

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LEITURA CRÍTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

**TEACHER TRAINING: CRITICAL READING IN PUBLIC SCHOOLS**

**FORMACIÓN DOCENTE: LECTURA CRÍTICA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n2-074>

**Data de submissão:** 12/01/2026

**Data de publicação:** 12/02/2026

**Hilaíne de Lima Cunha**  
Especialização em Letras: Linguística e Literatura  
Instituição: Universidade Federal do Tocantins  
E-mail: hilainelima@uft.edu.br

**Neila Barbosa Osório**  
Pós-doutora em Educação  
Instituição: Universidade Federal do Tocantins  
E-mail: neilaosorio@uft.edu.br

**Ricardo Filipe da Silva Pocinho**  
Doutor em Psicogerontologia  
Instituição: Instituto Politécnico de Leiria  
E-mail: ricardo.pocinho@ipleiria.pt

**Sílvia Clara Laurido da Silva**  
Doutoranda em Educação  
Instituição: Instituto Politécnico de Leiria  
E-mail: silvia.c.silva@ipleiria.pt

**Leonardo Sampaio Baleeiro Santana**  
Mestre em Educação  
Instituição: Universidade Federal do Tocantins  
E-mail: leonardosbsantana@gmail.com

**Fabiano Vieira de Alvarenga**  
Mestrado profissional em Engenharia de Software  
Instituição: Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife  
E-mail: fabianovieiraa@uft.edu.br

**Luciano Paulo de Almeida Souza**  
Mestrando em Educação  
Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
E-mail: luciano.souza@uembs.br

**André Pacheco de Souza**  
Especialista em Docência no Ensino Superior  
Instituição: Universidade do Estado do Pará  
E-mail: andrepac42@gmail.com

**Fabrícia Santos Nascimento**  
Especialista em Educação Infantil  
Instituição: Universidade Federal do Tocantins  
E-mail: fabricia.santos@mail.uft.edu.br

**Rosa Maria Nunes de Sousa**  
Especialista em Gestão Escolar  
Instituição: Universidade de Gurupi  
E-mail: agetorosa@gmail.com

## RESUMO

Este artigo discute a formação de professores para o ensino da leitura e sua relação com as práticas pedagógicas e os documentos curriculares em vigor no Brasil. Parte-se da compreensão da leitura como prática social, cultural e política, que deve ser mediada intencionalmente pelo professor no ambiente escolar. O objetivo central foi analisar como a formação inicial e continuada dos docentes contribui para a mediação de leitura crítica nas escolas públicas, considerando também a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e das políticas públicas voltadas ao livro, à leitura e à valorização do professor leitor. A pesquisa se fundamentou em revisão bibliográfica qualitativa, a partir de autores da área da educação, estudos de caso e documentos oficiais. O estudo evidenciou que, embora existam diretrizes que valorizam a leitura como direito, ainda há grande distância entre o proposto e o vivido nas escolas, especialmente devido à falta de formação específica, infraestrutura adequada e continuidade das políticas públicas. Conclui-se que fortalecer a formação docente e integrar políticas de leitura ao cotidiano escolar são caminhos possíveis para garantir o acesso à leitura como prática de formação crítica, ética e cidadã.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Leitura Crítica. Mediação Pedagógica. Políticas Públicas Educacionais.

## ABSTRACT

This article discusses teacher training for reading instruction and its relationship with pedagogical practices and current curricular documents in Brazil. It begins with an understanding of reading as a social, cultural, and political practice that should be intentionally mediated by the teacher in the school environment. The central objective was to analyze how initial and continuing teacher training contributes to the mediation of critical reading in public schools, also considering the influence of the National Common Curricular Base (BNCC), the National Book and Reading Plan (PNLL), and public policies focused on books, reading, and the valorization of the teacher as a reader. The research was based on a qualitative bibliographic review, drawing from authors in the field of education, case studies, and official documents. The study revealed that, although there are guidelines that value reading as a right, there is still a large gap between what is proposed and what is experienced in schools, especially due to a lack of specific training, adequate infrastructure, and continuity of public policies. It is concluded that strengthening teacher training and integrating reading policies into daily school life are possible ways to guarantee access to reading as a practice of critical, ethical, and civic education.

**Keywords:** Teacher Training. Critical Reading. Pedagogical Mediation. Educational Public Policies.

## RESUMEN

Este artículo aborda la formación docente para la enseñanza de la lectura y su relación con las prácticas pedagógicas y los documentos curriculares vigentes en Brasil. Parte de la comprensión de

la lectura como una práctica social, cultural y política que debe ser mediada intencionalmente por el docente en el entorno escolar. El objetivo central fue analizar cómo la formación docente, tanto inicial como continua, contribuye a la mediación de la lectura crítica en las escuelas públicas, considerando también la influencia de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), el Plan Nacional del Libro y la Lectura (PNLL) y las políticas públicas centradas en el libro, la lectura y la valoración del docente como lector. La investigación se basó en una revisión bibliográfica cualitativa, basada en autores del ámbito educativo, estudios de caso y documentos oficiales. El estudio reveló que, si bien existen directrices que valoran la lectura como un derecho, aún existe una gran brecha entre lo propuesto y lo vivido en las escuelas, especialmente debido a la falta de formación específica, infraestructura adecuada y continuidad de las políticas públicas. Se concluye que el fortalecimiento de la formación docente y la integración de las políticas de lectura en la vida escolar cotidiana son posibles vías para garantizar el acceso a la lectura como práctica de educación crítica, ética y cívica.

