e no incentivo à leitura literária, tornando imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o contato efetivo dos/as estudantes com os textos literários. Nesse cenário, torna-se imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o contato efetivo dos/as estudantes com os textos literários, assegurando condições para que a leitura se constitua como uma experiência significativa, crítica e prazerosa. Para isso, é fundamental a presença de ações intencionais que estimulem o interesse, a reflexão e a fruição estética.

A partir dessa perspectiva, cabe ao/à professor/a o importante papel de mediar a leitura literária, promovendo situações que despertem nos/as estudantes o interesse, o prazer estético e o envolvimento crítico-reflexivo com os textos.

Para atender ao nosso objetivo geral, a pesquisa orienta-se pelas seguintes perguntas norteadoras: 1. Quais estratégias pedagógicas, adotadas no contexto da PRP, mostraram-se eficazes no engajamento dos/as estudantes com a leitura literária? 2. como os/as estudantes percebem a leitura literária no contexto escolar? 3. Qual é o papel do/a professor/a como mediador/a da leitura literária no contexto analisado? e 4. Quais são os principais limites e desafios enfrentados para a promoção da leitura literária no contexto da PRP, considerando aspectos estruturais, pedagógicos e socioculturais?

A fim de responder a essas questões, o trabalho se organiza em torno dos seguintes objetivos específicos: 1. analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas no contexto do PRP que contribuíram para o engajamento dos/as estudantes com a leitura literária; 2. compreender as percepções dos/as estudantes sobre a leitura literária no ambiente escolar, a partir da experiência no PRP; 3. investigar o papel do/a professor/a como mediador/a da leitura literária no processo de formação leitora dos/as estudantes no contexto

---

<sup>2</sup> O Programa de Residência Pedagógica é uma ação da CAPES que insere licenciandos em escolas públicas de educação básica, promovendo formação prática, articulada à teoria, sob supervisão docente.

analisado e 4. Identificar e analisar os limites e desafios que dificultam a promoção da leitura literária no contexto da PRP, contemplando dimensões estruturais, pedagógicas e socioculturais, a fim de subsidiar ações que favoreçam a formação de leitores/as literários/as.

Para alcançarmos os objetivos propostos, este estudo adotou uma abordagem qualitativa de pesquisa (Chizzotti, 2000; 2003), fundamentada em um estudo de caso (Lüdke & André, 1986), por se concentrar na vivência específica da mediação da leitura literária no contexto do PRP em uma Escola de EMTI. Essa metodologia possibilitou uma compreensão abrangente dos desafios enfrentados, das estratégias empregadas e dos impactos dessa experiência na formação dos estudantes, além de permitir a reflexão sobre o papel do PRP na formação inicial docente.

Este trabalho ancora-se em autores que discutem a formação do/a leitor/a literário/a no contexto escolar, como Candido (1988), Cosson (2009), Colomer (2007), Cereja (2005), entre outros, a fim de construir uma base teórica que sustente as reflexões e análises desenvolvidas ao longo do estudo. O objetivo é compreender os desafios e possibilidades da formação de leitores/as literários/as no contexto do EMTI, a partir de uma experiência pedagógica realizada no âmbito do PRP.

Pelo fato de o PRP, ao proporcionar imersão no cotidiano escolar e o contato direto com práticas pedagógicas reais, constitui um espaço privilegiado para a formação docente e para a investigação dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018). Nesse contexto, a experiência vivenciada no âmbito do programa possibilitou a observação sistemática, o registro detalhado e a reflexão crítica sobre as estratégias de mediação da leitura literária no contexto investigado, consolidando-se como base empírica para a fundamentação desta pesquisa.

Ao refletir sobre as práticas vivenciadas durante a Residência Pedagógica, no período de março de 2023 a novembro de 2024, esperamos contribuir para o debate sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, apontando caminhos possíveis para uma atuação docente mais intencional, crítica e comprometida com a formação efetiva de leitores/as. Dessa forma, o estudo também busca evidenciar o potencial formativo do PRP como espaço de articulação entre teoria e prática, fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e transformadora.

Com o objetivo de facilitar a leitura e a compreensão deste estudo, o texto está estruturado em três seções. A primeira seção, intitulada "A formação do/a leitor/a literário/a no contexto escolar: bases teóricas", apresenta os referenciais que

fundamentam a discussão sobre a leitura literária no ambiente escolar, com destaque para o papel humanizador da literatura e os desafios enfrentados nesse processo formativo.

