

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE

**A CONTRIBUIÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR NO FORTALECIMENTO DAS
PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS**

**Bagé
2026**

RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE

**A CONTRIBUIÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR NO FORTALECIMENTO DAS
PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Línguas, nível Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Cardoso Medeiros

**Bagé
2026**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

A982c Aymone, Raquel Souza Alves

A contribuição do supervisor escolar no fortalecimento das
práticas de leitura nas escolas / Raquel Souza Alves Aymone.
111 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2026.

"Orientação: Vera Lúcia Cardoso Medeiros".

1. Leitura. 2. Supervisão Escolar. 3. Planejamento
Pedagógico. 4. Educação Básica. I. Título.

RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE

**A CONTRIBUIÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR NO FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS DE
LEITURA NAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 20 de março de 2026.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Cardoso Medeiros
Orientadora
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Veronice Camargo da Silva
(UERGS)

Prof. Dr. Adriano de Souza
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **VERA LUCIA CARDOSO MEDEIROS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/03/2026, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ADRIANO DE SOUZA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/03/2026, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Veronice Camargo da Silva, Usuário Externo**, em 13/04/2026, às 13:13, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1987540** e o código CRC **CB4D5255**.

Dedico esta dissertação aos meus pais (*in memoriam*), que, em sua simplicidade, transmitiram-me a crença no poder transformador da educação como instrumento de emancipação e libertação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pela força, pela proteção e pela possibilidade de recomeço após um período de desafios na área da saúde.

Expresso minha profunda gratidão à professora Vera Lúcia Cardoso Medeiros, pela orientação competente e sensível ao longo de todo o desenvolvimento desta pesquisa. Sua generosidade, paciência, escuta atenta e contribuições acadêmicas foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o meu crescimento intelectual.

Agradeço à Universidade Federal do Pampa e, de modo especial, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, por me oportunizar o ingresso e por ter sido um espaço de acolhimento, aprendizagem e reflexão.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões teóricas e metodológicas e pelas contribuições que enriqueceram minha formação acadêmica e fortaleceram o percurso desta pesquisa.

Registro meu agradecimento especial aos professores Adriano e Veronice, membros da banca examinadora, pelas leituras atentas, pelas contribuições e valiosas sugestões que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço às supervisoras pedagógicas participantes da pesquisa, pela disponibilidade, acolhimento e generosidade ao compartilharem suas experiências, saberes e práticas, tornando possível a realização deste estudo.

Aos colegas do curso de Mestrado, agradeço pela convivência, pelas trocas de conhecimentos, pelo apoio e incentivo nos momentos de desafio, que tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta dissertação, oferecendo apoio, compreensão e palavras de incentivo ao longo dessa trajetória.

“Nosso mundo se encontra cada vez mais globalizado e mais desigual ao mesmo tempo. No entanto, muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se.”

Teresa Colomer

RESUMO

Esta dissertação analisa a contribuição do supervisor escolar no fortalecimento das práticas de leitura nas escolas estaduais vinculadas à 13ª Coordenadoria Regional de Educação, no município de Bagé e região, no estado do Rio Grande do Sul. Fundamentada na concepção de leitura como prática social, cultural e formadora de sentido, a pesquisa articula as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho com aportes teóricos sobre formação do leitor e supervisão pedagógica. A investigação, de natureza qualitativa, descritiva e analítica, desenvolvida à luz dos pressupostos da pesquisa-ação, compreende o levantamento bibliográfico, a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro supervisoras pedagógicas atuantes em diferentes contextos escolares da rede estadual e a análise crítica da realidade investigada. Nesse percurso, analisam-se a atuação da supervisão pedagógica na implementação da leitura na escola, identificam-se as estratégias de incentivo à leitura adotadas nas instituições investigadas e reflete-se sobre o papel do supervisor escolar como suporte ao trabalho docente, especialmente no âmbito do planejamento pedagógico. A análise dos dados evidencia concepções de leitura, estratégias desenvolvidas nas escolas e desafios enfrentados pela supervisão, como a sobrecarga administrativa, a precariedade da infraestrutura e o impacto do imediatismo tecnológico. Os resultados indicam que, apesar dos desafios, a atuação do supervisor escolar na organização de espaços, tempos e ações pedagógicas constitui elemento decisivo para o fortalecimento das práticas de leitura como eixo formativo transversal. A partir desses resultados, elabora-se um Produto Pedagógico, configurado como um guia prático com checklists operacionais, destinado a apoiar a atuação do supervisor pedagógico na promoção da leitura articulada ao planejamento escolar, contribuindo para a consolidação de uma cultura leitora e para a formação de leitores críticos e autônomos.

Palavras-chave: Supervisão escolar; Leitura; Planejamento pedagógico; Educação básica.

RESUMEN

Esta disertación analiza la contribución del supervisor escolar al fortalecimiento de las prácticas de lectura en las escuelas públicas estatales vinculadas a la 13ª Coordinación Regional de Educación, en el municipio de Bagé y región, en el estado de Rio Grande do Sul, Brasil. Fundamentada en la concepción de la lectura como práctica social, cultural y generadora de sentido, la investigación articula las directrices de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, de la Base Nacional Común Curricular y del Referencial Curricular Gaúcho con aportes teóricos sobre la formación del lector y la supervisión pedagógica. La investigación, de naturaleza cualitativa, descriptiva y analítica, desarrollada a la luz de los presupuestos de la investigación-acción, comprende el levantamiento bibliográfico, la realización de entrevistas semiestructuradas con cuatro supervisoras pedagógicas que actúan en diferentes contextos escolares de la red estatal y el análisis crítico de la realidad investigada. En este recorrido, se analiza la actuación de la supervisión pedagógica en la implementación de la lectura en la escuela, se identifican las estrategias de incentivo a la lectura adoptadas en las instituciones investigadas y se reflexiona sobre el papel del supervisor escolar como apoyo al trabajo docente, especialmente en el ámbito de la planificación pedagógica. El análisis de los datos evidencia concepciones de lectura, estrategias desarrolladas en las escuelas y desafíos enfrentados por la supervisión, tales como la sobrecarga administrativa, la precariedad de la infraestructura y el impacto del inmediateismo tecnológico. Los resultados indican que, a pesar de los desafíos, la actuación del supervisor escolar en la organización de espacios, tiempos y acciones pedagógicas constituye un elemento decisivo para el fortalecimiento de las prácticas de lectura como eje formativo transversal. A partir de estos resultados, se elabora un Producto Pedagógico, configurado como una guía práctica con listas de verificación operativas, destinada a apoyar la actuación del supervisor pedagógico en la promoción de la lectura articulada a la planificación escolar, contribuyendo a la consolidación de una cultura lectora y a la formación de lectores críticos y autónomos.

Palabras clave: Supervisión escolar; Lectura; Planificación pedagógica; Educación básica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 O papel do supervisor escolar	17
2.2 Leitura e leitura literária.....	21
2.2.1 A leitura nos documentos oficiais da educação.....	21
2.2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB	22
2.2.1.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	23
2.2.1.3 Referencial Curricular Gaúcho – RCG.....	29
2.3 Concepções de leitura e estudos sobre sua importância na escola	31
3 METODOLOGIA	49
3.1 Campo da pesquisa e participantes.....	49
3.2 Procedimentos de coleta de dados.....	50
3.3 Procedimentos de análise dos dados.....	51
3.4 Fundamentação teórica	51
3.5 Produto Pedagógico.....	52
3.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	52
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	53
4.1 Roteiro de entrevista	53
4.1.1 Questão 1 – Formação acadêmica e experiência profissional	54
4.1.1.1 Supervisora 1 (S1)	54
4.1.1.2 Supervisora 2 (S2)	55
4.1.1.3 Supervisora 3 (S3)	56
4.1.1.4 Supervisora 4 (S4)	57
4.1.2 Questão 2 – Leitura na escola.....	57
4.1.2.1 Supervisora 1 (S1)	57
4.1.2.2 Supervisora 2 (S2)	59
4.1.2.3 Supervisora 3 (S3)	66
4.1.2.4 Supervisora 4 (S4)	71
4.1.3 Questão 3 - Planejamento escolar e papel do supervisor no estímulo à leitura	75
4.1.3.1 Supervisora 1 (S1)	75
4.1.3.2 Supervisora (S2)	79

4.1.3.3 Supervisora 3 (S3)	82
4.1.3.4 Supervisora 4 (S4)	83
4.3 Análise das entrevistas	85
5 PRODUTO PEDAGÓGICO.....	87
5.1 Etapas de aplicação.....	90
5.1.1 Etapa 1 – Diagnóstico da realidade escolar	90
5.1.2 Etapa 2 – Planejamento das ações de leitura	90
5.1.3 Etapa 3 – Mediação pedagógica e formação docente	91
5.1.4 Etapa 4 – Implementação das estratégias de promoção da leitura	91
5.1.5 Etapa 5 – Avaliação dos impactos das ações	92
5.1.6 Etapa 6 – Autoavaliação da prática da supervisão pedagógica	92
5.2 Avaliação do plano.....	93
5.3 Checklists operacionais para auxiliar o supervisor pedagógico na promoção da leitura.....	94
5.3.1 Checklist 1 – Diagnóstico inicial da leitura na escola	96
5.3.2 Checklist 2 – Inserção da leitura no planejamento escolar	96
5.3.3 Checklist 3 – Mediação e formação docente em leitura	97
5.3.4 Checklist 4 – Estratégias práticas de promoção da leitura	97
5.3.5 Checklist 5 – Avaliação dos impactos da promoção da leitura	98
5.3.6 Checklist 6 – Autoavaliação do supervisor pedagógico	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
7 REFERÊNCIAS	103
ANEXO	106
ANEXO A - PARECER CEP	107

1 INTRODUÇÃO

A trajetória profissional que percorri, da atuação como secretária escolar ao exercício do magistério nas áreas de Língua Portuguesa e Espanhol, passando pela assessoria pedagógica e, atualmente, pela supervisão pedagógica, permitiu observar, a partir de diferentes perspectivas, os desafios enfrentados pelas escolas na organização do trabalho docente e na implementação do planejamento pedagógico. A vivência prática evidenciou que a ausência de uma supervisão pedagógica atuante resulta, frequentemente, em desarticulação entre os professores, fragmentação do ensino, baixa participação em projetos institucionais e impactos negativos nos resultados de aprendizagem. Por outro lado, quando presente de forma articuladora e formativa, o supervisor escolar constitui-se como elo fundamental entre as diretrizes oficiais e a prática cotidiana em sala de aula.

No contexto específico da leitura, tema central deste estudo, percebe-se que, embora sua importância esteja amplamente reconhecida nos documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda existem desafios significativos para sua efetiva implementação como prática pedagógica constante e integrada às diferentes áreas do conhecimento. Conforme estabelece o Artigo 64 da LDB, o supervisor escolar possui formação para atuar como gestor pedagógico, desempenhando papel estratégico na promoção de ações que favoreçam o desenvolvimento de leitores no ambiente escolar.

Diante disso, a relevância desta pesquisa fundamenta-se na centralidade da leitura como prática formativa, transversal e indissociável da formação integral dos estudantes, conforme estabelecem a LDB, a BNCC e o RCG. Embora esses documentos reconheçam a leitura como direito e responsabilidade coletiva da escola, observa-se, no cotidiano escolar, uma lacuna significativa entre as orientações normativas e sua efetivação em práticas pedagógicas sistemáticas e significativas. Nesse contexto, esta pesquisa tem como tema a contribuição do supervisor escolar na promoção da leitura e justifica-se pela necessidade de compreender como a supervisão pedagógica pode fortalecer a cultura leitora nas instituições de ensino da 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no

município de Bagé, no estado do Rio Grande do Sul.

Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e analítica, uma vez que visa descrever e analisar a contribuição do supervisor escolar no fortalecimento das práticas de leitura como eixo formativo transversal, bem como compreender como essa atuação se materializa no cotidiano das escolas estaduais da 13ª CRE. A investigação busca identificar desafios e estratégias adotadas pelas supervisoras, articulando dados empíricos às diretrizes normativas e ao referencial teórico adotado.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a contribuição do supervisor escolar no fortalecimento das práticas de leitura nas escolas estaduais abrangidas pela 13ª CRE. Como objetivos específicos, busca-se analisar a atuação da supervisão pedagógica na implementação da leitura na escola; identificar as estratégias de incentivo à leitura já adotadas nas escolas selecionadas da região; e refletir sobre o papel do supervisor escolar como suporte ao trabalho docente.

A escolha das supervisoras entrevistadas na região da 13ª Coordenadoria Regional de Educação como campo empírico da pesquisa deu-se pela diversidade de realidades educacionais em que atuam, abrangendo contextos urbanos, rurais e de fronteira. Essa heterogeneidade torna o cenário relevante para compreender como as concepções de leitura são assumidas pelas supervisoras nos diferentes contextos e quais estratégias têm sido desenvolvidas para promovê-la, atendendo aos objetivos de compreender concepções e analisar práticas concretas de incentivo à leitura.

Além disso, a investigação dos desafios enfrentados pela supervisão escolar, como a precariedade de infraestrutura, a ausência de profissionais especializados, a sobrecarga de demandas administrativas e o impacto do imediatismo tecnológico, mostra-se imprescindível para identificar os fatores que interferem na efetivação das práticas leitoras. Ao mapear essas dificuldades, o estudo contribui para uma compreensão mais ampla das condições reais de trabalho da supervisão pedagógica, respondendo ao objetivo de identificar as condições estruturais, institucionais e pedagógicos presentes no cotidiano escolar.

A fundamentação teórica ancora-se na concepção de supervisão escolar como

prática reflexiva e mediadora (Alarcão, 2020; Libâneo, 2019), capaz de integrar as diferentes áreas do conhecimento em prol da formação de sujeitos críticos. O referencial teórico dialoga, ainda, com autores que discutem a leitura e o ensino da leitura, como Colomer (2007), Solé (1998), Zilberman (1996), Rezende (2012) e Geraldi (1984), que contribuem para a compreensão das estratégias de formação do leitor no contexto escolar.

Em relação à metodologia, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação, na medida em que não se limita à análise da realidade investigada, mas propõe uma intervenção pedagógica ancorada nos dados coletados. Essa abordagem mostra-se coerente com o objetivo de articular teoria e prática e com a finalidade formativa do estudo, especialmente no âmbito da formação de profissionais da educação.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de analisar a realidade investigada a partir da perspectiva dos sujeitos que nela atuam, valorizando suas experiências, interpretações e práticas profissionais, uma vez que busca compreender significados, concepções, práticas e desafios relacionados à atuação do supervisor escolar na promoção da leitura, considerando a complexidade dos contextos educacionais e das relações pedagógicas envolvidas.

A pesquisa desenvolveu-se em quatro etapas interdependentes: estudo bibliográfico e documental; investigação empírica, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas; análise dos dados obtidos nas entrevistas e elaboração do Produto Pedagógico, concebido como resultado da análise dos dados coletados e como proposta de intervenção pedagógica.

O estudo bibliográfico teve como finalidade subsidiar a compreensão da leitura como prática formativa, social e humanizadora, bem como aprofundar a discussão sobre o papel da supervisão escolar como articuladora do planejamento pedagógico e mediadora do trabalho docente. Paralelamente, realizou-se a análise documental da LDB, da BNCC e do RCG, atendendo ao objetivo de investigar como esses documentos concebem a leitura como responsabilidade coletiva da escola.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas de forma on-line, com quatro supervisoras pedagógicas da rede

estadual de ensino, atuantes em escolas da 13ª CRE, abrangendo os municípios de Bagé, Aceguá e Candiota, que contemplam contextos urbanos, rurais e de fronteira.

A análise dos dados, a partir das entrevistas realizadas no período de novembro de 2024 a março de 2025, permitiu compreender as concepções de leitura assumidas pelas supervisoras, identificar as estratégias desenvolvidas para sua promoção e mapear os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para garantir o anonimato das participantes, as supervisoras foram identificadas pela letra S, seguida de numeração de S1 a S4.

É a partir dessa investigação que se estrutura o Produto Pedagógico desta dissertação. Concebido como um guia prático e flexível, o produto nasce diretamente das experiências compartilhadas pelas supervisoras entrevistadas e das lacunas identificadas na pesquisa. Seu objetivo é apoiar a atuação do supervisor pedagógico na promoção da leitura como prática transversal, articulada ao planejamento escolar e alinhada às diretrizes da BNCC e do RCG, respeitando as singularidades de cada contexto educacional.

A dissertação está organizada em capítulos que conectam a teoria à realidade prática. **O capítulo 1** corresponde a esta Introdução, na qual se apresenta o tema, a justificativa, os objetivos e a delimitação do estudo. **O capítulo 2**, dedicado ao referencial teórico, discute a evolução histórica da supervisão escolar, a base legal (LDB, BNCC e RCG) que sustenta a leitura como eixo central do ensino e as contribuições de autores como Colomer (2007), Solé (1998), Zilberman (1996), Rezende (2012), Langlade (2012), Jouve (2013), Geraldi (1984), Medeiros (2021) e Cosson (2021). **O capítulo 3** apresenta a metodologia da pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa e os procedimentos de coleta e análise dos dados. **O capítulo 4, Apresentação e Análise das Entrevistas**, reúne as vozes das quatro supervisoras da 13ª CRE, evidenciando desafios, estratégias e práticas relacionadas à promoção da leitura no cotidiano escolar. Por fim, **o capítulo 5** apresenta o Produto Pedagógico, configurado como um material de apoio com estratégias práticas para que o supervisor possa articular a leitura de forma eficaz no contexto escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O papel do supervisor escolar

Para fundamentar a pesquisa sobre a contribuição do supervisor escolar para promover a prática da leitura na escola, foram realizados estudos sobre os documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e suas orientações quanto à leitura na educação básica, assim como foram examinadas obras de autores que refletem sobre a importância da leitura na escola e o papel do supervisor escolar no processo de ensino/aprendizagem. A fundamentação legal que baliza a atuação desse profissional está expressa no Artigo 64 da LDB, o qual estabelece que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

Nos documentos oficiais (LDB, BNCC e RCG), não há regulamentação sobre o papel do supervisor escolar, sua função é regulamentada pela formação exigida, que deve ser graduação em pedagogia e/ou pós-graduação em supervisão escolar com carga horária mínima de 360h. A exigência de formação pedagógica, portanto, compreende um conjunto de conhecimentos, que possibilitam dar suporte pedagógico ao trabalho docente. Teorias de Desenvolvimento e Aprendizagem, Gestão do Ensino e Aprendizagem e a Formação na escola, Gestão de Resultados: Políticas e Práticas de Avaliação e monitoramento, Aprendizagem em diferentes abordagens, são algumas das disciplinas que fazem parte do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Supervisão escolar.

A Secretaria de educação do estado do RS emitiu neste ano de 2025 um documento orientador para os supervisores escolares, que define suas atribuições e traz diretrizes para o trabalho, com o intuito de oferecer uma base para quem

exerce esta função, como indica o fragmento abaixo:

“A intenção aqui não é apresentar um material final e definitivo, mas sim oferecer uma base consistente que oriente as principais atribuições, projetos, ações e rotinas pedagógicas essenciais para a rede.” (SEDUC RS, 2025).

O título do capítulo ou seção 1 - **Supervisor Escolar: ponte, farol e articulador da rede de saberes da escola** - demonstra a importância deste profissional na rede estadual para o processo de ensino/aprendizagem. Neste documento constam as incumbências ou rotinas de trabalho, orientação sobre a distribuição dos horários e organização do trabalho pedagógico docente, gestão do planejamento para o desenvolvimento das habilidades definidas na BNCC, projetos interdisciplinares, temas integradores e competências socioemocionais, rubrica para leitura do planejamento de aulas, cronograma e modelo de planejamento. A carta de abertura traz o seguinte provérbio africano “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” (SEDUC RS, 2025), ressaltando com isso que é necessária a mobilização de todos para que o processo de educar tenha êxito, não só a participação como também o envolvimento e o compromisso em construir estratégias de ensino/aprendizagem.

“Ele nos lembra que educar não é um ato solitário, mas um processo coletivo, que exige a união de esforços entre diferentes atores, espaços e dinâmicas. Essa sabedoria ancestral dialoga com os desafios contemporâneos que enfrentamos enquanto rede de ensino.” (SEDUC RS, 2025).

O documento pretende articular de forma organizada as diretrizes e estratégias da Secretaria de Educação ao trabalho docente em sala de aula e busca assegurar que as práticas pedagógicas estejam alinhadas para um mesmo objetivo: a aprendizagem dos alunos. Estratégias como, por exemplo, novas metodologias de ensino. Este documento especifica as atribuições do supervisor como o responsável pela implementação do currículo na escola, pelo acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, análise detalhada em colaboração com os professores, que será a base para avaliar se o planejamento deve ser mantido ou modificado.

A fundamentação teórica para a pesquisa sobre o papel dos supervisores escolares no estímulo à prática da leitura na escola baseou-se inicialmente na leitura de artigos sobre o papel do supervisor escolar, que comprovou, através de diversos estudos, a importância de sua atuação no processo de ensino/aprendizagem. Descrevo a seguir os estudos considerados de maior relevância, que ajudam a compreender e esclarecer o papel desse profissional na escola e sua relevância no processo de ensino como promotor de atualizações, formações, e de apoio e assessoramento aos docentes, com ações significativas para o processo de ensino/aprendizagem.

