


“Vamos bater mais a cabeça”: por mais práticas de leitura compartilhada em sala de aula

“Let's bang a little more”: for more shared reading practices in the classroom

“Rompámonos un poco más la cabeza”: por más prácticas de lectura compartida en el aula

Natália Uriarte Fauro¹
 0009-0006-9999-4798
Vaima Regina Alves Motta²
 0000-0002-3373-505

RESUMO: A presença de práticas de leitura em sala de aula ainda é um ponto central em discussões sobre o ensino de Literatura e a escola. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a dinamização de práticas de leitura literária em aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir de uma experiência vivenciada em um estágio supervisionado de ensino de Literatura em uma escola municipal da região central do Rio Grande do Sul. O plano de aulas apresentado e discutido organiza-se, metodologicamente, conforme o modelo de sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), as etapas para a formação do leitor competente (Braga; Silvestre, 2009) e a estratégia da leitura protocolada (Coscarelli, 1996). Discutimos a experiência de estágio e as possibilidades de trabalho com a leitura com base em Heath (1982), Bajour (2012) e Zilberman (1988). Temos como resultado a importância de práticas de leitura compartilhada em sala de aula para mobilizar estudantes do final do Ensino Fundamental em construções conjuntas de significados sobre o texto literário.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Ensino de Literatura; Leitura compartilhada.

ABSTRACT: The presence of reading practices in the classroom remains a central point in discussions about Literature teaching and schooling. This article aims to reflect about the implementation of literary reading practices in Portuguese classes in the final years of the Elementary School, based on an experience of supervised internship in Literature teaching at a school in the Rio Grande do Sul. The lesson plan presented and discussed is methodologically organized according to the didactic sequence model (Dolz; Noverraz;

¹ Graduanda da Licenciatura em Letras — Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: nataliaufauro@gmail.com

² Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui Mestrado em Educação e Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: vaimamotta@gmail.com

Schneuwly, 2004), the stages for formation of a competent reader (Braga; Silvestre, 2009) and the protocolized reading strategy (Coscarelli, 1996). The discussion about the supervised internship and the possibilities for working with reading is based on Heath (1982), Bajour (2012) and Zilberman (1988). The results show the importance of shared reading practices in the classroom to mobilize Elementary School students in joint constructions of meanings about the literary text.

KEYWORDS: Reading; Literature Teaching; Shared Reading.

RESUMEN: La presencia de prácticas de lectura en el aula sigue siendo un punto central en las discusiones acerca de la enseñanza de la Literatura y el papel de la escuela. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la dinamización de prácticas de lectura literaria en las clases de Portugués en los últimos años de la Enseñanza Básica, a partir de una experiencia vivida en prácticas supervisadas de Literatura en una escuela pública de la región central del Rio Grande do Sul. El plan de clase presentado y analizado se organiza metodológicamente según el modelo de secuencia didáctica (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), los pasos para la formación del lector competente (Braga; Silvestre, 2009) y la estrategia de lectura protocolizada (Coscarelli, 1996). Se discute la experiencia de práctica supervisada y las posibilidades de trabajo con la lectura a partir de los aportes de Heath (1982), Bajour (2012) y Zilberman (1988). Como resultado, se destaca la importancia de prácticas de lectura compartida en las clases para movilizar a los estudiantes de los últimos años de la Enseñanza Básica en construcciones colectivas de significados sobre el texto literario.

PALABRAS CLAVE: Lectura; Enseñanza de Literatura; Lectura compartida.

Introdução

Os debates sobre a formação de leitores e o papel da escola nesse processo ocupam um lugar já consolidado nas discussões que envolvem a relação entre leitura, educação e juventude (Zilberman, 1988). Apesar de ser uma problemática há muito discutida e investigada, há dados estatísticos sobre a leitura no Brasil (Brasil, 2025) e também experiências em sala de aula que apontam para a necessidade de mais reflexões sobre a presença da leitura no ambiente escolar. Nesse sentido, a discussão que propomos neste relato de experiência parte de uma articulação entre vivências na educação básica, levantamento de dados estatísticos e reflexões teóricas sobre a relação entre a escola e a leitura, com foco nas práticas de leitura em aulas de Língua Portuguesa para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quando refletimos sobre o lugar da leitura na educação básica, é válido pontuar que, após uma série de mudanças históricas no ensino de Português (Soares, 2004), o texto foi estabelecido como a unidade de trabalho e a leitura

passou a constituir um dos eixos das aulas de Língua Portuguesa (Brasil, 2018). Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “o **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71). Ao tratar do campo artístico-literário nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o documento normativo afirma que:

Está em jogo a **continuidade da formação do leitor literário**, com especial destaque para **o desenvolvimento da fruição**, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua **dimensão** humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, **garantir a formação de – um leitor-fruidor**, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138, grifo nosso).