A segunda seção, "Percurso metodológico", descreve os caminhos adotados durante a realização da experiência no âmbito do PRP. Por fim, a terceira seção, "A mediação da leitura literária no EMTI: aprendizagens a partir do PRP", apresenta e analisa os resultados da atividade desenvolvida com estudantes do EMTI, destacando as aprendizagens construídas ao longo do processo, tanto pelos/as alunos/as quanto pelos/as residentes, e refletindo sobre os limites e as potencialidades da formação de leitores/as literários/as nesse contexto.

Dessa forma, compreendemos que propostas pedagógicas fundamentadas em uma abordagem sensível, intencional e dialógica podem ressignificar a leitura como prática humanizadora, crítica e significativa, contribuindo para superar as limitações impostas por uma lógica tecnicista ainda presente em grande parte das escolas e, desse modo, fortalecer a formação de leitores capazes de interagir com o texto literário de forma plena e emancipatória.

## **1 A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO/A NO CONTEXTO ESCOLAR: BASES TEÓRICAS**

A leitura literária é uma prática essencial para o desenvolvimento integral do/a estudante, contribuindo para a formação de sua sensibilidade, imaginação, pensamento crítico e repertório sociocultural. Como destaca Bortolanza (2014, p. 35), ela deve ser compreendida enquanto “objeto histórico e social, ou seja, como prática social que se realiza na escola e fora dela” (Bortolanza, 2014, p. 35).

Nesse sentido, ainda que ocorra em diferentes contextos, é na escola que a leitura literária encontra um espaço privilegiado de mediação, reflexão e construção de sentidos, pois, como afirma Cosson (2009, p. 17), “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a leitura literária na escola deve ser valorizada não apenas como um componente curricular, mas como uma experiência transformadora. No entanto, esse ideal frequentemente entra em conflito com as práticas escolares padronizadas, que tendem a reduzir a leitura literária à sua dimensão instrumental, esvaziando seu potencial estético e emancipador.

Como observam Souza e Cosson (2011, p. 101), “de todas as competências

culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência, de maneira negativa”, o que, paradoxalmente, nem sempre se traduz em abordagens pedagógicas que efetivamente promovam o encontro significativo entre leitor e texto.

Nesse sentido, Bortolanza (2014, p. 38) observa que, na escola, os modelos de leitura literária oscilam entre concebê-la como “um processo de produção de sentidos do leitor, a partir de seu conhecimento prévio” e, ao mesmo tempo, restringir esses sentidos “a um universo de verdades legitimadas pela escola”, reproduzindo relações de poder que limitam a autonomia interpretativa.

Esse paradoxo revela uma tensão entre a teoria, que defende a leitura como prática ativa e plural, e a realidade escolar, muitas vezes marcada por exigências avaliativas que priorizam respostas únicas e homogeneizadas. Dessa forma, ao não reconhecer a leitura como um fenômeno social de construção de sentidos, “a escola faz da leitura uma atividade mecânica, mera decodificação da língua escrita, esvaziada de significado” (Bortolanza, 2014, p. 36).

Diante disso, é fundamental resgatar a dimensão humanizadora da literatura, tal como proposta por Antônio Candido (1988, p. 180), para quem ela desenvolve “em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Essa visão é reforçada por Cosson (2009, p. 17), que destaca o caráter formativo da experiência literária, afirmando que ela “não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, permitindo que o leitor se reconheça e se expresse de maneiras que transcendem os discursos padronizados (Cosson, 2009).

No Ensino Médio, esses desafios se intensificam, pois a literatura muitas vezes é reduzida a um conteúdo informativo, dissociado de sua potência estética. Nessa perspectiva, Ribeiro (2017, p. 3) critica o “engessamento ocasionado pela forte tendência à teorização da literatura a partir de sua história”, enquanto Azevedo (2004, p. 2) defende que a formação do leitor exige “uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação e na liberdade de interpretação”.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre o papel do/a professor/a como mediador/a da leitura literária na escola. Se, por um lado, o currículo pode impor restrições e normatizações, por outro, é na mediação docente que reside a possibilidade de ressignificar a prática leitora, promovendo um ambiente que valorize a escuta, o diálogo e o protagonismo do/a estudante na construção dos sentidos do texto.

O/a professor/a assume, nesse contexto, a função de facilitador/a de experiências estéticas e interpretativas que considerem os saberes e vivências dos/as alunos/as, incentivando a leitura literária como um exercício de abertura ao outro e ao mundo.

Assim, o papel do/a professor/a como mediador/a é central para romper com abordagens mecanicistas e promover uma leitura literária que, nas palavras de Cosson (2009, p. 17), explore “as potencialidades da linguagem” e permita ao/à estudante “construir um modo próprio de se fazer dono da linguagem”. Essa mediação deve ir além da decodificação, incentivando o diálogo, a crítica e o protagonismo leitor, reafirmando a literatura como direito humano e prática essencial para a formação de sujeitos autônomos e sensíveis.

