FAP FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA

FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA - FAP
FUNDADA EM 2005

20 anos transformando sonhos em realidade!



Revista Academic Research FAP

Revista Semestral – Volume 11, Nº 20, ago/dez de 2025

CRESU
Centro Regional de Ensino Superior

COMISSÃO EDITORIAL
Ivandro de Souza Coelho
Raimunda Nonata Fortes Braga
COMITÊ DE REDAÇÃO
Ivandro de Souza Coelho
Raimunda Nonata Fortes Braga
SECRETÁRIA
Janaína Mascarenhas de Oliveira
CONSELHO EDITORIAL
Profª. Ma. Grazieli Brito da Silva - FAP
Mestra em Educação – UNISC/RS
Prof. Dr. Ivandro de Souza Coelho - FAP
Doutor em Educação – UFF/RJ
Prof. Dr. Cláudio Gonçalves da Silva - UFMA
Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola – UFLA/MG
Profª. Dra. Luciana Railza Cunha Alves - FAP
Doutora em Antropologia Social – UFPA/ PA
Profª. Ma. Fabiana Campos Silva - FAP
Mestra em Educação – UNISC/RS
Profª. Ma. Raimunda Nonata Fortes Braga - FAP
Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP
PROGRAMAÇÃO VISUAL / DIAGRAMAÇÃO / CAPA
Raimunda Nonata Fortes Braga
Fabiana Campos Silva
NORMALIZAÇÃO
Rayssa Cristhália Viana da Silva

FAP Academic Research / Faculdade do Baixo Parnaíba. v. 11, n. 20, (ago./dez. 2025) – Chapadinha-MA, 2025.

v. 11, n. 20 (ago./dez. 2025)

Semestral

ISSN 2446-8312

1. Educação Superior – Periódicos. I. Faculdade do Baixo Parnaíba. II. Título.

CDU 378(051)

Elaborada pela Bibliotecária Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904

A FAP *Academic Research* é um periódico editado e organizado pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), instituição de educação superior localizada no município de Chapadinha, na região conhecida como Baixo Parnaíba e Alto Munim, no estado do Maranhão, Brasil. Além de cumprir o objetivo de divulgar trabalhos de alta qualidade e rigor acadêmico produzidos pelo corpo docente e discente da FAP, o Periódico tem a missão de fazer avançar a oferta de educação superior de qualidade e verdadeiramente emancipadora no interior do Maranhão.

Localizada no meio do semiárido maranhense, Chapadinha está situada numa das regiões mais pobres do estado do Maranhão, por sua vez, um dos estados com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. Nesse contexto, os desafios envolvidos na oferta de educação superior de qualidade, sobretudo para uma instituição privada, não são poucos. Desde a frágil educação básica oferecida pelas escolas públicas locais, até as dificuldades econômicas de uma população de gente muito trabalhadora, mas muito explorada e aviltada de direitos fundamentais, acumulam-se as dificuldades apresentadas ao processo educacional na região.

Em tal cenário, a FAP acredita que somente uma educação que emancipe de maneira duradoura e sustentável pode dar sentido à continuação desse projeto, caso em que a pesquisa científica, contextualizada e consciente de sua qualidade política inerente, tem um papel fundamental a desempenhar. Mais do que profissionais tecnicamente qualificados para o mercado de trabalho, a FAP busca formar cidadãos críticos e capazes de transformar a sua realidade e a daqueles a sua volta. É justamente esse processo de emancipação que pode ser favorecido pelas habilidades de pesquisadores cuja função básica é tirar paradigmas do pano de fundo social, questioná-los e, se necessário, desconstruí-los.

Contamos, portanto, com a colaboração de toda a comunidade acadêmica da FAP para enriquecer cada vez mais a produção científica séria e crítica desta IES. Da mesma forma, convidamos professores, estudantes e pesquisadores, desde a iniciação científica até o pós-doutoramento, a contribuírem com o periódico com seus trabalhos e pesquisas, a fim de fortalecer a missão de Davi contra Golias, que é esta de viabilizar a pesquisa e a emancipação pela educação no interior do Maranhão.

Os trabalhos devem ser enviados em arquivo eletrônico em Word para <nupex@fapeduca.com.br>, incluindo:

- O corpo do artigo, com 7.000 a 10.000 palavras. As notas de rodapé devem ser, preferencialmente, curtas e objetivas, ao passo que as referências bibliográficas devem estar conforme o padrão ABNT;
- Breve biografia da autora ou do autor, com, no máximo, 50 palavras;
- Um resumo do artigo, respeitando o máximo de 150 palavras, incluindo palavras-chave que facilitem a catalogação bibliográfica.

Embora priorizemos trabalhos inéditos, subsidiariamente poderemos aceitar trabalhos já publicados, desde que sejam considerados de indiscutível relevância para a temática da Revista. Por sermos uma Faculdade que oferece majoritariamente cursos das Ciências Sociais e Humanas, nosso foco são artigos com temáticas relativas à Gestão da Educação, Políticas Sociais, Metodologias da Educação, Direitos Humanos e Saúde. Porém, em função de nossa

missão interdisciplinar, estimulamos o envio de trabalhos relacionados a outros temas que possam, de alguma forma, ser correlatos.

Desde já, agradecemos a parceria.

Equipe editorial.

EDITORIAL **6**

LITERATURA JUVENIL: as interfaces da leitura e literatura na formação de leitores..... **8**
Antônia Vitória Pereira de Sousa
Geysa Pereira Rêgo
Grazieli Brito da Silva

ENTRE LIVROS FECHADOS: o papel da literatura na formação dos alunos..... **35**
Jefferson Ferreira de Santana
Lennon Kaiser Silva Gomes
Grazieli Brito da Silva

DO TEXTO AO MUNDO: explorando Gêneros Textuais na Escola **55**
Karolinne Almeida da Silva
Oseane Nunes de Oliveira Nunes
Grazieli Brito da Silva
Márcio André Magalhães Soares

O USO DAS TICs NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
um estudo de caso..... **68**
Luziana Barbosa de Almeida
Raimundo Nonato Fontinele dos Santos
Grazieli Brito da Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
caminhos, desafios e possibilidades na escola brasileira..... **88**
Talyne Almeida da Silva
Grazieli Brito da Silva

EDITORIAL

É com satisfação que a Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) apresenta o número 20 da Revista *FAP Academic Research*, que encerra o volume 11 e corresponde ao segundo semestre de 2025. Esta edição tem como eixo a linguagem e a formação de professores. Os cinco artigos aqui reunidos tratam da leitura, da literatura, dos gêneros textuais, das tecnologias digitais e da educação das relações étnico-raciais. Três deles nascem de pesquisas e intervenções realizadas em escolas públicas de Chapadinha – MA, e todos partem de uma mesma pergunta de fundo: o que a escola pode fazer para formar alunos leitores, críticos e participantes?

O primeiro artigo, "Literatura juvenil: as interfaces da leitura e literatura na formação de leitores", investiga o que aproxima e o que afasta os jovens dos livros. A pesquisa de campo, feita com alunos e professores do 6º ao 9º ano de uma escola da rede municipal, mostra que o incentivo da família e dos docentes existe, mas convive com obstáculos, entre eles o uso pouco orientado das tecnologias digitais, que fragmenta a atenção e dificulta a leitura mais demorada. As autoras defendem um esforço conjunto da escola e da família para renovar as formas de incentivo à leitura literária.

Na mesma direção, "Entre livros fechados: o papel da literatura na formação dos alunos" discute por que a leitura literária vem perdendo espaço na escola. Com base em questionários aplicados a professores e alunos de uma escola pública municipal, os autores identificam uma distância entre o reconhecido potencial formativo da literatura e práticas pedagógicas ainda tradicionais e pouco dialógicas. O estudo mostra, porém, que, quando os textos e as metodologias se aproximam do universo dos alunos, a leitura ganha sentido e desperta maior envolvimento.

O terceiro artigo, "Do texto ao mundo: explorando gêneros textuais na escola", relata uma intervenção pedagógica com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em Chapadinha – MA. A partir da leitura, da análise e da produção de diferentes gêneros, as autoras mostram que o trabalho sistemático com textos ligados a práticas comunicativas reais amplia o repertório linguístico dos alunos, favorece o seu protagonismo e ajuda a compreender a função social da linguagem.

As tecnologias digitais são o tema de "O uso das TICs nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio: um estudo de caso". A pesquisa, realizada com professores de Língua Portuguesa de uma escola da rede pública estadual, revela que a adesão às tecnologias é ampla, mas esbarra na falta de formação continuada e de infraestrutura adequada. Os autores concluem

que o potencial das TICs depende de investimento na capacitação docente e nas condições materiais das escolas.

Fechando a edição, “Formação continuada e educação das relações étnico-raciais: caminhos, desafios e possibilidades na escola brasileira” examina, por meio de pesquisa bibliográfica e da análise da legislação, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as diretrizes curriculares chegam à prática docente e quais obstáculos encontram pelo caminho. A autora sustenta que uma formação continuada crítica, coletiva e conectada ao cotidiano escolar é decisiva para enfrentar o racismo na escola e promover a igualdade racial.

Juntos, esses trabalhos reafirmam a vocação da FAP de produzir conhecimento a partir do território e em diálogo com ele, e mostram a força da parceria entre a graduação e a escola básica. Agradecemos aos autores pela confiança em nossa revista, aos avaliadores pela leitura criteriosa e a todos que trabalharam na organização desta edição. Desejamos a todos uma boa leitura.

LITERATURA JUVENIL: as interfaces da leitura e literatura na formação de leitores

YOUNG ADULT LITERATURE: the interfaces of reading and literature in reader development

Antônia Vitória Pereira de Sousa[1]

Geysa Pereira Rêgo[2]

Orientadora: Profª. Ma. Grazieli Brito da Silva[3]

RESUMO: O presente artigo trata das interfaces da leitura e literatura juvenil na formação de leitores, com foco em compreender como se dá o processo de aquisição do hábito leitor, pois a importância da leitura não obrigatória é inquestionável e está fortemente ligada ao desenvolvimento crítico e cognitivo do estudante. Dessa forma, buscou-se entender os fatores responsáveis pela aproximação e pelo afastamento da leitura, por meio de pesquisa de campo realizada em uma escola da rede municipal de Chapadinha-MA, com alunos e professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os dados foram coletados por meio de questionário com questões de múltipla escolha e abertas. Conclui-se que, apesar do incentivo dos docentes e dos familiares à prática de leitura, existem empecilhos que comprometem a formação de um leitor literário, entre os quais se destaca o mau uso das tecnologias digitais, que fragmentam a atenção e a paciência em ler livros profundamente; portanto, é necessário um esforço maior da comunidade escolar e familiar para inovar, incentivar a prática literária e melhorar a formação desses jovens.

Palavras-chave: Leitura. Literatura Juvenil. Formação de leitores.

ABSTRACT: This article discusses the interfaces between reading and young adult literature in reader development, focusing on understanding how the process of acquiring the reading habit occurs, since the importance of non-compulsory reading is unquestionable and strongly linked to the critical and cognitive development of the student. Thus, we sought to understand the factors that bring students closer to or push them away from reading, through field research carried out in a municipal school in Chapadinha-MA, with students and teachers from the 6th

[1] Graduada em Pedagogia e graduanda em Letras na Faculdade do Baixo Parnaíba-FAP. E-mail: antoniavitoriaps@gmail.com

[2] Graduada em Pedagogia e graduanda em Letras na Faculdade do Baixo Parnaíba-FAP. E-mail: geysapereira.gp@gmail.com

[3] Pedagoga pela Faculdade do Baixo Parnaíba, Agrônoma pela Universidade Federal do Maranhão, Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: grazibs96@gmail.com

to the 9th grade of elementary school. The data were collected through a questionnaire with multiple-choice and open-ended questions. From the data obtained, it is concluded that despite the encouragement of teachers and family members to practice reading, there are obstacles that compromise the integration of a literary reader, among which the misuse of digital technologies stands out, as it fragments attention and patience in reading books in depth; therefore, a greater effort from the school and family community is necessary to innovate, encourage literary practice and improve the education of these young people.

Keywords: Reading. Young Adult Literature. Reader development.

1 INTRODUÇÃO

A literatura é de extrema importância, pois enriquece o desenvolvimento individual e social. Segundo Marisa Lajolo (1982), as narrativas que partem das obras literárias não se encerram na última página da leitura feita pelo leitor, mas permanecem na memória sendo incorporadas às vivências. Dessa forma, tais marcas deixadas por essas histórias incrementam o percurso de vida daqueles que as leram.

A literatura juvenil oferece importante contribuição ao processo de ensino-aprendizagem, não apenas no que se refere ao conhecimento cultural, mas também ao desenvolvimento intelectual e cognitivo, quando inserida de forma adequada. Entretanto, quando se destaca a literatura são levantados aspectos importantes a serem refletidos acerca de sua interface especialmente ligada ao público juvenil.

Este trabalho, ao perceber e compreender a amplitude e importância da leitura para o público juvenil, buscou a partir da temática "Literatura Juvenil: as interfaces da leitura e literatura na formação de leitores" evidenciar o impacto da literatura na sociedade. Como mencionado, nota-se a contribuição social da temática, o que exigiu da pesquisa articular meios de responder o problema "Qual a contribuição da leitura e da literatura juvenil para a formação de leitores?". Desse modo, torna-se importante refletir sobre os aspectos que conduzem a formação crítica e social dos jovens.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a influência da leitura e literatura juvenil na formação de leitores considerando os aspectos que distanciam e aproximam a construção desse perfil e, como objetivos específicos: refletir sobre a função social da literatura juvenil na formação de leitores; identificar a concepção de leitura e literatura juvenil e sua relevância ao público juvenil; analisar o impacto da mídia, família e escola na construção do

perfil leitor juvenil. Portanto, na medida em que se observa esse cenário, a pesquisa busca formas de investigar essa realidade e interagir com ela de modo a reforçar a importância da literatura na formação de leitores críticos e reflexivos.

Além disso, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os fatores que contribuem ou não para a formação de leitores. Em um cenário educacional cada vez mais atravessado por mudanças tecnológicas, culturais e sociais, a formação leitora dos estudantes tem sido diretamente impactada, especialmente diante da predominância de dispositivos digitais e da cultura de consumo rápido de informações. Assim, torna-se fundamental investigar como a escola tem lidado com essa nova realidade e de que maneira pode contribuir para ressignificar o lugar da literatura no cotidiano dos jovens, considerando as novas linguagens.

A escolha por essa temática nasce da observação das pesquisadoras, a partir de experiências em sala de aula, de que, apesar dos avanços no acesso ao conhecimento, muitos estudantes ainda demonstram desinteresse ou dificuldade de se engajar com práticas de leitura literária. Tal descompasso entre os objetivos formativos da escola e os interesses dos alunos revela um desafio pedagógico complexo ao refletir sobre como tornar a literatura atrativa e significativa.

A relevância acadêmica deste trabalho reside na sua contribuição para o debate sobre o ensino de literatura na contemporaneidade. Também se sustenta em uma dimensão social e formativa, pois acredita-se que o fortalecimento das práticas leitoras contribui diretamente para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Por fim, o compromisso pessoal das autoras com a valorização da leitura e com a transformação da realidade educacional também impulsiona este estudo, que busca não apenas compreender uma problemática, mas colaborar com possíveis caminhos de superação.

2 ORIGEM E RELEVÂNCIA SOCIAL DA LITERATURA JUVENIL

A literatura atua como ferramenta essencial para o desenvolvimento humano e essa se constitui desde a antiguidade enquanto forma de expressão e comunicação social. Assim, pensar a literatura à luz do tempo é perceber que se trata de uma construção social, desenvolvida antes mesmo de ser reconhecida como “Literatura”. Dessa forma, os primeiros registros literários podem ser identificados na primeira forma de escrita denominada como “cuneiforme” por volta de 3.200 a.C., na Mesopotâmia (Ranieri; Fattori, 2021).

No Brasil, o Quinhentismo indicou os primeiros passos da literatura no país. Esse movimento, iniciado no século XVI, trouxe importantes registros sobre a chegada dos

portugueses ao Brasil, a exemplo da “Carta de Pero Vaz de Caminha”, escrita em 1500, marco da literatura informativa, que, embora não fosse uma escrita propriamente brasileira, tinha por finalidade descrever as belezas naturais do país na Era Colonial. Sob a mesma vertente, a literatura jesuítica surge com a finalidade de catequizar os indígenas por meio do teatro, cartas, poesias e gramática com fins religiosos, destacando a contribuição do Padre José de Anchieta nas primeiras produções literárias (Beloto, 1995).

Historicamente, a literatura passa por várias manifestações, desde o Quinhentismo à literatura contemporânea, atual forma de pensar e organizar a literatura. Partindo dessa premissa, é essencial compreender que a literatura pode ser entendida enquanto “fenômeno da civilização” como defendido por Candido (1981), ou seja, é marcada por aspectos culturais e sociais considerando tempo, contexto e sociedade.

Daí nasce a relevância da literatura juvenil no que diz respeito à valorização histórica e cultural a partir das obras literárias. Assim, a literatura juvenil além de possibilitar o conhecimento é uma importante ferramenta para o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos sobre sua própria realidade, enriquecendo sua existência e a compreensão de si e do outro de forma sistemática e consciente (Candido, 2011).

Assim, a literatura desempenha papel fundamental na formação de leitores contribuindo para a construção de habilidades, pensamento crítico e valores, aspectos essenciais para a vida em sociedade. Ao público juvenil, as narrativas literárias são fontes criativas, imaginárias e significativas na formação integral do indivíduo, pois não se reduzem apenas ao hábito de ler e/ou à decodificação, mas possibilitam a atuação ativa e consciente dos sujeitos no âmbito social a partir da liberdade do leitor em transformar e conversar com a obra (Chartier, 1996).

2.1 Concepções de Leitura e Literatura Juvenil

Refletir e compreender as concepções de leitura e literatura é essencial. A leitura, por sua vez, antes definida apenas como a ação de decodificação de palavras e letras agora é entendida como instrumento de liberdade (Freire, 1989), pois, a partir da habilidade de compreensão crítica, a leitura possibilita aos sujeitos a transformação social a partir do entendimento da realidade.

> [...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura

> crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...]. (Freire, 1989, p. 9).

Nesse sentido, alinhado à perspectiva do autor, elucida-se a relevância social da leitura, ao perceber que esta representa uma ação dinâmica conectada ao desenvolvimento social dos sujeitos, pois implica a compreensão não só da palavra, mas sobretudo do mundo e da realidade. Portanto, a leitura é a capacidade de interpretar e atribuir sentido e significados ao mundo real sob uma perspectiva crítica e consciente.

Além disso, corroborando o que descreve o autor acima, Martins (1997) declara que a leitura só é possível a partir da criação de significado dos símbolos escritos pelo leitor. Observa-se assim, que o ato de ler necessita de um esforço intenso e individual já que aprender a ler "trata-se, pois, de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e rigoroso como a própria vida" (Martins, 1997, p. 11). Isto reflete que a leitura acontece nas relações sociais, mas exige atenção para percebê-la e dar-lhe sentido.

Na sequência, a literatura é um conceito amplo e diverso no que tange às produções literárias, valorizando espaço e tempo. Pensado e defendido ao longo dos anos sob várias percepções, o filósofo Aristóteles (apud Holanda, 2006), ao iniciar essa discussão definiu a literatura como "mimese" referindo-se que a literatura exerce por meio da linguagem a função de imitar/reproduzir a realidade. Assim, a literatura ao considerar essa discussão enfatiza a relevância da interação ativa entre texto e leitor na formação cognitiva e crítica do leitor. Desse modo, Candido (2011, p. 188) afirma:

> [...] Verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza [...].

Considerando o argumento, a literatura atualmente é percebida como agente de transformação social e deve ser promovida enquanto direito básico. Segundo o autor, a literatura ao exercer finalidade humanizadora ocupa importante espaço para minimizar as desigualdades sociais e ao conceber a literatura enquanto direito universal, garante que esta precisa ser acessível e não um privilégio de apenas uma parcela da população.

Segundo Saraiva e Mügge (2006), a capacidade de plurissignificação é intrínseca à leitura, assim, o ato de ler implica a criação de sentidos múltiplos enriquecendo as obras literárias. Pensar a literatura à luz da relação entre texto e leitor é compreender que "Consequentemente, a leitura do texto literário é um exercício que pressupõe comportamentos antagônicos [...]" (Saraiva; Mügge, 2006, p. 37), isto é, possibilita a interpretação fiel do texto,

mas também a construção de novas interpretações e sentidos a partir da interação e ação criativa entre o leitor e texto escrito.

Dessa forma, ao identificar as concepções de leitura e literatura é indispensável relacioná-las. Assim, ambos os conceitos preconizam e apontam a importância do ato de ler de forma crítica e reflexiva, pois a leitura de textos literários possibilita a conexão entre texto e leitor a partir da ficção sem se distanciar da realidade, promovendo um olhar amplo e consciente (Zilberman; Silva, 1990).

2.2 A Função Social e Educacional da Leitura e Literatura Juvenil

A educação se relaciona de forma intrínseca a sociedade, portanto, as ações nela exercidas devem prever a influência mútua entre ambos os contextos e espaços. Dentro dessa perspectiva, o ato de ler, aliado à literatura juvenil, reflete o compromisso social da educação na formação de sujeitos comprometidos, não só com o processo de ensino, mas, sobretudo, com sua atuação social.

> [...] a leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será a sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto. (Britto, 1999, p. 7 apud Silva, 2008, p. 51).

Assim, pensar a leitura enquanto ato político é sensibilizar os olhares críticos acerca da leitura do mundo real. É necessário dessa forma estabelecer conexões reais e contínuas com o processo de leitura aos jovens, em especial da literatura juvenil visando o amadurecimento literário e engajamento com a leitura. Consideram-se, assim, as vivências e experiências dos sujeitos como ferramentas indispensáveis para esse processo de desenvolvimento cognitivo e social.

Leitura e literatura são conceitos com diferentes interfaces, mas se completam e revelam-se como indispensáveis para a vida em sociedade, necessitando ser trabalhadas juntas no ambiente escolar, pois "[...] se a escola deixar de formar leitores, romperá a parceria com a literatura e, talvez, veja ameaçada sua própria sobrevivência" (Saraiva; Mügge, 2006, p. 12). Isso reflete que o ato de ler é função social e que, portanto, deve alinhar-se às obras literárias na intenção de aproximar o público juvenil da literatura. Reflete, ainda, a importância do professor na construção de um trabalho pedagógico intencional voltado a essa necessidade.

Portanto, fica claro que ambas, leitura e literatura, desempenham papéis fundamentais na formação social e educacional dos jovens. Diante disso, cabe à escola, enquanto espaço privilegiado de mediação cultural, criar condições reais para que o aluno se

reconheça como leitor e perceba a literatura como um instrumento de desenvolvimento pessoal, social e crítico (Silva, 2008).

2.3 Literatura Juvenil e o Hábito de Ler

A contribuição da literatura juvenil para a formação de leitores é um ponto que merece destaque no que concerne aos estudos e pesquisas voltadas a essa área. Contudo, é relevante destacar que a formação de um leitor literário é um processo gradativo que resulta de vários fatores que constituirão um leitor ativo e reflexivo. Dessa maneira, pensar nas interfaces que permeiam o caminho para a construção da concepção leitora é um fator essencial para que se possa compreender como se dá esse percurso.

Segundo Silva (2008), as técnicas de leitura na escola ainda estão engatinhando uma vez que, o ensino conteudista condiciona resultados negativos quanto à formação crítica de leitores. Dessa forma, esse cenário educacional gera fragilidades que comprometem a constituição leitora distanciando o público juvenil do hábito de ler. Dessa maneira, é relevante refletir sobre o descompasso entre leitor e a leitura de obras literárias.

Nessa ótica, alguns empecilhos favorecem o afastamento do jovem da leitura literária, nos quais evidenciam-se o caráter obrigatório escolar, uso excessivo das telas, a falta de estímulos e os aspectos socioeconômicos. No que concerne às leituras propostas no ambiente escolar, grande parte são de cunho obrigatório visto que a "dependência cega dos livros didáticos", Silva (2008, p. 29), dificulta a construção da percepção prazerosa sobre a leitura, pois elas são vistas como algo monótono, sendo associadas ao sentido de punição, causando repulsa nos alunos. Assim, no cenário educacional, os textos e leituras seguem um ensino linear, e de forma análoga são associados como uma camisa de força que veste os alunos durante todo o trajeto escolar (Silva, 2008).

Sob essa perspectiva, outro obstáculo que compromete a formação leitora, é o uso excessivo das telas, ponto a ser considerado, pois a vastidão de textos oferecidos muitas vezes gera euforia, resultando em leituras superficiais, feitas de forma instantânea. Conforme Nunes e Melo (2024, p. 8-9) "[...] esses leitores têm uma variedade de textos ao seu dispor sem lê-los com a imersão de um leitor intensivo: ainda, leem com a pressa de chegar às últimas linhas e, assim, começar nova aventura textual". Por esse ponto de vista, o uso incorreto das tecnologias acaba integrando leitores acumuladores de informações sem de fato refletir e dialogar com leituras aprofundadas.

Além disso, os aspectos socioeconômicos também são percebidos como obstáculos na formação de leitores, pois interferem diretamente no acesso aos livros literários. Desse modo, a ausência de bibliotecas públicas, bem como a insuficiência de obras literárias que favoreçam o reconhecimento identitário do público juvenil, dificultam a aproximação entre o leitor e a literatura. Assim, o espaço ativo na escola, contendo os acervos literários se faz de extrema importância, para subsidiar o trabalho docente no que se refere ao incentivo literário, como afirma Perucchi (1999).

Sob outro prisma, também é relevante destacar os fatores que aproximam o público juvenil do hábito de ler, a exemplo das práticas exitosas, diversidade literária e incentivo familiar. Com isso, o papel do professor é essencial, pois por meio das suas ações pedagógicas intencionais (Libâneo, 1990), é possível a criação de estratégias eficazes suscitando ideias, conhecimentos e a participação ativa dos alunos, desencadeando nestes o fomento pela leitura.

Com base nisso, é fundamental pensar a formação docente no que concerne à garantia da qualidade do ensino para crianças, adolescentes e jovens, conforme destaca a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021). Dessa forma, as práticas exitosas podem promover o estímulo à leitura a partir de projetos literários, oficinas de escrita e rodas de leituras. Com isso, o ensino se torna significativo na medida em que estimula o protagonismo do aluno, criando possibilidades criativas e interativas com o universo literário (Solé, 1998).

Nesta vertente das práticas pedagógicas, abre-se margem para a discussão da diversidade literária. A disposição dessas obras de forma heterogênea promove, sobretudo aos jovens o relacionamento afetivo com a leitura uma vez que, supõe-se que o leitor se identifique com as narrativas presentes nestas. No que tange ao encantamento do público juvenil, Alves (2001) enaltece a importância de um acervo diverso de gêneros literários, acessível e colaborativo à formação leitora.

Segundo Nascimento e Barbosa (2006), a família exerce grande influência nos primeiros contatos com a leitura, pois a formação do leitor se dá também através dos estímulos socioculturais. Isso fortalece a concepção de que a leitura é um importante mecanismo para o desenvolvimento da concepção crítica e quando apresentada de forma precoce provoca o gosto pela leitura das crianças, estendendo-se à fase da adolescência e a vida adulta. Além disso, contribui com o vínculo emocional e estreita as relações familiares a partir de um ambiente leitor (Raimundo, 2007).