Almada e Leite (2018) descrevem o supervisor como articulador entre o trabalho docente e o processo de ensino/aprendizagem, como apoio e assessoramento ao professor, no planejamento, acompanhamento do ensino/aprendizagem e avaliação dos resultados, na perspectiva de garantir a continuidade da ação educativa. Os autores refletem sobre as mudanças históricas das atribuições do supervisor escolar ocorridas no decorrer do tempo, de profissional de caráter controlador, inspetor da Reforma Francisco Campos, especialista do regime ditatorial da Lei nº 5692/71, até o pedagogo da atual LDB.

Da mesma forma, Pedras e Seabra (2016) apontam o supervisor como o profissional escolar que tem a incumbência de apoiar, organizar e ajustar metodologias e estratégias de ensino e orientar os professores para que ajustem suas práticas letivas às necessidades educativas. O supervisor colabora com o trabalho docente através da orientação e análise das práticas pedagógicas realizadas que deverão repercutir no sucesso dos discentes. O estudo explora os conceitos de supervisão e de colaboração, avançando para uma análise das relações entre os conceitos, especificamente apontando subsídios sobre a supervisão colaborativa e sobre a supervisão das relações de colaboração.

Por outro lado, Gimenes e Martins (2010) mostram que ainda predomina a visão do supervisor como fiscalizador e não como suporte e apoio pedagógico, confirmando a hipótese de que o supervisor escolar atualmente desempenha funções burocráticas, deixando à margem o seu papel de apoio pedagógico junto a sua equipe de professores na escola. Costa (2021) faz uma reflexão sobre o papel do supervisor como articulador do ensino-aprendizagem e sobre como a

desvalorização deste trabalho pedagógico remete a situações vivenciadas no dia a dia escolar como falta de apoio, ausência de motivação e formação continuada em serviço. O texto conclui que, quando a supervisão escolar subsidia a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, ela colabora e orienta os docentes a alcançarem os objetivos da educação.

Na mesma perspectiva dos estudos anteriores, Soares e Da Silva (2015) abordam os papéis para os quais o supervisor deve estar preparado e traz uma reflexão sobre a importância dos momentos de estudos e reflexões teóricas sobre o que se faz em educação básica. Analisa que a prática da supervisão se pauta por ações que prezam pela organização e pela racionalidade, em detrimento do principal atributo que é o lugar de agente mobilizador de mudanças e de transformação no trabalho coletivo da escola.

A desvalorização do papel do supervisor escolar como participante da ação educativa é destacada por Carlos e Lodi (2012), que abordam a importância da relação entre supervisor e o corpo docente, mas reforça que a visão que prevalece é a de um fiscalizador e não de um cooperador dos docentes.

Souza et al. (2017) discute a relevância do supervisor como articulador de um processo educativo democrático e transformador. A função do supervisor é descrita como a de aliar todos os sujeitos do espaço escolar. Ele deve combater o individualismo docente que, segundo Fullan e Hargreaves (2003), gera atitudes defensivas e competitividade. O supervisor é o profissional que deve deter as capacidades de olhar, ouvir, falar e cuidar, garantindo que o planejamento seja resultado, de fato, de um esforço coletivo e não uma imposição burocrática. Fala ainda sobre a importância do espaço escolar. Citando Escolano (1998), o texto defende que os edifícios e salas não são neutros, mas construções sociais que condicionam a aprendizagem. Inspirado em Paulo Freire, define Planejamento como Práxis de Transformação. O artigo conclui que planejar é antecipar a ação para transformar o mundo, e defende que o supervisor é figura central nos espaços de discussão. A sua atuação deve ser pautada pelo conhecimento científico aliado ao saber popular (alunos, comunidade) e à afetividade, garantindo que a escola cumpra a sua função social de formar cidadãos críticos e sujeitos da sua própria história.

Leal e Henning (2010), propõe uma análise crítica e provocadora sobre a

função do supervisor escolar, utilizando como principal referencial teórico o pensamento de Michel Foucault. As autoras questionam a forma como a história da supervisão é tradicionalmente contada: uma evolução de uma fase autoritária/fiscalizadora para uma fase democrática/colaborativa. Mas, embora a linguagem tenha mudado para termos mais suaves (parceria, apoio, mediação), a função reguladora e o controle sobre o corpo docente permanecem ativos. Ao usar termos como formação continuada, assistência e parceria, o supervisor continua a guiar a ação do professor, estabelecendo verdades sobre como se deve ensinar. As autoras argumentam que essa regulação é necessária para manter a produtividade da escola

No entanto, o texto não coloca o supervisor como um vilão, ele regula porque é essa a função que lhe é designada pelo sistema para manter a ordem e a eficiência das instituições de ensino. O artigo conclui que, apesar das mudanças terminológicas ao longo das décadas, a base da supervisão escolar mantém-se a mesma: a necessidade de conduzir a conduta do outro, pois o poder e a regulação são inerentes a esta função, independentemente da roupagem democrática que ela assume na atualidade.

É fundamental integrar a visão prática do supervisor como agente de transformação à análise crítica de que ele atua, inerentemente, como um regulador da conduta escolar. Mas, embora as pesquisas acadêmicas ainda apontem a persistência de uma imagem fiscalizadora e arcaica desse profissional, herança de um solo epistêmico voltado à disciplina, a prática efetiva da supervisão deve focar na orientação e colaboração direta com o corpo docente. Ao atuar na sugestão de metodologias, na construção de estratégias conjuntas e no incentivo constante às práticas pedagógicas, o supervisor substitui modelos do passado por uma atuação mobilizadora. Contudo, consolidar-se plenamente nesse espaço de colaborador e incentivador do trabalho coletivo permanece como o grande desafio contemporâneo.

2.2 Leitura e leitura literária

2.2.1 A leitura nos documentos oficiais da educação

Nessa seção, apresentamos como a leitura é abordada nos documentos

oficiais: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

2.2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

A LDB, aprovada em 1996, define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, da educação infantil ao ensino superior, como lemos em seu artigo 4º, inciso XI, que aborda o dever do Estado e suas garantias quanto à educação escolar pública: a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.

O artigo 22 define como finalidades da Educação Básica o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, acrescido de parágrafo único que determina como objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores.

Em síntese, a leitura, na LDB, aparece em dois momentos, nos artigos 4º e 22, definindo a alfabetização plena e capacitação para leitura como indispensáveis à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando, e a formação de leitores como objetivo precípuo da educação.

2.2.1.2 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica no Brasil, em todas as etapas e modalidades, define os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação escolar visando a sua formação integral. É o documento que baliza a qualidade da educação, garantindo aos alunos o direito a aprender e se desenvolver plenamente como cidadãos. A leitura é um dos componentes fundamentais da BNCC, como essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Está inserida de forma transversal nas grandes áreas do conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, e em várias disciplinas. Ela é abordada não apenas como decodificação de texto, mas como uma prática que envolve compreensão, interpretação crítica, análise e produção de diferentes gêneros textuais.

Além disso, a BNCC destaca a importância de desenvolver nos estudantes o hábito da leitura como fonte de conhecimento, ampliação do repertório cultural e formação de cidadãos críticos e reflexivos. Isso inclui o incentivo à leitura de diferentes tipos de textos, como literários, científicos, jornalísticos, digitais, entre outros, e está presente em todo o currículo escolar como uma competência essencial para a educação integral dos alunos.

Na Educação Infantil, início e fundamento do processo educacional, a organização curricular assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento - conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se -, estabelecidos em cinco campos de experiências (o eu, o outros e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, oralidade e escrita, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Dentre as situações estruturadas de aprendizagem com intenção educativa, faz parte conviver com livros e escutar histórias.

A leitura também está presente no campo oralidade e escrita, que define a contação de histórias aos alunos como uma atividade capaz de desenvolver a oralidade

[...]pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita (Brasil, 2018, p. 38).

Através da escuta de textos e da observação dos diversos textos circulantes nos contextos familiar, comunitário e escolar, a criança vai reconhecendo os diferentes gêneros e usos sociais da escrita. Sobretudo pela literatura infantil, incentiva-se o gosto pela leitura, estimula-se a imaginação, amplia-se o conhecimento de mundo. A leitura de histórias realizada pelo professor propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manuseio e utilização dos livros.

Para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a BNCC apresenta a síntese das aprendizagens esperadas para cada campo de experiências, visando a continuidade do processo de aprendizagem que deverá ser aprofundado no Ensino Fundamental. No campo oralidade e escrita, os objetivos são estes:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (Brasil, 2018, p. 51).

Por sua vez, no Ensino Fundamental anos iniciais, a Base faz uma articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, valorizando situações lúdicas de aprendizagem, e prevê uma progressiva sistematização dessas aprendizagens, visando ao desenvolvimento de novos conhecimentos. Nessa etapa, as crianças vivem mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, entre elas, os usos sociais da escrita que permitem sua

participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens na escola e para além dela. Enfatiza a diversidade de práticas de linguagem, com foco na alfabetização, nos primeiros anos, e na ampliação do letramento e acesso à cultura ao longo dessa etapa.

A transição entre as duas etapas do Ensino Fundamental (EF) é pensada de forma a garantir percurso contínuo de aprendizagens. Nos anos finais do EF, busca-se o aprofundamento de conhecimentos com o desafio de aproximar múltiplos saberes, fortalecer a autonomia dos estudantes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com conhecimentos e fontes de informações diversas. Além disso, visa ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a todas as áreas, expandindo seus conhecimentos.

No componente Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, o objetivo é garantir o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, visto que é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (Brasil, 2018, p. 65)

O componente está dividido em 5 eixos organizadores ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos - sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão - , textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). O eixo Leitura compreende as práticas de interação texto-leitor com os mais variados textos, desde textos literários a discussões e debates sobre temas relevantes. A Leitura, na BNCC, é tomada em um sentido amplo, também como a leitura de imagens ou vídeos.

As habilidades são desenvolvidas por meio da leitura de textos que fazem parte do contexto das atividades humanas e não de forma genérica e

descontextualizada, incluindo também as práticas discursivas, “com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas” (Brasil, 2018, p. 80).

Ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o nível de complexidade das atividades de leitura aumenta progressivamente, possibilitando “uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura” (Brasil, 2018, p. 75).

No Ensino Médio, intensifica-se a busca por experiências que favoreçam a preparação básica para o trabalho e a cidadania, no sentido de desenvolver competências que possibilitem aos estudantes se inserirem no mundo do trabalho, viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, se aperfeiçoando e com meios para se adaptar a um mundo cada vez mais complexo e imprevisível. A escola deve se estruturar de modo a garantir as aprendizagens necessárias para esses fins, como, por exemplo, proporcionando conhecimento contextualizado e condições que possibilitem o desenvolvimento integral do aluno. É finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, o que reitera a importância da prática da leitura na escola por ser essencial à formação humana. Especialmente a leitura literária, que será abordada mais adiante, mencionada, na Base, no campo artístico literário, como fonte de reflexão e autoconhecimento, bem mais que objeto de conhecimento e instrumento para adquirir novas aprendizagens.

No Ensino Médio, etapa da vida caracterizada por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, participação na vida pública e produção cultural, a BNCC procura garantir a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios que constituem a vida social em diferentes culturas, para proporcionar aos estudantes atividades culturais e acadêmicas que possibilitem a ampliação de horizontes - para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), centro da educação escolar -, abre-se espaço para a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos que constituem as novas práticas sociais de linguagem. Sem apagar o compromisso da escola com os letramentos locais e com os valorizados, busca garantir que os jovens se identifiquem nas práticas culturais, valorizando as práticas locais, e garantindo o direito de acesso às

práticas dos letramentos valorizados.

A área de linguagens tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as diferentes linguagens - artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) nos seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Considerando a valorização das diferentes linguagens, divide-se em cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico. Essa forma de organização da área permite o trabalho interdisciplinar na forma de laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc. No componente Língua Portuguesa, no Ensino Médio, as habilidades são organizadas por campos de atuação social sem definição de séries. Os cinco campos (campo da vida pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo artístico) devem proporcionar práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, e o desenvolvimento de habilidades específicas para cada campo.

Dentre as habilidades descritas para cada campo, cito algumas que demonstram a leitura na formação do aluno como instrumento de aprendizagem e de extrema relevância para o desenvolvimento do senso crítico para a cidadania. No campo de atuação na vida pública, recomenda-se o desenvolvimento da habilidade de analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a possibilitar a participação no debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas (EM13LP23), e a habilidade de relacionar textos e documentos legais e normativos que envolvam a definição de direitos e deveres aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar sua compreensão (EM13LP26).

No campo das práticas de estudo e pesquisa, todas as habilidades têm a leitura como centro no sentido de instrumento de aprendizagem. Cito a primeira delas por sua abrangência: “Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos

e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão (EM13LP28)” (Brasil, 2018, p. 519).

No campo artístico literário, a BNCC aborda especificamente a formação do leitor literário, como demonstra o fragmento abaixo:

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 afirmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 140).

De acordo com o trecho transcrito, entende-se que a leitura, neste campo, envolve explorar e compreender obras literárias de diferentes gêneros e estilos, além de apreciar e interpretar manifestações artísticas que dialogam com a literatura, como o teatro, a música, o cinema e as artes visuais, abrangendo uma variedade de práticas e habilidades que são essenciais para uma formação cultural e crítica do aluno.

Em síntese, a BNCC procura dar conta da abrangência da leitura na vida humana, tratar todas as suas complexidades, estando presente em diferentes campos, áreas e aplicações, abordando as diversas concepções de leitura e dedicando a esta habilidade um espaço especial por tratar-se de habilidade essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do ser humano.

2.2.1.3 Referencial Curricular Gaúcho

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) é o documento norteador dos currículos nas escolas gaúchas desde 2019, traz orientações pedagógicas específicas para o estado do Rio Grande do Sul e visa guiar as práticas educativas nas escolas estaduais. Ele se baseia na BNCC, porém adapta suas diretrizes para contemplar as especificidades culturais, históricas e sociais do estado gaúcho. A leitura desse documento proporciona aos educadores e gestores escolares uma base para planejar suas práticas pedagógicas de acordo com as diretrizes estabelecidas, promovendo uma educação mais alinhada com as realidades e necessidades locais dos alunos gaúchos.

Na área de Linguagens, articula o Ensino Fundamental ao Médio, como um processo contínuo de aprendizagem, integrando os diferentes componentes da área e viabilizando o pleno desenvolvimento das competências. Os itinerários formativos vinculados às áreas têm como objetivo desenvolver habilidades e competências próprias da cultura local dos estudantes. Visando ao protagonismo juvenil, à ampliação da autonomia e à autoria nas práticas de diferentes linguagens de jovens de contextos socioculturais diversos, participação em manifestações artísticas e culturais e uso criativo das mídias, no Ensino Médio, é proposto um currículo para a área de linguagens que prepare para o mundo do trabalho e para as questões sociais contemporâneas.

Define o trabalho do componente Língua Portuguesa tendo o texto como centro, trazendo a leitura como prática que possibilita o despertar da imaginação, como deleite, diversão e com o poder de ampliar os horizontes. Assim define que o estímulo à formação de um leitor crítico e consciente deve se dar desde os anos iniciais até o Ensino Médio:

logo, as práticas leitoras introduzidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, continuadas no decorrer do Ensino Fundamental, devem ser instigadas, incentivadas e inquiridas ao longo do Ensino Médio, práticas que certamente serão estendidas para a vida desses estudantes (Rio Grande do Sul, 2018, p. 145).

O Ensino de literatura é citado como ensino de leitura “para além do estudo dos períodos” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 146), vindo ao encontro da perspectiva de que aulas de literatura devem ser o espaço onde ocorre a leitura efetiva de obras e não características dos períodos literários ou história da literatura, pois a leitura possibilita relacionar informações e transformá-las em conhecimentos que irão influenciar na formação do jovem leitor, desenvolvendo autonomia e criticidade que o capacitarão para intervir na sociedade como cidadão capaz de opinar e assumir responsabilidades, proporcionando um aporte de saberes que possibilitam o desenvolvimento dessas competências.

O RCG ressalta que, na era das multimodalidades e multiletramentos, é necessário unir letramento, conhecimento de mundo e capacidade de escrita como formas de comunicação, interação e imersão em diferentes formas de cultura e conclui que é inquestionável o papel da escola na formação do leitor como principal mentora no desenvolvimento do gosto pela leitura. Mas para isso é necessário que se revejam os elementos de ensino, a partir do pensamento sobre o papel da leitura como essencial na formação do aluno e da escola como principal mentora nesse processo.

Mediante o que determinam os documentos oficiais, a leitura é imprescindível ao processo de ensino e cabe à escola promover o desenvolvimento pleno dessa habilidade, fornecendo meios para que seja parte essencial na formação do aluno. É razoável esperar que toda a equipe escolar -direção, supervisão escolar e docentes -, dê atenção ao ensino da leitura de acordo com as orientações claras presentes nesses documentos.

2.3 Concepções de leitura e estudos sobre sua importância na escola

As variadas concepções de leitura mostram a riqueza e a complexidade do processo, que envolve aspectos cognitivos, sociais, culturais e pedagógicos. Sua importância é amplamente discutida por diversos autores e estudiosos que exploram seus impactos educacionais, cognitivos e sociais. Cada autor contribui com uma perspectiva que ajuda a entender como a leitura pode ser promovida e desenvolvida de maneira eficaz.

Dou início ao levantamento sobre algumas concepções de leitura pelo livro *A leitura e o ensino de Literatura*, em que Zilberman (1996) trata da dificuldade na formação de leitores em uma sociedade em que faltam políticas de estímulo à leitura. Segundo a autora, cabe à escola corrigir essa situação e superar o atraso cultural através da formação de leitores e do estímulo ao consumo de livros.

A história mostra que a escola sempre foi escolhida como “[...] espaço mais conveniente para o exercício de uma política cultural fundada na valorização do ato de ler” (Zilberman, 1996, p. 17). No século XVIII, os iluministas usaram o livro como instrumento de cultura e arma contra a nobreza feudal, que justificava seus privilégios invocando a tradição que os consagrara. Eles inauguraram o racionalismo contemporâneo, mas também a ideologia de que a educação, que se acessa pelo saber acumulado em livros, é condição essencial para uma bem-sucedida ascensão social. Pelo ingresso na escola e o aprendizado da leitura, o indivíduo inicia a vida social, tendo como fundamentos o ensino e a leitura no processo de socialização. A partir de então, a escola normalizou-se como instituição, tendo como atividades primárias o ensino da leitura e da escrita. Alfabetizando, ela converte cada indivíduo num leitor, introduzindo-o no universo singular de sinais da escrita, cujo emprego é tornado habitual através de treinamentos contínuos. A primazia da razão da investigação científica, a crença na capacidade transformadora da educação e a valorização do conhecimento intelectual se concretizam pela prática da leitura.

A assimilação da escrita exige a concessão de uma forma própria de ver e

existir no mundo para uma forma socialmente aceita, e a escola cumpre esse papel através do ensino da escrita e dos códigos vigentes. Para Zilberman, faz-se necessário refletir sobre o papel social da leitura, para que não se preste a interesses contrários aos que lhe são depositados. Nessa perspectiva, a escola é o escudo protetor que pode impedir que a leitura se transforme em objeto de consumo, seu valor está atrelado ao seu papel exercido na educação e fora disso torna-se um produto como os demais no mercado, em que seu valor se mede pela capacidade de ser adquirido em proporções crescentes.

No livro *Estratégias de Leitura*, Isabel Solé (1998) trata da leitura e, mais especificamente, da compreensão leitora. Aborda temas relacionados à aprendizagem, ao ensino e à avaliação das estratégias de compreensão leitora a partir de uma perspectiva que se situa entre a ciência da psicologia e a arte do ensino, com a finalidade de ajudar professores e outros profissionais da educação na tarefa de desenvolver estratégias de compreensão leitora nos alunos.

Traz reflexões sobre os objetivos do ensino e da aprendizagem da leitura na escola e propõe que o trabalho de leitura deve ser ampliado a todos os níveis de escolaridade, como uma questão de escola, de Projeto Curricular, que envolva todo o corpo docente e todas as disciplinas, que vincule o objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender, considerando que a capacidade de compreender e interpretar textos escritos é um instrumento necessário para o desenvolvimento pleno do aluno no contexto de uma sociedade letrada. Através de estratégias sobre ensino e aprendizagem da compreensão leitora, possibilita entender como os alunos aprendem e como ajudá-los a aprenderem mais e melhor.

Afirma que a leitura é considerada essencial no domínio da língua escrita por crianças, pois as histórias lidas oferecem o suporte necessário para compreender e representar a vida, os afetos, o passado, a cultura, a história. Aborda as funções da leitura na educação como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento para a realização de novas aprendizagens.

Na perspectiva interativa adotada pela autora, ler é um processo de interação entre o leitor e o texto em que a interpretação depende em grande parte do objetivo da leitura. Assim, é o leitor que constrói o significado do texto. A leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito, mas, para o que parece óbvio, ao

longo da História houve outras definições que identificam esta atividade cognitiva com aspectos de recitação, declamação e pronúncia correta. Nessa perspectiva, a leitura é o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita, em um processo de interação do texto, sua forma e conteúdo, com o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, em que as habilidades de decodificação são apenas pré-requisitos para a compreensão, e os objetivos ideias e experiências prévias do leitor o envolvem em um processo de previsão e inferência contínua, que, apoiada na informação proporcionada pelo texto, permite encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências.