Se o maior documento de caráter normativo a nível nacional ressalta a necessidade da continuidade da formação de leitor nas aulas de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, cabe um levantamento de dados estatísticos sobre a relação entre a leitura e a faixa etária correspondente a esta etapa da educação básica para observar a concretização (ou não) das metas normativas nos hábitos dos escolares. Tomamos como fonte para este levantamento os dados da última edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, um dos maiores levantamentos estatísticos sobre leitura no país, organizado pelo Instituto Pró-livro desde 2007. Nesta 6ª edição, a amostra contou com 5.504 entrevistas, realizadas em 208 municípios pertencentes a 21 unidades federativas e ao distrito federal (Instituto Pró-livro, 2025). Apresentamos um recorte dos resultados que comparam a relação com a leitura na faixa etária dos 11 aos 13 anos, que corresponde, de acordo com a legislação, ao 6º, 7º e 8º anos, com a faixa etária dos 14 aos 17 anos, equivalente ao 9º ano e ao Ensino Médio. Acreditamos que este recorte comparativo possa revelar impactos da transição dos primeiros anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental para o último ano e a inserção dos estudantes no Ensino Médio.

Primeiramente, é preciso indicar qual é a definição para “leitor” utilizada na

pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”: leitor é “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos 3 meses” (Brasil, 2025)³. Com base nesta concepção, os resultados da pesquisa indicam os percentuais de 81% de leitores na faixa dos 11-13 anos e 62% na casa dos 14-17 anos. Esta é uma queda de quase 20 pontos percentuais entre duas faixas etárias situadas em sequência, que configuram, regularmente, a transição para o 9º ano e para o ingresso no Ensino Médio. Ao observarmos os índices referentes à frequência de leitura de livros em geral por faixa etária, novamente encontramos a mesma queda: apesar do número de base que sabe ler e escrever crescer em quase 70% na passagem dos 11-13 anos aos 14-17 anos, o número de entrevistados que afirmaram não ler também aumentou de 48% para 54%. Na frequência de leitura de livros de literatura por vontade própria, há uma diferença ainda maior: enquanto 35% dos escolares de 11-13 anos afirmaram não ler, na faixa dos 14-17 anos este índice alcança 49% dos entrevistados. Essas estatísticas levam-nos à compreensão de que, na transição das idades escolares para o 9º ano e o Ensino Médio, há uma queda significativa no número de leitores e na presença do hábito da leitura.

Outras estatísticas relevantes para a discussão que propomos dizem respeito à relação entre leitura e sala de aula. Conforme o levantamento de dados da pesquisa, há uma queda histórica no índice geral que aponta a sala de aula como um lugar de leitura: em 2007, esse espaço foi sinalizado como um lugar de leitura por 35% dos entrevistados; em 2011, este percentual caiu para 33%; em 2015, para 25%; em 2019, alcançou 23%; e em 2024, chegou a 19% (Brasil, 2025). Quando observamos essa mesma questão apenas na base dos leitores, encontramos índices superiores, porém, novamente nos deparamos com uma queda nas faixas etárias analisadas: a sala de aula aparece como um lugar de leitura para 55% dos leitores na faixa dos 11-13 anos; já na casa dos 14-17 anos, este percentual cai para 47%.

Por fim, como último aspecto estatístico destacado para este início da

³ Acreditamos que esta concepção não engloba a diversidade das práticas de leitura na sociedade contemporânea; contudo, a dimensão nacional do levantamento de dados da pesquisa ainda faz com que, apesar das fragilidades conceituais, ele seja uma referência na medição dos índices de leitura no país.

reflexão, pontuamos a relação entre as idades escolares e o gosto pela leitura. Na casa dos 11-13 anos, 87% dos entrevistados afirmaram gostar da leitura; na faixa etária dos 14-17 anos, este índice caiu para 73%. Inversamente, ao observarmos os índices daqueles que não gostam de ler, o percentual de 13% da primeira faixa etária sobe para 27% no segundo grupo.

Esse levantamento de dados permite-nos chegar à constatação de que, ao mesmo tempo em que a sala de aula perde espaço como lugar de leitura na passagem dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, o número de leitores, os hábitos de leitura e o gosto pela leitura também decaem. Apesar da Base Nacional Comum Curricular defender a continuidade da formação do leitor tanto no que toca aos Anos Finais do Ensino Fundamental, como mencionado anteriormente, quanto na etapa do Ensino Médio — “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (Brasil, 2018, p. 503) —, as estatísticas sugerem que, na passagem de uma etapa à outra, o que está em jogo, de fato, é a perda de leitores. Com base nessa constatação, acreditamos que seja importante refletir sobre práticas de leitura em sala de aula nesses anos do ensino em que a leitura parece perder espaço na vida dos adolescentes.