Diante das considerações acima, nota-se que a identificação desses aspectos auxilia a compreensão da literatura juvenil sob diferentes interfaces. Contribuindo assim, para o

descortinamento dos desafios e caminhos para a formação leitora do público juvenil, sendo importante observar que esta é uma responsabilidade social e que, portanto, deve ser promovida continuamente e intrínseca à realidade do jovem leitor.

2.4 A relação da Escola, da Família e da Mídia com a Literatura Juvenil

Durante o percurso para a formação de um leitor, é necessário considerar alguns fatores que exercem grande influência durante esse trajeto. Assim, segundo Silva (2008), a convivência social do sujeito ocorre por meio de instâncias como a família, a escola e a igreja, que apresentam regras e condutas a serem seguidas. Com isso, as interações que acontecem com essas instituições sociais lapidam as percepções e conceitos dos sujeitos sobre os variados conhecimentos da vida, com ênfase na consciência do interesse pela leitura.

De acordo com a ideia supracitada, é essencial analisar o impacto que as instâncias sociais promovem para a percepção da adoção da leitura como um hábito importante para a construção do senso crítico. Nesse viés, o incentivo da família à leitura de forma precoce, seja por meio de leituras compartilhadas ou recontadas, cria um vínculo inicial da criança com os livros. Concernente a isso, Martins (1997, p. 43) destaca:

> Esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas.

Sob essa perspectiva, percebe-se que a influência familiar contribui grandemente para o fortalecimento do leitor, uma vez que os pais e responsáveis são vistos pelas crianças como modelos a serem espelhados. Assim, quando o hábito de ler é existente nos lares, os sujeitos têm indícios de se tornarem leitores reflexivos e críticos ao crescerem. Dessa maneira, o âmbito familiar pode influenciar tanto o interesse quanto o desinteresse, pois as famílias são reflexos a serem seguidos.

Cabe ainda evidenciar que a escola, ambiente em que o aluno tem um contato mais direto com o conhecimento sistematizado, deve propiciar o estímulo à leitura. Desse modo, por meio das mediações que instiguem a participação leitora ativa do aluno, a instituição escolar cumprirá o seu papel formativo de leitores, pois de acordo com Saraiva e Mügge (2006) a escola e a literatura devem caminhar juntas. Assim, evidencia-se a importância dessa instituição como ponte que permite que o estudante alcance e desvende o universo literário.

Dando sequência, é fundamental refletir acerca do papel das mídias na constituição ou fragmentação do hábito leitor, uma vez que existem ambivalências resultantes de sua utilização. Dessa forma, quando utilizada como meio para a acessibilidade de textos e obras literárias, as mídias contribuem grandemente para que os jovens encontrem e imerjam, de forma facilitada, nos mais diversos gêneros literários. Entretanto, o uso de forma errônea, sem a mediação pedagógica, pode condicionar a hábitos que desfavorecem a construção de um leitor crítico (Brasil, 2018).

Portanto, há de se considerar que as influências da família, da escola e das mídias podem desencadear resultados diversos na formação leitora, uma vez que a ambivalência dessas influências pode aproximar ou distanciar o público juvenil da leitura crítica. Dessa forma, é essencial perceber que a escola e a família devem ser aliadas no ato de instigar o jovem a construir o gosto pelo mundo literário. Somado a isso, o uso correto dos veículos midiáticos permitirá que esse contato com a literatura se dê de forma consolidada e significativa.

2.5 A Importância das Novas Linguagens

A linguagem é um exercício social e diz respeito à capacidade de expressão comunicativa por meio de diferentes signos (Fiorin, 2002) e é a partir dessa perspectiva que esta seção se desenvolve. Como sugerido, o termo "Novas linguagens" genuinamente representa o sentido de inovar e facilmente se podem estabelecer conexões claras com as práticas educacionais, especialmente no incentivo às leituras literárias. Afinal, de modo geral, a literatura é arte, e esta busca acompanhar os avanços e transformações sociais.

Ao observar a contribuição das novas linguagens é inevitável recorrer à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), ao estabelecer habilidades, competências e aprendizagens essenciais. Segundo este documento normativo, a cultura digital enquanto nova linguagem envolve diferentes gêneros, formas de produção, interação e acessibilidade, portanto, é essencial a relação da cultura digital e leitura literária.

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87)

Nesse sentido, a correspondência entre cultura digital e literatura indica o impacto das tecnologias nas mudanças sociais e educacionais. O que sugere o uso das novas linguagens nas escolas para garantir a democratização do ensino dos jovens de forma crítica e consciente,

desenvolvendo a formação de um leitor ativo em seu processo refinando seus olhares à literatura. Desse modo, promover a educação literária com base nas tecnologias é indispensável, pois possibilita o diálogo direto com a realidade social dos jovens.

Ademais, o uso das novas linguagens não se reduz às tecnologias, mas inova no que tange às formas de perceber e criar arte. E é dentro desse contexto que Santaella (2003) enaltece as novas linguagens ao romper a relação linear e passiva dos sujeitos, pois estas abrem espaço para a criatividade, imaginação e interação mútua. Assim, no que se refere à literatura juvenil, por meio desse elemento, fortalecem-se as competências e habilidades leitoras de forma dinâmica e criativa ao considerar a relação entre o real e o virtual (Machado, 2007).

Outrossim, ao observar o papel social da literatura, é importante ressaltar sua contribuição socioemocional, ou seja, a capacidade de sentir e construir sentidos a partir do que se lê. Nesse contexto, Duarte Júnior (2000) aponta para o auxílio dos sentidos na educação, alinhando-se ao conceito de novas linguagens, revelando que através da leitura se estimula a sensibilidade crítica do olhar e compreensão da realidade.

Dessa maneira, é indispensável o uso das novas linguagens nas práticas educativas visando a constituição leitora dos alunos. Mas para isso, a mediação pedagógica deve ser entendida como processo contínuo e sistemático no estímulo ao engajamento com a leitura e múltiplas formas de comunicação favorecendo a autonomia literária dos jovens.

2.6 Caminhos para a Formação de Jovens Leitores

De acordo com todas as perspectivas apresentadas, percebe-se que a leitura contribui significativamente para o desenvolvimento da percepção reflexiva e crítica. Desse modo, é essencial que o público juvenil reconheça a contribuição do ato de ler e adote esse hábito cotidianamente com o intuito de aguçar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos. Assim as leituras feitas tanto no âmbito familiar quanto no escolar devem contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, aprimorando a expressividade verbal e a relação social (Saraiva; Mügge, 2006).

Sob essa perspectiva, quando as leituras são orientadas, têm-se maior potencialidade do aluno imergir no mundo literário, pois, como afirmam Saraiva e Mügge (2006), os alunos sempre podem aprimorar o hábito de ler a partir das intervenções dos professores. Com base nisso, as mediações planejadas e intencionais são essenciais para viabilizar as leituras significativas em sala de aula. Por meio disso, o ambiente escolar se torna

um campo prático do exercício de leitores reflexivos, que podem interpretar e associar as narrativas com os seus conhecimentos prévios e criativos.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas contextualizadas tendem a proporcionar a construção ativa das aprendizagens pelos alunos. Dessa forma, investir em metodologias que estimulem o protagonismo dos alunos e os instiguem à valorização da leitura literária como instrumento de crescimento pessoal é essencial. Com isso, as mediações feitas em sala de aula devem estar embasadas no aspecto da intencionalidade, visando a ascensão da percepção positiva acerca do hábito de ler (Butlen, 2018).

Sob esse ponto de vista, evidencia-se a grande contribuição da literatura para o reconhecimento identitário. Com base nisso, os leitores se reconhecem através de personagens descritos nas obras literárias, criando percepções acerca dos mesmos (Rosa, 2008). Logo, compreende-se que a literatura tem um impacto positivo nos aspectos relacionados à validação de identidade própria e coletiva.

Por essa ótica de formação leitora, é interessante evidenciar a função social da escola e família nesse processo formativo. Pois, a Literatura Juvenil encontra-se como um gênero que apresenta narrativas que fascinam e produzem encantamento no leitor, assim, as mediações pedagógicas, junto à contribuição da família favorecem essa aproximação como argumenta Nascimento *et al.* (2021). Assim, o trabalho em conjunto entre essas duas instituições sociais, resultará em alunos mais engajados durante o processo de aquisição de saberes por meio da leitura.

Nesse prisma, é evidente que a Literatura Juvenil tem grande influência quanto à formação da concepção da moral humana. Desse modo, a Literatura atua como um ponto essencial para o fortalecimento de valores e princípios que norteiam a boa conduta em sociedade. Assim, as leituras literárias possibilitam a integração de uma percepção ética, à medida que o público juvenil questiona valores com base em seus juízos éticos e estabelece seus julgamentos de acordo com as narrativas presentes em cada obra (Butlen, 2018).

Portanto, o papel da literatura na vida dos jovens ultrapassa o mero conceito do exercício da leitura em uma perspectiva tecnicista. Dessa forma, a sua contribuição é primordial para a formação humana, cidadã, crítica, empática e emocional. Assim, é inegável que o exercício contínuo, reflexivo e consciente da Literatura Juvenil contribui sobremaneira para que os jovens aprimorem suas perspectivas sobre a moral humana com base nas provocações que cada texto apresenta.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho busca evidenciar a relevância da literatura juvenil na formação de leitores. Nesse sentido, a partir do problema foram traçados objetivos de modo a compreendê-lo e respondê-lo por meio de análises reais. Assim, é importante destacar que se trata de uma pesquisa realizada in loco, se apoiando em bases teóricas consideradas essenciais para a construção do trabalho, visto que dialogam com os objetivos propostos possibilitando mecanismos eficazes na compreensão e reflexão da realidade investigada.

Trata-se de uma pesquisa de campo antecedida pela revisão bibliográfica garantindo a qualidade investigativa da pesquisa. Como destaca Demo (2011), o levantamento teórico sobre o tema é fundamental para a compreensão e discussão dos estudos que antecedem a pesquisa, além de contribuir com a organização da pesquisa de campo. Nesse viés, "A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada" (Gonçalves, 2001, p. 67). Assim, a combinação de ambos os procedimentos é primordial ao possibilitar o diálogo real com o público amostral, bem como a garantia da investigação de forma sistemática.

Cabe ainda destacar que se adotou a abordagem qualitativa para a interpretação e discussão dos dados. Essa escolha deu-se porque, como reflete Chizzotti (1995), essa abordagem explora e interpreta os dados de forma detalhada ao considerar a relação dinâmica entre o mundo e o objeto de estudo assegurando a qualidade da pesquisa. Quanto aos objetivos, corroborando a percepção de Gil (2002), optou-se pela pesquisa descritiva, pois esta se refere à descrição do objeto de estudo a partir do problema evidenciado de forma analítica.

Marconi e Lakatos (1996), ao discutirem as técnicas de pesquisa, destacam o uso do questionário para a coleta de dados. Portanto, optou-se por este instrumento de coleta com o uso de perguntas abertas e de múltipla escolha como classificado pelos autores acima, sendo este estruturado com oito (08) perguntas destinadas aos professores e oito (08) perguntas aos alunos. Essa escolha se deu a partir da importância do questionário ao fornecer dados de forma direta e verossímil.

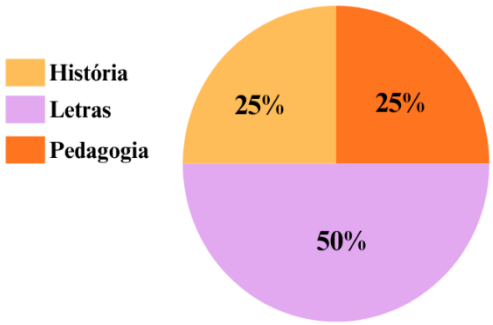
Quanto à aplicação da pesquisa foi selecionada uma escola pública no município de Chapadinha-MA. Os sujeitos da pesquisa foram quatro (04) professores e quatro (04) alunos considerando as turmas do 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O número reduzido de participantes é coerente com a abordagem qualitativa adotada, que privilegia a profundidade das respostas, e não a representatividade estatística. A participação foi voluntária. A fim de preservar o anonimato da escola, bem como dos sujeitos da pesquisa, estes serão

identificados com nomes fictícios, quais sejam: U. I. Pequenos Gênios, em relação à escola. Quanto aos sujeitos da pesquisa, serão denominados P1, P2, P3 e P4 no que diz respeito aos professores e A1, A2, A3 e A4 no que se refere aos alunos.

4 ANÁLISES E REFLEXÕES DA LITERATURA JUVENIL NO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA-MA

Este item busca por meio da análise qualitativa apresentar o resultado e discussão dos dados coletados durante o estudo. Dessa maneira, serão retomadas as discussões teóricas para a construção do diálogo destes com os sujeitos da pesquisa, trazendo reflexões, percepções e considerações sobre a realidade investigada. Com essa finalidade, a presente pesquisa garante a veracidade e a transcrição fiel dos dados. Assim, considerando a participação dos sujeitos da pesquisa entre professores e alunos, a análise seguirá, a priori, as discussões voltadas aos professores, atentando-se inicialmente à formação docente, conforme as respostas abaixo:

Gráfico 01 – Qual a sua formação docente?



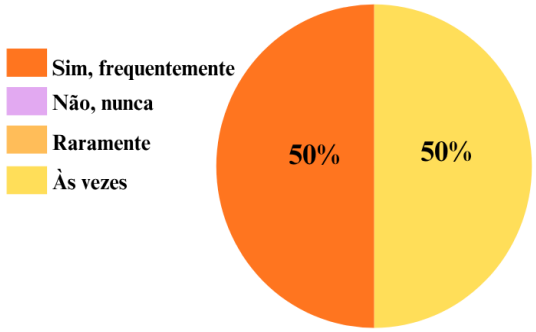
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Nota-se que todos os professores apresentam formação acadêmica, fator essencial para a atuação docente e promoção da qualidade do ensino para crianças e jovens (UNESCO, 2021). Estas chamam a atenção pela variedade, abrangendo licenciados(as) em Letras, historiador(a) e pedagogo(a), o que favorece a ampliação da diversidade de perspectivas sobre o ensino da leitura. Essa heterogeneidade contribui ainda para diferentes repertórios culturais e leituras de mundo configurando um ensino diverso diante da leitura.

Nesse cenário, a formação docente é percebida como instrumento pedagógico na medida em que concebe competências e habilidades para o desenvolvimento do exercício profissional. Nesse sentido, o planejamento das ações educativas influencia a mediação significativa do professor em sala; assim, a construção do saber é fortemente permeada pelas

experiências socioculturais, bem como da relação entre professor e aluno (Libâneo, 1990). Desse modo, foi pertinente indagar "Você realiza leituras não obrigatórias fora do seu ambiente de trabalho?", obtendo as seguintes respostas:

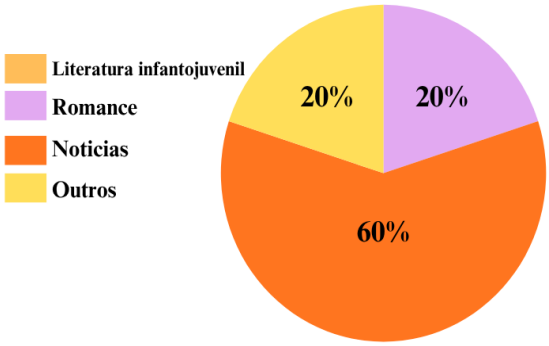
Gráfico 02 – Você realiza leituras não obrigatórias fora do seu ambiente de trabalho?



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A disposição desse resultado esclarece a contribuição da leitura na formação e prática docente. Com base nisso, ao considerar que todos os professores exercem o hábito de leitura, supõe-se que as práticas em sala de aula sejam pensadas de forma intencional e ligada ao exercício leitor dos alunos, pois, segundo Saraiva e Mügge (2006), cabe ao professor promover o protagonismo dos alunos a partir da leitura tornando o ensino significativo por meio das interações criadas em sala entre aluno e textos literários. Corroborando com essa perspectiva, buscou-se identificar "Qual(is) gênero(s) literário(s) você mais lê no seu dia a dia?" assim como, "Qual formato de material de leitura você mais consome?", os sujeitos destacaram:

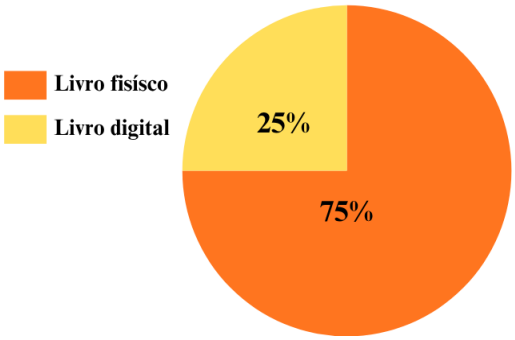
Gráfico 03 – Qual(is) gênero(s) literário(s) você mais lê no seu dia a dia?



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Em relação à indagação posterior foram obtidas as seguintes informações:

Gráfico 04 – Qual formato de material de leitura você mais consome?



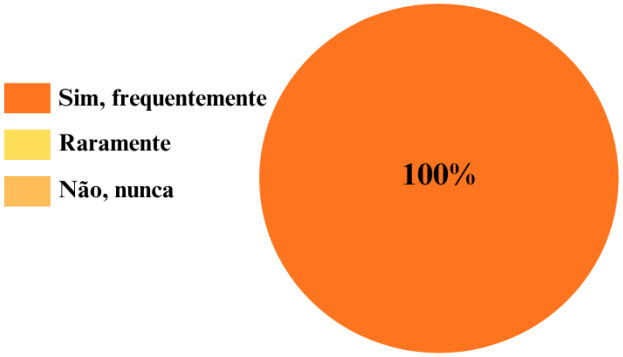
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Com base nas perguntas e dados apresentados, nota-se que os professores em sua maioria possuem interesse por notícias. Sob um olhar analítico, pode-se compreender que esse interesse pode estar diretamente ligado aos interesses pessoais e profissionais, além de que se trata de um gênero de fácil acesso, o que implica a aproximação dos sujeitos com a leitura, como discute Alves (2001), para quem a diversidade literária configura o encantamento do leitor ao reconhecer o gênero que se identifica.

Na sequência, conforme destaca a BNCC (Brasil, 2018), a cultura digital por meio dos dispositivos midiáticos proporciona a aproximação do leitor de forma acessível; essa afirmação se confirma a partir das respostas, uma vez que majoritariamente estes consomem leituras em formato digital. Isso pode estar associado a diversidade de gêneros e agilidade garantindo a democratização do acesso às leituras.

Partindo da necessidade de compreender a relação do professor com os processos de leitura, a pesquisa buscou identificar como esses hábitos se relacionam às práticas docentes. Nesse sentido, foi relevante entender, sob a perspectiva desses profissionais como vem sendo estimulada a leitura em sua prática, a fim de formar alunos leitores. Questionou-se, nesse sentido: “Você estimula o exercício da leitura aos seus alunos?

Gráfico 05 – Você estimula o exercício da leitura aos seus alunos?

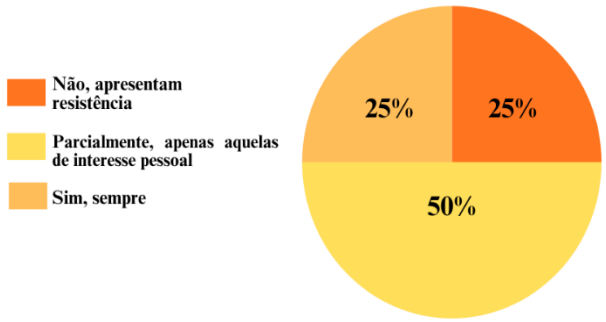


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Quanto ao incentivo à leitura, os resultados são traduzidos de forma positiva, uma vez que todos destacam que estimulam frequentemente o ato de ler. Dessa forma, se observa o compromisso docente com a literatura, contribuindo para a formação de leitores conscientes e ativos socialmente, já que a leitura possibilita essa compreensão da realidade por parte do sujeito (Zilberman; Silva, 1990). Em síntese, estes dados geram uma grande expectativa em relação ao desenvolvimento de leitores assíduos, reforçando o papel da escola enquanto instituição formadora que estimula o exercício da leitura.

Por conseguinte, na mesma perspectiva, questionou-se: "Considerando suas práticas e perfil da turma, você percebe que os alunos apresentam interesse pelas leituras sugeridas?". Essa pergunta torna-se indispensável à pesquisa, pois dialoga com a relação do professor e aluno no que se refere ao estímulo e ao interesse pela leitura, especialmente a literária.

Gráfico 06 – Considerando suas práticas e perfil da turma, você percebe que os alunos apresentam interesse pelas leituras sugeridas?



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As respostas acima exigem um olhar atencioso e crítico pois revelam uma fragilidade na resposta anterior quanto ao incentivo do hábito de ler ao apresentarem a disparidade de respostas e que majoritariamente há baixo interesse dos alunos pela leitura embora sejam incentivados. Outro ponto a se considerar é que os professores indicam haver interesse dos alunos pelas leituras de cunho pessoal, ou seja, aquelas sem caráter obrigatório, aspecto esperado, pois, como argumenta Silva (2008), leituras conteudistas dificultam o prazer da leitura.

Mas também é importante considerar os múltiplos fatores que estimulam o desinteresse e distanciamento dos alunos em relação à leitura, sobretudo ligada ao público jovem. É interessante refletir sobre esses aspectos e considerar a contribuição de Alves (2001), segundo a qual aquilo que encanta ou emociona o aluno por meio da leitura pode ser essencial e contribuir não só com o processo de ensino aprendizagem, mas com a formação de alunos

críticos diante da realidade em que se insere. Em seguida, alinhado a esse ponto, perguntou-se "A partir da sua perspectiva, destaque fatores que contribuem para o distanciamento do público juvenil da literatura":

> ***P1****: Uso desenfreado de redes sociais; cultura de não estudar devido ao não apoio dos responsáveis;*
> ***P2****: Ascensão da tecnologia e da mídia digital; tempo de tela elevado; falta de incentivo familiar; ausência de cultura de leitura em casa;*
> ***P3****: Tem diversos fatores, incluindo a concorrência com outras formas de entretenimento, a dificuldade de acessar a livros, a falta de estímulos a leitura e a influência de terceiros.*
> ***P4****: A influência de terceiros, o lançamento de novas tecnologias e a falta de interesse do indivíduo pela leitura.*

Esses resultados enriquecem toda a pesquisa ao se conectarem ao problema inicial, pois dialogam diretamente com o que se propõe a pesquisa no que concerne aos desafios. Todos reconhecem que o uso desenfreado dos aparelhos tecnológicos, sem fins educativos tem contribuído em massa para o distanciamento do público juvenil da leitura. Esses dados refletem um cenário social disperso e alheio à própria realidade; o termo "concorrência", usado pelo P3, evidencia a fragilidade social ao colocar os processos de leitura em segundo plano, assim, o uso excessivo das telas se revela como um entrave para a formação de leitores.

Chama a atenção o fato de que embora os veículos digitais possuam variados espaços voltados à literatura, o seu acesso voltado a essa finalidade ainda é raso, ao menos no que se analisa. Nunes e Melo (2024) mencionam esse aspecto ao pontuar que a celeridade digital contribui para o distanciamento juvenil da leitura, pois estes se habituaram a mecanismos rápidos não conseguindo, portanto, concentrar-se em exercícios que exigem calma, foco e concentração, tal como a leitura.

Os fatores apontados para o distanciamento da leitura como o uso excessivo das tecnologias digitais e a ausência de incentivo familiar também são discutidos na fala dos professores, o que reforça que, a escola, sozinha, não consegue sustentar uma cultura leitora se não houver a participação da comunidade e da família (Raimundo, 2007). Essa visão reforça as discussões anteriores de que a leitura é uma prática social integrada à vida cotidiana, e não se reduz à exigência escolar.

Subsequentemente, foi questionado aos professores: "De que forma você enquanto professor tem fortalecido a relação entre aluno e leituras literárias?". Essa indagação permite identificar de forma mais clara e objetiva as práticas docentes e o modo como o acesso à

literatura vem sendo incentivado no ambiente escolar, pois a afinidade com a leitura nasce a partir das referências, sejam escolares ou familiares:

> ***P1**: Projetos de leitura como "café literário", resgatando conhecimentos de diferentes épocas e culturas por meio de debates;*
> ***P2**: Quebrar a ideia de que a leitura é chata ou punitiva, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e descoberta;*
> ***P3**: Com ambiente acolhedor e estimulante para a leitura, atividades diversificadas e prazerosas.*
> ***P4**: Através de atividades propicias, oferecendo livros de diversos gêneros e temas, tornando uma experiência de leitura agradável e significativa.*

Com base nas respostas nota-se a diversidade de estratégias ligadas à importância de aproximar os alunos do hábito da leitura. Dessa maneira, observa-se que as ações propostas dialogam com metodologias ativas e práticas de letramento literário: o "café literário", mencionado pelo P1, aproxima o aluno de diferentes culturas e percepções, e as atividades diversificadas citadas pelos P3 e P4 promovem a interdisciplinaridade e o protagonismo do aluno a partir de estratégias de leitura (Solé, 1998).

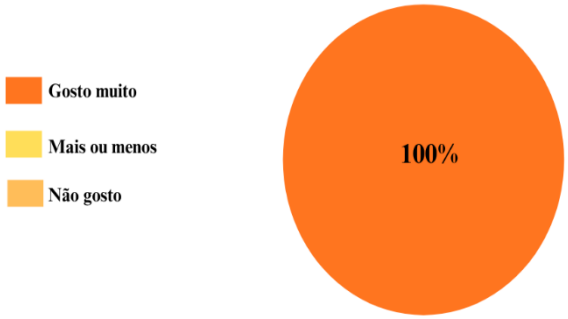
Já a abordagem do P2, de desconstruir a ideia de que a leitura é punição, soma-se a percepção dos outros professores sobre trabalhar a leitura em uma perspectiva acolhedora provocando a afetividade nos alunos, pois como destaca Alves (2001), o prazer de ler deve ser construído a partir de experiências significativas e afetivas com os textos. Possibilitando dessa maneira que o leitor se reconheça diante das obras literárias e estabeleça conexões reais com esse hábito.

Dessa forma, é perceptível que, apesar das diferentes preferências e métodos, todos os professores buscam promover a leitura de forma contínua. Mas, os dados de modo geral reforçam a necessidade de ações conjuntas entre escola e família para superar barreiras culturais e tecnológicas, garantindo que a leitura seja valorizada como ferramenta de conhecimento, formação cidadã e desenvolvimento crítico (Nascimento *et al.*, 2021).

No que diz respeito aos alunos, foi importante inicialmente identificar o nível de escolaridade. Cabe ressaltar que, previa-se a participação de 04 sujeitos, no entanto, A4 não fez a devolutiva do questionário, optando, portanto, por não contribuir com a pesquisa. Desse modo, os dados serão apresentados somente por A1, A2 e A3. Assim, foi questionado "Qual turma você está atualmente?", em relação aos sujeitos, como delimitado pela própria pesquisa, A1 cursa o 6º ano; A2, o 8º ano; e A3, o 9º ano.