**Palabras clave:** Formación Docente. Lectura Crítica. Mediación Pedagógica. Políticas Públicas Educativas.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma das competências mais relevantes para a formação integral do sujeito, sendo indispensável para o exercício da cidadania e o desenvolvimento do pensamento crítico. No Brasil, porém, os índices de proficiência leitora entre estudantes permanecem preocupantes, revelando dificuldades que vão além da técnica de decodificação. Essa realidade acende um alerta sobre a urgência de fortalecer políticas e práticas de formação de leitores desde os primeiros anos escolares. A escola tem papel fundamental nesse processo, mas seu êxito depende diretamente da preparação dos professores (Batista; Oliveira, 2018).

A formação docente ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito ao ensino da leitura como prática reflexiva, cultural e transformadora. Muitos cursos de licenciatura mantêm uma abordagem restrita da leitura, centrada na compreensão literal e desarticulada da realidade sociocultural dos alunos. Além disso, professores frequentemente ingressam no magistério sem a devida vivência leitora, o que dificulta sua atuação como mediadores conscientes e críticos. Essa ausência de preparo consistente compromete o fomento à leitura nas escolas públicas brasileiras (Ribeiro, 2018).

Diante desse cenário, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que forma a formação de professores contribui para a promoção de práticas de leitura significativas no ambiente escolar, capazes de formar leitores críticos e autônomos?

O objetivo deste artigo é analisar a relação entre formação docente e leitura no contexto da educação básica, com ênfase na atuação do professor como mediador de experiências leitoras. Especificamente, pretende-se: (1) identificar os desafios enfrentados na formação inicial e continuada; (2) discutir o papel das políticas públicas e currículos; e (3) apresentar práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas nas escolas. A análise parte da compreensão do professor como figura central na consolidação de uma cultura leitora escolar.

A escolha do tema se justifica pela urgência de repensar a leitura como uma prática viva, situada e emancipadora dentro da escola. Em tempos de superficialidade digital e enfraquecimento das humanidades, formar leitores críticos significa garantir às novas gerações o acesso ao pensamento autônomo e à participação ativa na sociedade. Fortalecer o papel do professor leitor é um caminho necessário para transformar a escola em um espaço onde a leitura não seja apenas obrigação curricular, mas prática de liberdade.

Este estudo se organiza a partir de uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores que discutem formação docente, políticas educacionais e didática da leitura. Foram consultadas fontes acadêmicas atualizadas, artigos científicos e documentos oficiais, a fim de

compreender a complexidade do tema e propor reflexões fundamentadas. A organização do texto segue três eixos: formação do professor, políticas públicas e práticas pedagógicas no ambiente escolar.

## **2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA LEITURA**

A preparação oferecida pelas licenciaturas no Brasil ainda apresenta lacunas evidentes quando se observa a maneira como abordam o ensino da leitura. As disciplinas que tratam do tema, quando existem, tendem a priorizar conteúdos teóricos isolados da realidade escolar, sem garantir ao futuro docente um repertório consistente de práticas leitoras. Ao concluir a graduação, muitos professores ainda se sentem inseguros para conduzir atividades de leitura que estimulem a reflexão e o gosto pelos textos (Ferreira, 2017).

Essa distância entre o que se aprende na universidade e o que se exige no cotidiano da sala de aula compromete o trabalho pedagógico logo nos primeiros anos da carreira docente. A leitura, tratada como algo técnico e funcional, deixa de ser pensada como experiência estética ou instrumento de formação cidadã. Com isso, o professor passa a replicar modelos tradicionais, com foco na decodificação, sem abrir espaço para a escuta ativa ou o diálogo com os textos (Lima; Santos; Maior, 2014).

Nos cursos de Pedagogia e Letras, as propostas curriculares ainda tratam a leitura de forma segmentada, diluindo seu estudo em eixos temáticos que não se articulam entre si. Essa fragmentação impede que o licenciando compreenda a leitura em sua complexidade e dificulta a construção de propostas pedagógicas coerentes com a diversidade das práticas sociais de leitura presentes nas escolas (Silva, 2022).

Mesmo quando o tema aparece na grade curricular, são poucas as oportunidades em que os futuros professores têm contato com experiências reais de mediação leitora. A falta de vivência prática durante o período de formação limita a compreensão da leitura como processo vivo, que envolve linguagem, contexto, subjetividade e intenção. Assim, o saber sobre o que é leitura não se converte, necessariamente, em saber fazer com os alunos (Saber para o ensino..., 2021).

Não se pode esperar que um professor incentive seus alunos à leitura se ele próprio não construiu essa relação com os textos ao longo de sua formação. A ausência de uma trajetória leitora significativa se reflete na forma como o docente organiza suas aulas, escolhe os materiais e estabelece vínculos com os estudantes. A leitura deixa de ser descoberta compartilhada e passa a ocupar o lugar da obrigatoriedade escolar, distante da vida cotidiana (Santos, 2021).

Há uma tendência recorrente de reduzir a leitura a um exercício de compreensão literal, desvinculando-a de contextos históricos e sociais. Essa visão limitada muitas vezes é reforçada pela própria formação docente, que insiste em métodos fechados, desconsiderando a leitura como possibilidade de diálogo, descoberta e autoria. O professor, nesse cenário, atua como transmissor de conteúdos e não como mediador entre texto e leitor (Ferreira, 2017).