Para tanto, relacionamos discussões teóricas com experiências pedagógicas vivenciadas “no chão da escola” que fizeram parte do estágio supervisionado em Literatura da Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A experiência pedagógica ocorreu no componente curricular de Língua Portuguesa numa turma de 9º ano de uma escola municipal da região central do Rio Grande do Sul, durante o primeiro semestre de 2025. Almejamos articular esta experiência com reflexões teóricas acerca da leitura para trazer possíveis respostas à pergunta norteadora deste trabalho: afinal, o que ainda falta para que a sala de aula seja um lugar-referência de leitura na vida dos estudantes do final do ensino fundamental?

A discussão proposta neste trabalho está organizada em cinco seções. Na próxima seção, aprofundamos a apresentação do contexto do estágio supervisionado em Literatura. Em seguida, apresentamos o projeto de estágio e discutimos a sua dinamização na turma-foco. Na quarta seção, articulamos uma

discussão acerca das práticas de leitura em sala de aula com base nos resultados obtidos no período de estágio e no aporte teórico ao qual nos vinculamos. Por fim, na última seção, propomos algumas considerações finais conforme as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho.

Estágio supervisionado em Literatura: algumas considerações

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o estágio supervisionado constitui um componente curricular obrigatório no qual os acadêmicos devem colocar em prática os conhecimentos linguísticos, literários e pedagógicos construídos durante a graduação. O documento elenca como objetivos do estágio:

- a. preparar o futuro licenciado que esteja frequentando regularmente os Cursos de Licenciatura em Letras da UFSM para a **prática profissional**;
- b. inserir o acadêmico nos diferentes contextos de sua futura profissão, viabilizando a **ação-reflexão-ação** sobre a **realidade educacional** na qual atuará;
- c. oferecer ao acadêmico oportunidades de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, em um **viés teórico-prático**, no ambiente de sua futura atuação profissional;
- d. contribuir para a **consciência crítica do acadêmico** sobre o papel do professor de línguas, a partir da integração entre universidade e comunidade educacional;
- e. oportunizar a integração dos **conhecimentos linguísticos, literários e pedagógicos** com as **demandas sociais**;
- f. viabilizar ao acadêmico o **gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional**, compreendendo sua formação como um **processo contínuo, autônomo e permanente** (UFSM, 2020, p. 9).

A formulação dos objetivos está intrinsecamente relacionada com as perspectivas teórico-metodológicas adotadas nos estágios do curso. Desse modo, a formação docente é encarada como um processo contínuo norteado pela ação-reflexão-ação (Schön, 2000), em que o educador observa e analisa a sua própria práxis para aprimorá-la e transformá-la nas ações futuras. Além disso, a metodologia dialética (Vasconcelos, 1992) e a concepção de linguagem como interação (Geraldi, c1984) norteiam a elaboração e a dinamização das práticas

pedagógicas, bem como direcionam o olhar dos licenciandos para a sala de aula⁴.

Ainda de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso, o terceiro estágio supervisionado destina-se ao ensino de Literatura na educação básica e é constituído tanto pelo estudo do contexto escolar (duração média de 6h/aula) quanto pela regência em sala de aula (duração média de 8h/aula). O estágio que originou as reflexões propostas neste trabalho foi realizado no primeiro semestre de 2025, em uma turma de 9º ano de uma escola pública da rede municipal da região central do Rio Grande do Sul. A escola situa-se em uma área próxima à universidade e atende cerca de duzentos estudantes.

O primeiro contato com a gestão escolar e a professora regente ocorreu no dia 20 de março de 2025, ao qual se sucedeu a tramitação dos documentos obrigatórios. Em seguida, o estudo do contexto foi realizado durante 6h/aula, entre 31 de março e 21 de abril. As semanas seguintes foram dedicadas à elaboração do projeto de regência, dinamizado em sala de aula de 05 a 20 de maio de 2025, ao longo de 11h/aula.

A turma-foco era formada por quinze estudantes na faixa etária de quatorze a quinze anos de idade. Durante as observações, realizadas tanto em aulas de Língua Portuguesa quanto em períodos de Informática Educativa, foi possível observar uma turma ora desinteressada, apática e silenciosa, ora engajada, ativa e participativa. Nas atividades de leitura conduzidas nas aulas de Português, o primeiro perfil da turma apareceu com mais frequência. Diante disso, a demanda principal que surgiu como fruto do estudo do contexto foi a tentativa de mitigar a apatia e o desinteresse dos estudantes perante as práticas de leitura literária em sala de aula.