Nessa perspectiva, Antônio Candido (1988, p. 180) nos lembra que a literatura cumpre uma função humanizadora ímpar, sendo capaz de desenvolver no indivíduo

Aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Essa perspectiva evidencia a importância de uma mediação docente que vá além da simples decodificação textual e que permita à leitura literária cumprir seu papel formativo e transformador. Ao proporcionar o encontro do/a estudante com a linguagem simbólica da literatura, o/a professor/a contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas fundamentais para a constituição de sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes de si e do mundo. Dessa forma, a mediação da leitura literária configura-se como um ato político e pedagógico que, ao resistir às práticas escolarizadas centradas na técnica, reafirma a literatura como experiência humanizadora, tal como concebida por Antonio Candido (1988).

Nesse processo, como destaca Cosson (2009, p. 17), "o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício", revelando como a prática literária, seja na leitura ou na escrita, explora de maneira única as potencialidades da linguagem.

Esta mediação configura-se, portanto, como um ato político-pedagógico que, ao resistir às abordagens tecnicistas, reafirma a literatura como experiência humanizadora na esteira de Candido (1988). A literatura, portanto, mostra-se, nas palavras de Cosson (2009, p. 17), como "uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita", pois é "no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a

arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados". Dessa forma, a mediação qualificada permite ao estudante construir "um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos" (Cosson, 2009, p. 17), consolidando a literatura como espaço privilegiado de autoria e autonomia.

Diante desse cenário de reducionismo teórico e tecnicista, torna-se urgente resgatar a dimensão sensível e significativa da leitura literária no Ensino Médio. A literatura, mais do que um conteúdo a ser assimilado, deve ser vivenciada como uma experiência estética capaz de provocar reflexões, emoções e múltiplas interpretações (Colomer, 2007).

Essa vivência, no entanto, só se concretiza quando o ato de ler transcende a mera decifração de textos. Nesse sentido, Azevedo (2004, p. 2) ressalta que

Para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço e este se justifica e se legitima justamente através da comunhão estabelecida.

Nesse contexto, a formação de professores/as de Língua Portuguesa assume papel decisivo. Para que a leitura literária cumpra sua função humanizadora e formativa, é essencial que o/a futuro/a docente tenha vivenciado, durante sua formação inicial, práticas que articulem teoria, sensibilidade estética e reflexão crítica.

### **1.1 O PRP e a formação docente em contexto escolar**

É nesse horizonte que o PRP se apresenta como uma iniciativa relevante, ao permitir a imersão dos/as licenciandos/as no ambiente escolar, promovendo o diálogo entre universidade e escola e possibilitando a construção de uma prática docente mais consciente, crítica e comprometida com a formação de leitores/as.

Instituído pela CAPES por meio da Portaria nº 38/2018, o PRP configura-se como uma política pública voltada ao fortalecimento da formação inicial de professores/as, com ênfase na articulação entre teoria e prática. Direcionado a licenciandos/as a partir do 5.º período, o programa promove a imersão dos/as estudantes nas escolas de educação básica, contribuindo para a construção da identidade docente desde a graduação. Além disso, o PRP estabelece uma relação de corresponsabilidade entre instituições de ensino superior, redes públicas e escolas-campo<sup>3</sup>, valorizando a experiência dos/as professores/as da

---

<sup>3</sup> **Escola-campo**: instituição de educação básica que acolhe licenciandos em formação prática, oferecendo

Educação Básica que atuam como preceptores/as e incentivando a pesquisa colaborativa baseada na prática pedagógica.

A participação no programa ocorre por meio de editais da CAPES e envolve uma carga horária mínima de 400 horas ao longo de até 18 meses. Os/as residentes atuam simultaneamente como bolsistas e estudantes em formação, o que nos permite vivenciar de forma mais engajada o cotidiano escolar. Embora o PRP tenha passado por reconfigurações recentes, como indica a Portaria nº 82/2022 e a atualização prevista para 2025, sua essência permanece centrada na qualificação da formação docente.

Diante das reflexões apresentadas, compreende-se que a formação docente voltada para a mediação da leitura literária exige mais do que domínio técnico ou conhecimento histórico-literário, ela demanda sensibilidade estética, criticidade e envolvimento com a realidade escolar. Nesse sentido, o PRP constitui-se como um espaço formativo privilegiado para a construção dessa prática docente mais consciente e humanizadora.