Com frequência, os egressos dos cursos de licenciatura recorrem às práticas pedagógicas que vivenciaram como alunos, mesmo quando essas práticas revelam-se pouco eficazes. Sem referências atuais ou fundamentação crítica, os professores acabam adotando estratégias que não dialogam com os interesses e repertórios dos estudantes. A ausência de acompanhamento formativo contínuo contribui para a manutenção desse ciclo (Silva, 2022).

A literatura, que poderia ser espaço de invenção e afeto, ainda ocupa um lugar marginal na formação inicial. Quando presente, aparece subordinada a conteúdos técnicos ou a metas de desempenho escolar. Essa restrição compromete a possibilidade de formação de leitores que se reconheçam nas histórias lidas, que se emocionem com os personagens e que ressignifiquem suas experiências por meio das palavras (Saber para o ensino..., 2021).

É comum que o início da carreira docente seja marcado por insegurança, principalmente ao propor atividades de leitura em contextos escolares marcados por desigualdades. A ausência de apoio institucional e de políticas de acolhimento ao professor iniciante agrava esse cenário. Nesse contexto, a formação recebida torna-se uma herança frágil para lidar com os desafios do cotidiano e com as expectativas de uma escola que pouco investe em práticas de leitura (Lima; Santos; Maior, 2014).

A formação inicial tem ignorado, de forma sistemática, o trabalho com a leitura literária como prática social. A leitura crítica, mediada pelo professor, não pode ser pensada como atividade isolada, mas como construção cultural contínua. No entanto, os cursos de formação priorizam a alfabetização técnica e desconsideram a complexidade do ato de ler em suas múltiplas dimensões. Isso gera um efeito perverso: professores que não leem, não mediam, e não promovem o encontro do aluno com o texto literário (Saber para o ensino..., 2021, p.18).

A entrada no magistério, sobretudo na rede pública, representa para muitos professores um momento de tensão e desorientação. Ao se depararem com salas heterogêneas, escassez de recursos e desvalorização institucional, esses profissionais percebem que a formação inicial não os preparou suficientemente para mediar processos leitores em contextos reais. O ideal construído na universidade entra em choque com a prática vivida no chão da escola (Santos, 2021).

A insegurança em relação à escolha dos textos, ao modo de conduzir a leitura e à resposta dos alunos faz com que muitos professores recém-formados optem por atividades mais seguras, mecânicas e pouco desafiadoras. Em vez de rodas de conversa, discussões críticas ou exploração de

múltiplos gêneros, prevalecem as interpretações literais e os questionários fechados. Nesse percurso, a leitura perde seu sentido formativo e se converte em mero instrumento de avaliação (Ferreira, 2017).

Outro fator que agrava esse cenário é a ausência de acompanhamento institucional para os docentes em início de carreira. Raramente há um espaço de escuta ou orientação para lidar com os desafios da prática leitora. Sem suporte de pares mais experientes ou de coordenadores pedagógicos, o professor se vê sozinho diante de demandas que exigem não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade e criatividade para lidar com os interesses e dificuldades dos estudantes (Goulart; Ramos; Cabral, 2023).

A cultura escolar muitas vezes reforça a ideia de que a leitura é responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. Com isso, projetos interdisciplinares e abordagens integradas se tornam exceções, não a regra. Essa compartmentalização empobrece a formação leitora dos alunos e limita o alcance das ações pedagógicas, criando um ambiente de baixa expectativa quanto à leitura como prática coletiva e cotidiana (Silva, 2022).

A leitura, quando trabalhada de forma isolada e sem diálogo com os contextos de vida dos estudantes, tende a se esvaziar de sentido. Os professores sentem que precisam “dar conta” do conteúdo curricular, mas não encontram respaldo para experimentar novas metodologias ou propor atividades que rompam com o modelo tradicional. O medo do erro, somado à pressão por resultados, torna a mediação da leitura um campo tenso e solitário (Saber para o ensino..., 2021).

Neste contexto, Santos (2021, p.41) destaca:

Muitos professores iniciantes relatam que, ao assumirem uma turma, não sabiam por onde começar a trabalhar a leitura. Faltava-lhes segurança para escolher livros, conduzir rodas de conversa ou mesmo sugerir textos que dialogassem com o cotidiano dos alunos. Alguns afirmaram nunca ter participado de um projeto de leitura durante a graduação. Essa ausência de vivência formativa os deixou vulneráveis diante da tarefa de formar leitores, gerando sentimentos de frustração e impotência frente à realidade escolar.

A formação continuada surge como possibilidade real de enfrentamento dessas dificuldades, desde que estruturada de maneira crítica e participativa. Quando pensada como espaço de escuta, troca e ressignificação, permite que o professor reflita sobre sua prática e compreenda que ensinar a ler envolve mais do que dominar métodos: trata-se de construir uma postura ética e política diante do texto e do mundo (Goulart; Ramos; Cabral, 2023).

A oferta de oficinas pedagógicas, grupos de estudos, projetos interinstitucionais e formação em serviço tem ampliado o repertório de professores que, inicialmente inseguros, passam a desenvolver práticas mais conscientes e autorais. A mediação da leitura, nesse processo, é resgatada

como gesto de aproximação, e não de imposição. A leitura deixa de ser tarefa escolar para se tornar vínculo entre sujeitos e saberes (Ferreira, 2017).