Para além das observações empíricas, a aplicação de um questionário investigativo também constituiu-se como uma ferramenta importante para compreender o contato dos estudantes com a leitura, identificar lacunas e delimitar os objetivos do projeto. Com o intuito de tentar traçar um panorama sobre a trajetória de leitor dos discentes, relacionamos as respostas obtidas nas seguintes perguntas do questionário: “Você gosta de ler?”; “Quando você era criança, alguém lia para

⁴ Essas perspectivas acerca do processo de ensino e aprendizagem serão resgatadas nas seções seguintes para situar o projeto de regência e discutir os resultados das práticas em sala de aula.

você?”; e “Você se considera um bom leitor?”. Os dados apontaram para uma correspondência entre gostar de ler e ter ouvido histórias na infância, contadas por algum membro da família: a maior parte dos estudantes que respondeu afirmativamente à primeira pergunta também escreveu uma resposta afirmativa para a segunda. Estes alunos, que ainda na infância foram expostos por familiares a práticas de leitura, consideram-se bons leitores. Paralelamente, todos os alunos que não ouviram histórias também não gostam de ler atualmente.

Esta percepção sobre a relação entre experiências letradas no seio familiar e afinidade com a leitura após a infância já foi discutida na literatura dos Novos Estudos de Letramento, base do aporte teórico do projeto de estágio. Shirley Brice Heath, a partir de uma etnografia com três comunidades estadunidenses na década de 1980, observou que o contato com a leitura oportunizado dentro do ambiente familiar e comunitário ainda na infância influencia substancialmente na forma como as pessoas relacionam-se com os livros, principalmente dentro do espaço escolar (Heath, 1982). Desse modo, os microdados coletados no questionário investigativo do estágio correspondem às descrições etnográficas de Heath e possibilitam a compreensão de que o contato com a leitura é perpassado pelo contexto familiar, social e cultural em que se está inserido.

Considerando esta complexa natureza da formação de leitores, elaboramos o projeto de regência com o objetivo de proporcionar um espaço de leitura no qual estudantes com diferentes trajetórias, com afinidade ou não pela leitura, pudessem se inserir e participar. A próxima seção apresenta os aspectos principais do planejamento e discute a sua dinamização durante o período de regência.

Literatura no ensino básico: entre planejamento e prática

O planejamento das aulas do estágio teve como foco central a leitura literária atrelada a uma atividade de produção textual para que os alunos se enxergassem também no papel de autores e, dessa forma, tivessem a oportunidade de ampliar as suas experiências letradas e olhar para a leitura e a escrita como práticas sociais situadas. Nesse sentido, alinhamos o nosso planejamento com as competências

específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular:

(3) Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

(9) 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).

As etapas da ação pedagógica foram organizadas com base em objetivos atitudinais, conceituais e procedimentais, dos quais apresentamos apenas um recorte daqueles que melhor englobam os demais: 1) posicionar-se com curiosidade e interesse perante o texto literário; 2) valorizar a leitura literária como fonte de fruição estética e reflexão; 3) dialogar com os colegas e a professora sobre a experiência de leitura; 4) ampliar o repertório de leitura de obras literárias; 5) compreender o texto literário como resultado da interação entre obra e leitor; 6) defender a opinião sobre a obra literária a partir de inferências e interpretações possíveis com base no próprio texto; 7) produzir um conto com base nos conhecimentos mobilizados ao longo das aulas, nas experiências de leitura e no roteiro-base disponibilizado pela professora.

O projeto de regência teve como foco o gênero literário conto, compreendido como uma forma narrativa que representa um episódio singular e significativo sem almejar apresentar uma totalidade, mas sim um recorte (Soares, 2007), e que é marcada pela intensidade, condensação, economia verbal, rigor e relativa brevidade, cujo efeito estético é construído por meio da tensão (Pacheco, 1993). Devido à necessidade de atender aos conteúdos programáticos do sistema de ensino, o projeto teve como foco contos passíveis de serem enquadrados como narrativas policiais. Dentro desse recorte, o conto escolhido foi “Idos de Março”, do escritor brasileiro Luís Martins (2024).

A seleção do texto foi pautada em dois critérios: ter uma extensão que possibilite a leitura durante a aula; e ter uma complexidade linguística e narrativa

adequada à etapa escolar e acessível às trajetórias heterogêneas de leitura dos estudantes. No entanto, ao buscarmos leituras “acessíveis”, consideramos também a importância de leituras que desafiem os estudantes e desenvolvam a sua potencialidade como leitores atentos e críticos. Essa perspectiva dialética marcou a escolha do texto literário e culminou na seleção de “Idos de Março”.