Assim, o processo de leitura, em uma perspectiva interativa, pode ser considerado um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. As previsões podem não se realizar, pois o importante não é a exatidão, mas o ajuste e a coerência. A elaboração da compreensão do texto envolve determinar suas ideias principais, que dependem, em grande parte, dos objetivos de leitura, dos conhecimentos prévios e do que a leitura em si oferece. Deduzir o que é fundamental no texto para os objetivos que se pretende, pois permite orientar a leitura de uma maneira precisa e crítica, tornando-a mais eficaz.

Fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente é um dos principais desafios enfrentados pela escola, pois o aprendizado da leitura é imprescindível para agir com autonomia em uma sociedade letrada, e provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem. No entanto, o problema do ensino da leitura na escola não se situa somente nas propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la, mas na forma como tem sido avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola e dos meios que se arbitram para favorecê-la.

Para Solé (1998), é necessário que os projetos curriculares das escolas priorizem o incentivo à leitura pela relevância de suas funções no processo de ensino/aprendizagem, primeiramente como objeto de conhecimento, isto é, o próprio aprendizado da leitura como finalidade em si; como um meio para a realização de aprendizagens, pois é possível ensinar aos alunos estratégias que propiciem a compreensão leitora para múltiplas finalidades e, a partir do Ensino

Médio, como um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens e acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar; e como um meio para melhorar a habilidade leitora, progressivamente, ao se familiarizar com a literatura e com o hábito da leitura.

Para que se utilize a leitura para uma aprendizagem significativa, é imprescindível a compreensão da leitura, relativa aos conhecimentos que o leitor dispõe sobre o tema do texto e objetivos estipulados. Sendo esses objetivos que irão determinar as estratégias que serão ativadas para interpretar o texto. Este processo requer uma atividade mental construtiva muito intensa que proporciona uma experiência emocional gratificante associada a aprender, e quando se aprende significativamente ocorre a memorização compreensiva que, diferente da memória mecânica, faz com que o conhecimento integrado possa ser utilizado para a resolução de problemas práticos.

Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente. Traz ainda outros benefícios associados, como proporcionar um processo de aprendizagem não intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer, contribui para o próprio enriquecimento cultural, além de tornar possível aproximar-se de múltiplas culturas.

No ensino da leitura, no que se refere à alfabetização, Solé (1998) faz a seguinte afirmação: “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (Solé, 1998, p. 71). A leitura como decodificação é o que capacita para compreender e ter acesso à linguagem escrita. Nesse processo, como estratégia, a leitura feita por outros contribui para que a criança se familiarize com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem, que possui características de formalidade e contextualização diferentes da oral. Além disso, considera importante tornar a leitura e a escrita atividades divertidas e apaixonantes durante o processo de aprendizagem, e que o acesso ao código seja inserido sempre em contextos significativos para a criança, para que a ideia de leitura não seja construída de forma errônea.

No ensino inicial da leitura, a demonstração de modelo pelos professores e professoras, que consiste em oferecer à criança as técnicas, os segredos utilizados

pelo professor do que fazem quando leem e escrevem, facilita a apropriação progressiva das habilidades de leitura e escrita.

Sobre o ensino de estratégias de compreensão leitora, Solé (1998) lembra que, em sua significação genérica, estratégia tem a utilidade de regular atividades à medida que sua aplicação permite selecionar determinadas ações para conseguir uma meta. Portanto, ensinar estratégias de leitura permite analisar os problemas e dispor de flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, no ensino de estratégias de compreensão leitora, entre os alunos, deve predominar a construção e o uso de procedimentos que possam ser utilizados em situações de leitura múltiplas e variadas, que contribuam para uma aprendizagem significativa e para seu desenvolvimento global, além de fomentar suas competências como leitores, pois, o ensino eficaz garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte de quem aprende.

Por esta razão, se propõe um modelo de ensino, em que o aluno deve assumir um papel ativo. No modelo projetado, propõe quatro estratégias básicas de compreensão de textos: formular previsões, formular perguntas sobre o texto, esclarecer dúvidas e resumi-lo, além de discutir sobre o texto. Esse modelo replica as chaves do ensino na perspectiva construtivista, que são: explicação, demonstração de modelos, participação ativa e guiada, correção e transferência progressiva da competência.

Para melhorar a compreensão, a autora propõe, como estratégia de motivação para a leitura com o aluno, realizar atividades prévias que despertem a necessidade de ler e que contribuam para descoberta das diversas utilidades da leitura, em contextos que promovam sua aprendizagem significativa, além de proporcionar os recursos necessários para que o aluno realize a atividade de leitura com segurança, confiança e interesse, de forma a transformá-lo em " leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura" (Solé, 1998, p. 153).

Para construir a compreensão durante o processo de leitura, aponta quatro estratégias fundamentais para uma leitura eficaz, iniciando pela leitura do texto em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o

professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas: resumir o que foi lido para o grupo e solicitar sua concordância; pedir explicações ou esclarecimentos sobre dúvidas do texto; formular perguntas cuja resposta torne a leitura necessária; estabelecer suas previsões sobre o que ainda não foi lido. E reiniciar o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo dos alunos.

Para a elaboração do resumo, orienta que se construa a síntese no processo da leitura, pois “são produto da interação entre os propósitos que a causam, o conhecimento prévio do leitor e a informação aportada pelo texto” (Solé, 1998, p. 44). Apresenta quatro regras que são utilizadas: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar. Resumir pressupõe envolver-se profundamente com o texto, por isso, orienta a ajudar os alunos a elaborarem resumos para aprender - que contribuam com os objetivos de leitura e que

a elaboração realizada constitua ao mesmo tempo um texto que sintetiza a estrutura global de significado do texto de que procede, um instrumento para a aprendizagem, para saber o que se aprendeu e o ponto de partida necessário para saber que se precisa aprender [...] (Pozo, 1990, *apud* Solé, 1998).

Essa é uma autêntica estratégia de elaboração e organização do conhecimento. Além disso, revisar o próprio resumo é um aspecto fundamental que torna consciente todo o processo.

A sinopse do que foi lido evidencia que houve compreensão, mas também torna evidente o “papel ativo do leitor no processo de leitura e a influência das suas expectativas e bagagem no que compreende e no que produz a partir da sua compreensão” (Solé, 1998, p. 201), pois resumir é questão relativa às características de cada leitor, da tarefa em si e da forma de realizá-la.

É importante conscientizar os alunos sobre os indicadores que aparecem no texto – título, subtítulo, negrito, itálico, esquema - pois eles servem para ativar o conhecimento prévio (antes da leitura) e são muito úteis para extrair as ideias centrais do texto, elaborar o resumo ou fazer anotações sobre o que foi estudado (depois da leitura). A interpretação progressiva do texto, isto é, a elaboração de sua compreensão, envolve determinar as ideias principais que ele contém, de acordo

com os objetivos de leitura. Para isso é essencial aprender a processar o texto e seus diferentes elementos e as estratégias que possibilitarão sua compreensão. Portanto, a leitura deve ser ensinada e requer o domínio de estratégias para que o leitor incipiente vá dominando. Em síntese, se propõe que o ensino da leitura parta de onde está o aluno e que constitua um desafio ao seu alcance, proporcionando a ajuda necessária para que, progressivamente, ele possa usar com competência e autonomia as estratégias ensinadas. Por isso, o trabalho com leitura deve ser estendido ao longo de toda a escolaridade e não apenas ao ciclo inicial.

Nas leituras compartilhadas, ao invés de resumir, recapitular (expor sucintamente o que foi lido), o aluno deve esclarecer dúvidas fazendo perguntas para si mesmo para que, com o autoquestionamento, aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto lido. E com a previsão estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre as possibilidades do texto, “baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor (Solé, 1998, p. 162).

Depois da leitura, para que continuem compreendendo e aprendendo, Solé (1998) propõe estratégias de elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas, identificar o que é a ideia principal e para que ela vai servir, e devem poder encontrar os laços necessários entre o que buscam, seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios.

Para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão - antecipação, verificação, autoquestionamento. - é preciso colocá-las em prática, e não apenas explicá-las para compreender sua utilidade. As atividades de leitura compartilhada devem permitir o controle da tarefa de leitura pelo aluno. Tudo parece pouco para garantir uma aprendizagem significativa da leitura, como uma atividade cognitiva complexa, que envolve o texto e o leitor e que tem numerosos usos e funções, “entre eles o de nos tornar mais espertos”. Além disso, para aceitar essa concepção de leitura, não é preciso ser especialista, só é necessário ler com frequência e perceber o que isso pressupõe e para que serve (Solé, 1998, p. 168).

As demonstrações do modelo do professor, a fim de ensinar estratégias, podem ser utilizadas de forma que os alunos intervenham cada vez mais

ativamente. Assim, além de aprender as estratégias, o aluno aprende a confiar em si mesmo para utilizá-las com autonomia.

Pois bem, não devemos esquecer que a escola prepara para a vida, e não para a própria escola, e que ao longo de sua vida os alunos deparar-se-ão com textos difíceis, pouco estruturados, mal escritos ou muito criativos e devem ser capazes de lê-los. Daí a importância de oferecer materiais de dificuldade progressiva que facilitem a aprendizagem e de diversificar os textos para trabalhar não só com relatos, mas também como os diferentes tipos de estruturas expositivas e mesmo com textos menos “acadêmicos”, sabendo-se que as dificuldades dos alunos para enfrentá-los podem ser maiores. Tudo isso demonstra a necessidade de ensinar a ler e a manejar este tipo de textos e de dotar os alunos de estratégias de compreensão úteis, generalizáveis e transferíveis (Solé, 1998, p. 192).

Quanto à avaliação, Solé (1998) a define como uma atividade mediante a qual se obtêm informações pertinentes sobre um fenômeno, situação, objeto ou pessoa, e apresenta três tipos: avaliação inicial, com a qual se obtém informação sobre a bagagem com que um aluno aborda a atividade de leitura; a avaliação somativa, no final do processo, que permite estabelecer um balanço do que o aluno aprendeu; e a avaliação formativa, que informa sobre o desenvolvimento durante o processo e nos permite intervir e ajustar. Os três tipos são complementares e não excludentes e proporcionam informações que permitem ir ajustando o processo de ensino/aprendizagem. Porém, a avaliação formativa é inerente à concepção construtivista da aprendizagem, que permite avaliar continuamente durante o processo de ensino/aprendizagem e constitui, nessa perspectiva, um componente essencial da instrução.

Ainda de acordo com Solé (1998), cabe ao professor articular estratégias de leitura e assumir sua responsabilidade quanto ao desenvolvimento desse processo, intervindo para garantir a aprendizagem dos alunos. Desse modo, não se faz necessário realizar atividades específicas de avaliação, pois as estratégias permitem uma visão da situação real dos alunos e podem ser utilizadas para avaliar a aprendizagem.

Quanto às situações de ensino e aprendizagem da leitura, para uma prática educacional cujo objetivo seja levar os alunos a desfrutarem a leitura e utilizá-la como instrumento privilegiado na construção de conhecimentos, não devemos esquecer que a competência leitora deve ser construída. Assim, cabe à escola

propor atividades que promovam a formação de leitores mais competentes e autônomos.

Mas o ensino da leitura é uma questão de equivo um processo de construção lento e progressivo, que requer uma intervenção educativa contínua. A prática e ensino da leitura na escola é questão de projeto curricular, não apenas do professor ou de um curso, pois é necessária em todas as disciplinas como instrumento de aprendizagem, e para que se garanta a sua eficácia, é essencial que se desenvolva o gosto pela leitura. O ensino da leitura não deve se ater apenas ao ato de aprender, a escola deve criar estratégias, recursos de ensino, para desenvolver nos alunos o gosto pela leitura “[...] e, se possível, que se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão lendo, enquanto desfrutem sua tarefa” (Solé, 1998, p. 18).

Segundo Solé (1998), aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos. As estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender.

Após essa explanação detalhada da obra de Solé (1998), apresento outro texto que contribuiu para as reflexões e análises realizadas durante a pesquisa e que se refere ao ensino da Língua Portuguesa baseado na prática de leitura de textos na escola, perspectiva abordada desde a década de 80 como fundamental no ensino da língua materna. João Wanderlei Geraldi, em *O texto na sala de aula – unidades básicas do ensino de Português* (1984), sugere que seja destinado um período semanal de aula para a prática da leitura de narrativas longas, e elege a leitura de romances e novelas para essa atividade, por conterem enredo, o que tornaria a leitura atrativa para os alunos “[...]me parece importante precisamente o enredo: é o enredo que enreda o leitor. Daí a seleção de romances e novelas para esta atividade e não obras de “narrativas curtas” (Geraldi, 1984). Propõe também métodos e atividades que podem ser desenvolvidas a partir da sugestão de dispensar um tempo para que os alunos possam praticar a leitura no espaço escolar. Geraldi cita a importância da leitura de textos “curtos”: contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais e editoriais, para a prática de produção de textos. O texto trata sobre ensino de Língua Portuguesa e não especificamente de literatura, contrapondo a visão arcaica de que o ensino de Língua Portuguesa e de

Literatura são desvinculados, e que a leitura e, principalmente, a leitura literária diz respeito apenas à área de Literatura, cabendo à disciplina de Língua Portuguesa o ensino de regras gramaticais.

Não poderia deixar de mencionar, como elementos relevantes para o referencial teórico da pesquisa, os conceitos de letramento e letramento literário, utilizados no ensino de Língua e Literatura e que se referem ao ensino da língua escrita e à apropriação da Literatura enquanto linguagem como prática de ensino. A noção de letramento como ensino inicial de língua escrita foi introduzido no Brasil nos anos 80 para que o ensino de línguas viesse a acompanhar e suprir as demandas relacionadas à leitura e escrita, que se ampliaram com o desenvolvimento social, cultural, político e econômico do país. Em sua relação com a alfabetização, o termo designa uma aprendizagem não apenas como aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas como introdução à cultura escrita. A diferença em relação às palavras letramento e alfabetização está na maior amplitude da primeira, pois alfabetização é compreendida como a aprendizagem do sistema alfabético- ortográfico e das convenções para seu uso, a aprendizagem do ler e do escrever, enquanto letramento é o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente nas diversas situações de usos da língua, para diferentes funções (Soares, 2004).

Letramento literário refere-se ao letramento que se faz com textos literários. Surge como uma forma de compreender a leitura literária e o ensino de literatura e reconhece a escrita como essencial à inclusão e participação social em uma sociedade grafocêntrica.

Ainda com relação a esses termos, Cosson (2021), explica os termos. Para ele, o letramento literário corresponde a um processo de construção de sentidos, tendo a letra como símbolo dos recursos com que construímos e compartilhamos o mundo, que se efetiva pelas práticas sociais em contextos diversos. É uma aprendizagem sociocultural que se consolida com a escrita e que possibilita dar significado ao mundo e a si. “O termo literário, que se justapõe a letramento, seria assim uma característica ou essência de determinadas obras, a parte artística, o lado estético do uso da escrita” (Cosson, 2021, p. 13). Refere-se à linguagem simbólica que usamos para dar sentido à experiência de ser e estar no mundo, aos

textos que fazem uso dessa linguagem, mas, principalmente, ao modo de ler, em que as obras sejam lidas de maneira literária, que é o fundamental para essa aprendizagem sociocultural e para significar nossas experiências através da linguagem simbólica das palavras (Cosson, 2021). Em busca de uma definição para equilibrar os dois termos que compõem a expressão, Cosson e Paulino definem letramento literário como apropriação literária da literatura (Cosson; Paulino, 2009).

No campo escolar, letramento literário é um novo paradigma de ensino da literatura (Cosson, 2020). É parte de um movimento de renovação internacional do ensino escolar da língua materna que iniciou nas últimas décadas do século XX, uma modernização necessária frente ao impacto sociocultural das novas tecnologias e das novas demandas do mercado de trabalho por um domínio maior da escrita. Substitui as ultrapassadas formas de ensino de literatura, como instrumento para ensinar normas linguísticas, inserido no ensino da gramática, e história da literatura (sequência de períodos literários), pela leitura literária.

Por sua importância para o desenvolvimento cognitivo e de domínio progressivamente maior da escrita, da capacidade de compreensão e interpretação, a prática da leitura se faz necessária para todas as áreas do conhecimento e deve estar no centro das atividades escolares. Mas, sobretudo, a prática da leitura literária, pois

o valor da leitura literária está no seu caráter de humanização, exercício de liberdade, construção da subjetividade, desenvolvimento do raciocínio abstrato, espaço de autorreflexão e empatia, experiência estética, crescimento pessoal e domínio da linguagem ao lado de outros tantos predicados (Cosson, 2021, p. 14).

Sobre letramento literário, há pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A professora Vera Lúcia Cardoso Medeiros, docente do Programa, no artigo **Didática da Literatura a partir de pesquisas e práticas docentes da Educação Básica** (Medeiros, 2021), reflete sobre os trabalhos realizados por 9 discentes do curso,

que

se estruturam em torno de propostas de letramento literário concebidas pelos docentes, aplicadas em turmas de ensino fundamental e médio e posteriormente analisadas à luz de referenciais teóricos pertinentes às questões específicas de cada pesquisa (Medeiros, 2021, p. 2).

Como orientadora dos projetos, aponta que o fundamental para que o processo de letramento literário se efetive é que o texto seja o eixo central do trabalho na escola. O que teoricamente não é novidade, mas está muito distante das práticas escolares, segundo a autora. Medeiros (2021) afirma também ser essencial que haja periodicidade da presença do texto e da leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e Médio, e de Literatura, no Ensino Médio, pois somente com a constância dos momentos de leitura será possível formar jovens leitores. Por isso, os projetos incluem a prática sistemática da leitura e atividades de letramento literário. Quanto ao acervo utilizado, propõe a leitura de gêneros variados, de acordo com o tema e com o que possibilita a infraestrutura material da escola onde o projeto é desenvolvido. Os resultados obtidos com os projetos, de modo geral, foram maior curiosidade pela leitura, como por exemplo, a procura por livros sem que o professor indicasse, melhor domínio da escrita e ampliação da socialização pelo compartilhamento de leituras e exposição de textos.

Uma última obra que fundamenta esta pesquisa é *Andar entre livros – a leitura literária na escola*, de Teresa Colomer, que relata que o tema remonta ao seu primeiro trabalho, em uma escola de Barcelona – Espanha, como docente, quando, com os alunos, montou uma biblioteca com os livros que eles levaram de casa e que, desde então, nunca deixou de confiar nos livros como os maiores colaboradores dos professores na educação leitora e literária dos alunos. O livro trata especificamente da leitura de obras literárias durante a infância e adolescência, na escola, e foi escrito com o objetivo de proporcionar suporte aos professores para que se sintam mais seguros e criativos com seu trabalho cotidiano.

Na primeira parte, relata como se deu a evolução da leitura de obras na escola. A Literatura, durante séculos, teve papel preponderante de eixo do ensino linguístico, formação moral e consciência cultural, e, a partir do século XIX, como

aglutinadora de nacionalidade, contribuiu para criar vínculos de referência coletiva. Mas na etapa secundária, o ensino de Literatura consistia em apresentar a História da Literatura e fragmentos de obras, sem que a leitura literária tivesse presença consistente na escola. No entanto, há um discurso pedagógico favorável a que os alunos tenham acesso às obras literárias já desde o século XIX, e as disciplinas que compõem a área de humanidades sempre consideraram a contribuição essencial e inevitável da Literatura na construção social do indivíduo e da coletividade, conforme citação abaixo, proveniente do campo da filosofia.

A criação de uma linguagem interior da qual emerge a literatura, a consolidação de uma estrutura mental, o cultivo do pensamento abstrato que é, essencialmente, linguagem, a luta por recriar continuamente em relação aos princípios de verdade, justiça, liberdade, beleza, generosidade, tudo isso marca o caminho do progresso e da convivência. E isto é, por sua vez, cultivo e cultura das palavras, revisão do imenso legado escrito, que não é outra coisa senão pensar com o já pensado, desejar com o já desejado; definitivamente sonhar o sonho das palavras, que dormem no legado da tradição escrita, da tradição real e que ao sonhar com elas as despertamos e, ao mesmo tempo em que as despertamos, despertamos com elas a nós mesmos (Lledó, apud Colomer, 2007, p. 20).

Na segunda metade do século XX, ocorreram importantes transformações nas sociedades ocidentais que redefiniram o modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola e, constatado o fracasso leitor de alunos que haviam seguido largo processo de escolaridade até a etapa do secundário, o ensino de literatura foi grandemente afetado e seus objetivos de ensino obscurecidos. A ampliação da escolaridade e seu acesso a todos os setores da sociedade mostrou que o modelo educativo concebido para setores minoritários da população era ineficaz para uma escola de massas, em uma sociedade que, agora, baseava seu funcionamento no uso intenso e variado da palavra escrita, em meio à grande presença dos meios de comunicação e em direção a uma crescente implantação de novas tecnologias, que contribuíram para substituir a literatura na função de suprimento de fantasia, própria aos seres humanos, e formação do imaginário coletivo.

Diante disso, a escola teve que enfrentar muitos problemas, como o desprestígio das disciplinas de humanidades e o favorecimento a um discurso tecnológico e científico. Os efeitos das novas tecnologias estabeleceram um paradigma de leitura com procedimentos de leitura minimalista e instantânea, justificados pela reduzida extensão de mensagens e multiplicação de estímulos

audiovisuais, fazendo com que o ensino de literatura ficasse ainda mais profundamente afetado.