Há experiências bem-sucedidas em diversas redes de ensino nas quais a formação continuada foi organizada com base em demandas reais, a partir da escuta dos professores. Nessas situações, os saberes docentes não foram ignorados, mas acolhidos e transformados em ponto de partida para o planejamento formativo. Isso fortaleceu a autonomia profissional e reverteu quadros de desmotivação e descrença no próprio trabalho (Silva, 2022).

A aproximação entre teoria e prática, promovida por formações continuadas articuladas com a realidade das escolas, contribui para que o professor se veja como leitor, mediador e pesquisador de sua própria experiência. Essa perspectiva rompe com a lógica bancária da formação e amplia o horizonte de atuação dos docentes, que passam a enxergar a leitura como potência e não como obrigação curricular (Goulart; Ramos; Cabral, 2023).

A criação de espaços coletivos de formação e diálogo entre professores tem se mostrado uma estratégia potente para ressignificar práticas de leitura. Ao compartilhar vivências, desafios e descobertas, os docentes constroem conhecimentos situados, que dialogam com a realidade de suas turmas e escolas. Essa troca promove a circulação de repertórios e contribui para o fortalecimento da identidade profissional (Silva, 2022).

Nas escolas onde os encontros pedagógicos são organizados para além das pautas burocráticas, surgem propostas colaborativas de leitura que envolvem diferentes segmentos da comunidade escolar. Professores de distintas áreas trocam indicações de textos, elaboram projetos conjuntos e ampliam a presença da leitura no cotidiano das aulas. Essas experiências demonstram que a formação também acontece na escuta entre colegas (Santos, 2021).

Muitos professores relatam que sua maior aprendizagem sobre mediação da leitura não veio da graduação, mas das trocas informais com outros educadores, nos corredores da escola ou durante a preparação de projetos. Esses momentos, ainda que não institucionalizados, funcionam como instâncias formativas legítimas, pois valorizam o saber da experiência e promovem relações de pertencimento e reconhecimento profissional (Saberes para o ensino..., 2021).

A organização de clubes de leitura entre professores, por exemplo, tem possibilitado a vivência de práticas leitoras significativas, resgatando o prazer e o engajamento com os textos. Quando o docente se apropria da leitura como experiência pessoal, torna-se mais autêntico ao propor atividades para seus alunos. A coerência entre o que se vive e o que se ensina gera uma mediação mais sensível e potente (Goulart; Ramos; Cabral, 2023).

Essas vivências colaborativas têm potencial para transformar o ambiente escolar em um espaço leitor, no qual a palavra circula de forma viva e plural. O professor deixa de ser um executor solitário de atividades e passa a atuar como parte de uma rede de sujeitos que constroem, coletivamente, sentidos para o trabalho pedagógico com a leitura (Silva, 2022).

Além das relações entre pares, a escuta da comunidade escolar também favorece a construção de práticas de leitura mais contextualizadas. Conhecer os interesses e as referências culturais dos estudantes permite que o professor escolha textos que dialoguem com sua realidade. A leitura, nesse caso, não é imposta, mas compartilhada, abrindo espaço para que cada aluno possa se reconhecer nas narrativas propostas (Santos, 2021).

A experiência docente se fortalece quando há espaço para reflexão e autoria. Ao planejar atividades em conjunto, avaliar estratégias já aplicadas e revisitar objetivos didáticos, os professores se percebem como produtores de conhecimento pedagógico. Essa consciência modifica a forma como lidam com o ensino da leitura e amplia seu engajamento com a formação contínua (Ferreira, 2017).

Para Goulart et al., (2023) formações continuadas que valorizam a escuta ativa, o respeito à trajetória profissional e o incentivo à experimentação promovem transformações concretas na prática pedagógica. O professor sente-se autorizado a criar, testar e ajustar propostas de leitura, articulando teoria e sensibilidade. A leitura deixa de ser conteúdo imposto para se tornar experiência compartilhada.

Ao final desse percurso, torna-se evidente que a formação inicial e continuada precisa dialogar de forma mais orgânica com as práticas escolares. Não basta oferecer conteúdos teóricos: é preciso criar oportunidades reais de experimentação, reflexão e acompanhamento. A mediação da leitura exige presença, escuta e disposição para reinventar-se constantemente como educador (Lima; Santos; Maior, 2014).

Pensar a formação docente como processo permanente implica reconhecer o professor como sujeito leitor em construção. Seus saberes não são estáticos, mas atravessados por experiências, vínculos e desejos. Valorizar essa trajetória é reconhecer que toda prática de leitura começa, antes de mais nada, no corpo de quem lê — e se entrega ao texto como possibilidade de encontro e transformação (Silva, 2022).

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS, DOCUMENTOS CURRICULARES E AMBIENTES DE LEITURA ESCOLAR**

A leitura é reconhecida como um direito básico e inegociável na formação dos sujeitos, sendo prevista em dispositivos legais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Entretanto, garantir esse direito no cotidiano das escolas públicas brasileiras ainda é um desafio persistente. Apesar de avanços em termos de políticas públicas, as práticas pedagógicas relacionadas à leitura muitas vezes seguem restritas a abordagens instrumentais, descoladas de uma perspectiva crítica e formativa (Hidalgo, 2014).