Para organizar metodologicamente o trabalho com o texto literário em sala de aula, tomamos como base as três etapas para a formação de um leitor competente, conforme Braga e Silvestre (2009): a pré-leitura, que envolve a mobilização dos conhecimentos prévios e o preparo para a imersão no texto; a leitura-descoberta, que abarca o caminho da construção de sentidos sobre o texto; e a pós-leitura, focada na formação do leitor crítico, capaz de gerar o seu próprio discurso a partir do texto lido. A primeira etapa foi construída em diálogo com a ideia proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a inserção na esfera de atividade do gênero em questão. Já a segunda etapa foi materializada por meio da leitura protocolada (Coscarelli, 1996), uma estratégia da Psicolinguística que fomenta a mobilização dos processos inferenciais dos estudantes a partir de pausas estratégicas na leitura com o levantamento de inferências, hipóteses e projeções sobre o texto literário. Por fim, a terceira etapa foi estruturada em uma atividade de produção textual, organizada em procedimentos metodológicos, conforme Motta (2007), baseada em White e Arndt (1991). A síntese do planejamento de acordo com as etapas, os procedimentos e o tempo pode ser consultada no quadro a seguir.

Quadro 1 - Síntese do planejamento.

Etapa	Procedimentos	Detalhamento	Tempo
Pré-leitura	Inserção na esfera	Confecção de distintivos.	1h/aula
Ponte entre as etapas	Levantamento de hipóteses	Leitura do primeiro trecho e levantamento de hipóteses sobre o crime e a motivação do personagem.	
	Leitura-protocolada	Leitura oral do conto com pausas estratégicas e perguntas provocadoras.	1h/aula

Leitura-descoberta	Atividades sobre o texto	Atividades de compreensão, interpretação e análise.	1h/aula
	Atividades sobre o gênero	Atividades sobre os elementos do gênero conto.	1h/aula
Ponte entre as etapas	Geração de ideias	Construção de uma nuvem de palavras sobre narrativas policiais.	1h/aula
Pós-leitura	Focalização.	Apresentação dos critérios e das fichas de desafio.	
	Estruturação e 1ª versão.	Produção da 1ª versão do conto.	
	2ª versão.	Produção da 2ª versão do conto a partir do <i>feedback</i> .	1h/aula
	Socialização.	Roda de conversa sobre os contos.	1h/aula
Produção de um cartaz com os contos completos.		1h/aula	

Fonte: Os autores.

Para a inserção na esfera do gênero, foi proposta a confecção de distintivos policiais com papel E.V.A. e materiais de uso comum. Em seguida, com a classe organizada em círculo, realizou-se uma ponte entre a pré-leitura e a leitura-descoberta. Os estudantes receberam envelopes com o conto dividido em quatorze trechos, numerados como “Pista 01”, “Pista 02”, “Pista 03” até a “Pista 14”, e realizaram a leitura apenas da primeira pista, correspondente ao primeiro trecho do conto. Neste momento, os alunos foram questionados sobre qual crime o personagem em questão poderia ter cometido e com qual motivação, com base nos dados apresentados no texto. Eles anotaram as suas hipóteses em pequenos papéis coloridos, que foram guardados em uma caixa a ser aberta no final da leitura.

Continuamos a abertura das “pistas” por meio da leitura protocolada. Durante as pausas estratégicas, o engajamento da turma aumentou progressivamente: ao longo da leitura, mais estudantes começaram a expressar as suas impressões e hipóteses, de modo que se estabeleceu um verdadeiro diálogo entre os alunos, marcado por concordâncias e também refutações pautadas nas informações da

própria narrativa e nos conhecimentos prévios. Quando estávamos nos encaminhando para a leitura da última “pista” (trecho), um aluno disse “espera professora, vamos bater mais a cabeça primeiro” e, novamente, a turma iniciou uma breve discussão para tentar prever o desfecho da narrativa. Após a leitura do trecho final, a caixinha com as hipóteses dos estudantes foi reaberta para observar se as hipóteses apareceram na narrativa. Nesse momento, surgiram comentários de alunos empolgados por terem elaborado projeções certas e de outros indignados com o desenrolar da narrativa.

Por meio da leitura protocolada, foi possível perceber, na prática em sala de aula, as diferentes trajetórias de leitor dos estudantes de acordo com a forma como eles interagiram com o texto e com os outros participantes da leitura. Estas diferentes maneiras de participar de uma roda de leitura compartilhada mobilizadas pela turma corroboram a compreensão de que as formas de construir sentidos a partir de materiais textuais não são universais, mas sim situadas socialmente (Heath, 1986).