Com isso, foi necessário reformular o ensino de literatura. Introduziu-se a leitura de diversos textos sociais e práticas de leitura “que procuraram tornar-se tão parecidas quanto possível ao uso social da leitura realizada fora da escola” (Colomer, 2007, p. 24). Algumas teorias literárias trouxeram o questionamento sobre o *corpus* literário, sujeito a mudanças socioculturais através das épocas, e sobre o que se considera literatura, desenvolvendo o aspecto da relatividade do *corpus*. A reivindicação do acesso à leitura de obras no ensino de literatura, nasceu como crítica a uma forma de ensino de história da literatura, em que “o conhecimento sobre o texto se achava deslocado pelo conhecimento do contexto - a biografia do autor, o movimento artístico, o período sócio-histórico [...]” (Colomer, 2007, p. 26).

Teorias da recepção analisaram os efeitos da leitura tomando o leitor como objeto de estudos e ofereceram conceitos determinantes para reformular os objetivos educativos, concebendo a literatura como forma de representação da realidade, capaz de proporcionar uma reinterpretação da forma habitual de entender o mundo, projetando uma luz ao que já é conhecido. Nessa perspectiva, o texto literário na escola fundamenta sua importância por ser capaz de [...] “reconfigurar a atividade humana e oferecer instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura.” (Colomer, 2007, p. 26).

Teorias psicolinguísticas ampliaram o conceito de leitura aos aspectos sociocognitivos, sob uma perspectiva construtivista da aprendizagem cultural. Assim “como Vygotsky havia assinalado, o jogo e a linguagem representam os mais fundamentais desígnios humanos para transcender o aqui e agora e construir modelos simbólicos que permitam compreender a realidade” (Colomer, 2007, p. 27). A reflexão educativa que surgiu com essas teorias concedeu à literatura uma importância de “andaime privilegiado” (Colomer, 2007) para compreensão do mundo. A ideia de seu valor como construção cultural das pessoas foi assinalada repetidamente por autores de diversas áreas da psicologia, confirmando que o ensino de literatura centrado na leitura das obras permite o debate permanente

sobre a cultura, é patrimônio de diversidade sociocultural e das possibilidades de uso da língua. As ideias e valores que a configuram permitem uma socialização mais lúcida e o desenvolvimento do prazer literário que se constrói ao longo do processo.

Assim, a partir da reflexão das últimas décadas sobre o ensino de literatura, é consenso que “seu objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura”. Para isso a escola deve ensinar a ler literatura, construir um leitor competente “que sabe construir um sentido nas obras lidas” (Colomer, 2007, p. 31). A formação literária contribui para a formação da pessoa, permite enfrentar a diversidade social e cultural e a reflexão sobre o indivíduo como um processo, sempre em perpétua construção, contraditório e aberto a mudanças. Além disso, é inerente à educação linguística, pois “em seu nível mais profundo permite apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem” [...] e a familiarização com os distintos usos sociais da escrita, constituindo um “andaime educativo não apenas para ler e aprender literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral”. (Colomer, 2007, p. 36). Estabelecer a função de aprendizagem linguística que a literatura é capaz de desenvolver na escola deveria ser um debate atual.

Apesar da defesa da formação literária baseada na leitura de obras, a escola ainda não se desprende da história literária em favor da capacidade de leitura, e mesmo quando o espaço da leitura é garantido, ainda resta saber como tornar a leitura escolar produtiva para os alunos. O que se pretende como produtivo com a leitura literária na escola é a familiaridade com os livros, hábitos de leitura, prazer e gosto pela leitura e amadurecimento pessoal que proporcionem êxito no âmbito educativo. Mas, para que os alunos descubram os benefícios que a leitura pode proporcionar, “necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada a realizar essas descobertas” (Colomer, 2007, p. 50). Para isso contribuem principalmente os docentes, mas também é papel de toda a equipe escolar promover o estímulo necessário.

Na segunda parte do livro - leituras escolares, trata acerca das melhores formas de estimular e planejar o desenvolvimento das competências de leitura, e propõe maneiras de organizar esse trabalho que podem ajudar os docentes a

programarem atividades de leitura de livros. A primeira delas é criar um espaço de leitura autônoma e pessoal, em que apenas se necessita entregar os livros selecionados; a segunda trata da socialização e compartilhamento das leituras, estabelecendo-se comunidades de leitores; a terceira dá especial importância às atividades de relação entre leitura e escrita de contos e poemas; por último define a escola como protagonista para promover atividades sobre saberes literários.

Na obra *Leitura subjetiva e ensino de Literatura*, Rezende (2012) faz uma crítica ao ensino de literatura tal como ainda se vê nas escolas, pois, segundo a autora, se ignoram as orientações pedagógicas oficiais brasileiras (propostas curriculares, parâmetros, orientações curriculares etc.) das últimas décadas, não havendo leitura efetiva e, portanto, não sendo possível cumprir as diretrizes que orientam a interação texto-leitor. É necessário que haja leitura de fato, para que ocorra essa interação e se desenvolva autonomia e visão crítica. Se não há livros lidos inexiste a literatura.

No entanto, o currículo escolar não reserva tempo para leitura, reflexão, elaboração e escrita. Essas práticas requerem mais tempo do que apenas alguns períodos, como hoje vemos nos currículos, principalmente em se tratando da leitura literária.

A autora fundamenta a importância da subjetividade no aprendizado:

A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra. Uma tal perspectiva didática - que conduz sem dúvida a um reajustamento ideológico e a uma reconfiguração prática do ensino de literatura - se contrapõe a uma tradição escolar antiga, mas ainda ativa, e a uma desconfiança crônica das teorias da literatura diante dos leitores empíricos. Mas quais poderiam ser, hoje, a razão de ser e as perspectivas de um ensino literário que ignorasse os percursos individuais e coletivos de atualização e de apropriação das obras? (Rezende, 2012, p. 23).

Para Langlade (2012), no capítulo **O sujeito Leitor, autor da singularidade da obra**, a subjetividade é o diferencial que faz com que o leitor se aproprie do conhecimento, tornando-o perene.

[...] a incongruente irrupção desses ecos subjetivos que formam o cortejo

da leitura de uma obra literária. Longe de serem apenas escórias da atividade leitora, não seriam eles os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor?” (Langlade, 2012, p. 26).

Essa marca subjetiva da leitura é o que o sujeito leva para toda a vida.

A marca da leitura nas experiências de mundo específicas dos sujeitos leitores não seria um dos lugares onde as obras continuariam infundavelmente a serem elaboradas ao sabor da diversidade das leituras empíricas? Tais hipóteses conduzem inevitavelmente a questionar a leitura literária do modo como é hoje definida e praticada, principalmente no ensino básico (Langlade, 2012, p. 26).

Ainda na mesma obra, no capítulo **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**, Vicent Jouve fala da leitura literária como ferramenta de autoconhecimento: “A confrontação do leitor consigo mesmo é uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino.” (Jouve, 2013, p.61). O autor cria uma proposta metodológica, em que são feitas questões sobre o texto cujas respostas levam a entender que “a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si” (Jouve, 2013, p.62).

O mesmo tema “leitura na escola” é abordado com enfoques diferentes em cada um dos autores, mas todos a consideram fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal, como uma habilidade essencial a ser desenvolvida para a formação integral do aluno e não apenas como uma habilidade técnica e imprescindível para que processo educativo se consolide,

Para concluir, destaco Zilberman (1996), Solé (1998) e Rezende (2012), que abordam questões que remetem ao papel da supervisão escolar e à importância da sua contribuição para o processo de ensino. Em Zilberman (1996) destaco sua reflexão sobre a formação do leitor, a importância da leitura ao longo da História, o saber acumulado em livros como condição essencial para uma bem-sucedida ascensão social, a crença na capacidade transformadora da educação que se concretiza pela prática da leitura e o papel da escola para que o livro e a leitura não se tornem objeto de consumo para interesses comerciais, mas com finalidade educativa, formadora e transformadora.

Ao sintetizar as contribuições de Solé (1998) para a pesquisa, assinalo seu posicionamento de que o ensino de leitura deve focar em estratégias que ajudem os alunos a compreenderem e interpretar o texto. Ensinar aos alunos estratégias como o resumo, a auto pergunta e a verificação da compreensão pode ajudar a melhorar a eficácia da leitura, e a tornar os leitores mais conscientes de como estão compreendendo e processando o texto. Mas Solé (1998) assinala que cabe aos professores e à equipe escolar criarem um ambiente de leitura que encoraje a exploração e a discussão do texto, além de fornecer apoio individualizado para atender às necessidades específicas dos alunos. E ressalta a importância de que os projetos curriculares das escolas priorizem o incentivo à leitura pela relevância de suas funções no processo de ensino/aprendizagem, pois o principal problema da leitura é o papel secundário que ocupa no Projeto Curricular da Escola e a falta de meios, no espaço escolar, para favorecer o desenvolvimento dessa habilidade.

Finalmente, ao sintetizar a contribuição da obra organizada por Rezende (2012) saliento a crítica quanto à forma como a literatura é ensinada ainda hoje, ignorando as orientações pedagógicas oficiais brasileiras (propostas curriculares, parâmetros, orientações curriculares etc.) das últimas décadas e não dedicando tempo e atenção à leitura efetiva. O currículo escolar não reserva tempo para leitura, reflexão, elaboração e escrita, práticas que requerem mais do que apenas alguns poucos períodos, como hoje vemos nas práticas escolares predominantes, principalmente em se tratando da leitura literária

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, conforme proposto por Thiollent (1986). Tal abordagem compreende que a investigação não se limita à análise da realidade estudada, mas envolve a proposição de uma intervenção pedagógica ancorada nos dados coletados, articulando teoria e prática. Essa escolha metodológica mostra-se coerente com a finalidade formativa do estudo, especialmente no âmbito da formação de profissionais da educação.

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, característica que se alinha aos objetivos desta investigação, ao buscar compreender e fortalecer a atuação do supervisor escolar na promoção da leitura como eixo formativo transversal.

Do ponto de vista de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e analítica, uma vez que visa descrever e analisar a contribuição do supervisor escolar no fortalecimento das práticas de leitura, bem como compreender como essa atuação se materializa no cotidiano das escolas estaduais vinculadas à 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). A investigação busca, ainda, identificar os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelas supervisoras, articulando os dados empíricos às diretrizes normativas e ao referencial teórico adotado.

3.1 Campo da pesquisa e participantes

O campo empírico da pesquisa compreende escolas da rede estadual de ensino vinculadas à 13ª CRE, abrangendo os municípios de Bagé, Aceguá e Candiota, os quais contemplam contextos urbanos, rurais e de fronteira. A escolha dessa região

justifica-se pela diversidade de realidades educacionais nas quais as supervisoras atuam, tornando o cenário relevante para compreender como as concepções de leitura são assumidas em diferentes contextos e quais estratégias têm sido desenvolvidas para sua promoção.

Participaram da pesquisa quatro supervisoras pedagógicas da rede estadual de ensino, selecionadas considerando essa diversidade de contextos. Para garantir o anonimato das participantes, elas foram identificadas pela letra S, seguida de numeração de S1 a S4.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas de forma on-line, no período de novembro de 2024 a março de 2025. As entrevistas possibilitaram compreender as concepções de leitura assumidas pelas supervisoras, identificar as estratégias desenvolvidas para sua promoção e mapear os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em quatro etapas interdependentes: estudo bibliográfico e documental; investigação empírica, por meio das entrevistas semiestruturadas; análise dos dados obtidos nas entrevistas; e elaboração do Produto Pedagógico, concebido como resultado da análise dos dados coletados e como proposta de intervenção pedagógica.

O estudo bibliográfico teve como finalidade subsidiar a compreensão da leitura como prática formativa, social e humanizadora, bem como aprofundar a discussão acerca do papel da supervisão escolar como articuladora do planejamento pedagógico e mediadora do trabalho docente. Paralelamente, realizou-se a análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), atendendo ao objetivo de investigar como esses documentos concebem a leitura como responsabilidade coletiva da escola.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados obtidos nas entrevistas não se restringiu ao conteúdo informativo, tendo como suporte teórico-metodológico a Análise da Conversa (AC), ou estudos de fala-em-interação, conforme Silva, Andrade e Ostermann (2009). Essa abordagem permitiu observar como as supervisoras gerenciam os turnos de fala ao relatar resistências, sucessos e particularidades do cargo, tais como a mediação de conflitos e a motivação docente.

A utilização da Análise da Conversa mostrou-se fundamental para compreender que a contribuição da supervisão escolar para a promoção da leitura não se limita a aspectos administrativos, mas se constrói nas interações cotidianas com os professores, no acompanhamento pedagógico e na mediação das práticas escolares.

3.4 Fundamentação teórica

A fundamentação teórica da pesquisa ancora-se na concepção de supervisão escolar como prática reflexiva e mediadora, conforme discutem Alarcão (2020) e Libâneo (2019), compreendida como capaz de integrar as diferentes áreas do conhecimento. O referencial teórico dialoga, ainda, com autores que discutem a leitura e o ensino da leitura, como Colomer (2007) e Solé (1998), Zilberman (1996), Rezende (2012), Langlade (2012), Jouve (2013), Geraldi (1984), Medeiros (2021) e Cosson (2021), os quais contribuem para a compreensão das estratégias de formação do leitor no contexto escolar.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de analisar a realidade investigada a partir da perspectiva dos sujeitos que nela atuam, valorizando suas experiências, interpretações e práticas profissionais. Dessa forma, busca-se compreender significados, concepções, práticas e desafios relacionados à atuação do

supervisor escolar na promoção da leitura, considerando a complexidade dos contextos educacionais e das relações pedagógicas envolvidas.

3.5 Produto Pedagógico

A partir dos resultados da investigação, estrutura-se o Produto Pedagógico desta dissertação. Concebido como um guia prático e flexível, o produto nasce diretamente das experiências compartilhadas pelas supervisoras entrevistadas e das lacunas identificadas na pesquisa. Seu objetivo é apoiar a atuação do supervisor pedagógico na promoção da leitura como prática transversal, articulada ao planejamento escolar e alinhada às diretrizes da BNCC e do RCG, respeitando as singularidades de cada contexto educacional.

3.6 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com as normas éticas para pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Pampa, recebendo o Parecer Consubstanciado nº 7.193.133 (CAAE: 81407724.0.0000.5323).

Em conformidade com o parecer, foram assegurados os princípios da voluntariedade, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como da privacidade e do sigilo, garantindo-se a preservação das identidades das participantes e das instituições por meio do uso de nomes fictícios.

Quanto aos riscos e benefícios, conforme registrado na Plataforma Brasil, os riscos foram considerados mínimos, limitando-se ao tempo despendido pelas participantes e a possíveis reflexões sobre dificuldades profissionais. O benefício direto consistiu na oportunidade de formação e na entrega do Produto Pedagógico, desenvolvido para auxiliar a prática profissional das colaboradoras.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, faremos a análise detalhada das entrevistas realizadas com as quatro supervisoras. Foi realizada pesquisa qualitativa com supervisoras de escolas estaduais da região da 13ª CRE (Bagé, Aceguá e Candiota) com o objetivo de saber se há uma prática voltada para o desenvolvimento da leitura nas escolas e se o supervisor pode favorecê-la. Foram realizadas entrevistas *online*, via *Google Meet*, com 4 supervisoras que se dispuseram a conversar e compartilhar um pouco da sua experiência.

As supervisoras foram selecionadas com base em critérios de conveniência e diversidade representativa, buscando cobrir diferentes realidades do cotidiano escolar. Essa seleção justifica-se pela necessidade de obter um panorama multifacetado. Para tanto, optou-se por entrevistar profissionais de escolas de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) da cidade de Bagé, uma localizada na área central, com maior acesso a equipamentos culturais, e outra na periferia, onde os desafios de vulnerabilidade social são mais latentes. Complementando esse cenário, foram incluídas profissionais de Candiota (escola rural) e Aceguá (escola de fronteira), o que permitiu contrastar as realidades da sede da 13ª CRE com as dinâmicas de municípios vizinhos, zona rural e de fronteira, pela diversidade de público. Todas as entrevistas ocorreram entre novembro de 2024 e março de 2025, período que possibilitou captar o planejamento e a execução das ações letivas.

. Para conduzir as entrevistas, utilizou-se um roteiro semiestruturado com questões previamente elaboradas como ferramenta:

4.1 Roteiro de entrevista

Questão 1 - Formação acadêmica e experiência profissional.

Questão 2 - Leitura na escola (projetos realizados, biblioteca, uso de plataformas digitais de leitura);

Questão 3 - Planejamento escolar e Papel do supervisor no estímulo à leitura

Durante a conversa, as entrevistadas abordaram outros tópicos, de acordo com suas experiências e conhecimentos sobre os temas abordados. O roteiro básico foi igual para todas as supervisoras, e as questões foram apresentadas na mesma ordem.

Nesta apresentação das entrevistas, optou-se por apresentar a pergunta exatamente como foi feita no encontro virtual seguida das respostas de todas as entrevistadas, para ressaltar as convergências e também as divergências entre as supervisoras.

As falas das entrevistadas foram parafraseadas, e foram mantidas algumas frases ou expressões mais relevantes para a análise, na perspectiva da pesquisadora. As manifestações das entrevistadas foram analisadas com base no referencial teórico apresentado no capítulo 1, estabelecendo uma conexão direta entre os dados empíricos e as proposições dos autores.

As supervisoras responderam questões sobre formação acadêmica e experiência profissional, atividades e projetos realizados com a leitura na escola e o que consideram ser o papel do supervisor no estímulo à leitura e nos planejamentos dos professores. Os nomes das entrevistadas serão omitidos e usada apenas a letra S seguida da numeração 1, 2, 3 e 4 para denominá-las.

4.1.1 Questão 1 - Formação acadêmica e experiência profissional.

4.1.1.1 Resposta da Supervisora 1

A entrevistada n. 1 é supervisora em uma escola estadual de EM localizada na área central de Bagé com 1100 Alunos. Ela é professora há 23 anos. Sua formação acadêmica consiste em: Graduação em História; Especialização em

História do RS; Gestão; Produção de material para a diversidade; Orientação Educacional e Supervisão escolar; concluiu Mestrado em História e, atualmente, é discente no Mestrado de Ensino na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

S1 possui experiência de 10 anos em supervisão. Conta que tornar-se supervisora surgiu de sua vontade de poder contribuir com os colegas no processo da educação pela abrangência da função. Na prática da supervisão está buscando alternativas para mudar as estratégias de ensino, incentivar alunos e professores, principalmente após a pandemia. Não segue uma rotina, um roteiro, busca se ajustar à realidade do público e ao contexto de necessidades e urgências que surgem.

Supervisora dos anos finais do EF e EM, trabalha em parceria com o Serviço de Orientação Educacional (SOE), trabalho conjunto que atende alunos e professores, com o apoio da equipe diretiva.

Atribui a sua vontade de estar sempre se atualizando e aprendendo quanto às práticas de supervisão, à sua formação freiriana que vê a educação como **um meio para a emancipação humana e transformação social**. Pensa que os professores não podem levar a frustração de carreira para a sala de aula e permitir que se reflita na qualidade do trabalho, porque isso implica na forma como a sociedade os vê e na valorização da profissão. **S1** é uma estudiosa, está sempre se atualizando, e demonstra ter grande satisfação em compartilhar o conhecimento adquirido ao longo da vida, tanto os conhecimentos acadêmicos quanto os empíricos.

4.1.1.2 Resposta da Supervisora 2

A entrevistada nº 2 é supervisora em uma escola de EF, EM e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do EF e EM de Aceguá, conhecida como **cidade binacional na fronteira com o Uruguai**. Sua carreira na educação teve início em função burocrática, e posteriormente cursou Estudos Sociais e Ciências sociais na graduação. Entrou no Magistério Estadual como professora dos anos finais do EF nos componentes História, Geografia, Artes e Ensino Religioso. Fez Especialização em Educação à distância e Supervisão escolar. Está na escola há 25 anos e há 4

anos na função de supervisão. Entende que todas as fases pelas quais passou ao longo da carreira contribuíram para ter uma visão mais abrangente da realidade da escola.

S2 demonstrou grande animação com sua função ao longo da entrevista e, de fato, observou-se uma grande motivação para desempenhar a função de supervisão e muita sensibilidade quanto à situação pessoal de cada aluno, com comentários compreensivos e justificativas às suas condições sociais ou familiares.

4.1.1.3 Resposta da Supervisora 3

A entrevistada nº 3 é supervisora em uma escola de EF e EM de Candiota. Formada em Pedagogia pela UNIPAMPA, com Pós-graduação em Supervisão Escolar e Gestão Escolar. Iniciou a carreira na educação em 2017 em escolas municipais de Bagé e Hulha Negra, trabalhou 4 anos no setor pedagógico da Coordenadoria de Educação e, há 2 anos, atua como supervisora. Atualmente, também é supervisora em uma escola municipal de Candiota, totalizando 60 horas semanais.

Aponta já no início da entrevista as diversas dificuldades relacionadas à estrutura da escola e à localização, como, por exemplo, a conexão de *internet*, tanto por *wifi* quanto por sinal de telefone (dados), por ser uma escola em zona periférica do município de Candiota, o que mostra que isso é um fator muito relevante para ela. Fala que a biblioteca da escola está em fase de montagem, organização, mas não conta com bibliotecária, o que faria muita diferença, pois há real necessidade desse recurso humano tão essencial para o setor. Por isso, supervisão e orientação se engajam nessa organização. Aguardam ansiosamente que a escola seja reformada, pois o prédio está em péssimas condições, e que seja construída uma nova biblioteca. O prédio da escola tem 65 anos, é de madeira e foi construído para funcionamento da CEEE inicialmente e cedido posteriormente para a escola.