Em seguida, foi indagado “Você gosta de ler?” com o objetivo de compreender previamente os interesses e hábitos de leitura por parte desse público juvenil. Considerando os dados obtidos, apresentados abaixo, nota-se de forma satisfatória a relação afetiva entre jovens e leitura, o que indica de forma positiva a formação social desses sujeitos.

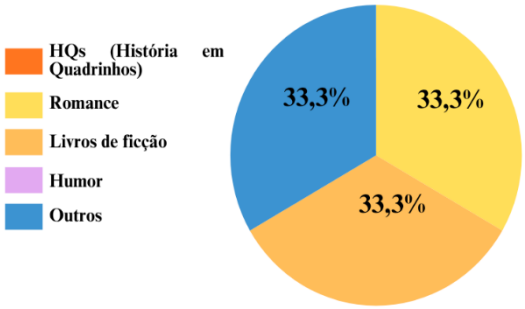
Gráfico 07 – Você gosta de ler?



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Com base nos dados, todos apontam o gosto pela leitura, o que representa um dado positivo. Nesse contexto, é por meio desse vínculo afetivo que o hábito de ler se constrói, sendo relevante a partir desses dados, refletir ainda que a leitura também estimula os aspectos socioemocionais (Duarte Júnior, 2000) e como efeito desperta o interesse e gosto pela leitura. Desse modo, o olhar sensível diante da leitura mediante os estímulos para esse ato fortifica a relevância de compreender as motivações desse público, fazendo-se necessário entender “Que tipo de livro/material você se sente atraído a ler?”

Gráfico 08 – Que tipo de livro/material você se sente atraído a ler?

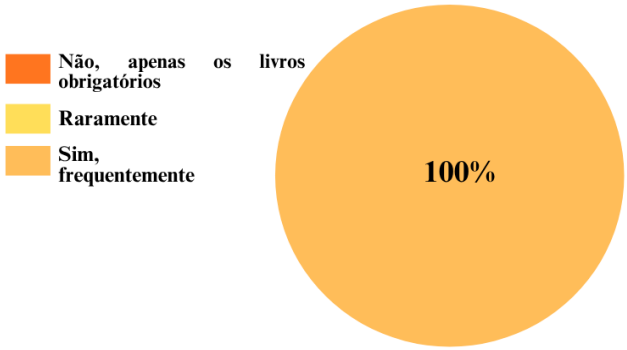


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A diversidade de respostas e, por consequência, de interesses evidencia que o gosto pela leitura é nutrido sobretudo pelos interesses pessoais de cada sujeito. Isso se justifica também na perspectiva de Martins (1997) ao descrever que os livros podem ser fontes de prazer, gerando entusiasmo e desejo no leitor, em especial aos jovens ao experienciar a leitura enquanto

instrumento reflexivo espelhando-a à realidade. Dada essa percepção, junto às respostas, o estudo evidenciou a contribuição escolar mediante o estímulo à leitura para além daquela de cunho obrigatório, apontando a diversidade de gêneros. Em seguida, questionou-se "Você se sente estimulado pela escola a ler gêneros diversos?"

Gráfico 09 – Você se sente estimulado pela escola a ler gêneros diversos?

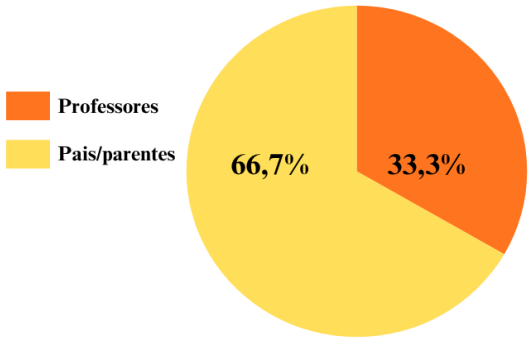


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Todos os alunos destacam que há estímulo frequente no ambiente escolar acerca de leituras diversas. Portanto, é essencial destacar a função social e educacional das escolas e professores na construção do hábito de ler, isso reflete ainda que, quando há esse incentivo a diferentes gêneros literários, desconstrói-se a percepção pejorativa de leitura despindo-se das amarras sugeridas por Silva (2008).

Partindo do pressuposto de incentivo à leitura, reconhece-se que esta não é uma responsabilidade exclusiva da escola e que se estende à família e/ou quaisquer outros espaços sociais. Nessa direção foi perguntado, "Quem mais influencia você a ler?", conhecer essa influência é essencial para o estudo ao permitir a valorização dos espaços que contribuem para a aproximação do público juvenil da leitura em suas experiências diárias.

Gráfico 10 – Quem mais influencia você a ler?



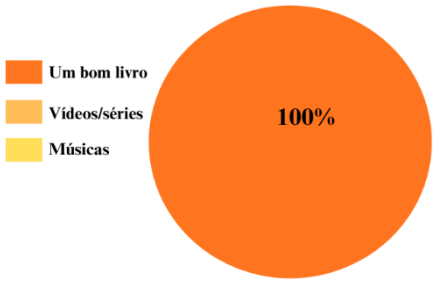
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Sob essa ótica, é possível analisar a contribuição de forma positiva da família e escola no incentivo à leitura. A família quando estimula desde cedo a leitura auxilia o

desenvolvimento crítico social e estabelece relações estreitas de afeto no ambiente (Nascimento; Barbosa, 2006), favorecendo ainda o trabalho pedagógico docente no que concerne a aprendizagem significativa.

Portanto, a relação entre família e escola no incentivo à literatura juvenil assegura a formação de leitores de forma sólida e significativa. O contexto familiar precisa ser o primeiro espaço de compartilhamento de histórias, narrativas e livros por meio do hábito de ler, enquanto a escola amplia essa relação a partir das mediações pedagógicas (Saraiva; Müggе, 2006). Na sequência, a fim de perceber os fatores que aproximam os jovens da leitura perguntou-se "O que mais te atrai no universo literário?".

Gráfico 11 – O que mais te atrai no universo literário?



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Considerando as alternativas livros, vídeos/séries ou músicas, os apontamentos foram significativos quanto ao uso do livro. A partir disso, retoma-se a discussão de Martins (1997), ao refletir sobre o uso do livro, que, para crianças e jovens, pode ser tão prazeroso quanto os brinquedos ou quaisquer outros objetos que geram diversão e prazer. O contato frequente com os livros na literatura juvenil permite aos jovens o gosto pela leitura, pensamento crítico e reconhecimento social sobre os conflitos presentes em sua própria realidade.

Com base nisso, dá-se notoriedade à relevância das bibliotecas nessa construção. Para o público juvenil esses espaços são fundamentais para a convivência e acesso ao conhecimento e cultura através de diferentes obras literárias (Perucchi, 1999), assim, a ausência desses centros bibliotecários, seja nas escolas ou contexto social de forma acessível dificulta a aproximação dos jovens com a leitura. Ademais, seguindo os questionamentos, foi necessário identificar "Quais suas dificuldades para ler com mais frequência?".

> ***A1:*** *Bom sempre que vou pesquisar livros e histórias para mim ler, aparece vídeos e outras coisas, e tiram o meu foco;*
> ***A2:*** *Redes sociais se tornaram uma grande fonte de distração em relação a leitura;*

> ***A3:*** *Minha única dificuldade é a visão, não consigo ler por muito tempo.*

Esses dados carregam em si grande importância, pois retomam a discussão de que os aparelhos tecnológicos, junto às redes sociais, têm atuado em uma perspectiva contrária à leitura. Conforme mencionado pela maioria dos sujeitos, as redes conseguem distraí-los, barrando não só o acesso, mas também o interesse pela leitura. Essa reflexão é feita por Nunes e Melo (2024), ao pontuar que os sujeitos possuem grande variedade de leituras, mas ainda assim não as leem.

Além disso, chama a atenção a resposta de A3, que destaca possuir dificuldades de visão, reforçando que os desafios e as dificuldades de leitura são múltiplos. Mas ambas as dificuldades apresentadas possuem algo em comum, ou seja, fortificam a necessidade de entender essas dificuldades para mediar estratégias eficazes de acesso e incentivo à literatura, a exemplo do uso das novas linguagens para favorecer a criatividade e imaginação por meio da leitura (Santaella, 2003).

Em suma, levando em consideração o que destaca Duarte Júnior (2000), para quem a leitura também se constrói por intermédio dos sentidos indagou-se: "Considerando as leituras que você já realizou, quais sentimentos foram estimulados em você?", as seguintes respostas foram obtidas:

> ***A1****: Paixão aos livros, vontade de ler mais de dez livros;*
> ***A2****: Despertaram a vontade pela leitura, algo que não era tão frequente se tornou diário;*
> ***A3****: Mais conhecimento, melhorar no vocabulário e desejo de aprender mais.*

Nota-se que, a afetividade pela leitura foi aflorada nos alunos e que estes reconhecem a relevância desse hábito. Desse modo, o acesso à literatura pelos jovens é indispensável, pois constitui um momento importante na construção da autonomia, dos valores, do pensamento crítico e da identidade (Saraiva; Mügge, 2006), assim a leitura pode ser uma importante ferramenta nessa construção, como se evidencia na fala dos participantes, observando que os livros são capazes de estimular desejo pelo conhecimento, amor pela leitura e favorecer o vocabulário estimulando a capacidade comunicativa desse público.

Destarte, considerando de modo geral os dados obtidos, reforça-se a importância da valorização da literatura juvenil. As práticas docentes e o incentivo familiar são essenciais aos jovens no que diz respeito à leitura, a fim de torná-los seres criativos, autônomos e críticos.

Ademais, foi possível perceber que compreender os fatores que distanciam os jovens da literatura é tão importante quanto compreender os fatores que os aproximam.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada em torno da temática "Literatura Juvenil: as interfaces da leitura e literatura na formação de leitores" foi de grande relevância para a compreensão acerca da literatura como ferramenta que viabiliza o desenvolvimento da concepção analítica e crítica do público juvenil. Com isso, percebeu-se que o processo da construção da afetividade com a leitura literária deve iniciar-se no seio familiar e subsequentemente ser continuado pela escola. Dessa forma, a integração da concepção positiva acerca do hábito de ler resulta dos estímulos sociais vivenciados, seja por meio da família, da escola ou dos demais grupos sociais.

Nessa ótica, a pesquisa foi realizada em uma escola pública dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Chapadinha-MA, com o objetivo de compreender o impacto da literatura juvenil na formação de leitores. Assim, após as análises das respostas dos sujeitos da pesquisa, observou-se, de modo geral, que a literatura juvenil quando estimulada no ambiente familiar e escolar, proporciona aos jovens um olhar de atração para com as narrativas literárias. Ainda, a proximidade com tais leituras acontece também devido aos aspectos de afinidade, uma vez que a diversidade literária permite que os jovens escolham as narrativas com as quais mais se identificam.

Sob esse prisma, pôde-se compreender a influência que a literatura exerce para a formação de leitores, uma vez que foram analisados os aspectos que contribuíram para a aproximação e o afastamento do público juvenil do universo literário. Além disso, tornou-se viável refletir acerca das supracitadas leituras para a ascensão da percepção crítica, social e afetiva desse público. Cabe ressaltar ainda que o impacto exercido pelas famílias e a escola para a construção de leitores juvenis é bastante significativo, levando-se em consideração que as influências familiares, as mediações pedagógicas e o acesso correto às mídias constituem-se em ferramentas que contribuem para a constituição de um perfil leitor de literatura.

Nessa visão, os benefícios desencadeados pelas leituras realizadas tanto na escola quanto nos demais ambientes frequentados pelos jovens permitem o amadurecimento cognitivo desse público, uma vez que as distintas realidades propagadas nas narrativas possibilitam o exercício reflexivo e analítico da realidade. Dessa maneira, questões inerentes à identidade, valores, ideais, condutas e representatividade podem ser validadas ou questionadas a partir das

realidades retratadas nas obras. Assim, a subjetividade é um ponto bastante aflorado durante as leituras feitas, uma vez que as interpretações são específicas de cada ser.

Portanto, evidencia-se o importante papel da literatura juvenil para a formação de cidadãos conscientes de suas atitudes em sociedade. Dado isso, é relevante frisar que a possibilidade de conhecer diferentes culturas, realidades, modos de viver e de pensar, a partir das leituras literárias, é uma maneira acessível de adquirir novos conhecimentos. Assim, constata-se que tais leituras de literatura juvenil oportunizam viagens feitas por meio de páginas, permitindo a ampliação da visão para o desbravamento de novos horizontes, contribuindo para novos estudos relacionados à literatura, refletindo a importância de repensar a formação de leitores a partir das exigências sociais contemporâneas além das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BELOTO, Rosa Maria Mijas. Literatura informativa e formativa. **Revista Tema**, n. 24-25, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUTLEN, Max. Literatura, literatura para a juventude e valores: da inculcação à interrogação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 19-38, nov./dez. 2018.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. v. 1.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2011.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2000.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**: I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

HOLANDA, Luísa Severo Buarque de. Sobre a mímesis em Aristóteles. **Reflexão**, Campinas, v. 31, n. 90, p. 53-61, 2006.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**: aproximações e distanciamentos. São Paulo: SENAC, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

NASCIMENTO, Francisco Elionardo de Melo; PAIVA, Maria Raele Fernandes; FROTA, Ricardo Costa; SOUSA, Mary Helen Aragão. A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, Viçosa, v. 32, n. 2, p. 1-24, 2021. DOI: https://doi.org/10.31423/oikos.v32i2.11824.

NASCIMENTO, T. A. S.; BARBOSA, M. L. de F. A influência da escola e da família no estímulo à leitura na educação infantil. In: BORBA, R.; BOTLER, A. (org.). **Caderno de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia**. Recife: UFPE, 2006.

NUNES, Marília Forgearini; MELO, Camila Alves de. (Re)pensar a formação de leitores jovens: suportes, convergências e transposições associadas à literatura. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1-17, 2024.

PERUCCHI, Valmira. A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma – Santa Catarina. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 80-97, 1999.

RAIMUNDO, Ana Paula Peres. A mediação na formação do leitor. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – CELLI, 3., 2007, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2007.

RANIERI, Leandro Penna; FATTORI, Anita. Mãos na argila: notas para uma abordagem da materialidade da escrita cuneiforme. **Anais do Museu Paulista**: História e Cultura Material, São Paulo, v. 29, p. 1-58, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-02672021v29e58.

ROSA, Angélica de Paula Gonçalves. Imagem e imaginário na literatura infanto-juvenil: seu poder de libertação ou de prisão. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PB, 13., 2008. **Anais** [...]. [*S. l.*]: ANPUH-PB, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de leitura**: trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNESCO. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil**: o que evidenciam as pesquisas em educação. São Paulo: UNESCO, 2021.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ENTRE LIVROS FECHADOS: o papel da literatura na formação dos alunos

AMONG CLOSED BOOKS: the role of literature in students education

Jefferson Ferreira de Santana[1]
Lennon Kaiser Silva Gomes[2]
Orientadora: Profª. Ma. Grazieli Brito da Silva[3]

RESUMO: O presente artigo aborda o papel da literatura na formação dos alunos, discutindo os desafios de promover o acesso e o interesse pela leitura no contexto escolar. Parte-se da constatação de que, nas últimas décadas, a prática da leitura literária tem gradativamente perdido espaço no ambiente educacional, o que tem resultado em um cenário de desinteresse e distanciamento por parte dos estudantes. Nesse sentido, buscou-se compreender os fatores que contribuem para essa realidade, analisar as metodologias de ensino adotadas pelos professores e examinar a percepção dos alunos acerca das atividades de leitura. O estudo foi desenvolvido combinando pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com abordagem qualitativa na análise dos dados. A coleta de informações ocorreu por meio da aplicação de questionários compostos por questões abertas e fechadas, direcionados a professores e alunos de uma escola pública municipal. Os resultados evidenciaram que, embora a literatura seja reconhecida por seu potencial formativo, persiste uma lacuna entre essa função e as práticas pedagógicas, ainda marcadas por abordagens tradicionais e pouco dialógicas. Observou-se, entretanto, que quando os textos e metodologias se aproximam do universo dos alunos, despertam maior envolvimento e atribuição de sentido à leitura. A investigação permitiu identificar os obstáculos que dificultam a promoção da leitura literária e apontar a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas para a efetiva formação de leitores críticos e reflexivos.

Palavras-chave: Letramento literário. Mediação pedagógica. Formação do leitor. Ensino de literatura. Práticas de leitura.

ABSTRACT: This article addresses the role of literature in students' education, discussing the challenges of promoting access to and interest in reading within the school context. It stems

[1] Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI). Graduado em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). Graduando em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). E-mail: jeffersonviera96@gmail.com
[2] Graduado em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). Graduando em Letras pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). E-mail: lennonkaiser1991@gmail.com
[3] Pedagoga pela Faculdade do Baixo Parnaíba, Agrônoma pela Universidade Federal do Maranhão, Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: grazibs96@gmail.com

from the observation that, in recent decades, literary reading practices have gradually lost space in educational settings, leading to student disinterest and disengagement. The study aimed to understand the factors contributing to this situation, analyze the teaching methodologies adopted by educators, and examine students' perceptions of reading activities. Combining bibliographic and field research, a qualitative approach was used to analyze data collected through questionnaires containing open and closed questions, applied to teachers and students from a municipal public school. The results revealed that, although literature is widely acknowledged for its formative potential, a gap persists between this function and current pedagogical practices, which remain rooted in traditional and scarcely dialogical approaches. However, it was observed that when texts and methodologies relate to students' realities, they foster greater engagement and meaning-making in reading. The research highlights the obstacles that hinder the promotion of literary reading and underscores the need to rethink pedagogical practices to effectively develop critical and reflective readers.

Keywords: Literary literacy. Pedagogical mediation. Reader development. Literature teaching. Reading practices.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco central a análise crítica do papel da literatura na formação dos alunos, tendo como ponto de partida as reflexões, experiências e dados obtidos durante a execução de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do curso de Letras. Trata-se de uma pesquisa que busca registrar, interpretar e discutir os resultados alcançados a partir da aplicação de instrumentos de investigação junto a professores e alunos de uma escola pública municipal de Chapadinha-MA, inserindo-se em um contexto marcado pelo crescente afastamento dos estudantes da leitura literária, cenário que suscita reflexões urgentes sobre o papel da escola, as metodologias pedagógicas empregadas e o espaço destinado à literatura no processo de formação dos sujeitos. Nesse sentido, a pesquisa foi concebida tanto como exercício acadêmico quanto como prática reflexiva voltada à compreensão de um problema que atravessa a realidade escolar e desafia os profissionais da educação: como despertar o interesse dos discentes e favorecer o acesso à leitura literária de forma significativa?

Os objetivos delineados orientaram a estrutura da investigação e nortearam a análise das informações coletadas. O objetivo geral consistiu em compreender os desafios de promover o acesso à literatura na educação básica, ao passo que os objetivos específicos buscaram:

investigar os fatores que contribuem para o distanciamento dos discentes em relação à prática da leitura literária, com ênfase na literatura infantojuvenil; analisar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores no planejamento pedagógico; e examinar a percepção dos alunos quanto às atividades de leitura realizadas no ambiente escolar. A escolha desses objetivos decorreu da necessidade de iluminar diferentes dimensões do problema, contemplando tanto a perspectiva docente quanto a discente, de modo a obter uma compreensão mais ampla e consistente do fenômeno estudado.

A relevância do tema justifica-se pela sua pertinência educacional e social, visto que a leitura literária, além de promover o desenvolvimento da sensibilidade estética e da imaginação, constitui-se como instrumento de emancipação crítica e formação integral do sujeito. Entretanto, o afastamento progressivo dos alunos dos livros e a dificuldade da escola em ressignificar a prática literária indicam a urgência de novos olhares e abordagens sobre o ensino de literatura, de modo que este artigo, ao sistematizar as experiências vivenciadas durante a pesquisa, busca contribuir com o debate contemporâneo acerca do letramento literário, problematizando os limites das práticas pedagógicas vigentes e apontando caminhos para tornar a leitura uma experiência significativa no cotidiano escolar. Configura-se, assim, como espaço de diálogo entre teoria e prática, entre investigação científica e vivência pedagógica, reafirmando o compromisso com a literatura como elemento indispensável na formação de sujeitos críticos, criativos e historicamente situados.

2 A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO E RESISTÊNCIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO

No contexto social e educacional atual, o retrocesso no acesso à literatura e, por consequência, a falta de leitura perpassam a ausência de compromisso, principalmente do sistema educacional, que não se preocupa em promover uma educação emancipatória, negando ao cidadão o direito de desenvolver o senso crítico, seja no campo educacional, social ou político. Nesse contexto, o ensino é pautado por aqueles que ocupam as direções institucionais, os quais impõem a todos a sua visão de mundo. Esse cenário, embora atual, surgiu em contextos históricos anteriores, tanto no âmbito educacional como no social, como aponta Zilberman (2012):

> Ao final dos anos de 1970, foi diagnosticada, às vezes de modo tão somente intuitivo, uma crise de leitura, caracterizada pelo fato de que os jovens, sobretudo os estudantes, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição. Desde

> então, o tema assumiu contundência crescente, passando a ser discutido em encontros científicos, debates e comissões, com o fito de tentar corrigir o quadro. (Zilberman, 2012, p. 13).

Diante desse panorama, é imprescindível compreender que a crise de leitura não se resume à ausência de práticas escolares voltadas à literatura, mas configura-se como reflexo de um projeto educacional hegemônico que privilegia o saber e o fazer técnicos em detrimento da formação integral. Ao negligenciar a leitura literária como instrumento de emancipação, a escola passa a reproduzir uma lógica neoliberal que transforma o aluno em mero executor de tarefas, esvaziando sua capacidade crítica e anulando sua subjetividade. Essa orientação tecnicista, ao se sobrepor à dimensão humanizadora da educação, compromete a construção de uma consciência autônoma e crítica, conforme já alertava Freire (1996), ao defender a leitura do mundo como condição para a leitura da palavra.

Ademais, a marginalização da literatura nos currículos escolares evidencia uma política de silenciamento que opera pela supressão das experiências sensíveis e das múltiplas vozes que constituem o sujeito. Ao não proporcionar o contato contínuo com narrativas que interpelam existencialmente o leitor, a escola favorece a apatia intelectual, o conformismo e o esvaziamento do imaginário, situação que se agrava diante de práticas pedagógicas que tratam a leitura como mero instrumento avaliativo, fragmentando a experiência literária e descolando-a de sua potência formativa, de modo que o leitor deixa de ser sujeito ativo da leitura para tornar-se apenas decodificador, incapaz de estabelecer relações entre texto e realidade. De acordo com Bulgarelli (2010),

> [...] a aula de literatura deveria esforçar-se por formar leitores literários autônomos críticos, o que não vem ocorrendo, pois, ao invés de incentivar os alunos a ler as obras literárias, estes acabam vendo reforçada sua falta de vontade (aquela que também constatara), visto que, ao se observarem as práticas de ensino nas salas de aula, percebe-se uma adoção cristalizada da historiografia literária como paradigma a ser seguido, paradigma aceito, defendido por professores e reproduzido pela maior parte dos manuais didáticos à disposição do uso efetivo em sala de aula. Trata-se de um paradigma que se preocupa em expor a vida de autores considerados mais relevantes, o contexto em que estes viveram, o estilo de época a que pertenceram, sem levar a ler necessariamente a obra literária, o que faz da aprendizagem de Literatura [...]. (Bulgarelli, 2010, p. 20).

A literatura, nesse cenário, deve ser compreendida como uma prática discursiva e libertadora que tensiona, desestabiliza e amplia os modos de ver e de estar no mundo, permitindo que o aluno entre em contato com outras formas de pensar, sentir, narrar e questionar a realidade, de modo que a leitura literária, quando promovida com intencionalidade crítica, desafia a lógica da homogeneização cultural e possibilita que os estudantes se posicionem de

forma consciente e ativa diante das contradições de seu tempo.

Nessa perspectiva, a literatura, enquanto manifestação estética da linguagem e expressão simbólica das múltiplas dimensões da experiência humana, deve ser um instrumento privilegiado de formação do pensamento crítico, ao permitir ao sujeito o contato com realidades plurais, com dilemas ético-sociais, com nuances existenciais e contradições históricas que escapam às formas reducionistas de leitura do mundo. Na visão de Souza (2021),

> [...] quem lê se relê e dá a ler em permanência, abre-se a novas possibilidades de experiências, avalia as próprias ideias e ações, reorienta os modos de dizer e de fazer, dimensiona novos olhares para consigo mesmo no mundo e com o mundo. Na verdade, vai-se projetando, vai aprendendo e reaprendendo a pensar e a agir, dialoga com outras vozes, em concordância ou em desconcerto, retrai-se, avança, sempre, no entanto, constituído por sua história e por seu tempo, que não são seus exclusivos, mas estão no curso de algo em relação necessária à dimensão em que se situam. (Souza, 2021, p. 41-42).

Tal premissa remete à compreensão de que o texto literário é um campo de significações densas, que requer do leitor uma atitude hermenêutica, reflexiva e problematizadora. Ao mesmo tempo, a leitura literária deve ser compreendida como um direito humano, uma vez que promove o pensamento crítico, amplia horizontes e fortalece os laços entre cultura e cidadania.

Nesse sentido, a função da escola não deve se restringir à mera transmissão técnica de saberes; é preciso promover uma formação humana integral, na qual a sensibilidade estética, o espírito crítico e a consciência política constituam dimensões indissociáveis da aprendizagem, conforme elucida Dalvi (2019):

> [...] a apropriação da cultura humana organizada na forma de conteúdos escolares não constitui uma ameaça à autonomia intelectual dos indivíduos, sendo, ao invés disso, imprescindível à produção da humanidade em cada ser humano. Por isso, além da apropriação do saber científico stricto sensu, à escola compete também promover a sensibilidade artística, a postura filosófica, a análise política etc. – ou seja, compete à escola assegurar o ensino-aprendizagem dos saberes sobre as múltiplas e complexas dimensões da vida humana que excedem a vida ordinária e imediata, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade. (Dalvi, 2019, p. 6).

Nessa direção, a escola não pode restringir-se a uma função meramente instrumental ou tecnicista, voltada exclusivamente à preparação para o mercado ou à reprodução de competências operacionais, sendo-lhe imprescindível assegurar uma formação intelectual e ética que contemple as múltiplas dimensões da experiência humana, incluindo o cultivo da criticidade intelectual, a consciência política diante das estruturas sociais e a apropriação reflexiva e crítica do conhecimento científico.

Nesse sentido, impõe-se a urgente ressignificação do lugar da literatura no ambiente escolar, compreendendo-a como expressão simbólica da experiência humana em sua pluralidade e complexidade, capaz de oferecer ao educando a possibilidade de acesso a universos discursivos que problematizam o mundo, ampliam horizontes de sentido e tensionam certezas estabelecidas, sendo papel do educador, nesse processo, atuar como mediador sensível, mobilizando estratégias criativas e contextualizadas que promovam o encontro entre os educandos e o texto literário. Tal mediação exige o reconhecimento das vivências, dos interesses e dos repertórios culturais dos estudantes, de modo a estabelecer pontes entre o universo ficcional e a realidade concreta que os interpela cotidianamente.