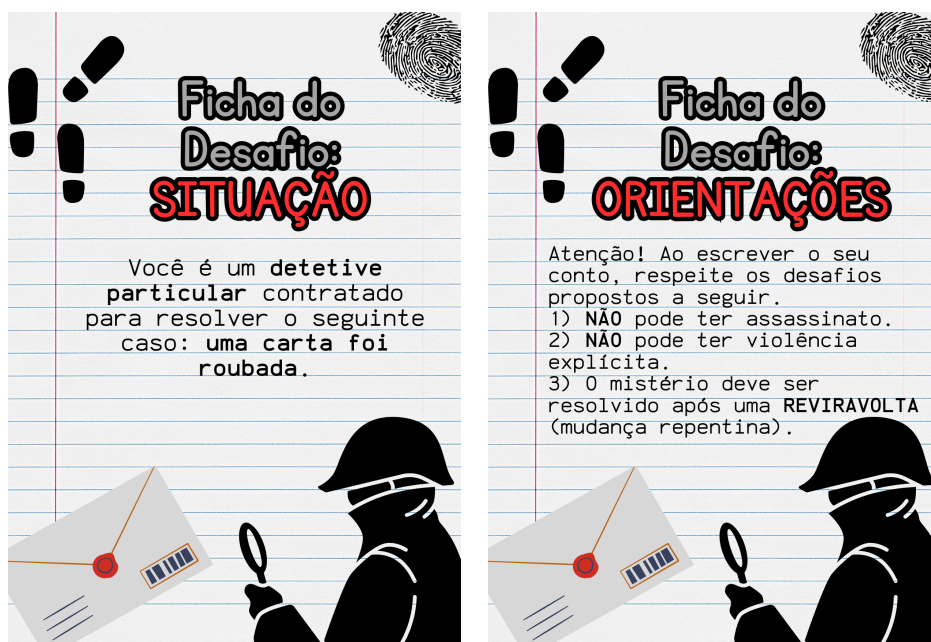
Ainda na etapa da leitura-descoberta, nas aulas destinadas ao trabalho mais minucioso com o texto literário por meio de questões de compreensão, interpretação e análise, a turma apresentou pouco engajamento, além de baixos índices de frequência. Esses dois elementos somados fizeram com que esta etapa do projeto ultrapassasse em uma hora/aula o previsto. Em contrapartida, na discussão coletiva sobre os elementos que costumam aparecer em narrativas policiais, a maior parte dos estudantes participou ativamente, mobilizando conhecimentos prévios a partir do conto lido e do consumo pessoal de séries e filmes.

Conforme o planejamento, na terceira etapa, os estudantes deveriam escrever, individualmente, um conto com base em uma situação e em orientações⁵ organizadas em fichas de desafio (figuras 1 e 2) e critérios avaliativos. Durante a apresentação da proposta, um aluno perguntou se era possível escrever em dupla.

⁵ Em todas as fichas de desafio, inserimos duas orientações: o conto não poderia ter assassinato nem violência explícita. Essas orientações justificam-se pelo contexto em que as atividades foram dinamizadas: casos de homicídios e feminicídios circulavam nos jornais e mídias naquele momento. Reconhecemos a importância e a necessidade da discussão desses temas em sala de aula, porém, devido a limitações de carga horária do estágio, não seria possível conduzir debates e trabalhar a representação da violência em narrativas com a profundidade que essa questão exige.