Apesar das dificuldades, demonstra muito interesse sobre o tema leitura ao falar

da animação dos alunos para a leitura dos livros que são indicados ou sugeridos para a produção dos curtas-metragens.

4.1.1.4 Resposta da Supervisora 4

A entrevistada nº 4 é Supervisora de uma escola de EF, EM e Pós-Médio Técnico, situada em um bairro da periferia na cidade de Bagé. A supervisora é graduada em Ciências Biológicas e em Pedagogia; tem curso de Especialização em Supervisão Escolar; Mídias; Gestão Escolar; Gestão Pública e Gestão de Metodologias; e possui Mestrado em Ensino de Ciências. Iniciou a carreira no Magistério Estadual com a nomeação em concurso público para professor de Ciências e, depois de alguns anos, passou a atuar em supervisão.

Na descrição das atividades, **S4** sempre se refere às avaliações externas como sendo o foco do trabalho da supervisão e do planejamento escolar, consciente da importância da leitura como instrumento de aprendizagem.

4.1.2 Questão 2 - Leitura na escola (projetos realizados, biblioteca, uso de plataformas digitais de leitura).

4.1.2.1 Resposta da Supervisora 1

Para **S1**, hoje um dos maiores problemas enfrentados pela escola é o desinteresse dos alunos, porque eles têm vasto acesso à informação, coisas interessantes na internet no celular, mas não sabem o que fazer com isso, para que serve toda essa informação, então o professor entra no papel de orientador. Assim é também a questão da leitura, é necessário que tenham orientação. Nas aulas de redação, por exemplo, que agora é um componente do 2º e 3º anos do EM, não basta aprender e conhecer a estrutura da redação, a regra, as normas, sem a leitura, o aluno

não terá o conhecimento necessário para desenvolver o texto, por isso é necessário que seja orientado para essas leituras.

O relato apresentado por **S1**, de que o desinteresse dos estudantes advém da incapacidade de processar o vasto volume de informações digitais, encontra respaldo na perspectiva de Solé (1998). Para a autora, a competência não é algo nato, mas que se constrói mediante a intervenção do professor.

[...] não devemos esquecer que a competência se cria, se constrói. Assim, mais do que “esperar” que o aluno dê indícios do que pode fazer, seria mais conveniente perguntar-nos sobre o que é capaz e sobre o que podemos fazer para ajudá-lo a aumentar suas possibilidades, para torná-lo mais competente e autônomo. No caso da leitura, e em uma visão ampla dos processos cognitivos subjacentes a ela, isso também equivale a adotar uma visão ampla dos processos educativos que levarão ao seu domínio (Solé, 1998, p. 229).

Solé (1998) defende que a escola não deve apenas esperar que o aluno demonstre habilidades, mas sim atuar proativamente para aumentar suas possibilidades e autonomia, especialmente no domínio da leitura.

S1 Menciona a **Árvore de Livros** – plataforma de leitura com a qual o Governo do estado é conveniado- e descreve a riqueza de materiais que o recurso oferece, tanto para alunos como para professores. Diz que a plataforma tem literatura de todos os gêneros, desde livros de mistérios, clássicos, jornais diários em vários idiomas e, além disso, podcasts, com a possibilidade de ouvir as obras. O professor tem como acompanhar, porque a própria plataforma deixa registrado o tempo que o aluno ficou em cada página do livro e o professor pode se apropriar disso. Portanto, passaram a utilizar em todos os componentes, desde o 6º ano do EF até o EM.

A escola não possui bibliotecário, então a estratégia utilizada é distribuir nos 3 andares bibliotecas abertas em estantes com livros e mesas com cadeiras. **S1** fala que, nos intervalos de trocas de professores entre as aulas, “os alunos pegam livros, devolvem, sentam-se ali pra esperar um colega e começam a manuseá-los, o que desenvolve o interesse pela leitura, e os aproxima do livro físico”.

A necessidade de orientação defendida por **S1** para que o aluno saiba o que fazer com a informação remete à estratégia de leitura de uma docente citada por

Colomer (2007). Para a autora, o desenvolvimento do gosto literário e da capacidade crítica não se dá por imposição, mas pela “proximidade” com os livros

O gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura [...] são aspectos que se formam através da prática. Uma vez que lhe perguntávamos qual a melhor forma de ensinar-lhes (os alunos) a avaliar os livros, uma de minhas colaboradoras respondeu sem vacilar: ‘a proximidade, a proximidade com os livros’ (Colomer, 2007, p. 183).

Dessa forma, a mediação mencionada por **S1** torna-se o elo necessário para que a prática de leitura deixe de ser uma norma a ser seguida e passe a ser uma experiência gratificante, pois, como afirma Colomer (2007, p. 183), o juízo de valor é inseparável da prática constante e do contato direto com a obra.

Com a finalidade de fomentar a leitura, foi realizada em 19/11/25 a primeira mostra literária e cultural da escola, organizada e planejada pela supervisora juntamente com os professores. **S1** relata que dentro da programação, 90% dos trabalhos foram feitos a partir da leitura da plataforma **Árvore do Livro**, mas também foram utilizados livros físicos. Autores da cidade foram convidados a participar da Mostra, com os quais se fez rodas de conversa, com o objetivo de aproximar os alunos da leitura e incentivá-los.

A realização da Mostra Literária exemplifica o empenho da escola de romper com o distanciamento entre os estudantes e as obras literárias. Ao integrar a plataforma digital **Árvore do Livro** ao acervo físico e trazer autores locais para rodas de conversa, a supervisão coloca em prática o que Colomer (2007) define como a criação de uma conexão real.

A escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. [...] Devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleça essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros (Colomer 2007, p. 64)

Para a autora, o sucesso do incentivo à leitura reside em priorizar atividades que estabeleçam um sentimento de pertencimento ao universo dos livros. Essa

estratégia converge para a reflexão de Colomer (2007), sobre a necessidade de a escola oferecer um "espaço habitado por livros".

[...] podemos iniciar a reflexão sobre o planejamento escolar a partir de três pontos específicos: a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, a constatação de que existem certas normas de organizar as aprendizagens escolares que favoreçam principalmente a presença da leitura e a conveniência de planificar articuladamente funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola (Colomer, 2007, p. 117).

A análise desses trechos evidencia que a eficácia da leitura na escola reside na combinação entre a disponibilidade física de livros e a intencionalidade do planejamento. No contexto da rede estadual, o processo de escolha de livros ocorre por meio da plataforma digital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que é realizada pelos docentes sob mediação da supervisão. Essa seleção não é aleatória; ela é alinhada aos conteúdos programáticos e às diretrizes da BNCC, do RCG e das matrizes de referência (Enem e SEDUC), assegurando que o material enviado pelo MEC se torne uma ferramenta estratégica no desenvolvimento das competências dos alunos.

4.1.2.2 Resposta da Supervisora 2

S2 se refere à leitura como um tema “frágil”, mas importante para todas as áreas do conhecimento, e ressalta que orientar para que a leitura seja feita em casa torna-se inviável devido às condições de vida dos alunos que “muitas vezes nem luz elétrica têm”. Por isso frágil, porque o meio não favorece e, portanto, cabe unicamente à escola despertá-los para a leitura, principalmente quando se trata dos alunos do noturno com suas peculiaridades - a maioria deles trabalha.

A "fragilidade" do tema leitura, mencionada por **S2**, revela-se como um sintoma da vulnerabilidade social que atravessa a vida dos alunos, especialmente os do turno noturno. Ao relatar que o ambiente doméstico muitas vezes carece de recursos básicos como luz elétrica, **S2** evidencia que a escola é o único espaço capaz de proporcionar o contato com o livro. Essa percepção converge para a análise de

Colomer (2007), que associa a precariedade dos hábitos leitores na adolescência ao meio sociocultural em que o jovem está inserido, como se lê no fragmento a seguir:

Tal como indicam as estatísticas dos hábitos sociais de leitura nos distintos segmentos da população, o protótipo do leitor adolescente tem muitas possibilidades de pertencer a um meio sociocultural que o induz a adquirir hábitos leitores precários (Colomer, 2007, p. 59).

Para a autora, o perfil do leitor adolescente é moldado por condições que frequentemente o induzem a hábitos de leitura frágeis, o que torna a intervenção da escola, conforme defendido por **S2**, uma medida de urgência social e pedagógica.

Para **S2**, o hábito da leitura faz com que o aluno amplie sua visão sobre o mundo onde ele vive, sua leitura de mundo, suas condições para interpretá-lo e compreendê-lo. Considera que a fluência leitora é imprescindível nessa etapa da vida para a aprendizagem em todas as áreas, mas a realidade é que muitos alunos chegam ao ensino médio ainda com muita defasagem e essa fluência somente a prática da leitura pode trazer. Por isso, orienta os professores a trazerem textos que sejam atrativos para os alunos, que estejam dentro da realidade deles, do seu campo de interesse, caso contrário, não desperta o interesse para a leitura, pois hoje, com as tecnologias, eles só querem coisas rápidas, imediatas, a “trolagem” ou perdem o interesse.

A preocupação de S2 com a necessidade de textos atrativos para vencer a barreira das "coisas rápidas e imediatas" reflete um dilema central da educação moderna. Esse fenômeno é aprofundado por Colomer (2007, p. 55) ao citar Graciela Montes, que descreve o conflito entre a cultura do "fugaz" e a natureza da leitura.

Hoje a estrutura do sentimento não parece ser a crítica, nem a argumentação, nem o raciocínio, nem a narração [...], mas, ao contrário, o consumo, o fugaz, a acumulação ilimitada, o fragmentário, o espetáculo (...) vem à mente porque contradiz, bastante frontalmente, o que a leitura supõe. Que é sempre demora, construção prolongada do tempo e da persistência, os dentes da atenção bem trincados em uma história, um tema, um pensamento. Ou seja, justo o contrário da fragmentação, da fugacidade e do 'sufar'. (Montes *apud* Colomer, 2007, p 55).

Enquanto o cotidiano digital do aluno é marcado pelo fragmentário e pelo espetáculo, a leitura exige o que a autora chama de "demora" e "construção prolongada do tempo". Assim, a orientação de **S2** para que o professor busque o campo de interesse do aluno funciona como uma âncora necessária para que o estudante consiga "trincar os dentes da atenção" em meio ao hábito do "surfar" digital.

S2 ressalta que o processo é lento e a abordagem deve ser muito bem planejada, porque errar na abordagem pode fazer com que se perca o leitor. Por isso a leitura não pode ser uma imposição, mas algo que seja fluido, prazeroso, para despertar o gosto, que pode vir não necessariamente da leitura, mas da letra de uma música, de uma poesia, principalmente porque o adolescente está naquela fase romantizada. Portanto, o professor deve criar estratégias atrativas. Devem ser textos que façam sentido para o aluno, afins com a realidade deles, temas do seu interesse. Depois de algum progresso é possível sugerir textos mais densos. Somente regras de como escrever não são suficientes, é necessário que o aluno leia para ter ideias sobre o que escrever.

Ao afirmar que o aluno precisa ler para "ter ideias", **S2** reconhece que a leitura é o alicerce da produção de sentidos. Essa visão converge para o pensamento de Solé (1998), que alerta para o erro de esperar que os alunos demonstrem competências que não lhes foram devidamente orientadas, "Leitura é um processo de construção lento e progressivo, que requer uma intervenção educativa respeitosa e ajustada. Não vamos esperar que os alunos aprendam o que não lhes foi ensinado, nem [...] que aprendam de uma vez só e para sempre (Solé, 1998, p. 230). A intervenção educativa, portanto, deve ser o suporte que transforma a leitura em matéria-prima para a escrita.

S2 ressalta que a leitura deve ser ensinada e o professor tem grande responsabilidade sobre a transmissão desse conhecimento, devendo buscar formação e aperfeiçoamento constante. "O professor deve saber selecionar e indicar as leituras. Mas penso que, para isso, ele também precisa ser um leitor assíduo, ter conhecimento das obras". O sucesso com a leitura literária dependerá do estímulo através de técnicas e estratégias adequadas. Nessa fala, observa-se que a

supervisora não se responsabiliza pela questão de formação dos professores, o que também é papel do supervisor.

S2 fala sobre a importância da leitura, pois através da identificação com os personagens dos livros, os alunos conseguem encontrar um caminho para superar dificuldades e desafios sobre os quais não conseguem conversar, principalmente quando se trata de adolescentes que a partir dos 12, 13 anos estão numa fase bem complexa quanto a comportamento, relacionamentos etc. O relato de **S2** enfatiza que a literatura atua como uma ferramenta mediadora em um dos períodos mais críticos do desenvolvimento humano: a adolescência. Ao observar que os alunos utilizam a identificação com personagens para enfrentar dilemas pessoais indizíveis, **S2** toca no que Colomer (2007) descreve como a capacidade da literatura de permitir ao sujeito "ser outro sem deixar de ser o mesmo". "[...] a literatura permite ser outro sem deixar de ser o mesmo, uma experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa - ao mesmo tempo" (Colomer, 2007, p. 74).

Nesse sentido, conforme Colomer 2007), "O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, para a descoberta de seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura[...] aumenta a capacidade de entender o mundo" (Colomer, 2007, p 76). E a si mesmo, de acordo com Vicent Jouve (2013) em "A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas", "a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si" (Jouve, 2013, p.62).

S2 acredita que o estímulo pode começar pelo manuseio dos livros, para isso a supervisora distribui livros em locais estratégicos nas salas, e organiza idas à biblioteca. Menciona que por não haver bibliotecária na escola, há uma preocupação com a perda dos livros, e que muitos não são devolvidos. Mas pensa que se tiverem livros perdidos e lidos, ainda estará valendo a pena, porque "de nada adianta estarem intactos e ninguém os ler, melhor correr esse risco. Até porque o livro é um produto consumível, não tem que ficar parado na biblioteca". Com esta fala, **S2** mostra que não há uma organização para o controle de retirada e devolução dos livros.

Sobre a escolha de livros – é feita escolha dos livros didáticos, os literários

são recebidos, na maioria das vezes, sem que sejam feitas escolhas pela escola, recebem-se quites que são enviados pelo MEC, tanto de literatura estrangeira quanto brasileira. Quando os professores querem algum título ou autor específico para projetos de leitura, a escola possui uma verba para comprar alguns volumes, apesar de virem bons títulos e em quantidades suficientes, pois geralmente vem 15 ou 20 livros de cada título.

Considera que o uso da plataforma de leitura **Árvore de Livros** trouxe praticidade. A melhor “sacada” é a competitividade, sugestões que vêm ao encontro da realidade deles e o professor pode acompanhar. A **Árvore de livros** é vista como uma estratégia de fisgar o aluno para, posteriormente, desenvolver o gosto pela leitura e se tornar um leitor assíduo de livros, sejam impressos ou digitais”. Ressalta a importância de o aluno buscar, pesquisar por títulos que lhe interessem. “Uma coisa que eu acho importante é o aluno selecionar, buscar, pesquisar; um livro leva a outro e assim ficam encantados com as diversas possibilidades, não sabem nem qual vão escolher por terem tantos títulos interessantes”. Essa riqueza da Árvore dá a possibilidade de o aluno fazer a própria escolha, pois na biblioteca física não é possível por não ter tanta variedade, e até mesmo por serem menos atraentes, alguns sucateados, o que poderia até atrair um leitor já habituado, mas não um adolescente iniciante. Além de livros a árvore possui revistas e jornais também, o que é muito interessante para textos informativos e atuais, além de ser uma leitura mais leve e descontraída, segundo ela. Há na escola um grupo de alunos que gostam de rock, apreciam bandas de rock e acessam músicas e textos sobre o mundo do rock na **Árvore de Livros**. O que é uma forma de chamamento para o mundo da leitura. Considera que essa plataforma foi algo que veio para, de fato, beneficiar e agregar meios para a educação.

Há os professores que realmente acessam e trabalham, mas há alguns que demonstram mais resistência ao novo. Nesses casos o supervisor entra estimulando, demonstrando e fazendo o apoio para despertar o interesse do professor, mostrando facilidades, formas e possibilidades de explorar, por exemplo, as competições, para ver quem está no ranking, premiações, e como trazem resultados, pois os alunos tornam-se extremamente estimulados pela competição e resultados e

como tudo isso favorece o professor, que trabalha mais como um orientador e mediador. Esses encontros ocorrem na hora atividade dos professores, individualmente; em reuniões de planejamento, como as Paradas Pedagógicas, realizadas trimestralmente, conforme cronograma da SEDUC, que deve ser destinada exclusivamente para o planejamento de atividades que deverão ser realizadas no trimestre; e também nos conselhos de Classe. Nas paradas pedagógicas os professores são reunidos por área para planejar projetos e atividades.

Usa-se bastante a biblioteca na escola, “mas não aquela biblioteca muito carrancuda de somente livros, temos a biblioteca mais como um espaço de convivência, onde, por exemplo, na hora do recreio, os alunos vão para lá, levam o violão e tocam”. O espaço é decorado para que se sintam e um ambiente confortável e acolhedor. É um ambiente bem claro, bem iluminado, com banquinhos, puffs e passou a ser um ponto de encontro, onde os alunos são inseridos em um “ambiente literário”. Para **S2**, essa ambientação é um chamamento, é aquele primeiro contato, é o conquistar o aluno, trazer o aluno para aquele espaço. E comemora, “tem dado certo, alunos que não gostavam de ler, passaram a escolher livros e com a orientação dos professores, muitos se tornam leitores assíduos, apesar de alguns apresentarem mais resistência”. **S2** relata que trabalhos de todas as áreas são feitos na biblioteca, onde utilizam livros e fazem pesquisas. Enfim, proporciona-se um espaço descontraído de aprendizagem e convivência, que tem surtido bons resultados.

O ambiente descontraído e os resultados positivos mencionados por **S2** reforçam a ideia de que a biblioteca é o cenário ideal para o que Solé (1998) denomina como a ampliação do trabalho de leitura a todos os níveis de escolaridade.

[...] este é o caso das propostas de ampliar o trabalho de leitura a todos os níveis de escolaridade; de formulá-lo como uma questão de escola, de Projeto Curricular, que envolve todo o corpo docente e todas as matérias; de vincular o objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender; de considerar a capacidade de compreender e interpretar autonomamente textos escritos como um instrumento necessário para atingir um desenvolvimento pleno no contexto de uma sociedade letrada (Solé, 1998, p. 14)

Ao proporcionar esse espaço de aprendizagem e convivência para trabalhos de todas as áreas, a escola materializa a visão de que a leitura é uma responsabilidade compartilhada, essencial para o sucesso da aprendizagem em todos os seus níveis.

4.1.2.3 Resposta da Supervisora 3

Devido à infraestrutura da escola e dificuldades de conexão com a internet, há muita dificuldade de acessar as plataformas de leitura **Árvore de Livros e Elefante Letrado**. Além dos problemas dessa natureza enfrentados na escola, a maior parte dos alunos são da zona rural e assentamento, e nas residências também não possuem meios de acesso à internet. Há, ainda, mais uma dificuldade para implementar projetos, a maior parte dos alunos trabalham no campo nos turnos em que não estão na escola.

Apesar da infraestrutura sucateada do prédio escolar, a biblioteca conta com bons livros para o EF anos finais e EM que são escolhidos pelos professores. Os livros de leitura literária são enviados pelo MEC sem que se faça escolha, na maior parte das vezes. Frequentemente chegam livros novos, inclusive de literatura infantil.

Quanto ao engajamento dos professores para o desenvolvimento da leitura, **S3** fala que há a tendência a dar um papel central para a leitura e não a ficar mais centrados na gramática e períodos literários, da forma como determinam os documentos oficiais. Com isso, ao deslocar o foco do ensino na gramática e na história da literatura para a leitura, a escola alinha-se às orientações dos documentos oficiais. Segundo o RCG (2018), a literatura deve ser compreendida como ensino de leitura, e não mero estudo dos períodos literários. O ensino de literatura é definido como ensino de leitura “para além do estudo dos períodos” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 146),

Tanto os professores de literatura quanto os de língua portuguesa fazem trabalhos interdisciplinares com leitura. A cada dois anos a escola faz a Mostra dos Curtas, produzidos pelos alunos: os alunos do EM escolhem obras dentre as que os

professores sugerem e fazem uma releitura em forma de filme. Vão para os lugares históricos da cidade fazer as gravações. Há uma mobilização de divulgação, produção de camisetas, banners e divulgação. A mostra acontece no Centro Cultural da cidade, e a escola leva os alunos para verem as gravações dos filmes.

É um evento cultural na cidade produzido pela escola! Conta que a escola foi convidada a participar de um festival de curtas em Cerrito, cidade próxima em que as escolas municipais fazem um festival, alguns alunos participaram e ficaram muito motivados, gerando ainda maior estímulo para a leitura de obras com o objetivo de produção dos filmes.

Em 2024, foi realizado também um seminário com teatro e releitura das obras. Fizeram a releitura do *Labirinto do Fauno* e se caracterizaram com os personagens. No ano anterior, dois irmãos gêmeos, alunos da escola, apresentaram o noviço. “Enfim, são muito criativos. Os alunos gostam muito e até os que recém entraram na escola, que vêm de escolas municipais, chegam meio tímidos, mas logo se integram. Como há maioria de meninos e faltam meninas para representar, alguns se caracterizam de meninas, colocam peruca, e apreciam a representação. A escola tem, inclusive, um canal no *YouTube*, feito pelos alunos, onde postam os filmes, e também uma página na rede social *Facebook*, “Curtam os clássicos”.