A literatura constitui um dos pilares fundamentais da educação humanística, na medida em que atua como vetor de civilização, instrumento de refino moral e estético e meio de apropriação crítica da cultura, sendo, como bem assevera Cosson (2020), uma prática formativa que amplia horizontes de compreensão, estimula a sensibilidade e favorece a construção de sujeitos mais conscientes, reflexivos e comprometidos com a transformação da realidade:

> Entendida essencialmente como tradição, a literatura do paradigma moral-gramatical é apresentada como o legado do melhor da produção cultural da humanidade ou, pelo menos, daquela que está registrada em língua portuguesa. Embora calcado na tradição, logo localizado no tempo e no espaço, esse 'tesouro' literário é caracterizado como atemporal e universal em suas qualidades textuais. O valor da literatura reside na função civilizatória implícita nessa ideia de legado, ou seja, ao entrar em contato com a literatura referenciada pela escola, os leitores têm o privilégio de acessar uma cultura superior. Dessa forma, eles terão a possibilidade de aprender a falar e escrever corretamente, fruir de maneira adequada as qualidades estéticas dos textos literários e incorporar valores éticos que são parâmetros para o comportamento social das pessoas 'educadas'. Essa visão da literatura, como um tesouro ou um legado a ser recebido e incorporado para a edificação moral e linguística do aluno, confere aos textos literários um lugar proeminente na formação escolar, sobretudo no horizonte da educação humanística. Não é sem razão, portanto, que ainda hoje alimente ondas nostálgicas no ensino da literatura e campanhas de defesa dos clássicos como fontes inesgotáveis dos valores intrínsecos do ser humano, uma vez que a leitura dos clássicos conduziria a uma melhor e maior compreensão da humanidade. (Cosson, 2020, p. 11).

A permanência desse legado literário na educação revela-se, portanto, uma necessidade incontornável, sobretudo em um mundo atravessado por crises de sentido, desinformação em larga escala e pela aceleração vertiginosa das formas de consumo simbólico, sendo que, na contemporaneidade, marcada por algoritmos que predizem desejos e induzem comportamentos, o espaço da reflexão profunda vem sendo sistematicamente suprimido por uma lógica voltada à produtividade e à eficiência, de modo que, nesse cenário, a literatura resiste como uma das poucas esferas em que o tempo desacelera, a linguagem se expande e se

aprofunda, permitindo ao sujeito reconstruir sua interioridade e ampliar sua consciência histórica.

Assim, ao se compreender a literatura como um fenômeno de fruição estética, um campo de insurgência simbólica e uma herança civilizatória da humanidade, torna-se inegável sua relevância para os tempos presentes, pois, em meio ao caos informacional e à erosão das subjetividades promovida pelos dispositivos contemporâneos, ela ressurge como território de resistência, espaço de rememoração crítica e de criação de futuros possíveis, reafirmando seu papel essencial na constituição de sujeitos reflexivos, sensíveis e historicamente situados.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste estudo, a estratégia metodológica adotada articulou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com o objetivo de compreender os desafios para a promoção da leitura literária em turmas com baixo índice de leitores, em uma escola pública municipal localizada em Chapadinha (MA). A pesquisa bibliográfica cumpriu a função de fornecer os aportes teóricos que fundamentaram criticamente a investigação, oferecendo embasamento conceitual sobre o letramento literário, a formação do leitor e as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de literatura. Já a pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de questionários a professores e alunos, com vistas à identificação de percepções, práticas e obstáculos relacionados ao ensino e à recepção da literatura no espaço escolar.

A pesquisa bibliográfica, conforme delineada por Severino (2017), consiste na análise criteriosa de produções documentais já publicadas, tais como livros, artigos científicos, dissertações e teses, cujo conteúdo resulta de investigações precedentes, fundamentando-se na utilização de categorias teóricas e dados previamente sistematizados por outros estudiosos, constituindo-se como alicerce epistemológico para novas interpretações e problematizações, de modo que os textos selecionados configuram-se como fontes fundamentais para a formulação de hipóteses, identificação de lacunas investigativas e consolidação do referencial teórico, possibilitando ao pesquisador articular seu estudo a partir das contribuições analíticas já produzidas no campo, além de desempenhar papel estratégico ao subsidiar a investigação empírica, fornecendo embasamento conceitual e orientações preliminares que direcionam a compreensão e aprofundamento da temática em análise.

No que concerne à pesquisa de campo, Lakatos e Marconi (2017) a definem como um procedimento metodológico voltado à obtenção de informações diretamente na realidade empírica, visando compreender fenômenos em sua complexidade e dinamicidade. Essa

abordagem implica a observação sistemática de eventos tal como se manifestam espontaneamente no ambiente natural, bem como a coleta e o registro de dados considerados relevantes à análise científica, destacando-se por proporcionar acesso direto às múltiplas dimensões do objeto investigado e permitindo ao pesquisador captar elementos contextuais, subjetivos e estruturais que frequentemente escapam aos métodos puramente documentais ou experimentais, configurando-se, assim, como técnica essencial à apreensão aprofundada das especificidades inerentes ao fenômeno estudado.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal localizada no município de Chapadinha (MA), tendo como universo o contexto escolar da Educação Básica, especificamente as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Por questões éticas e com o intuito de preservar a identidade dos participantes, optou-se por não divulgar o nome da instituição nem dos sujeitos envolvidos. Para fins de identificação no estudo, a escola é referida como Escola Municipal Francisco Farias, e os participantes são identificados por códigos alfanuméricos (por exemplo, P1, P2 para professores e A1, A2 para alunos).

A amostra foi composta por quatro participantes: dois professores e dois alunos. Os professores foram selecionados por atuarem diretamente com atividades de leitura e literatura na escola, o que possibilita o levantamento de dados relevantes sobre o planejamento pedagógico, as metodologias adotadas e os desafios enfrentados no ensino da leitura literária, e os alunos foram escolhidos por representarem o público-alvo das práticas de leitura e, portanto, oferecerem uma perspectiva essencial para a compreensão de como essas atividades são recebidas e vivenciadas no ambiente escolar.

Neste estudo, foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas com o propósito de captar tanto dados objetivos quanto percepções subjetivas dos participantes, possibilitando uma análise mais abrangente e aprofundada dos desafios relacionados ao ensino de literatura em turmas com baixo índice de leitores. Para isso, foram aplicados dois instrumentos distintos, um voltado aos professores e outro direcionado aos alunos, a fim de compreender, a partir de diferentes perspectivas, as práticas pedagógicas adotadas, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e os sentidos atribuídos à leitura literária no contexto educacional investigado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas fornecidas pelos professores evidencia um cenário complexo no que concerne à promoção da leitura literária no contexto escolar, marcado por

práticas ainda incipientes, dificuldades estruturais e resistências manifestas por parte do alunado. Uma das questões presentes no questionário direcionado aos professores objetivou compreender com que frequência os docentes incluem obras literárias em seus planejamentos pedagógicos, aspecto fundamental para verificar em que medida a literatura se consolida como prática estruturante do processo formativo.

Diante da pergunta **Com que frequência você inclui obras literárias no planejamento das aulas?**, os dois professores responderam "Quinzenalmente". As alternativas "Semanalmente", "Esporadicamente" e "Raramente ou nunca" não foram assinaladas.

A partir dos dados observados, constata-se que a inclusão de textos literários não se apresenta de modo contínuo e sistemático, mas sim de forma quinzenal, o que revela a permanência de um ensino em que a literatura ocupa lugar periférico, circunstância que denuncia a ausência de uma política pedagógica consistente para o trabalho com o texto literário, reduzido muitas vezes a complemento ou recurso instrumental, quadro que reforça a crítica de Bulgarelli (2010) ao apontar que a prática escolar de literatura tem se pautado em abordagens superficiais e que acabam afastando os estudantes de experiências de fruição estética. Quando a literatura não se configura como eixo, mas como apêndice do planejamento, compromete-se o processo de constituição do sujeito leitor, esvaziando a potência transformadora da leitura, que, conforme defende Freire (1996), deve ser exercício permanente de leitura do mundo e não atividade episódica.

Outra indagação procurou mapear quais gêneros literários são mais recorrentes nas práticas escolares, a fim de identificar se as escolhas docentes contribuem para ampliar ou restringir o horizonte estético dos alunos.

Na pergunta **Quais gêneros literários são mais utilizados por você nas atividades escolares?**, um professor assinalou "Contos e crônicas" e o outro, "Literatura infantojuvenil". As alternativas "Poesias" e "Romances" não foram escolhidas.

Uma terceira indagação buscou identificar como os professores percebem o nível de interesse dos alunos diante das atividades de leitura literária, revelando respostas que variam conforme a experiência individual e o contexto da turma, de modo que um dos docentes relata envolvimento consistente de estudantes com maior vínculo prévio com a leitura, enquanto o outro observa participação esporádica e desinteresse marcado, situação que evidencia a heterogeneidade do hábito leitor e reforça a ideia de Zilberman (2012) de que a crise da leitura transcende o espaço escolar, refletindo lacunas em práticas culturais mais amplas, ao passo que também sinaliza a necessidade de metodologias pedagógicas que promovam maior interação, identificação temática e mediação crítica, de forma a transformar a leitura literária em

experiência significativa e integrada à realidade concreta dos alunos, respeitando seus interesses, repertórios e vivências culturais.

Quanto à pergunta **Em sua percepção, qual é o nível de interesse dos alunos pelas atividades de leitura literária?**, um professor indicou “Interesse moderado” e o outro, “Baixo interesse”. As opções “Alto interesse” e “Nenhum interesse” não foram assinaladas.

A percepção predominante entre os docentes é a de que os alunos demonstram baixo ou apenas moderado interesse pela leitura, havendo raras menções a um envolvimento significativo, dado que corrobora diagnósticos anteriores, como o de Zilberman (2012), que já evidenciava a persistência de uma crise de leitura no âmbito escolar, marcada pela apatia discente e pelo afastamento progressivo do contato com os livros. Todavia, essa baixa adesão não pode ser interpretada apenas como reflexo de desinteresse natural dos estudantes, mas deve ser problematizada à luz das práticas pedagógicas adotadas, conforme destaca Dalvi (2019) ao chamar atenção para o fato de que a escola, ao negligenciar a dimensão estética da literatura, transforma a leitura em atividade burocrática e instrumentalizada, incapaz de suscitar a sensibilidade e a criticidade necessárias à formação integral. Nessa perspectiva, a aparente falta de interesse dos discentes revela-se mais como sintoma de um processo pedagógico limitado do que como característica intrínseca da juventude escolar. Outra questão teve como propósito identificar quais fatores os professores consideram mais determinantes para o distanciamento dos alunos em relação à literatura.

Na questão **Em sua opinião, o distanciamento dos alunos da leitura literária está mais relacionado a:** um professor apontou “Falta de hábito familiar e social de leitura” e o outro, “Dificuldades de leitura e interpretação”. As alternativas “Desinteresse pelos livros propostos” e “Metodologias pouco atrativas” não foram escolhidas.

Os resultados apontam para duas causas: a ausência de hábitos de leitura no contexto familiar e social e as dificuldades de interpretação de textos mais complexos. Essa multiplicidade reforça a compreensão de que a crise da leitura não é fenômeno unidimensional, mas atravessada tanto por condicionantes sociais mais amplos quanto pelas práticas pedagógicas restritivas vigentes no espaço escolar. Atribuir o desinteresse discente exclusivamente à falta de hábito familiar, embora parcialmente verdadeiro, pode significar um deslocamento de responsabilidade, eximindo a escola de seu papel de mediadora do acesso ao patrimônio cultural. Freire (1996) adverte que o desafio do educador não é lamentar a ausência de hábito, mas criar condições para que a leitura se torne prática significativa.

Nas questões abertas, os docentes, inicialmente, ao descreverem a forma como organizam suas atividades de leitura, revelaram que, embora haja tentativas de inserção da

literatura no planejamento pedagógico, tais práticas permanecem majoritariamente vinculadas a métodos tradicionais, baseados na leitura fragmentada de trechos ou no cumprimento de exigências curriculares. O professor **P1** destacou que "*Utilizo, prioritariamente, o livro didático disponibilizado pelo município como base para o planejamento das atividades de leitura literária. [...]"*, sinalizando que a literatura aparece como recurso acessório, subordinado ao conteúdo, e não como objeto central de formação crítica e estética. Essa constatação dialoga diretamente com Bulgarelli (2010), que já alertava para a cristalização de uma prática de ensino centrada na historiografia literária e na exposição biográfica de autores, em detrimento da experiência estética da leitura. Nesse sentido, observa-se uma dissonância entre a potencialidade formativa da literatura, enquanto prática de fruição e diálogo com a realidade, e a forma como esta vem sendo operacionalizada no espaço escolar.

No tocante às dificuldades enfrentadas pelos docentes para promover o interesse dos alunos, os relatos convergem para uma percepção de desinteresse generalizado do público discente. O professor **P2** sublinhou que *"A disponibilidade para fazer a leitura, visto que, na maiorias [sic] das vezes, não importa a metedologia [sic] ou dinâmica aplicadas, a falta de interesse é a maior dificuldade."*, evidenciando um processo de distanciamento que vai além da mera recusa individual, configurando-se como sintoma de um contexto educacional em que a literatura ocupa posição marginal. Essa constatação aproxima-se da análise de Zilberman (2012), ao diagnosticar a persistência de uma crise de leitura desde a década de 1970, caracterizada pela baixa adesão dos estudantes aos livros. A fala docente, ao retratar a apatia e a ausência de engajamento, remete também à crítica de Freire (1996), para quem a leitura da palavra só ganha sentido quando articulada à leitura do mundo. A literatura, quando dissociada da experiência concreta e dos horizontes culturais do estudante, tende a ser percebida como imposição escolar, desprovida de relevância existencial.

Quando instados a refletir sobre as práticas ou estratégias que poderiam ser mais eficazes para despertar o gosto pela leitura, os professores mencionaram a necessidade de adotar metodologias mais atrativas, como o uso de textos próximos à realidade dos alunos e a inserção de debates mediados por obras de interesse juvenil. O professor **P1** observou que *"Considero mais eficazes as práticas que aproximam a leitura do universo dos alunos, como a escolha de textos que dialoguem com seus interesses e realidades, a leitura compartilhada em sala, rodas de conversa sobre as histórias e o uso de recursos multimídia para contextualiza [sic] as obras."* Essa afirmação ressoa com a perspectiva de Souza (2021), ao enfatizar que a leitura literária deve ser concebida como um espaço de diálogo com múltiplas vozes, capaz de provocar reorientações nas formas de pensar e agir. A aproximação com repertórios culturais

contemporâneos, portanto, não significa esvaziamento da dimensão estética da literatura, mas sim a construção de pontes que possibilitem ao aluno perceber-se como sujeito ativo no processo de leitura. Tal visão encontra eco em Dalvi (2019), ao defender que a escola deve assegurar não apenas o saber científico, como também a sensibilidade artística e filosófica, dimensões indissociáveis da formação integral.

Outro ponto relevante emergiu quando os professores foram questionados acerca de sua formação inicial e continuada: **P2** afirmou não ter recebido preparo consistente para o ensino de literatura, enfatizando que *"Minha formação em Ciências Biológicas e Matemática, por isso não tive aprofundamento em literatura. Com formação e práticas em sala, venho buscando aprimorar minhas estratégias para trabalhar o tema de forma mais significativa"*. Esse relato corrobora a crítica de Cosson (2020), que aponta a permanência de uma visão moral-gramatical da literatura nos currículos, restringindo-a a instrumento de edificação linguística e ética, sem a devida valorização de seu papel emancipador. Desse modo, a ausência de uma formação docente voltada para a mediação crítica e criativa da leitura contribui para a manutenção de metodologias pouco eficazes, incapazes de romper com a lógica tecnicista que submete a literatura a mero recurso escolar.

Quando questionados sobre os fatores que mais afastam os alunos da leitura, os docentes apontaram a *"falta de hábito familiar e social de leitura"* (**P1**) e a *"resistência diante de textos considerados longos ou complexos"* (**P2**). Essa percepção sugere que a crise da leitura não pode ser atribuída exclusivamente à escola, mas se insere em um tecido social mais amplo, atravessado por desigualdades culturais e pela supremacia de linguagens midiáticas que competem com o espaço do livro. Entretanto, a interpretação docente também revela certo deslocamento de responsabilidade, como se o desinteresse fosse inerente ao aluno, e não resultado de práticas escolares pouco significativas. Essa postura confirma a advertência de Freire (1996), ao afirmar que a tarefa da educação não é acusar o estudante de apatia, mas criar condições para que este se reconheça no ato de ler, construindo sua autonomia intelectual e crítica.

Ao se voltar para as respostas discentes, é possível observar nuances importantes sobre a relação dos alunos com a leitura literária, especialmente no que concerne ao hábito extraclasse, à receptividade das atividades propostas em sala e ao espaço para participação dialógica. Essas respostas, quando contrastadas com a visão dos docentes, permitem evidenciar convergências e tensões que ajudam a compreender o fenômeno do distanciamento dos estudantes em relação à literatura. Uma das indagações buscou averiguar a frequência com que os alunos leem obras literárias por iniciativa própria, fora do contexto escolar.

Diante da pergunta **Com que frequência você lê livros de literatura por vontade própria (fora da escola)?**, um aluno respondeu “Com frequência” e o outro, “Às vezes”. Nenhum deles marcou “Raramente” ou “Nunca”.

As respostas revelam comportamentos distintos: o aluno que lê com frequência demonstra vínculo mais consolidado com a prática da leitura, enquanto o que lê apenas às vezes sinaliza uma relação menos sistemática e marcada pela eventualidade. Revela-se, assim, um quadro heterogêneo no qual a leitura não se apresenta como hábito generalizado, mas como prática individual e isolada, constatação que vai ao encontro da análise de Zilberman (2012), ao identificar que a crise da leitura não se restringe ao ambiente escolar, mas reflete também a ausência de práticas culturais que consolidem o livro como elemento cotidiano, de modo que a literatura permanece como uma experiência fragmentada, que depende mais de disposições subjetivas do que de políticas pedagógicas consistentes de incentivo à leitura. Outra questão procurou compreender como os alunos se sentem em relação às atividades de leitura literária promovidas no espaço escolar.

Na pergunta **Como você se sente em relação às atividades de leitura literária na escola?**, os dois alunos responderam “Gosto muito”.

Esse resultado evidencia que os alunos reconhecem valor e prazer nas propostas de leitura. Dalvi (2019) adverte que a literatura, quando reduzida a mera exigência curricular, perde sua dimensão estética e formativa, esvaziando-se de sentido. A presença de entusiasmo, portanto, reforça que a efetividade da mediação literária depende menos da obrigatoriedade da atividade e mais da forma como ela é conduzida, a qual deve se aproximar do universo cultural dos discentes. Também foi indagada a frequência com que os professores propõem leituras literárias durante as aulas, permitindo avaliar se os estudantes percebem a literatura como prática regular ou eventual no cotidiano escolar.

Quanto à pergunta **Com que frequência o(a) professor(a) propõe leitura de livros literários em sala?**, os dois alunos responderam “Nunca”.

Trata-se de um dado alarmante acerca da ausência quase total da literatura como prática pedagógica sistemática, percepção que contrasta com as respostas dos docentes, que afirmaram incluir atividades literárias em seus planejamentos, ainda que de forma esporádica, evidenciando uma lacuna na efetivação das propostas pedagógicas e sugerindo que, mesmo quando previstas, as atividades de leitura não se consolidam na prática, situação que confirma a análise de Bulgarelli (2010) sobre a cristalização de um ensino de literatura centrado em aspectos historiográficos e desvinculado da vivência estética, tendendo a reforçar a apatia dos estudantes, de modo que, quando a literatura é percebida pelos discentes como inexistente, a

escola abdica de sua função de mediadora cultural e crítica, corroborando a advertência de Freire (1996), segundo a qual a leitura só adquire sentido quando transformada em prática social e experiencial, enraizada no cotidiano escolar.

Outra indagação visou compreender se os alunos se sentem convidados a participar ativamente das atividades literárias, opinando e trocando ideias sobre os textos lidos.

Na pergunta **Quando há leitura literária em sala de aula, você sente que pode participar, opinar e trocar ideias sobre o que leu?**, um aluno respondeu "Sempre" e o outro, "Às vezes".

Essa diferença evidencia que, embora haja abertura em determinados momentos, o espaço para protagonismo discente não é sistemático, estando sujeito à condução do professor ou às dinâmicas da aula, percepção que corrobora a análise de Freire (1996), segundo a qual a leitura só se torna ato emancipatório quando o estudante é chamado a dialogar criticamente com o texto, relacionando-o com sua realidade, de modo que a ausência de um espaço constante para debate e troca de ideias indica que a literatura, em muitos casos, ainda é vivida como atividade individualizada e transmissiva, quando deveria ser experimentada como prática dialógica, coletiva e transformadora.

As respostas fornecidas pelos alunos nas questões abertas também revelam, de forma contundente, a existência de uma relação ambivalente com a literatura, marcada simultaneamente pelo reconhecimento de seu potencial formativo e pelo sentimento de distanciamento em razão de práticas pedagógicas pouco integradas às suas realidades. O aluno **A1** ressaltou que prefere *"histórias e livros que me transportam para mundos diferentes e me fazem refletir sobre a vida"*, enfatizando a ficção científica como um espaço de experimentação imaginativa e de projeção de futuros possíveis. Já o aluno **A2** destacou o interesse por narrativas mais densas, afirmando gostar de *"O Conto sombrio dos Grimm, porque conta a verdadeira história de João e Maria e não a que acontece nos contos de fada"*, demonstrando que, quando o texto literário mobiliza a imaginação e apresenta elementos de criticidade ou ruptura com o senso comum, os estudantes tendem a estabelecer maior vínculo, o que confirma a proposição de Souza (2021), segundo a qual a leitura é um processo de reorientação contínua das formas de pensar, agir e se posicionar no mundo.

No que se refere às atividades escolares, os discentes evidenciam a importância de metodologias participativas. O aluno **A1** relatou que apreciou a experiência do *"clube do livro"*, em que puderam discutir coletivamente uma obra e apresentar suas interpretações ao grupo. Já **A2** valorizou a leitura de *"As meninas estão mudando a escola"*, ressaltando que o texto trouxe reflexões sobre os direitos das mulheres e a crítica ao machismo, o que lhe proporcionou

aprendizado e identificação com a realidade. Tais depoimentos explicitam que o engajamento discente está intimamente relacionado à possibilidade de dialogar criticamente com a literatura e vinculá-la a questões sociais relevantes, percepção que converge com a crítica de Freire (1996), para quem a leitura só adquire sentido quando articulada à leitura do mundo, de modo que atividades que promovem a interlocução entre texto literário e realidade sociocultural demonstram maior potencial de formação crítica, ao contrário de abordagens que restringem a literatura a mero exercício de decodificação, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o contato significativo e contínuo com os textos, estimulando a reflexão, a interpretação e a produção de sentido de forma integrada à experiência de vida dos estudantes.

As sugestões oferecidas pelos próprios alunos sobre como tornar as aulas mais atrativas revelam consciência acerca das limitações do ensino que vivenciam. Para **A1**, a possibilidade de escolha das obras e a realização de debates coletivos seriam estratégias fundamentais, uma vez que *"se você puder escolher os livros que vai ler, é mais provável que se interesse pelo conteúdo"*. O aluno **A2**, por sua vez, sugeriu a ampliação das práticas interativas, defendendo a inserção de *"discursões [sic] em grupos, atividades práticas e conexão com a vida real"*, inclusive por meio de projetos como adaptações e resenhas. Tais sugestões remetem à crítica de Bulgarelli (2010), que denuncia a predominância de uma prática escolar que privilegia a historiografia literária e a transmissão de conteúdos formais, em detrimento da experiência estética e da mediação ativa. Fica claro, portanto, que, para os alunos, a leitura só se torna significativa quando vivida como experiência coletiva, criativa e integrada à sua realidade concreta, indicando a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam o engajamento, a reflexão crítica e o prazer estético na interação com os textos literários.

Outro aspecto relevante é a percepção sobre as razões que levam ao desinteresse pela leitura literária. Tanto **A1** quanto **A2** apontaram a *"falta de conexão com os livros"* e a *"influência da tecnologia"* como fatores determinantes, além da dificuldade de compreensão de textos complexos. Essa constatação dialoga com o diagnóstico de Zilberman (2012) acerca da crise de leitura, em que o distanciamento dos jovens dos livros não decorre apenas de uma recusa individual, mas da ausência de práticas pedagógicas que problematizem o papel da literatura diante das transformações culturais contemporâneas. Ao mesmo tempo, a ênfase na *"preferência por atividades digitais"* sinaliza o desafio da escola em ressignificar a literatura como espaço de desaceleração crítica, conforme argumenta Cosson (2020), que defende a literatura como um dos últimos territórios de resistência à lógica produtivista e imediatista da sociedade contemporânea.

Quanto às preferências literárias, observa-se grande valorização de obras voltadas ao público juvenil. O aluno **A1** destacou que *"histórias de aventuras podem ser emocionantes, enquanto as de amizade são significativas, e as de fantasia são simplesmente mágicas"*, ao passo que **A2** afirmou que gosta de aventuras e fantasia por permitirem *"escapar para um mundo incrível e se conectar com personagens inspiradores"*. Esse interesse revela que a literatura juvenil, muitas vezes marginalizada no espaço escolar, pode constituir-se em via privilegiada de formação leitora, justamente por articular fruição estética e identificação existencial, constatação que reforça o posicionamento de Dalvi (2019), para quem a escola deve assegurar o acesso não apenas ao conhecimento científico, mas também à sensibilidade artística e filosófica, reconhecendo as múltiplas dimensões da experiência humana, de modo que o contato com obras literárias diversificadas contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando suas perspectivas críticas, emocionais e sociais.

Por fim, quando questionados sobre os fatores que os levam a abandonar uma leitura, os alunos novamente revelaram a centralidade da identificação e do envolvimento com o texto. Para **A1**, o abandono ocorre quando *"a história não me envolve ou quando os personagens não são interessantes"*, ao passo que **A2** afirmou que lê todos os livros, independentemente da indicação do professor, embora seu relato demonstre que nem sempre essa leitura se transforma em experiência prazerosa. Essa diferença de postura entre os dois alunos ilustra a heterogeneidade da recepção literária, confirmando a premissa de que a análise qualitativa deve considerar os significados e motivações singulares dos sujeitos, em vez de buscar generalizações estatísticas.

O conjunto das respostas obtidas junto a professores e alunos permitiu compreender de forma mais ampla os mecanismos que têm contribuído para o enfraquecimento da leitura literária no contexto escolar, sobretudo em turmas caracterizadas por baixo índice de leitores. Os dados revelam que, embora exista um consenso sobre a importância da literatura na formação crítica e sensível dos sujeitos, sua operacionalização pedagógica ainda se mostra insuficiente, fragmentada e frequentemente dissociada da realidade discente. A literatura surge, nesse cenário, ora como exigência curricular esvaziada de sentido, ora como imposição metodológica que não encontra ressonância nas vivências dos estudantes, reforçando um movimento de afastamento gradual e contínuo. Essa constatação remete à advertência de Bulgarelli (2010), ao assinalar que a historiografia literária, quando tomada como paradigma hegemônico, reduz a experiência de leitura a um exercício de memorização e classificação, negligenciando sua potência estética e formativa. Assim, a literatura perde sua função

emancipatória e passa a ser percebida como mera obrigação escolar, incapaz de dialogar com os anseios e repertórios do público juvenil.