Ao longo das últimas décadas, diversas iniciativas governamentais buscaram fomentar a leitura no ambiente escolar, com destaque para programas de distribuição de livros, criação de acervos e estímulo à literatura infantil e juvenil. Contudo, essas ações nem sempre se articulam com a formação de professores, o que compromete sua efetividade. A ausência de políticas integradas entre formação docente e acesso ao livro contribui para um uso esvaziado dos materiais disponibilizados às escolas (Domingues, 2023).

Entre os principais marcos normativos recentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se destaca por propor um conjunto de competências e habilidades voltadas à leitura em todas as etapas da educação básica. Ao delimitar o que deve ser garantido a todos os estudantes brasileiros, a BNCC orienta a construção de currículos locais e os processos de avaliação, influenciando diretamente a prática pedagógica. A leitura aparece tanto como prática social quanto como processo de construção de sentidos (Brasil, 2017).

No campo da linguagem, a BNCC apresenta uma concepção ampliada de leitura, incluindo gêneros diversos, mídias variadas e contextos múltiplos. Essa abordagem busca valorizar o letramento digital, a leitura crítica de mundo e o protagonismo dos alunos como leitores ativos. No entanto, sua implementação enfrenta barreiras estruturais, especialmente em redes municipais com pouca assessoria técnico-pedagógica e escassez de materiais didáticos adequados (Mendes; Leite, 2024).

Ainda que a proposta da BNCC represente um avanço ao incorporar múltiplas práticas de leitura, o modo como ela é aplicada nas escolas depende fortemente da formação e das condições de trabalho dos professores. O texto normativo, por si só, não garante a efetivação do direito à leitura. Sem apoio institucional, planejamento coletivo e recursos materiais, os docentes têm dificuldades em desenvolver propostas coerentes com o espírito da base (Botelho; Silva, 2019).

A leitura, conforme descrita na BNCC, precisa ser tratada como prática cotidiana e transversal, mas o cotidiano das escolas mostra uma realidade bastante distinta. A carência de bibliotecas ativas, a inexistência de horários reservados à leitura e a pressão por resultados mensuráveis em avaliações externas reduzem o espaço para o trabalho com textos literários e críticos. Isso gera uma distância entre a intenção curricular e a ação pedagógica (Domingues, 2023).

Embora a BNCC proponha uma concepção plural de leitura, seu caráter prescritivo e a ênfase em competências mensuráveis ainda suscitam críticas entre educadores. Muitos apontam que há um

risco de esvaziamento da leitura como experiência estética e política, especialmente quando os objetivos pedagógicos se limitam a indicadores de desempenho. Nessa lógica, o valor da leitura literária tende a ser reduzido a pretexto de eficiência curricular (Hidalgo, 2014). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aduz:

A leitura, nos anos iniciais, deve ser compreendida como experiência de fruição, de desenvolvimento de habilidades interpretativas e de formação ética e estética. Para isso, os estudantes devem ter contato com textos diversos e complexos, em gêneros variados, que os desafiem intelectualmente e lhes permitam ampliar seus repertórios culturais. É papel da escola promover tais experiências, de forma intencional, planejada e sistemática, com mediação qualificada dos professores (Brasil, 2017).

A influência da BNCC se estende à produção de livros didáticos, avaliações externas e orientações pedagógicas nas redes de ensino. Dessa forma, ainda que seja um documento orientador, suas diretrizes acabam moldando decisões curriculares e metodológicas em larga escala. O professor, por sua vez, precisa negociar entre as exigências formais e as necessidades reais de seus estudantes, tarefa que exige autonomia e formação sólida (Mendes; Leite, 2024).

Apenas com investimento em formação continuada, tempo de planejamento e espaços de diálogo coletivo será possível efetivar os princípios da BNCC na prática cotidiana das escolas. A leitura precisa deixar de ser um item curricular isolado e se tornar, de fato, uma prática viva e significativa. Para isso, é preciso ir além dos documentos normativos e promover políticas públicas que respeitem a diversidade das escolas brasileiras (Botelho; Silva, 2019).

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi criado com o objetivo de articular ações em nível federal que incentivasse a leitura literária e democratizasse o acesso ao livro. Estruturado em quatro eixos — democratização do acesso, fomento à leitura, valorização institucional da leitura e desenvolvimento da economia do livro — o plano se apresentou como estratégia ampla e transversal. No entanto, sua implementação tem sido marcada por descontinuidade e pouca visibilidade entre os educadores (Brasil, 2020).

Uma das dificuldades enfrentadas pelo PNLL é a falta de articulação com as políticas educacionais locais. Em muitos municípios, as escolas sequer conhecem as diretrizes do plano, o que revela um déficit de comunicação entre as esferas de governo e as redes de ensino. Além disso, a rotatividade de gestores e a ausência de programas permanentes de incentivo à leitura dificultam a consolidação de ações efetivas no cotidiano escolar (Domingues, 2023).

Os documentos que norteiam o PNLL enfatizam a importância do livro como ferramenta de transformação social, mas essa concepção muitas vezes se perde quando as políticas não chegam às salas de aula. A distribuição de acervos, por exemplo, ocorre de forma desorganizada ou sem

planejamento pedagógico. O resultado é que muitos livros permanecem inutilizados em armários, sem integração ao trabalho docente (Botelho; Silva, 2019).