É neste contexto que se insere o presente trabalho, que tem como foco específico analisar a formação de leitores/as literários/as no EMTI, tomando como objeto de estudo uma experiência desenvolvida no âmbito do programa.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO**

### **2.1 Abordagem da Pesquisa**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de pesquisa, conforme delineada por Chizzotti (2003), por ser própria da investigação de fenômenos educacionais complexos. Ao focalizar processos formativos e experiências de leitura literária, que são intrinsecamente carregados de significados simbólicos e não passíveis de redução a dados quantitativos, a perspectiva qualitativa mostra-se particularmente pertinente.

Nessa perspectiva, conforme destaca o autor, Chizzotti (2000, p. 83-84), na pesquisa qualitativa

cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva.

Com base nessa abordagem qualitativa, o presente trabalho adota o estudo de caso como estratégia metodológica, conforme delineado por Lüdke e André (1986). O estudo de caso é indicado quando se pretende investigar de forma aprofundada uma experiência singular, em seu contexto real, sem a pretensão de generalização estatística.

Tal estratégia permite compreender a complexidade de fenômenos educativos concretos e situados, especialmente “quando se deseja compreender o comportamento de indivíduos ou de pequenos grupos em situações concretas, a partir da análise de múltiplas fontes de informação” (Lüdke & André, 1986, p. 18).

## **2.2 Contexto e local da pesquisa**

A experiência analisada foi desenvolvida em uma escola pública estadual localizada no município de São José da Laje-AL. A instituição atende estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral e está inserida em uma comunidade marcada por diversos desafios sociais e educacionais.

Os/as estudantes participantes da pesquisa estavam matriculados/as em quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio e integravam o componente curricular “Projeto de Vida<sup>4</sup>”. A partir do acompanhamento pedagógico, 15 alunos/as foram selecionados/as para participar do Programa de Recomposição da Aprendizagem, tendo em vista as dificuldades apresentadas no desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

O programa em tela foi estabelecido pela Portaria/SEDUC, Nº 15.022, de 2021, desenvolvido com a finalidade de mitigar as defasagens de aprendizagem dos/das estudantes da Rede Pública de Ensino do estado de Alagoas, com base nos resultados de avaliações internas e externas.

Este programa consiste em ações coordenadas e inter-relacionadas, que priorizam o desenvolvimento curricular para o Ensino Fundamental e Médio. Suas estratégias incluem a oferta de Progressão Parcial, avaliação diagnóstica, oficinas de leitura e resolução de problemas, material didático complementar, formação de professores/as e ampliação do quadro docente (SEDUC, 2021).

Faz-se necessário evidenciar que a implementação desse programa busca garantir o acesso a uma educação de qualidade, visando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação integral dos/das estudantes, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

---

<sup>4</sup> Disciplina que ajuda o/a estudante a planejar seu futuro pessoal, acadêmico e profissional, conforme a BNCC.

Durante o período de março a novembro de 2023, as atividades do PRP/IFAL estiveram diretamente articuladas aos momentos de Recomposição da Aprendizagem na referida escola. Nesse contexto, os/as residentes participaram ativamente do processo, desenvolvendo ações como observação, regência de aulas e apoio pedagógico voltado ao fortalecimento das competências de leitura e escrita dos/as estudantes. Essas atividades foram realizadas em colaboração com a preceptora<sup>5</sup> do PRP, que também atuava como professora mentora da turma que constitui o objeto de análise deste estudo.

### **3 A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NO EMTI: VIVÊNCIAS A PARTIR DO PRP**

Enquanto equipe de residentes do PRP/IFAL, fomos orientados inicialmente pela nossa preceptora a estudar o processo de ensino e aprendizagem, conforme previsto nas diretrizes do próprio programa. Essa primeira etapa envolveu a leitura de diversos teóricos, como Paulo Freire, Vygotsky, Libâneo e Charlot. Esses estudos nos proporcionaram embasamento teórico para compreender melhor os desafios do contexto escolar e nos prepararam para as ações seguintes.

Nesta fase inicial, dedicamo-nos ao estudo de teóricos fundamentais da educação, incluindo Paulo Freire (1987), Vygotsky (2007), Libâneo (2013) e Charlot (2000), cujas contribuições nos permitiram compreender com maior profundidade os processos de ensino-aprendizagem e os desafios do contexto escolar. Esses referenciais teóricos foram essenciais para fundamentar nossa prática posterior e a análise crítica da realidade educacional.

Após esta etapa de formação conceitual, concentramo-nos no estudo detalhado do PRP, examinando seus objetivos, estratégias metodológicas e sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este aprofundamento nos possibilitou estruturar um plano de intervenção pedagógica direcionado especificamente ao grupo de 15 alunos selecionados para o projeto, todos do 1º ano do Ensino Médio, sempre sob as orientações da nossa preceptora.

---

<sup>5</sup> **Preceptora:** docente da escola que orienta e supervisiona os/as residentes do PRP durante sua formação prática.