O trabalho com curtas-metragens rompe com a pressão das avaliações convencionais, que, segundo Colomer (2007, p. 186), podem prejudicar a experiência de leitura ao impor a necessidade de emitir opiniões: “Não se lê do mesmo modo se sabemos que teremos que emitir opiniões sobre um texto” (Colomer, 2007, p. 186). Ao se apropriarem das obras para transformá-las em linguagem cinematográfica, os estudantes exercitam o que Colomer (2007) define como uma “reação natural” diante do texto. Citando C.S. Lewis, a autora defende que a inteligência do aluno se manifesta de forma mais autêntica através da imitação ou recriação do que por avaliações convencionais. “a reação do aluno inteligente, ante determinada obra, se expressará de maneira muito mais natural através da paródia ou da imitação” (Colomer *apud* C. S. Lewis, 2007, p 186). Portanto a representação de uma obra dispensa a avaliação tradicional, pois a representação artística torna a aprendizagem significativa e perene.

Para **S3** os projetos favorecem a aprendizagem em todos os aspectos, envolvem integralmente os alunos, despertam a curiosidade, a criatividade e faz com que desenvolvam todas as habilidades necessárias para a representação, como a expressão corporal, desenvoltura, comunicação e a sociabilidade.

A "curiosidade e criatividade" despertadas pelos projetos mencionados por S3 reforçam a ideia de que a aprendizagem significativa dispensa instrumentos formais de avaliação. Essa prática pedagógica remete à perspectiva de Colomer (2007) sobre a função social da literatura na escola. Ao envolver os alunos em habilidades de expressão e sociabilidade, a escola cumpre o que Colomer (2007) denomina como o compartilhamento de leituras que estabelece vínculos. Para a autora, essa conexão é o que impede que as novas gerações sejam "despojadas da herança literária da humanidade":

Compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores de alguns livros em um momento determinado, como os conecta com sua tradição cultural. A escola deve velar para que assim seja, já que as novas gerações têm direito a não ser despojadas da herança literária da humanidade. Sem ela, as crianças se acham condenadas, como Peter Pan, a viver em um lugar de eterno presente, em que tudo se esquece de imediato. É precisamente para sobreviver à angústia dessa maldição, que o menino-que-não-pode- crescer volta uma vez ou outra ao mundo real [...] (Colomer 2007, p. 189).

Ao afastar o caráter de imposição, a escola abre espaço para que o aluno desenvolva uma relação autêntica com a obra literária. Conforme explica Colomer (2007), a eficácia do ensino da leitura reside na capacidade de vinculá-la a projetos que possuam um propósito claro para o estudante. Quando o aluno lê para produzir um curta-metragem ou para participar de uma mostra cultural, a leitura deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser parte de uma experiência coletiva. É essa inserção em atividades de "sentido próprio" que, segundo a autora, garante que os textos lidos permaneçam na memória e na formação do leitor, "Os alunos lembram melhor da leitura de textos determinados se esta fica integrada à recordação global de uma atividade longa e com sentido próprio" (Colomer, 2007, p. 150).

S3 relata que já são dez anos de curtas e há um acervo de filmes produzidos pelos alunos e caixas de CDs. "E são os próprios alunos que pedem pra fazer os

curtas”.

O acervo de filmes acumulado ao longo de uma década é a prova de que a leitura, quando mediada por atividades que valorizam a criatividade, gera um engajamento espontâneo. É o testemunho material de uma escola que escolheu "levar a imaginação ao poder". O fato de os próprios alunos solicitarem a produção dos curtas sinaliza que a leitura foi "desbloqueada" de seu formato tradicional. Essa realidade vai ao encontro do pensamento de Colomer (2007), para quem o valor da fantasia na escola se consolida quando conceitos como "lúdico" e "criatividade" passam a direcionar o ensino.

O triunfo definitivo da fantasia não se realizou pelo reconhecimento do seu valor literário, mas ocorreu apenas quando os mediadores se convenceram do potencial educativo da imaginação, quando os novos ares culturais divulgaram ordens e palavras como lúdico, desbloquear, criatividade, ou títulos como “o poder dos contos”. Tratava-se de levar a imaginação ao poder (Colomer, 2007, p. 166).

Para S3, a escola faz um trabalho realmente inovador com a leitura. Mesmo não conseguindo acessar as plataformas digitais, utiliza a criatividade para desenvolver uma forma atrativa de trabalhar com obras literárias. O supervisor faz um trabalho conjunto com os professores, de apoio, organização, preparação e consecução, proporcionando o ambiente adequado e condições favoráveis ao desenvolvimento dos projetos da escola, como por exemplo, uma biblioteca acolhedora. A escola tem projetos para este ano de 2025 (estávamos em fevereiro, logo após o início do ano letivo) com o objetivo de engajar os alunos na leitura. Observa-se que normalmente alunos do EF têm mais interesse; no EM, com as tecnologias, eles tendem a ficar mais nos celulares, em redes sociais e distrações.

O desinteresse dos alunos do Ensino Médio em favor das redes sociais é um fenômeno que Colomer (2007) atribui à transferência das funções da literatura para os meios de comunicação de massas:

A irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer

outros canais para a formação do imaginário coletivo; [...] funções como a de entreter e de informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias. (Colomer, 2007, p 22)

Ao reconhecer que as tecnologias agora satisfazem a necessidade de fantasia dos alunos, o trabalho criativo da escola busca oferecer à literatura um novo sentido, que vai além do simples informar ou entreter, permitindo que o aluno reencontre na literatura uma profundidade que o meio digital não oferece.

A organização da biblioteca mostra-se como um desafio pelo fato de não dispor de bibliotecária e a supervisão “estar sempre apagando incêndio”, isto é, tentando resolver problemas que surgem no dia a dia da escola, e devem ser solucionados imediatamente, levando a supervisão escolar a desviar-se de atividades pedagógicas como análise do progresso dos alunos e das atividades docentes. E essa necessidade de resolver questões de máxima urgência que surgem diariamente na escola impacta diretamente no andamento do trabalho do supervisor, causando uma sobrecarga, segundo **S3**.

Ao priorizar a resolução de problemas imediatos e de ordem administrativa, o supervisor vê-se distanciado da análise do progresso dos alunos e do apoio aos docentes. Conforme apontam os autores Soares e Da Silva (2015) sobre o desvio das funções do supervisor escolar. Para os autores a prática da supervisão muitas vezes acaba pautada por ações burocráticas, o que ocorre em detrimento do seu papel fundamental como agente mobilizador de mudanças. Assim, o desafio da escola reside em tentar resgatar o lugar do supervisor como articulador do trabalho coletivo, em um contexto em que a realidade o leva a desviar-se de sua competência principal.

S3 relata que as professoras de Literatura e Língua Portuguesa têm usado essa estratégia de tornar o livro acessível, trazer para as aulas para os alunos escolherem e levarem para casa. Alguns leem rápido e seguidamente pedem para trocar, entregar o que já leram e levar novo livro.

A estratégia das professoras de tornar o livro fisicamente acessível em sala

de aula rompe a barreira do distanciamento e transforma a leitura em atividade do cotidiano. O empenho em facilitar o empréstimo dos livros ganha significado à luz das reflexões de Colomer (2007). Para a autora, em um mundo marcado pela desigualdade, o acesso às histórias não é apenas mais uma tarefa escolar, mas uma ferramenta de sobrevivência para aqueles que vivem à margem do sistema.

Nosso mundo se encontra cada vez mais globalizado e mais desigual ao mesmo tempo. No entanto, muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se (Colomer, 2007, p. 176).

Assim, o gesto de trocar um livro por outro rapidamente, como relata **S3**, demonstra que o aluno encontrou nas histórias o suporte necessário para enfrentar seu contexto, utilizando a literatura como resgate.

4.1.2.4 Resposta da Supervisora 4

Os professores de Língua Portuguesa e Literatura têm projetos de leitura literária em andamento. À supervisão cabe, segundo **S4**, incentivar e acompanhar o andamento. Os projetos de leitura na escola normalmente partem dos professores, algum professor mais resistente é levado pelos outros, mas de modo geral, todos gostam muito de desenvolver os projetos e acreditam no “poder da leitura” para a aprendizagem em todas as áreas. A supervisão “dá um incentivo” aos colegas da área das linguagens, porque os alunos têm o hábito do imediatismo, com o celular eles pedem o resumo e imediatamente fica pronto, pois perderam o hábito de ler e com isso a capacidade de interpretação, de raciocínio lógico, e de resolver problemas na matemática.

A preocupação de **S4** com o uso de resumos imediatos via celular revela as consequências práticas de uma mudança cognitiva mais ampla. Ao observar que os alunos perdem a capacidade de raciocínio lógico e interpretação, o relato converge

para a análise de Colomer (2007). Citando Carlos Reis, a autora explica que a cultura digital favorece uma "leitura não linear" e "minimalista", onde a extensão reduzida das mensagens e os estímulos visuais substituem a sintaxe completa.

A tendência a pôr em segundo plano a palavra conceito (ou o signo verbal), entendida como unidade discreta, a favor da globalização da mensagem e de procedimentos de leitura não linear; a tendência a cultivar procedimentos de leitura minimalista e instantânea, justificados pela reduzida extensão das mensagens e pela multiplicação de estímulos visuais fulminantes; a tendência a ignorar a sintaxe completa, substituindo-a por essa sintaxe elementar da sucessão e da acumulação de elementos frásicos (Reis, 2014 *apud* Colomer, 2007, p. 23).

Essa fragmentação do pensamento, mencionada na teoria, explica por que a supervisão precisa incentivar projetos que resgatem a leitura profunda, uma vez que a "sintaxe elementar" do mundo digital é insuficiente para as demandas de interpretação e resolução de problemas em áreas como a matemática.

“Então todos os professores de Língua Portuguesa incentivam para que os alunos leiam, alguns têm o projeto específico de destinar um dos 4 períodos aula para leitura, e após, fazem rodas de conversa e um trabalho baseado na leitura”, relata **S4**.

De acordo com o relato, a prática de reservar um dos quatro períodos de aula para a leitura, demonstra que a escola não trata a leitura como secundária, mas como a base do aprendizado. Essa organização pedagógica é corroborada pela tese de Solé (1998) de que a leitura deve ser uma questão central do Projeto Curricular. A autora ressalta que o problema do ensino não está no método em si, mas na importância que se atribui à leitura.

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado” (Solé, 1998, p. 47)

Para Solé (1998), o sucesso leitor depende de um conjunto de meios arbitrados para favorecê-lo, como a reserva de tempo e espaço, e não apenas de

ferramentas didáticas. Assim, a roda de conversa torna-se o espaço onde a leitura deixa de ser uma obrigação para se tornar uma construção coletiva de sentidos.

O engajamento dos professores é o que permite superar a barreira da apatia ou do imediatismo dos alunos. Essa realidade dialoga com a tese de Solé (1998) de que o interesse pela leitura depende da forma como o professor a apresenta:

[...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (Solé, 1998, p. 58).

Ao sistematizar o tempo de leitura e as trocas nas rodas de conversa, a escola está, na prática, "educando o interesse". Essa perspectiva reforça que a leitura eficaz não é fruto do acaso, mas da capacidade do professor em explorar as potencialidades de cada obra, de cada tarefa de leitura, criando um ambiente onde o entusiasmo docente influencia positivamente a experiência.

Esta metodologia de dedicar tempo à leitura no cotidiano escolar dialoga diretamente com as proposições de Geraldi (1984), que, já na década de 1980, defendia a reserva de um período semanal para a leitura de narrativas longas. Para o autor, a prática da leitura deve ser institucionalizada, oferecendo ao aluno as condições e o ambiente propício para o desenvolvimento de competências que vão além da gramática.

S4 diz que as leituras ocorrem no livro físico porque a escola tem problemas de acesso à plataforma **Árvore do Livro**. Há uns dois anos, os professores fizeram um projeto em que usavam a plataforma e, à época, o estado cessou o contrato, e os alunos não puderam mais acessar, isso os desmotivou a utilizar novamente. Os professores dos anos iniciais usam a plataforma digital **Elefante letrado**, projetada para desenvolver o hábito da leitura e a compreensão leitora de crianças dos Anos Iniciais.

Sobre a escolha de obras literárias para a escola, há o período do PNLD literário em que a supervisora faz uma reunião com os professores para fazerem a

escolha. Vem uma listagem de obras e os professores escolhem, mas as obras que chegam à escola não são as escolhidas, o que acontece também em relação aos livros didáticos, vêm livros aleatórios. Chegam caixas de livros, tanto didáticos quanto literários. Com isso, sempre tem livros literários na escola.

A escola tem uma biblioteca com mesas, cadeiras, pufes, enfim, um espaço confortável propício à leitura e que os professores de Português e Literatura reservam sempre para as aulas. Os alunos adquirem familiaridade com os livros porque têm essas aulas na biblioteca. Mas a escola não tem bibliotecária, assim como as demais escolas da rede e, por isso, esse espaço nem sempre está organizado. A supervisora considera que um bibliotecário na escola também seria importante para incentivar os alunos à leitura.

O papel específico do supervisor no estímulo à leitura é estar sempre monitorando, verificando o andamento dos projetos para impulsioná-los e trazendo a importância do tema, tanto para os professores quanto para os alunos. Os projetos têm o objetivo de desenvolver habilidades que serão necessárias para as avaliações externas.

A visão de que a leitura é o alicerce para o sucesso em avaliações externas e para a aprendizagem em todas as áreas encontra sustentação teórica na obra de Solé (1998).

vincular o objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender; de considerar a capacidade de compreender e interpretar autonomamente textos escritos como um instrumento necessário para atingir um desenvolvimento pleno no contexto de uma sociedade letrada etc. (Solé, 1998, p 14)

A autora ressalta que a escola deve elevar a capacidade de compreensão e interpretação à categoria de instrumento necessário para a inserção social. Nesse sentido, a atuação da supervisão, verificando o andamento dos projetos e incentivando o engajamento, garante que não sejam apenas atividades isoladas, mas partes do processo de formação dos estudantes

A análise de que a leitura assume um caráter utilitário no EM encontra respaldo na discussão proposta por Solé (1998) sobre a dualidade dos objetivos educacionais. A autora ressalta que, nesta etapa da escolarização, pretende-se tanto o aprimoramento das habilidades de leitura quanto sua utilização para o domínio de novos conhecimentos em diversas áreas.

pode-se afirmar que, a partir do Ensino Médio, a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua habilidade e, progressivamente, se familiarizem com a literatura e adquiram o hábito da leitura; no outro, os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. Não considero muito arriscado afirmar neste contexto que o que se pretende é que se goste de ler e que se aprenda lendo e que estes objetivos estarão igualmente presentes no Ensino Médio (Solé, 1998, p.52).

Portanto, o desafio da escola é garantir que esses dois objetivos estejam igualmente presentes, permitindo que o aluno aprenda lendo ao mesmo tempo em que desenvolve o gosto pela leitura.

Em última análise, a experiência da escola demonstra que a dualidade entre a leitura utilitária e a leitura por fruição pode ser superada através de um projeto pedagógico integrado. Se, por um lado, o Ensino Médio exige que a leitura seja um 'instrumento para aprender' conteúdos e atingir metas em avaliações externas, por outro, as estratégias inovadoras da supervisão e dos professores garantem que o 'gostar de ler' não seja negligenciado. Ao trilhar esses dois caminhos propostos por Solé (1998), a escola transforma a leitura funcional em uma ponte para o letramento literário.

4.1.3 Questão 3 - Planejamento escolar e Papel do supervisor no estímulo à leitura

4.1.3.1 Resposta da Supervisora 1

Na função de supervisão, considera que exerce o papel do professor dos

professores, leva propostas, incentiva os que não estão motivados e faz com que os motivados sejam também incentivadores. “A função da coordenação é de levar propostas e, principalmente, acreditar.” Fala do quanto incentiva os professores para que utilizem a **Árvore de Livros**, pois além de ser rica em recursos, é um dinheiro público que foi aplicado. Mas enfatiza que se o supervisor não acreditar de fato na importância da plataforma, não conseguirá motivar os professores, que irão reproduzir sua fala aos alunos; se ele disser nos mandaram usar, o governo inventou, isso os desmotivará e os levará a desmotivar os alunos. É preciso acreditar e se apropriar, ver os recursos que se tem, como podem ser aplicados e transmitir as informações com propriedade para os professores, com entusiasmo e acreditando na proposta. **S1** ressalta ainda que da mesma forma que os professores não convencerão os alunos a fazer determinadas tarefas se eles mesmos não acreditarem nas propostas que trazem, assim também o supervisor não conseguirá motivar a equipe docente sem que acredite ele mesmo nas propostas.

A fala de **S1** ressalta que o supervisor atua como um impulsionador de motivação, cuja principal ferramenta é a própria convicção. Para que o entusiasmo chegue ao aluno, ele deve primeiro habitar a crença do supervisor e, conseqüentemente, do docente. Conforme explica Colomer (2007), o descrédito pedagógico surge justamente quando se tenta transmitir o conhecimento como se fosse um objeto desprovido de sentido. “[...]descobre-se que não é possível transmitir algo sem que se acredite no seu valor: os conhecimentos e procedimentos escolares não são objetos.” (Colomer apud Chartier e Hérbrard, 2007, p. 25). Sem essa crença no potencial transformador da proposta, o recurso tecnológico torna-se apenas um fardo administrativo.

Para **S1**, a estratégia central da supervisão reside na capacidade de mobilização e motivação da equipe. Essa perspectiva converge com a definição de Soares (2015), que caracteriza o supervisor como o “agente mobilizador de mudanças e de transformação no trabalho coletivo da escola”. Essa mobilização exige que o supervisor se aproprie das normativas e se atualize constantemente, pois a transmissão de novas propostas pedagógicas depende da credibilidade de quem as coordena. Ao preparar o aluno com foco nas avaliações externas, por exemplo, como enfatiza **S1**, a escola não prepara o aluno apenas para resultados internos, mas para os desafios da vida social, do trabalho e da continuidade dos estudos.

Essa visão de S1 sobre o papel da escola é respaldada por Solé (1998, p. 192), “[...] não devemos esquecer que a escola prepara para a vida, e não para a própria escola, e que ao longo de sua vida os alunos deparar-se-ão com textos difíceis, pouco estruturados, mal escritos ou muito criativos e devem ser capazes de lê-los” (Solé, 1998, p.192). Com o objetivo de preparar o aluno para o que ele vai encontrar fora do ambiente escolar, a leitura torna-se a habilidade central a ser desenvolvida.

S1 fala que é preciso que a escola esteja conectada com as universidades, com a matriz do ENEM, com a BNCC, com o RCG e faça a interligação para o planejamento curricular. Relembrando que nesses documentos a leitura é descrita como imprescindível à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, como no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que define a alfabetização plena e capacitação para leitura como indispensáveis à aprendizagem, ao desenvolvimento do educando, e a formação de leitores como objetivo precípua da educação. Na BNCC, a leitura é um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Está inserida de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, e outras disciplinas. A Leitura na BNCC é tomada em um sentido mais amplo, também como a leitura de imagens ou vídeos, no sentido de decodificar, compreender e interpretar o que se lê ou vê. O RCG define a leitura como central no ensino de Língua Portuguesa e como prática que possibilita o despertar da imaginação, como deleite, diversão e com o poder de ampliar os horizontes. Assim define que o estímulo à formação de um leitor crítico e consciente deve se dar desde os anos iniciais até o Ensino Médio.

Para **S1**, além da motivação, o supervisor escolar entra também na resolução de problemas. Por exemplo, para que todos os componentes participassem da feira literária, foram sugeridas atividades que abrangessem todas as áreas. Conta, como exemplo, o caso de um professor de geografia que não sabia como trazer a geografia para a mostra literária, porque é literatura, e não conseguia se enquadrar nisso. “Então com criatividade e a parceria do supervisor com o professor, foi sugerido que trabalhasse o tema com as regiões do Brasil, dividir a sala de aula por regiões e mostrar quais autores se destacam em cada região. Dessa forma todas as áreas

puderam ser envolvidas na mostra literária, porque todas têm a sua história e cada autor também tem a sua história”.

O exemplo relatado por **S1** sobre o professor de Geografia mostra como a intervenção do supervisor pode transformar barreiras disciplinares em possibilidades de interdisciplinaridade. Essa abordagem vai ao encontro do pensamento de Colomer (2007).

O trabalho por projetos torna possível que as atividades de leitura na escola superem uma boa parte das divisões artificiais, que se dão tradicionalmente nela e facilita que a leitura obtenha sentido de atividade intelectual e necessária em uma sociedade alfabetizada” (Colomer, 2007, p. 147).

Dessa forma, com projetos interdisciplinares, a leitura deixa de ser um conteúdo isolado. O esforço relatado por S1 para que todos os componentes curriculares participassem da feira literária vai ao encontro da definição de Solé (1998) sobre o trabalho com a leitura como uma “questão de escola”:

este é o caso das propostas de ampliar o trabalho de leitura a todos os níveis de escolaridade; de formulá-lo como uma questão de escola, de Projeto Curricular, que envolve todo o corpo docente e todas as matérias; de vincular o objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender; de considerar a capacidade de compreender e interpretar autonomamente textos escritos como um instrumento necessário para atingir um desenvolvimento pleno no contexto de uma sociedade letrada, etc. (Solé, 1998, p. 14)

Essa prática confirma as pesquisas de Costa (2021), que definem o supervisor como articulador entre o trabalho docente e o processo de ensino/aprendizagem. E também as pesquisas de Pedras e Seabra (2016), que descrevem o papel da supervisão como de um colaborador que, por meio da análise e orientação das práticas pedagógicas, garante que os projetos repercutam no sucesso dos discentes e no alcance dos objetivos da educação.