A distância entre os marcos normativos e a realidade das escolas públicas revela contradições profundas nas políticas de leitura. Os documentos oficiais reconhecem a importância da leitura crítica, mas não oferecem condições concretas para que os professores possam implementá-la. Faltam materiais, formação, tempo didático e, sobretudo, políticas de valorização do educador como sujeito leitor e mediador cultural (Hidalgo, 2014).

Conforme aponta Mendes e Leite (2024, p.52):

A leitura aparece nos documentos como uma habilidade a ser desenvolvida, mas sem explicitar os caminhos possíveis para sua concretização pedagógica. O professor é citado como figura central, mas os documentos não reconhecem os obstáculos concretos que ele enfrenta: sobrecarga de trabalho, salas superlotadas, escassez de recursos e falta de espaços de formação continuada. Assim, cria-se uma política de leitura idealizada, que ignora a desigualdade estrutural entre as escolas do país.

As bibliotecas escolares, que poderiam funcionar como núcleos de incentivo à leitura, permanecem em situação precária em boa parte do território nacional. Muitos estabelecimentos de ensino ainda não possuem bibliotecários ou professores capacitados para atuar na mediação de leitura. Sem pessoal, acervo atualizado ou estrutura física adequada, as bibliotecas deixam de cumprir sua função educativa e social (Domingues, 2023).

Apesar de alguns avanços promovidos por programas federais e estaduais, como a entrega de livros literários e formação de agentes de leitura, a ausência de continuidade e acompanhamento dessas ações compromete sua eficácia. O investimento pontual, sem planejamento a longo prazo, gera desmobilização e desconfiança entre os profissionais da educação. A leitura, nesse cenário, torna-se um projeto efêmero (Botelho; Silva, 2019).

O professor leitor, tão valorizado nos discursos oficiais, ainda carece de reconhecimento prático nas políticas educacionais. Não há, na maioria das redes públicas, incentivo para que o docente cultive seu próprio repertório leitor, nem tempo reservado em sua jornada para leitura, planejamento literário ou formação cultural. Isso fragiliza a mediação e empobrece a experiência leitora oferecida aos estudantes (Hidalgo, 2014).

Valorizá-lo, portanto, não é apenas reconhecê-lo como técnico transmissor de conteúdos, mas compreendê-lo como sujeito de cultura. As políticas públicas precisam oferecer condições concretas para que os professores se tornem leitores ativos e comprometidos com o desenvolvimento de práticas transformadoras. Isso inclui acesso a livros, espaços de formação colaborativa e autonomia pedagógica (Domingues, 2023).

Ante ao exposto, percebe-se que os documentos curriculares e planos nacionais representam importantes diretrizes, mas sua efetividade depende de como são apropriados pelas escolas. A construção de ambientes leitores exige políticas estáveis, respeito às realidades locais e investimento contínuo. Só assim a leitura deixará de ser uma recomendação formal e passará a fazer parte viva da cultura escolar (Mendes; Leite, 2024).

#### **4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR**

A leitura na escola não deve ser tratada como prática isolada ou mecânica, mas como experiência compartilhada e formativa. A mediação docente, nesse processo, é o que permite transformar o ato de ler em uma atividade significativa. Para isso, o professor precisa articular sensibilidade, escuta e intencionalidade ao selecionar textos e conduzir o diálogo. É no encontro entre leitor e texto, com o suporte do educador, que a leitura ganha vida (Santos, 2021).

Assumir o papel de mediador implica reconhecer que a leitura não se impõe, mas se oferece. O professor que media não controla sentidos, mas abre caminhos para múltiplas interpretações, respeitando o repertório e a vivência dos alunos. Essa postura cria um espaço de confiança em que o texto é ponto de partida para conversas profundas. A mediação, assim, se torna uma prática pedagógica e também política (Silva, 2022).

Entre as estratégias mais potentes nesse processo estão as rodas de leitura, que convidam os alunos a dialogarem com diferentes vozes e gêneros textuais. Nesses momentos, o silêncio, a escuta e a palavra se entrelaçam, promovendo vínculos afetivos com o texto e com os colegas. Ao comentar trechos, partilhar impressões ou discordar de interpretações, os estudantes exercitam a argumentação e o respeito pela diversidade (Galvão; Silva, 2017).

A leitura compartilhada é outro recurso frequentemente adotado para democratizar o acesso aos textos e apoiar os alunos com menor fluência leitora. Nessa prática, o professor conduz a leitura em voz alta, pausando para explicar trechos, explorar vocabulários e estimular inferências. Essa abordagem coletiva favorece a construção de sentido e reduz as barreiras que muitos enfrentam ao ler de forma autônoma (Saberes para o ensino..., 2021).

Ao promover experiências como essas, o professor deixa de tratar a leitura como tarefa individual e a transforma em experiência comunitária. O texto deixa de ser um produto escolar e passa a ser vivido, sentido e discutido com liberdade e interesse genuíno. Isso contribui para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia leitora, rompendo com a visão utilitarista da leitura (Santos, 2021). De acordo com Silva (2022, p.62):

A leitura na escola não deve ser limitada à atividade de compreensão textual. Ela precisa ser espaço de escuta, de partilha e de afeto. Quando o professor lê com seus alunos, oferece não apenas um texto, mas a si mesmo como sujeito que sente, pensa e imagina. A leitura mediada, nesse sentido, é ato de presença. Ela exige tempo, escuta e disposição para suspender o ritmo acelerado da rotina escolar em nome de algo que realmente importa: o encontro com a palavra.