### 3.1 Diagnóstico Inicial

O processo de diagnóstico foi realizado por meio de entrevistas individuais com cada estudante, utilizando instrumentos avaliativos adaptados ao seu perfil e contexto. Nessas entrevistas, buscamos compreender não apenas os níveis de leitura, mas também as percepções, sentimentos e atitudes em relação à prática leitora. Para conduzir a atividade, era apresentada ao estudante a fábula “O Leão e o Ratinho”, de Esopo (Figura 2), que servia como base para as perguntas, observações e registros sobre o desempenho e envolvimento do/da estudante com o texto. A sequência de perguntas orientadoras incluía:

Figura 1 - Questões norteadoras para a entrevista diagnóstica

1. Você sabe reconhecer o título desse texto?  
(Em caso positivo, solicitar que ele realize a leitura em voz alta. A partir dessa leitura, observar aspectos como fluência, entonação, compreensão e vocabulário, permitindo identificar as dificuldades específicas).  
(Em caso negativo, realizar a leitura para o estudante).
2. Neste texto, qual é a sua maior dificuldade?
3. Você costuma gostar de atividades de leitura na escola? Por quê?
4. Você já participou de algum projeto de leitura? Como foi essa experiência?
5. Que tipo de texto você mais gosta de ler (livros, HQs, poemas, músicas, notícias, outros)?

Fonte: Elaborada pelo grupo de residentes (2023)

Figura 2 – Fábula O Leão e o ratinho - Esopo

Um Leão, que dormia sossegado, inesperadamente foi despertado por um Rato, que descuidado passou correndo sobre seu rosto.

Com um bote ágil, ele o pegou, e estava pronto para matá-lo, ao que o Rato humildemente suplicou:

"Ora, veja bem, se o senhor me poupasse, tenho certeza de que um dia poderia retribuir seu grande gesto de gentileza e bondade..."

Apesar de rir por achar ridícula e improvável tal possibilidade, ainda assim, como não tinha nada a perder, o Leão resolveu libertá-lo.

Aconteceu que, pouco tempo depois, o Leão caiu numa armadilha colocada por caçadores. Assim, preso ao chão, amarrado por fortes cordas, completamente indefeso e refém do fatídico destino que certamente o aguardava, sequer era capaz de mexer-se.

O Rato, reconhecendo seu rugido, se aproximou e roeu as cordas até deixá-lo livre.

Então disse:

"O senhor riu da simples ideia de que eu, um dia, seria capaz de retribuir seu favor. No entanto, agora sabe que, mesmo um pequeno e insignificante Rato, é capaz de fazer um grande favor a um poderoso Leão..."

Moral da História: Não podemos julgar a importância de um favor pela aparência ou status do benfeitor.

Fonte: [https://sitededicadas.com.br/fabula-o-leao-e-o-rato.htm#google\\_vignette](https://sitededicadas.com.br/fabula-o-leao-e-o-rato.htm#google_vignette). Acesso em 26 de março de 2023

Durante esse processo, duas falas se destacaram por revelar a dimensão emocional associada à leitura. A primeira, de um estudante de 16 anos, foi: "Professora, eu não quero participar das aulas de leitura porque eu não me sinto bem." A segunda, de uma aluna de também de 16 anos, dizia: "Professora, eu tenho vergonha de participar de trabalhos ou de projetos porque eu não tenho entendimento nas leituras."

Essas declarações evidenciaram que as dificuldades de leitura ultrapassam o aspecto técnico, alcançando a esfera afetiva e a autoestima dos/as estudantes. A partir desse reconhecimento, adotamos uma postura mais sensível e acolhedora, buscando criar um ambiente seguro e livre de julgamentos, no qual cada aluno/a pudesse se sentir valorizado/a, respeitado/a e encorajado/a a participar. Essa abordagem afetiva tornou-se

fundamental para restabelecer a confiança, promover o engajamento e mostrar que o processo de aprendizagem é construído com paciência, apoio e valorização das pequenas conquistas.