4.1.3.2 Resposta da Supervisora 2

Sobre desenvolver estratégias de leitura: “O professor sabe o que fazer e o supervisor deve saber o como fazer”. É um trabalho conjunto que não pode estar desvinculado. Como o trabalho do professor dentro da sala de aula exige muito, ele precisa ter esse suporte, o supervisor deve mostrar possibilidades, encontrar caminhos e até mesmo conduzir alguns professores que não tenham essa visão, assim como, orientar a aprendizagem do professor, porque o supervisor tem a visão do todo.

Principalmente professores que estão iniciando na carreira, precisam dessa condução, pois eles sabem o que querem passar, ensinar, fazer com que o aluno leia para adquirir conhecimento, mas, muitas vezes, não sabem a estratégia a usar e o supervisor pode mostrar possibilidades e conduzi-los. De acordo com Pedras e Seabra (2016), a orientação do supervisor é o que permite ajustar metodologias e estratégias de ensino, atuando como um facilitador da prática docente.

Portanto, para **S2**, o papel do supervisor para promover a leitura na escola é dar o suporte adequado aos professores, incentivar, orientar e criar um ambiente favorável. Cita José Carlos Libâneo que diz que o supervisor é aquele que faz o link, que promove mudanças, orienta e faz toda a engrenagem da escola funcionar, serve de elo entre os setores e dá possibilidades para o professor trabalhar. O supervisor dá o suporte, pensa possibilidades, preparando o ambiente seja na biblioteca, laboratório, organizando os horários, fazendo o planejamento, dando a estrutura necessária para desenvolver as aulas.

Tem preferência por trabalhar com projetos na escola, incluindo projetos de leitura, onde se trabalha a leitura de uma forma geral, utilizando a pesquisa sobre assuntos variados. Trabalha-se da seguinte forma: para desenvolver os projetos, exige-se que tenha referencial teórico e que se faça um relatório, principalmente para aqueles trabalhos que vão para as culminâncias, que é algo que se tem trimestralmente na escola, ou para alguma mostra, “É obrigatório o relatório, porque isso obriga o aluno a buscar o referencial teórico e fazer toda a pesquisa. É uma forma

de estimular a leitura”.

A exigência de que os projetos tenham fundamentação teórica e que sejam feitos relatórios materializa a reflexão de Colomer (2007), de que “O trabalho com projetos [...] faz com que a leitura obtenha sentido de atividade intelectual” (Colomer, 2007, p. 147), o que ocorre ao vincular a pesquisa ao produto das culminâncias. Além disso, conforme aponta Colomer (2007, p. 150), atividades de leitura de longa duração, como os projetos relatados, favorecem a memória e a aprendizagem [...] “os alunos lembram melhor da leitura de textos determinados se esta fica integrada à recordação global de uma atividade longa e com sentido próprio” (Colomer, 2007, p 150).

E quanto à parte “mais literária”, temos professores, principalmente de literatura e as professoras de português, que trabalham em trazer os textos, no português, textos mais reduzidos (textos curtos), e na literatura trazem indicação de livros para montar os trabalhos a partir da leitura. Relata um trabalho que foi feito pela professora de literatura sobre a obra *Frankenstein*, depois da leitura do livro, os alunos trouxeram toda uma visão gótica para a peça que apresentaram na Universidade da Região da Campanha (URCAMP) no final do ano. No início do ano tivemos o projeto Pizza literária onde eles faziam a leitura do livro, estimulados pela professora de português e no dia da apresentação levavam pizza para comer, mas dentro da caixinha da pizza eles traziam as fatias com trechos do livro que iam contando. Com isso eles tinham que ler todo o livro para poderem apresentar, conhecer desde a biografia do autor, a história. O projeto é isso, a leitura não é só pela leitura, eles leem o livro para depois apresentar, compartilhar de alguma forma, relata **S2**.

Os relatos sobre a montagem teatral da obra *Frankenstein* e o projeto Pizza Literária exemplificam como a escola pode transformar a leitura em um evento social e cultural. Ao exigir que os alunos não apenas leiam, mas apresentem e compartilhem da obra, a escola põe em prática a teoria de Colomer (2007). Para a autora, o ato de compartilhar leituras “estabelece vínculos entre os leitores” e “os conecta à sua tradição cultural”, impedindo que “as novas gerações sejam despojadas da herança literária da humanidade” (Colomer, 2007, p. 189).

Geralmente as propostas de leitura são atividades como a leitura de um livro, mas

que culminam em apresentação e compartilhamento para toda a escola ou apenas dentro da sala de aula. “Assim com a poesia também, porque não trabalham apenas com textos” (S2 entende que “textos” são os textos em prosa, não as poesias). Conta sobre um trabalho muito bom que foi feito, chuvas de poesia, em que os alunos liam as poesias, faziam a interpretação ou simplesmente as penduravam em um guarda-chuva que a professora usou, formando um lindo cenário.

Sobre argumentos de que trabalhar poesia na escola seria improdutivo. Colomer refuta da seguinte forma, “ante as críticas escolares à falta de programação, sistematização e avaliação [...], como indica Daniel Delas, não é possível perder tempo quando a imaginação se acha no poder” (Delas apud Colomer, 2007, p. 219).

Os projetos sempre culminam com apresentação, exposição e compartilhamento. E a proposta tem dado certo, porque vê-se que os alunos ficam estimulados por terem feito um bom trabalho, e gostam de expor aquilo que criaram. Isso acaba envolvendo até aqueles que não gostam tanto, porque eles trabalham geralmente em grupos ou em duplas e não tem como não fazer, diz **S2**.

Segundo o depoimento de **S2**, a estratégia de fazer a culminância dos projetos com apresentações garante o engajamento dos alunos. Ao envolver até mesmo os estudantes menos interessados, a escola coloca em prática o que Colomer (2007) define como o instrumento essencial para “formar o gosto”

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos, porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social.” (Colomer, 2007, p. 179)

Assim, “as culminâncias” são o momento em que a leitura individual ganha sentido, pois o aluno percebe que sua interpretação tem valor, o que fortalece o vínculo com a leitura. Claro que os estudantes são sempre motivados pela nota, isso é uma realidade, segundo S2, mas também acabam se envolvendo e se sentem estimulado.

O relato revela que, embora a nota seja o que traz motivação inicial, é a experiência coletiva que gera o real engajamento dos alunos. Conforme aponta Colomer (2007), a interação social sobre as obras é a estratégia que leva à durabilidade dos hábitos de leitura: “[...]falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura” (Colomer, 2007, p. 178). Ao promover apresentações e trocas, a escola cria o ambiente necessário para que essa socialização ocorra. Portanto, o sucesso mencionado por S2, o fato de os alunos se sentirem estimulados ao exporem seus trabalhos, é a prova de que o compartilhamento traz sentido à leitura.

Essa entrevista evidencia que a formação do leitor depende da criação de um ambiente escolar onde o livro seja uma presença natural, no qual os alunos tenham acesso às obras de forma mais espontânea, não imposta. Ao associar a atividades como declamar ou representar, a escola dá um novo sentido à leitura, substituindo a imposição externa pela motivação intrínseca. a obrigatoriedade pela espontaneidade. Essa estratégia é corroborada por Colomer (2007, p. 145), que considera imprescindível oferecer aos alunos um "ambiente povoado de livros".

4.1.3.3 Resposta da Supervisora 3

A supervisora relata que o planejamento é feito semanalmente na hora atividade dos professores, com base nos documentos oficiais, RCG, BNCC e LDB. Como são muitos professores que atendem do EF ao EM, traz melhores resultados verificar semanalmente como está o andamento do planejamento e orientar a respeito. Esse também é o momento em que é feito o acompanhamento dos projetos de leitura junto aos professores - levantamento do que já foi feito e do que falta fazer.

S3 volta a falar, como já havia mencionado no início da entrevista, no quanto a falta de infraestrutura da escola dificulta o trabalho do supervisor: relata que não há salas separadas para supervisão e orientação, usa-se a sala dos professores, e que nessa realidade se faz o que é possível, não o que seria ideal. Diz que

atualmente a escola está em uma lista da rede estadual de escolas para reforma e construção.

As dificuldades enfrentadas quanto à infraestrutura relatadas pela Supervisora evidenciam o contraste entre as limitações físicas da escola e a potência das ações pedagógicas que são desenvolvidas. Pois, apesar dessas barreiras, o trabalho desenvolvido com a produção de curtas-metragens é uma ação criativa e transformadora. Esse trabalho demonstra que a leitura não é um ato isolado, mas uma prática de planejamento coletivo que gera o envolvimento da comunidade e ganha força justamente onde o acesso à cultura é mais escasso.

Ao promover o acesso à literatura em ambientes menos favorecidos, a escola consolida a "crença iluminista", citada por Zilberman (1996), de que a educação e o livro são armas contra a exclusão social.

[...] a prática da leitura foi ostensivamente promovida pela pedagogia do século XVIII. [...] Valorizando o livro como instrumento de cultura e usando-o como arma contra a nobreza feudal [...] Os iluministas inauguraram [...] a crença de que a educação, a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros, é a condição primeira de uma bem-sucedida escalada social" (Zilberman, 1996, p 17).

Assim como os iluministas utilizaram o livro como ferramenta de ascensão contra as estruturas rígidas do passado, a escola hoje atua como instrumento de elevação cultural, mostrando na prática que o conhecimento continua sendo a principal via de superação em contextos desfavoráveis. Nesse contexto, o supervisor escolar atua como um elo para coordenar as ações e garantir a execução de projetos. O sucesso dos curtas- metragens, que permitem a apropriação cultural das obras, mostram que a literatura, mediada por uma gestão comprometida, funciona como uma ferramenta de resistência à exclusão.

4.1.3.4 Resposta da Supervisora 4

Para **S4**, o supervisor 'toca', movimenta a escola, "se não tiver um bom supervisor a escola não anda. É ele que faz com que as coisas aconteçam. O diretor

fornece os meios, mas quem faz de fato acontecerem as atividades é o supervisor, é ele quem “toca” o professor, que faz os projetos andarem, quem vai cobrar, estar em cima pra ver se as coisas estão acontecendo. Se não cobrar, as coisas não acontecem”.

Para as avaliações externas, é feito um planejamento de acordo com os principais objetivos que devem ser trabalhados. Para que os alunos tenham êxito nessas avaliações, é imprescindível o trabalho com a leitura, pois são questões extensas, que exigem horas de leitura e interpretação, e os alunos precisam se adaptar ao formato para conseguirem melhores resultados.

Os livros do Aprende mais (Aprende mais: Cadernos de Aprendizagem Contínua é destinado a professores do 5º e 9º ano do EF e 3ª série do EM que visa a preparação para as avaliações externas), que chegam à escola para trabalhar os conteúdos e questões para o SAEB E SAERS, trazem o formato das provas e estão sendo bastante trabalhados. São muito úteis porque mostram como são as questões, e dessa forma os alunos se familiarizam ao formato das provas, pois apesar de saberem o conteúdo, não estão acostumados ao tipo de questão, o que pode dificultar o entendimento para a resolução. Do mesmo modo, os 3ºs anos do EM trabalham com questões do ENEM. S4 acredita que, para todas as avaliações externas, sem o hábito da leitura, torna-se difícil aos alunos a interpretação e o entendimento de tantas questões que exigem horas de concentração.

Esta concepção da leitura como instrumento de aprendizagem, demonstrada por S4 ao relatar que a interpretação de questões em avaliações externas exige um desempenho intelectual que só o hábito da leitura pode proporcionar, vai ao encontro do pensamento de Solé (1998)

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (Solé, 1998, p. 45).

Assim, o trabalho de base com a leitura visa fornecer as ferramentas necessárias para que o sucesso do aluno ultrapasse o ambiente escolar e se converta

em estrutura para a vida adulta e profissional.

4.2 Análise das entrevistas

A atuação das supervisoras escolares, conforme revelam as entrevistas, transita entre demanda pedagógica, que exige sólida formação acadêmica e intelectual, e o cotidiano de "apagar incêndios" administrativos. Essa função exige que o supervisor atue como um articulador, ecoando o artigo de Costa (2021), para quem a função da supervisão escolar é subsidiar a elaboração, o desenvolvimento e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, colaborar e orientar os docentes para alcançarem os objetivos da educação. Souza et al. (2017), também definem o supervisor como articulador de um processo educativo democrático e transformador.

O supervisor é agente de integração e sua função é descrita como a de aliar todos os sujeitos do espaço escolar. Ele deve buscar combater o individualismo docente e deter habilidades de relacionamento, como as capacidades de olhar, ouvir, falar e cuidar, garantindo que o planejamento seja, de fato, um esforço coletivo e não uma imposição burocrática. E, na prática, observa-se que esse suporte é fundamental para o sucesso das ações pedagógicas.

Nos projetos, a participação dos supervisores é essencialmente de apoio, incentivo e acompanhamento, corroborando a pesquisa bibliográfica já citada sobre o papel do supervisor escolar. Mas embora predominem as abordagens teóricas que focam no lado humano e colaborativo da supervisão, Leal e Henning lembram que o supervisor também exerce um papel histórico de fiscalização, controle e poder que persiste na forma de assistência, monitoramento de atividades e parceria técnica.

A análise das entrevistas revela que, embora as supervisoras utilizem métodos diferentes, todas compartilham o objetivo de colocar a leitura no centro do planejamento escolar, combater o imediatismo das redes sociais e promover a autonomia dos alunos. As estratégias utilizadas visam desde a humanização e emancipação do aluno, baseada na visão freiriana, até a preparação técnica para que

os estudantes tenham sucesso em avaliações externas como o ENEM e o SAEB.

A supervisora 1 (S1) adota uma postura de liderança inspirada em Paulo Freire, acreditando na educação como meio de transformação social. Ela promove a leitura de forma direta, espalhando livros pelos corredores para incentivar o manuseio espontâneo e organizando mostras com autores locais. Para ela, o supervisor deve ser o "professor dos professores", motivando a equipe para que o entusiasmo pela leitura chegue aos estudantes.

A supervisora 2 (S2) foca na criação de um ambiente acolhedor e descontraído, pois acredita que a leitura sozinha pode não ser atraente o suficiente para o jovem atual. Sua visão prioriza transformar a biblioteca em um espaço de convivência, utilizando música e entretenimento para tornar o contato com os textos mais leve. Ela define o papel da supervisão como quem dá o suporte, provendo toda a estrutura de horários e ambientes para que o professor realize o trabalho pedagógico.

A supervisora 3 (S3) enfrenta desafios mais severos, como a falta de infraestrutura e internet na zona rural, o que exige um esforço maior para manter os projetos ativos. Sua abordagem destaca a leitura como um processo de criação e apropriação, exemplificado pela produção de curtas-metragens que transformam livros em roteiros de cinema. Mesmo sobrecarregada por questões administrativas, ela apoia projetos que buscam o resgate social dos alunos por meio da cultura.

Por fim, a supervisora 4 (S4) foca na leitura como um instrumento essencial de aprendizagem para o sucesso acadêmico. Sua visão é voltada para a preparação do aluno para o futuro, defendendo que o hábito de ler é o que garante a concentração e a capacidade de interpretação necessárias para o êxito em avaliações como o ENEM e o SAEB. Para ela, dar centralidade à leitura no planejamento é oferecer ao estudante as ferramentas para progredir nos estudos e atuar com independência na sociedade.

5 PRODUTO PEDAGÓGICO



O Produto Pedagógico apresentado nesta dissertação foi elaborado a partir dos resultados da pesquisa desenvolvida junto a supervisoras pedagógicas das escolas estaduais vinculadas à 13ª Coordenadoria Regional de Educação, bem como do diálogo estabelecido com a fundamentação teórica que compreende a leitura como prática social, cultural e formadora de sentido. Sua concepção decorre da necessidade de oferecer à supervisão escolar um instrumento de apoio que possibilite organizar, sistematizar e qualificar as ações pedagógicas voltadas à leitura no cotidiano da escola pública, respeitando suas especificidades e limitações.

O processo de elaboração do produto não se deu de forma descontextualizada, mas constituiu-se como um processo de reflexão articulado entre pesquisa e intervenção, característica central do mestrado profissional. A partir da análise das entrevistas, evidenciaram-se recorrentes desafios enfrentados pelas supervisoras, tais como a sobrecarga de demandas administrativas, a ausência de bibliotecários, a fragilidade de espaços físicos destinados à leitura e a dificuldade de acompanhar de forma sistemática as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Esses elementos reforçaram a necessidade de um material que auxiliasse o supervisor a priorizar sua dimensão pedagógica e formativa, especialmente no que se refere à promoção da leitura mediada no contexto escolar.

As etapas que estruturam o Produto Pedagógico: diagnóstico da realidade escolar, planejamento das ações de leitura, mediação pedagógica e formação docente, acompanhamento da implementação das estratégias, avaliação dos impactos e autoavaliação da prática da supervisão, foram definidas intencionalmente, de modo que reflitam o ciclo real de atuação da supervisão pedagógica. Essas etapas correspondem às ações que o supervisor efetivamente pode desenvolver no exercício de sua função, não como executor direto das práticas de leitura, mas como mediador, articulador e formador do trabalho docente.

Nesse processo de sistematização, optou-se pela utilização de **checklists operacionais** como instrumentos de apoio à prática da supervisão. A escolha por esse formato deve-se ao seu caráter prático, organizador, formativo e reflexivo, que

permite ao supervisor visualizar, acompanhar e avaliar suas ações sem assumir uma postura fiscalizadora ou prescritiva. A ideia de estruturar o produto por meio de checklists emergiu a partir de sugestões geradas com o auxílio de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), consultadas durante o processo de elaboração do material. Essas sugestões foram utilizadas como ponto de partida para a organização das etapas e dos instrumentos, sendo posteriormente analisadas, adaptadas e reformuladas pela autora, à luz do referencial teórico da pesquisa, das diretrizes curriculares vigentes e da realidade concreta das escolas investigadas.

Ressalta-se que a Inteligência Artificial (Gemini) foi utilizada como recurso auxiliar, especialmente na fase de sistematização do Produto Pedagógico. A partir das demandas evidenciadas na pesquisa, foi realizada uma consulta à IA para obter sugestões iniciais de organização dos instrumentos, especificamente dos checklists. Essas sugestões, serviram apenas como ponto de partida. Todo o material passou por análise crítica, adequação conceitual e reescrita autoral, garantindo alinhamento com os referenciais teóricos adotados, com a BNCC, com o Referencial Curricular Gaúcho e com o papel da supervisão pedagógica defendido ao longo do trabalho. O uso da IA foi, portanto, consciente, crítico e transparente, sem prejuízo da autoria ou da originalidade do produto.

Recomenda-se que este Produto Pedagógico seja utilizado pelos supervisores pedagógicos em contextos de planejamento coletivo, formação continuada de professores, acompanhamento pedagógico e processos de autoavaliação profissional. Sua aplicação é especialmente indicada em realidades escolares marcadas por escassez de recursos humanos e materiais, nas quais a atuação estratégica da supervisão se torna fundamental para a consolidação de uma cultura leitora. O material não se configura como um manual prescritivo, mas como um guia flexível, passível de adaptações, que busca apoiar o supervisor na ressignificação de sua prática e no fortalecimento da leitura como eixo estruturante do currículo escolar.

5.1 Etapas de aplicação

5.1.1 Etapa 1 - Diagnóstico da realidade escolar

Descrição:

Realização de um levantamento inicial das condições da escola em relação à leitura, utilizando o **Checklist 1 - Diagnóstico inicial da leitura na escola**

Ações do supervisor pedagógico:

- Mapear espaços de leitura existentes;
- Identificar práticas leitoras já desenvolvidas;
- Levantar dificuldades, resistências e potencialidades;
- Registrar dados para subsidiar o planejamento.

Resultado esperado

Compreensão do cenário real da escola, orientando ações coerentes e contextualizadas.

5.1.1 Etapa 2 - Planejamento das ações de leitura

Descrição:

Inserção da leitura no planejamento escolar de forma intencional, articulada e interdisciplinar, com base no **Checklist 2 - Inserção da leitura no planejamento escolar**.

Ações do supervisor pedagógico:

- Orientar os professores na inclusão da leitura como eixo transversal;
- Propor projetos de leitura no calendário escolar;
- Garantir alinhamento às diretrizes da BNCC e do RCG;

- Articular reuniões de área e momentos coletivos de planejamento.

Resultado esperado:

Planejamento escolar que compreenda a leitura como prática estruturante e permanente.

5.1.2 Etapa 3 - Mediação pedagógica e formação docente**Descrição:**

Desenvolvimento de ações formativas voltadas à leitura, utilizando o **Checklist 3 - Mediação e formação docente em leitura**.

Ações do supervisor pedagógico:

- Promover momentos de estudo e reflexão sobre concepções de leitura;
- Incentivar o professor a assumir-se como leitor;
- Orientar estratégias de leitura adequadas aos diferentes contextos;
- Acompanhar práticas desenvolvidas em sala de aula.

Resultado esperado:

Fortalecimento do professor como mediador da leitura e ampliação do repertório metodológico.