Foi possível perceber, também, que as justificativas para a desmotivação leitora oscilam entre explicações centradas em fatores externos, como a ausência do hábito de leitura no ambiente familiar e a sedução exercida pelas mídias digitais, e percepções que indicam a pouca atratividade das práticas pedagógicas. Esse jogo de responsabilizações revela que a crise da leitura não pode ser atribuída a um único elemento isolado, devendo ser compreendida como fenômeno multifacetado, que articula dimensões sociais, culturais e escolares. Essa realidade aproxima-se das reflexões de Zilberman (2012), que situa a crise da leitura como um processo histórico e estrutural, o qual, quando não enfrentado pela escola com metodologias críticas e criativas, acaba por se consolidar como marca de desinteresse generalizado. A constatação dialoga também com Freire (1996), ao enfatizar que a leitura da palavra só adquire sentido quando articulada à leitura do mundo, pressupondo um trabalho pedagógico que valorize a experiência concreta dos sujeitos e sua inserção histórica.

Outro aspecto que emergiu dos dados é a ênfase na necessidade de aproximar a literatura do universo vivencial dos alunos, com o reconhecimento de que o engajamento só ocorre quando o texto provoca identificação temática ou afetiva, o que explicita o esgotamento de abordagens pautadas exclusivamente na transmissão de conteúdos tradicionais. Quando os alunos têm a oportunidade de debater obras que dialogam com suas inquietações ou quando a leitura é proposta de modo coletivo e participativo, o interesse se amplia, o que demonstra que o problema não está na literatura em si, mas na forma como ela é mediada. Essa constatação corrobora a perspectiva de Souza (2021), ao destacar que o ato de ler implica não apenas decodificação, mas um exercício de autorreflexão e reorientação constante diante das vozes que compõem o texto. Assim, a mediação literária precisa ser ressignificada, concebida como espaço de encontro e diálogo, em que o estudante se reconheça como sujeito ativo na produção de sentido.

Não obstante, os dados revelam ainda a permanência de um entendimento da literatura como prática complexa, difícil e, por vezes, inacessível, especialmente quando vinculada a obras de linguagem mais rebuscada ou a textos de difícil interpretação. Essa percepção reforça a barreira simbólica que se ergue entre o aluno e o livro, potencializada por práticas que não oferecem mediações suficientes para a superação das dificuldades de leitura. A literatura, nesses termos, passa a ser vista como obstáculo e não como experiência de fruição, o que inviabiliza sua dimensão estética e humanizadora. Cosson (2020) lembra que a literatura, quando entendida como herança civilizatória, precisa ser oferecida de modo a garantir o acesso

democrático ao patrimônio cultural e à crítica dos valores que nele se inscrevem; entretanto, tal acesso exige mediação docente sensível e metodologicamente preparada, capaz de transformar a leitura em experiência formativa e não em mera obrigação escolar.

As percepções de docentes e discentes evidenciam, assim, que a crise de leitura é atravessada por um duplo movimento: de um lado, a insistência em metodologias tradicionais que não reconhecem a centralidade da experiência estética; de outro, a demanda latente dos alunos por práticas mais interativas, dialógicas e socialmente contextualizadas. Nas turmas com baixo índice de leitores, esse desalinhamento entre proposta pedagógica e expectativas discentes intensifica-se, gerando um ciclo de desinteresse que se retroalimenta e compromete a formação crítica dos estudantes, tornando imprescindível retomar a defesa de Dalvi (2019), segundo a qual a escola não deve restringir-se à mera transmissão técnica, mas assumir o compromisso de articular saber científico, sensibilidade estética e postura crítica.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa, ao investigar o papel da literatura na formação dos alunos, permitiu compreender, de modo crítico e contextualizado, os desafios que permeiam o ensino de literatura no ambiente escolar, sobretudo em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A análise dos dados, advindos tanto das percepções docentes quanto das experiências discentes, evidenciou a existência de uma lacuna significativa entre o potencial formativo da literatura e as práticas pedagógicas efetivamente aplicadas em sala de aula.

Os resultados apontaram que o desinteresse pela leitura decorre principalmente da ausência de hábito familiar, da influência das mídias digitais e da forma como a literatura é apresentada no espaço escolar. A limitação metodológica, muitas vezes reduzida ao cumprimento curricular e à utilização de recursos tradicionais, mostrou-se insuficiente para despertar o envolvimento dos alunos. Por outro lado, quando as atividades literárias se vinculam à realidade dos estudantes, promovem diálogo social ou incentivam a participação coletiva, observa-se maior engajamento e atribuição de sentido ao ato de ler.

Dessa forma, pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados. O estudo investigou os fatores que contribuem para o distanciamento dos discentes em relação à literatura, analisou as metodologias adotadas pelos professores e examinou as percepções dos alunos sobre as práticas de leitura, o que confirma a necessidade de ressignificação do ensino de literatura, de modo que esta não seja apenas um requisito curricular, mas uma experiência

estética, crítica e emancipatória, capaz de formar sujeitos reflexivos e conscientes de seu papel social.

A análise integrada dos dados coletados permite inferir que o afastamento dos estudantes da leitura literária não se explica por fatores isolados, mas por uma complexa interação entre dimensões pedagógicas, culturais e estruturais. As evidências empíricas demonstram que a ausência de sistematização das práticas de leitura, aliada à insuficiência de mediações críticas e à escassez de políticas institucionais voltadas à valorização da literatura, resulta em um ambiente escolar que pouco contribui para a formação de leitores autônomos, constatação que reforça o diagnóstico sobre a crise da leitura e evidencia que a superação desse cenário exige o reposicionamento da literatura como eixo central da formação humana e não como mero complemento curricular de caráter instrumental.

Os resultados também revelaram que, quando o processo de mediação literária se fundamenta em metodologias participativas e dialógicas, o envolvimento dos alunos tende a ampliar-se, uma vez que as práticas que lhes permitem relacionar as obras lidas com suas vivências cotidianas e com problemáticas sociais contemporâneas mostram-se mais eficazes na construção de significados. Isso demonstra que a leitura literária, enquanto ato de fruição e reflexão, consolida-se como instrumento de emancipação cognitiva e ética, ratificando, assim, a perspectiva freireana de que a leitura da palavra se potencializa quando articulada à leitura do mundo e evidenciando o papel do professor como mediador crítico, capaz de transformar o texto literário em experiência formativa e socialmente situada.

Diante do exposto, reafirma-se que a consolidação de uma cultura leitora no ambiente escolar depende da criação de condições institucionais que garantam a literatura como prática permanente, contextualizada e interdisciplinar, o que implica revisitar os currículos, reconfigurar o planejamento pedagógico e investir na formação continuada de docentes, além de fortalecer as bibliotecas escolares e promover a integração entre políticas educacionais, culturais e sociais, de modo que a leitura literária ultrapasse o âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e se configure como eixo transversal de formação cidadã, estética e crítica, capaz de sustentar o desenvolvimento de sujeitos plenamente inseridos nos desafios éticos, políticos e culturais da contemporaneidade.

Como contribuição, a pesquisa oferece subsídios para repensar a prática pedagógica da literatura, destacando a importância de estratégias de mediação mais criativas, dialógicas e contextualizadas, que considerem os interesses dos alunos sem desvalorizar a complexidade do texto literário. Além disso, evidencia a relevância da formação docente voltada para a mediação literária, como elemento indispensável à superação das barreiras identificadas. Desse modo, a

investigação confirma que o desafio de formar leitores permanece atual e urgente, exigindo da escola a manutenção do contato com os livros e a criação de condições concretas para que a leitura literária se torne experiência significativa, transformadora e constitutiva da formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BULGARELLI, Marcello. **Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.48.2010.tde-06082010-110946. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06082010-110946/pt-br.php. Acesso em: 3 ago. 2025.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre educação literária: "O direito à literatura", de Antonio Candido. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 221–234, 2019. DOI: 10.11606/va.v0i35.154687. Disponível em: https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154687. Acesso em: 22 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Santinho Ferreira de. **Mulheres leitoras, dar a ver, dar a ler**. Rio de Janeiro: Coleção Interdisciplinaridades, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012. (Série Literatura em Foco).

DO TEXTO AO MUNDO: explorando Gêneros Textuais na Escola

FROM TEXT TO THE WORLD: exploring Textual Genres at School

Karolinne Almeida da Silva[1]
Oseane Nunes de Oliveira Nunes[2]
Orientadora: Profª. Ma. Grazieli Brito da Silva[3]
Coorientador: Prof. Me. Márcio André Magalhães Soares[4]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, destacando sua contribuição para o desenvolvimento das competências linguísticas, discursivas e críticas dos estudantes. A pesquisa parte da perspectiva de que a linguagem é um instrumento de interação social e que, portanto, o ensino deve privilegiar práticas significativas de leitura e escrita. A metodologia utilizada baseia-se em uma intervenção pedagógica realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Nossa Senhora das Dores, em Chapadinha-MA, envolvendo a análise, a leitura e a produção de diferentes gêneros textuais. Os resultados evidenciam que o trabalho sistemático com esses gêneros favorece o protagonismo dos alunos, amplia o repertório linguístico e fortalece a compreensão das funções sociais da linguagem. Assim, conclui-se que o estudo dos gêneros textuais, quando integrado às práticas comunicativas reais, contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Leitura e escrita. Ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article aims to discuss the importance of working with textual genres in the Portuguese language teaching–learning process, highlighting their contribution to the development of students' linguistic, discursive, and critical competences. The research is grounded in the perspective that language is an instrument of social interaction and that, therefore, teaching should prioritize meaningful reading and writing practices. The methodology is based on a pedagogical intervention carried out with 7th-grade students at

[1] Pedagoga pela Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP. E-mail: karolinnealmeida3@gmail.com
[2] Pedagoga pela Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP. E-mail: oseane27@gmail.com
[3] Pedagoga pela Faculdade do Baixo Parnaíba e Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: grazibs96@gmail.com
[4] Letrólogo pela Faculdade do Baixo Parnaíba e Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: marcioandresoares@gmail.com

Unidade Escolar Nossa Senhora das Dores, in Chapadinha-MA, involving the analysis, reading, and production of different textual genres. The results show that systematic work with these genres fosters student protagonism, broadens their linguistic repertoire, and strengthens their understanding of the social functions of language. Thus, it is concluded that the study of textual genres, when integrated into real communicative practices, contributes to the formation of autonomous, critical individuals who are aware of their role in the world.

Keywords: Textual genres. Reading and writing. Portuguese language teaching.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, resultante da intervenção pedagógica intitulada “Do Texto ao Mundo: explorando Gêneros Textuais na Escola”, tem como foco a valorização do trabalho com diferentes gêneros textuais como caminho para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da reflexão crítica dos estudantes. Considerando que a linguagem permeia todas as esferas sociais e se constitui como instrumento de interação e construção de sentidos, torna-se indispensável que o ensino de Língua Portuguesa vá além da simples transmissão de regras gramaticais, privilegiando práticas pedagógicas que aproximem os alunos do uso real da língua em seus múltiplos contextos.

O objeto de estudo deste projeto é o trabalho sistematizado com os gêneros textuais, a partir da análise de suas características, funções sociais e possibilidades de produção, proposta que busca despertar nos alunos a percepção de que todo texto tem uma finalidade comunicativa, sendo produzido em um contexto específico e com objetivos determinados, de modo que, ao compreender essas dimensões, o estudante amplia sua competência linguística e discursiva, tornando-se capaz de interpretar e produzir textos adequados às demandas da vida cotidiana e acadêmica.

A relevância deste projeto está diretamente ligada à necessidade de formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar nas diferentes práticas sociais de linguagem, considerando que, muitas vezes, observa-se no contexto escolar que os alunos têm dificuldades em interpretar informações, estruturar ideias e produzir textos coesos e coerentes, de modo que trabalhar com gêneros textuais configura-se como meio eficaz de superar essas dificuldades, pois possibilita ao estudante perceber a função social da linguagem, estabelecer relações entre texto e realidade e desenvolver estratégias de leitura e escrita mais conscientes.

Este projeto também se justifica por estar em consonância com documentos

orientadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforçam a importância da diversidade de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, de modo que, ao contemplar essa abordagem, a escola contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios acadêmicos e para a participação crítica e efetiva na sociedade.

O objetivo geral deste projeto é desenvolver a interpretação e a produção textual em diferentes gêneros textuais, relacionando os textos à realidade dos estudantes da Unidade Escolar Nossa Senhora das Dores, em Chapadinha-MA. Para alcançar essa meta, busca-se identificar as características, funções e estruturas de diversos gêneros textuais, analisar criticamente textos de diferentes tipos, como contos, crônicas e notícias, além de produzir textos coerentes, coesos e adequados aos gêneros trabalhados. O público-alvo foi composto pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Reconhece-se, ainda, que o ensino de Língua Portuguesa, em sua função social e educativa, deve ir além da execução de regras gramaticais, valorizando práticas pedagógicas que promovam o uso efetivo e significativo da linguagem, de modo que o estudo dos gêneros textuais se apresente como uma proposta que integra leitura, escrita e reflexão crítica, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa e a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo, interagir de forma pertinente e atuar conscientemente em diferentes contextos sociais.

A abordagem dos gêneros textuais constitui-se em eixo fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas, uma vez que possibilita ao estudante compreender a função social da linguagem e mobilizar habilidades de leitura e produção textual em múltiplos contextos comunicativos, de modo que o estudo sistematizado dessas formas discursivas favorece a identificação de suas características estruturais e funcionais, permitindo que o aprendiz reconheça a intencionalidade dos textos, sua organização composicional e os efeitos de sentido que produzem nas interações sociais.

No âmbito educacional, torna-se imprescindível que o ensino de Língua Portuguesa abarque a diversidade de gêneros, contemplando desde os de natureza narrativa, argumentativa, descritiva e instrucional até aqueles vinculados ao jornalismo e ao ambiente digital. Tal abrangência proporciona a formação de sujeitos capazes de transitar criticamente por diferentes esferas comunicativas, interpretando os textos em sua complexidade e produzindo discursos adequados às demandas de cada situação.

Este artigo estrutura-se a partir da premissa de que a aprendizagem significativa ocorre quando teoria e prática se articulam, permitindo que o estudante internalize conceitos e os relacione com sua vivência social, cultural e histórica, de modo que a leitura e a escrita

assumem caráter formativo e emancipador, favorecendo a construção de sentidos, a ampliação do repertório cultural e a inserção crítica no mundo contemporâneo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo dos gêneros textuais, segundo Bakhtin (1997), constitui uma dimensão essencial para a compreensão da linguagem como prática social, de modo que, para o autor, os gêneros representam formas relativamente estáveis de enunciados que se consolidam ao longo da experiência comunicativa da humanidade, cada qual orientado por finalidades específicas e marcado por uma organização discursiva própria, sendo que a apropriação dessa perspectiva no contexto educacional possibilita ao estudante perceber a linguagem não como um sistema fechado de regras, mas como um fenômeno vivo, dinâmico e profundamente vinculado às relações sociais, de modo que, ao lidar com diferentes gêneros, os alunos aprendem a adaptar sua produção escrita e oral de acordo com as exigências comunicativas, ampliando sua competência discursiva e a capacidade de leitura crítica.

Freire (1994, p. 11) complementa esse entendimento ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ressaltando que a linguagem só adquire sentido pleno quando vinculada à realidade concreta do sujeito. Essa concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que ultrapassem o mero ensino formal da escrita, buscando promover a leitura crítica e reflexiva dos textos em conexão com os contextos sociais, culturais e históricos nos quais circulam. Assim, o estudo dos gêneros torna-se uma ferramenta para o desenvolvimento da competência linguística e revela-se como um instrumento de conscientização e emancipação dos estudantes.

No âmbito normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece que o ensino de Língua Portuguesa deve assegurar aos alunos o domínio de uma diversidade de gêneros, de modo a reconhecer suas funções sociais e linguísticas e a utilizá-los em diferentes práticas de linguagem, de forma que a proposta oriente o estudante a transitar entre textos narrativos, argumentativos, descritivos, instrucionais, jornalísticos e digitais, desenvolvendo competências comunicativas e habilidades de reflexão crítica diante dos discursos que permeiam a sociedade contemporânea.

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) salientam que o trabalho com a diversidade de gêneros precisa ser conduzido de maneira significativa e contextualizada, permitindo que a leitura e a escrita assumam caráter interativo, crítico e transformador, de modo que a ênfase recaia na ideia de que a linguagem é um instrumento de

construção de sentidos e de intervenção social, cabendo à escola favorecer práticas que preparem os estudantes para compreender e produzir textos em diferentes situações comunicativas.

Nessa perspectiva, a abordagem comunicativa assume papel central no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Segundo Harmer (2007), essa abordagem enfatiza a interação como meio e fim do aprendizado, priorizando o uso da língua em contextos reais e significativos, em detrimento da memorização isolada de regras gramaticais. Para o autor, o foco deve estar na comunicação efetiva, sendo a gramática e o vocabulário inseridos de forma funcional nas atividades propostas.

Os gêneros textuais são fenômenos históricos e sociais que se transformam conforme as necessidades comunicativas e tecnológicas da sociedade, uma vez que não se limitam a estruturas linguísticas fixas, mas refletem modos de agir, interagir e produzir sentidos no cotidiano, nesse sentido, como afirma Marcuschi (2008), os gêneros textuais configuram-se como práticas sociais e não meras formas linguísticas, funcionando como verdadeiros instrumentos de ação social.

Assim, o ensino da língua deve priorizar o trabalho com textos autênticos, permitindo ao aluno reconhecer os gêneros que circulam em seu cotidiano, o que contribui para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, pois possibilita a ele compreender mais a fundo a função social de cada gênero e produzir textos adequados a diferentes situações de uso. Essa abordagem pode superar a visão tradicional de ensino centrada apenas na gramática, enfatizando a interação e o contexto.

> Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (Marcuschi, 2008, p. 19).

Em síntese, os gêneros textuais refletem a dinâmica social e cultural das interações humanas, propiciando organização e estabilidade à comunicação cotidiana dos indivíduos e funcionando como formas de ação social presentes em qualquer situação comunicativa. Vale ressaltar que, embora possuam certa regularidade, os gêneros não são estruturas fixas, mas se adaptam e se transformam conforme as necessidades e as mudanças culturais e tecnológicas da sociedade.

> Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou

escritos (Marcuschi, 2008, p. 32).

Por isso, é essencial compreender como esses gêneros funcionam no processo de aprendizagem. Esse conhecimento é importante tanto para produzir quanto para interpretar textos de modo eficaz. No âmbito educacional, essa ideia é valorizada pelos PCN, pois estudar os gêneros permite ao aluno desenvolver habilidades comunicativas, ampliando sua aptidão de leitura, escrita e compreensão das práticas sociais.

Além de unidade de ensino, o gênero é uma ferramenta que auxilia na construção do saber, passando a ser um instrumento para o desenvolvimento da capacidade de interpretação do aluno. Entre as características desse trabalho, destaca-se que levar os gêneros textuais para a sala de aula, a partir do contexto cotidiano do aluno, permite transformar a sua concepção, articulando teoria e prática.

Nesse sentido, dominar os gêneros textuais é fundamental para que leitores e produtores de textos estabeleçam uma relação mais eficiente com a linguagem, pois, ao compreenderem o modo de funcionamento de cada gênero, conseguem aplicar esse conhecimento de forma ampla, transferindo-o para novas situações comunicativas, o que significa agir com mais eficácia tanto na produção quanto na interpretação de textos, fortalecendo, assim, as habilidades de leitura, escrita e comunicação em diferentes contextos.

Os gêneros textuais são fundamentais para compreender as práticas de linguagem no cotidiano, pois refletem as diversas formas de interação social e comunicativa entre os sujeitos, uma vez que, conforme afirma Bakhtin (1997, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”, indicando que esses gêneros são constantemente adaptados às necessidades comunicativas das diferentes esferas sociais, como a escola, o trabalho, a mídia e o lazer.

Os gêneros textuais não são estruturas fixas, mas formas dinâmicas de comunicação que se transformam de acordo com todas as mudanças sociais e tecnológicas. Marcuschi (2008) reforça essa ideia ao destacar que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Assim, compreender os gêneros implica compreender as relações entre linguagem, sociedade e cultura.

Já a tipologia textual diz respeito às estruturas e funções predominantes nos textos, como narrar, descrever, argumentar, expor e instruir. Embora os gêneros e os tipos textuais estejam interligados, não se confundem, pois os tipos textuais referem-se à organização linguística e discursiva, enquanto o gênero se relaciona à finalidade comunicativa e à situação de uso (Marcuschi, 2008).

O texto de Marcuschi (2008) evidencia que os gêneros textuais permeiam todas as nossas práticas de comunicação, estando presentes em situações cotidianas como histórias, anúncios, bilhetes, receitas, artigos e até conversas informais, pois surgem da necessidade humana de interagir e de se adaptar às transformações sociais e tecnológicas. Desse modo, o autor destaca que é impossível listar todos os gêneros existentes, já que eles se modificam e se multiplicam à medida que novas situações de interação emergem, revelando seu caráter dinâmico e sua capacidade de acompanhar as mudanças culturais e comunicativas da sociedade, o que resulta constantemente em novas formas de expressão.

> No processo de leitura e construção de sentido dos textos, levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e é por essa razão que, cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos, como também produzimos ou ouvimos enunciados, tais como: "escrevi uma carta", "recebi e-mail", "achei o anúncio interessante", "o artigo apresenta argumentos consistentes", "fiz o resumo do livro", "a poesia é de um autor desconhecido", "li o conto", "a piada foi boa", "que tirinha engraçada!", "a lista é numerosa" (Koch; Elias, 2012, p. 101).

A linguagem, ao se expressar por meio dos gêneros, exerce seu papel social e interativo. Segundo Koch e Elias (2012), a comunicação se realiza por meio de gêneros textuais, que funcionam como instrumentos de interação entre os sujeitos. Dessa maneira, o ensino dos gêneros na escola deve priorizar o uso da língua em contextos reais, favorecendo a produção de sentido e a competência discursiva dos alunos.

Koch e Elias (2012, p. 102) afirmam que "[...] os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais."

Nesta parte, as autoras destacam que os gêneros textuais se transformam à medida que as práticas sociais e comunicativas evoluem, sobretudo com o avanço da tecnologia, que amplia as formas de interação e gera novos modos de produção discursiva, como o e-mail e o blog. Fundamentadas em Bakhtin, afirmam que todos os discursos seguem um padrão estrutural e refletem a relação dialógica entre os sujeitos. Koch defende, ainda, que o domínio dos gêneros possibilita ao indivíduo desenvolver uma competência metagenérica, isto é, a capacidade de compreender e produzir textos de maneira adequada em diferentes contextos, o que favorece o uso eficaz da linguagem nas práticas sociais e contribui tanto para a interpretação quanto para a criação de novos gêneros textuais.

Bazerman (2005, p. 30) descreve que "Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos." Dessa forma, o

autor afirma que os gêneros textuais “emergem nos processos sociais” porque nascem da necessidade que a sociedade tem de se compreender, agir coletivamente e produzir sentidos nas situações de comunicação; assim, um gênero não surge ao acaso nem por decisão individual, mas aparece quando um grupo social precisa de uma forma de interação que facilite a coordenação de ações, como registrar informações, organizar pedidos, ensinar, solicitar algo, entre outras funções que tornam a comunicação mais eficiente.

Segundo Bazerman (2005, p. 29), “uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias.”

Dessa maneira, compreende-se que, para nos comunicarmos bem, costumamos seguir alguns padrões de fala, pois isso ajuda os interlocutores a compreenderem as interações e facilita a convivência social. Quando seguimos padrões de comunicação com os quais as pessoas estão familiarizadas, podemos reconhecer mais facilmente o que estão dizendo e o que pretendem realizar.

Segundo Bazerman (2005, p. 32), “Para caracterizar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas, são propostos vários conceitos que se sobrepõem, cada um envolvendo um aspecto diferente dessa configuração: conjunto de gêneros, sistema de gênero e sistema de atividades.”

Portanto, é necessário que a ação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa esteja fundamentada em princípios da abordagem comunicativa, no uso de estratégias lúdicas e tecnológicas e no entendimento de que o vocabulário e as estruturas da língua devem ser ensinados em contextos significativos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O projeto foi desenvolvido em etapas, combinando leituras coletivas e individuais, análise de gêneros e produção textual, de modo que a abordagem privilegiou a aprendizagem significativa, aproximando o estudo dos gêneros textuais da vida cotidiana e das experiências dos alunos.

A primeira etapa foi a Sensibilização e Diagnóstico, momento destinado a conhecer os estudantes em relação aos seus hábitos de leitura e escrita, bem como suas experiências prévias com os gêneros textuais. Para isso, foi promovida uma roda de conversa em que os alunos foram convidados a compartilhar os textos que costumam ler em seu cotidiano, como histórias, notícias, tirinhas, blogs ou postagens em redes sociais, atividade que permitiu

identificar o repertório cultural da turma e, ao mesmo tempo, criar um ambiente de confiança e participação ativa.

Na segunda etapa, ocorreu o Estudo dos Gêneros Textuais, fase destinada a aprofundar a compreensão dos alunos sobre a diversidade de textos existentes e suas características, por meio da seleção de gêneros como contos, tirinhas e notícias, permitindo que os estudantes identificassem suas estruturas, funções sociais e modos de circulação. Esse estudo foi conduzido com o auxílio de materiais apresentados em slides, contendo exemplos práticos e comparações entre gêneros, além de leituras críticas orientadas, acompanhadas de estratégias de interpretação que incentivassem os alunos a relacionar o conteúdo dos textos com a realidade social, política e cultural em que estão inseridos, de modo que se desenvolvessem habilidades de análise e reflexão crítica, ao mesmo tempo em que se ampliava o repertório textual da turma.

A terceira etapa correspondeu à Produção Textual Orientada, momento em que os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na prática da escrita por meio de atividades que estimulassem a coesão, a coerência e a adequação linguística, sempre articuladas à criatividade e à autoria. Inicialmente, foram propostos exercícios mais direcionados, como a reescrita de trechos com correção de desvios de coesão ou a organização de parágrafos em sequência lógica. Em seguida, a turma foi desafiada a produzir textos originais de diferentes gêneros, com base em temas atuais ou próximos de sua realidade. Essas produções foram acompanhadas por orientações individuais e coletivas, destacando pontos fortes e sugerindo ajustes que contribuíssem para o aprimoramento da escrita. Ao final, as produções foram socializadas em sala de aula, valorizando o protagonismo dos alunos e reforçando o caráter social da escrita.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto foi desenvolvido em etapas bem estruturadas que combinaram momentos de leitura coletiva e individual, análise de diferentes gêneros textuais e produção escrita, sempre priorizando a aprendizagem significativa e a aproximação dos conteúdos escolares com as experiências cotidianas dos alunos. A aplicação foi realizada no dia 23 de setembro de 2025, contemplando as duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Nossa Senhora das Dores, uma no turno matutino e outra no vespertino. Na ocasião, o grupo de seis integrantes dividiu-se entre as turmas, possibilitando um acompanhamento mais atento e individualizado das atividades. Apesar das particularidades de cada contexto e perfil discente, os resultados foram semelhantes e evidenciaram o envolvimento e o interesse dos alunos em

todas as etapas propostas.