Essas conversas diagnósticas tiveram três objetivos principais: (1) avaliar o nível de proficiência em leitura e escrita; (2) identificar as principais lacunas de aprendizagem resultantes do período de ensino remoto; e (3) compreender os interesses e motivações dos alunos em relação à aprendizagem. Os instrumentos utilizados foram elaborados com base nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB, cuidadosamente alinhados às competências da BNCC, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Parâmetros avaliativos (BNCC/SAEB)

<b>Descritor</b>	<b>Habilidade Desenvolvida</b>
Localizar informações explícitas em um texto	Leitura literal
Estabelecer relações entre partes do texto	Inferência
Inferir o sentido de palavras e expressões	Vocabulário contextualizado
Identificar o tema de um texto	Compreensão global
Distinguir fato de opinião em textos	Leitura crítica
Identificar efeitos de sentido em textos de diferentes gêneros	Análise discursiva

Fonte: Brasil (2018a; 2022)

Com base nos descritores identificados na etapa diagnóstica, elaboramos uma sequência didática estruturada em três eixos: 1) sensibilização e motivação para a leitura; 2) desenvolvimento da autonomia leitora e 3) avaliação processual e final, os quais descrevemos abaixo

### **3.1 Sensibilização e motivação para a leitura**

Nesta etapa, buscamos despertar o interesse e o prazer pela leitura dos/as estudantes por meio de estratégias interativas e afetivas, com a apresentação de diferentes gêneros literários, rodas de conversa sobre experiências leitoras e mediações que valorizassem o protagonismo dos/as estudantes, aproximando-os/as de obras representativas da diversidade cultural e linguística dos/das estudantes. Foram desenvolvidas as seguintes estratégias pedagógicas:

### **3.1.1 Leitura mediada e compartilhada**

A mediação da leitura foi realizada de forma dinâmica e expressiva, com uso estratégico de recursos vocais e corporais, como entonação variada, pausas dramáticas, gestos e expressões faciais para intensificar a imersão no texto. Os estudantes foram convidados a participar ativamente, lendo trechos em voz alta ou respondendo a perguntas provocadoras durante a narrativa. Para garantir acessibilidade e engajamento, selecionamos materiais diversificados:

- Livros de imagens (para estimular a interpretação visual);
- Histórias em quadrinhos (como “Calvin e Haroldo”, de Bill Watterson);
- Contos curtos (como “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector).

Essa abordagem não apenas facilitou a compreensão textual, mas também transformou a leitura em uma experiência coletiva e afetiva, fortalecendo o vínculo dos alunos com a literatura.

### **3.1.2 Projetos de leitura**

Para fomentar o hábito da leitura de forma colaborativa e criativa, implementamos diversos projetos que incentivaram a participação ativa dos estudantes. O “Clube do Livro”, organizado semanalmente, proporcionou um espaço de debate onde os alunos compartilhavam impressões sobre obras lidas coletivamente, desenvolvendo habilidades de argumentação e interpretação crítica.

Paralelamente, a atividade "Amigo Leitor" promoveu a troca de livros entre os estudantes, estimulando não apenas a circulação de diferentes títulos, mas também a construção de uma comunidade leitora dentro da turma. Além disso, atividades de “releitura criativa” desafiaram os alunos a reimaginar as narrativas estudadas, seja por meio da produção de finais alternativos, adaptações em formato de histórias em quadrinhos ou mesmo pequenas dramatizações.

Essas iniciativas não só reforçaram a compreensão dos textos trabalhados, mas também permitiram que os/as estudantes expressassem suas criatividade, apropriando-se das obras de maneira pessoal e prazerosa.

### **3.1.3 Círculos de leitura**

Os círculos de leitura foram organizados como espaços dialógicos onde os/as estudantes puderam compartilhar suas interpretações e reflexões sobre as obras literárias

trabalhadas. Nessas rodas de conversa, incentivamos os/as alunos/as a expressarem suas percepções emocionais ("Como você se sentiria no lugar do personagem?"), analisarem os conflitos narrativos ("por que essa situação é importante para a história?") e propor finais alternativos ("e se o protagonista tivesse feito outra escolha?").

Uma das estratégias mais enriquecedoras consistiu em relacionar as narrativas com vivências pessoais, criando pontes entre a literatura e a realidade dos/as jovens. Quando um/a aluno/a dizia "Isso me lembra quando...", não apenas aprofundávamos a compreensão do texto, mas também validávamos suas experiências de vida como parte do processo interpretativo. **Essa metodologia mostrou-se particularmente eficaz para:**

- Desenvolver a competência leitora além da decodificação;
- Fortalecer a autoexpressão e a escuta ativa;
- Humanizar o contato com a literatura, transformando-a em experiência coletiva e significativa.

### **3.2 Desenvolvimento da autonomia leitora**

Para promover a autonomia na leitura, implementamos estratégias que estimulassem tanto a compreensão textual quanto o protagonismo dos/as estudantes. Uma das abordagens mais eficazes foi o trabalho colaborativo entre leitores fluentes e iniciantes, no qual organizamos duplas para a realização de atividades guiadas por perguntas investigativas. Nessa dinâmica, os alunos mais experientes auxiliavam os colegas a localizar pistas no texto, identificar elementos-chave da narrativa e construir interpretações conjuntas, fortalecendo tanto as habilidades de leitura quanto as relações interpessoais.