5.1.3 Etapa 4 - Implementação das estratégias de promoção da leitura**Descrição:**

Aplicação das estratégias práticas sistematizadas no Produto Pedagógico, com apoio do **Checklist 4 - Estratégias práticas de promoção da leitura**.

Ações do supervisor pedagógico:

- Viabilizar o uso de tecnologias digitais de leitura;

- Incentivar projetos de ressignificação artística das obras literárias;
- Organizar ambientes leitores acolhedores;
- Legitimações de formas alternativas de avaliação da leitura.

Resultado esperado:

Leitura vivenciada de forma significativa, prazerosa e contextualizada pelos alunos.

5.1.4 Etapa 5 - Avaliação dos impactos das ações**Descrição:**

Avaliação qualitativa dos efeitos das ações desenvolvidas, com base no **Checklist 5 - Avaliação dos impactos da promoção da leitura.**

Ações do supervisor pedagógico:

- Mudanças nas práticas docentes;
- Analisar o engajamento e o protagonismo dos alunos;
- Verificar a utilização dos espaços de leitura;
- Refletir sobre os avanços e desafios do processo.

Resultado esperado:

Identificação dos impactos do Produto Pedagógico na cultura escolar e nas práticas pedagógicas.

5.1.5 Etapa 6 - Autoavaliação da prática da supervisão pedagógica**Descrição:**

Momento reflexivo voltado à ressignificação da atuação do supervisor, utilizando o **Checklist 6 - Autoavaliação do supervisor pedagógico.**

Ações do supervisor pedagógico:

- Refletir sobre sua prática mediadora;
- Identificar avanços pessoais e profissionais;
- Replanejar ações futuras com base na experiência vivenciada.

Resultado esperado:

Fortalecimento da identidade do supervisor pedagógico como formador e agente de transformação.

5.2 Avaliação do plano

A avaliação do plano de aplicação ocorre de forma contínua e formativa, considerando:

- A participação dos professores;
- O engajamento dos alunos;
- A consolidação de práticas leitoras;
- A criação ou fortalecimento de uma cultura leitora na escola.

5.3 Checklists operacionais para auxiliar o supervisor pedagógico na promoção da leitura

Os checklists apresentados a seguir podem ser usados como material de apoio prático. Constituem instrumentos operacionais, elaborados com o objetivo de apoiar a atuação do supervisor pedagógico na promoção da leitura no contexto escolar. Alinhados à perspectiva do mestrado profissional, esses instrumentos buscam articular fundamentação teórica e intervenção prática, contribuindo para a ressignificação das práticas de supervisão pedagógica.

A proposta dos checklists fundamenta-se na compreensão de que a leitura, enquanto prática social, cultural e formadora de sentido, demanda ações planejadas, acompanhamento sistemático e mediação qualificada. Nesse sentido, os instrumentos foram organizados de modo a subsidiar o supervisor pedagógico em diferentes dimensões de sua atuação, desde o diagnóstico inicial da realidade da escola até a avaliação dos impactos das ações desenvolvidas.

Os checklists têm caráter formativo e reflexivo, não fiscalizador. Sua utilização pressupõe uma postura dialógica do supervisor, voltada ao acompanhamento pedagógico, à escuta dos professores e à construção coletiva de práticas leitoras significativas. Assim, os itens propostos não devem ser compreendidos como prescrições rígidas, mas como orientações flexíveis, passíveis de adaptação às especificidades de cada contexto escolar.

Além de orientar a inserção da leitura no planejamento escolar e na formação docente, os checklists visam fortalecer o papel do supervisor pedagógico como mediador das práticas de leitura, articulador de recursos e agente promotor de uma cultura leitora na escola. Ao favorecer a sistematização das ações e a reflexão sobre a prática, esses instrumentos contribuem para a qualificação do trabalho pedagógico e para a efetivação das diretrizes dos documentos oficiais da educação.

Por fim, espera-se que os checklists apresentados possam ser utilizados como material de apoio no cotidiano da supervisão pedagógica, em reuniões de planejamento, momentos de formação continuada e processos de autoavaliação

profissional. Ao integrar teoria e prática, esses instrumentos reafirmam o caráter interventivo do Produto Pedagógico e seu compromisso com a melhoria das práticas educativas e com a formação de leitores críticos e autônomos.

Checklists operacionais

4.3.1 CHECKLIST 1 – Diagnóstico inicial da leitura na

escola (Uso pelo supervisor pedagógico)

- ☐ Existe biblioteca ou espaço de leitura em funcionamento?
 - ☐ Os alunos têm acesso facilitado aos livros (em sala, corredores, biblioteca aberta)?
 - ☐ Há diversidade de gêneros textuais e obras literárias disponíveis?
 - ☐ A leitura está prevista no planejamento escolar anual?
 - ☐ A leitura é trabalhada de forma interdisciplinar?
 - ☐ Os professores utilizam estratégias de leitura além da decodificação?
 - ☐ Há uso de tecnologias digitais para incentivo à leitura?
 - ☐ Os alunos demonstram interesse e participação nas atividades de leitura?
-  Objetivo: mapear a realidade da escola para orientar ações intencionais.

4.3.2 CHECKLIST 2 – Inserção da leitura no planejamento escolar

- ☐ A leitura aparece como eixo transversal no planejamento?
- ☐ Existem projetos de leitura previstos no calendário escolar?

- ☐ O planejamento contempla momentos de leitura-fruição?
- ☐ Há articulação entre áreas do conhecimento para ações leitoras?
- ☐ Os textos escolhidos dialogam com a realidade dos alunos?
- ☐ O planejamento está alinhado à BNCC e ao RCG?
- ☐ O supervisor acompanha e orienta os planejamentos docentes?

 **Objetivo:** garantir que a leitura deixe de ser pontual e passe a ser estruturante.

4.3.3 CHECKLIST 3 – Mediação e formação docente em leitura

- ☐ O supervisor promove momentos de estudo sobre leitura?
- ☐ Há incentivo para que os professores também sejam leitores?
- ☐ São discutidas diferentes concepções de leitura com os docentes?
- ☐ O supervisor orienta sobre estratégias de leitura em sala de aula?
- ☐ Há acompanhamento das práticas de leitura desenvolvidas?
- ☐ O supervisor atua de forma formativa, não fiscalizadora?

 **Objetivo:** fortalecer o professor como mediador da leitura.

4.3.4 CHECKLIST 4 – Estratégias práticas de promoção da leitura

- ☐ A escola utiliza plataformas digitais de leitura (ex.: Árvore de Livros)?
- ☐ Existem projetos de ressignificação artística das obras literárias?

- ☐ Há cantos de leitura ou bibliotecas abertas nos espaços escolares?
- ☐ A leitura é avaliada por produções criativas e não apenas provas?
- ☐ O supervisor legitima avaliações alternativas no conselho de classe?
- ☐ As estratégias promovem o protagonismo do aluno?

 Objetivo: tornar a leitura significativa, prazerosa e contextualizada.

4.3.5 CHECKLIST 5 – Avaliação dos impactos da promoção da leitura

- ☐ Os professores diversificaram suas práticas de leitura?
- ☐ Houve aumento do engajamento dos alunos nas atividades leitoras?
- ☐ Os alunos demonstram maior autonomia e criticidade?
- ☐ A leitura passou a fazer parte da cultura escolar?
- ☐ Os espaços de leitura são utilizados com frequência?
- ☐ O supervisor percebe avanços na prática pedagógica da escola?

 Objetivo: avaliar os efeitos do Produto Pedagógico na prática escolar.

4.3.6 CHECKLIST 6 – Autoavaliação do

supervisor pedagógico (Dimensão reflexiva)

- ☐ Atuo como mediador pedagógico e não apenas como gestor?
- ☐ Incentivo práticas de leitura alinhadas às concepções contemporâneas?

- ☐ Promovo espaços de escuta e diálogo com os professores?
- ☐ Viabilizo condições institucionais para a promoção da leitura?
- ☐ Reflito sobre minha prática e busco ressignificá-la continuamente?
-  Objetivo: fortalecer a identidade do supervisor como formador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a promoção da leitura nas escolas estaduais da 13ª Coordenadoria Regional de Educação constitui uma prática presente e significativa, ainda que desenvolvida de forma heterogênea e condicionada pelas realidades socioculturais, geográficas e estruturais de cada comunidade escolar. Ao longo do estudo, confirmou-se a hipótese que orientou esta investigação: o supervisor escolar ocupa um lugar estratégico no fortalecimento das práticas leitoras, atuando como mediador entre as diretrizes normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho e o cotidiano pedagógico da escola.

A leitura, compreendida como prática social, cultural e formadora de sentido, revela-se elemento central na formação integral dos estudantes e na construção da cidadania. Nesse contexto, torna-se evidente que sua promoção não pode ser entendida como responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa, mas como um compromisso coletivo da escola, que exige planejamento intencional, mediação qualificada e condições institucionais favoráveis. As entrevistas realizadas com as supervisoras da 13ª CRE demonstram que a leitura é concebida como um instrumento de humanização, justiça social e formação integral, superando a visão restrita de habilidade decodificadora e assumindo seu caráter emancipatório, crítico e formador de subjetividades.

A fundamentação teórica, ancorada em autores como Colomer (2007), Solé (1998), Zilberman (1996), Rezende (2012), Langlade (2012), Jouve (2013), Geraldini (1984), Medeiros (2021) e Cosson (2021), permitiu compreender a leitura sob diferentes perspectivas, ressaltando sua dimensão humanizadora e sua função na construção de sentidos. Essa compreensão sustenta a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a decodificação mecânica, valorizem a interação entre leitor, texto e contexto e reconheçam a fruição estética como parte do processo formativo. Nesse sentido, a atuação do supervisor pedagógico mostra-se fundamental para orientar os docentes na escolha de estratégias e metodologias coerentes com essas concepções, fortalecendo o letramento literário e a formação

de leitores críticos e autônomos.

Os dados evidenciaram que, apesar das limitações enfrentadas, como a ausência de bibliotecários, a precariedade de espaços físicos, as desigualdades de acesso à internet e a sobrecarga administrativa imposta à supervisão, as práticas de leitura permanecem vivas nas escolas investigadas. As supervisoras relataram iniciativas como o acolhimento dos estudantes nas bibliotecas escolares, a organização de ambientes leitores, o uso de plataformas digitais como a Árvore de Livros e a produção de curtas-metragens a partir de obras literárias, estratégias que buscam deslocar a leitura do campo da obrigação escolar para o do prazer, da identidade e do pertencimento.

Um ponto de convergência entre todas as entrevistadas refere-se ao desafio imposto pelo imediatismo tecnológico e pela dispersão característica do uso intenso das redes sociais. Embora plataformas digitais se apresentem como possibilidades de diálogo com a linguagem dos estudantes, ficou evidente que o papel do professor e do supervisor como mediadores do processo de leitura permanece insubstituível para que o acesso à informação se converta em conhecimento crítico e significativo. Nesse cenário, a supervisão escolar assume papel central ao articular o planejamento interdisciplinar, incentivar docentes mais resistentes e criar, na medida do possível, “espaços habitados por livros”, em consonância com as diretrizes curriculares vigentes.

Entretanto, a pesquisa também revelou um campo de tensões. O desvio de função do supervisor escolar, provocado pela sobrecarga de demandas administrativas e emergenciais, frequentemente compromete o acompanhamento pedagógico e a formação docente. Essa realidade reforça a necessidade de instrumentos que auxiliem o supervisor a organizar sua atuação, priorizar o pedagógico e agir de forma estratégica na promoção da leitura, especialmente em contextos marcados por escassez de recursos humanos, como a ausência de bibliotecários nas escolas estaduais, e materiais.

É nesse contexto que se justifica a elaboração do Produto Pedagógico proposto por esta dissertação. Longe de assumir caráter prescritivo ou descontextualizado, o produto nasce das vozes das supervisoras e das lacunas

identificadas na pesquisa, configurando-se como um guia prático, acessível e flexível. Sua finalidade é apoiar o supervisor pedagógico na organização de ações de leitura que dialoguem com as diretrizes oficiais, respeitem as singularidades das escolas e fortaleçam o trabalho docente de forma contínua, devolvendo protagonismo à supervisão em sua dimensão formativa e articuladora.

A articulação entre pesquisa e intervenção mostra-se, portanto, indissociável. Os resultados das entrevistas não apenas fundamentam teoricamente este trabalho, mas orientam diretamente a elaboração do Produto Pedagógico, garantindo sua pertinência, aplicabilidade e relevância. O alinhamento entre análise e proposta de intervenção reafirma o compromisso desta dissertação com a realidade da escola pública e com a transformação concreta das práticas educativas.

Conclui-se, assim, que o fortalecimento da leitura na escola passa, necessariamente, pelo fortalecimento da supervisão escolar em sua dimensão pedagógica. Investir em formação continuada, materiais de apoio e condições institucionais adequadas significa investir na construção de uma cultura de leitura que ultrapasse iniciativas isoladas e se consolide como política educativa. Espera-se que este trabalho e o Produto Pedagógico dele derivado possam contribuir para que os supervisores escolares atuem de forma cada vez mais consciente, crítica e estratégica, garantindo à leitura o lugar de direito que lhe cabe na formação cidadã e humana dos estudantes.

7 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **A Supervisão no campo educativo**. 2020. Universidade de Aveiro. 2020
- ALMADA, Cristiane Patrícia Barros. LEITE, Adriana Antero. **Supervisor escolar e a continuidade da ação educativa**. 2018. Universidade de Lisboa. 2018.
- BALSAN, S. F. de S., & da Silva, J. R. M. (2021). **Estratégias de leitura & solé: reflexões sobre formação leitora**. *Leitura & Literatura Em Revista*, 1(1). Recuperado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/llr/article/view/8807>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- CARLOS, Jociane Aparecida. LODI, **A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente**. 2012. Revista Evidência. [Capa > v. 8, n. 8 \(2012\) > Carlos](#)
- COLOMER, T. **Andar entre livros – A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. **Letramento literário**. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, Rildo. **Ensino de Literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação**. Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão-SE, v. 35, n. 1, p. 73–92, 2021. DOI: 10.47250/intrell.v35i1.15690. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, R. e PAULINO, G. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: RÖSING, T. M.K; ZILBERNAM, R. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.
- CRISPIM, Aline. COUTINHO, Fabrícia. PAGANINI, Martanézia. **Orientações da BNCC acerca do ensino de leitura na escola**: implicações para o desenvolvimento da competência leitora. 2021, 74 f. Monografia (Letras/Português) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- Carvalho, D. M. (2016). **A importância da leitura literária para o ensino**. *EntreLetras*, 6(1), 6–21. de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/1484>
- DA SILVA SOARES, S. A.; DA SILVA, G. F. **O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p.

271-296,

2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/915>. Acesso em: 9 jun. 2024.

DE SABINO, Maria Manuela. **A Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção**. 2008. Revista Iberoamericana de Educación. Escola Secundária Dr. Francisco Fernández Lopes, Portugal. 2008.

DUQUE-ARRAZOLA, L. S.; THIOLLENT, M. J. M. (Org.). João Bosco Guedes Pinto. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados**. Belém: UFPA (Instituto de Ciências Sociais Aplicadas), 2014.

ESCOLANO, Agustín. **Arquitetura como programa: espaço-escola e cultura educativa**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1998.

ESTADO. Secretaria de Estado da Educação (Nome do Estado). **Documento Orientador 2025: Gestão Pedagógica**. Local: Secretaria de Estado da Educação, 2025. Disponível em: URL do documento educacao.rs.gov.br. Acesso em: 22 fev. 2026.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A escola e o ensino da leitura**. 2001. Universidade Federal de Pernambuco.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Unidades básicas do ensino de português**. In: **GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 59-79

GIMENEZ, Olíria Mendes. MARTINS, Adriana Auxiliadora. **Supervisão escolar: entre os ditames da legislação e os desafios da prática pedagógica**. 2010. Revista Católica de Uberlândia, v. 3, pág. 380-390, 2010—catolicaonline.com.br/revistadacatolica

Glossário Ceale: **Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p. em: 15 jul. 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Supervisão Pedagógica: uma abordagem crítica**. São Paulo: Cortez, 2019.

MEDEIROS, Vera. **Didática da Literatura a partir de pesquisas e práticas docentes da Educação Básica**. Revista ENTRELETRAS (Araguaína), v. 11, n. 2, set./dez. 2020 (ISSN 2179-3948 – online

MOTA, R.J.C. **A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161–173, 2016. DOI: 10.14572/nuances. v26i3.3735. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3735>. Acesso em: 9 jun. 2024.

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

PEDRAS, Sandra. SEABRA, Filipa. **Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação**. 2016. Revista Transmutare. [Capa](#) > [v. 1, n. 2 \(2016\)](#) > [Pedras](#).

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **O ensino da literatura**. In: NITRINI, Sandra et al. Literatura, Artes e Sabres. São. Paulo: Aderaldo & Rothschild: ABRALIC, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**. Secretaria de Estado da Educação. 2020.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. São Paulo: Editora Ática, 1998.

SOUZA, Danielle Medeiros de. **Literatura e educação: um caso/uma casa de inclusão**. 2009. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

ANEXO

ANEXO A – PARECER CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Mediação dos supervisor escolar na adoção da prática da leitura na escola.

Pesquisador: RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81407724.0.0000.5323

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Fundação Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.193.133

Apresentação do Projeto:

As afirmações elencadas nos campos Apresentação do Projeto, Objetivos da Pesquisa e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2296178.pdf)

A função do supervisor escolar no processo de ensino/aprendizagem como apoio e assessoramento pedagógico docente é de grande relevância para alavancar mudanças promovendo atualizações e formações aos docentes, orientando quanto às diretrizes dos documentos oficiais e legislação vigente, o que reflete diretamente no processo de ensino/aprendizagem. Nisso reside a relevância social, na importância da aprendizagem e educação para o desenvolvimento pessoal e do meio social do qual o aluno faz parte. Desse modo, pretendemos que as entrevistas e formação com os supervisores sobre BNCC e Referencial curricular gaúcho, voltados para os professores de Língua Portuguesa e Literatura sobre a leitura na escola, irão refletir no trabalho docente e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

CEP: 97.501-970

UF: RS

Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA**



Continuação do Parecer: 7.193.133

Promover a leitura e a leitura literária nas aulas de LP e literatura através da mediação da Supervisão escolar para promover formações aos professores sobre o que dizem os documentos oficiais, LDB, BNCC e Referencial Curricular Gaúcho.

Objetivo Secundário:

Destacar a importância da Supervisão escolar para a promoção de formações pedagógicas sobre as diretrizes oficiais aos docentes e promover a leitura na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Risco de constrangimento e/ou ansiedade durante a realização das entrevistas.

Benefícios:

A atualização por meio da formação sobre os documentos oficiais da educação aos supervisores reflete diretamente no trabalho do corpo docente e na aprendizagem dos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de Pesquisa aplicada de abordagem qualitativa utilizando a metodologia da pesquisa-ação, que tem por objetivo a resolução de problemas em que serão realizadas entrevistas com 5 supervisores em escolas da rede estadual da cidade de Bagé.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Recomendações:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer referente à Carta Resposta e à 2ª versão do projeto submetido na PlatBr em 23/09/2024

Carta Resposta - Questões

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

CEP: 97.501-970

UF: RS

Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA**



Continuação do Parecer: 7.193.133

1. Instrumentos de Pesquisa (Roteiro do Questionário/Entrevista): Acrescentar na PlatBR.

RESPOSTA: Roteiro anexado na PlatBR em Solicitação registrada pelo CEP.

ANÁLISE: Atendido

2. Forma de abordagem e local em que será realizada a entrevista e a formação: Acrescentar informações no Projeto PlatBR.

RESPOSTA: Tanto as entrevistas quanto a formação serão realizadas de forma remota (online) através google meet.

ANÁLISE: Atendido

3. Acrescentar possibilidade de ligação à cobrar no TCLE.

RESPOSTA: Documento anexado novamente na plataforma com a correção.

ANÁLISE: Atendido

4. Registrar a forma de mitigar os riscos apresentados, alterando na PlatBR e no TCLE.

RESPOSTA: Documento anexado novamente na plataforma com a correção.

ANÁLISE: Parcialmente atendido. Não consta na PlatBR, mas consta no TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

CEP: 97.501-970

UF: RS

Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA**



Continuação do Parecer: 7.193.133

pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo „relatório“, para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2296178.pdf	23/09/2024 00:45:13		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	ROTEIRO_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	23/09/2024 00:44:30	RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE	Aceito
Outros	carta_resposta.docx	23/09/2024 00:41:57	RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_assinado.docx	23/09/2024 00:28:35	RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochura.pdf	25/06/2024 16:31:34	RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE	Aceito
Declaração de concordância	instituicao_co_participante.pdf	25/06/2024 16:30:42	RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	25/06/2024 16:30:10	RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_assinado.pdf	25/06/2024 16:27:01	RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	25/06/2024 16:26:31	RAQUEL SOUZA ALVES AYMONE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa **CEP:** 97.501-970

UF: RS **Município:** URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PAMPA -
UNIPAMPA



Continuação do Parecer: 7.193.133

URUGUAIANA, 30 de Outubro de 2024

Assinado por:

**Karina Sanches Machado d Almeida
(Coordenador(a))**

Endereço: BR 472 - Km 585 - Campus Uruguaiana

Bairro: Prédio Administrativo - Sala 23 - Caixa

CEP: 97.501-970

UF: RS

Município: URUGUAIANA

Telefone: (55)3911-0202

E-mail: cep@unipampa.edu.br