Essa perspectiva exige planejamento. A mediação não é improviso: ela pressupõe leitura prévia do texto, conhecimento da turma, previsão de momentos de escuta e abertura ao inesperado. Cada leitura mediada é também uma leitura construída em sala, repleta de nuances, de pausas e de devolutivas. O professor, ao ocupar esse lugar, passa a ser referência leitora para os estudantes (Saberem para o ensino..., 2021).

Para Galvão e Silva (2017) o uso da literatura infantil e juvenil tem se mostrado fértil nesse processo, justamente por permitir múltiplos acessos e interpretações. Textos poéticos, narrativas curtas e crônicas facilitam a introdução da leitura em diferentes disciplinas e favorecem a interdisciplinaridade. Quando a leitura literária entra em sala com liberdade, ela não apenas encanta: ela interroga, provoca, desacomoda.

Essas práticas, no entanto, não se sustentam sem o apoio institucional. O tempo reservado à leitura precisa estar garantido no planejamento da escola, assim como a existência de espaços adequados e acervo atualizado. O professor precisa ter autonomia para escolher os textos, mas também precisa de respaldo para aplicar projetos que envolvam leitura como centro da prática pedagógica (Botelho; Silva, 2019).

A mediação da leitura, nesse contexto, não é luxo pedagógico: é uma necessidade formativa que impacta diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento crítico dos estudantes. Quando a leitura é mediada com intencionalidade e afeto, ela se transforma em experiência inesquecível. Mais do que ensinar a ler, o professor forma leitores — sujeitos que sabem interpretar o mundo e reescrevê-lo em palavras (Santos, 2021).

A biblioteca escolar, muitas vezes esquecida nas políticas públicas, pode se tornar um território fértil para a mediação da leitura. Quando articulada ao projeto pedagógico da escola, ela deixa de ser apenas um depósito de livros e se transforma em espaço de vivência leitora. Nesse ambiente, o professor pode atuar em parceria com bibliotecários ou coordenadores para desenvolver ações continuadas de leitura (Botelho; Silva, 2019).

Projetos como clubes de leitura, contação de histórias e exposições literárias ampliam o acesso aos textos e estimulam a curiosidade dos alunos. O acervo, quando bem organizado e contextualizado, contribui para que os estudantes encontrem livros que dialoguem com suas vivências e interesses. A

mediação, nesse caso, se dá pelo olhar atento do professor e pelo convite sutil à descoberta do prazer de ler (Lima; Santos; Maior, 2014).

A biblioteca também pode ser espaço de escuta e expressão, onde os alunos compartilham suas leituras e produções. Quando valorizada como extensão da sala de aula, ela contribui para descentralizar o saber e criar um ambiente mais democrático. A leitura não acontece apenas no momento formal, mas se espalha pelos corredores, cartazes, murais e encontros que a escola possibilita (Saberes para o ensino..., 2021).

A autonomia leitora dos estudantes se constrói à medida que eles têm liberdade para escolher o que e como ler. Essa escolha não significa ausência de orientação, mas sim reconhecimento da subjetividade e da trajetória de cada leitor em formação. O professor pode apresentar caminhos, propor temas, sugerir autores — mas a apropriação da leitura depende do vínculo estabelecido entre o aluno e o texto (Silva, 2022).

Iniciativas que permitem aos estudantes indicar livros ao acervo, liderar rodas de leitura ou registrar suas experiências com os textos fortalecem o protagonismo juvenil. Quando o aluno se vê como alguém que pode sugerir, opinar e criar com base na leitura, ele começa a construir uma identidade leitora. Esse processo fortalece a relação com a escola e amplia a autoestima intelectual (Santos, 2021).

O desenvolvimento da autonomia não deve ser confundido com abandono. A mediação do professor continua sendo central, ainda que menos visível. Em vez de conduzir todos os passos, o educador passa a acompanhar os percursos dos alunos, oferecendo apoio quando necessário e reconhecendo suas conquistas. Essa mudança de postura exige escuta, paciência e confiança no potencial do estudante (Saberes para o ensino..., 2021).

A avaliação das práticas de leitura, por sua vez, precisa ser ressignificada. Avaliar não é contabilizar livros lidos nem aplicar testes objetivos sobre textos. A leitura exige avaliação qualitativa, baseada na escuta, na observação e na análise das produções orais e escritas dos alunos. O professor precisa construir instrumentos que valorizem o percurso e não apenas o resultado final (Lima; Santos; Maior, 2014).

Portfólios, diários de leitura, rodas de conversa e autoavaliações são estratégias que permitem acompanhar o envolvimento dos estudantes com a leitura. Esses instrumentos oferecem uma visão mais ampla sobre o que os alunos estão pensando, sentindo e elaborando a partir dos textos. A avaliação, nesse modelo, se torna parte da própria prática de mediação (Galvão; Silva, 2017).

Quando o trabalho com a leitura é pensado dessa forma, ele deixa de ser apenas conteúdo curricular para se tornar experiência transformadora. Os alunos passam a perceber a leitura como uma

ferramenta de expressão, pertencimento e intervenção no mundo. A escola, nesse sentido, cumpre sua função social ao formar sujeitos que pensam criticamente e que se sentem autorizados a ocupar espaços de fala (Silva, 2022).