Paralelamente, investimos na criação de um “ambiente leitor” enriquecido, com um acervo diversificado que incluía: obras literárias (contos, poesias e histórias em quadrinhos), textos informativos (revistas científicas, atlas geográficos, biografias e livros de curiosidades) e materiais que valorizavam a diversidade cultural e linguística. Essa variedade intencional permitiu que cada estudante encontrasse textos que dialogassem com seus interesses pessoais, ao mesmo tempo que expandiam seus horizontes culturais.

### 3.3 Avaliação processual e final

O acompanhamento do desenvolvimento leitor foi realizado por meio de instrumentos diversificados que valorizavam tanto o processo quanto os produtos finais. Os/as estudantes mantiveram um registro sistemático de leitura, no qual anotavam título, autor e data de cada obra, elaboravam resumos com suas próprias palavras, marcavam trechos significativos (justificando suas escolhas) e listavam palavras desconhecidas para posterior pesquisa e ampliação de vocabulário.

Durante todo o processo, buscamos observar o desenvolvimento progressivo das produções textuais dos/as estudantes, atentando para aspectos como a organização das ideias, o uso adequado dos elementos linguísticos e a capacidade de argumentação. Trabalhamos ainda o reconhecimento e a análise de gêneros textuais do cotidiano escolar, com o objetivo de aproximar as práticas de leitura da realidade dos/as alunos/as e promover maior engajamento.

De forma transversal, as atividades também estimularam a compreensão e a análise crítica dos processos de produção e circulação dos discursos, bem como a interpretação de textos em diferentes linguagens e suportes. Para a sistematização e avaliação dos dados produzidos ao longo da experiência, utilizamos os pressupostos da análise de conteúdo, conforme proposta por Minayo (1992). Essa abordagem permitiu categorizar empiricamente as respostas e observações dos/as estudantes, oferecendo subsídios consistentes para a análise dos resultados obtidos.

Cada aluno manteve um portfólio com registros das leituras, reflexões e produções, o que nos permitiu acompanhar a evolução individual de forma qualitativa e contínua.

Entretanto, ao longo da experiência, foi possível perceber limitações estruturais e culturais que atravessam a prática pedagógica da leitura literária nas escolas. Mesmo em uma instituição de ensino em tempo integral, o que se observa muitas vezes é a reprodução de uma abordagem tecnicista e funcional da leitura, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades mensuráveis, em detrimento de uma formação estética e humanizadora. A literatura, em vez de ser espaço de liberdade, sensibilidade e fruição, acaba sendo instrumentalizada como meio para elevar índices em avaliações externas, como o SAEB ou o ENEM.

Essa constatação dialoga com as críticas de Cosson (2009), para quem o ensino da literatura na escola brasileira ainda se organiza em torno de uma prática que fragmenta

o texto, prioriza conteúdos gramaticais e ignora sua dimensão estética e simbólica. Para o autor, formar leitores literários implica criar condições para que os estudantes não apenas decodifiquem textos, mas possam dialogar com eles, interpretar sentidos, refletir criticamente e, sobretudo, experimentar o prazer da leitura.

Assim, embora o PRP tenha nos proporcionado uma experiência transformadora, é necessário reconhecer que o espaço escolar ainda impõe limitações significativas à formação plena do/a leitor/a literário/a. O currículo enrijecido, orientado por metas avaliativas, acaba por esvaziar o potencial da literatura como instrumento de formação integral do sujeito. A leitura, nesse contexto, torna-se uma prática mecânica, desprovida de afetos e distanciada de sua função essencial: humanizar, libertar, ampliar horizontes (Candido, 1988).

Ao final do projeto, realizamos um workshop de socialização, no qual os alunos apresentaram suas produções e reflexões, demonstrando avanços importantes em sua relação com a leitura e com a literatura. A experiência também permitiu à equipe de residentes e à escola parceira avaliar coletivamente as práticas desenvolvidas, identificando conquistas, desafios e caminhos possíveis para futuras intervenções.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades da formação de leitores/as literários/as no EMTI, a partir de uma experiência desenvolvida no contexto do PRP. A vivência em uma escola pública estadual de Ensino Médio em Tempo Integral, situada no município de São José da Laje-AL, permitiu observar, em situação concreta, como práticas pedagógicas planejadas com intencionalidade, sensibilidade e escuta ativa podem favorecer o engajamento dos/as estudantes com a leitura literária e contribuir, ainda que de forma inicial, para a construção de um repertório cultural mais crítico, plural e significativo.