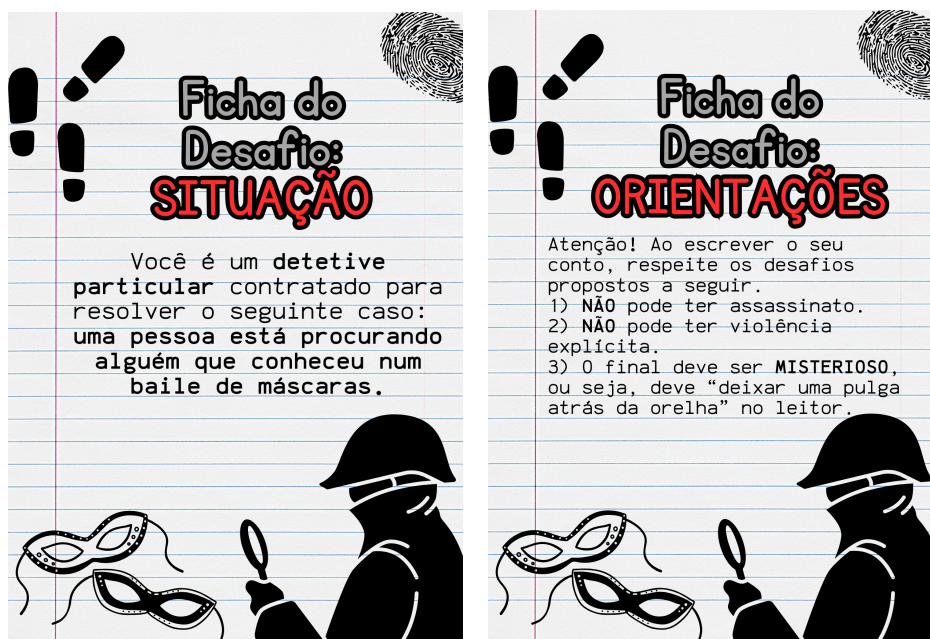
Esta “contraproposta” foi acolhida, em certa medida, e gerou uma alteração na atividade: como alguns alunos ficariam com as mesmas fichas de desafio, eles poderiam sentar juntos para discutir as suas ideias e, a partir da discussão, escrever os contos individualmente. O engajamento da turma aumentou ainda mais neste momento, e três estudantes organizaram a elaboração individual de três narrativas interligadas. Desse modo, a interação entre pares, inserida a partir da “contraproposta” do estudante, gerou uma alteração no planejamento que qualificou a produção textual.

Figuras 1 e 2 - Exemplos de uma ficha de desafio.



Fonte: Os autores..

Figuras 3 e 4 - Exemplos de uma ficha de desafio.



Fonte: Os autores.

Apesar dessa mobilização na produção da primeira versão, a infreqüência de certos alunos dificultou a dinamização desta última etapa da sequência didática. Para que a leitura e a escrita sejam de fato experienciadas no ambiente escolar, é necessário que crianças e jovens estejam na escola e mantenham uma freqüência regular, afinal, o processo de ensino e aprendizagem exige tempo. Com base em Vasconcelos (1992), compreendemos a construção do conhecimento como um processo dialético, constituído pela síncrese (mobilização ao conhecimento), análise (construção de novas significações) e síntese (sistematização e aplicação do conhecimento). Para alcançar essa metodologia dialética, que coloca o professor na posição de mediador e os estudantes no lugar de agentes, é preciso tempo em sala de aula e também freqüência por parte dos alunos.

Conforme o planejamento, a produção textual ocuparia 4h/aula. Porém, a maior parte da turma não conseguiu terminar nesse período, mesmo com a ampliação em 1h/aula; alguns devido à infreqüência, outros por dificuldades na ficcionalização e na estruturação textual. O planejado envolvia a produção da

primeira e da segunda versão — esta orientada por um *feedback* escrito — em sala de aula, seguida pela socialização e pela organização de um cartaz para a exposição dos textos. Entretanto, muitos entregaram apenas uma versão e/ou terminaram a escrita em casa, além de um número significativo de estudantes que entregou a produção após o prazo estabelecido. Diante disso, foi realizada a socialização dos contos entregues até a data estipulada, e a produção do cartaz tornou-se inviável. Porém, para que os textos ainda assim circulassem para além da sala de aula, organizamos um livreto encadernado com todos os contos para o acervo da biblioteca escolar.

Na amálgama de contos, apareceram narrativas que revelam diferentes graus de apropriação dos códigos escritos, da organização das vozes no discurso, da construção de personagens, do desencadeamento da trama, da relação entre o dito e o não-dito, e das habilidades de encarar orientações como caminhos e não muros. Tanto os estudantes que se consideraram bons leitores no questionário investigativo quanto aqueles que não se enquadraram dessa forma surpreenderam com as suas narrativas; nos dois grupos surgiram textos bem construídos e textos reveladores de lacunas educacionais.

Esta experiência pedagógica fomentou reflexões sobre a presença da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental por meio da leitura compartilhada. Discutimos essa questão na próxima seção.

O texto, a conversa e a leitura compartilhada em sala de aula

Nesta seção, resgatamos a pergunta provocadora do presente trabalho: o que ainda falta para que a sala de aula seja um lugar-referência de leitura na vida dos estudantes do final do ensino fundamental? Não almejamos elaborar uma resposta para uma problemática tão ampla e complexa como a presença da leitura em sala de aula; nosso objetivo é apresentar alguns caminhos para a reflexão. Nesse sentido, gostaríamos de propor, com base na experiência de estágio narrada na seção anterior, uma discussão sobre dois aspectos que consideramos fundamentais em

reflexões sobre a leitura literária em sala de aula: a escolha do texto e a natureza do momento de leitura.