Encerrar o trabalho de mediação da leitura não é concluir uma etapa, mas abrir novas possibilidades. Cada texto lido é convite para o próximo. Cada encontro leitor é também ponto de partida. Quando o professor entende a leitura como processo contínuo, e não como produto finalizável, ele contribui para formar leitores para além da escola — leitores da vida e da linguagem (Santos, 2021).

## 5 CONCLUSÃO

A leitura, ao longo deste trabalho, foi discutida não apenas como habilidade escolar, mas como prática cultural, política e afetiva, que atravessa a formação de sujeitos críticos e conscientes. Ao analisar os diferentes aspectos que envolvem a formação docente, os documentos curriculares e as práticas pedagógicas no espaço escolar, foi possível compreender a complexidade que envolve o ensino da leitura nas escolas públicas brasileiras.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, apresenta lacunas importantes que dificultam a atuação qualificada dos docentes como mediadores da leitura. O distanciamento entre teoria e prática, a ausência de vivências leitoras significativas e a escassez de políticas de valorização docente comprometem a construção de propostas pedagógicas mais autênticas, criativas e coerentes com a realidade dos estudantes.

Apesar da existência de documentos como a BNCC e o PNLL, que indicam diretrizes importantes, ainda há um descompasso entre a formulação normativa e as condições reais de implementação. A fragilidade estrutural das escolas, a precariedade das bibliotecas e a falta de investimento em formação docente contínua limitam o alcance das políticas e impedem que a leitura seja parte viva da cultura escolar.

Por outro lado, as experiências analisadas revelam que, quando há intencionalidade, planejamento e escuta, é possível construir práticas leitoras significativas, mesmo em contextos desafiadores. A mediação da leitura por parte do professor transforma o espaço pedagógico, cria vínculos com os alunos e amplia as possibilidades de acesso à linguagem, à imaginação e à reflexão crítica sobre o mundo.

Portanto, é urgente reconhecer o papel da escola como lugar de formação leitora e, sobretudo, valorizar o professor como agente central nesse processo. Investir na sua formação, garantir condições

de trabalho dignas e criar políticas públicas articuladas com a realidade escolar são passos fundamentais para que a leitura deixe de ser um privilégio e se torne, de fato, um direito de todos.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Geisa Mara; OLIVEIRA, Mônica Luiza Lages de. Breve história da leitura escolar no Brasil: a formação de leitores. Papéis: Revista do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens – UFMS, v. 22, n. 44, p. 64–85, 2018. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3148>. Acesso em: 16 set. 2025.

BOTELHO, Laura Silveira; SILVA, Victor Alexandre. Desenvolvimento das práticas de leitura na escola: como a biblioteca pode auxiliar? Mediação, v. 14, n. 1, p. 100–118, 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/8113>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL. Brasília: Ministério da Cultura/Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://pnll.gov.br/>. Acesso em: 16 set. 2025.

DOMINGUES, Terezinha Carla Alves Ferreira. O papel da escola, da família e do professor na formação do leitor. Ensino & Perspectivas, v. 5, n. 1, p. 1–18, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11489>. Acesso em: 16 set. 2025.

FERREIRA, Ana Teresa Barbosa. Programas de formação continuada para professores alfabetizadores. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 95, p. 810–831, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gpjwphwWYCjPyDj3SPHZWnH>. Acesso em: 16 set. 2025.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, António Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. Letras & Letras, v. 33, n. 2, p. 209–228, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630>. Acesso em: 16 set. 2025.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; RAMOS, Iduméa de Souza Fernandes; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Formação continuada e o fazer pedagógico docente: ressignificação das práticas alfabetizadoras? Acta Scientiarum. Education, v. 45, e58717, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/392880152>. Acesso em: 16 set. 2025.

HIDALGO, Angélica Mendonça. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar e promoção da leitura literária. Educação em Revista, v. 30, n. 3, p. 321–343, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HPQDV8CH7mqS5xNF9rLf5Zc>. Acesso em: 16 set. 2025.

LIMA, Antônio Carlos Santos de; SANTOS, Lúcia de Fátima; MAIOR, Rita de Cássia Souto. Refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente. n v. 9, n. 2, p. 116–136, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19354>. Acesso em: 16 set. 2025.

MENDES, Solange Alves de Oliveira; LEITE, Carlinda. Políticas curriculares no campo da leitura no Brasil: apagamento contemporâneo da formação crítica. *Educar em Revista*, v. 40, e93007, 2024. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/a74c/2dabcead3f488588dc28f4c8e131b8a6915a.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Leitura e formação de professores no Brasil: um tema sempre entre “nós”. *Inter-Ação*, v. 43, n. 1, p. 109–128, 2018. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/327809947>. Acesso em: 16 set. 2025.

SABERES para o ensino da leitura e da escrita. *Revista da ABALF*, UFRJ, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.php/rabalf/article/view/149>. Acesso em: 16 set. 2025.

SANTOS, Valéria Aparecida Pereira dos. O professor mediador de leitura: a importância e os desafios na escola pública. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 9, p. 103017–103029, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/23436>. Acesso em: 16 set. 2025.

SILVA, Adriana Aparecida Duarte da. Letramento e práticas docentes. *Educação & Realidade*, v. 47, e144282, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jNZQjXxqhRsQ5QGdQH6CmCs>. Acesso em: 16 set. 2025.