Ao longo da experiência, constatamos que a escola, embora inserida em um modelo de tempo integral, o que teoricamente amplia as possibilidades formativas, ainda reproduz uma lógica curricular enrijecida, voltada ao cumprimento de metas avaliativas. A leitura literária, nesse contexto, é muitas vezes reduzida a uma prática funcional, orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades mensuráveis, em detrimento de sua dimensão estética, simbólica e humanizadora. Como alerta Candido (1988), a literatura deve ser compreendida como um direito fundamental, pois promove

o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da imaginação, capacidades essenciais à formação integral do sujeito.

Essa tendência tecnicista do ensino da literatura, também criticada por Cosson (2009), se manifesta em práticas que fragmentam os textos, priorizam aspectos estruturais e ignoram os sentidos mais profundos que a experiência literária pode proporcionar. A escola, nesse sentido, ao buscar elevar seus índices em avaliações externas como o SAEB e o ENEM, acaba esvaziando o potencial emancipador da leitura, transformando-a em um exercício mecânico, desprovido de afetos e desconectado da realidade vivida pelos estudantes.

Contudo, a experiência com o PRP demonstrou que é possível tensionar esse modelo. A partir de propostas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e abertas à participação estudantil, conseguimos promover um espaço de leitura mais significativo, que, se não foi o ideal, foi o possível, no qual os/as alunos/as puderam se reconhecer enquanto sujeitos leitores, capazes de dialogar com os textos, expressar suas interpretações, resgatar memórias e construir sentidos próprios. O uso de estratégias como rodas de leitura, clubes de leitura, produções criativas, uso de tecnologias e curadoria colaborativa do acervo da biblioteca possibilitou uma vivência mais ampla da literatura, ainda que dentro das limitações impostas pelo contexto escolar.

Nesse processo, o papel do/a residente, amparado pela formação teórica prévia e pela mediação sensível da preceptora, foi fundamental. A vivência prática proporcionada pelo PRP não apenas possibilitou o exercício da docência em sua complexidade, mas também revelou as contradições, desafios e potências que permeiam a escola pública. A atuação direta com os/as estudantes reafirmou a importância de uma formação docente crítica, comprometida com a transformação social e com a valorização da cultura em sua pluralidade.

Dessa forma, concluímos que a formação de leitores/as literários/as no EMTI exige mais do que o domínio de conteúdos curriculares, requer a construção de um ambiente escolar que valorize a leitura como prática de liberdade, como espaço de encontro e de expressão subjetiva. É preciso romper com a lógica do ensino orientado exclusivamente por resultados e resgatar a centralidade da literatura como experiência estética, formadora e, sobretudo, humanizadora (Candido, 1988). Que a Residência Pedagógica continue sendo, portanto, um campo fértil de experimentação e reflexão crítica, onde seja possível pensar e praticar outras formas de ensinar e aprender a partir da escuta, da sensibilidade e da possibilidade transformadora do texto literário.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: **DCL**, 2004.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, nov. 1994
- BORTOLANZA, A. M. E. A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 2, n. 3, p. 35-48, jan./jun. 2014.
- BRASIL. Fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – CAPES. **Portaria nº 82**, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2022. Seção 1, p. 42. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=8462>. Acesso em: 21 de julho de 2025.
- BRASIL. INEP. **Matriz de Referência – Língua Portuguesa – SAEB**, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; altera as Leis nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; e nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, nº 146, p. 1, 1 ago. 2023. Disponível em: link. Acesso em: 20 de junho de 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ed. 146, n. 145, p. 1, 31 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 38**, de 1º de março de 2018b. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 42, p. 21, 1 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018c.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. 2003.

- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), p. 221-236. Universidade do Minho, 2003.
- COELHO, H. *Escola de tempo integral: fundamentos e práticas pedagógicas*. Campinas: **Papirus**, 2009.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global Editora, 2007.
- COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- RIBEIRO, R. J. A leitura e o ensino de literatura do Espírito Santo no ensino médio: tensões e divergências. **Revista Científica UMC**, v. 2, n. 2, 2017.
- SILVA, S. S.; FERREIRA, Y. N. A literatura como instrumento de compreensão humana: uma discussão dialógica sobre os conceitos de silêncio, memória e identidade. **Revista Communitas**, v. 5, n. 10, p. 272-280, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5054>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- SOUZA, R. J.; IGUMA, A. O. A.; LIMA, G. A. A leitura literária como prática social na contemporaneidade: além do espaço escolar. **CONJECTURA**: Filosofia e educação, 27, 2022; Disponível em: <https://doi.org/10.18226/21784612.v27.e022006>. . Acesso em: 25 jul. 2025.
- SOUZA, R. J.; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. – UNESP; Brasília: Cefor da Câmara dos Deputados; Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Faculdade de Educação – UFMG, 2011.