A primeira etapa, denominada Sensibilização e Diagnóstico, teve como objetivo conhecer os hábitos de leitura e escrita dos estudantes, bem como suas experiências prévias com diferentes gêneros textuais. Para isso, foi promovida uma roda de conversa, momento em que os alunos puderam compartilhar livremente quais tipos de textos costumam ler em seu cotidiano, como histórias, notícias, tirinhas, blogs e postagens em redes sociais. A dinâmica revelou-se produtiva por permitir identificar o repertório cultural e linguístico da turma, além de criar um ambiente acolhedor e participativo, em que os estudantes se sentiram à vontade para expressar suas opiniões e vivências. Essa prática dialoga com a concepção freireana de ensino, segundo a qual a aprendizagem deve partir da realidade do aluno e de seu contexto social, uma vez que, como destaca Freire (1994, p. 11), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", sendo a partir da compreensão do próprio universo que o estudante desenvolve a leitura crítica e significativa dos textos.

Na segunda etapa, ocorreu o Estudo dos Gêneros Textuais, momento em que os alunos aprofundaram a compreensão sobre a diversidade textual e as particularidades de cada gênero. Foram selecionados três gêneros principais: contos, tirinhas e notícias, trabalhados de forma comparativa e interdisciplinar. As aulas foram conduzidas com o apoio de materiais em slides que apresentavam exemplos práticos e atividades de interpretação. Inicialmente, exploraram-se as tirinhas, com foco na leitura de imagens, nos efeitos de humor e na interpretação dos diálogos; em seguida, abordou-se o gênero notícia, enfatizando sua estrutura, função informativa e linguagem objetiva, exemplificada com textos de veículos jornalísticos reais; por fim, estudou-se o conto, com explicações teóricas e a exibição de um vídeo explicativo sobre o gênero, culminando na leitura do clássico João e o Pé de Feijão, utilizado como recurso didático para ilustrar as características narrativas. Essa sequência favoreceu a articulação entre teoria e prática, consolidando o aprendizado e promovendo o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

Durante as explanações teóricas, observou-se uma participação ativa e interessada por parte dos estudantes, com aulas marcadas por questionamentos, exemplos e contribuições espontâneas que enriqueceram o debate. Um dos momentos mais significativos ocorreu quando, ao discutir o gênero conto, um aluno mencionou espontaneamente "A Bela e a Fera", relatando corretamente a narrativa e destacando elementos característicos do gênero, como a presença de personagens fantásticos e a moral da história. Situações como essa evidenciaram que os alunos compreendiam o conteúdo e conseguiam relacioná-lo com suas vivências culturais e com repertórios já construídos, interação que corrobora a visão de Bakhtin (1997), segundo a qual

os gêneros textuais são formas de enunciado socialmente situadas e resultam das interações humanas. Ao trabalharem com diferentes gêneros, os alunos foram capazes de compreender a linguagem como prática social e não apenas como sistema de regras.

As leituras críticas orientadas, realizadas ao longo das atividades, incentivaram os alunos a relacionar o conteúdo dos textos com a realidade social, política e cultural em que estão inseridos, constituindo uma abordagem essencial para o desenvolvimento das habilidades de análise e reflexão crítica, pois permitiu que os estudantes compreendessem que cada texto possui uma função comunicativa e um papel específico dentro da sociedade; essa prática, além disso, está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe o trabalho com diferentes gêneros como forma de ampliar as competências comunicativas e formar leitores e produtores de textos capazes de interagir de maneira crítica e ética com os múltiplos discursos que circulam na sociedade contemporânea.

A terceira etapa correspondeu à Produção Textual Orientada, momento em que os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar, de forma prática e criativa, os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, constituindo um importante espaço de consolidação das aprendizagens ao permitir que colocassem em uso as noções de estrutura, coesão, coerência e adequação linguística discutidas nas aulas teóricas; as atividades foram elaboradas para estimular a autoria, a imaginação e a expressão individual, valorizando o processo de escrita como construção de sentido, e não apenas como reprodução de modelos.

Para o desenvolvimento dessa etapa, foram distribuídas três atividades impressas, cada uma relacionada a um dos gêneros estudados. A atividade de tirinha continha um esboço com quadros em branco nos quais os alunos deveriam desenhar e inserir as falas dos personagens, criando enredos próprios e expressando humor, crítica ou reflexão, proposta que incentivou o uso criativo da linguagem verbal e não verbal, além de desenvolver a capacidade de síntese e de interpretação de diferentes contextos comunicativos. Já a atividade de notícia seguiu formato semelhante, permitindo que os estudantes elaborassem suas próprias matérias jornalísticas a partir de temas livres ou inspirados em acontecimentos do cotidiano escolar e da comunidade, prática que favoreceu a compreensão da função social do gênero e o uso adequado de uma linguagem objetiva e informativa.

A atividade de conto, por sua vez, foi organizada em duas partes complementares: na primeira, os alunos foram orientados a criar o personagem principal da história, descrevendo suas características físicas e psicológicas, o que estimulou a imaginação e o planejamento narrativo; na sequência, construíram o roteiro do conto seguindo as etapas de introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho, conforme havia sido trabalhado na parte teórica, e por fim

transcreveram a história completa para a folha final de produção, revisando a escrita e aprimorando a organização textual. Durante todo esse processo, o grupo responsável pela aplicação acompanhou atentamente cada produção, oferecendo orientações individuais e coletivas, destacando pontos fortes e sugerindo ajustes que contribuíssem para o aprimoramento da escrita.

Embora o tempo disponível para a execução das atividades tenha sido limitado, observou-se um alto nível de envolvimento e dedicação dos alunos. Muitos demonstraram habilidades expressivas na produção textual, conseguindo articular ideias com clareza e coerência. As atividades que não foram finalizadas em sala foram levadas para casa, e, ao serem posteriormente entregues, evidenciaram o comprometimento dos estudantes e a consolidação das competências desenvolvidas ao longo do projeto. O conjunto das produções revelou não apenas avanços significativos na escrita, mas também uma maior confiança dos alunos em relação à própria capacidade de se expressar por meio da linguagem, o que reforça a importância do trabalho com os gêneros textuais como prática formativa e emancipadora, conforme defendido por Freire (1996) e pelos princípios orientadores da BNCC (2018).

5 CONCLUSÃO

A aplicação do projeto “Do Texto ao Mundo: explorando Gêneros Textuais na Escola” permitiu constatar a relevância de um ensino de Língua Portuguesa pautado na diversidade de gêneros textuais e na valorização das experiências dos estudantes. O trabalho realizado com as turmas do 7º ano possibilitou uma aprendizagem significativa, na qual leitura e escrita foram compreendidas como práticas sociais, contribuindo para o desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas e críticas dos alunos.

Os resultados observados durante e após a intervenção demonstraram que os objetivos do projeto foram amplamente alcançados. A partir das atividades desenvolvidas, os estudantes conseguiram identificar as características estruturais e funcionais dos gêneros textuais estudados, compreender suas finalidades comunicativas e produzir textos com maior coesão, coerência e adequação à situação de uso. Além disso, foi perceptível o avanço na participação oral, no interesse pelas atividades e na capacidade de relacionar os textos trabalhados com situações reais do cotidiano.

A proposta também contribuiu para despertar o gosto pela leitura e pela escrita, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e prazeroso, pois a abordagem prática, aliada ao uso de recursos visuais e tecnológicos, favoreceu o protagonismo dos alunos e

estimulou o pensamento criativo e reflexivo. Muitos demonstraram entusiasmo ao elaborar suas próprias produções, especialmente nas atividades de tirinha e conto, nas quais puderam expressar ideias, opiniões e valores pessoais.

Outro ponto relevante foi o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e alunos, que contribuiu para a construção de um ambiente mais dinâmico e participativo, evidenciando que o aprendizado se torna mais efetivo quando os estudantes se sentem ouvidos e valorizados. Além disso, a socialização das produções textuais promoveu o reconhecimento do esforço coletivo e estimulou a autoconfiança dos participantes, reforçando a importância do diálogo e da cooperação no processo educativo.

Dessa forma, o projeto cumpriu sua finalidade principal de desenvolver a interpretação e a produção textual em diferentes gêneros, aproximando os conteúdos escolares da realidade dos alunos e promovendo o uso funcional e crítico da linguagem, evidenciando que o trabalho com gêneros textuais constitui uma estratégia eficaz para aprimorar as habilidades linguísticas e ampliar o repertório cultural dos estudantes, o que reafirma o papel da escola como espaço de formação integral, reflexão e transformação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching.** 4. ed. Harlow: Pearson Longman, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19-36.

O USO DAS TICs NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
um estudo de caso

THE USE OF ICTs IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN HIGH SCHOOL:
a case study

Luziana Barbosa de Almeida[1]
Raimundo Nonato Fontinele dos Santos[2]
Orientadora: Prof.ª Ma. Grazieli Brito da Silva[3]

RESUMO: O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino tem se tornado cada vez mais relevante, especialmente no contexto escolar, impulsionado pelos avanços tecnológicos. A presente pesquisa investigou como as TICs são incorporadas no ensino de Língua Portuguesa em uma escola de ensino médio da rede pública estadual. O objetivo foi identificar as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no uso dessas ferramentas e analisar a importância das TICs no desenvolvimento de habilidades essenciais para os alunos. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem quali-quantitativa, com aplicação de questionário aos sete professores de Língua Portuguesa da instituição. Os resultados mostraram que, embora a adesão ao uso das TICs seja ampla, ainda há lacunas significativas em termos de formação dos docentes e infraestrutura adequada. Constatou-se que a falta de capacitação contínua e de recursos mais robustos dificulta a utilização plena das tecnologias. Conclui-se que, para que as TICs desempenhem seu papel de forma eficaz, é necessário investir em treinamentos especializados e melhorar a infraestrutura tecnológica das escolas.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais. Ensino de Língua Portuguesa. Formação docente. Infraestrutura escolar.

ABSTRACT: The use of information and communication technologies (ICTs) in education has become increasingly relevant, especially in the school context, driven by technological advances. This study investigated how ICTs are incorporated into the teaching of Portuguese Language in a public state high school. The aim was to identify the main difficulties and challenges faced by teachers in using these tools and to analyze the importance of ICTs in the development of essential skills for students. This is a case study with a qualitative-quantitative

[1] Aluna do Curso de Graduação da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: luzianabarbosadealmeida@gmail.com.
[2] Aluno do Curso de Graduação da Faculdade do Baixo Parnaíba. E-mail: rnonatosantos89@gmail.com.
[3] Pedagoga pela Faculdade do Baixo Parnaíba, Agrônoma pela Universidade Federal do Maranhão, Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: grazibs96@gmail.com

approach, in which a questionnaire was administered to the school's seven Portuguese Language teachers. The results showed that although the adoption of ICTs is widespread, there are still significant gaps in teacher training and adequate infrastructure. It was found that the lack of continuous professional training and more robust resources hinders the full use of these technologies. It is concluded that, for ICTs to play their role effectively, it is necessary to invest in specialized training and improve the technological infrastructure of schools.

Keywords: Educational technologies. Portuguese Language teaching. Teacher training. School infrastructure.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) mostram-se cada vez mais relevantes no contexto educacional, sobretudo no que diz respeito aos métodos de ensino e aprendizagem. Na história da humanidade sempre se desenvolveram ferramentas para facilitar o processo educacional dos alunos, e as tecnologias representam essa jornada, proporcionando novas formas de ensinar e mediar o conhecimento.

Um grande marco desse percurso foi a pandemia de Covid-19, que acelerou o processo de implementação das tecnologias nas escolas, fazendo com que os professores, independentemente da sua área de atuação, passassem a utilizar os recursos digitais como os próprios celulares, vídeos, aulas pelo Google Meet, entre outras formas de comunicação via internet.

Esse evento evidenciou ainda mais a importância das TICs no cotidiano escolar, mostrando os desafios diários e a necessidade de utilizar essas ferramentas de maneira significativa no dia a dia da escola. Nesse sentido, revelou que o uso das TICs é realmente proveitoso quando associado às metodologias ativas de ensino, de modo a favorecer a autonomia dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, evidenciou que a formação continuada dos professores e os investimentos em infraestrutura adequada são essenciais para o manuseio das tecnologias no ambiente escolar.

A presente pesquisa, realizada em uma escola de ensino médio da rede pública estadual, busca explorar o impacto do uso das TICs no ensino de Língua Portuguesa, destacando as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes, além de apresentar propostas para otimizar o uso dessas ferramentas.

Por meio de uma análise detalhada, a pesquisa revela que, embora a adesão às

tecnologias seja ampla, ainda há uma carência significativa de formação continuada dos professores e de uma infraestrutura mais robusta para que as TICs cumpram seu papel de forma eficaz na melhoria do ensino-aprendizagem.

Além disso, a pesquisa apontou que, embora os professores reconheçam o valor do uso das TICs para desenvolver as habilidades essenciais, como saber pesquisar, analisar criticamente e se comunicar, os docentes ainda enfrentam limitações de infraestrutura e de formação que restringem o aproveitamento pleno dessas ferramentas.

A ausência de formação especializada sobre sites, aplicativos e métodos digitais específicos para o ensino da Língua Portuguesa restringe o potencial das TICs na sala de aula.

Portanto, para que a integração dessas tecnologias seja realmente significativa, faz-se necessário que as redes de ensino tenham uma infraestrutura adequada para dar suporte aos professores e alunos; além disso, é imprescindível uma formação pedagógica consolidada para capacitar os professores a explorar as TICs de maneira estratégica e pedagógica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Origem, definição e influência das TICs na educação

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como são conhecidas hoje, resultam das revoluções industriais. Em sua configuração atual, as TICs surgiram no contexto da Terceira Revolução Industrial e da chamada Revolução Informacional, sendo potencializadas a partir da década de 1990. Entretanto, sua origem geral não é exatamente recente, pois o que ocorreu foi uma evolução ao longo de muito tempo, com cada nova descoberta sendo incorporada às já utilizadas.

Seu surgimento remonta a ferramentas hoje consideradas simples ou nada tecnológicas, como lousas, giz e cadernos, mas que representaram grandes avanços e deram o pontapé inicial para invenções posteriores. Contudo, foi a prensa de Gutenberg o feito de maior destaque para a época (século XV) e que democratizou o acesso e disseminação da informação.

Com a invenção do rádio, e mais tarde da televisão, novas formas de comunicação e transmissão do conhecimento foram adicionadas e com isso mais pessoas puderam ser alcançadas por essas ferramentas, e a partir daí se inicia o processo considerado como massificação do uso dessas tecnologias.

A introdução do computador pessoal (PC, do inglês Personal Computer) na década de 1970 foi o marco principal e responsável pela ascensão meteórica das novas tecnologias

entre um elevado número de pessoas e de lugares ao mesmo tempo. Lançamentos como o Kenbak-1 em 1971, o Altair 8800 em 1975 e o Apple II, o Commodore PET e o TRS-80 em 1977, selaram a adoção em massa desses produtos tecnológicos. Todas essas inovações trouxeram mudanças significativas em todos os meios sociais e na educação não foi diferente.

Com o advento da internet entre o final da década de 1960 e o final da década de 1980, um processo que corria concomitantemente com a popularização das outras tecnologias já mencionadas, as TICs deram mais um passo em direção ao protagonismo que desempenham atualmente em todos os aspectos da sociedade moderna.

Por fim, a popularização do telefone celular no século XXI ampliou ainda mais o uso de aparelhos eletrônicos, facilitando seu uso por mais pessoas. Na década atual, mais uma ferramenta surgiu e revolucionou a maneira de as pessoas interagirem e se comunicarem com o mundo: a inteligência artificial, que já se tornou um mecanismo sem precedentes na história da informação e comunicação.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são um conjunto de ferramentas que englobam desde simples rádios até os computadores mais avançados. A lista nos dias atuais é bastante extensa e inclui: computadores, tablets, smartphones, internet, redes sociais, softwares educativos, plataformas digitais no geral, e-mails, aplicativos de mensagens e recursos multimídia (vídeos, áudios, podcasts, jogos digitais, etc.).

Para Geraldi e Bizelli (2015, p. 116), em sentido amplo, “toda técnica ou recurso utilizado para realizar alguma operação ou processamento sobre algum tipo de informação, configura uma tecnologia de informação”.

Quando se fala no termo Tecnologias da Informação e Comunicação, tende-se a pensar nelas somente na maneira como são conhecidas e utilizadas na atualidade, mas nem sempre foi assim. Vale ressaltar que ferramentas hoje consideradas obsoletas, como o quadro-negro, máquina de escrever e tantos outros, também fazem parte desse conjunto e foram muito importantes na construção e disseminação do conhecimento, pavimentando o caminho até chegar ao que se conhece e se faz uso nesses tempos modernos.

Ao longo do tempo, já desde as primeiras criações que posteriormente vieram a ser chamadas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), elas tiveram bastante influência na forma como as relações sociais se desenvolviam, e com o segmento da educação não foi e nem poderia ser diferente.

A esse respeito, Carneiro (2002, p. 50-51) destaca que, entre as razões oficiais para a implantação dos computadores nas escolas, estava a aproximação da escola aos avanços da sociedade no que se refere ao armazenamento, à transformação, à produção e à transmissão de

informações, favorecendo a diminuição da lacuna entre o mundo da escola e a vida do aluno, o que reduziria também "[...] as diferenças de oportunidade entre a escola pública e a particular, cada vez mais informatizada". Por outro lado, a autora ressalta que "[...] pouco se discute quais os modos de informatização que estão sendo trabalhados e com que finalidade".

Isso demonstra a visão do poder público de querer integrar a escola às transformações pelas quais a sociedade passava. Nos primórdios das TICs na educação, ao longo do século XX, ferramentas como a máquina de escrever e o retroprojetor, um projetor de imagens, foram consideradas revolucionários na época e que facilitaram muito as aulas com apelo para conteúdos visuais.

Com a introdução do computador em sala de aula no final da década de 1980 e início dos anos 1990, fortaleceu-se ainda mais o vínculo entre a educação e as TICs. Essa mudança modificou muito a maneira de ensinar e aprender.

Com a máquina, era possível estabelecer uma sequência de estudos similar ao que acontecia no dia a dia da sala de aula, e com o tempo isso podia ser feito de forma a seguir uma programação que utilizava módulos a serem cumpridos conforme o aprendiz avançava sobre o conteúdo estudado. Segundo Valente (1993 apud Napolitano, 2003, p. 45):

> A instrução programada consiste em dividir o material a ser ensinado em pequenos segmentos logicamente encadeados e denominados módulos. Cada fato ou conceito é apresentado em módulos sequenciais. Cada módulo termina com uma questão que o aluno deve responder preenchendo espaços em branco ou escolhendo a resposta certa entre diversas alternativas apresentadas. O estudante deve ler o fato ou conceito e é imediatamente questionado. Se a resposta está correta o aluno pode passar para o próximo módulo. Se a resposta é errada, a resposta certa pode ser fornecida pelo programa ou, o aluno é convidado a rever módulos anteriores ou, ainda, a realizar outros módulos, cujo objetivo é remediar o processo de ensino.

Isso evidencia claramente o quanto a tecnologia se integrava com a escola, com essa parceria vindo a se aprofundar e chegar ao ponto que se vê atualmente, em que o ensino está mais alinhado com as TICs do que em qualquer outro momento da história. Nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, já se evidencia a associação do ensino com as tecnologias, em que se lê:

> A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias (Brasil, 1998, art. 10).

A associação entre as áreas do currículo e as tecnologias não é por coincidência; ela evidencia, mais uma vez, que as TICs estão oficializadas no currículo e que não se trata apenas de utilizar um slide em uma aula, realizar uma tarefa através de um computador ou pesquisar na internet.

2.2 Prática docente e mediação tecnológica: desafios e possibilidades de uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem

As práticas docentes modernas encontram-se em constante evolução motivadas pelas mudanças sociais, cada vez mais repletas de inovações digitais como as TICs. Nesse contexto, compreende-se que a incorporação das TICs ao fazer pedagógico e metodológico configura-se como um desafio urgente e indispensável para os professores.

Refletir sobre a temática requer uma análise aprofundada não apenas sobre os docentes, mas também sobre os currículos que regem a formação continuada dos professores, de modo a compreender como essas tecnologias são incorporadas de forma consciente e significativa no ambiente escolar.

Em um mundo cada vez mais digitalizado, as ferramentas digitais devem estar inseridas no meio educacional de forma significativa, para facilitar as metodologias pedagógicas e despertar o interesse do aluno, de acordo com Silva, Santos e Straub (2014, p. 9):

> Diante deste cenário, a educação, os profissionais docentes e os alunos enfrentam a urgência em analisar, propor e avaliar as possibilidades de utilização dos artefatos tecnológicos na ânsia de significativamente potencializar processos pedagógicos de aprendizagem, em que colaborativamente sejam criados espaços interativos que favoreçam a análise crítica, a imersão com as múltiplas linguagens, a produção da autoria individual e coletiva em espaços digitais de aprendizagem presencial e online.

Os autores defendem que, para os professores fazerem uso das TICs, é necessário que a utilização seja relevante, e não um uso pelo uso, mas pedagógica e planejada para fortalecer o ensino. Silva, Santos e Straub (2014) trazem uma reflexão e uma valorização dos espaços interativos, nos quais docentes e discentes colaborem e desenvolvam o pensamento crítico e produções de conhecimento individual e coletivo.

A colaboração e a interação ampliada constituem outra dimensão importante das TICs no contexto educacional. Ferramentas como fóruns, wikis e plataformas colaborativas criam espaços de construção coletiva do conhecimento, desenvolvendo habilidades essenciais como pensamento crítico e trabalho em equipe.

Além disso, o uso de recursos multimidiáticos amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos. Segundo Mayer (2009, p. 3, tradução nossa), "as pessoas aprendem mais profundamente a partir de palavras e imagens do que apenas de palavras", o que facilita a assimilação de conceitos complexos através de vídeos, simulações e infográficos.

A diferenciação do ensino é uma das possibilidades educativas ampliadas pelas TICs. Bacich e Moran (2018) apontam que as tecnologias digitais permitem propor atividades diferenciadas, de acordo com as necessidades de cada aluno e respeitando seu ritmo de aprendizagem.

Plataformas digitais como o Kahoot, que disponibilizam inúmeras ferramentas de jogos e quizzes, são recursos adaptativos para uso educativo que permitem que os alunos interajam, questionem e interpretem no seu próprio ritmo. Essa diversidade de recursos reconhece que os alunos aprendem de formas diferentes e contribui para um ambiente mais inclusivo.

2.2.1 A mediação tecnológica na prática docente

Ao fazermos a mediação pedagógica na integração das TICs ao processo de ensino e aprendizagem, incentivamos os alunos na busca do conhecimento, conforme define Masetto (2013, p. 144) enfatizando que "a mediação pedagógica se caracteriza pela atitude, pelo comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem".

O autor ressalta a mediação como um processo educacional no qual o professor é mediador e facilitador desse processo, pois incentiva e motiva os alunos na busca do conhecimento, já que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas sim um criador de possibilidades ativas para um ambiente que estimule a colaboração e engajamento dos alunos no caminho da aprendizagem.

Freire (1996, p. 47) já alertava que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Nessa mesma perspectiva, Silva, Santos e Straub (2014, p. 7) defendem um ensino "pautado em uma abordagem ativa de aprendizagem, em metodologias que transformem os estudantes em agentes construtores de sua aprendizagem e não meros receptores de informação".

Esses autores refletem um pensamento crítico sobre o processo de ensino e aprendizagem, abordando a relevância de uma educação mais ativa, na qual o papel do educador vai além do conteúdo programático: cabe a ele criar um local que possibilite que o aluno construa seu próprio conhecimento. As duas perspectivas defendem uma dinamicidade na educação, valorizando a independência do aluno e sua capacidade de construir conhecimento, com o enfoque de colocá-lo no centro desse processo.

Para Tardif (2011, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua

matéria, sua disciplina, e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos."

A citação de Tardif (2011) nos oferece uma visão tradicional e abrangente sobre o perfil do "professor ideal". Ela destaca não apenas a importância do domínio do conteúdo (a matéria, disciplina e programa), mas também a relevância de conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, bem como a experiência prática do docente no cotidiano com os alunos. No entanto, no contexto atual, esse perfil precisa incorporar também os saberes relacionados às tecnologias digitais, o que amplia o sentido de ser, de fato, um "professor ideal".

Assim, a visão de Tardif sobre o professor ideal leva a refletir sobre a complexidade da profissão docente, que envolve uma constante formação e estudos sobre teorias, práticas e vivências. O autor nos mostra uma base sólida sobre o perfil do professor, e também nos revela a realidade da prática docente e suas implicações e necessidades.

2.3 Uso das TICs nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa

A disciplina de Língua Portuguesa é uma das que recebem mais ênfase e cobrança no currículo escolar das escolas brasileiras, seja no ensino público ou privado, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Diante desse cenário, criar estratégias que facilitem e tornem o ensino-aprendizagem mais eficiente se torna uma necessidade cada vez maior e que é cobrada dos docentes. Nesse contexto, as TICs surgem como uma ferramenta que auxilia no cumprimento dessa demanda.

O fato de as pessoas, principalmente as mais jovens, passarem cada vez mais tempo conectadas à internet e usando dispositivos eletrônicos torna o uso de tecnologias algo que faz parte do dia a dia e isso pode ser redirecionado para os estudos, sendo introduzido nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo. A esse respeito, Fraporti (2016) afirma:

> [...] atividades com o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa, podem trazer novas formas de comunicação, novas habilidades, novas competências, novas linguagens, novas aprendizagens, novos conhecimentos, relacionados à nova sociedade. O uso dos meios eletrônicos propicia, por exemplo, hibridismo nos gêneros ao agregarem áudio, imagem, palavra num mesmo espaço virtual. O conceito de texto passa a ser um elemento diverso. Temos blog, twitter, e-mail, facebook, whatsapp, dentre tantas outras possibilidades de gêneros que emergem a cada dia na combinação de textos verbais com não verbais. O trabalho de sala de aula com o devido uso das TDICs ganha agilidade, motivação e qualidade, dando um novo significado ao ato de escrever e ler (Fraporti, 2016, p. 17).

Isso demonstra que, se utilizadas de forma bem planejada e com objetivos claros,

as novas tecnologias podem ser grandes aliadas dos professores no ensino de Língua Portuguesa. Portanto, com as condições e encaminhamentos adequados, o aprendizado terá muito mais alcance e aproveitamento.

Há relativo consenso entre os estudiosos de que as TICs, nas salas de aula, ampliam horizontes e fontes de obtenção do conhecimento, tendo influência relevante na habilidade de leitura e escrita, proporcionada pela variedade de materiais a que se tem acesso. Conforme Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 33), no que tange ao ensino de português, tem-se uma nova maneira de trabalhar:

> O ensino de línguas, por exemplo, começa a ser compartilhado com robôs, que trabalham com os alunos as sequências dos diálogos, de acordo com o nível no qual cada aluno se encontra e adaptando-se ao estilo preferido [...]. O professor planeja as atividades de forma mais ampla, com o apoio direto de robôs e aplicativos móveis.