Para tanto, é válido retomar o comentário de um estudante durante a leitura protocolada: “espera professora, vamos bater mais a cabeça primeiro”. Acreditamos que uma chave para compreender a presença da leitura em sala de aula possa ser encontrada neste comentário: é preciso proporcionar mais atividades de leitura compartilhada nas quais estudantes e professores possam “bater a cabeça” juntos, em outras palavras, possam ler, ouvir e conversar, transformando o momento de leitura em um momento de conversa.

Esta reflexão já foi desenvolvida pela professora e pesquisadora Cecília Bajour, que relacionou o ato de ler com o ato de escutar. Para ela, a mobilização da escuta atenta em rodas de leitura através de uma mediação que valorize a “levantada de cabeça” — uma retomada da ideia de Barthes (2004) — dos leitores pode levar à socialização e à construção conjunta dos significados. Dessa forma, será possível que os alunos se desenvolvam na “arte cotidiana de falar sobre os livros” (Bajour, 2012, p. 27). Do mesmo modo, é possível pensar que, quando o estudante pediu por mais tempo para “bater a cabeça”, o que estava nas entrelinhas era o desejo de “levantar a cabeça” coletivamente por mais tempo.

Para que a roda de leitura seja marcada pela “levantada de cabeça”, é preciso que o professor-mediador selecione leituras que fomentem reflexões e discussões, que mobilizem os participantes para a conversa. Quanto a isso, Bajour (2012, p. 27) afirma que “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” e, portanto, do ato compartilhado de ler.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos discutir, a partir da experiência de um estágio supervisionado em Literatura, as relações entre a leitura, a sala de aula e os estudantes, com foco nos anos de passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Defendemos a importância de práticas de leitura compartilhada que

transformem a sala de aula em uma roda de leitura na qual estudantes-leitores e professores-mediadores possam construir significados conjuntamente por meio da escuta e da conversa. A proposição de mais práticas de leitura compartilhada é apresentada, dessa forma, como uma possibilidade de ação pedagógica para situar a sala de aula como um lugar-referência de leitura na vida dos estudantes da faixa etária dos 13 aos 17 anos que, conforme dados de abrangência nacional, têm o seu contato com a leitura reduzido durante esta fase da vida.

A experiência do estágio leva-nos a pontuar, também, a pertinência da leitura protocolada como uma ferramenta metodológica que possibilita e desencadeia a “levantada de cabeça” dos estudantes. Por meio da construção conjunta de inferências e hipóteses, a sala de aula torna-se um tear de interpretações movido pelas vozes — e também pela escuta — de estudantes-leitores e professores-mediadores. Para que o tecido de interpretações seja costurado, é preciso tempo, espaço, diálogo e a consciência de que cada um terá a sua própria linha para tecer de acordo com as suas experiências, pois as formas de interagir e conversar sobre os textos não são universais. Cabe à escola ser um espaço de teares de leitura que proporcione e valorize o encontro de diferentes formas de ler.

Referências

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta em práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. F. B. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Editora Global, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Pró-Livro. *Retratos da leitura no Brasil*. 6. ed. São Paulo: IPL, 2025. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 23 ago 2025.

COSCARELLI, C. V. O ensino da literatura: uma perspectiva psicolinguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, Maceió, v. 19, p. 163-174, dez. 1996.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, c1984. p. 25-29.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, Cambridge, v. 11, n. 2, p. 49-76, 1982.

MARTINS, L. *Os idos de março*. [S. l.: s. d.], 2024. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/736884202/Os-Idos-de-Marco>. Acesso em: 23 ago. 2025.

MOTTA, V. R. *et al.* Process writing: interface leitura-escrita na sala de aula da Educação Básica. In: SOUZA, I. V. (org). *Leitura na Educação Básica: perspectivas e desafios*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 133-150.

PACHECO, C. *Criterios para una conceptualización del cuento*. Caracas: Monte Avila Editores, 1993.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, A. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, M. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura em Português*. Santa Maria: UFSM, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/projeto-pedagogico>. Acesso em: 23 ago. 2025.

VASCONCELOS, C. Metodologia dialética em sala de aula. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 83, p. 1-18, abr. 1992.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. London: Longman, 1991.

ZILBERMAN, R. Tempo de leitura. In: ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 112-114.

FAURO, N. Uriarte; MOTTA, V. R. A.
“Vamos bater mais a cabeça”: por mais práticas de leitura compartilhada em sala de aula

*Recebido em: 01 set. 2025.
Aprovado em: 24 nov. 2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: Lucas Mascetti Velho Dieguez
Revisor(a) de língua inglesa: Lucas Ricci Pereira de Andrade
Revisor(a) de língua espanhola: Beatriz Greci*