Isso evidencia de forma clara a importância de aliar as tecnologias ao ensino de Língua Portuguesa, em que uma variada gama de recursos digitais auxilia no ensino-aprendizagem.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso de abordagem quali-quantitativa, realizado com sete professores de Língua Portuguesa de uma escola de ensino médio da rede pública estadual. A escolha metodológica justifica-se pela compreensão de que os fenômenos educacionais não se reduzem a dados numéricos, mas exigem uma análise profunda dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas.

Essa abordagem mostrou-se adequada para investigar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Língua Portuguesa, pois permitiu compreender a percepção dos professores diante dos desafios relacionados à integração dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Na visão de Minayo (2016, p. 21), "a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares" e "se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado".

A abordagem adotada possibilitou captar a complexidade das relações sociais no contexto educacional, em que os fatores humanos, como as interações entre professores e alunos, as estratégias pedagógicas adotadas, as influências culturais e as dinâmicas institucionais, desempenham papéis fundamentais. Conforme destacam Lüdke e André (1986, p. 13), na pesquisa qualitativa "a preocupação com o processo é muito maior do que com o

produto". Assim, embora as respostas às questões fechadas tenham sido organizadas em percentuais, a análise privilegiou a interpretação dos sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário composto por quatro perguntas fechadas e duas abertas, aplicado aos professores participantes. O instrumento investigou aspectos relacionados à formação acadêmica, experiência profissional no uso das TICs na disciplina de Língua Portuguesa, formação continuada, percepção sobre políticas educacionais, desafios e possibilidades das tecnologias no ensino.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário 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", apresentando-se como técnica eficaz para obtenção de informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos e expectativas dos participantes.

Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados pelos códigos P01 a P07. As respostas às questões fechadas foram organizadas em percentuais e apresentadas em gráficos, e as respostas às questões abertas foram analisadas de forma descritiva e interpretativa.

Para complementar a metodologia da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de reunir os teóricos que discutem o uso das TICs no ensino de Língua Portuguesa. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica "abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo". A análise das teorias teve como foco identificar os fundamentos metodológicos e pedagógicos e os desafios recorrentes, com vistas a servir de base para interpretação dos dados coletados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: análise do questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio

A presente análise tem como objetivo explorar os resultados obtidos por meio de um questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa. As questões foram estruturadas tanto de forma fechada quanto aberta, permitindo uma abordagem quali-quantitativa. As questões fechadas forneceram dados objetivos que facilitam a compreensão da temática inicial, enquanto as perguntas abertas possibilitaram uma compreensão mais profunda das opiniões, experiências e desafios enfrentados pelos professores no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem.

A combinação desses dois tipos de questões permite uma análise mais abrangente e detalhada, proporcionando resultados valiosos para a pesquisa.

A primeira pergunta fechada foi a seguinte: "**Você utiliza Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas suas aulas de Língua Portuguesa?".** Todos os professores (100%) responderam que "SIM".

O resultado dessa primeira pergunta indica a inclusão total dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que propõe que os alunos sejam capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma ética, aplicando essas ferramentas em diversos componentes curriculares para o desenvolvimento de habilidades que promovam a construção do conhecimento.

Portanto, os resultados indicam que os recursos tecnológicos estão sendo incorporados às aulas para torná-las mais dinâmicas, o que se faz necessário nas práticas docentes, enriquecendo as experiências de ensino e aprendizagem dos alunos.

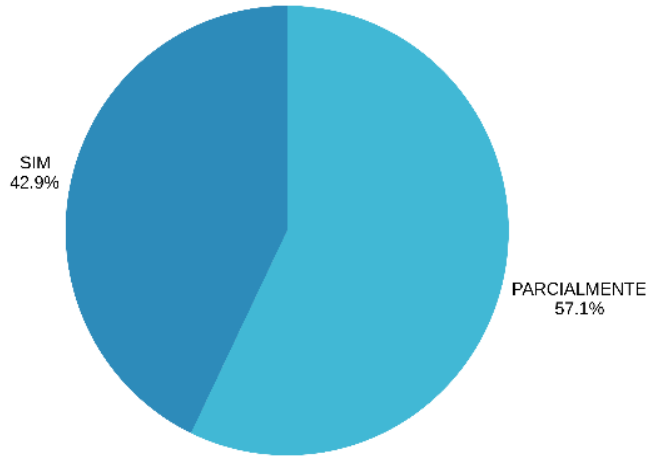
Na segunda pergunta fechada, "**Você considera que o uso das TICs contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos?"**, todos os participantes (100%) responderam "SIM".

A análise indica que, na visão dos docentes, o uso das TICs contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos na disciplina. Correia e Santos (2013, p. 2) afirmam que "o ensino e a aprendizagem estão cada vez mais ligados ao processo de comunicação". Isso indica um ponto bastante positivo quanto à inserção das TICs em sala de aula, pois são ferramentas eficazes para aprimorar essas habilidades.

Essa integração tecnológica é vista como um fator positivo no processo educacional, potencializando a aprendizagem das competências essenciais de leitura, escrita e, consequentemente, das demais disciplinas.

Na terceira pergunta fechada, os resultados obtidos para a pergunta **"A infraestrutura tecnológica da sua escola (como computadores, internet e projetores) é adequada para o uso efetivo das TICs em suas aulas?"** foram: 42,9% responderam "SIM" e 57,1%, "parcialmente", como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Adequação da infraestrutura tecnológica da escola



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Uma possível justificativa para a divergência nos números dessa questão pode estar ligada aos equipamentos que cada grupo utiliza mais em suas aulas, podendo ser suficientes para quem usa ferramentas mais básicas e insuficientes para quem procura dispositivos mais modernos e avançados.

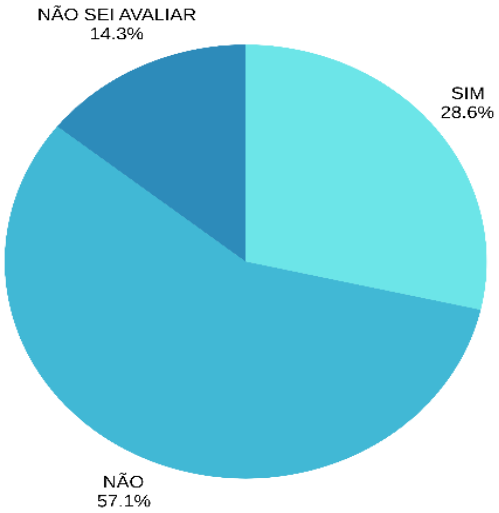
Para a BNCC, homologada em 2017 (Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio), é de suma importância a unificação do currículo, das habilidades e das competências de aprendizagem. Silva e Borges (2020), ao analisarem o documento, afirmam:

> O documento traz de forma explícita a importância de a escola incorporar as tecnologias digitais como parte do processo de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer o desenvolvimento de conhecimentos, competências, habilidades e valores necessários para atuar nesse contexto de uma educação contemporânea (Silva; Borges, 2020, p. 105).

De acordo com o documento, na unificação do processo de ensino e aprendizagem, as novas tecnologias não poderiam deixar de fazer parte dessa estrutura, pois contribuem para o desenvolvimento significativo dos educandos, podendo auxiliar na autonomia nos estudos.

Na quarta pergunta fechada, "**Você acredita que a formação docente oferecida pela sua escola ou rede de ensino prepara adequadamente os professores para o uso pedagógico das TICs?"**, as respostas foram bem divergentes entre si, como mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Adequação da formação docente para o uso pedagógico das TICs



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A análise do gráfico mostra que 57,1% dos participantes responderam que não. Esse número representa a maioria dos participantes da pesquisa e demonstra que ainda há um longo caminho a percorrer na capacitação docente para uso efetivo das TICs em sala de aula.

Já para 28,6%, a formação docente que recebem é adequada. Uma possível explicação para essa divergência dentro do mesmo estabelecimento de ensino é que esses profissionais tenham mais vivência e facilidade no manuseio de tecnologias. Por fim, os 14,3% restantes responderam que não sabiam avaliar; isso pode estar ligado à falta de uma diretriz clara acerca do uso dessas ferramentas de forma pedagógica, dificultando uma avaliação assertiva sobre o assunto.

Aprender a utilizar com fluência essas tecnologias é um processo de capacitação que torna o professor mais apto a mediar o conhecimento de forma eficaz. Segundo Kenski:

> As atuais tecnologias digitais de comunicação e informação nos orientam para novas aprendizagens. Aprendizagens que se apresentam como construções criativas, fluidas, mutáveis, que contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos, comportamentos e ações criativas e inovadoras, que as encaminhem para novos avanços socialmente válidos no atual estágio de desenvolvimento da humanidade. (Kenski, 2003, p. 55).

Esse pensamento corrobora a ideia de que os recursos tecnológicos auxiliam o professor no processo de ensino-aprendizagem e que seu uso deve ser parte importante da formação docente.

Nas questões abertas a seguir, os participantes relataram suas dificuldades, experiências e inquietações que dificultam os seus processos de ensino e aprendizagem mediante o uso das TICs na disciplina de Língua Portuguesa. Na primeira pergunta aberta, a questão norteadora foi a respeito dos principais desafios, a formação continuada e a

infraestrutura; as respostas estão no Quadro 1:

Quadro 1 – Principais desafios no uso das TICs nas aulas de Língua Portuguesa

Quais são os principais desafios que você enfrenta ao utilizar as TICs nas aulas de Língua Portuguesa, considerando tanto a infraestrutura tecnológica quanto a formação docente?	
Respostas apresentadas à questão discursiva	
P01	**Não houve resposta para a questão apresentada.**
P02	"Considero que os principais desafios no uso das TIC's em sala de aula seja a precariedade da internet fornecida nos espaços escolares e a falta de manutenção adequada nos aparelhos tecnológicos , que com o passar do tempo e o uso contínuo vão se deteriorando, e consequentemente torna-se inviável o seu uso"
P03	" A limitação dessas tecnologias disponibilizadas pela escola. No que se refere à formação docente, o baixo número de formação oferecida."
P04	"Sim, tive treinamento sobre o uso das TIC's em Língua Portuguesa, com o foco em ferramentas digitais para leitura e escrita em sala de aula."
P05	"A grande problemática é o tempo gasto para montar os aparelhos, pois a escola não tem aparelhos montados na sala."
P06	"Formação insuficiente nesta aréa, internet de qualidade na escola."
P07	"Não encontro desafios para utilizar as TIC's em minhas aulas de Língua Portuguesa."

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As respostas dos participantes demonstraram diversidade nos desafios enfrentados na utilização pedagógica das TICs e indicaram que a infraestrutura e a formação continuada são os principais. Quanto ao uso dos aparelhos eletrônicos, os professores **P02** e **P05** mencionam, respectivamente, a precariedade da internet aliada à falta de manutenção dos aparelhos e o tempo gasto para montar os equipamentos, o que dificulta a aplicabilidade dessas ferramentas. P06 também aponta a necessidade de internet de qualidade na escola.

Esses instrumentos são essenciais para uma aula significativa, pois sem uma infraestrutura adequada, a implementação de ferramentas tecnológicas em sala de aula se torna um desafio quase impossível de superar. A dificuldade em montar e utilizar os equipamentos nas salas de aula, como citado por P05, reflete uma realidade de muitas escolas brasileiras, o que impede o uso eficaz das TICs. Straub (2009, p. 36) ressalta a importância:

> [...] de que o computador seja usado como ferramenta pedagógica, em seu objetivo de promover o desenvolvimento e o uso da telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico, visando entre outros aspectos, melhorar a qualidade do processo ensino- aprendizagem.

Ao destacar a importância da utilização dessas ferramentas tecnológicas como computadores e projetores, também é essencial que haja uma formação continuada de qualidade que vise aprimorar o uso das TICs nas aulas.

As respostas dos participantes **P03** e **P06** apontam a limitação da formação

oferecida aos professores para o uso pedagógico das TICs, e a formação insuficiente é um problema recorrente que compromete o pleno aproveitamento das tecnologias disponíveis. Nesse sentido, Santos et al. (2025, p. 17) afirmam que "a formação oferecida muitas vezes é fragmentada e descontextualizada". Embora alguns professores, como o **P04**, tenham mencionado que receberam treinamento específico, a falta de capacitação contínua e aprofundada prejudica a aplicação eficaz das TICs nas aulas, pois as tecnologias estão em constante mudança e avanço.

Outro ponto importante são os desafios operacionais, como a falta de tempo para montar e configurar os aparelhos, mencionada pelo participante P05. Esse problema é muitas vezes relacionado à sobrecarga de tarefas dos professores e à falta de suporte técnico nas escolas. Esse "tempo perdido" na montagem dos equipamentos reduz o tempo efetivo das aulas. A falta de suporte técnico impede, portanto, que os docentes aproveitem ao máximo as ferramentas tecnológicas.

Apesar dos desafios, a resposta de P04 indica que existem possibilidades de uso das TICs para melhorar o ensino de Língua Portuguesa. O fato de alguns professores já terem sido treinados para utilizar ferramentas digitais nas aulas, como sugere o participante **P04**, é um indicativo de que as TICs podem ser eficazes para o desenvolvimento das competências que regem o Ensino de Língua Portuguesa, desde que bem integradas ao processo pedagógico. Porém, isso depende de uma formação mais robusta e do suporte contínuo para garantir o uso constante e proveitoso dessas tecnologias.

Nesse sentido, Gallo et al. (2024) destacam que o uso de metodologias ativas permite ao professor tornar-se mais flexível e adaptar suas práticas pedagógicas aos diferentes contextos e realidades dos alunos, criando ambientes de aprendizagem inclusivos e colaborativos.

Por esse motivo, ao usar as TICs em metodologias ativas, o professor se torna mais versátil e didático, permitindo que ele ajuste suas abordagens de ensino às necessidades de cada aluno. Tais práticas favorecem uma aprendizagem mais significativa.

Em relação aos desafios enfrentados pelos professores no uso das tecnologias, é importante destacar não apenas as limitações da infraestrutura tecnológica, mas também as dificuldades relacionadas à formação docente, conforme evidenciado nas respostas obtidas. Para melhor compreensão voltada às formações docentes, segue a segunda pergunta aberta:

Quadro 2 – Formação para o uso das TICs no ensino de Língua Portuguesa

Você teve, durante sua formação ou em formações continuadas, algum treinamento voltado para a utilização das TICs em sala de aula, em específico a disciplina de língua portuguesa?	
Respostas apresentadas	
P01	Não respondeu à questão apresentada.
P02	"Sim, mas as formações foram muito distantes da realidade escolar. Apresentaram metodologias impossíveis de concretizar na sala de aula, principalmente porque nem todos os alunos possuem acesso a aparelhos eletrônicos (celular, tablet) e aliado a isso a falta de internet dentro da sala de aula".
P03	"Sim, especificamente em formações voltadas para essa temática".
P04	"Sim, aprendendo a aplicar recursos digitais nas atividades de leitura e escrita".
P05	"Sim, tive em formação continuada treinamentos pra o uso das TICs, para aplicação específica em língua portuguesa".
P06	"Durante a formação não. No momento utilizo outras fontes de informações".
P07	"Sim! Durante a minha formação eu tive treinamento voltado para a utilização das TICs, inclusive isso ajudou-me a fazer uso adequado das TICs".

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As respostas à segunda pergunta aberta (questão 6) foram, de certa forma, parecidas, com exceção de P01, que não respondeu, e de P06, que afirmou não ter tido formação nesse sentido. A BNCC estabelece, entre as competências gerais da Educação Básica a serem desenvolvidas pelos estudantes, o uso crítico das tecnologias digitais, o que exige docentes preparados para mediar esse processo:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Essa passagem mostra a importância que essa diretriz dá ao uso efetivo das TICs em sala de aula, daí a necessidade de formação docente nesse sentido.

É preciso destacar que mesmo entre os participantes que afirmaram ter tido alguma formação voltada para a utilização das novas tecnologias em sala de aula, há alguns detalhes a serem levados em consideração, como **P02,** que considera a formação distante da realidade escolar, devido a fatores como falta de acesso a aparelhos eletrônicos por parte dos alunos.

Essa falta de acesso a recursos tecnológicos por alguns grupos de alunos levantada por **P02** é uma preocupação válida e deve ser discutida. Entretanto, o professor precisa lidar com outra situação distinta, que é a dos estudantes com bom nível de conhecimento em

tecnologias digitais, como afirma Kenski:

> Um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas (Kenski, 2009, p. 103).

Isso reflete a desigualdade de acesso às tecnologias no Brasil. Diante dessa situação, o professor precisa encontrar meios de equilíbrio para lidar com esse cenário desafiador. Nesse cenário, os computadores e laboratórios disponíveis nas escolas públicas podem ampliar o acesso dos alunos que não possuem aparelhos próprios.

Nas respostas dos participantes **P03, P04, P05 e P07**, vê-se que eles tiveram formações específicas para uso em sala de aula, incluindo o ensino de Língua Portuguesa, um elemento importante na construção do conhecimento nessa disciplina. Várias plataformas podem direcionar o estudante de forma bastante proveitosa, conforme a BNCC:

> As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2018, p. 66).

Aqui se tem uma representação do alcance das tecnologias na educação e como isso pode impactar de forma positiva o ensino de português nas escolas, dando ao aluno uma variada gama de mecanismos de acesso ao conhecimento, melhorando suas habilidades de leitura e, consequentemente, a escrita, a interpretação e, pode-se dizer ainda, a compreensão do mundo e a autonomia no seu processo de aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Desde sempre a humanidade criou e incorporou ferramentas e utensílios para facilitar a forma como aprendia e ensinava, e os recursos digitais que hoje são chamados de novas tecnologias resultam desse processo e dominam cada vez mais a maneira de transmitir conhecimento, com foco no alcance e na qualidade dessa maneira de transmitir.

Durante a pandemia de Covid-19, aumentou o uso de meios tecnológicos na

educação, como forma de viabilizar as aulas em um momento em que não eram possíveis aulas presenciais. Dessa situação emergencial surgiram muitas aprendizagens e formas de incluir alguma tecnologia digital no ensino, como enviar materiais em grupos de WhatsApp, links para aulas em vídeo e questionários via Google Forms.

Portanto, a importância e a abrangência das TICs no ensino são inegáveis, e com os avanços dos últimos anos elas se tornaram ainda mais presentes.

Ainda há, porém, pontos de atenção: o primeiro é a questão do uso de forma significativa, no sentido de que é preciso aliar seu uso a metodologias ativas, fazendo com que o aprendiz se beneficie ao máximo com seu uso, ganhando autonomia no processo de aprendizagem; o segundo ponto é a necessidade de treinamento dos professores por parte das redes de ensino, tanto na forma de usar quanto na disseminação de ferramentas úteis no ensino.

A pesquisa de campo corroborou esses pontos, ao mostrar que os professores usam tecnologias em suas aulas, mas citam a necessidade de mais formação para usar os dispositivos e de melhorias na infraestrutura. Investir em infraestrutura física é um importante ponto de partida, mas também é necessário realizar formações que ensinem os professores a usar sites, aplicativos e técnicas que possam ser aplicadas no melhoramento das suas aulas de Língua Portuguesa.

Em síntese, a pesquisa demonstrou que a adesão ao uso das tecnologias é ampla e que todos os professores participantes reconhecem a sua importância para o desenvolvimento de habilidades essenciais nas suas aulas de português. Ainda assim, a infraestrutura e a oferta de formações mais práticas e eficientes para o uso das TICs permanecem como pontos de atenção.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CARNEIRO, R. G. M. **Informática na educação:** representações sociais do cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 96).

CORREIA, R. L.; SANTOS, J. G. dos. A importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). **Revista Aprendizagem em EAD**, Taguatinga, v. 2, 2013. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/4399. Acesso em: 10 nov. 2025.

FRAPORTI, L. L. P. **O uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem de gêneros do discurso.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169825. Acesso em: 5 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. A. et al. Metodologias ativas e tecnologia na educação. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5, n. 1, p. 27-36, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i1.245.

GERALDI, L. M. A.; BIZELLI, J. L. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 18, p. 115-136, 2015. DOI: 10.22633/rpge.v0i18.9379.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MAYER, R. E. **Multimedia learning.** 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, G. C. dos; SOUZA, E. G. de; TREVISANI, G. E.; LOPES, J.; LIMA, J. M. S. de; MERCURI, L.; SOUSA, R. M. S.; MORAIS, S. T. P. Formação docente para o uso de tecnologias digitais no ensino. **Revista Foco**, v. 18, n. 2, e7808, 2025.

SILVA, A. P. P.; SANTOS, L. I. S.; STRAUB, S. L. W. (org.). **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação:** discursos, práticas, análises e desafios. Cáceres: Editora UNEMAT, 2014.

SILVA, D.; BORGES, J. Base nacional comum curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação. **Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 99-114, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/interc/a/PPPLXvsK8JKFdSNQbwM8gbt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2025.

STRAUB, S. L. W. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação:** realidade na escola pública. Cáceres: Editora UNEMAT, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
caminhos, desafios e possibilidades na escola brasileira

CONTINUING EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION:
paths, challenges, and possibilities in Brazilian schools

Talyne Almeida da Silva[1]
Orientadora: Profª. Ma. Grazieli Brito da Silva[2]

RESUMO: Este artigo discute como a formação continuada de professores pode contribuir para a consolidação da educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autoras e autores que discutem identidade negra, branquitude, diversidade cultural e interculturalidade, articulando-os à temática da formação docente, bem como no conjunto de leis e diretrizes que orientam a educação das relações étnico-raciais no país. Busca-se compreender como essas orientações chegam à prática docente e quais obstáculos surgem nesse percurso. O texto também analisa como as ações formativas, quando planejadas de forma contínua e articulada, podem favorecer práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais. Conclui-se que a formação continuada crítica, coletiva e conectada ao contexto escolar é relevante para ajudar a transformar a cultura das instituições e fortalecer uma educação que promova a igualdade racial.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação das relações étnico-raciais. Práticas pedagógicas antirracistas. Políticas educacionais. Prática docente.

ABSTRACT: This article discusses how continuing teacher education can contribute to the consolidation of ethnic-racial relations education in Brazilian schools. It is a bibliographic study grounded in authors who discuss Black identity, whiteness, cultural diversity and interculturality, articulating them with the theme of teacher education, as well as in the set of laws and guidelines that govern ethnic-racial relations education in the country. It seeks to understand how these guidelines reach teaching practice and which obstacles arise along the way. The text also analyzes how training actions, when planned in a continuous and articulated manner, can foster pedagogical practices aimed at confronting racial inequalities. It concludes

[1] Administradora pela Universidade Estadual do Maranhão e Graduanda em Pedagogia na Faculdade do Baixo Parnaíba-FAP. E-mail: admtalyne@gmail.com
[2] Pedagoga pela Faculdade do Baixo Parnaíba, Agrônoma pela Universidade Federal do Maranhão, Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: grazibs96@gmail.com

that critical and collective continuing education, connected to the school context, is relevant to help transform institutional culture and strengthen an education that promotes racial equality.

Keywords: Continuing teacher education. Ethnic-racial relations education. Anti-racist pedagogical practices. Educational policies. Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais ganha relevância quando se considera que o racismo, além de ser estrutural, manifesta-se também no ambiente escolar. Mesmo com avanços legais importantes e com políticas que reconhecem a diversidade como princípio da educação, a escola não é um espaço neutro: ela pode tanto reforçar estereótipos quanto valorizar as diferenças por meio de práticas pedagógicas mais justas.

No âmbito da legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), ao ser alterada pela Lei nº 10.639/2003 e posteriormente pela Lei nº 11.645/2008, introduz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos da educação básica, atribuindo à escola a responsabilidade de enfrentar o silenciamento e a invisibilização das populações negras e indígenas na história oficial (Brasil, 1996, 2003, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, bem como o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes, publicado em 2009, reforçam que a formação inicial e continuada de professores é condição indispensável para que tais dispositivos legais se traduzam em mudanças concretas nas práticas pedagógicas (Brasil, 2004, 2009a).

Nesse mesmo sentido, Gonçalves e Silva (2005, 2007) defende que a educação das relações étnico-raciais deve partir do reconhecimento da diversidade cultural e racial constitutiva da sociedade brasileira, criando condições para que estudantes negros, indígenas e de outros grupos racializados se vejam representados positivamente no currículo, nos materiais didáticos e nas relações pedagógicas. Carneiro (2005), ao problematizar o conceito de branquitude, evidencia que a manutenção de privilégios racialmente definidos está diretamente relacionada à invisibilização do lugar social dos sujeitos brancos, o que também perpassa a formação e a atuação docente.

Assim, discutir branquitude, racismo e desigualdades raciais em processos formativos significa questionar a suposta neutralidade do professor e do conhecimento escolar, abrindo espaço para práticas mais comprometidas com a justiça social. Candau (2008), ao abordar a perspectiva da interculturalidade crítica, reforça que a formação docente deve possibilitar o diálogo entre saberes, a problematização de relações de poder e a construção de práticas pedagógicas que não apenas "tolerem" a diferença, mas que promovam efetivamente a igualdade de direitos.

Nesse cenário, torna-se pertinente problematizar em que medida as políticas e os programas de formação continuada têm contribuído, de fato, para a implementação da educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo em que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e distintas iniciativas do Ministério da Educação, como programas de formação em serviço, sinalizam a importância de qualificar o trabalho docente, permanece o desafio de assegurar que tais ações incorporem de forma estruturante a perspectiva antirracista e intercultural, e não apenas como eixo complementar ou tema transversal secundário.

Assim, compreender o papel dessa formação torna-se essencial para avaliar seus efeitos na promoção da igualdade racial. Por isso, este artigo dedica-se a analisar esse processo, observando os desafios vividos pelos profissionais da educação na formação continuada voltada à educação antirracista. A problemática da pesquisa surgiu da reflexão de que a escola é um espaço de convivência e de transmissão de saberes que reflete as relações sociais: as interações entre os estudantes, os conteúdos ministrados e a forma como o currículo é organizado revelam, por vezes, marcas de discriminação que nem sempre são reconhecidas pelos próprios profissionais da educação.

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à valorização da diversidade, ainda se observam lacunas significativas na formação continuada de professores no que se refere à incorporação consistente da perspectiva antirracista. Muitos programas formativos permanecem pontuais, fragmentados ou pouco articulados ao projeto político-pedagógico das escolas, o que dificulta a consolidação de mudanças efetivas nas práticas de sala de aula. Desse modo, coloca-se a seguinte questão-problema que orienta este estudo: como as políticas e os programas de formação continuada têm contribuído (ou não) para a efetiva implementação da educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras, no sentido de transformar a cultura escolar e promover práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade racial?

Diante dessa questão, o objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições e os desafios da formação continuada de professores para a implementação da educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. O corpus foi composto pelos documentos legais e normativos federais que tratam da educação das relações étnico-raciais e da formação docente (Constituição Federal, LDB, Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, Resolução CNE/CP nº 1/2004, Plano Nacional de Implementação das DCNERER, PNE 2014–2024, BNCC e documentos do PARFOR e do ProBNCC) e por obras de autoras e autores de referência nos campos da educação antirracista, da interculturalidade e da formação docente, selecionadas por sua pertinência ao tema. O material foi analisado por meio das etapas de leitura exploratória, seletiva, crítica e interpretativa descritas por Salvador (1982), articulando as orientações legais às discussões teóricas. O artigo está organizado em quatro seções: esta introdução; os fundamentos teóricos e o marco legal da educação das relações étnico-raciais; a discussão sobre a formação continuada e as práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar; e as considerações finais.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Ao abordar as relações entre racismo, sexismo e poder, Sueli Carneiro (2011) contribui de forma decisiva para complexificar a compreensão da educação antirracista. Em seus estudos sobre branquitude e desigualdades raciais, a autora evidencia que a manutenção dos privilégios racialmente definidos depende, em grande medida, da invisibilização do lugar social da branquitude, isto é, da posição de vantagem ocupada pelos sujeitos brancos, tomada como norma e universal (Carneiro, 2005). Ao analisar, nessa mesma obra, a articulação entre dispositivo de racialidade, biopoder e epistemicídio, a autora mostra como a produção social da racialidade opera não apenas na distribuição desigual de recursos materiais, mas também na deslegitimação e eliminação de saberes, memórias e experiências de grupos racializados.

Transposta para o campo da educação, essa discussão revela que a escola pode ser um espaço de epistemicídio quando nega ou desqualifica os conhecimentos produzidos pelas populações negras e indígenas, bem como quando coloca seus estudantes apenas na posição de objeto de estudo, e não de sujeitos produtores de conhecimento. A formação docente, desse modo, precisa incluir a reflexão sobre branquitude, privilégios racialmente situados e

epistemicídio, para que os professores possam reconhecer-se como sujeitos implicados nas relações de poder e não apenas como mediadores neutros do conhecimento.

Entre as autoras e os autores que contribuem para fundamentar essa compreensão, Nilma Lino Gomes (2003) destaca que as relações étnico-raciais no Brasil são construídas historicamente e envolvem disputas identitárias relacionadas ao pertencimento e, principalmente, às representações. Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Sueli Carneiro e Vera Maria Candau são outras referências que abordam esse tema e ampliam o entendimento sobre a educação das relações étnico-raciais, evidenciando que a formação continuada deve ser estratégica para a construção de uma educação comprometida com a equidade racial.

2.1 Legislação e Políticas Públicas

A consolidação da educação das relações étnico-raciais na escola brasileira está profundamente vinculada ao arcabouço jurídico-legal construído a partir da redemocratização do país e, em especial, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna, ao tratar da educação nos artigos 205 a 214, define-a como direito de todos e dever do Estado e da família, orientado pelo pleno desenvolvimento da pessoa, pelo preparo para o exercício da cidadania e pela qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Entre os princípios do ensino, destaca-se a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I), que se soma a um dos objetivos fundamentais da República: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV). Esses dispositivos atribuem à política educacional um papel central na redução das desigualdades e na promoção da justiça social, abrindo caminho para que a temática étnico-racial deixe de ser entendida como questão periférica ou "identitária" e passe a constituir um eixo estruturante do direito à educação com qualidade social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) aprofunda e concretiza os princípios constitucionais no campo da educação. Ao definir os objetivos da educação básica, a LDB destaca a necessidade de desenvolvimento da capacidade de aprender, do fortalecimento dos vínculos de solidariedade e da formação para a cidadania (Brasil, 1996). No entanto, é com a alteração introduzida pela Lei nº 10.639/2003 que a temática das relações étnico-raciais passa a ser explicitamente incluída na legislação educacional. Essa lei acrescenta o artigo 26-A à LDB, tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira,

posteriormente ampliado para incluir também a história e a cultura indígenas pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2003, 2008). Ao inserir a obrigatoriedade desses conteúdos no currículo, a legislação reconhece a centralidade das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, interpela os sistemas de ensino e as escolas a reconfigurar seus projetos pedagógicos e a formação de seus profissionais.

No plano infralegal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, constituem um marco fundamental para orientar a ação das redes de ensino e das instituições formadoras. Essas Diretrizes, elaboradas a partir do Parecer CNE/CP nº 3/2004, definem princípios, objetivos e orientações pedagógicas para a implementação da Lei nº 10.639/2003, enfatizando a necessidade de revisão dos currículos, dos materiais didáticos, das práticas avaliativas e da gestão escolar (Brasil, 2004). No que se refere à formação docente, as Diretrizes afirmam explicitamente que tanto a formação inicial quanto a continuada devem incluir, de maneira sistemática, conteúdos e experiências voltadas à educação das relações étnico-raciais, de modo a capacitar professores e professoras para identificar, problematizar e enfrentar o racismo em suas múltiplas manifestações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais destacam, ainda, que a formação de professores deve contemplar, entre outros aspectos: o estudo da história da África e da diáspora africana; a compreensão crítica do racismo, da discriminação racial e de suas implicações na vida escolar; a valorização das identidades negras e indígenas; e a construção de práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial e o respeito à diversidade (Brasil, 2004). Essa normativa desloca a temática étnico-racial de um lugar meramente "conteudista" para um lugar ético-político, no qual o professor é chamado a se reconhecer como sujeito implicado nas relações étnico-raciais e corresponsável pela transformação da cultura escolar. Com isso, o desafio reside em transformar essas orientações em programas concretos de formação continuada, com condições de tempo, recursos e acompanhamento que favoreçam a reflexão crítica e a mudança de práticas.

Em 2009, o Ministério da Educação publicou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento que busca detalhar estratégias, responsabilidades e metas para a efetivação da legislação e das diretrizes em todo o território nacional (Brasil, 2009a). O Plano explicita a necessidade de articulação entre União, estados, municípios e instituições de educação superior, propondo ações em diferentes eixos, entre eles a formação inicial e continuada de professores. Entre as estratégias apontadas,

destacam-se a inclusão da temática étnico-racial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, a oferta de cursos de especialização e aperfeiçoamento voltados à educação das relações étnico-raciais, a produção e distribuição de materiais didáticos específicos e a criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) ressalta, ainda, a necessidade de contemplar a diversidade regional e a participação dos movimentos sociais negros e indígenas no processo de formação, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento e de práticas pedagógicas inovadoras. Apesar desse horizonte propositivo, pesquisa de abrangência nacional indica que a implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas diretrizes nas escolas ocorre de maneira irregular e complexa, com forte dependência da iniciativa de alguns sistemas de ensino e da mobilização de coletivos e instituições engajadas na pauta antirracista (Gomes; Jesus, 2013).

Outro marco importante no campo das políticas educacionais é o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014. O PNE estabelece metas e estratégias para a educação brasileira, incluindo a valorização dos profissionais da educação e a garantia de formação inicial e continuada para todos os docentes da educação básica (Brasil, 2014). Embora a temática das relações étnico-raciais não apareça como meta específica, diversas estratégias vinculadas às metas de formação, valorização e qualidade da educação abrem espaço para sua incorporação.

Em particular, as estratégias que tratam da necessidade de assegurar, nos processos formativos, conteúdos relacionados à diversidade, aos direitos humanos e à superação de todas as formas de discriminação constituem oportunidade para que a pauta da educação das relações étnico-raciais seja consolidada como dimensão obrigatória na formação docente. A efetividade dessa inserção, contudo, depende da interpretação que estados e municípios fazem do PNE em seus planos subnacionais e da prioridade atribuída à agenda antirracista nas políticas de formação continuada.

No âmbito das políticas e programas federais de formação de professores, algumas iniciativas merecem destaque por seu potencial de articulação com a temática étnico-racial. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado com o objetivo de garantir formação inicial em nível superior para docentes em exercício, sobretudo em regiões e redes com maior déficit de professores licenciados, constitui exemplo importante (Brasil, 2009b).

Embora o PARFOR não tenha sido concebido exclusivamente para a educação das relações étnico-raciais, a forma como os cursos de licenciatura são organizados e os projetos pedagógicos são estruturados pode favorecer – ou não – a incorporação sistemática da temática nos currículos e nas práticas formativas. Em muitos casos, a ausência de uma orientação nacional mais incisiva para a inclusão da perspectiva antirracista faz com que a presença do tema dependa da iniciativa de determinadas instituições de ensino superior e de grupos de docentes engajados.

Outro eixo de políticas que impacta a formação continuada é o conjunto de programas federais voltados à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre os quais se destaca o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC). Esse programa tem promovido ações de formação em serviço, elaboração de materiais pedagógicos e reorganização curricular em diferentes redes de ensino, buscando alinhar as práticas escolares às competências gerais e específicas previstas na BNCC (Brasil, 2017, 2018). A BNCC, por sua vez, explicita a necessidade de educar para o respeito à diversidade e para a superação de preconceitos e discriminações, reconhecendo a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Assim, as ações formativas articuladas ao ProBNCC constituem oportunidade relevante para a abordagem da educação das relações étnico-raciais na formação continuada. Contudo, observa-se que, em muitos contextos, a centralidade conferida à adequação burocrática de currículos e à aprendizagem de instrumentos de avaliação acaba deixando em segundo plano a discussão crítica sobre racismo, branquitude e desigualdades raciais, o que limita o potencial transformador dessas políticas.

Ao analisar o conjunto de leis, diretrizes e políticas mencionadas, é possível perceber um movimento de crescente reconhecimento formal da importância da educação das relações étnico-raciais e da formação docente para sua efetivação. A Constituição Federal de 1988, a LDB e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constroem a base jurídico-política que torna obrigatória a inserção da temática étnico-racial nos currículos da educação básica (Brasil, 1988, 1996, 2003, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Implementação das DCNERER detalham princípios e estratégias que, se efetivamente implementados, podem conduzir à transformação da cultura escolar, à revisão de materiais didáticos e à qualificação da formação docente (Brasil, 2004, 2009a). O PNE 2014–2024 e programas como o PARFOR e o ProBNCC, por sua vez, criam condições de financiamento, estruturas formativas e espaços institucionais que podem contribuir para que a educação antirracista se torne eixo transversal das políticas de formação de professores.

A existência desse robusto arcabouço normativo não elimina as tensões, contradições e lacunas presentes na implementação das políticas públicas. Estudos e relatos de experiências indicam que muitas redes de ensino ainda tratam a educação das relações étnico-raciais como tema periférico, restrito a projetos pontuais ou à atuação de alguns sujeitos mobilizados, sem que haja uma política sistemática de formação continuada alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (Gomes; Jesus, 2013). Em outros contextos, verifica-se a oferta de formações breves, desarticuladas do cotidiano escolar e pouco problematizadoras das estruturas de poder que sustentam o racismo, o que limita a possibilidade de mudanças consistentes nas práticas pedagógicas. Além disso, a descontinuidade de programas federais, a rotatividade de gestores, as restrições orçamentárias e as disputas em torno das políticas curriculares impactam diretamente a capacidade das redes de implementar, de modo consistente, a agenda da educação das relações étnico-raciais.

Desse modo, a análise da legislação e das políticas públicas revela um cenário ambivalente. De um lado, há um conjunto de marcos legais e normativos que reconhece a centralidade da temática étnico-racial, vincula-a ao direito à educação e estabelece a formação docente como eixo estratégico para a superação do racismo na escola. De outro, a materialização desses princípios enfrenta obstáculos de ordem política, institucional e cultural, que se expressam na forma como os programas de formação continuada são concebidos, financiados e desenvolvidos nas redes de ensino. É nesse entrecruzamento entre avanços normativos e limites práticos que se situa a problemática deste artigo: compreender em que medida as políticas e programas de formação continuada têm contribuído – ou não – para a efetiva implementação da educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras, oferecendo elementos para a construção de propostas formativas mais coerentes com o projeto de uma educação antirracista e intercultural.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A formação continuada ocupa um lugar fundamental quando se busca compreender como a educação das relações étnico-raciais se concretiza no dia a dia das escolas. Embora as leis e os documentos oficiais apontem para a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial, é no cotidiano escolar que essas orientações ganham forma ou se perdem. Por isso, pensar a formação continuada como um processo permanente,

conectado à realidade das escolas e construído coletivamente, é essencial para transformar os discursos em práticas.

Autores que estudam a formação docente, como Imbernón (2010), Nóvoa (1992) e Marcelo Garcia (1999), defendem que os processos formativos eficazes são aqueles que dialogam com a prática, valorizam a experiência dos professores e promovem a reflexão crítica.

Nessa perspectiva, é preciso criar espaços de estudo, de escuta e de diálogo em que os docentes possam expressar suas próprias concepções sobre raça e reconhecer as tensões presentes na escola. Para esses autores, os processos formativos precisam estar vinculados à cultura profissional da escola, valorizando os saberes da experiência, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica sobre a prática. Quando essa perspectiva é articulada à educação das relações étnico-raciais, conforme discutem Gomes, Munanga, Gonçalves e Silva, Carneiro e Candau, torna-se evidente que a formação continuada não pode apenas "informar" sobre a legislação ou oferecer alguns conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Ela precisa provocar deslocamentos nas formas de os professores compreenderem a raça e o racismo, a branquitude, a diversidade cultural e o próprio papel da escola na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades (Gomes, 2003, 2017; Munanga, 2004; Gonçalves e Silva, 2005, 2007; Carneiro, 2005, 2011; Candau, 2008). Assim, uma formação continuada comprometida com a perspectiva antirracista exige espaços de estudo sistemático, de problematização de situações vividas e de elaboração coletiva de práticas pedagógicas, em que os docentes se reconheçam como sujeitos implicados nas relações étnico-raciais e não apenas como "aplicadores" de conteúdos prescritos.

No dia a dia escolar, o racismo pode aparecer de diferentes formas: materiais didáticos que reforçam estereótipos, currículos centrados em visões eurocêntricas, brincadeiras que ofendem estudantes negros e indígenas, ou expectativas diferenciadas para alunos de acordo com seu pertencimento étnico-racial. Ao trazer essas situações para o espaço da formação, os professores conseguem compreender como o racismo atua de maneira estrutural e como suas práticas podem, consciente ou inconscientemente, reproduzir desigualdades. A formação continuada, nesse sentido, constitui um espaço de desnaturalização, em que os educadores têm a oportunidade de refletir sobre suas trajetórias e reavaliar o modo como se posicionam diante dessas relações.

De acordo com Gomes (2017), a formação para a educação das relações étnico-raciais implica um exercício de "desnaturalização" do racismo e da branquitude, no qual professores e professoras se veem desafiados a questionar representações internalizadas e a revisar sua própria trajetória escolar e profissional. Esse movimento não é simples, porque toca

em identidades, crenças e posições de privilégio. Nesse sentido, a formação continuada deve criar condições para que os docentes possam falar sobre suas experiências com a racialização, reconhecer o lugar que ocupam nas hierarquias raciais e elaborar novas formas de se relacionar com estudantes e colegas. Carneiro (2005), ao discutir o epistemicídio e a branquitude, evidencia que o sistema educacional historicamente desqualificou os saberes negros e indígenas, ao mesmo tempo em que universalizou a experiência branca como padrão. Inserir essa reflexão na formação continuada significa discutir, por exemplo, como as escolhas de textos, autores e exemplos em sala de aula podem invisibilizar ou valorizar determinados grupos, e como os professores podem reorganizar o currículo para romper com essa lógica excludente.

A perspectiva de interculturalidade crítica proposta por Candau (2008) também oferece importantes contribuições para pensar a formação continuada. Segundo a autora, uma abordagem intercultural que se limite à celebração da diversidade, por meio de atividades pontuais, tende a reforçar estereótipos e a não enfrentar as desigualdades. O desafio é construir práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre saberes em condições de maior horizontalidade, problematizando as relações de poder que atravessam os encontros entre diferentes grupos culturais. Para isso, a formação continuada precisa ir além de "sensibilizações" superficiais e favorecer a leitura crítica de situações concretas: como a escola lida com conflitos envolvendo racismo? Como reage quando famílias se opõem ao trabalho com determinadas temáticas? Como distribui tempos, espaços e oportunidades entre os estudantes? O exercício de analisar essas questões em grupo, à luz de referenciais teóricos e da legislação, contribui para que os professores compreendam a educação antirracista como responsabilidade coletiva da instituição, e não apenas como iniciativa individual de alguns sujeitos engajados.

Entretanto, os programas de formação continuada nem sempre conseguem concretizar esse horizonte. Em muitos sistemas de ensino, a formação oferecida aos docentes é marcada pela fragmentação, pela descontinuidade e por uma abordagem mais informativa do que formativa. São comuns encontros únicos ou breves ciclos de palestras sobre diversidade, racismo ou cultura afro-brasileira, muitas vezes desconectados do projeto político-pedagógico da escola e das condições de trabalho existentes. Nessas situações, os professores chegam a entrar em contato com a legislação ou com alguns conceitos, mas não dispõem de tempo e espaço para reelaborar suas práticas, discutir coletivamente estratégias e avaliar os efeitos de suas ações. Como apontam Imbernón (2010) e Nóvoa (1992), formações centradas na transmissão de conteúdos, conduzidas de forma verticalizada e sem relação com os problemas

vividos no cotidiano tendem a ter impacto limitado sobre as práticas docentes. Quando se trata da educação das relações étnico-raciais, esse modelo ainda pode gerar a sensação de que o tema foi "cumprido" por meio de uma atividade pontual, sem provocar alterações mais profundas na cultura escolar.

Além disso, os professores enfrentam desafios objetivos para transformar a formação recebida em práticas pedagógicas antirracistas: a sobrecarga de trabalho, as múltiplas turmas, a exigência de cumprimento de metas e resultados, a precarização das condições de ensino e a escassez de tempo para planejamento coletivo são fatores frequentemente mencionados pelos próprios docentes. Soma-se a isso a insuficiência de materiais didáticos que dialoguem com a perspectiva antirracista. Embora tenha havido avanços na produção de livros, paradidáticos e recursos voltados à história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda é comum o uso de materiais que reforçam visões estereotipadas ou que tratam a temática de forma periférica.

Em alguns contextos marcados por discursos conservadores, os professores também podem enfrentar certa resistência de colegas, gestores e famílias, que consideram a abordagem das relações étnico-raciais como "politização indevida" ou "doutrinação". Esses elementos revelam que a formação continuada precisa mobilizar não apenas conhecimentos e metodologias, mas também estratégias de enfrentamento a conflitos, de diálogo com a comunidade e de defesa do direito à educação antirracista como parte do direito à educação de qualidade. Apesar desses obstáculos, experiências de formação continuada desenvolvidas em escolas, redes e movimentos sociais demonstram que é possível construir práticas pedagógicas antirracistas a partir da articulação entre teoria e prática.

Grupos de estudo sobre autores negros e indígenas, projetos interdisciplinares que abordam a história da África e da diáspora, revisão coletiva do projeto político-pedagógico para incorporar a educação das relações étnico-raciais, parcerias com movimentos negros, coletivos periféricos, terreiros de religiões de matriz africana e organizações indígenas, entre outras iniciativas, têm se mostrado potentes na formação dos professores e na transformação do cotidiano escolar.

Nessas experiências, a formação continuada se realiza no próprio espaço do trabalho, ancorada em problemas mais concretos e organizada em processos mais longos, que combinam estudo, intervenção e avaliação. Ao refletirem sobre as práticas desenvolvidas, os professores conseguem identificar avanços, compreender limites e planejar novas estratégias, construindo, assim, um movimento contínuo de formação.

Por fim, é importante considerar que a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais só produzirá efeitos duradouros se for assumida como política de Estado e de sistema, e não apenas como iniciativa isolada. Isso significa que secretarias de educação, instituições formadoras e escolas precisam construir planos de formação que articulem os marcos legais, tais como a Constituição Federal, a LDB, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Implementação das DCNERER, aos fundamentos teóricos discutidos neste trabalho, garantindo condições objetivas para o desenvolvimento de processos formativos contínuos. Implica, também, instituir mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações formativas, de modo a verificar se elas têm contribuído para a revisão de currículos e materiais, para a redução de casos de discriminação, para o aumento do sentimento de pertencimento de estudantes negros e indígenas e para a consolidação de uma cultura escolar que repudie o racismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a formação continuada de professores ocupa um lugar decisivo para a efetivação da educação das relações étnico-raciais no cotidiano das escolas brasileiras. Partindo do reconhecimento de que o racismo se manifesta de forma estrutural e se materializa em diversas dimensões, torna-se evidente que a prática docente não é neutra. As escolhas realizadas no planejamento, na seleção de conteúdos, na condução das atividades e na interpretação dos comportamentos dos alunos estão profundamente marcadas pelas relações de poder que estruturam a sociedade. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de constituir apenas um complemento da prática educativa e passa a configurar condição indispensável para que os docentes revisem concepções, reconheçam desigualdades e desenvolvam práticas comprometidas com a equidade racial.

Ao reunir contribuições teóricas sobre educação antirracista, interculturalidade e formação docente, este trabalho demonstrou que a escola pode assumir tanto um papel de reprodução das desigualdades raciais quanto se constituir como espaço de resistência e enfrentamento ao racismo. Quando a formação docente se fundamenta em uma perspectiva antirracista, abre-se a possibilidade de problematizar o currículo monocultural, de combater a invisibilização de sujeitos negros e indígenas, de valorizar saberes historicamente marginalizados e de enfrentar mecanismos sutilmente discriminatórios que emergem nas práticas escolares. Isso implica deslocar a noção de “diversidade” de uma abordagem

superficial, baseada na tolerância, para compreendê-la como direito, reconhecimento e disputa por acesso a bens culturais e sociais.

A análise do marco legal e das políticas educacionais mostrou que, embora haja avanços significativos, a existência desses instrumentos não se traduz automaticamente em mudanças efetivas no cotidiano das escolas. Persistem lacunas relacionadas à forma como esses dispositivos são interpretados e apropriados por redes de ensino e instituições formadoras. Em muitos casos, a temática é tratada de maneira pontual, restrita a eventos isolados, sem se consolidar como princípio orientador dos programas de formação continuada, dos projetos político-pedagógicos e das práticas curriculares.

A análise da formação continuada no cotidiano das escolas também revelou desafios importantes, como a fragmentação das formações, a descontinuidade das políticas, a sobrecarga de trabalho docente, a falta de tempo para planejamento coletivo, a escassez de materiais didáticos adequados e as resistências presentes na comunidade escolar. Esses elementos demonstram que a formação voltada às relações étnico-raciais exige mais do que o simples oferecimento de conteúdos: requer condições institucionais que permitam estudo, reflexão, experimentação e avaliação contínua das práticas pedagógicas. Por outro lado, experiências consolidadas em escolas, redes e movimentos sociais evidenciam que processos formativos contínuos, contextualizados e construídos coletivamente podem gerar mudanças significativas, tanto nas práticas docentes quanto na cultura escolar.

As discussões realizadas permitem indicar alguns caminhos essenciais para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais a partir da formação continuada. É fundamental que os processos formativos estejam ancorados na realidade das escolas, tomando o cotidiano e suas contradições como ponto de partida para a problematização das situações vividas. Do mesmo modo, é necessário articular estudo teórico, análise crítica da prática e construção de intervenções concretas, evitando formações superficiais e descoladas do contexto. Além disso, as ações formativas precisam ser assumidas como política de sistema e não como iniciativas isoladas ou dependentes da atuação de poucos sujeitos mobilizados.

Por fim, as reflexões apresentadas reforçam que a educação das relações étnico-raciais não pode ser entendida como um tema acessório, mas como dimensão constitutiva do direito à educação. Investir na formação continuada de professores, fundamentada em perspectivas antirracistas e interculturais e articulada ao marco legal existente, significa apostar na construção de uma escola que reconheça, valorize e acolha a diversidade étnico-racial, constituindo um ambiente onde todos os estudantes possam aprender, pertencer e existir com

dignidade. Mais do que cumprir dispositivos legais, trata-se de assumir um projeto de sociedade que enfrente o racismo e afirme a diversidade como eixo fundamental da vida democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, DF: MEC, 2009b.

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, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 155-172.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

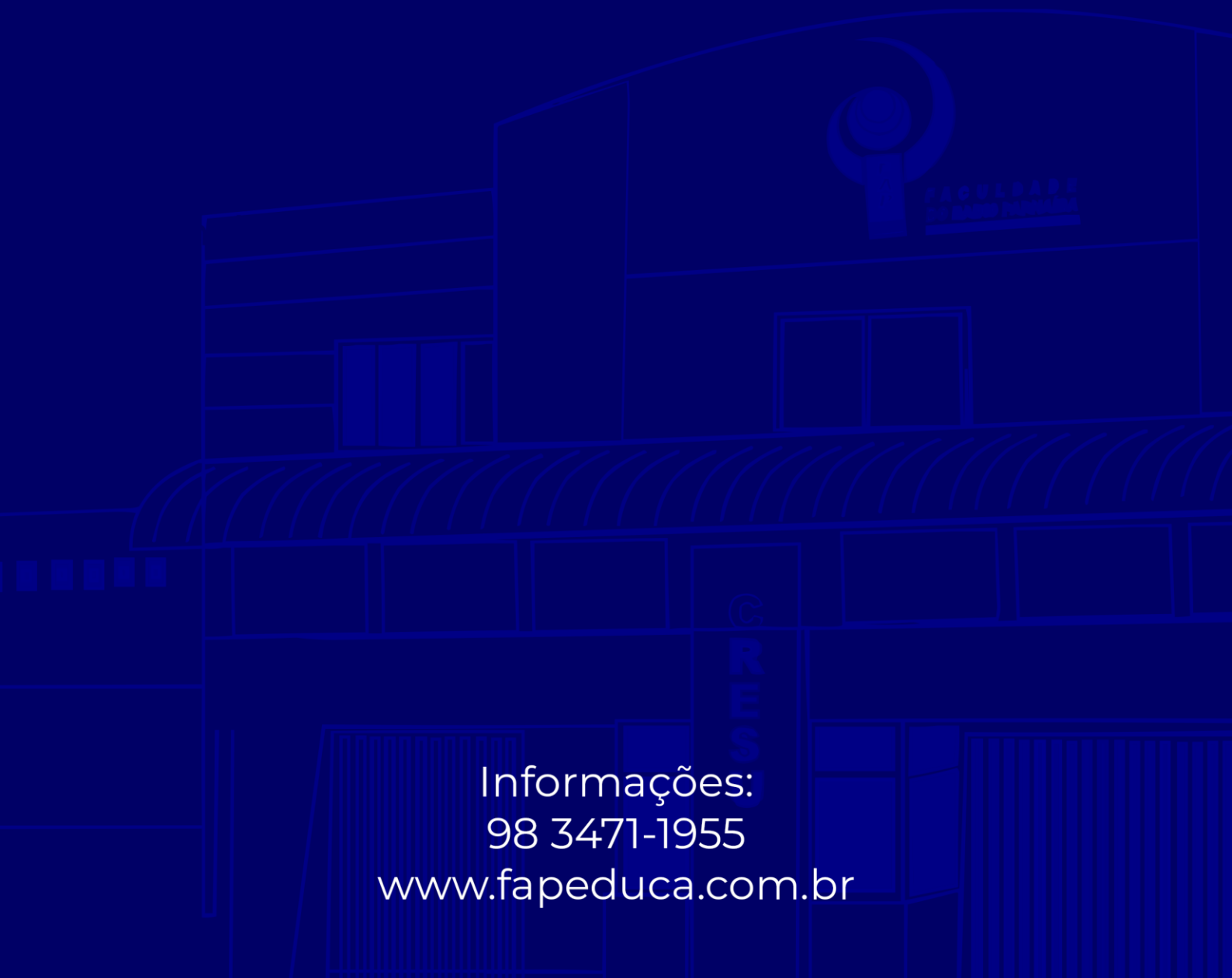
IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1982.



Informações:
98 3471-1955
www.fapeduca.com.br